

Eleştirel Pedagoji

Eylül-Ekim 2015

Yıl 7 / sayı 41

ISSN 1308-7703

Eleştirel Pedagoji

Karanlık Zamanlarda Kamusal Entelektüeller Olarak
Öğretmenlere Karşı Savaş / Henry A. Giroux



Ben Alice Değilim! / Omay Çokluk
Çizgi Filmlerde Gelenekselin Yeniden İnşası / Duygu Gücük Eren
Eğitim Özgürlük İlişkisi / Serkan Gezmen

Hasan Hüseyin Aksoy / İsmail Aydın / Mikail Boz / Didem Gamze Dinç



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

Editör Yard.

Nurcan Korkmaz - Zeynep Alica

Danışma Kurulu

Adnan Gümüş / Ahmet Duman / Cevat Geray
Dave Hill (İngiltere) / Ebru Aylar / Erdal Küçükler
Erhan Bağcı / Fatma Gök / Işıl Ünal / Kostas
Skordoulis (Yunanistan) / Guy Senese / Mehmet
Toran / Meral Uysal Mustafa Sever / Naciye
Aksoy Nejla Kurul / Ömay Çokluk / Peter
Mayo (Malta) / Peter McLaren (ABD) / Remzi
Altunpolat / Rıfat Okçabol / Seçkin Özsoy / Serdar
M. Değirmencioglu / Serhan Sarıkaya / Pınar
Kızılhan / Tuğba Öztürk / Eylem Türk / Aylin
Demirli

Adres

Bağlıca Cad. 8/A Etimesgut-Ankara

Tlf.: 506 397 4127

e.pedagoji@gmail.com

www.elestirelpedagoji.com

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.)

İÇİNDEKİLER

Polonya Wrocław'da Gerçekleşen Beşinci Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansının Ardından...	2	Hasan Hüseyin Aksoy
Karanlık Zamanlarda Kamusal Entelektüeller Olarak Öğretmenlere Karşı Savaş	6	Henry A. Giroux
Ben Alıce Değilim! Yine de Söylesenize, Hangi Yoldan Gideyim?	16	Ömay Çokluk
Çizgi Filmlerde Gelenekselin Yeniden İnşası	20	Duygu Gücük Eren
Eğitim Özgürlük İlişkisi	23	Serkan Gezmen
Söyleşi: Birgül Ulutaş ve öğrencileriyle	28	Didem Gamze Dinç
Sinema: Babette'nin Yemeği	36	Mikail Boz
Eğitim Tarihinden: Öğretmen Etiği	38	İsmail Aydın
Eleştirel Pedagoji Sözlüğü: Eğitimde Standardlaşma	42	Hasan Hüseyin Aksoy

DOSYA

Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi	44	Derya Ünlü
Fen Eğitimi	47	Nazlı Can Al
Türkiye'de Değişen Biyoloji Öğretimi	51	Çiçek Dilek Bakanay Zelal Özgür Durmuş
Söyleşi: Zelal Özgür Durmuş'la Fen Eğitimi Üzerine...	60	
Fizik Müfredatında "Fiziğin Doğası" Ünitelerinin Eleştirisi ve Gericiliğin Dolaylı Etkisine Karşı Yöntembilim Savunusu	64	Mehmet Ali Olpak Derya Ünlü Fatoş Aytemiz
Cennetin Kapısındaki İncir Ağacı	74	
13 Şubat Boykotu hangi koşullarda ve nasıl örgütlendi?	75	Erhan Nalçacı
Şubat'ın Soğukunda Dayanışmanın Sıcaklığı	79	Aykut Emre Al

Polonya Wroclaw'da Gerçekleşen Beşinci Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansının Ardından...

Hasan Hüseyin Aksoy

Aralarında Türkiye'den *Eleştirel Eğitim Dergisi*nin de bulunduğu dünyanın çeşitli ülkelerinden eleştirel eğitim dergilerinin organizasyonu ile gerçekleştirilen Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansının beşincisi 15-18 Haziran 2015 tarihleri arasında Polonya'nın Wroclaw şehrinde Lower Silesia Eğitim Fakültesi ve Wroclaw Üniversitesi Felsefe Bölümünün ev sahipliğinde gerçekleştirildi. Bu çalışmada, Türkiye'den 50'nin üzerinde katılımcının bildiri sunduğu Wroclaw'da gerçekleştirilen 5. Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansı (UEEK) izlenimlerim ve konferansa ilişkin bazı notlar paylaşılacaktır.

Eleştirel eğitim alanında çalışan akademisyenlerin, eleştirel-devrimci öğretmenlerin ve bu toplulukla dayanışma içinde olan çoğunlukla lisansüstü öğrencilerinin, entelektüellerin, kendilerini toplumsal ve ekonomik adalete adanmış aktivistlerin ilgi gösterdiği Kongrenin ilk ikisi Atina'da (2011, 2012), üçüncüsü Ankara'da (2013), dördüncüsü Selanik'te (2014) gerçekleştirilmiş idi. Kongreye çok sayıda ülkeden bildiri ile ya da çağrılı konuşmacı olarak akademisyen ve eğitimcinin katılımı gerçekleşmekle birlikte, Türkiye'den de yoğun bir katılım sağlandığı dikkati çekmektedir. Türkiye'den katılanlar arasında yer alan öğretmen meslektaşımız ve A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi Birol Algan'ın hemen hareket öncesinde ciddi bir sağlık sorunu ve düşme sonucu yaralanma yaşaması topluluğun moralini bozdu, ancak konferansa katılmasa da hızla iyileşmesi ve diğer aşamalarda konferansın gelişimini izlemesi, grubla iletişimini sürdürmesi grubun moralini yeniden kazanmasına yol açtı. Türkiye'den katılan 40 kişilik bir grubun konferans vesilesi ile Wroclaw dışında ikişer günlük Berlin ve Prag ziyareti yapmaları da, konferansın akademik olduğu kadar kültürel ve turistik bakımdan da yararlı bir etkinlik olmasına yol açtığı söylenebilir!

Konferans'ta adı geçen çok sayıda dergi bulunmakla birlikte, konferansın kurucu liderliği İngiltere kaynaklı Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS) dergisi editörü Dave Hill ve Yunanistan kaynaklı Kritiki dergisi editörü Kostas Skordoulis tarafından yapılmış, yeni katılımların gerçekleşmesi ve katılımların artması ile etkinlik daha geniş katılımlı bir kolektif etkinliğe

evrilmiştir. Her yıl yapılan konferanslarda yerel dergilerin de konferansa katılımı ile bir gelişme yaşanmaktadır. Wrocław konferansı için destek sağlayan ve konferans bildirilerini zaman içinde okuma olanağı bulabileceğimiz dergilere ilişkin bilgiler ve web adresleri ise şu şekildedir:

1. The Journal for Critical Education Policy Studies, İngiltere, Başeditör. Dave Hill, www.jceps.com - Yayın dili İngilizce
2. Cultural Logic: Marxist Theory and Practice, ABD/ Kanada, Başeditörler Wayne Ross/Sandra Mathison, clogic.eserver.org - Yayın dili İngilizce
3. Radical Notes, Hindistan, Başeditör. Ravi Kumar, radicalnotes.com/about-us - Yayın dili İngilizce
4. Kritiki: Critical Science and Education, Yunanistan, Başeditör Kostas Skordoulis, www.hpdst.gr/publications/kritiki - Yayın dili İngilizce
5. ELEŞTİREL pedagoji, Türkiye, Başeditör Ahmet Yıldız, www.elestirelpedagoji.com - Yayın dili Türkçe
6. International Journal of Education Policies, Türkiye, Başeditör Hasan Hüseyin Aksoy, ijep.icpres.org - Yayın dili İngilizce
7. Journal of Counsellology/ Studia Poradoznawcze, Polonya, Başeditör Alicja Kargulowa, www.dsw.edu.pl/studia-poradoznawcze - Yayın Dili Lehçe ve İngilizce
8. Studia Philosophica Wratislaviensia, Polonya, Başeditör Adam Chmielewski, www.studiaphilosophica.pl - Yayın dili Lehçe
9. Recykling Idei, Polonya, Başeditör Marcin Starnawski, recyklingidei.pl - Yayın dili Lehçe
10. Critical Intersections in Education, Kanada, Başeditör Emil Marmol, jps.library.utoronto.ca/index.php/cie/index - Yayın dili İngilizce

Çok sayıda çağrılı konuşmacının ve Eleştirel Eğitim alanında tanınmış bir çok yazar ve akademisyenin yer aldığı konferansta, tanınmış eleştirel eğitimci Peter McLaren'in Türkçeye'de çevrilmiş bulunan Okullarda Yaşam Eleştirel Eğitime Giriş adlı kitabının Lehçe çevirisinin yayınlanmış olması vesilesi ile de bir oturum ve

imza günü de gerçekleştirilmiştir. Konferansların sunu dili, evsahipliği yapan yerel ülkenin dili ve İngilizce olmakta, bazı oturumlarda yerel dile eşzamanlı (simultane) çeviri yapılmaktadır.

Konferans organizasyonunda yerel ev sahipliğini yapan katılımcıların karşılaştığı sorunları çözmek için büyük bir özen ve sabır ile çaba gösteren yerel organizasyon kurulu üyeleri içinde Hana Cervinkova, Agnieszka Dziemianowicz-Bak ve Urszula Klobuszewska'yı özellikle anmak isterim. Katılımcılara oturum aralarında sağladıkları çay-kahve ve pasta gibi ikramların zenginliği yanında, öğle yemeklerinde vejeterya, vegan ve Polonya mutfağı şeklinde bir ayırım ile farklı beslenme kültürü ya da alışkanlıklarına sahip olanları dikkate almaları dikkate değer bir çabayı göstermektedir. Ayrıca *Konferans Bildirilerinin Özetleri* kitabında (223 sayfa) tüm katılımcıların sunduğu İngilizce özetlerin, Lehçeye çevrilerek paylaşılması da yerel organizasyon kurulunun ne denli özverili bir çalışma yaptığını da göstermektedir.

Konferansın bu yıla özgü başlığı: Çözümle, Eğit, Örgütlen. Toplumsal ve Ekonomik Adalet için Eleştirel Eğitim olarak saptanırken, bağlamı da konferans sitesinde (<http://www.icce.uls.edu.pl/icce/home>) şu şekilde betimlenmiştir:

Ekonomik kriz zamanında, eğitim neoliberal kapitalizm, (yeni)muhafazakarlık ve saldırgan milliyetçiliğin kuşatması altında iken, öğretmen ve akademisyenler proleterleşirken, gençlik kriminalize edilirken, okullar ve üniversiteler metalaşırken, ve köktencililiğin değişik formları büyürken, bir teori ve bir hareket olarak eleştirel eğitim bunlarla ilgisini artırmaktadır. Eleştirel eğitimcilerin uluslararası toplulukları bu süreçlere direnç oluşturmakta ve daha adil ve eşit bir topluma yol açacak toplumsal değişmeyi hızlandırmaya odaklanmaktadır.

Konferans katılımcılarından notlar

Eleştirel eğitim konferansları, ele aldığı konular itibariyle toplumsal sorunların eğitim bilimcilerce nasıl görülebileceği ve nasıl bir yaklaşımla/yöntemle ele alınabileceği konusunda olduğu kadar, direnme ve dönüşüm konusundaki olasılıklara dair de zengin bir entelektüel birikim oluşturmaktadır. Sunu başlıklarına göz atmak dahi bu konudaki birikimi ve seçiciliği anlamaya yeterli olacaktır.

Konferansın çağrılı konuşmacıları arasında Eleştirel Pedagoji okurlarına yabancı olmayan çok sayıda ismin bulunduğu görülmektedir. Bu isimler şunlardır: **Peter McLaren** (Chapman University, California, USA), **Joyce Canaan** (Birmingham City University, UK), **Hana Cervinkova** (University of Lower Silesia, Wroclaw, Poland), **Adam Chmielewski** (University of Wroclaw, Poland), **Anna Dzierzowska** (Jacek Kuron High School, Warsaw, Poland), **Panagiota Gounari** (University of Massachusetts, Boston, USA), **George Grollios** (Aristotle University of Thessaloniki, Greece),

Vittoria (Federal University of Rio de Janeiro, Brazil), **Ahmet Yıldız** (Ankara University, Ankara, Turkey), **Marta Zahorska – Bugaj** (University of Warsaw, Poland), **Edyta Zierkiewicz** (University of Wroclaw, Poland).

Sunulardan Örnekler

Toplantıda sunulan yüzlerce bildiriye burada birkaç paragrafta hakkıyla paylaşmanın mümkün olmadığı aşikar. Özel de olsa, ulaşabildiğim ya da aldığım notlarda yer alan birkaç bildiriden yapılan seçmeyi burada paylaşmak isterim.



Newcastle Üniversitesi'nden Gail Edwards'ın "İngiltere'de Öğretmenlerin Okullarında Pedagojiyi Kurtarmak" başlıklı sunusunda dikkatimi çeken cümle şöyle idi: "Pedagoji radikaldir, çünkü dönüştürücüdür".

Massachusetts Üniversitesi'nden Panayota Gounari, "Sosyal Adalet"

Gail Edwards (Newcastle University, UK), **Dave Hill** (Anglia Ruskin University, Chelmsford, UK), **Aygülen Kayahan Karakul** (İzmir Katip Çelebi University, İzmir, Turkey), **Ravi Kumar** (South Asian University, Delhi, India), **Robert Kwasnica** (University of Lower Silesia, Wroclaw, Poland), **Heidi Mirza** (Goldsmiths College, University of London, London, UK), **Lilia Monzo** (Chapman University, California, USA), **Ünal Özmen** (Journalist/Author, Turkey), **Lotar Rasinski** (University of Lower Silesia, Wroclaw, Poland), **Guy Senese** (Northern Arizona University, Flagstaff, Arizona, USA), **Bogusław Sliwerski** (The Maria Grzegorzewska Academy of Special Education, Warsaw, Poland), **Kostas Skordoulis** (National and Kapodistrian University of Athens, Greece), **Tomasz Szkudlarek** (University of Gdansk, Poland), **Paolo**

Mitini Çözümlemek: Kopuş İçin Militan Bir Eleştirel Eğitime Doğru" başlıklı sunusunda, "sosyal adalet" kavramının eleştirel eğitim yazınında olduğu kadar ana akım eğitim yazınında da kullanıldığına dikkat çekerek, bu konudaki söylemsel inşayı açığa çıkarma ve eleştirel eğitim teorisinde yeni yönelimler keşfetme çabasını paylaşmıştır.

Konferansın düzenleyicilerinden, Anglia Ruskin Üniversitesi'nden ve eleştirel eğitimcilerin yakından tanıdığı Dave Hill, "Eşitlik İçin Bir Okul Sistemi Geliştirmek" başlıklı çalışmada kapsamlı bir eşitlikçi ve demokratik okul sisteminin çeşitli boyutları üzerinde durmuş ve eğitim üzerine tarihsel tartışmalardan ortaya çıkardığı modelin önermelerini paylaşmıştır.

Konferans dergilerinden Türkiye kaynaklı “International Journal of Educational Policies” dergisi adına çağrılı konuşmacı olan İzmir Katip Çelebi Üniversitesi öğretim üyesi Aygülen Kayahan Karakul **“Eğitimden Umudun Sonu ve Mücadelenin Başlangıç Noktası: Beyaz Yakalıların İşsizliği”** başlıklı çalışmasında kapitalizmin gelişimi ile mesleki yapıda önemli değişimler olduğunu ve bunlar arasında, emeğin değerinin azalması, profesyonellerin proleterleşmesi, emek normlarının yıkılması, esnek ve güvencesiz çalışma biçimlerinin artması, küresel üretim zincirlerinin artması vb. bulunduğunu belirtmiştir. Kayahan Karakul sunusunda tüm bu değişmelerin, beyaz yakalıların (eğitimli çalışanların) işsizliğinde görünür bir artışa ve işsizlik kavramında değişmeye yol açtığını vurgulamıştır.

Göç ettikleri yerlerde yaşadıkları ayrımcılığı anlatırken cenazelerinin çalıştıkları köy mezarlığına gömülmesine izin verilmemesini örnek gösterip “ölümüze tahammülleri yok ki, dirimize tahammül etsinler” diyen ‘mevsimlik tarım işçilerinin çocuklarının eğitim ve anadilinde eğitim problemleri: Eleştirel bir analiz’ başlıklı bildiri Meral Uysal, Ahmet Yıldız, Fevziye Sayılan ve Nurcan Korkmaz grubu adına Nurcan Korkmaz tarafından sunuldu. Nurcan Korkmaz’ın Perihan Tutar ile birlikte gerçekleştirdiği çalışmanın başlığı ise, “Parlamentoya Ulaşmayan Taşlı Yollarda Kadın Olmak: Politik Katılımda Eğitimin Rolü” olarak belirlenmiştir.

Gazi Üniversitesi Öğretim üyesi Naciye Aksoy’un sunduğu ve Ebru Eren Deniz ve Fahriye Hayırsever ile birlikte gerçekleştirdikleri “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Siyasal İktidarın Kadına Yönelik Cinsiyetçi Söylemlerine İlişkin Görüşleri” başlıklı araştırma, ilkökul sınıf öğretmeni adaylarının siyasal iktidarın kadına yönelik cinsiyetçi söylemlerine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre; öğretmen adaylarının cinsiyeti, öğrenim gördükleri üniversite ve siyasal kimlikleri siyasal iktidarın (AKP hükümetinin) kadına yönelik söylemlerine katılma durumlarında belirleyicidir. Bu bağlamda; erkek öğretmen adayları kadına yönelik cinsiyetçi

söylemlere daha çok katılmaktadır. Gazi Üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler, Ankara Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilere göre siyasal iktidarının kadına yönelik cinsiyetçi söylemlerine daha çok katılmaktadır. Siyasal kimliklerini muhafazakar olarak tanımlayan öğretmen adayları, cinsiyetçi söylemlere daha çok katılırken, sosyalist kimliğe sahip öğrenciler daha çok katılmama yönünde eğilim göstermektedirler. Anne-babaların eğitim ve çalışma durumları, ailelerinin gelir durumları ve yaşamlarını en uzun süre geçirdikleri yerleşim birimleri öğretmen adaylarının siyasal iktidarın cinsiyetçi söylemlerine katılma durumlarında belirleyici değildir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının çoğunluğu dini referanslı cinsiyetçi söylemlere katılma yönünde eğilim göstermektedir. Öte yandan, öğretmen adaylarının çoğunluğu kadının çalışma hayatında yer almasına oldukça yüksek oranda katılım gösterirken, annelik söz konusu olduğunda bu söyleme katılım azalmaktadır.

Konferansa, benim de içinde yer aldığım ve burada bildirilerine yer verilmeyen daha onlarca bildiri sunulmuştur. Paralel oturumlar nedeniyle, katılımcıların tüm bildirileri izlemesi olanaklı olmamaktadır. Burada çalışmalarını sunulamayan ya da değinilemeyen onlarca akademisyen ve eğitimcinin çalışmalarının dergi yazıları, makaleleri olarak okuyuculara ulaşmasını umuyorum.

Bir Sonraki ICCE/UEEK

Her yıl gerçekleştirilen konferansın 2016 yılında Ağustos ayı içinde (8-11 Ağustos 2016) Londra yakınlarında bir yerleşim yerinde (Chelmsford) bulunan Anglia Ruskin Üniversitesi evsahipliğinde tekrarlanması planlanmıştır. Geniş katılımlı, başarılı bir konferansın yeniden örgütlenmesi ve eleştirel eğitim alanına yeni çalışmalar, eleştirel eğitimcilere güçlü bağlar kazandırması dileğimle bu betimlemeyi sonlandırıyorum.

Karanlık Zamanlarda Kamusal Entelektüeller Olarak Öğretmenlere Karşı Savaş¹

Henry A. Giroux²

Az bilmek tehlikelidir.

- Alexander Pope

Newtown, Conn'daki Sandy Hook İlkokulunda, 26 kişinin vurulduğu trajik olayda 20 çocuk ve 6 eğitimci öldürüldü. Okuldaki öğretmenlerin cesur ve kararlı davranışı olmasaydı daha fazla çocuk öldürülebilir ya da yaralanabilirdi. Ana akım medya hiç gecikmeden onları kahraman olarak ilan etti; eğitimcilerin bu dehşet verici koşullarda ortaya koydukları bu davranış, onların sadece çocukları muhtemel tehlikelerden korumalarının ne kadar önemli olduğunu değil, aynı zamanda giderek daha riskli, daha tehlikeli ve son derece bölücü hale gelen bir dünyayı anlamaları konusunda öğrencileri hazırlamalarının da ne kadar zor hale geldiğini şüpheye yer bırakmayacak şekilde ortaya koymaktadır. Öğretmenler, öğrencileri üretken yurttaşlığa hazırlayan becerilerin, değerlerin ve bilginin sağlanmasında bir ulusun sahip olduğu en önemli kaynaklardan biridir- ama bundan daha da fazlası, öğrencilerin umut, saygınlık ve adalet dolu bir gelecek hayallerinin ve tutkularının da sığınağıdır. Newtown'da yaşanan kâbusta öğretmenlerin her gün çocuklarımızı hem korumada hem de eğitmede oynadığı önemli rolün - kısaca ve yetersiz bir biçimde de olsa- sadece böyle şok edici bir trajedinin ortasında anılması ironiktir. Öğretmenlerin 1980'lerin başından beri sağ-kanat muhafazakârlar, aşırı dindarlar ve merkezîyetçi demokratlar tarafından haince ve aralıksız bir saldırıya maruz kalmakta oldukları gerçeği, bu sarsıcı tarihi anlarda bastırılmaktadır. Öğretmenlerin emeği ve hizmetleri, yeni "Refah kraliçeleri," olarak betimlenerek araçsallaştırılmış ve küçümsenmiştir; [1] ; kemer sıkma adı altında toplu halde işten çıkarılmışlar; ücretlerinde azalmalar olmuş ve sözde "kamu okullarında" eğitim verdikleri için alay edilmişlerdir. Kamu okullarındaki öğretmenler kolaylıkla ve yaygın bir şekilde, aşağılandıkları ve iftiraya uğradıkları bölgelere sürgün edilmiştir. Öğretmenlerin gerçekte ne yaptıklarının önemi, icra ettikleri işin çok önemli ve son derece farklılaşmış doğası ve onların koruyucu, rol model ve vasi olarak değeri ancak böyle trajik bir olayın ortasında görülmektedir. Eğer Birleşik Devletler son

¹ Bu makale <http://truth-out.org/opinion/item/13367-the-corporate-war-against-teachers-as-public-intellectuals-in-dark-times> adresinden özetlenerek çevrilmiştir. Yayımlanma tarihi: 17 Aralık 2012'dir.

² Henry A. Giroux, halen McMaster Üniversitesi İngilizce ve Kültürel Çalışmalar Bölümünde Kamu Yararı Bursu başkanlığını yürütmektedir ve Ryerson Üniversitesi'nde seçkin bir misafir öğretim üyesidir. En son çıkan kitapları: *Youth in Revolt: Reclaiming a Democratic Future* (Paradigm 2013), *America's Educational Deficit and the War on Youth* (Monthly Review Press, 2013) *Neoliberalism's War on Higher Education* (Haymarket Press, 2014), and *The Violence of Organized Forgetting: Thinking Beyond America's Disimagination Machine* (City Lights, 2014). Toronto Henry Giroux'u düşünme şeklimizi değiştiren 12 Kanadalı'dan biri olarak ilan etmiştir. Giroux aynı zamanda Truthout's Yönetim Kurulu'nun bir üyesidir. Web sitesi www.henryagiroux.com.

derece şiddetli ve anti-demokratik bir devlete doğru sürüklenişini engelleyecekse, diğer şeylerin yanı sıra, sadece eğitim ve demokrasi arasındaki ilişkinin değil aynı zamanda öğretmenliğin asıl mahiyeti, vatandaş olarak öğretmenlerin rolü ve kamusal entelektüeller ile öğretim ve sosyal sorumluluk arasındaki ilişkinin de öncelikli olarak tekrar düşünülmesi gerekecektir. Bu makale bu çabaya küçük bir katkı sağlamaktadır.

Kamu Okulu Öğretmenlerine Karşı Savaş

Sağ kanat köktencilik ve şirket ideologları sadece sendikaların, işçilerin, öğrencilerin, kadınların, engellilerin, düşük gelirli grupların ve yoksul azınlıkların haklarına karşı değil, aynı zamanda değerleri, arzuları, kimlikleri, toplumsal ilişkileri ve kurumları sosyal sorumluluk, etik ve demokrasi söylemine bağlayıcı sözdağarcığı sağlayan kamusal alanlara karşı da bir savaş yürütmektedir. Neoliberalizm, ya da dizginlenemez serbest piyasa fundamentalizmi, toplumsal yaşamın tüm yönlerinin piyasanın-yönlendirdiği önlemler vasıtasıyla kararlaştırılmasını, şekillendirilmesini ve değerlendirilmesini dayatan yönetim, disiplin ve düzenleme yöntemlerini kullanmaktadır. [2] Neoliberalizm sadece, alışverişe öncelik tanıyan, süpermarket ve alışveriş merkezlerini kamusal hayatın mabedi yapan ve yurttaşlığın zorunluluklarını harfiyen tüketim toplumu terimleriyle tanımlayan ekonomik bir doktrin değildir. Aynı zamanda bilginin tüm biçimlerini eş zamanlı olarak araçsallaştırırken rıza kazanmak, tüketiciye dayalı temsil kavramlarını üretmek ve savaş, kar, güç ile şiddet hizmetlerindeki akli militarize etmek için eğitimi kullanan bir pedagojik yöntem ve toplumsal düzenlemeler dizisidir.

Aklın giderek militarize edilmesi ve askerleşmiş disiplin formlarının artarak yayılması en çok, Joel Klein ve Michelle Rhee gibi kurumsal reform sözcüleri ve Michael Milken gibi milyarder yatırımcıların kamuoyu tarafından iyi bilinen varlık ve desteğinin yanı sıra son zamanlarda Heritage Vakfı ve Amerikan Girişim Enstitüsü gibi varlıklı muhafazakâr vakıflar tarafından desteklenen politikalarda göze çarpmaktadır.[3] Ken Saltman, Diane Ravitch, Alex Means ve diğerlerinin dikkat çektiği şekilde, Bill Gates gibi zengin milyarderler

özellemeyi, de-profesyonelleşmeyi, çevrim içi sınıfları ve katılanlar için önemli sonuçları olan sınavları (high-stakes tests) teşvik eden ve aynı zamanda öğretmenleri ve öğretmenin özerkliği ile karakterini destekleyen sendikaların aleyhine olan eğitim reformlarını finanse etmektedir.[4] Bu nedenle, kamu okulu öğretmenleri hükümete-bağımlı yeni otlakçılar sınıfı haline gelmekte ve Wall Street'in hor görülen kültürü, eğitim liderliği ve reform teorilerinin geliştirileceği tek model ya da kaynak olarak ortaya çıkmaktadır. [5] 2008 yılında ekonomik durgunluğa sebep olan, yozlaşmış ticari uygulamalarında milyarlar kaybeden ve milyonlarca ev sahibine hileli ipotekler satan aynı insanlar ne gariptir ki genç insanların nasıl eğitilmesi gerektiği konusunda akıl ve içgörü kaynakları haline gelmektedir.

Siyasi kültürün finans kültürünün tamamlayıcısı olduğu gerçeğini onaylayan devlet ve eyalet düzeyindeki politikacılar, politik bağlantısına bakılmaksızın, kamu okullarının kumarhane kapitalizminin havarilerine verilmesi ve tasfiye satışı anlamına gelen reformları desteklemektedir. [6] Daha da önemlisi, şimdi yeni eğitim reformistleri tarafından kamusal eğitime karşı duyulan büyük histerik öfke “bugünün ve geleceğin kültürü için eğitilmiş bir halka” yatırım yapan eğitim yöntemlerine ilgi göstermemektedir. [7] Buna karşılık, onların ilgi ve güçleri vatandaşlık sorumluluklarının her türlü nosyondan kaçınma hızı ile ölçülebilmektedir.

Bu birey ve kurumların hepsinin ortak noktası, kamusal değerleri, eleştirel düşüncüyü, ahlaki ve politik bir pratik olarak her türlü eğitim nosyonunu tamamen boş vermektir.[8] Varlıklı koruma fonu yöneticileri, düşünce kuruluşu (think tank) çalışanları ve gittikçe yozlaşan şirket CEO (yönetim kurulu başkanları)'ları, öğretmenlerin ve kamu okullarının demokratik bir toplum yönetimine aktif ve eleştirel olarak katılabilme yeteneği olan bilgili ve eleştirel yurttaşlar yetiştirilmesi için gerekli şartları sağlama olasılığından korkmaktadırlar. Eğitim reformu adına, akıl eleştirel potansiyelinden uzaklaştırılmakta ve sağırlaştırılan bir ezber pedagojisine, sınav için öğretim, düşüncesiz tekrar ve uyumu öven sınıf uygulamalarına indirgenmektedir; esas olarak eleştirel düşünce,

hayal etme ve derinlemesine düşünme kapasitesi gibi “hem demokrasinin sağlığı hem de iyi bir dünya kültürünün ve güçlü bir küresel yurttaşlığın yaratılması” için gerekli olan çok önemli pedagojik değerlerle alay edilmektedir.[9]

Bu durum sınav ve cezalandırmanın şu an Amerikan kamu eğitimini şekillendiren en etkili iki güç haline gelmesinden de anlaşılmaktadır. Stanley Aronowitz’ın belirttiği gibi,

Çok sayıda çalışma, kamusal eğitimde müfredatın seviyesinin düşürülmesi ve öğretmenlere olduğu gibi öğrencilere de cezalandırıcı sınav algoritmaları dayatılması eğilimini ortaya koymaktadır. Planlanmış ya da değil, liberal eğitimin geleneksel kavramlarının ve popüler eleştirel düşüncenin saldırı altında olduğu bir çağda yaşamaktayız. Merkezin neo-liberalleri de kendilerini, durup dinlenmeden çalışan kötü niyetli bir eğitimin, yönetim biçimine indirgenmesine sağdakilerden daha az değil, aynı derecede adanmışlardır. Savaş sonrası refah döneminde sınırlı da olsa, sunulan dikey hareketliliğe dair akıllarda kalan soluk anıları unutturmak okulun temel görevidir.[10]

Okullar ve demokrasi arasındaki ilişkiden bahsetmek yerine, yeni eğitim reformistleri kamu okullarına yatırımın azaltılmasını, okul kültürünün militarizasyonunu, bilginin metalaştırılmasını ve hem öğrenme sürecinin hem de bu sürecin gerçekleştiği alanların özelleştirilmesini istemektedirler. Özelleştirme savaşı, şirket seçkinlerinin intikamı, şimdi kamu okullarının ve diğer kamusal alanların kontrolünün kumarhane kapitalizmi havarilerinin sözde güvenilir ellerine verilmesi için tasarlanmış bir mücadele ile birlikte ilerlemektedir.[11] Zenginler vergi indirimi ve burjuvalaştırma ile özel okulların sözünü alırken, bütçeler öğretmenlerin ve öğrencilerin üzerinden dengelenmektedir.[12] Kemer sıkma adı altında, okulların başarısız olmalarını ve böylece de serbest piyasa köktencilüğünün özelleştirme savunucularına bu okulları dönüştürmek için bir bahane sağlamak amacıyla mali kaynakları kesilmektedir. Bu söylemde, serbest piyasa reformu kamu eğitimini kamu yararının ve sosyal hakkın önkoşulu olarak düşünmeyi reddetmekte ve eğitimi ekonominin acil ihtiyaçlarının karşılanmasına indirgemektedir.

Fazlalık olarak görülen bu okul ve öğrenciler için, akıl üzerindeki saldırı özellikle şehir okullarında güvenlik, polis, polis kordonu ile kuşatmanın militarist kültürünün yasallaştırılması ile eşleştirilmektedir.[13] Düşük gelirli ve yoksul azınlık öğrencilerinin gittiği okullarda şimdi öğretmenden çok güvenlik görevlisi bulunmakta ve bu öğrencilere hapisane kültürü ile okul kültürü arasında hiçbir farkın olmadığına inanmaları yönünde bir eğitim verilmektedir. [14] Akıl üzerindeki güncel saldırı ile toplumsal ilişkilerin militarizasyonunu birbirine bağlayan temel fikir; eğitimin, hem piyasa mantığı ile tüketiciliği birleştiren bireyler yetiştiren bir Petri kabı hem de çoğunlukla yoksul, siyahî ve esmer gençlere yönelik cezai yaptırım sistemine eşlik eden bir sınıflandırma makinesi olduğudur. Kamu okullarını önemli bir toplumsal kurum ve kamu yararı olarak savunmak için bu çeşitli politik pozisyonlar arasında bir dil söz konusu değildir. Bu fikre göre kamu eğitiminin artık toplumsal bir yararı yoktur sadece bireylere yararı vardır ve kamu yararı olarak tanımlanmaktan ziyade özel bir hak olarak yeniden tanımlanmaktadır.

Bu atomlarına ayrılmış oldukça bireyselleştiren senaryoda, paylaşılan mücadeleler ve dayanışma bağları ya tehlikeli ya da patolojik olarak görünmektedir. İktidar ilişkileri görünmez olmakta; şirket gücünün ve ulusal değerlerin, eğitimin özgürleştirici sureti ile güçlü bir demokrasi vaadine zarar verecek bir biçimde nasıl birbirlerine denk düştüğünü anlayacak bir ortam kalmamaktadır. Aslında, bu söylemde, kamu yararının her bir zerresinin altını oymak ve kendisinin anti-demokratik baskılarının zararlı etkisinin üstünü örtmek için şirket gücü kullanılmaktadır. Yönetim ve uyum pedagojisi özgürlük pratiklerini öğrenmek için öğrencilere gerekli olan analitik becerileri ve bilgiyi baskı altında tutmaktan ve eleştirel temsilcilerin rolünü üstlenmekten daha fazlasını yapmaktadır, bu pedagoji, farklı öğrencilerin elde ettiği eğitim fırsatlarındaki derin eşitsizlikleri tekrar üretirken son derece otoriter dersleri de takviye etmektedir. Sara Robinson’un belirttiği gibi,

Muhafazakar model için eleştirel düşünce korkunç derecede tehlikelidir, çünkü çocuklara dışsal otoritelerin kendileri ile

ilgili yargılarını reddetmeyi öğretmektedir – muhalefet ve isyanı davet eden bir akıl alışkanlığı. Batı tarihinin büyük bir kısmında, eleştirel düşünme becerilerinin sadece elit öğrencilere- aristokrasi adına toplumun yönetilmesinde görevlendirilecek mesleklerin başına geçecek olanlar- öğretilmesinin nedeni budur (Aristokratlar, tabi ki, kendi çocuklarını, görevde kalmaları için bilmeleri gereken her şeyi onlara öğretecek klasik bir eğitimi alacakları özel okullara gönderiyorlar). Bizim kamu okullarımız, ne yazık ki, Rönesansdan beri ön planda olan bir sınıfsal tabakalaşmayı üretmektedir. [15]

Bu tümüyle aşırı sağcı ve sağ-kanat eğitim reformu hareketi ne kadar güçlü olursa olsun, eğitimciler finans kapitalin ihtiyaçlarına hizmet etmek ve mutlu tüketiciler ile kayıtsız şartsız işçi adayları olan öğrencileri üretmek için yetiştirilmiş vasıfsız teknisyenler olma rolünü isteyerek kabul etmemektedir. Kamu okulu öğretmenleri, kamu okullarının, eğitimcilerin ve diğer kamu hizmetlilerinin saldırı altında olduğu Wisconsin ve diğer birkaç eyalette seferber olmuşlardır. Onlar, kamusal eğitimin işletmecisi ve aşırı dinci vizyonunu geri püskürtmek için topluca harekete geçmişler ve hem angaje entelektüeller olarak kendi rollerini hem de kamu yararı olarak eğitimi savunmak için daha büyük bir toplumsal harekete doğru yavaşca ilerlemektedir. Öğretmenlerin birçoğu, ehlileştirilmeyi reddederken, demokrasi ve okullaşma ile öğrenme ve toplumsal değişim arasındaki ilişkiye dair yeni bir anlayışla kamusal eğitimin kamusal amacını yerine getirmeye çalışmaktadır. Bu mücadeleyi yayma adına, eğitimciler sadece okulları demokratik kamusal alanlar, öğrencileri bilgili ve angaje eleştirel yurttaşlar olarak tanımlamak için değil aynı zamanda öğretmenleri kamusal entelektüeller olarak tanımlamak için de yeni bir söz dağarcığına ihtiyaç duymaktadır. Sonrasında, öğretmenler için bireysel ve kolektif mücadelenin önemli bir kesiti olarak bu konuya odaklanmak istiyorum. Burada söz konusu olan önkoşul; eleştirel bilincin sadece iyi öğretmenleri üretmek için gerekli olması değil aynı zamanda bu eleştirel bilincin bireysel olarak öğretmenlerin kendi sınıf mücadelelerini daha geniş toplumsal, politik ve ekonomik durumda görmelerini sağlamasıdır.

Geçmişteki birçok eğitim reformu hareketinden farklı olarak, şu anki eğitimde değişiklik çağrısında, kamu okulu öğretmenlerine hem bir tehdit hem de daha önce eşi benzeri görülmemiş bir meydan okuma söz konusudur. Bu tehlike, gençlerimiz için entelektüel ve ahlaki liderlik sağlayan kamu okulu öğretmenlerinin yeteneklerine çok az güven duyan bir dizi eğitim reformu şeklinde başlamaktadır. Örneğin, dünya ölçeğinde güncel tartışmalarda ortaya çıkan birçok öneri ya öğretmenlerin öğrenenleri aktif ve eleştirel yurttaşlar olarak hazırlamada oynadıkları rolü görmezden gelmekte ya da böyle tartışmalarda öğretmenlerin sunabilecekleri zeka, karar ve deneyimi hiçe sayan reformları önermektedirler. Aynı zamanda, şu anki muhafazakar reform hareketi, başarıya ulaşmak amacıyla okulların ihtiyacı olan alanları ve kaynakları bertaraf etmek için kamu okuluna yapılan yatırımları saldırganca azaltmaktadır.

Öğretmenler tartışmaya dâhil oldukları yerde, ya kendileri sınıf ortamının günlük gerçeklerinden uzak olan uzmanlarca kararlaştırılan emirleri ve amaçları yerine getiren yüksek-seviyede teknisyen statüsüne indirgeyen eğitim reformlarının nesnesi olmakta, ya da küresel piyasada düşük-ücretli işler için öğrenci yetiştirmekle ilgili ve eğitimle çok az ilişkisi olan bilgi, beceri ve değerleri satan ticari satış elemanı statüsüne indirgenmektedirler. Ya da, daha da kötüsü, çoğunlukla öğrencileri disiplin altına almak, zapt etmek ve çoğu zaman da polis ve ceza yargılaması sistemine aykırı davranan öğrencileri dönüştürmek için kullanılan güvenlik görevlilerine indirgenmektedirler[16]. Eğitim reformunun süreç ve doğası eleştirel bir şekilde incelendiğinde, bu eğitim biçiminde sadece öğrenciler değersiz sayılmamakta aynı zamanda öğretmenlerin de saygınlıkları ve kapasiteleri soyulmaktadır.

Şu anda siyasi ve ideolojik iklim öğretmenler lehine görünmese de, bu iklim onlara okulun doğası ve amacı, derslikte öğretim ve eğitim ile toplumsal değişim arasındaki ilişkiyle ilgili oldukça gerekli bir öz-eleştiriye kalkışma fırsatının yanı sıra eleştirileriyle toplumsal tartışmalara katılma görevini de sunmaktadır. Benzer şekilde, bu tartışma öğretmenlere çalışma koşullarında iyileşme için kitlesel olarak örgütlenme ve kamu

okullarında reform yapmak için uygulanabilir herhangi bir girişimde öğretmenlerin oynaması gereken merkezi rolü halka gösterme fırsatı sağlamaktadır.

Öğretmenlerin ve diğerlerinin böyle bir tartışmaya dahil olmaları için, hem öğretmenlik mesleğine alternatif bakış sunan bir zeminin oluşturulması hem de güncel eğitim krizlerinin doğasını yeniden tanımlayacak teorik bakış açılarının geliştirilmesi gerekmektedir. Kısacası, bu durum, eğitimdeki güncel krizlerin öğretmeni güçsüzleştirmek, öğretmen sendikalarını dağıtmak ve kamu okullarını özelleştirmek için çalışan neoliberal kapitalizmin ve piyasanın yönlendirdiği iktidar ilişkilerinin tehlikeli etkisinden ve yükselişinden ayrılamayacağının farkına varmak anlamına gelmektedir. En azından böyle bir farkına varma, öğretmenlerin temel çalışma koşulları üzerinde giderek artan bir güç kaybı ve aynı zamanda da yansıtıcı uygulayıcılar olarak öğretmenlerin rolüne dair kamu algısındaki değişimle ciddi bir şekilde ilgilenmek zorunda olacaktır.

Bu tartışmaya ve derslikte öğretimin yanı sıra tüm büro görevlerini ve ekstra görevleri içeren “öğretmenlik mesleğinin” niteliğini iyileştirmek yararına değinilmesi gereken iki temel problemi inceleyerek ortaya çıkaracağı mücadeleye küçük bir kuramsal katkı yapmak istiyorum. Öncelikle, öğretmenlik mesleğinin vasıfsızlaştırılması ve metalaştırılması olarak adlandırmak istediğim şeye katkı sağlayan ideolojik ve maddi güçleri incelemenin zorunlu olduğunu düşünüyorum; yani, görevi özel pedagojik sorunlara ve öğrencilerin belirli ihtiyaçlarına uyarlamak için müfredatı geliştirmek ya da eleştirel olarak benimsemekten ziyade müfredatı uygulayan biri haline gelen öğretmenleri okul bürokrasisi içinde belli konuda uzmanlaşmış teknisyenler statüsüne indirgeme eğilimi. İkinci olarak, eleştirel demokrasiyi yönetmek ve geliştirmek ile bilimsel düşünce ve düşünen, aktif yurttaş olmaları için öğrencileri eğitime hizmetindeki uygulamaları birleştiren kamusal entelektüeller olarak öğretmenleri savunmak için gerekli kurumlar olarak okulları savunmaya ihtiyaç vardır.

Öğretmenin İşini Değersizleştirme ve Vasıfsızlaştırma

Kamu okullarındaki öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının karşı karşıya olduğu büyük tehditlerden birisi de hem öğretmen hazırlığına hem de sınıf pedagojisine teknokratik bir yaklaşımı vurgulayan araçsal ve şirketsel ideolojilerin giderek artmasıdır. Okul yaşamındaki araçsal ve pragmatik etkenler üzerindeki güncel vurgunun merkezinde birkaç önemli pedagojik varsayım bulunmaktadır. Bu varsayımlar: kavrayışı uygulamadan ayırma talebi; yönetmek ve kontrol etmek için okul bilgisinin standartlaştırılması, standartlaştırılmış sınav talebinin artması ve uygulamalı hususların önceliği konusunda öğretmen ve öğrencilerin eleştirel ve entelektüel çalışmalarının değersizleştirilmesi. Bu fıkre göre, öğretim yetiştirime indirgenmiştir ve kavramların yerine yöntemler geçirilmiştir. Bu bakış açısında öğretim, stratejiler ve beceriler setine indirgenmiş ve yöntem ya da teknikle eş anlamlı hale gelmiştir. Farklı sınıf yöntemleri, araştırma teknikleri ve eğitim teorilerinin altında yatan prensiplerle ilgili konuları gündeme getirmeyi öğrenmek yerine öğretmenler genellikle “nasıl”ı öğrenmeyle, ne işe yararla ya da verilen bir bilgi tabanını öğretmenin en iyi yolu konusunda uzmanlaşmayla meşgul edilmektedirler.

Bu yozlaşmış görüşte sınıftaki toplumsal ilişkilerin belirli bir kısmı ile nasıl ve hangi bilgi, değer ve kimliklerin üretileceğini etkilemek için bilinçli bir girişim olarak işlev gören ahlaki ve siyasi bir uygulamaya dayalı bir pedagoji anlayışı göz ardı edilmektedir. Öğretme ve öğrenmenin muhafazakar kavramlarında, en eleştirel anlamda, bilgi, otorite ve iktidar arasındaki ilişkiyi aydınlatan ve bilgi üretimi için koşulları kontrol edenlerin kim olduğuyla ilgili sorulara dikkat çeken bir pedagoji görüşüyle kasıtlı olarak alay edilmektedir. Bu anlamda pedagoji, daha kapsamlı demokratik bir projenin parçası olarak çoklu dayanışmalar, anlatılar ve söz dağarcığı oluşturmaya yer veren uygulamalarda etiğe, politikaya, iktidara ve bilgiye değinmekte ve bunları ilişkilendirmektedir. Chandra Mohanty'nin üzerinde durduğu gibi, pedagoji sadece bilme eylemi ile ilgili değildir, aynı zamanda öz-tanımlamanın gücü, kişinin diğerleriyle ilişkisini anlama, kişinin daha geniş bir dünya anlayışı ve o dünyayla bağı ile bilginin nasıl ilişkili olduğuyla ilgilidir.[17] Sonuçta, pedagoji, çoğu muhafazakârın iddia ettiği gibi,

genç insanları önceden tanımlanmış ve yalıtılmış bilgi parçalarına bulamakla ilgili değildir, pedagoji temsilcilik konusuyla; demokratikleşme ve temsili mümkün kılan biçimlendirici kültürlerin anlamını ve amacını derinleştirmek ve genişletmek için bu temsilin nasıl geliştirilebileceğiyle ilgilidir.

Teknokratik ve araçsal rasyonaliteler öğretim alanının kendi içinde de iş başındadır ve müfredatı geliştirme ve planlama ile sınıfıçı yönergelerle karar verme, onları uygulama konusunda öğretmen özerkliğini zayıflatmada giderek artan bir rol oynamaktadır. Geçmişte, bu durum “öğretmeni dikkate almayan” (teacher-proof) müfredat paketleri diye adlandırılan biçime bürünmüştü. Bu paketlerin birçoğunun altında yatan mantık öğretmenlik mesleğini basitçe önceden belirlenmiş içerik ve eğitim prosedürlerini uygulama olarak görmektedir. Bu tür paketlerin yöntemi ve amacı “piyasanın yönlendirdiği yönetim pedagojileri” olarak adlandırılabilen şeyi meşrulaştırmaktır. Bu bilgi münferit parçalara bölünmüş, daha kolay yönetim ve tüketim için standartlaştırılmış ve önceden tanımlanmış değerlendirme formlarıyla ölçülmektedir. Bu türün müfredat yaklaşımları işletme pedagojileridir çünkü öğretme ve öğrenme ile ilgili esas mevzu yönetim, düzenleme ve kontrol problemlerine indirgenmektedir. Böyle bir müfredat birçok okulda mevcutken, hesap verilebilirlik başlığıyla tanımlanan bir baskı pedagojisine bağlı olan sınıf talimatları yöntemiyle yer değiştirmektedir. Bu yaklaşım, katılanlar için önemli sonuçları olan sınavlarda iyi performans göstermesi için öğrencilerin yetiştirilmesi adına hem bedeni hem de aklı disipline sokmak için işe yaramakta, nitelikli öğretimi indirgeyici matematik yöntemleri ile tanımlamaktadır.[18]

Entelektüel, ahlaki ve politik bir uygulama olarak pedagoji artık “piyasa rekabetinden kaynaklanan değer ölçümlerine” dayanmaktadır.[19] Matematiksel yararlılık şimdi eleştirel diyalog, tartışma, risk-alma, yaratıcı atılımların gücü ve öğrenme için öğrenmenin yerini almıştır. Müfredatın biçimini ve içeriğini artık ilkel bir araçsal akılcılık yönetmektedir ve içerik eleştirel düşüncenin olasılığını açma potansiyeline sahip olduğunda, hızla kapatılmaktadır. Bu, demokratik tepkilerin, analitik düşüncenin ve sosyal sorumluluğun terkine yola açan bir pedagojidir.

Ayrıca hem öğretmenlere hem de öğrencilere çocuk muamelesi yapan bir pedagojidir. Örneğin, Teksas GOP kendi platformunu eleştirel düşüncenin yasaklanmasıyla var etmiştir.[20] Kısa süre önce, Florida parlamentosu, genel olarak yorumlama denilebilecek her türlü teşebbüsün yasaklanarak tarihin, sadece defter-i kebir gerçekleri olarak öğretilmesi gerektiğini iddia eden bir yasayı kabul etmiştir.

Bu tür bir pedagojiyi yönlendiren temel ılımlı teorik varsayıma göre öğretmenlerin davranışlarının kontrol edilmesi ve farklı okulların ve öğrenci kitlelerinin uyumlu ve öngörülebilir hale getirilmesi gereklidir. Burada geçerli olan daha gizli ve kötü varsayım ise öğretmenlerin entelektüel olamayacağı, yaratıcı düşünemeyeceği ve öğrencilerin farklı, eleştirel ve daha yaratıcı düşüncelerine olanak sağlayacak bir pedagojiyle uğraşamayacaklarıdır. Öğretmenlerin vasıfsızlaştırılması, aklın araçsal akılcılığın bir biçimine indirgenmesi ve kamu yararı olarak eğitime yatırımın azaltılması da eleştirel sorgulama ve angaje yurttaşlık potansiyelini zayıflatan standartlaştırılmış müfredat biçimlerini ve özelleştirmeyi ülkelere empoze eden Dünya Bankası'nın küresel düzeydeki politikalarında da açıktır. Bu durumda öğrenme depolitize edilmiş, öncelik yönetime verilmiş ve genellikle düşük-seviyede becerilerin, disiplin-dayatan davranışların ve şirket değerlerinin öğretilmesine indirgenmiştir. Neoliberal disipliner ölçütler, öğretmenlerin öğrencilere mantıklı düşünmeyi, akıllı kararlara varmayı ve kişisel sorunları daha geniş kamu faktörüne bağlamayı öğretme gücünü kısıtlarken, artık öğrencileri kendi hayatlarını deneyimleyecekleri özel yörüngeler içinde sınırlandırma işlevi görmektedir.

Kamu okulları bir aşağılama nesnesi haline gelmiştir ve öğretmenler kavramı uygulamadan, teoriyi pratikten ve pedagojiyi ahlaki ve toplumsal düşünceden ayıran eğitim reformları altında çalışmaktadır. İçerik değersizleştirildiği, tarih silindiği ve ekonomik, ırksal ve toplumsal eşitsizlikler yoğunlaştığı için, kamu okulları giderek artan bir biçimde şirketler ve kökten dinciler tarafından gasp edilmektedir. Bunun sonucu sadece öğretmenleri vasıfsızlaştırmak, onları müzakere ve düşünme sürecinden

uzaklaştırmak değil, aynı zamanda öğrenme ve sınıf pedagojisinin doğasını rutinleştirmektir. Şirket pedagojisinin temel ilkelerinin, öğretmenlerin öğrettikleri kültürel ve toplumsal bağlamlara uygun müfredat materyallerinin üretiminde aktif yer almaları gerektiği varsayımı ile çeliştiğini söylemeye gerek bile yoktur.

Daha belirgin bir biçimde, müfredat seçeneklerini özüne-dönme (back to basics) formatına ve uygun adım yürüyüş, zamanlı-görev pedagojileri uygulamasına daraltmak, bütün öğrencilerin aynı materyallerden, eğitim tekniklerinden ve değerlendirme yöntemlerinden öğrenebilecekleri gibi kuramsal olarak hatalı bir varsayımdan yola çıkmaktadır. Öğrencilerin farklı geçmişlerden geldiği ve farklı deneyimleri, dilsel pratikleri, kültürleri ve yetenekleri bünyesinde topladığı görüşü yönetim pedagojisi teorisinin mantık ve hesapverebilirliği içinde stratejik olarak göz ardı edilmektedir. Aynı zamanda, okul gittikçe fabrika, hapisane ya da her ikisi olarak biçimlendirilmektedir. Merakın yerini tekdüzelik almakta ve öğrenme ölü zamanların ağırlığı altında kaybolmaktadır.

Kamusal Entelektüeller Olarak Öğretmenler

Bundan sonraki kısımda, öğretmenlik işinin doğasını tekrar düşünmenin ve tekrar yapılandırmanın yollarından birinin öğretmenleri kamusal entelektüeller olarak görmek olduğunu tartışmak istiyorum. Entelektüel kategorisi birkaç yönden kullanışlıdır. Öncelikle, öğretmenlik işini tamamen araçsal ve teknik terimlerle tanımlamaya karşı çıkarken, bu işi incelemek için teorik bir temel sağlamaktadır. İkincisi, entelektüel olarak işlev görmeleri için öğretmenlere gerekli olan çeşitli ideolojik ve uygulamalı koşulları açıklığa kavuşturmaktadır. Üçüncü olarak, aktardıkları ve yararlandıkları pedagojiler yoluyla çeşitli politik, ekonomik ve toplumsal konuların üretimi ve meşrulaştırılmasında öğretmenlerin oynadığı role açıklık getirmeye yardımcı olmaktadır.

Öğretmenleri kamusal entelektüeller olarak görmek yoluyla, insanın tüm etkinliklerinin bir düşünme biçimi içerdiği şeklindeki önemli fikri açıklığa kavuşturabiliriz. Ne kadar rutin hale gelirse gelsin hiçbir etkinlik herhangi bir durumda aklın işlevinden soyutlanamaz. Bu

önemli bir konudur, çünkü aklı kullanmanın insan aktivitesinin genel bir parçası olduğunu tartışarak düşünme ve uygulamayı birleştiren insan kapasitesini yüceltmekte ve böyle yaparak öğretmenleri düşünen uygulayıcılar olarak görmek anlamına gelen esası vurgulamaktayız. Bu söylemde, öğretmenler yalnızca “onlar için konulan hedefleri etkili bir şekilde gerçekleştirmek için profesyonel olarak donanmış icracılar olarak görülmemelidir. Daha ziyade [onlar] akıl sahiplerinin değerlerine ve gençlerin entelektüel güçlerinin kuvvetlendirilmesine özel bir bağlılığı olan özgür erkekler ve kadınlar olarak görülmelidir.”[21]

Öğretmenleri kamusal entelektüeller olarak görmek müfredatın kavramsallaştırılmasını, planlanmasını ve tasarlanmasını, uygulama ve yürütme sürecinden ayıran eğitim teorilerinin temelindeki teknokratik ve araçsal ideolojilerin güçlü bir teorik eleştirisini de sağlamaktadır. Öğretmenlerin, ne öğrettikleri, nasıl öğretmeleri gerektiği ve gayret ettikleri büyük hedeflerin neler olduğuyla ilgili ciddi soruları gündeme getirmenin aktif sorumluluğunu almak zorunda olduklarını vurgulamak önemlidir. Bu, okulun amaç ve koşullarını şekillendirmede sorumlu bir görev üstlenmeleri gerektiği anlamına gelmektedir. Böyle bir görev, öğretmenlerin kendi işlerinin kavramsal ve ekonomik koşulları üzerinde çok az etkiye sahip oldukları bir iş bölümünde imkânsızdır. Bu nokta, özellikle öğretmenlerle ilgili görünen normatif ve politik bir boyuta sahiptir. Eğer öğretme rolünün sadece pratik becerilerle yetiştirmeye indirgenemeyeceğine, bu rolün özgür bir toplumun gelişimi için hayati öneme sahip kamusal entelektüeller sınıfının eğitimi içerdiğine inanıyorsak, bu durumda entelektüel kategorisi, öğretmen eğitiminin, devlet okulunun ve hizmet içi eğitimin amacını demokratik bir düzen ve toplum geliştirmek için gerekli ilkelerle birleştirmenin bir yolu haline gelmektedir. Öğretmenleri angaje ve kamusal entelektüeller olarak tanımak, eğitimcilerin asla teknisyenlere indirgenmemesi gerektiği gibi eğitimin de yetiştirmeye indirgenmemesi gerektiği anlamına gelmektedir. Aksine -demokratik destekleyici unsurları ve hem kişi hem de daha geniş toplumsal düzenin ilkelerini yaygınlaştıran

etnik ve politik oluşumlarda- pedagoji özgürlük pratiğinden temellendirilmelidir.

Öğretmenleri entelektüeller olarak görerek onları, tüm potansiyellerini aktif, düşünsel bilim insanları ve uygulayıcılar olarak addetmekten alıkoyan şartlar ve gelenekleri yeniden düşünmeye ve onları reforme etmeye başlayabileceğimizi öne sürmüştüm. Öğretmenleri sadece kamusal entelektüeller olarak görmenin değil, onların hem işlerinde hem de hâkim toplumdaki somut toplumsal işlevlerini politik ve normatif terimlerle bağlamına yerleştirmenin de önemli olduğuna inanıyorum.

Öğretmenlerin kamusal entelektüeller olarak görevlerini sorgulamak için başlangıç noktası, okulları siyasa, iktidar ve kontrol meselelerine ayrılmaz bir şekilde bağlanmış ekonomik, kültürel ve sosyal alanlar olarak görmektir. Bu, okulların genel bir değerler ve bilgi dizinini tarafsız bir şekilde aktarmaktan daha fazlasını yaptığı anlamına gelmektedir. Aksi halde, okullar daha geniş kültürden seçilen ve dışlanan bilgi, dil pratikleri, toplumsal ilişkiler ve değerlerin biçimlerini temsil eden alanlardır. Hal böyle olunca da, okullar toplumsal hayatın belirli biçimlerini tanıtmaya ve meşrulaştırmaya hizmet etmektedir. Politika ve iktidar dinamiklerinden ayrılmış tarafsız kurumlar olmaktan ziyade, okullar gerçekten ne tür otoritenin, bilgi çeşitlerinin, ahlaki düzenleme biçimlerinin ve geçmiş ile geleceğin tasvirinin meşrulaştırılması ve öğrencilere aktarılması gerektiğiyle ilgili mücadeleleri somutlaştıran ve ortaya koyan tartışmaya açık alanlardır.

Okullar daima politiktir çünkü hem eyleyenlerin, taleplerin ve toplumsal ilişkilerin belirli biçimlerini üretmekte hem de geçmişin, bugünün ve geleceğin belirli kavramlarını meşrulaştırmaktadırlar. Mücadele en çok taleplerde, örneğin şimdilerde okullarda yaratılış teorisi işlemeye, okul ibadethanesi açmaya, okul kütüphanelerinden belirli kitapları kaldırmaya ve müfredata belirli dini öğretileri dâhil etmeye çalışan sağ-kanat dinci grupların taleplerinde, görünürdür. Elbette, okulların kadın çalışmaları, evrim dersleri ve siyahi tarih öğretmesi gerektiğine inanan feministler, çevrebilimciler, azınlıklar ve diğer çıkar grupları tarafından farklı talepler de

yapılmaktadır. Kısacası, okullar tarafsız alanlar değildir ve öğretmenler de tarafız olma duruşunu üstlenemezler.

Kamusal entelektüel kategorisinin merkezinde pedagojik olanı daha politik ve politik olanı da daha pedagojik yapma gerekliliği vardır. Pedagojik olanı daha politik yapma, okulun hem anlamı açıklama mücadelesini hem de temsilcilik ve iktidar ilişkileriyle mücadeleyi temsil ettiğini tartışarak okulu doğrudan politik alana dâhil etmek anlamına gelmektedir. Bu bakış açısıyla, eleştirel düşünme ve eylem öğrencilere ekonomik, politik ve toplumsal haksızlıkların üstesinden gelme ve bu mücadelenin bir parçası olarak kendilerini daha fazla insancılaştırma mücadelesinde daha derin ve kalıcı bir inanç geliştirmelerine yardım etmek için önemli bir toplumsal projenin parçası haline gelmektedir. Bu durumda, bilgi ve iktidar; hayatı seçmek, tüm insanlar için hayatın demokratik ve niteleyici özelliğini geliştirmenin gerekliliğini tanımak için, hayatla mücadele etmenin gerekli önkoşullarını anlamaya ihtiyaç olduğu önvarsayımına ayrılmaz bir şekilde bağlıdır. Öğretme tam olarak politik, sivil ve etik bir uygulama olarak görülmelidir çünkü yönlendiricidir, yani, Paulo Freire'nin de belirittiği gibi, insan hayatının koşullandırıldığını ama kararlaştırılmadığını kabul etmenin etik sorumluluğunu alma girişimidir.

Eleştirel bir pedagojik uygulama bilgiyi transfer etmez ancak bilginin üretimi, analizi ve kullanımı için olasılıklar yaratır. Bir tür katı dogmatizme yenik düşmeden, öğretmenler tarihe, kendi eylemlerine ve daha geniş bir toplumsal düzeni sürdüren mekanizmalara tanık olmaları için öğrencilere pedagojik koşullar sağlamalıdır, böylece öğrenciler insan koşulları ve varoluşumuzun ahlaki değerleri arasındaki ayrılmaz bağı hayal edebilir. Eğitimciler, öğrencilerin iktidarı sorumlu tutmalarına, yönetmeyi öğrenmelerine ve diğerleri için sorumluluk ve sivil yaşama saygı geliştirmelerine olanak sağlayacak şekilde eğitilmesinden sorumludur. Buradaki en önemli şey, kamusal entelektüel olmanın dogmatik olmak için bir mazeret olmadığının farkına varmaktır. Eğitimin kritik bir fonksiyonu olduğunun farkına varmanın çok önemli olmasıyla birlikte, öğretmenin görevi

öğrencileri biçimlendirmek değil, insan temsilini cesaretlendirmek, öğrencilerin kendi kendilerine karar verebilmeleri için koşulları sağlamak ve hem özerk hem de demokratik bir toplum için mücadele etmektir.

Politik olanı daha pedagojik yapmak, öğrencilere eleştirel temsilciler olarak davranmak, bilgiyi problematik hale getirmek ve tartışmaya açmak, eleştirel ve düşünceli diyalogla uğraşmak ve tüm insanlar için niteliksel olarak daha iyi bir dünyayı gerekli görmek anlamına gelmektedir. Bu durum, kısmen, kamusal entelektüeller olarak öğretmenlerin öğrencilere kendi öğrenme deneyimlerinde aktif söz verme ihtiyacını ciddiye almalarını önermektedir. Ayrıca, özellikle sınıf uygulamalarına bağlı pedagojik deneyimlerle ilişkili olduğundan, günlük hayatta karşılaşılacak sorunlara karşı dikkatli eleştirel bir ortak dil geliştirme anlamına da gelmektedir. Hal böyle olunca da, bu entelektüeller için pedagojik başlangıç noktası, yaşamlarını çok etkileyen tarihi ve kültürel etkilerden uzak, yalıtılmış öğrenci değildir ancak farklı problemleri, umutları ve hayallerinin yanı sıra kendi çeşitli kültürel, sınıf, ırksal ve tarihsel bağlamlarında bireyledir.

Kamusal entelektüeller olarak öğretmenler eleştiri dilini olabilirlik dili ile birleştiren bir söylem geliştirmelidir. Bu sefer, eğitimciler sadece dünyada harekete geçme ve sözcükleri okuma ile dünyayı okumayı birleştirme ihtiyacının farkına varmayacak, aynı zamanda bireysel ve kolektif olarak bunu gerçekleştirmenin kendi ellerinde olduğunu ortaya koyacaklardır. Bu projede yer alarak, okulda ve okul dışındaki ekonomik, politik ve toplumsal haksızlıklara karşı seslerini yükseltmelerine olanak sağlayacak koşullarda çalışmalıdırlar. Aynı zamanda, öğrencilere yalnızlık ve kinizmi inandırıcı olmaktan uzak ve umudu uygulanabilir kılmak için mücadele edecek bilgisi ve cesareti olan eleştirel ve angaje yurttaşlar olma fırsatı veren koşulları yaratmak için de çalışmalıdırlar. Bu örnekte umut ne toplum mühendisliği için bir çağrıdır ne de hem okulu hem de daha geniş toplumsal düzeni şekillendirecek zor koşulları görmezlikten gelmek için bir bahanedir. Aksine, daha demokratik ve adil bir dünyaya giden yolu işaret eden dilleri ve değerleri sağlamak için bir önkoşuldur. Judith

Butler'in öne sürdüğü gibi, ortakakıl varsayımlarını sorgulayabildiğimiz ve bildiklerimizin doğrudan çevremizdeki dünyayı değiştirmeye yardım etme yeteneğimizle ilgili olduğuna inandığımız zaman dünyada daha fazla umut vardır. [22] Umut, emekçilerimizi entelektüeller olarak yüceltmek için temel sağlamakta; demokratik toplumsal değişimle ilişkili eleştirel bilgiyi yerleştirmekte ve öğretmen ve öğrencilerin kararsızlığı ve belirsizliği, öğrenmenin temel boyutu olarak tanımlarına olanak vermektedir. Ernst Bloch'un üzerinde durduğu gibi, umut "henüz bir olasılık anlamında değildir; umut, sadece onun için bir şeyler yapabilirsek orada olabilir." [23] Umut verilenin ötesinde düşünme olasılığı sunmaktadır ve öğretmenlerin ve öğrencilerin adalet için eleştiri, diyalog ve sınırlandırılmamış mücadeleyle uğraşmaları için pedagojik bir alan açmaktadır. Bu görev eğitimciler ne kadar zor görünse de savaşılmaya değer bir mücadeledir. Eğitimcilerin kamusal entelektüeller rolünü üstlenme fırsatını inkâr etmek, öğretmenlerin çalışma koşulları üzerindeki kontrolü elde etmelerini engellemektir, "sınırları zorlamak, insanın hayal gücünün sınırını zorlamak, en beklenmedik şeylerden güzellik çıkarmak, diğerlerinin bakmayı düşünemediği yerlerde büyü bulmak" hakkından mahrum etmek,"[24] ve karanlık zamanlarda daha adil, eşitlikçi ve demokratik bir dünya kurmada eğitime merkezi bir rol biçerek entelektüeller için medeni cesaret gösterme anlamına gelen şeyi biçimlendirmek.

Sandy Hook İlkokulu'ndaki vahşi cinayetler göz önüne alındığında kamusal entelektüeller olarak öğretmenler nasıl bir rol oynayabilirdi? Akla ilk gelen fikir, daha geniş bir kültürün eğitsel etkisine, şiddet görüntülerine ve öldürücü silahlarla ülkeyi dolduran silah lobisinin iktidarına karşı öğretmenlerin kolektif seslerini yükseltebilecekleridir. Bu şiddet kültürünün, daha geniş ve herkesi kaplayan militarize edilmiş bir savaş kültürünün, cephaneye sanayinin ve Darvinci bir en güçlünün hayat kalması etğinin, demokrasiden ziyade çok daha otoriter bir toplumun özelliği olduğunu gösterebilirler. Askeri-endüstriyle onun ağır ve pahalı ölüm silahlarından ziyade okullara yatırım yapan politikaları savunarak öğretmenleri, öğrencileri

ve devlet okullarını desteklemeleri için genç insanları harekete geçirebilirler. Gençleri ve daha geniş bir toplumu silah yasasını ve şimdilerde bir eğlence şekli olarak şiddet ticareti yapan kültür endüstrilerinin demokratikleşmesini desteklemek için eğitebilirler; Amerika'da şiddetin bir spor-ulusal eğlence devletinin en değerli uygulama ve varlıklarından biri- olduğu eğitsel, politik ve ekonomik koşulların aleyhinde konuşabilirler. Video oyunlarının, ekstrem sporların, şiddet içeren Hollywood filmlerinin, televizyon dramalarının ve diğer kültürel ürünlerin şiddet içeren ekran kültürü sadece eğlence üretmemektedir, esasen bunlar, çocuklara öldürmenin iyi, şiddetine eğlenceli olduğunu ve erkekliğin giderek katillerden ünlüler yaratma eğilimi yoluyla tanımlandığı sadistik bir kültürü öğretme makineleridir. Bu kültür, orduya asker toplamanın bir aracı olarak hizmet eden, demokratik idealizm yerine askeri kuvveti en yüksek ulusal ülkü ve savaşı toplumun en önemli örgütlenme ilkesi yapan bir kültürdür.

Dipnotlar

[1] Adam Bessie, "Public Teachers: America's New 'Welfare Queens,'" Truthout (March 6, 2011). Böyle aşağılamaların bir listesi için, bakınız VetGrl, "Here are your Parasites and Terrorists, M*therf*ckers," Daily Kos (December 15, 2012). Online: <http://www.dailykos.com/story/2012/12/15/1170268/-Here-are-your-parasites-and-terrorists-m-therf-ckers>

[2] Manfred B. Steger and Ravi K. Roy, *Neoliberalism: A Very Short Introduction*, (Oxford University Press, 2010); Henry A. Giroux, *Against the Terror of Neoliberalism* (Boulder: Paradigm Press, 2008); David Harvey, *A Brief History of Neoliberalism* (New York: Oxford University Press, 2005).

[3] Diane Ravitch, "The People Behind the Lawmakers Out to Destroy Pubic Education: a Primer What you Need to know about ALEC," CommonDreams (May 2, 2012).

[4] Bakınız Henry A. Giroux, *Education and the Struggle for Public Values* (Boulder: Paradigm, 2012); Ken Saltman, *The Failure of Corporate School Reform* (New York: Palgrave, 2012); Diane Ravitch, *The Death and Life of the Great American School System* (New York: Basic Books, 2011); Alex Means, *Schooling in the Age of Austerity* (New York: Palgrave, 2013).

[5] Wall Street yolsuzluğunda, bakınız, örneğin, Jeff Madrick, *Age of Greed: The Triumph of Finance and the Decline of America, 1970 to the Present* (New York: Vintage, 2011); Charles Ferguson, *Predator Nation* (New York: Crown Business, 2012); Henry A. Giroux, *Zombie Politics in the Age of Casino Capitalism* (New York: Peter Lang, 2010).

[6] Sadece sağ-kanat Cumhuriyetçilerden değil, daha önceki Bush yönetiminin gerici olduğu kadar Birleşmiş Devletler'deki kamu eğitiminin kalitesine de zararlı olan eğitim reformları politikalarının daha kötü boyutlarını yeniden üreten Obama yönetiminin eğitim politikasından da bahsediyorum

[7] Mustafha Marruchi, "The Value of Literature as a Public Institution," *College Literature* 33: 4 (Fall 2006), p. 176.

[8] Sara Robinson, "How the Conservative Worldview Quashes Critical Thinking - and What That Means For Our Kids' Future," AlterNet, (May 20, 2012). Online: http://www.alternet.org/education/155469/how_the_conservative_worldview_quashes_critical_thinking_--_and_what_that_means_for_our_kids%27_future?page=entire

[9] Martha C. Nussbaum, "Education for Profit, Education

for Freedom," *Liberal Education*, (Summer 2009), p. 6. Also see, Martha C. Nussbaum, *Not For Profit: Why Democracy Needs The Humanities*, (New Jersey: Princeton University Press, 2010)

[10] Stanley Aronowitz, "Paulo Freire's Pedagogy: Not Mainly a teaching method," in Robert Lake and Tricia Kress, *Paulo Freire's Intellectual Roots: Toward Historicity in Praxis* (New York, NY: Continuum, 2012).

[11] Noam Chomsky, "The Assault on Public Education," TruthOut, April 4, 2012.

[12] Les Leopold, "Hey Dad, Why Does This Country Protect Billionaires, and Not Teachers?" AlterNet, (May 5, 2010).

[13] Ken Saltman and David A. Gabbard, eds. *Education as Enforcement: The Militarization and Corporatization of Schools*, 2nd edition (New York: Routledge, 2010); David A. Gabbard and E. Wayne Ross, eds. *Education Under The Security State (Defending Public Schools)* (New York: Teachers College Press, 2008).

[14] Henry Giroux, *Youth in a Suspect Society: Democracy or Disposability* (New York: Palgrave, 2009).

[15] Ibid., Robinson, "How the Conservative Worldview Quashes Critical Thinking - and What That Means For Our Kids' Future."

[16] Sifir hoşgörü politikaları hakkında yazılmış çok miktarda literatür vardır. Muhteşem bir akademik tartışma için, bakınız Christopher Robbins, *Expelling Hope: The Assault on Youth and the Militarization of Schooling* (New York: SUNY Press, 2009); Julianne Hing, "The Shocking Details of a Mississippi School-to-Prison Pipeline," Truthout, (December 3, 2012); Donna Lieberman, "Schoolhouse to Courthouse," *The New York Times*, (December 8, 2012).

[17] Chandra Mohanty, "On Race and Voice: Challenges for Liberal Education in the 1990s," *Cultural Critique* (Winter 1989-1990), p. 192. [18]

Bkz, örneğin, Sam Dillon, "Formula to Grade Teachers' Skill Gains in Use, and Critics," *New York Times* (August 31, 2010), p. A1.

[19] Michael Collins, "Universities need reform - but the market is not the answer", openDemocracy, (November 23, 2010).

[20] Danny Weil, "Texas GOP Declares: 'No More Teaching of 'Critical Thinking Skills' in Texas Public Schools," Truthout (July 7, 2012).

[21] Israel Scheffler, *Reason and Teaching* (New York: Routledge, 1973), p. 92.

[22] Aktaran, Gary Olson and Lynn Worsham, "Changing the Subject: Judith Butler's Politics of Radical Resignification," *JAC* 20:4 (200), p. 765.

[23] Ernst Bloch, "Something's Missing: A Discussion Between Ernst Bloch and Theodor W. Adorno on the Contradictions of Utopian Longing," in Ernst Bloch, *The Utopian Function of Art and Literature: Selected essays* (Cambridge, Mass.: MIT Press, 1988), p. 3.

[24] Arundhati Roy, *Power Politics* (Cambridge, Ma: South End Press, 2001), P. 1.

Ben Alice Değilim! Yine De Söylesenize, Hangi Yoldan Gideyim?

Ömay Çokluk

Sevgili Tavşan,

Deliginizden aşağı düşeli neredeyse yirmi yıl oldu. “Bir tavşan yuvası görmek hoş bir şey olsa gerek” diye düşünerek ardınıza düşmüştüm. Bu merak ve heyecanla başlangıçta fazla derin görünmeyen o delikten aşağıya sarktım. Gerçekten de fazla derin değildi. Ancak ucunda ışık görünen ince tünelin ne kadar dik olduğunu hızla yuvarlanmaya başlayınca anladım. “Demek ki dışarıdan görüldüğü gibi değilmiş tavşan delikleri” diye düşünmekten de alamıyorum kendimi o gün bu gündür.

Yirmi yıldır her gün aynı delikten içeri girip, yeniden aşağıya yuvarlandım, yeniden düştüm. Ancak ben bir Alice değilim efendim, öyle hiçbir yerim acımadan, rahatça düşmedim. Bedenim toprağa sürtünmeden, havada uçar gibi hiç değildi. Aksine, sanki her bir hücrem toprağın her bir zerresine sürtünerek. Öncelikle bu ardınızdan gelme merakımın beni çokça hırpaladığını belirtmek isterim. Yani, durum öyle öykünüzde anlatıldığı gibi değildi benim açımdan. Öyle lunaparkta hızla yol alan bir araca binmiş gibi yol almak, hiç değil. Hah, belki “çarparışan otolar misali” diye tanımlamak daha doğru. Önce tünel boyunca duvarlara, tünelin sonunda ise daha önce düşmüş olanlara, daha sonra düşecek olanlara çarpa çarpa çarpa...

Durum öyle sizin öykünüzdeki gibi değildi desem de benzerlikler de bulmuş olmalıyım ki, size bu mektubu yazıyorum. Aslında bakarsanız her diyarın da kendine özgüdür öyküsü ve de her meraklının. Ben bir meraklı olarak, başka meraklılara dair gözlemlerimi sunacağım. Evet efendim, ben diyarınıza aslında bir gözlemci olarak gelmişim; lakin ne büyüdüm, ne de küçüldüm sizin bu harikalar diyarında. Yalnız, büyüyenleri ve küçülenleri bizzat gözlerimle gördüm. Aslında düşününce, kafam da oldukça karışık, bilemiyorum ki belki de ben “gözümde büyüttüm”, “gözüm görmesin diye” küçülttüm. Gözlerimde problem olduğunu bilmiyorum değilim de, bu yanılsamanın yine de gözgörümsel bir sorun olmadığını düşünüyorum. Başka, çok başka...

Size daha önce, hani o “deliler beş çayı partinize” katıldığım gün, bu gözlemlerimi bir mektupla iletceğimden söz etmiştim. Aslında bir makale olarak sunabilecek yeterliklere de sahibim, ancak bir kere mektup demiş bulundum, bu seferlik

böyle olsun. Makaleyi nasıl olsa sık sık yazıyoruz da mektup öyle mi? Evet, o gün partide her çay teklifinizi kabul etmiştim. Bir çay daha alır mısınız diye soruyordunuz olanca nezaketinizle. Sormayınız efendim, bir çay daha, bir çay daha, hatta bir daha alabilirim. Çayı çok severim. Çayı, delileri, deliler çay partilerini severim. Ancak, bir üzüntüm var o güne dair, keşke şapkacı da olsaydı partide. Bunu söylemeden edemeyeceğim, çünkü olsaydı zamanı durdururdu, zaman hep saatin beşi kalırdı. Yani hep çay saati! Yani hep deliler çay partisi! Aslında ben gözlemlerimi yaptığım yirmi yıl boyunca kendimi hep bir partide hissettim, ama çayın eksikliği tadımı kaçırdı. Delirmek için bize mutlaka çay gerek.

Evet, hemen başlayacağım lakin kısa kesmem yönünde ısrarcı olmazsanız sevinirim. Şimdiden “çok geç kaldım, çok geç kaldım” dediğinizi duyar gibiyim. Lütfen yapmayın Sevgili Tavşan. Ben de farkındayım benden sonra daha dört konuşmacıya daha söz vereceğinizin. Nedir bu bana ayrılan on dakikalık süre? Yirmi yılı kim on dakikaya sığdırabilir? Bilmenizi isterim ki ben hayatı hep bir yerlere yetiştirme, geç kalma, birkaç dakika içinde özetleme, üç beş sayfaya sığdırma gibi baskılarla yaşadığım için kaygım yükseliyor, lütfen söylemezseniz. Şapkacı ile tanışmayı da bu yüzden çok istiyordum işte! Çünkü zamanla iyi geçinmeyi, zamanı kendime uydurmayı ve zamanın her istediğini yerine getirmesini hala beceremiyorum! Zamanla konuşamıyorum! Bunu bana şapkacı öğretebilirdi.

Sevgili Tavşan, size nasıl hitap etmeliyim aslına bakarsanız onu da bilemiyorum. Sadece Sevgili Tavşan diyebiliyorum efendim. Çok da söylemeye alışkın olduğum bir hitap şekli değil bu. Sayın Tavşan, Değerli Tavşan demek kesinlikle daha uygun olurdu. Öykünüze sadık kalmaya çalışıyorum, orada nasıl söz ediliyorsa sizden, öyle. Bir unvanınız olsaydı keşke, “Sayın Profesör” derdim örneğin. Ancak şu öykünüzü efendim, söyledim ya beni nasıl da sınırlandırdı. Öyküde size verilmiş başkaca bir isim ya da unvan yok. Mart Tavşanı demek doğrudan adınızla hitap etmek gibi olacağından korkarım saygısız bulursunuz. Cheshire Tavşanı da diyemeyeceğime göre... Doğrusu Cheshire kedisidir çünkü ve o tektir, tek olmak ister, aynı unvan size de verilirse mutlu olmayacaktır. Gülümsemesini kaybedip öyküyü terk etmesinden korkarım. Her ne kadar

günümüzde tavşan delikleri çoğalmış, her biri ayrı bir harikalar diyarına dönüşmüş olsa da, yine de başka diyarlara atanması ya da öyküsüz kalması hepimizi üzer. Hem zaten bir tane varsa, o da neden bizim diyarımızda olmasın ki...

Efendim, gözlemlerim inanın “i-na-nıl-maz-dı”. Literatürde yirmi yıl süren gözlem kayıtlarına rastlamanız çok da mümkün değildir. Bu nedenle fazladan değer görmeyi ve önemli olmayı da hak etmiyor mu? Tamam, hafta sonları bazen gözlemlerimi deşifre etmekle uğraştığımdan, deliğinizde beni görememiş olabilirsiniz. Bir de tabi her gün deliğinize düşerken oluşan hasarların onarılması için bazen kendi deliğime çekilmiş olabilirim. Malum, yara dediğiniz bir günde iyileşmiyor ve sadece tavşanların saklandıkları bir delikleri yok. Yine de sizin bu yirmi yıl demiş olmama itirazınızı ve küçük hesaplarınızı anlamlı bulmuyorum. Yaklaşık her gün diyelim, olsun bitsin. Lütfen acele ettirmeyin, söylemiştim ya daha önce, kaygım yükseliyor. Zaten şu anda bunları yazarken bile şapkacı saati ile en az iki gün geri kalmış durumdayım. Sırf bu yüzden belki de bu mektubum size hiç ulaşmayacak.

Yuvanızı merak etme maceramın ilk günleriydi Sevgili Tavşan. Deliğe düştüğümde içerisinin oldukça kalabalık olduğunu görmüştüm. Anlaşılan ilk merak eden ben değilmişim. Pek çok meraklı düşmüş benden önce. Benim peşim sıra düşenler, peşimden gelenler, peşpeşe gelenler de olmadı değil. Aşağıdaki kalabalık önceleri çok da anlam veremediğim bir gizli bahçeden söz ediyordu. Ancak zamanla anladım ki bütün marifet bir şekilde o bahçeye çıkabilmektir. Bahçeye daha önce çıkmış olanlar olduğu belliydi, herkes isimlerini biliyordu. Bu bahçeye nasıl çıkabileceklerinin tartışmasını yapıyorlardı uzun saatler boyunca. Birbirleriyle bu tartışmaları yaparlarken aslında herkes anlıyordunuz ki herkes kendisinin bahçeye nasıl çıkabileceğinin hesapları peşindeydi. Bir başkası çıkmış, çıkmamış çok da umurları değildi. Herkesin kafasında ayrı bir plan, plan içinde plan Sevgili Tavşan.

Ortada bir masa ve üzerinde birçok anahtar vardı, dün gibi hatırlıyorum. Notlarımda da altını çizmişim. Öykünüzde tek bir anahtar olduğu anlatılır masanın üzerinde, bilmiyor ya da yanlış hatırlıyor değilim efendim; hatta resmedilmiştir. Lakin bu meraklıları bir kavgaya tutuşturmamak adına bolca anahtar olduğunu

söylemenin ne sakıncası olabilir ki? Hatta ben sizin yerinizde olsam, öykünün o kısmını düzeltirdim. Ben kendi elimdeki kopyada da düzelttim efendim. Düzeltmeleri mektubumun ekinde size sunacağım. Bunları dikkate almanız öykünüzü daha sonra okuyacak olanların işlerini kolaylaştıracak, daha anlaşılır kılacaktır. Biliyorum efendim, bunun mesleki bir deformasyon olduğunun ben de farkındayım: “kronik düzeltme ihtiyacı”. Belki inanamayacaksınız efendim ama apartman yöneticimizle bile bu nedenle aramızda sorun çıktı. O duyurular yazıp apartmana asıyor, ben çizip üzerinde düzeltme yapıyorum. Bu yüzden diğer insanların anlayabilmesi mümkün olmuyor, yönetici kızıyor. Hatırlarsanız ilk gün bile deliğinizden aşağıya elimde bir kalemle düşmüştüm. Kalemsiz gezmek efendim, deformasyon gereği...

Sevgili Tavşan, sizin sürekli araya giriyor olmanız lafı uzatıyor bence. Konu sürekli dağılıp duruyor farkında mısınız? Masa, anahtar, masanın üzerindeki anahtara uzanamayacak kadar küçük, masaya eğilip anahtarı alamayacak kadar büyük olmak. Anahtara uzanamamak, kapıdan sığmamak, ilk denemede gizli bahçeye çıkamamak, küçük olmak, büyük olmak, olmak, olmak, olmak; olamamak, olamamak, olamamak gibi birçok sorun var daha tartışılıp karara bağlanması gereken. Gördünüz mü, anahtarın herkese yetecek kadar çok olmasının bir anlamı yok efendim. Bu herkesin bahçeye çıkabileceği anlamına gelmiyor. Sizin gereksiz bazı itirazlarınız korkarım ki gözlemlerimin güvenilirliğinden şüphe edilmesine yol açacak. Efendim kaygımı yükseltmekte birebirdiniz.

Sevgili Tavşan, biliyor musunuz bunca başıma gelene karşılık, hala merak ediyorum. Bir “merak ölçeği” uygulayabilme şansınız olsaydı, yüksek puan alırdım. Bu merak ettiklerimin bir kısmını size bu mektup yoluyla sormak isterim, müsaade ederseniz elbet. Sonra belki bir çay partisinde yanıtlarını alabilme şansım olur. İlk sorum gizli bahçenin kapısından geçmeyi başaranlarla ilgili olacak. O bahçeye geçmeyi bir kez başardıklarında artık geri dönemeyecek kadar BÜYÜK oluyorlar değil mi? Benim notlarımdan çıkarımlarım bu yönde efendim. Boyları üç metreyi geçmiş olduğundan bırakın o kapıyı, öyle değme kapılardan geçmeleri falan mümkün olmuyor sanırım. Hem neden geçmek istesinler

ki? Kendileri gizli bahçenin sırrına ermişler ne de olsa. “Burnum düşse almam” grubunun daimi kadrolu üyeleri! Sizin de bu konudaki görüşlerinizi öğrenmek isterim efendim. Zira o şurubu masanın üzerine bırakmakla suça ortak olmadınız mı? Büyümlerine katkınız olduğu inkar edilemez.

Bir başka zaman bahçedekilerin kendi aralarındaki konuşmalara şahit olduğumu da belirtmek isterim efendim. Bu konudaki notlarımdan da söz etmemi ister misiniz? Bu gizli bahçeye ulaşanların hepsi “deniz okulu mezunu” olduklarından söz ediyorlardı, anladığım kadarıyla sınavla giriliyormuş. O okulda çok iyi eğitildiklerinden, birçok yardımcı ders aldıklarından söz ediyorlardı. “Bizim zamanımızda okullarda “yılanma” dersi vardı, yılanma dersi olmayan okula okul diyemeyiz doğrusu, bu dersin olmadığı okullar pek de öyle ahım şahım okullar değiller” diyorlardı. Aritmetiğin her türlüşü varmış örneğin; kıvrılma, çarpıtma, düzeltme, susma, pusma, camiaya küsme, hırs, küçümseme, alay etme. Amma da dersler; eski talih, çağdaş talih, besin-iş, kesim-iş, tarama, karalama. Vallahi çok hoş okullarmış efendim, şimdi nerde o okullar, o ahım şahım okullar...

Size bundan bahsetmek ne kadar doğru olacak bilemiyorum ama sizin merak sembolü oluşunuzdan da rahatsız olduklarını söylüyordu bahçenin kadroluları. “Merak denildiğinde akla biz gelmeliyiz, boşuna mı bu okulları bitirdik, bu unvanları aldık, bu gizli bahçeye geçebilmeye hak kazandık! Merak olmayınca bilim mi yapılmış? Tavşan da kimmiş! Harikalar diyarı denince akla neden hala tavşan geliyor, sapkacı geliyor, Alice geliyor!” diye söylenip duruyorlardı. Sevgili tavşan, öykünüzü değiştirmek istiyorlar. Bir çok kitap yazılıyor gizli bahçede, haberiniz olsun. “Gizli Bahçeye Giriş”, “Adım Adım Gizli Bahçeye Ulaşma Yolları”, “10 Adımda Gizli Bahçeye Ulaşmak”, “Bizim Gizli Bahçe”, “Gizli Bahçenin Sorunları ve Çözüm Önerileri” bunlardan bazıları, hatırlayabildiklerim...

Bir başka gün efendim, hani şu düşesin kedisinden, “Cheshire Kedisi mi neymiş” diye küçümseyerek bahsediyorlar, “nasıl oluyor da gülümseyebiliyor” diye tartışıyorlardı. Galiba kedilerin gülümseyebildiklerini hiç bilmiyorlar. Bunu düşese sormaya kalksalar, “her insan her şeyi bilemez, demek ki bilmediğiniz şeyler de var”

derdi ve bu hiç hoşlarına gitmezdi. Cheshire kedisi bir gün gizli bahçe kurulu ile göz göze gelmeye kalkarsa, o gün “vurun başını, kesin başını” diye bağırırlardı belki bir golf maçı sırasında. Neden böyle düşünüyorlar efendim? Bir kedinin de bir kralla göz göze gelme hakkı yok mudur? Cheshire Kedisi onlara sadece gülümseyen suratını gösteriyor, öyle havada asılı, gülümseyen bir surat, bakın gövdesi yok. Bir başı kesebilmek için onun bir gövdesi olması gerekmez mi? Ancak, cellatların itirazları yarar sağlamayacaktır. Gizli bahçe kurulu “pekâlâ gövdesi olmayan bir baş da kesilebilir” diye bir kararı, hem de oy birliği ile alabilir. Hem oy çokluğu da yeter zaten.

Gözlem yapmak çok kolay bir iş değildir Sevgili Tavşan, siz hep gözlenen olduğunuzdan bundan haberdar olmayabilirsiniz. Bir de gözleyene sorun! Mutlaka hatırlayamadığım, hatırladığım lakin yazamadığım birçok gözlemim de var. Evet Sevgili Tavşan, sayfa kısıtından. Başkaca bir nedeni yok, yalnızca birkaç sayfaya sığdırma zorunluluğundan. Yoksa mektubum size ulaşmaz, kısaltın derler, kabul etmezler. Biliyor musunuz Sevgili Tavşan en büyük hayalim bir gün sınırsızca yazabilmek “harikalar diyarının yer altından notlar” adlı fotoromanı. Sizin bol bol resimlerinize yer vereceğim efendim, o yüzden fotoroman dedim. Hem harikalar diyarını çizgi roman yapacak halim yok ya!

Efendim, şunu kesinlikle söyleyebilirim ki, gizli bahçenizde tartışmalar hiç bitmiyor. Neredeyse herkes, her konuda, her tartışmada söz istiyor, herkes kendi sözü dinlensin istiyor. Bu nedenle tartışınca da bir karara varılması genellikle mümkün olmuyor. Sonunda kimin boyu daha uzunsa, onun dediği oluyor. Efendim benim alanım gereği anladığım şu ki, boy uzunluğu ile ses şiddeti doğru orantılı, pozitif ilişkili. Boy uzadıkça ses daha gür çıkıyor. Sonuç: O’nun dediği oluyor. Ha bir de bahçeye çıkma tarihleri var efendim. Bahçeye bir gün daha önce çıkmış olmak yeterli bazen, onun dediği oluyor. Şapkacı saati ile günler, aylar süren toplantılar yapılıyor. Şapkacı saati ile kimin bahçeye ne zaman çıktığı kaydediliyor. Ama biliniz ki efendim kimse ne tartışmayı, ne eleştirilmeyi, ne saati, ne de şapkacıyı seviyor!

Sevgili Tavşan, deliğinizdeki en önemli problemden bahsederek bu ilk mektubumu bitirmek isterim. Süremi aştığımı farkındayım.

Çok da aceleniz var her zaman, dilerim bunu okumaya zamanınız olur. Efendim, bahçe kurulunun hem size, hem de Cheshire kedisine yaklaşımlarından anladığım kadarıyla, gizli bahçede “**Mikropsi**” -belli ki mikrobik- **diye** bir salgın hastalık kol geziyor. Bulaşıcı efendim, kısa sürede bulaşıyor. Ancak bir süre taşıyıcılık, ardından yaşayıcılık evreleri geliyor. Yani, deliğinizden içeriye düşülen ilk günlerde “**Makropsi**” olarak başlıyor, zamanla mikropsiye dönüşüyor. Gizli bahçenizdekiler efendim, çevrelerindeki her şeyi çok küçük görüyorlar. Gözgörümse bir sorun değil efendim, değil. Yoksa bir yakın gözlüğü ile halledilebilirdi öyle değil mi? Neredeyse hepsi gözlüklü, yine de olmuyor...

Efendim belki de biliyorsunuz bu sorunu, gizli bahçe ya da harikalar diyarı başkalarına bulaşmasını önlemek için mi var yoksa? Diğerlerini korumak için mi var? Sevgili Tavşan, ben de korkuyorum biliyor musunuz efendim. Neredeyse her gözleme geldiğimde aşı oluyorum. Gözlemciliğim en fazla “taşıyıcı” olmakla sonuçlansın istiyorum. Çünkü öyle yaşamak zor olsa gerek efendim. Düşünsenize sizin boyunuz üç metre, insanlar birer “parmak çocuk” büyüklüğünde! Sizin adınız kocaman – yalnızca “ünlü harflerle” yazılıyor üstelik-, masanız kocaman, arabanız kocaman, eviniz kocaman, yaşamınız kocaman, diğer masalar, evler, arabalar “kibrit kutusu” büyüklüğünde. Zor efendim zor. Bir gün kendi gözyaşlarından oluşan “kocaman” bir denizde boğulacaklarından korkuyorum.

Sonuç olarak Sevgili Tavşan, öykünüzü diyorum, bir deliler çay partisi daha düzenleyerek “steril” bir şekilde yeniden kaleme alsak? Saatlerimizi yirmi yıl geriye ayarlayalım, bir beş çayında tekrar buluşalım. Ancak birer sandalye ileri kayabilir miyiz? Bu harika diyarlarda bize sürekli temiz çay takımları gerek! Aksi takdirde hep aynı soruyu size sormaya devam edeceğim, deliler çay partisinde sürekli yinelediğim gibi;

Ben Alice Değilim! Bu diyarlar bir harika değil! Sevgili Tavşan söylesenize, hangi yoldan gideyim?

***Yazdıkça gitgide daha da küçülen, eksilen
bir kurşun kalem mütevaziliğindeki dostlarıma
ve meslektaşlarıma,
vefa ile...***

Çizgi Filmlerde Gelenekselin Yeniden İnşası: “Can” Örneği

Duygu Gücük Eren¹

Özellikle okul öncesi çocukları için önem taşıyan çizgi filmler, eğitim, eğlence ve sosyalizasyon aracıdır. Geliştirilen karakterler üzerinden kültür kodlarının aktarıldığı, gündelik hayatın düzenlendiği, çocuğun dilsel, zihinsel gelişimine katkıda bulunarak anlam dünyasının zenginleştirildiği çizgi filmlerin gücü düşünüldüğünde, verilen mesajların çocukta bırakacağı etki ve yaratacağı değişimin önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Son dönem üretimi yerli çizgi filmler, yaratıcılarının bakış açılarını ana karakterler aracılığıyla çocuğun hayatına dahil etmektedir. Muhafazakar çizgide geliştirilmiş “Can” bu duruma örnek çizgi filmlerdendir.

Can Kimdir?

Can, annesi, babası, babaannesi ve kardeşi Meryem, abisi Murat ile birlikte yaşayan, gün içerisinde başından geçen olayları anlatan 5 yaşında bir çocuktur. Kentte, güvenli bir site içerisinde yaşamaktadır, oyun arkadaşları da kuzeni ve site sakinlerinin çocuklarıdır. Bu durum üzerinden komşuluk ilişkilerine de vurgu yapılır. Can, her bölümün sonunda neler öğrendiğini, hangi dersleri çıkardığını anlatır ve özet niteliğindeki bir şarkıyla da bölümü sonlandırır.

Aile

Babaannenin ziyareti için hazırlık yapılmasıyla başlayan ilk bölümde, çocuklar heyecanla kapıyı açar ve bütün eşyalarını toplamış halde babaannelerini karşılarında bulurlar. Babaanne, artık kendileriyle birlikte yaşayacağını söyler. Bu durum, önceden konuşulmamış, kararlaştırılmamıştır, ancak aile üyeleri tarafından şaşkınlıkla da karşılanmaz. Tersine, olağan bir durum olarak kabul edilir ve evin düzeninde, yaşam şeklinde herhangi bir değişim olmaksızın akşam yemeğine geçilir. Masada başköşe, aile reisi olarak görülen babadan, yaşı gereği babaanneye geçer ve babaanne yemeğe başlamadan kimse başlamaz. İlerleyen bölümlerde de haftalık görev dağılımının yapıldığı aile toplantılarının başkanı baba, ilk konuşmayı yaparak toplantıyı başlatan da babaannedir. Toplantı kararlarını yazma görevi de büyük erkek çocuğa verilmektedir.

Kızkardeş Meryem, çizgi filmin bir karakteri olmasına rağmen çoğu zaman görünmemekte, saniyelik geçişler arasında yer verildiğinde de ya

¹Sosyolog

anneyle mutfakta resmedilmekte ya da annenin işi olması sebebiyle abiler tarafından oyalanması istenilmektedir. 1-2 yaşlarındaki Meryem'in, gelişim aşamaları, ilgi ve ihtiyaçları, kardeşleri ve ebeveynleriyle olan ilişkisi, evdeki konumuyla ilgili hiçbir detayın yer almadığı çizgi filmde, Meryem'in yeri, geleneksel aile yapılarındaki sessiz ve ikinci planda tutulan kız çocuk algısını destekler niteliktedir.

Kadının sosyal statüsü ve rollerinin ev eksenli tanımlandığı ataerkil düzenin içinde anne Yasemin'in konumu da "ideal eş ve ideal anne" yaratılmasına yöneliktir. Annenin bireyliğinin olmadığı ailede, ev temizliği, yemek yapma, misafir ağırlama, alışverişten dönen babanın aldıklarını yerleştirme ve çocuk bakımı görevleri üzerinde durulmaktadır. Ev dışı bir hayata ilişkin verinin bulunmadığı annenin tek özerk alanı, yoksullara, kimsesiz çocuklara yardım amaçlı kurulmuş olan dernek ve o derneğin düzenlemiş olduğu kermeslerdir. Özellikle yardım kavramının altının çizildiği filmde, bu ev dışı faaliyetin aslında başkaları için/başkalarının yararına olması, annenin edilgen konumunu pekiştirmektedir. Temizlik yapan, yemek pişiren, çocuklarıyla oyunlar oynayan ve kermeslere katılan annenin, bu rollerinden övgüyle söz edilmesi, kadına değer katıyormuş gibi gösterilmekle birlikte aslında başkaları tarafından biçilmiş davranışları sergileyen kadının yüceltilmesi anlamını taşımaktadır. "Çalışkan Annem" bölümünde de Can'ın şarkısı, annenin sınırlandırılmış hayatının ipuçlarını göstermektedir;

"Hiç yorulmuyor. Çok çalışkan bu kadar işi nasıl yapıyor?"

Küçük okur, derneğe gider, yemek yapar, temizlik yapar.

Hep uyanık ne zaman yatıyorsun anne?

Hem o kadar iş yapar hem de yetiştirir bizi".

Evin ekonomisinden sorumlu olan baba, "kullanmadığımız zamanlarda ışıkları söndürmeliyiz" şeklindeki uyarılarıyla evin düzenine ilişkin hangi konularda söz sahibi olduğunu da göstermektedir. Can'ın gözünden bakıldığında da babanın "kahraman" olarak tanımlandığı görülmektedir. Yaşı itibarıyla gücü fiziksel olarak algılayan Can, babası için "her şeyi

tek elle kaldırır, bahçedeki ağacı bile" demekte ve diğer çocuklarla babası üzerinden güç yarışına girmektedir. Ağacı kaldıramaması sonucunda babasıyla gerçekleştirdiği sohbet, Can'a babanın asıl görevini öğretecektir. Çünkü "babaların kahramanlıkları çocuklarını korumaktır". Baba, görevlerini şu şekilde sıralar; "manavımızda sizin için çalışıp para kazanmak, yardıma ihtiyacı olanlara yardım etmek, sizin ihtiyacınızı karşılamak, anneni, sizi, babaanneni korumak". Bu konuşmadan sonra Can'ın dünyasında güç biçim değiştirmiş, ancak, baba otoritesi sağlamlaşmış, erk sahibi baba, "yaşatan ve koruyan" olarak kahramanlaşmıştır. Para kazanan, ihtiyaçları belirleyip karşılayan baba hem hayatın idame edilmesini sağlamakta hem de erkek olması sebebiyle, kendisinden eksik olan yaşlıyı, kadını ve çocuğu korumaktadır. Tüm bu özellikleri sebebiyle de akşam baba geldiğinde eve girilmesi, arabayı babanın kullanması, mutfakta bulunduğu zamanlar olursa, bunun babanın manav olması, dolayısıyla sebze ve meyveden iyi anlamasıyla açıklanması olağandır; yaşamın doğal bir uzantısıdır.

Her ne kadar Can, kahramanlığın fiziksel güçte olmadığını anlasa da, zaman zaman ziyarete gelen dedenin anlattığı tarladaki tilkiyi yakalama, yüzerek gemiyi geçme vb. kahramanlık hikayeleri Can ve abisini meraklandırmakta, onları, sanki yaşıyormuşçasına heyecanlandırmaktadır. Kahraman olmak isteyen erkek çocuklar için bu hikayeler, dedeyle özdeşim araçlarıdır.

Can'ın abisi Murat, olayları sakinlikle karşılayan, Can'a rehberlik eden, çalışkan, başarılı, ağırbaşlı, sorumluluk sahibi bir çocuktur. Erken olgunlaşmıştır, babayı model alır ve ona yardımcıdır. Jenerik şarkısında da Can, "bu benim sevimli annem, tatlı Meryem, bir de çok akıllı ressam abim" diyerek, ailesini anlatmakta, cinsiyet kalıplarının içselleştirilmesinin bir sonucu olarak anne ve kızkardeşi "şirin, tatlı" sıfatlarıyla, abiyi ise erkeğe yakışır şekilde "akıl" ile tanıtmaktadır.

İnanç

Ailenin İslam inancına uygun bir yaşam şekli vardır. İnancın sembolleri olan başörtüsü, takke, anneanne, dede ve babaanne üzerinde kullanılmakta; ramazan ayı, iftar, sahur, dini bayramlar, abinin bilgilendirme amaçlı yapmış olduğu konuşmalarla bayram namazının

teşviki vb. konular işlenmektedir. Oruç, iftar, sahur gibi süreçlere çocukların entegrasyonu, birlik beraberlik kavramlarıyla sağlanmaktadır. Ramazan davulcusunun memleketine gitmek zorunda olması nedeniyle Can ve kuzeni, düzenin bozulmasını istemediklerinden davul çalıp mani söylemeyi öğrenirler: “Gözaydın hepimize. Mübarek günler bize. On bir ayın sultanı hoş geldin evimize”. Maninin çocuklara ezberletilmeye çalışılması, ekran başındaki çocukları da tekrara teşvik etmekte, bir tür gizil öğrenmeye katkıda bulunmaktadır. İftar davetlerinin verilmesi, misafir çağırma işini çocukların yapması, yemeğe hep birlikte duayla başlanması, çocukları dinsel pratiklerin doğal bir parçası haline getirmektedir.

İlk kez bayram namazına giden Can’ın sevincini, bayramlık giysiler, el öpüp toplanılan şekerler, hastane ve huzurevi ziyaretleri artırmaktadır.

Yalnızca ramazan ayında satışa çıkan horoz şekerine babaannenin duyduğu özlem, Can’ın şekeri bulma çabası da, çocuk dünyasında karşılığını bulan şeker aracılığıyla kutsalın aktarılmasını sağlamaktadır. Bu yaşanmışlıklar nedeniyle Can’ın bölüm sonu şarkısında “iftarlar, yardımlar, hediyeler. Böyle bir ay bu ay” sözleri yer almakta, somut öğeler sayesinde kutsal olan çocuğun anlam dünyasında kendine yer bulmaktadır.

Baba ve abinin Konya’ya gittiği bir gece, korumakla yükümlü kişilerin yokluğu sebebiyle korkan Can’a annesinin, “rahatlatır, sakinleştirir” ifadesiyle dua etmeyi öğretmesi de, çocuk-tanrı ilişkisinin gelişim aşamaları olarak değerlendirilmektedir. Mani öğretme tekniğinde olduğu gibi anne duayı söyler, Can tekrar eder, bu yolla dua çok sayıda çocuğa ulaşır: “Yattım Allah kaldır beni. Nur içine daldır beni. Annem, babam, kardeşime tekrar kavuştur beni. Amin”. Can, aczinin farkına varmış bir insan olarak hem dua yoluyla rahatça uyumuş hem de koşulsuz bir teslimiyet duygusuyla baba ve abinin olmadığı zaman başka bir eril güç olan tanrı tarafından korunmuştur. Bunu da yine bölüm sonu şarkısıyla dile getirmektedir; “kalktım karanlıktan korktum. Abim gitti yalnız kalmaktan korktum. Karanlık beni çok korkuttu, ışığı yaktım, bekleyerek annemi kapıya baktım. Annem dua etmeyi öğretti artık korkmuyorum. Korkunç şeyler hepsi çekti gitti artık korkmuyorum”.

İslam inancının dile yansımasının da görüldüğü çizgi filmde, “maşallah iyice öğrendin bisiklet

kullanmayı, maşallah ne kadar da büyümüş, fesupanallah, hayırdır inşallah, hayırlı geceler, Allah kabul etsin” vb. sözler ile ‘Allah razı olsun’ ‘cümlemizden’ şeklinde gelişen diyaloglara ve ‘bismillah’ denilerek başlanılan yemeklere sıklıkla yer verilmektedir.

Sonuç Yerine

Ataerkil aile yapısının empoze edildiği “Can”da, anne-baba ve babaannenin çocuk yetiştirme şekli konusunda ayrılıklar yaşamadıkları görülmekte, değerler/doğrular anlamında yerleşik kural ve alışkanlıkların hiçbir değişim göstermeden kuşaktan kuşağa aktarıldığı anlaşılmaktadır. Çocukların ebeveynleriyle çatışmasının olmadığı ailede, anne-babanın dikte ettiklerini olumlayan ve onaylayan çocuklar, koşulsuz uyum sergileyerek, hiçbir gelişim dönemine denk gelmeyen davranışlar sergilemektedirler. Sürekli razı oluşun/kabullenişin olduğu bir düzende sorun yaşanmaması, düzenin korunması ve değişimin olmaması ise, gerçek hayatta karşılığını bulmayan ancak söz konusu çizgi filmin seyri içerisinde beklenen bir durumdur.

Kişiler arasında farklı görüşlerin olmadığı bir evde alışılmış sınırların dışına çıkılmaması, özellikle değişimin itici gücü olarak bilinen kadının konumunun stabil tutulması durumunda toplumsal cinsiyet kalıpları yeniden yeniden üretilmekte, kadın için çemberin daraltılması, yetişen çocukları da sınırlandırmaktadır.

Yoğun olarak kullanılan din olgusu da, değişimin engellenmesine neden olmaktadır. Bunun çocuk karakterler üzerinden çocuklara anlatılması ise bilinçli bir tercihtir. Çünkü dönüşümün temel dinamikleri öncelikle ailede kendisini göstermektedir.

Çizgi filmin ilk yayın tarihi olan 2013 yılı itibarıyla ülkenin siyasal ikliminin üretilen yayınlar üzerindeki etkisinin de yadsınamayacak düzeyde olduğu düşünülmekte, çift yönlü bir etkiyle muhafazakâr erki onaylayan, hegemonyayı güçlendiren yayınlar yapılmakta, muhafazakar otorite de kendisini onaylayan yayının sürekliliğini sağlamaktadır.

Eğitim Özgürlük İlişkisi

Serkan Gezmen¹

Eğitim ve özgürlük ilişkisi içerisinde çatışma her zaman mümkündür. Çünkü eğitimin iş gücü niteliklerini yükseltme ve ekonomik süreçlere nitelikli insan istihdamı sağlama ile devletin işgücü ve bu işgücü etrafında yaratmaya çalışacağı politikalarının sürekliliğinin boyutu sermayenin, emeğin, politikaların, küresel dinamiklerin orta-üst sınıfların amaçları doğrultusunda işlenmesini zaruri hale getirir ve bu zarurilik ulus-devletten uluslar arası sermayeye kadar uzanan tarihsel paradigmlar içerisinde devlet ya da sermaye marifetiyle eğitimin cazip bir alan olarak konumlanışını beraberinde getirir. Bu çalışma içerisinde eğitim özgürlük bağlamından hareketle özgürlüğe dair felsefi/kuramsal çerçeveler ele alınmıştır. Böylelikle özgürlüğün eğitimde nasıl sağlanabileceğine dair fikirlerin içeriğini belirlemek amacıyla mevcut kuramsal çerçeveler incelenmiştir.

Eğitim Özgürlük İlişkisi

Öğrenen-öğreten, alıcı-verici, ezen-ezilen, anlatan-dinleyen, eyleyen-eylenen, özne-nesne, bilen-bilmesi gereken gibi çeşitli antitezleri içerisinde barındıran eğitim sistemleri bireyleri içerisinde doğduğu topluma, oradan da yaşadığı coğrafyaya, devlete uyma süreçlerinin kurgulandığı kurumlar olagelmıştır. Eğitimin kültür aktarıcılığı temeli bireyin içinde doğduğu, yaşadığı kültüre katkı sunmasından öte dogmatik ya da normatif öğretileri koruma ve bu deneyimleşmemiş ham bilgi kaynakları, ahlak gibi öğretileri gelecek nesillere aktarma işlevinden uzun yıllar kurtulamamıştır. Eğitim içeriğinin özgürlükle yeniden inşa edilme süreci son yüzyılda çehresini gösterebilmiştir. Radikal eğitimciler arasında özellikle Marksist kuram izleğinde özgürlük kavramını ele alan Freiri'nin "Problem Tanımlayıcı Eğitim", "Bankacı Eğitim" modeli ve Stirner'in Anarşizm temelli bir düşünceden hareketle oluşturduğu "Kafadaki

Amaç

1 TODAİE yüksek lisans öğrencisi

Tekerlek” metaforu özgürlüğün evrensel boyutlarda tartışılmasını sağlamıştır.

Marksist Kuramda Eğitim Özgürlük İlişkisi

Marksizm emeğin sömürsünün devamlılığını yabancılaşma ve bu yabancılaşmayı yok etmenin yolu olarak da uzun amaçlı sınıfsal mücadele olarak görmektedir. Marksist kuramda devrimci süreç iki aşamada gerçekleşir, birinci aşamada işçi sınıfının zor kullanarak politik iktidarı ele geçirmesi ve bu iktidarı yok edip yerine yenisini koyması sürecidir. İkinci aşama ise kültürel devrim yer alır ve ilk aşamadan daha uzun solukludur. Sosyal devrim ile üst yapılar olan eğitim, sağlık gibi kurumlar yeni üretim biçimlerine uygun hale getirilir. Eğitim üzerinde gerçekleşen bu devrimle birlikte okul sadece teorilerin kenarda bekletildiği bir alan olarak değil aynı zamanda pratik uygulamalar ile birlikte üretim ilişkilerine de katılan bir alan haline gelecektir. Üretim alanına dönüşecek olan eğitim, politik ve teknik, teorik ve pratik birlikteliğinin vücuda bürüneceği kurumlara dönüştürülecektir. Diyalektik bilinç çarpıtılmamış bilgiye ulaşmada eğitim için gereklidir.

Bu bilinç akışı içerisinde Freire burjuva eğitimde yer alan bankacı eğitim modeli yerine problem tanımlayıcı eğitimi koyar. Freire’nin Bankacı Eğitim Modeli ve Problem Tanımlayıcı Yöntem kutupsallığı üzerine inşa ettiği günümüz eğitim sistemi, mevcut okulları aracılığıyla ideolojilerini yaydıkları ve öğrencileri bu ideolojinin gereklerine göre eğitime zorladıkları bir küresel işçi yetiştirme merkezleri halini almıştır. Bankacı eğitim modelinde öğrenci-öğretmen, öğretmen-öğrenci diyalektiği yerine tek başına gerekli bilgiyi belli bir süre zarfında alması ve kararlarını da dönemin şartlarına göre az olan seçenekleri arasından belirginleştirmesi gereken bir kadercilik etrafında dönen öğrenci vardır. Bu öğrenci devletin ve ailenin kısıcında kendisinden beklenen öğrenmeleri gerçekleştirmeye ve başarıyı da bu iki kurumun iyiliği adına yapmaya, eleştiri olmaksızın zorlanır. Problem tanımlayıcı yöntem ise sözü geçen bankacı modelin aksine dünyanın sabit bir gerçekten ibaret olmadığını, bir dönüşümün her zaman bulunduğunu ve bu sebeple de öğrencinin bir nesne değil, dünyanın içinde dünyayla birlikte dönüşüme katkıda bulunacak bir özne olduğunu benimseyerek öğrencinin sessizlik kültürü ve mitlerden arındırılmasını sağlar (Freire, 2014).

Temelde bir anlatıcı öğretmen ve bir de bu anlatıları dinleyen bir öğrenci vardır. Bu anlatı diyalogsuzluğu eğitimde taşlaşmaya neden

olmaktadır ve eğitim bu taşlaşmış anlatım hastalığıyla yol almaktadır. Öğreten ya da öğretmen gerçekliği sabit, cansız bir şey olarak anlatır. Bunun dışında var oluşla ilgili aktarımlarda ise yabancılaşmış ve içerikle yığınlaştırılmış bir bilgiyle karşı karşıya kalır öğrenen. Öğrenci bağlamdan uzaklaştırılır ve bilgi yığıntılarının sorgulanmasına izin verilmeden öğrenciye bilgiler boca edilir. Öğretmen öğrencilerinin karşısına kendisini öğrencinin zorunlu karşıtı olarak koyar, öğrenciler bunun gerçekliğinin sorgulamadan bu durumu gerekçelendirerek kendi cehaletlerine yorar. Eğitim bu çelişkiyi çözmekle işe başlamalıdır, çelişkinin iki tarafı da öyle uzlaşmalıdır ki her iki kutup da hem öğrenci-öğretmen hem de öğretmen-öğretmen haline gelmelidir. Otorite ancak bu şekilde ortadan kalkabilir. Çünkü hiç kimse kendi öğrenmiş değilse başkasına da bir ders veremez. Öğretmen müfredatı seçmemeli, öğrencileri buna uymaya zorlamamalıdır. Ayrıca öğretmen bilginin otoritesiyle kendi mesleki otoritesini karıştırıp bu otoriteyi bilgiden üstün tutup öğrenciye yöneltmemelidir (Freire, 2014).

Evet, ezenler için eğitim gereklidir; çünkü bu kurum, yani okul, ezilenlerin değişen dünyada yeni ezenlerin hızlarına ve dünyayı biçimlendirme isteklerine ayak uydurmaları için yaygın ve kurumsallaşmış bir ihtiyaçtan doğmuştur. Bu sebeple özgürlük eğitim içerisinde öğrencilerin başkaları için varlıklar olmaktan çıkıp kendileri için varlıklar haline gelmelerine imkan sağlamalıdır. Aksi halde bu baskı ve bankacı eğitim modeliyle ezen ezilen diyalektiği devam edecektir. Ve bu durum ezilenler içerisinde yer alan öğretmenlerin ezenlerin bilinciyle uyumu sağlaması anlamına da gelecektir. Dünyanın öğrencilerin içine girmesi süreci praksisle sağlanabilir. Ezenlerin huzuru ancak bu praksisle bozulur.

Anarşist Kuramda Eğitim Özgürlük İlişkisi

Anarşizm devleti eğitim, polis, ordu hapisane gibi baskı araçlarını elinde bulundurduğu için suçlar; ancak iyi amaçlara hizmet edebileceğini düşündüğü yönetimi de gerekli görür. Anarşizme göre insan doğuştan iyidir fakat devlet baskı araçlarını kullanarak insandan iyiliği uzaklaştırır. Devlet ve onun tekelinde olan baskı araçları ortadan kalkarsa insanın kötülüğünde ve işlediği suçlarda azalma kendiliğinden olacaktır.

Alman anarşist Stirner bireylerdeki özgürlükçü düşüncenin insan iradesine nasıl hakim kılınacağını sorgulamıştır. Kişi kafasındaki düşünceye sahip çıkmazsa düşünce kişiyi

kendisine esir edecektir. Stirner bahsettiği düşünceye “kafadaki tekerlek” adını vermiştir. Spring’in (Spring, 2014) aktardığına göre Stirner şöyle der “Düşünce sadece benim onu her an ölüm tehlikesine sokmaktan çekinmediğim zaman, onu kaybetmenin kendim için kendimden bir kayıp olduğu korkusunu duymak zorunda olmadığım zamanlar bana aittir.” Stirner’in bu düşüncesiyle Freire’in “sessizlik kültürü” bir noktada örtüşür. Eylemsizlik, düşünmeme hali, tekerin dönmemesi ya da ezenin aklına sahip olan ezilen açısından sessizliğin ezenlerin sesi olması bir noktada aynı sorunun temeline iner; özgürlüğün.

Jean Baudrillard (Baudrillard, 1991), “Günümüzde sessiz bir gönderen, yarın bir tarih yapıcı ve sözü ele geçirdiklerinde de «sessiz bir çoğunluk» olmaktan kurtulacakları düşünülen kitleler! -Hâlbuki kitlelerin ne geçmişte ne de gelecekte yazabilecekleri bir tarihleri yoktur. Özgürleştirilebilecek gücül bir enerjileri ve yerine getirmek istedikleri bir arzuları yoktur.” der. Bu üç düşünce de sessizliğin, eylemsizliğin tarihsel sürekliliğinde dönmeyen tekerleğe, yeni bir kültürün, sessizlik kültürünün oluşmasına ve tarihsizliğe sebebiyet verdiğini görmüştür. Freire, tarihsel materyalizme gönderme yaparak “Kendi başlarına karar vermekten aciz, ne kendilerini ne eylemlerini nesneleştirebilen, kendi koydukları hedefleri olmayan, anlam veremedikleri bir dünyaya ‘gömülü’ yaşayan, ağır basan bir şimdi de var oldukları için bir ‘yarın’ı ve bir ‘bugün’ü olmayan hayvanların tarihleri yoktur.” der. Hayvanlar kendinde varlıklardır; insanlarsa kendi için varlıktır. Bu kendiliği de sessizliği sese ve bu sestten doğacak praksise dönüştürerek başarabilir.

Stirner’da ‘kafadaki tekerlek’i yok etmenin yolu eğitimden değil; özgürleşmekten geçmektedir. Bunun için de gösterdiği yol ‘kendi kendine sahip olmak’tır. Kafadaki tekerleğin dönmelerini kolaylaştıran şey ahlaki öğretilerdir, bu öğretiler kişinin ne yapması gerektiğini onun kulağına durmadan fısıldar. Eğitilmiş insanla özgür insan farklı kişiliklerdir; ilki devletin ve insanlığın emri altına girmeye götürür, ikincisi özgür düşüncenin uyanışına denk düşer, bu düşünce bir kez ışıldadı mı artık kendi kendine özgürlüğün boyutlarını genişletecektir. Koşullara uyma eğitimin temel misyonudur, özgürleşmenin değil. Politik özgürlük kavramına da düşüncelerinde yer açan Stirner için, devlet ve din aracılığıyla kişilerin, yalnızca başkalarının değil kendinin de düşmanı olduğunu ifade etmiştir. Din, ‘insanı kendine tabi kılan bir düşünce’ halini almıştır. Modern dünyada yaşayan insanlara ise şöyle seslenmiştir: “Modern dünyadaki bireyler, olmaları gereken bazı idealler

uğruna oldukları şeyi feda eden yaratıklara dönüştürülmüşlerdi. İnsanlar kendilerine sahip değillerdi, olmaları gereken şeyler insanlara sahip olmuştur (Spring, 2014).

Freudcu Sol Temelde Eğitim Özgürlük İlişkisi

Freud insanı içgüdüler ve dürtüler bütünü olarak görmüştür. Toplum bireydeki hazı alışı ederken, onun yerine toplumsal sorumlulukları ön planda tutar, böylece eros bastırılmış olur. Bu bastırılmışlık duygu, fobi, saplantı gibi kendine çıkış noktası arar. Psikolojinin üç yönü, id, ego ve süper ego bireyin varlığını ortaya koymasını sağlar. İd, içgüdüdür, ego onu denetler; id tutkunun, ego aklın karşılığıdır. Süper ego bu iki yönün tam ortasında durur ve bir tercihte bulunur, toplumsal normlarla haz arasında. Reich ve Neill Freud’un bu düşüncelerini geliştirmeye çalışmıştır. Geleneksel çekirdek aile modeline karşı olarak geliştirilen kolektif çocuk yetiştirme uygulamaları bu gelişimin bir yansımasıdır. Reich için 20. yy’da eğitimin en temel görevi cinsel özgürlük ve patriyarkal aile yapısının ortadan kaldırılmasıydı; çünkü otoriter kurumlar otoriter karakter yapılarını arzu ediyordu, bu karakter yapıları da durumu cinsel bastırmaya kadar götürüyordu. Freud’da saldırganlığın temelinde yer alan ölüm ve sevgi ile gerçeklik arasındaki çatışma şekli ölüm içgüdüünün bastırılmasıyla korunabilir, bu korumayı sağlayabilecek olansa otoriter kurumlardı. Bu otorite yanlısı kurumlardan vazgeçilirse ölüm serbest kalacak ve insanlar birbirini yok etmeye başlayacaktır. Reich Freud’da yer alan ölüm içgüdüü anlayışını kabul etmeyerek tersine saldırganlığın temeline cinsel açıdan baskılanmış çocukluğun sebep olduğuna inanıyordu. Reich’te cinsel kaygı kavramı yaşama yetersizliği, başarısızlığı ve saldırgan karakterlerin art alanını oluşturuyordu. Bu kaygı başarılıyla atlatıldığında başarı ve saldırgansızlık bir arada bulunabiliyordu. Saldırgan içgüdülerle cinsel dürtülerin çatışma halinde olduğunu söyleyen Freud’un aksine Reich saldırganlığının temeline cinsel dürtülerin bastırılmasını koyuyordu. Reich’in eğitimdeki devrim niteliğindeki görüşleri de buradan geliyordu; o, düşmanlık ve otoritenin bulunmadığı bir eğitim sisteminden yanaydı (Spring, 2014).

Reich’in özgürlüğün önündeki engeller olarak gördüğü zorunlu evlilik ve ataerkil aile baskıcı kurumlardır. Bu kurumlar bir “karakter zırhı” olarak ortaya çıkıyor, bireyin kendiliğinden, doğal ve özgür hareket etmesini engelliyordu. Bu

karakter zırhı o kadar baskılayıcıdır ki insanların ömürlerini keyifsizce yaşamalarına, başkalarının otoriteleri altına girip bu otoritelere uyum sağlamaya sebep oluyordu. Reich'te kendine yer bulan 'kendi kendini düzenleyen karakter yapısı' Max Stirner'in 'kendi kendine sahip olma' anlayışıyla örtüşür. Ahlaki düzenlemeler bireyin kontrolünü saf dışı bıraktı ve karakter zırhını ortaya çıkardı. Böylelikle bir eylemden tatmin etmediği için değil, korku verdiği için değil, cinsel mutluluğa varamadığı için vazgeçilir. Kendi kendini düzenleme özgürlüğü başka birine zevk vermeye çalışarak zevk alma mutluluğuna işaret ediyordu. Reich Engels'in Ailenin Kökeni' kitabından yaptığı alıntıda: "Tarihte görülen ilk sınıf çatışması tekeşli evlilikte kadın ve erkek arasındaki antagonizmanın (zıtlık/kutupsallık) gelişmesiyle ve ilk sınıf baskısı kadın cinsinin erkek cinsi tarafından baskı altına alınmasıyla aynı zamana denk düşüyor..." Ailenin ekonomik işlevi ulus devlet ve sanayileşmeyle birlikte yerini ideolojik işleve bıraktı. Aile otoriter toplum yapısının tesisi için çocuğu yetiştiren temel kurum haline dönüştü. Modern aileler muhafazakâr yapılar üreten fabrika halini aldı. Orta sınıf ailede baba figürü devlet otoritesinin eve yansıyan gölgesiydi. Böyle bir ailede çocuklar sevilen ama aynı zamanda ezilen bir ev hayvanları haline geliyordu. Bu sadist sevgi anlayışı otoriter yapı ve cinsel baskıyla birleşerek aileyi çocuğa politik eğitim verilen bir kurum haline getirdi. Kitleler babaya duydukları saygıyı Führer'e de gösterdiler 2. Dünya Savaşı sırasında. Reich'in ailenin disiplin aracılığına tepkisi, ahlaki yargı ve disiplin önlemlerinin yok edilmesi anlamı taşıyordu, hem böylece dayanın verdiği hasarı öpücüklerle giderme geleneği de son bulacaktı.

Neill Summerhill adı verdiği özgür okul modelinde mutsuzluktan kurtulmuş bir toplum tasavvuru hayal etmekteydi. Otorite karşı bir eğitim düşüncesinden hareketle kurduğu Summerhill'i demokrasi ortamına dönüşmek için çaba sarf etti. Neill de Reich gibi dürtülerin baskılanmasının ahlaksal eğitimden kaynaklandığını düşünüyordu. Bu ahlaksal eğitimin bertaraf edilmesiyle özgür bir eğitime ulaşılabilirdi. Özgür okul hareketi otoriteden arındırılmış insanın kendi kendine sahip olmasının ortamını oluşturmayı hedeflemeliydi. Eğitim sistemi kapitalist ve otoriter olursa bu özgürlüğe ulaşamaz. Çocuklar aile içinde otorite figürü babayı, okulda ise öğretmeni görmekteydi. Neill'e göre çocukluk oyun demekti ve okul çocuğun özgürleşebileceği eleştirebileceği keşfedebileceği alanlar haline gelmeliydi. Aynı zamanda okul çocuğun gelecekte yapacağı işe

hazırlık süreci değil; aksine özgürleşebileceği bir kurum olmalıydı. Çocuğa özgürlük sağlamak ancak onu kanıksanmış bir vicdan ve ahlaki otoriteden uzaklaştırmakla mümkündür. Neill, Problem Öğretmen'de (The Problem Teacher) şöyle yazar: "Devlet okulları, bir köle zihniyeti üretmek zorundadır; çünkü ancak bir köle zihniyeti sistemin parçalanmasını engelleyebilir. Eğitim politikasının püf noktası ortaokuldu, çocukları işçi sınıfından alıp memuriyet, öğretmenlik, doktorluk vb mesleklere, beyaz yakalı işlere yerleştiren okul. Böylelikle işçileri en iyi erkeklerinden ve kadınlarından yoksun bıraktı..." (Spring, 2014).

Sonuç olarak Neill, evin devletin gölgesinde devlete itaat eğitiminin verildiği bir alan olarak varlığını sorguluyor; okul kurumunun gerçek misyonunun aile kavramını dönüştürmeye bağlı bir değişimden geçtiği sonucuna varıyordu. Modern toplum özgür ya da özgür olmayan aile arasında yapacağı tercihle bu sorunu aşmaya çalışacaktır. Neill'in denklemiyle ifade edecek olursak, "Sosyalizm artı cinsellik ekonomisi, millileştirme artı gevşemiş vücutlar istiyorum; çünkü vücut gevşek olursa ruhun özgür olma fırsatları olur."

Yapısal-İşlevselci Kuramda Eğitim Özgürlük İlişkisi

İşlevselcilikte toplumların dengeye ulaştığı düşüncesi kabul görmektedir. Tüm normlar ve değer yargıları toplumsal sürekliliği işletebilmek amacıyla bir yöne, toplumun denge ve uyumla çalışmasına hizmet eder. Eğitim kurumunun amacı toplumla uyumlu bireyler eğitmektir. İşlevselci yaklaşımda okul toplumsallaşmanın yegane unsuru olarak kabul edilmekte, bireyleri temel değerlere yaklaştırmak ve böylelikle düzeni korumak amaçlanmaktadır. Ancak okul bu temel değerleri bireylere aktarmakta her zaman başarılı olamaz. Illich, okulun bu başarısızlığı üzerinden okulu topluma göre yeniden yapılandırmanın ya da okulu kökten kaldırmanın gerekliliğini dile getirmiştir. İvan Illich modern toplumdaki tüketici bilince dikkat çekerek her eylemin o eylem konusunda uzmanlaşmış kişilerden fikir alma gerekliliği doğurduğunu ortaya koymuştur. Buradaki modern toplum eleştirisinin mahiyeti okulun misyonuna getirilen eleştiridir. Modern toplumda okul öğrencinin sorumluluğunu ondan almakta, tüm sorumluluğu çocuğun kendisi yerine okul getirmektedir. Aşırı uzmanlaşmanın çocuğu topluma hazırlamak yerine çocuğu bağımlılığa sevk ettiği bir gerçektir. Bu durumdaki öğrenci,

özgürlük beklediğinde, bu özgürlüğün de uzmanlarca karşılanabileceği düşüncesi modern toplumdaki özgürlük kısıcına işaret etmektedir. Deneyim veya etkinlik bireylerin değil uzmanların ya da okulun alanındadır (Spring, 2014).

İllich'te okul kurumu toplumsal ayrışmanın müsebbibidir, okulun özünde bu ayrışma doğası gereği zaten var olagelmıştır. Okullar yoksullar tarafından benimsenir; çünkü yoksullar okullar aracılığıyla yetenekleri ölçüsünde ilerleyebileceklerine inanırlar. Fakat her durumda zenginler okul eğitimi içerisinde daha fazla kalacağından yoksulların eğitimden beklentileri gerçekleşmeyecek, sadece toplumsal ayrışmanın boyutları daha derinleşecektir. Yoksulların dezavantajlı durumları okulda başarısızlık damgasıyla sonuçlanır. Okuldan bu yoksulluk neticesinde uzaklaşan çocuğun başarısızlığın nedenlerini kendinde aramaya başlaması ve hatalı olanın asıl kendisi olduğu düşüncesi bundan sonra ilerlemekten vazgeçme çaresizliğiyle kendini gösterir. Okul eğitimde daha çok kalan zenginleri gören yoksul öğrenci zenginlerin kendinden daha ahlaklı, daha iyi ve bu yüzden de başarıyı hak ettiği düşüncesini sahiplenir. Çocukların erken yaşlarda eğitime başlatılmaları modern sanayi toplumlarının ihtiyacı olan işgücü niteliklerine ulaşmayı hedefler, sadık birer işçidir bu istenilen niteliklerin en önemlisi. Kısacası okul modern hayatta politik ve ideolojik yönden saldırıyla kısıpca alınmış bir kurumdur (Spring, 2014).

İllich'te öğretmen-öğrenci ilişkisi modern insanlık arayışının ortadan kalkması ve yerini tüketim toplumuna bırakmasıyla sonuçlanır. Okul bu köleliğin belkemiğini oluşturur. Okullar yabancılamanın da merkezinde yer alır İllich'te, bu yüzden de insanın kontrol altında tutulmasının kolaylaştırıldığı okullar müfredatı ve beceri aktarıcılığı nedeniyle özgürlüğün önünde dev bir heyula gibi kendini göstermeye devam edecektir. Okulsuz toplum ise bunların aksine dini mitlerden arındırılmış, otoritenin yer edinemediği bir toplum halini alacaktır. İktidar aygıtları kendini okullar üzerinden artık var edemeyeceği için de insanlar kendi kendilerini düzenlemenin yolunu seçecektir. İllich'te müfredat kavramı da ayrıca ortadan kaldırılması zaruri olan bir boyunduruktur. Çünkü müfredat bilinçli bir dönüşüm aracı olarak kişileri önceden tasarlanmış amaçlara kurban etme yöntemidir. Birey bir şeyi öğrenmek istiyorsa o beceriye sahip birini mutlaka bulabilir. Bireyler seçim yapmayı kendi adına yapacağından, karar alma durumları başka kurum ya da bireylerin tekeli olmaktan çıkacaktır. Böyle bir seçimle müfredat olsa dahi bu

müfredatı planlayıp eyleme dökmek kişinin kendi elinde olacaktır. Okuma edimi kişinin kendisini anlamaktan soyutlanmışsa bu özgürlüğün karşısında duran bir "iyi-okumuş" yanılsamasına dönüşecektir (Spring, 2014).

KAYNAKÇA

- Freire, Paulo (2014), "Ezilenlerin Pedagojisi", Ayrıntı Yayınları, İstanbul, s. 68-70.
- Freire, Paulo (2014), "Ezilenlerin Pedagojisi", Ayrıntı Yayınları, İstanbul, s. 56-58.
- Spring, Joel (2014), "Özgür Eğitim", Ayrıntı Yayınları, İstanbul, s. 36.
- Baudrillard, Jean (1991), Sessiz Yığınların Gölgesinde, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, s. 8.
- Freire, Paulo (2014), "Ezilenlerin Pedagojisi", Ayrıntı Yayınları, İstanbul, s. 85.
- Spring, Joel (2014), "Özgür Eğitim", Ayrıntı Yayınları, İstanbul, s. 36-39.
- Spring, Joel (2014), "Özgür Eğitim", Ayrıntı Yayınları, İstanbul, s. 77-79.
- Spring, Joel (2014), "Özgür Eğitim", Ayrıntı Yayınları, İstanbul, s. 55-56.
- Reich, Wilhelm (1974), "Cinsel Devrim", Payel Yayınevi, İstanbul.
- İnal, Kemal, "Bazı Paradigmalarda Eğitim Özgürlük İlişkisi", Erişim tarihi: 10/12/2014, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/501/6020.pdf>

söyleşi

Didem Gamze Dinç

Birgül Ulutaş danışmanlığında öğrencileri tarafından sosyoloji alanında hazırlanan iki araştırma projesi, 2015’de yapılan yarışmada bölge sergisine davet edilen projeler arasında yer almıştır. *Eleştirel Pedagojinin ilgi alanı içinde yer alan konularda yapılan bu projelerden ilki “Ulaşım Sektöründe Kadın Emegi: Ankara’da Çalışan Kadın Sürücü ve Makinistler”, ikincisi ise “Lise Öğrencilerinin Okul ve Gençlik Dizilerine İlişkin Algısı” başlığını taşımaktadır. Projeleri ve TÜBİTAK Ortaöğretim Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması üzerine Birgül Ulutaş ve öğrencileriyle söyleştik.*

Didem Gamze Dinç: Bize araştırma projelerinizin içeriğinden kısaca bahseder misiniz?

Birgül Ulutaş: Araştırma projemizin biri şu anda Ankara’da ulaşım sektöründe sürücü olarak hayatını kazanan altı kadınla yapılan görüşmeler sonucunda elde ettiğimiz verilerle bu kadınların iş ve özel yaşamlarında yaşadıkları sorunları kapsıyor; yarı yapılandırılmış görüşmelere dayanan nitel bir araştırma. Diğer projemiz ise gençlerin okul ve gençlik dizilerine ilişkin algısını ölçmek için kendi oluşturduğumuz bir ölçek üzerinden 160 lise öğrencisi üzerinde uyguladığımız anket sonuçlarına dayanan nicel bir araştırma.

-Araştırma projesi yapma fikri nasıl oluştu?

-Malum günümüz Türkiye’sinde lise eğitiminin çoktan seçmeli testlere indirgenmiş yapısına alternatif arayışı içinde olan öğretmenlerin, kendi öğrencileri için tasarladığı yaşayarak öğrenme imkânlarını hayata geçirebildikleri bir alan gibi görünüyor. Projeyi yaparken ve yaptıktan sonra da öğrencilerimin dar çerçevelerinden sıyrılabilirdikleri, dünyayı tanıyabildikleri ve yaşayarak öğrenebildikleri bir süreç gerçekten oluştu diye düşünüyorum.

-İdareci, öğretmenler ve velilerden nasıl tepkiler aldınız? Tam da girişimci ve sınav odaklı öğrenci yetiştirmenin moda olduğu bir dönemde “hocam bu araştırma projesi de nereden çıktı?” demediler mi? Araştırma sürecinde size ve öğrencilerinize destek oldular mı?

-Aslında bunu öğrencilerime duyurduğumda her türden tepki aldım diyebilirim. Şimdi burada öğrencinin motivasyonu para ödülü ve bu para ödülünün yanı sıra birincilere tanınan ÖSYM sınavlarında ek puan imkânı. Durum böyle olunca duyuruları bu şekilde yapıyoruz tabii. “Buradan bizim çıkarımız ne?” sorusuyla yaklaşan



büyük bir çoğunluk oldu sanki. Mesela şunu sordular: “Daha önce katıldınız mı hocam? Derece aldınız mı ya da derece alan gördünüz mü?” Bu soru örneğin doğrudan maliyet fayda analizi gibi geliyor bana, yani acaba bu hoca ile böyle zaman ve emek gerektiren bir işe girmeye değer mi, dercesine... Bir de kuşkuları var gençlerin. “Bize düşmez” gibi bir algıları var. Yine bunu dersten kaçmak için bir fırsat gibi gören ve bu nedenle ilgi gösteren öğrenciler oldu mesela. Onlar sürece daha başlamadan süreçten ayrılanlar oldu aynı zamanda. Yani orda da şunu görebiliyoruz, okul eğitimi gerçekten öğrencilerin gereksinimlerine karşılık veren bir şey değil. Emek vermeden kolay yoldan bir şeyler edineceğini düşünenler, süreçte elendiler. Zaten duyurunun ardından tam 6 proje ile başladık. İkisi tarih, 4’ü sosyoloji projesiydi. Ama derslerle birlikte yürütebilen öğrenciler giderek azaldığından dolayı sona doğru iki proje ile yola devam edebildik. İkisi de sosyoloji projesiydi. Araştırma sürecinde nicel araştırmamız için ölçek oluşturma ve ölçeğin geçerlik, güvenirlik testi, ayrıca verilerin analizi için SPSS kullanma becerisine gereksinim duyduk. Bunun için okul müdüründen maddi kaynak alıp bir istatistikçiyle anlaşmak gibi bir yola ihtiyacımız oldu. Kaldı ki pek çok okulda bu araştırma süreci okul aile birliğinin sağladığı maddi kaynakla gerçekleştiriliyor. Bilinç düzeyi yüksek müdürler ve okul yöneticileri bunu (faydacı bir nedenle de olsa) bir prestij meselesi olarak görüyorlar. Ama maalesef biz buna bile sahip olamadık. Öğrencilerimiz anket sonuçlarını tek tek çetele tutarak sayısal verilere dönüştürdüler. Okul yönetiminden yalnızca bir müdür yardımcısı, sergilenme esnasında gelerek moral destek verdiğini gösterdi. Öğrencilerin derslerinden kaldıkları durumlar oldu, çocuklar ve aileleri büyük kaygılar eşliğinde süreci yürüttüler. “Dershaneye gitme, okulda kal” dediğim durumlar oldu öğrencilerime; neyse ki çok özverili öğrencilerle çalıştım. İnanarak devam ettiler. Bu süreçte en büyük desteği öğretmenlerinden ve ailelerinden gördüler. Derslerinde geri kaldıkları

noktalarda kanaat notunu yüksek tutan öğretmen arkadaşlarım, onların yaşadıkları gerilimin azalmasına yardımcı oldular.

-İlk araştırma projeniz ulaşım sektöründe kadın emeğiyle ilgili. Taşra ağırlıklı, dolayısıyla ataerkil bir popülasyonun ağırlıkta olduğu Ankara'da çalışan kadın sürücü ve makinistlerin sorunları neler?

-Aslında külliye problem. Ankara'da ulaşım sektöründe kadına asla yer yok diyebiliriz. Ama direnerek bu mesleği sürdüren, bir taksici, bir otobüs sürücüsü ve dört metro makinisti kadın var. Bunlar ısrarla sürdürenler, çeşitli nedenle işi bırakanların da olduğunu gördük. Mesela nişanlısı izin vermedi diye işi bırakan bir metro makinistinden söz edildi. Pozitif ayrımcılık ve kadınların çalışmasını teşvik edici hiçbir uygulama olmadığı gibi; bir dönem kadın metro makinistlerini işe alan belediyenin, artık kadınları daha baştan ellediğini tespit ettik. Şu anda kadın metro makinisti istihdam edilmiyor. Oysa edilse, şu anda çalışan 4 kadının çalışma şartları da kolaylaşacak, çünkü bulundukları yerde hala iş arkadaşları "bunların burada ne işi var?" gözüyle bakıyorlar. İlk işe başladıklarında erkek çalışanlar dilekçe vermiş kadın istemiyoruz diye, şu anda da gerek çalışma yaşamları, gerekse iş yaşamları sürekli bir kendini ispat çabasıyla geçiyor. Biz görüşme yapmaya gittiğimizde bile erkek arkadaşlarıyla çatışmalarını gözlemledik. Taksi sürücüsü kadınlar da bambaşka bir boyut. Bir aktif çalışan, bir de emekli olmuş kadın taksiciyle görüştük. Trafikte sürekli erkek meslektaşlarından şiddet gördüklerini, gece çıktıklarında binbir türlü taciz ve şiddetle karşılaştıklarını anlattılar. Sürekli işi bilmemekle itham ediliyorlar ve mobbing yaşıyorlar. Otobüs sürücüsü kadının bizimle görüşmeyi kabul etmediğinde gösterdiği bahane bile şüpheli aslında. Çünkü vaktim yok diye geri çevirdi. Vakit almayacak şekilde görüşme istemimizi de kibarca geri çevirmenin türlü yollarını denedi.

-Ülkemizde ve dünyada kadın emeği sömürü ve suistimale karşı çoğu zaman savunmasız bir durumda. Sizce öğrencilerinizde ve dolayısıyla okul çevresinde bu araştırma projesi sayesinde bu konuya ilişkin bir farkındalık oluştu mu?

-İşe başladıklarında konuya iyimser bakan öğrencilerim, çalışmanın sonunda durumun vahametini görüp, birer kadın hakları savunucusuna dönüştüler; kendi ailelerindeki eşitsizlikleri de sorgular oldular. Ben onlardaki bu değişimi rahatlıkla gözlemleyebildim. Dilleri bile değişti. Artık "bayan" demiyorlar mesela, kadına "kadın" demeyi öğrendiler. Okul çevresinin bu çocukların ne yaptığına ilişkin pek bir merakı ve ilgisi olmadığı için, bu araştırma okul çevresinde bir farkındalık yaratmadı diyebilirim. Ancak bu çalışma yürütülürken bir Özgecan olayı oldu. Bunun üzerine derslerde konuşmalar yaptık,

toplumsal cinsiyet rolleri hakkında konuştuk ve üstüne de 8 Mart etkinliği için bir Profesör hocamızdan okulda konferans vermesini istedik. Bu faaliyetlerin tümü bir araya geldiğinde belki bir nebze farkındalık yaratmıştır diye düşünüyorum.

-İkinci araştırma projenizin ayrıntılarına geçmeden çalıştığınız lisedeki genel gözlemlerinize dayanarak görsel medyanın genç izleyiciler üzerindeki etkisine veya gündelik yaşam pratiklerine yansımalarına dair bize neler söyleyebilirsiniz? Sizce görsel medya genç izleyicilerin düşünce evrenlerinin şekillenmesinde nasıl bir işlev yükleniyor?

-Oldukça etkili hepimizin gözlemlediği gibi. En çok da medyanın sunduğu tüketim araçlarının tüketimini artırmak bakımından ciddi bir etkilenme hali var. Medya aracılığıyla bir tüketim toplumu yaratılıyor. Gençler sahip olmak istedikleri metalara kilitleniyor ve bunlara sahip olamadıklarında da mutsuz hissediyorlar. Öte yandan araştırmamızın hipotezlerinden biri büyük ölçüde doğrulandı; ki o da gençlerin bu dizileri izledikçe kendilerine, ailelerine ve toplumlarına yabancılaşmaya başladıkları hipotezi. Ciddi anlamda bir yabancılaşmayı ve mutsuzluk hissini tetikliyor. Dizilerde gördükleri dünya ile kendi dünyaları çok farklı ve bu ideal ile karşı karşıya oldukları kendi gerçekleri arasında durmadan çatışma yaşıyorlar.

-Okul ve gençlik dizileri hatırlayacağınız gibi bir dönem siyasilerin de saldırı oklarına hedef olmuştu. Bu dizilerde gençlere yönelik nasıl bir rol model çiziliyor da muhafazakar çevreler bu denli endişeye kapılıyor?

-Bu dizilerin muhafazakâr düşünce ile çeliştiği kimi noktalar var: Bir kere son derece demokratik bir ideal aile ortamı, gençlerin özgür yaşadıkları, gönüllerince eğlendikleri sosyal ortamlar, kadın ve erkeklerin birbirleriyle sosyal iletişiminin yüksek olduğu bir toplumsal yapı çiziliyor. Bir diğer konu az önce de dediğim metalar ve tüketim toplumu meselesi. Sürekli tüketmek isteyen gençlerin bir kısmı, muhafazakâr ideolojinin hedef kitleleri olarak gördüğü, alım gücü olmayan bir kitle. Ve bu şekilde tüketemediği için mutsuzlaşma hali, dinsel öğretilerin özellikle politikada çok kullanılan "elindekiyle yetinme" anlayışına uygun düşmüyor. Yani gençler, ellerindekiyle yetinmeyip daha fazlasını tüketmek istiyorlar. Bu da muhafazakâr ideolojiyi kendi iktidarlarını yürütmek için kullanan kesimde bir tedirginlik, riskli bir vaziyet yaratıyor. Tabii tüketemediği için tüketenleri görerek tatmin olma diyebileceğimiz bir durum da var, ama bu gerilimli bir durum. Gergin şekilde başkalarının kullandığı lüks araçları, başkalarının sosyal yaşamlarını, aşklarını izleyerek yaşayan, evden çok çıkmayan, test kitaplarına boğulmuş ve enerjisini boşaltamayan kesim gençler olursa, durum biraz riskli.

-Araştırmamızın sonucunda ne gibi bulgulara ulaştınız? Lise öğrencilerinin okul ve gençlik dizilerine ilişkin algısı nedir?

-Yukarıda bahsettiğim gibi bizim araştırma yaptığımız öğrenci grubu, kendi okulumuzdaki öğrencilerden oluşuyor ve bunlar alt orta sınıf diyebileceğimiz; çoğunlukla memur ailelerinden gelen çocuklar. Alım güçleri çok kısıtlı olmasa da, çok yüksek de olmayan; orta sınıf alışkanlıkları haylice olan çocuklar. Ailelerinin bilinç düzeyi nispeten ortalamanın üstünde olanlar da var. Bu nedenle bizde çıkan sonuçlar yine daha çok tüketim alışkanlıklarına olan etkisi, kendi yaşamlarına yabancılaşma etkisiyle ilgili olumsuz sonuçlar. Hali hazırda var olan toplumsal cinsiyet rollerinin, bu diziler aracılığıyla pekiştirildiğini de tespit ettik. Fakat mesela erkeklerin karşı cinsten aradıkları en önemli özelliğin fiziksel güzellik olduğuna ilişkin hipotezimiz doğrulandı ama kızların karşı cinsten aradığı en önemli özelliğin maddi güç olduğu hipotezimiz doğrulanmadı. Buradan kızların biraz daha insaflı oldukları fikrine kapılabiliriz.

-Bu ve benzeri araştırma projeleri öğrencilerin kişilik gelişiminde nasıl bir rol oynuyor? Onlarda farklı düşünce ve düşünce devinimleri yaratıyor mu?

-Kesinlikle evet. Meslek seçimlerinde etkili mesela. Mimarlık okumak isteyen öğrencim, böyle bir sosyal bilim projesinde yer aldıktan sonra sosyal konulara daha duyarlı olduğu için, mimarlık mesleğini de bu merkezde yeniden değerlendirmeye başladı. "Acaba mimarların iş yaşamı, özellikle de mimar kadınların iş yaşamı nasıldır?" sorusunu sormaya başladı, çünkü kadın emeği ile ilgili bir araştırma projesinde yer almıştı. Bu sorgulamadan aldığı yanıtlar onu çok memnun etmediği için şu anda olumlu bir kafa karışıklığı yaşıyor. Yine arkadaşlık ilişkilerini, aileleriyle olan ilişkilerini, kendi hayatlarını tümüyle yeniden kurguladıklarını düşünüyorum. Erken bir çağda böylesi bir deneyim yaşamaları kesinlikle onların yaşamında paha biçilmez bir katkı sağladı. Projeleri sergilendiğinde yarışma jürisinin tutumu, yarışmanın sonuçlanmasından sonra gözlemledikleri tutumlar, onların toplumsal yaşamda karşılaşılabilecekleri her türlü duruma hazırlıklı olmaları açısından bir deneyim edinmelerini sağladı diye düşünüyorum.

-Yeni araştırma projeleri var mı?

-Öğrencilerimin arkadaş çevresinden bu şekilde proje hazırlamak isteyen bir öğrenci kitlesi oluştu. Şu anda onların getirdikleri proje önerileriyle ilgilenme safhasındayım. Öğrencilerimle bir dahaki sefere daha erken, mesela bu aylarda [Mayıs ayında] başlayıp devam etmek niyetindeyiz. Bir de benim gözlemlediğim şey, TÜBİTAK genelinde nitel çalışmalar hiç anlaşılmıyor. Yani seçtikleri hocalar sosyal bilimleri sayısal bilimlerin

gölgesinde gören son derece geleneksel hocalar grubu ve tümüyle görüşme sorularıyla kurgulanmış bir araştırma projesinin "bilimsel" olabileceğini düşünmüyorlar. Bizim gibi bir nitel çalışma yapan okul da yoktu zaten. Bu yönüyle bizim çalışmamızın tüm emsallerinden ayrıldığını düşünüyorum. Acaba nitel çalışmalarla devam edelim, bunların temsilini artırıp TÜBİTAK'ı bu tarza alıştıralım mı? Yoksa ne yapıp yapıp SPSS Programı kullanan kişilere, hazır ölçeklere ve maddi kaynaklara ulaşip nicel çalışmalarla mı yola devam edelim, emin değilim henüz. Bir de gerçekten başarıyı çoktan seçmeli test başarısına indirgeyen bir okul ve eğitim sistemi var. Bu tür çalışmaların da desteklendiği pek çok okul olmasına karşılık, bizim okulumuz bunlardan biri değil. Bu nedenle eğer kendimde mücadele edecek gücü bulamazsam, önümüzdeki yıl yeni projelere destek veremeyebilirim.

Öğrencilerle görüşme

-Araştırma deneyiminize geçmeden önce bize



biraz okulunuzdan ve okulunuza ilişkin tutum ve algılarınızdan bahseder misiniz? Sizce okul ikliminiz size anlamlı ve özgür bir öğrenme ortamı sağlıyor mu?

Derya: Ben okulumuz bize destek vermediği için okuldan çok bir şey beklemiyorum artık. Sadece eğitimi ve öğretmenleri açısından bu okulda kaldım. Bize hiçbir yardımları olmadı. Yardım ettiklerinde de arkadaşlarımla beraber zar zor ettirdik yardımı. Müdürümüz bize sanki bu projeye gereksiz bir katılım yapmış gibi bir hava vererek, bizi hiçbir zaman tebrik etmedi. Bizim arkamızda olmadı. Aynı şekilde müdür yardımcıları da. Sadece biz öğretmenlerimizden ve arkadaşlarımızdan destek aldık. Ben daha çok öbür okullara bakıldığı zaman kimisi okulunun internet sitesinde projelerini abarta abarta, güzel bir şekilde anlatmışlar. Video çekenler olmuş. Ama bize hiçbir şey yapılmadı, tanıtım olmadı. Sadece kürsüye çıkıp adlarımız söylenmeden bile arkadaşlarımız TÜBİTAK projesini kazanmıştır diye duyuruldu. Ben daha çok bizi destekler diye düşünmüştüm çünkü okulumuza

bir başarı getirdik en azından. Bizim geldiğimiz seviye de çok zor bir yerdi. Buraya gelmek bile çok zordu kaç proje arasından. Sadece okulumdan destek istedim gerek arkadaşlarım, gerekse ben, ama hiçbir şey görmedik.

Deniz: Ben de Derya ile hemen hemen aynı şeyleri düşünüyorum. Zaten ilk hazırlanma sürecine biz sene başında başladık bu projeye. Çoğu zaman derslerimizden geri kaldık. Derslere giremedik proje hazırlamak için ve projeyi hazırlarken devamsızlığımız da çok oldu. Okul idaresinin bunlardan hiç haberi yoktu. Hatta birkaç kere söylememize rağmen sürekli sordular siz niye hala burada geziniyorsunuz okul çıkışında diye. Eve geç saatlerde gittiğimiz oldu. Sadece öğretmenlerimiz tarafından biraz destek gördük. Biraz daha anlayışlı karşıladılar. Okul idaresi sadece son dönemlere doğru proje sergisine gitmeden önce biraz yardımı dokundu yani dokundu mu onu da bilmiyorum ama.

Siz bölge sergisine gidince epey şaşırmış olmalılar..

Deniz: Onlar bizi bence ciddiye almamıştı, biz bölge sergisine gidince fark ettiler. Zaten müdür sadece ödül törenine geldi.

Peki toplam kaç proje arasından siz ilk on ikiye girdiniz?

Derya: Ankara bölgesinde katılan yüz proje içerisinde ilk on ikiye girdik.

-Okul ikliminiz size öğrenme açısından anlamlı ve özgür bir ortam sağlıyor mu?

Derya: Öğretmenler açısından sağlıyor ama idarenin öğrencilere pek değer verdiğini sanmıyorum. Sadece öğretmenlerimiz var bizim için bu okulda. İdare bence çok gereksiz bir durumda bizim okulumuzda.

Deniz: Kendilerince bazı ortamlar sağladıklarını düşünüyorlar kütüphane gibi ya da okulu boyattık gibilerinden ama hiçbir şekilde derslerimizde başarılı olmamız için destek sağladıklarını düşünmüyorum.

Ayça: Aslında bize destek olunmaması durumu bizi üzmemeli. Sonuçta bu onların kendi tercihleri ama onlar vermediği halde bile biz buraya gelebiliyorsak bence önemli olan o. Yani verseler bile, videolar yayınlasalar, reklamımızı yapsalar bile biz bu başarıyı sonuçta kendimiz elde ettik. Bu okul ilk defa böyle bir projeye katılıyor. Bizim danışman öğretmenimiz de ilk defa böyle bir proje hazırlıyor ve hazırlanan iki proje de altı yüz proje içinden ilk yüze girebiliyorsa zaten bu bir başarıdır. Bu noktada okul yardım etmiş ya da etmemiş çok önemli değil. Sonuçta onlar etse de bu bizim başarımız olacaktı. Onun dışında zaten öğretmenlerimiz bize bu konuda sağ olsunlar destek sağladılar. Derslere giremedik. Bu konuda anlayış

gösterdiler. Onun dışında zaten hepsi çok değerli ve tecrübeli öğretmenler. Bu konuda iyi bir eğitim alanımız olduğunu düşünüyorum ben.

Elif: Ben müdürün okula ilk geldiğinde bu okulu yücelteceğini, üst seviyelere çıkaracağını düşünüyordum. İlk başlarda böyleydi, yeni gelişmeler oluyordu okulumuzda. TÜBİTAK projesine bu sene danışmanımızın öncülüğünde katılınca gerçekten büyük başarılar elde edeceğimizi düşünmüştüm ki elde ettik ama belirli bir tolerans yoktu okulda. Hiç kimse hiçbir şeyin farkında değildi. Zaten bu okulda böyle bir şey yok, yapsalar da yapmasalar da bizim için bir şey fark etmez kafasındalardı. Hoşuma gitmeyen tavırlarla karşı karşıya kaldım. Hiçbir şekilde bunu müdürden ve müdür yardımcılardan beklemiyordum. Öğretmenler farkındaydı başarılı olduğumuzun ama müdürün bu şekilde davranmasını hiç beklemezdim. Öğretmenlerin farkında oldukları şeylerin, müdürün farkında olmaması şaşırtıyor insanı. Sonuçta müdür daha farklı bir seviyede, bir üst seviyede olduğu için daha farklı düşünebilir diye düşünmüştüm ama öyle olmadı. Son zamanlarda mesela bölgesel sergide gösterdiği ilgi şaşırttı beni yani onca zaman yanımızda yoktu. Gerçi gelse de gelme de hiçbir şey fark etmezdi benim için. Ben öyle düşünüyorum çünkü destek görmedim proje açısından. Sağ olsun geldi bir şekilde yardımda bulundu ama çok geçti.

İki güzel akademik metin hazırlamışsınız ikiyeerli ekipler halinde, iki başarılı sosyoloji projesi ortaya çıkartmışsınız. Baştan sona bir kitapçık gibi olan bu projenizi içinde herhangi birinin yakın, tanıdığı, akrabası, arkadaşı, öğretmeni veya yöresindeki kişilerden biri okudu mu? Size mantıklı değerlendirmeler veya eleştiriler yönelten, sorular soran biri oldu mu hiç?

Derya: Evet, E... hoca. Hatta bize biraz sitem etti, siz bir sosyoloji projesi yapıyorsunuz ve benim haberim yok dedi. Sanırım kendisi de sosyolojiyle ilgileniyor.

Deniz: Haberim yok derken mesela farklı okullardan öğretmenler duymuş. Sanırım bizim adımızı internette duymuş (E... hoca). Bunun üzerine geldi bize sordu sonuçta ben sizin öğretmeninizim niye benim haberim yok diye. Bence bu onların düşüncesizliği. Düşüncesizlik de demeyim ama yani sonuçta biz kalıyoruz okulda ve E... hoca bizi görüyor. Siz ne yapıyorsunuz, ne ediyorsunuz çocuklar, bir şey mi yapıyorsunuz diye sorabilirdi. Ben söyledim mesela biz dereceye girdiğimizde, ilk aşamayı geçtiğimiz zamanlarda danışmanımız bizi almak için sınıfımıza geldiğinde E, hocanın dersindeydik. Ben hocam biz geçtik ilk turu dedim; hiç kimsenin umurunda olmadı. Biz bunu kendi içimizde beş kişi yaşadık sadece beş kişi koca okulda bu sevinci. Bence bu çok şaşırtıcı bir durum, hiç bir şekilde bunu hak etmediğimizi

düşünüyorum böyle bir şeyi.

-Peki bahsettiğiniz öğretmen her iki projeyi de baştan sona okudu ve değerlendirme yaptı mı size?

Derya: Biz götürdük çıktı halinde ve ben okuyacağım dedi. Okumuş, hatta yanına notlar düşmüş. Burada bunu kullansanız iyi olur diye de söyledi bize. Ama biz elendikten sonra dedi. Yani bölge sergisinden sonra bitmişti bizim için ondan sonrası. Ama eleştiriler getirdi bize. Mesela öğretmenlerden de bize destek olurlar dedik, çıktıları verdik. Bulgular kısmını okumuşlardır belki ama kuramsal kısmını kaç kişi okudu, kaç kişi vakit ayırdı bilemiyorum. Biz çıktılardan birer kopya öğretmenler odasına bırakıp birer kopya da müdür yardımcılara vermiştik. Dersimize giren kimi hocalar okuruz falan dedi ama sonra geri dönmediler bize. Mesela benim ailemde de kimse okumadı.

Deniz: Benim ablam okudu. Daha ilk aşamadaki halini okudu, çok beğendiğini söylemişti. Siz iyi bir iş yapacaksınız dedi ama anca oraya kadar geldi.

-Araştırma deneyiminizde süreç nasıl işledi? Neler yaptınız?

Derya: Konuları seçmeye Ekim’de başladık. Araştırmayı tam yazmaya Kasım sonunda başladık yani Kasım itibarıyla kuramsal kısmını toplamaya başladık. Ondan sonra bizim konumuz için görüşmeler yapmamız gerektiğinden görüşme sorularımızı hazırladık. Daha sonra EGO’dan, çalışan kadınların telefon numaralarına ve irtibata geçebileceğimiz diğer bilgilerine ulaştık. Ve kadınların müsait olduğu günlerde onları bulup kadınlarla görüşmeler yaptık. Araştırmamızın başlığını “Ulaşım Sektöründe Kadın Emeli: Ankara’da Çalışan Kadın Sürücü ve Makinistler” şeklinde belirledik. Daha sonra kadın makinistlerle ve taksi sürücüleriyle görüşmeler yaptık. Görüşmelerimiz sonucunda ses kayıt cihazı altına aldıklarımızı dinleyip bulgular elde ettik. Bunun ardından kuramsal kısmı tekrardan toparladık. Görüşme sorularımızdan en çarpıcı olanları seçip araştırma bulgularımızı koyup kaynakçamızı koyup projemizi bitirdik.

Ayça: Bizim projemizde süreç çok zordu. Projemiz lise öğrencilerinin okul ve gençlik dizilerine ilişkin algısına yönelikti. Zor olmasının sebebi ilk olarak bu nicel bir araştırma ve bizim anketi uygulamamız gerekiyordu. Anket sorularında hazır ölçek kullanmadık, kendimiz hazırladığımız için, okulun üçte birine yani yaklaşık 160 kişiye anket yaptığımız için hepsini teker teker okumak zorunda kaldık. Zor günlerdi. Okuduktan sonra tabii projeye yansıtık bunları.

-SPSS programı kullanamıyorsunuz haliyle, bir lise öğrencisinin istatistik bilmesi de beklenemez zaten. Ama TÜBİTAK yarışmalarında beklenti

bu yönde yani bir lise öğrencisinin SPSS kullanabildiği kabulünden hareket ediliyor.

Derya: Orda yanlış hatırlamıyorsam sosyal bilimler alanında proje yapanların bizim dışımızda hepsi SPSS kullanmıştı.

-Peki hepsi kendileri mi kullanmıştı?

Ayça: Hayır, dışardan parayla istatistik programı kullanan kişilere yaptırmışlardı. Ama bir taraftan bu programı kullanma zorunluluğu yok deniliyor, diğer taraftan da bunu yapamayacak olan öğrenciler de olabilir. Onların da bu durumda o zaman biz proje yapmayalım, bırakalım dememesi gerekiyor. Bence tam tersine teşvik edilmesi gerekiyor böyle öğrencilerin. Biz o yüzden bırakmak istemedik, oraya kadar gelmişken. O yüzden ben arkadaşımınla, sağ olsun öbür arkadaşlarımız da yardım etti ve anketleri okuduk. Bunu en son hocayla yüzde haline çevirdik.

-Çetele tuttunuz yani.

Ayça: Evet çetele yöntemiyle. Ondan sonra bizim görüş kısımlarımız vardı anketlerin sonunda. Orda da yorum bırakanların en çarpıcı kısımlarını yansıttık. En son sonuç kısmımızda da toparladık ve bir kız, bir erkek olmak üzere amaçlı seçim yöntemiyle seçilmiş iki kişiyle de görüşme yaptık. Onların sonuçlarını da yansıttıktan sonra toparladık. Elemeyi geçtik sonra.

-Yani siz SPSS programı kullanmadınız ama beklenti bu yönde olduğu için sıkıntı yaşadınız. Okulunuz bu konuda size para kaynağı sağlamadı; SPSS programı kullanan bir istatistikçiye parayla bu işi yaptıracak kaynak da sağlamadı. Fakat sanırım bazı başka okullar bunu yapıyor değil mi?

Elif: Tabii yapıyor. Yarışmadaki diğer öğrencilere sorduk mesela SPSS mi kullandınız diye, bize dışarıdan yaptırarak dediler.

Ayça: Mesela evcil hayvanlarla ilgili bir projeden bir öğrenci, annesi Hacettepe’de çalıştığı için oradan birine yaptırmış. Hatta bir şirketle anlaşmışlar, o şirket afişleri geç bastırıldığı için şu anda ellerinde olmadığını ama bize sonra broşür vereceklerini söylemişlerdi. Bu da bizim dikkatimizi çekmişti yani bölge sergisine katılacağı netleşen birileri bir şirkete gidip parasıyla hizmet satın alıp bu şirketin bütün o süreci, afişlerin ve broşürlerin hazırlanması, standların kurulması vs. yönettiğini öğrenmiştik: Mesela biz bunların hepsini kendimiz hazırladık. Afiş ve broşürlerimizin grafik tasarımını yaptık, bilgisayar öğretmenimiz bize bu konuda destek oldu. Sonra bunları bastırmak için maddi kaynak aradık, uğraştık ama bunların hepsini zaten parası olan bir okul veya zaten parası olan bir kişi hizmet satın almak yoluyla hiç uğraşmadan yapabiliyor. Bu tarz projelerde öğrencilere destek olunması gerekiyor.



-Peki bir lise öğrencisinin asla yapamayacağını düşündüğünüz ama yapılmış, oraya gelmiş başka projeler dikkatinizi çekti mi?

Deniz: Mesela biyoloji alanında bir proje vardı. O projede bizim okulumuzda olmayan imkânları kullanmışlar, örneğin deneyler yapmışlar. Narı kullanarak mikrop öldüren antibiyotik benzeri bir şey üretmişler. TED Koleji'nin bir projesiydi. Biz sorduk okulunuzun laboratuvarını mı kullandınız, bu projeyi nasıl yaptınız diye. Bize başka bir kurumun laboratuvarını kullandıklarını, hatta birtakım sağlık gerekçelerinden ötürü o laboratuvarı kullanmaları uygun olmadığından çeşitli izinler almışlar. İlginçti yani bir lise öğrencisi bakterilerle birlikte bir deney yapabiliyor bir laboratuvar ortamında ve bunun sonuçlarını da bir projeye dönüştürebiliyor. Bu çok iyi bir biyoloji projesiydi fakat ödül almadı.

Ayça: Bizim oturduğumuz yerin arkasına biyolojiden öğrenciler oturdular ve baya sinirliydiler. Ve biyolojiden ödül alan solucan projesiydi; bu bizi çok şaşırtmıştı. Solucanların nasıl toprağı temizleyen harika mahlukatlar oldukları üzerine bir projeydi bu. Hiçbir deney veya özel çalışma içermeyen, sadece solucanlar üzerine birtakım kuramsal bilgilerden oluşan, yan yana konulduğunda öbürüyle asla kıyaslanamayacak bir proje birincilik ödülü aldı. Yani biz üzüldük ama biyoloji gibi başka alanlarda da büyük haksızlıklar olduğunu gördük.

Derya: Bir de yarışmada stantlarında madenci kasklarıyla yarışan bir okul vardı ve psikoloji projesi yapmışlardı. O psikoloji projesinde yaklaşık 600 kişiyle birebir görüşme yaptıklarını iddia ediyorlardı. Bu imkânsız bir şey. Ve de üç farklı ilde yapmışlardı görüşmelerini: Ankara, Manisa, Konya. Yani değil bir

lise öğrencisini, bir yüksek lisans ve doktora tezini bile çok aşan bir çalışmadan bahsediliyordu. Bariz bir şekilde bir şirkete verilmiş ve yaptırılmış bir çalışmaydı. Ama bunun yanı sıra öğrenciler kendileri de çok emek vermişler, bunu da yadsıyamayız. Projelerinde 38 hipotez varmış ve bu hipotezleri ölçmüşler. Bu proje derece aldı mesela ve ikinci oldu. Projelerinde birebir görüşme yapıldığı yazıyor ama biz sorduğumuzda bize yemek yerken ayaküstü sorularımızı sorduk, onlar da cevap verdi dediler. Ama aslında yaptıkları şey toplu görüşmeydi. Yani gidip yemekhanede yemek yiyen işçilere soruları soruyorlar. Sonra alınan cevapları kaydediyorlar, tabii bu arada her kafadan bir ses çıkıyor. Bunu da görüşme yöntemi olarak nitelendiriyorlar. Yani bu tarz ilginç şeyler vardı ve bunlar derece almıştı.

-Projelerinizin sonuçlarından bahsedebilir misiniz? Bu araştırma projesinde neler öğrendiniz?

Deniz: Ulaşım sektöründe kadın emeğinden başlamak gerekirse hem sergi sırasında, hem de sergiden sonra şunu gördük ki herkesin görüşü kesinlikle kadınla erkeğin fitratının farklı olduğu yönünde. Dünya çapında durum nedir bilmiyorum ama Türkiye çapında bu işi kadının yapabileceğine gerçekten kimse inanmıyor ve o kadınların gerçekten zorluk çektiklerini düşünüyorlar. Mesleği sevmediklerini düşünüyorlar. Bir kadın niye bunu yapsın ki, ne gerek var diye düşünüyorlar. Onlar o kadar zorluk çekmişler, siz neyin peşindesiniz diyenler oldu bize. Kadınlar bu kadar zorluk çekmiş, siz daha neyi destekliyorsunuz dediler. İnsanların bir şekilde bilinçlendirilmesini düşünüyoruz ama bu yerleşmiş bir algı olduğu için herkes artık değiştirilemez diye düşünüyor. Zaten yıllardır böyleydi, böyle kalsın diyorlar. Biz tabii çözüm önerileri getirdik ama bunları da çok ciddiye almadılar. Hatta jüriye sunduğumuz zaman onların da çok desteklediğini görmedim açıkçası. Biraz alay edercesine yaklaştılar bizim çözüm önerilerimize.

-Jürinin size karşı tutumu nasıldı?

Deniz: Sözlü olmasa da tavırlarından anlaşıyordu. Biz o kadar anlattık, anlattık; sonuçta bize siz bunu niye yaptınız ki dediler. Bir kanundan bahsetmiştik, o kanunda değişiklik olabilir demiştik. Jüriden çıktığımızda yüzümüz düşmüştü, yıkılmıştık. Jüri bizimle hiç göz teması kurmamıştı.

Derya: İki tane yaşlı, bir tane genç üye vardı jüride. En sağdaki bizimle zaten hiç ilgilenmedi. Projemize şöyle bir göz attı ve dosyayı kapattı. Ondan sonra bize neden böyle bir proje yaptınız diye soran da oydu. Yüzlerindeki mimiklerden biz anladık ki bize çok saçma bir proje yapmışsınız, hiç gerek yoktu demeye çalışıyorlardı. Sadece genç jüri üyesi bize bir iki soru sordu. Ondan sonra sadece biri bizimle bir veya iki defa göz teması kurdu. Bu arada benimle hiç biri göz teması

kurmadı, sadece Deniz'le kurdular. Hepsinin yüzünde çok gereksiz bir proje yapmışsınız iması vardı ama ben gereksiz bir proje yaptığımızı hiç düşünmedim. Çünkü bu kadınla erkeğin arasındaki bir problem çünkü. Bu durum günümüzde de böyle. Her gündemde var artık.

-Sizin projeniz feminist bir proje mi? Özellikle feminist bir proje yapmak için mi çıktınız yola?

Deniz: Aslında öyle bir şey yoktu aklımızda ama araştırdıkça insanın daha da isteği geliyor, biz niye böyleyiz, kadınları niye eziyorlar diye merak ediyor, insan gaza geliyor. Projeye başlamadan önce ben öyle feminist bir insan değildim ama şu an fikirlerimin gerçekten değiştiğini hissedebiliyorum.

-Bu proje sizi feminist mi yaptı yoksa?

Derya: Bilmiyorum ama mesela projeye başlamadan önce *bayan* diyordum, artık *kadın* diyorum. Bayan sözcüğünün erkeğin karşılığının olmadığını, erkeğin karşılığının bir tek kadın sözcüğü olduğunu proje sırasında kavradım.

Deniz: Mesela sergiye gelenler bizim standımıza uğruyorlardı, başlığı okuyup geçiyorlardı. Yanımızda modern ahilik adlı proje vardı, onlara gidiyorlardı. Bunu en çok yapanlar da zaten belliydi. Birisi geldi mesela, bunu niye bir toplumsal sorun olarak algıladınız dedi. Oradaki hocalardan da çok ilginç tepkiler geldi. Birkaç hoca, mesela mimarlık bölümünden gelen hocalardan biri, bence çok çarpıcı bir konuya denk gelmişsiniz, mutlaka başarılı olursunuz demişti. Biz zaten başarılı sözcüğünü en çok hocalardan duyduk. Zaten ilgilenenler kendini belli ediyordu, sorular soruyorlardı.

-Yani sonuçta siz de biraz toplumu tanımış oldunuz galiba bu projelerle...

Derya: Evet biraz daha gözümüz açıldı yani. Böyle bir projeye insanların karşısına çıktığımızda nelerle karşılaşabileceğimizi görerek toplumun genel kabullerini, alışkanlıklarını test etme fırsatımız oldu.

-Peki sizce kadınlar için ne yapmalı, nasıl davranmalı ki toplumun sığılıkları, körlükleri düzelmeli? Siz ne düşünüyorsunuz bu konuda?

Deniz: Açıkçası ben her şeyin aileden başladığını düşünüyorum. Ailede gerçekten en azından çocuklara karşı, kız ve erkek çocuğa karşı eşit davranılsa, eşit haklar sağlansa, eşit sorumluluklar verilse belki kısmen bu ayırım azalır. Onun dışında yine devlet olsun, okullarda, her yerde daha eşitlikçi olabilir bir şeyler.

-Biraz da diğer grubu dinleyelim. Siz lise öğrencilerinin gençlik ve okul dizilerine yönelik algısıyla ilgili bir proje yaptınız. Bu proje size ne kazandırdı? Siz bu projeye başlarken neler düşünüyordunuz, neler hissediyordunuz? Proje bittiğinde nasıl düşünümeye ve

hissetmeye başladınız?

Elif: Projemizin başında zaten danışman öğretmenimiz konuşurken kendimize sorun edindiğimiz bir konu seçmek istedik. Arkadaşımla birlikte gerek gençlik dizileri, gerek okul dizileri olsun çok dizi izliyorduk. Bunlarla ilgili bir araştırma yapmak istedik. Bu dizilerle nasıl bir etkileşim içindeyiz, onlardan nasıl etkileniyoruz? Bunu merak ettik. Projenin başında belirli hipotezler ortaya koyduk. Yani mesela bu dizileri izleyen öğrenciler kendi hayatlarına yabancılaşıyorlar mı? O dizilerin karakterlerine bir özenme var mı ya da bir özgüven yitimi var mı? Amaca ulaşmak için çeşitli durum ve davranışları kullanıyorlar mı? Etik olmayan durum ve davranışlara özeniyorlar mı? En merak ettiğimiz şeylerden bir tanesi de engellilerin bu dizilerde temsil edilip edilmedikleriydi. Onlar toplumun bir kısmını oluşturuyorlar ve dışarda kalmamaları gereken bir kesim olduklarını düşünüyoruz. Bunları anket sorularıyla ölçtük. Belirli hipotezlerin cevaplarını aradık. İki hipotezimiz çürüdü. Bunlardan biri amaca ulaşmak için çeşitli durum ve araçları kullanmadıklarını gördük. Diğeriyse kızların karşı cinste önem verdikleri özellik: güçlü veya varlıklı olması.

-Yani böyle bir şey yok. Kızlar güçlü veya varlıklı erkek düşünmüyorlar.

Elif: Evet ama tersi var. Erkekler fiziksel güzelliğe önem veriyorlar, fiziksel güzelliğin onlar için ön planda olduğunu gördük. Burada bir fark ortaya çıktı. Böylece anlamış olduk ki gerçekten öğrenciler hayatlarına yabancılaşıyorlar ve tüketim alışkanlıkları ortaya çıkıyor. Belirli mobil uygulamalar geliyor artık. Mesela belirli bir kanalın oyuncularının giydiği kıyafetleri farklı mobil uygulamalarla görebiliyoruz. Tablet uygulamalarında satış programları var, buralardan satışa çıkarılıyor. Filanca dizinin oyuncusu bu hafta bunu giydi, satın almak ister misiniz gibi. Dizi reklama giriyor örneğin, o arada veriyorlar. Hiçbir şeyin farkında olmadan bize empoze ediyorlar. Böylece farklı etkileşimler içerisinde oluyor gençler. Zaten dönemin verdiği bir değişiklik olduğu için farklı açılardan bakmaya başlıyorlar. Bunları tespit ettik bu projede. Kendimiz de bu etkileşimin içerisindeyiz. Başkahramanların yakışıklı olması vs. bunlar hep artık arkadaş ortamımızda da konuştuğumuz konular arasına girmeye başladı. Yani aşırıya kaçmak gibi bir sorun var artık. Mesela bir arkadaş ortamındasınız, konuşurken bir diziden bahsetmeye başlıyorsunuz ve bir bakıyorsunuz ki bütün hayatınız bu dizi olmuş. O başkahramanın olaylarından tutun, yaşam tarzına kadar her şeyi konuşuyorsunuz o ortamda. Tek muhabbetiniz onlardan ibaret olmuş oluyor. Özel hayatınız kalmıyor hiçbir şekilde. Ailenizle ilgili hiçbir şey konuşamıyorsunuz.

-Peki siz bu projeyi bitirdikten sonra sizin bu alışkanlıklarınızda bir değişim oldu mu?

Elif: Ben izliyorum hala, izlemiyorum diyemem ama farkındalık oldu bende artık. Aileme karşı, kendi kültürüme karşı farkındayım artık bazı şeylerin. Onlara özenmek istemiyorum artık çünkü özendikçe kendime yabancılaşıyorum gerçekten de. İnsan kendini sevmeli, kendine özgüveni olmalı, yoksa yaşayamıyorsun. Öyle olunca da bir şekilde gerçekten bunun farkına varmamız gerekiyor. Ben farkına vardığımı düşünüyorum artık gerçekten etkilenmek istemiyorum o dizilerden.

Ayça: Ben de izliyorum ama artık o kadar bağımlı bir şekilde izlemiyorum. Şimdi izlerken mesela eskiden hiç dikkatimi çekmeyen, benim böyle düz bakıp izlediğim şeylerden bile bir şeyler, bir anlam çıkarabiliyorum. Burada bunu gösteriyor ama aslında hiçbirimiz farkında değiliz diyebiliyorum. Mesela bir ana karakterin üstünde diyelim ki bir şeyi, bir çanta veya kıyafeti beğendim. Eskiden ona ulaşmak için bir çaba gösterirdim. Acaba bunu nerden almış bir bakayım, güzelse bende alayım derdim. Ama artık bu tarz oyunlara gelmemeye çalışıyorum, uzun zamandır bir çabam var bunun için. Zaten bizim standımızı gezen kişiler de ne kadar güncel bir proje yapmışsınız, çocuklarımız için ne kadar yararlı bir proje yapmışsınız, bunun farkına varmış olmanız çok güzel dediler.

Elif: Aslında ben bizim projenin o kadar da ilgi gördüğünü düşünmüyorum. Evet gençler standımıza geliyor çünkü orda dizi ve oyuncu resimlerini görüyorlar. İlgilendikleri şey bizim ne yaptığımız değil. Gerçekten iki üç insan farkındaydı olup bitenin, bunlar da zaten olgun insanlardı. Standımıza gelen gençler standımız ilgi çektiği için, o dizileri izledikleri için, ne yaptınız siz demeye geliyorlardı. Yani bizim yaptığımız proje değil de, arkamızdaki resimler dikkat çekti aslında.

Ayça: Ben Disney'le büyümüş bir çocuğum. O kadar çok izliyordum ki bir süre sonra annemle babam TV'yi kapatmaya başladılar. Oradaki karakterler bana çok sevimli geliyordu, hala da çok sevimli geliyor ama artık arkasında ne yattığını biliyorum. Onların o kadar masum olmadığını biliyorum. Zaten bizim projemizin çarpıcı bir sloganı vardı: "Ördeğin maskesini düşürün!". Bu aslında Ariel Dorfman'ın bir sözüydü.ve biz bu sözü projemize slogan yaptık. Bunun nedeni de aslında Disney karakterlerinin bizim sandığımız kadar masum olmadıklarını, bunun arkasında Amerikan kültürünün bize empoze edilmeye çalışıldığını anladım. Çünkü batı kültürü bizden gelişmiş olduğu için bizim kültürümüze rahatça satılabiliyor. Aslında bunların arkasında farklı ticari amaçlar güdüldüğünü ve çocukların ve gençlerin artık bir müşteri olarak görüldüğü ortaya çıkıyor. Ben bunları gördüm, baya şaşırdım. Bunu biz araştırma

yaptığımız için biliyoruz. Belki bu konuyla ilgili olan kişiler de biliyordur ama bence birçok ebeveyn bunu bilmeden izletiyor çocuklarına. Belki benim ailem de bilmiyordu. Ben çok izliyorum diye kapattırdılar.

-Bir başka benzer araştırma projesinde yer almak ister miydiniz? Yeni araştırma fikirleriniz var mı?

Derya: Ben artık yaparsam din konusuyla gireceğim bu işe çünkü TÜBİTAK bizim konularımızı ciddiye almıyor. Mesela sosyolojiden katılırsam yine konumun içinde mutlaka din olacak. Çünkü diğer türlü oradaki jüri üyelerinin bizi ciddiye alarak mülakata soktuklarını düşünmüyorum. Bunda din konusu yok, bunu çok dikkate almamız gerekmiyor diye düşünüyorlar.

Deniz: Ben de açıkçası bir daha böyle bir projeyle TÜBİTAK'a katılmam. Açıkçası sergiye kalmamız bile bir mucizeydi. Herhalde ben de katılırsam bir tarih projesi içinde Osmanlı'yı içine alan bir şeyle katılırım. Türkiye gündeminde de zaten hep Osmanlı'yı veya dinsel konuları ön plana çıkarmaya çalışıyorlar. TÜBİTAK da buna paralel olarak gittiği için o konularda şansımızın daha çok artacağını düşünüyorum açıkçası.

Ayça: Açıkçası bölge sergisine gittikten sonra bizim oraya seçilmemizin çok büyük bir şey olduğunu düşündüm. Çünkü biz seçildiğimizde aa, ne güzel işte seçilmişiz hani, biz seçildik, demek ki hani seçilenebiliyormuş gibi geldi ama bölge sergisinden sonra ödül töreninde falan bizim gerçekten büyük bir şey başardığımızı anladım. Yine de ben onların istediği gibi bir proje hazırlar mıydım bilmiyorum. Sanırım ben yine istediğim konudan hazırlardım çünkü öbür türlü başka bir kalıba girmiş oluyorsunuz, onların istediği kalıba girmiş oluyorsunuz. Ben burada demiyorum ki din kötüdür, o tarz projeler yapmayın. O tarz bir düşüncem yok ama bizim din dışı bir konu işlememiz dini savunmadığımız, kötülediğimiz anlamına gelmiyor. TÜBİTAK'ın böyle bir maddesi yok benim bildiğim kadarıyla. O yüzden belirli bir kalıba girmek yerine ben yine istediğim bir projeyi hazırlamak isterdim.

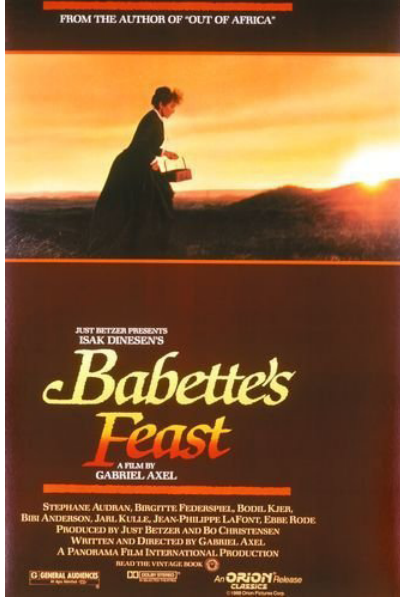
Elif: Kimsenin hakkını da yemek istemeyiz tabii ki ama hepimizde hayal kırıklığı var. İstemsizce olan bir şeydir belki de bilemiyoruz. Bu gerçekten açıklanabilir bir şey mi ya da belirli sebepleri var mı? Gerçekten çok merak ettiğim bir soru bu çünkü hiç kimse farkında değil ne yaptıklarının, neye göre cevap verdiklerinin. Kendileri karar veriyorlar tabii ki de ama ben onların kriterlerini çözemedim. Düşünceler farklı, bakış açıları farklı.

-Çok teşekkür ederiz.



Mikail Boz

Babette'nin Yemeği, Son Akşam Yemeği mi?



Gabriel Axel, 1987 tarihli Oscar Ödüllü **Babette'nin Yemeği** (Babettes gæstebud) filmiyle bizi kuzeyin o kasvetli topraklarına götürüyor. Filmde yaşlı ve dindar iki kız kardeş, Martine ve Philippa, aynı zamanda bir Hristiyan mezhebinin de kurucusu olan babalarının ölümü ardından zorlu bir görevle karşı karşıya kalırlar. Kızlar babalarından devraldıkları dindarlıklarını devam ettirirken, geçmişin defterlerini açıp birbirleriyle çatışmaya başlayan mezhebin yaşlı üyelerini bir arada tutmak zorundadırlar. Kız kardeşlerin yaşamı bir gün **Fransa**'daki iç savaştan kaçmış ve yeğeni dışında tüm akrabalarını savaşta kaybetmiş bir kadının, Babette'nin, onlara sığınmasıyla değişmeye başlar. Babette uzun yıllarca yaşlı kadınlara hizmette bulunur ve herkes tarafından sevilen birisi olur. Bir gün piyangodan on bin frank kazandığını öğrenir ve bu Danimarka köyünden gitmeden önce bir akşam yemeği vermeye karar kılar. Filme de adını veren bu yemek herkes için zorlu bir sınav olacaktır.

Babette uzun yıllar yoksulluk içinde yaşamıştır ve Fransa'ya dair tek umudu bir piyango biletinden çıkacak paradır. Beklentisi karşılığını bulmuş, ödülü kazanmış ve artık güzel bir yaşam sürme şansını elde etmiştir. Öyleyse neden tüm servetini bir akşam yemeği hazırlamak için harcayıp yoksulluğu seçmiştir? O kendisini bir sanatçı olarak görür. Bir aşçı olarak da yemeği bir "aşk" ilişkisine dönüştürmeyi istemekte, insanların yemek yerken yaşadıkları ruhsal ve fiziksel doygunluklarıyla mutlu olmaktadır.

Cemaat ise cemaatin kurucusu öldükten sonra giderek

bir durgunluğa sürüklenir. Bu gelip geçici dünyada dünya zevklerinden uzak bir yaşam sürmeye alışmış bu insanlar ömürlerinin sonu yaklaştıkça eski defterleri açmakta, birbirleriyle kavga etmektedirler. Onlar bir yandan geçmişteki yaşanmış zevklerin günahkârca bir davranış olduğunu duyumsayıp acı çekerken, öte yandan geçmişte yapamadıklarının da rahatsızlığını hissederler. Böylece ölümün kıyısına doğru yaklaşmışken tanrıya değil, dünyaya bağlı kalırlar. Kız kardeşler için bu kötü bir göstergedir ve cemaatin adım adım dağıldığını düşünmektedirler.

Tam da cemaatin kurucusunun yüzüncü doğum yıldönümünde, Babette'nin bir akşam yemeği vermek istemesi ve yaşlı kız kardeşleri ikna etmesi cemaat arasında bir sorunu alevlendirir. Kız kardeşler Babette'nin verdiği malzeme siparişleri gelince şok geçirirler. Babette'nin uzak diyarlardan getirttiği yiyecekler onlar için sadece fiziksel değil ruhani bir anlam da içerir. Yiyecekler sofular için dünyanın onların yaşam evreninden ibaret olmadığını gösteren bir gösterge işlevi görür. Cemaat içten içe kaynarken onların isteyecekleri son şey "dünyanın hala yaşanılır bir yer olduğu" düşüncesidir. Böylece mutfak zengin yiyeceklerle dolup taşarken, tüm o yiyeceklerin renkleri ve tadılması muhtemel tatlar Philippa'nın gecesine bir karabasan gibi çöker. Şarap bir kan, Babette onların dünyasına sızmaya çalışan bir cadı gibi görünür. Philippa derhal cemaati toplar ve yemek boyunca yemeğin tadıyla alakalı hiçbir şey konuşmamayı salıklar. Günahı hep dışarıda aramaya alışmış bu günahkârlar için iyi yürekli hamarat Babette'nin "cadılaşması" hiç de kuşku uyandırıcı değildir. Bu kadın onlara ayartıcı dünyasal tatlar sunacaktır ve izleyici olarak bir an Babette'nin yaşamından bile endişe duyarız. Gerçekten de herkes Babette'yi çarmıha germeye hazır görünmektedir. Çünkü Babette onların gri yaşamına karşı bir "renği" ifade eder, onlara kasvetli fiyortlar dışında günlük güneşlik bir dünyanın varlığını hissettir ve hep azla yetinmişliklerine karşı dünyanın gerçekten yaşanılır bir yer olduğuna dair bir hissiyat bırakır ve ruhlarını da "kirlendir". Onlar da çareyi yemeği yemek ama yemeğin tadına varmamakta ve hayatın griyle dolu bir suskunlukla Babette'yi "cezalandırmakta" bulurlar.

Ancak bekledikleri gibi olmaz ve yemeğe katılan on ikinci kişi olan General Lowenhielm onlara yedikleri her bir şeyi anlamlı kılacak fazladan bilgi verir. İçkiyi içmeyi, yemeği tatmayı, meyveyi yemeyi onlara "öğretir". General sanki ölen babanın yerini alan, cemaate neyi nasıl yapması gerektiğini öğreten bir yol gösterici gibidir. Hâlbuki onun niyeti de "vazgeçtiği" karşılığında "bulmayı" umduğu şeylerdir. General yıllar önce aşık olduğu ama "buradaki yaşamın çok zorlu olduğu" gerekçesiyle vazgeçtiği Philippa'yı düşünür. Bu vazgeçiş ona önemli bir rütbe getirmiştir ama eline geçen başka nedir? Akşam yemeğine gitmeden önce aynada kendisine bakar "açgözlülük" diye söylenir. Daha sonra yıllar önceki halini hayal eder ve onunla konuşur. "Hayal ettiğin her şeyi buldum," der General, "ve hırsını tatmin ettim. Ama ne amaçla? Bu gece skoru eşitlemeliyiz. Bana yaptığım seçimin doğru olduğunu kanıtlamalısın."

Yemekte cemaat üyelerinin dünyasal zevklerden kaçınmalarıyla General'in kendi yaşamını anlamlı kılma çabası aralarında bir zıtlık yaratacaktır.

Şarkıcı Achille Papin de benzer bir çelişkiyi yaşar. O da yıllar önce sessizlik ve dinlenmek için geldiği bu köyde kendi divası Martine'yi bulmuştur. Martine'nin sesini eğitmeye çalışır ama genç kız bir gün aniden babasına bu eğitimi almak istemediğini söyler. Papin Martine'nin tüm zenginlik ve şatafatı elinin tersiyle itmesini anlayamaz. Ama yıllar sonra Martine'nin fakirliği seçerek doğruyu yaptığını düşünecektir. Çünkü şan



şöhret de yaşlılıkla birlikte yok olup gitmiştir ve yaşlılık her şeyi eşitlemiştir. Böylece birisi generalin eşi olma, ötekisi şan ve şöhrete uzanan bir yolda, kız kardeşler mütevazılığı seçerek, hep bir şeylerin peşinden koşup şimdi yorgunluk hisseden şarkıcı ve generalden daha iyi bir noktadaymış gibi görünür. İki adamın modernist yorgunluğuna karşılık, iki kız kardeş dindar bir tedirginlik hisseder.

Tam bu aşamada Babette'nin kazandığı tüm parayı bir akşam yemeğinde harcayarak yoksulluğu seçmesi ve "bir artistin asla yoksul olamayacağını" söylemesi general ve şarkıcının bu modernist yorgunluğu hesaba katıldığında daha anlaşılır olacaktır. Çünkü Babette kazandığı tüm parayla ülkesine dönüp yaşamına devam ettiğinde "yorulacağının" bilincindedir. Bu yorgunluk yaşamın anlamsızlığının getireceği bir yorgunluk olacaktır. Böylece bir sanatçı olarak fırçasını/aşçılık malzemesini eline alır ve başyapıtını üretmeye koyulur. Yaptıkları ya da yapamadıklarıyla hep hoşnutsuzluk içinde olan bu insanlara hayatın tadını hissettirecek, birbirlerini suçlamak yerine dinginleşmeyi ve gülümsemeyi öğretecektir. Zaten General de evden çıkıp arabayla köye doğru giderken teyzesine şöyle der, "Yıllar süren zaferler yenilgiyle bitebilir mi?" Babette General'in bu sözünü hiç duymasa da, Fransa'daki iç savaşta gençliğin heyecan dolu zaferlerinin yaşlılıkta anlamını nasıl yitirdiğini anlamıştır. Bu yüzden gidip kendi zevklerini doyurmak yerine bir grup insana ömrü boyunca hiç yemedikleri bir yemek yedirir.

Onlarda bir bilinç dönüşümüne sebep olmakla kalmaz, bu dönüşümü yaratan olarak o da mutlu olur.

"Seçtiğimiz her şey bize bahşedildi. Ve reddettiğimiz her şey de bize bahşedilmiştir." diyen General kendi yaşamındaki anlamı bulmuştur. Ulaşılan bilişsel durum hemen herkes için kendiyle barışık olma halidir. Gecenin sonunda sürekli "acı çeken bu ruhlar" artık ölüme karşı hazır durumdadır. Böylece "unutulmaz" yemeğin sonunda "gökyüzündeki yıldızlar yeryüzüne daha da yaklaşmıştır", belki de bu yıl "kar olmayacak"tır. Babette'nin görevi tinsel yaşam ile dünyasal yaşamı uzlaştırmalarına yardım etmektir. Ruhları zengin kıldığını düşündüğü için de kendisini asla fakir görmez.

Yönetmen Martine ve Philippa'nın gençliklerinde yaşadıkları ikilemin üzerine fazla düşmez ve onların bilişsel dünyasına tanık olmayız. Bu yüzden de onlar kendileriyle ve verdikleri kararlarla barışık bir durumda görünürler. Axel, bir yana şarkıcı ve general, öte yana kızkardeşleri koyarak bir zıtlık yaratır ve bu zıtlıkta "başarılı" olan az bir farkla kız kardeşlerin sofu yaşam biçimidir. Buna karşın yemek sofrasında bu yemeğin anlamını kavrayan ve diğerlerine kavramada yardımcı olan kişi "yenilmiş" generaldir. General o sofrada olmasa farklı, şarabın kana bulandığı bir tabloyla karşı karşıya kalabilirdik. Generalin yaşadıkları diğerleri için bir "ışık" olur ve onlara doğru yolu göstermede aydınlatıcı bir rol üstlenir. Yönetmen bütün bütüne sofuluğu kutsasaydı karşımızda vasatın altı bir yapım çıkabilirdi ama Axel filmdeki her öğeyi, ömrün son deminde doğru ya da yanlış görünen her şeyi, maddi yaşam ile manevi yaşamı uzlaştırmak için kullanır ve bu da Papa Francis'in bu filmi neden favori filmi olarak seçtiğine bir sebep olsa gerek. Buna karşın, imgesiyle, tadyıla, kokusuyla halen "orda", dünyada, bir şeyler vardır, filmsel söylem son akşam yemeğini tinsel yaşam ile tensel yaşam arasındaki bir bağ, geçiş olarak anlamlandırmaktadır.

“Öğretmen Etiği”!...

MEB, Temmuz 2015 tarihinde il milli eğitim müdürlüklerine bir yazı göndererek öğretmenlerin uyacakları etik kuralları açıkladı. Yaklaşık 14 maddeden oluşan bu yazıda “iyi bir öğretmenin” taşıması gereken hususiyetlere yer verilmektedir. Bunları yazının akışı içinde göstereceğiz ancak öncelikle şu “etik” kavramının ne menem bir şey olduğuna bakmakta yarar var.

“En genel anlamda **iyi, güzel, uyumlu, istenmeye değer olan** sözcükleriyle ifade edilen etik; Felsefe Terimleri Sözlüğünde “ahlaksal olanın özünü ve temellerini araştıran bilim” olarak tanımlanmaktadır.

Foucault’a göre etik; “bir davranış biçimi, kendi kendimizi yönetme, kendi davranış alanlarımızı yapılandırma, yaşamımıza ne tür bir biçim ya da yapı vereceğimize karar verme sanatıdır.”

Hitt’e göre ise “*neyin yapıp yapılamayacağı, neyin isteneceği ya da istenemeyeceğinin bilinmesidir.*”¹

Etik bireysel olabilir. Ancak biz meslek etiğini konu olarak ele alacağız. Meslek Etiği dediğimiz şey, doğrudan insanla ilgili mesleklerde uyulması gereken davranış kurallarıdır.

Öğretmenlik de doğrudan insanla ilgili bir meslek olduğundan “öğretmenlerin de uyması gereken mesleki etik” kuralları vardır.

Öğretmenlerin uyması gereken etik kurallar yani öğretmenlerin neleri yapıp neleri yapamayacağı sadece bu günün konusu değildir. Hatta sadece bizim ülkemize has bir durum da değildir. Bu hususta biraz “Eğitim Tarihi” nde gezinti yapmamızın uygun olacağını düşündük.

Tarihin meslek olarak kaydettiği ilk öğretmenler

¹ Eğitim Sen; 4. Demokratik Eğitim Kurultayı, Eğitimde Değerler. Cilt 2. Ankara Mart 2005

-ki onlara “**Tablet Evinin Babası**” denilmek-
teydi- “meslek etiğine uygun davranmamış ve
tarihin kayıtlara geçen ilk rüşvetini” öğrencisinin
babasından almıştı.²

Bu günün öğretmeni / eğitimcisi Ortaçağ’da med-
reselerde görev yapan “Müderres”lerdi ve bu Mü-
derreslerin uyması gereken nitelikler de medrese
vakfiyelerinde yazılmıştı.

Örneğin, Batı Karahanlı hükümdarı **Tamgaç
Buğra Ebu İshak İbrahim**, 1065-66 yılında
kurduğu medresenin vakfiyesinde medrese mü-
derreslerinin “**Hanifi mezhebinden olmasını**” şart
koşmuştu.³

Selçuklu ve Osmanlı toplumunda “**öğretmenin
(Hoca) niteliği nasıldı?**” sorusuna en güzel ya-
nıtı **Amasyalı Hüseyinoğlu Ali**, 1453 yılında
kaleme aldığı “**Tarik-ül Edep**” adlı eserinde şu
şekilde vermektedir:

*“Allah’tan korkan / dindar ve dini konularda bilgili /
Doğru sözlü / Çabuk öfkelenmeyen / Tecrübe sahibi /
Kadınlara karşı zaafı olmayan / Eğitim-öğretim işlerin-
den başka bir işle meşgul olmayan / Edepsizlik ve tem-
bellik eden öğrenciye dayak atan bir kişi olmalıdır.”⁴*

Osmanlı Padişahı **II. Mehmet (Fatih)**, kendi
vakfiyesinde öğretmen (hoca)ın niteliğinin şöyle
olmasını istemektedir:

*“çok iyi bir mizaca ve karaktere sahip olmalıdır / Gay-
retli ve sabırlı olmalıdır / Dersleri güzellikle ve yumuşak-
lıkla anlatmalıdır.”⁵*

Kınalızade Ali Çelebi’ye (1510-1572) göre;

*“Çocuğun öğretmeni akıllı, ahlaklı, dindar, kısaca iyi
olmalı; öfkesine ve yumuşaklığında itidalli-tatlı sert
olmalıdır.”⁶*

1870’de kız ilk ve ortaokullarının öğretmen ih-
tiyacını karşılamak üzere açılan Darülmuallimat
(Kız Öğretmen Okulu) öğretmenlerinin “**yaşlı**

ve çirkin” olmalarının “iyi” olacağı kural olarak
işletilmiştir.

Ethem Nejat ise “iyi” bir öğretmenin yenilikler
yapan ve statükoyu korumayan niteliklere sahip
olmasını ister.⁷

Cumhuriyet dönemi maarif vekillerinden **Mus-
tafa Necati**, öğretmen okulu öğrencileri için
yaptırdığı kimlik belgesinde “iyi” öğretmenden
beklentilerini şu cümlelerle açıklamıştır: “**Türk
genci için ahlakiyetin manası, vazifelerin bila kay-
dû şart ifasıdır. (...) Faal, fedakar, feragat sahibi
olacaksın. (...) mesleğine kalbinde bir aşk duymu-
yorsan, yolunu değiştir ve aramızdan ayrıl.”⁸**

TÖB-DER genel Başkanı Ali Bozkurt ise “TÖB-
DER’li öğretmen etiğini” 1975 yılında şu cümle-
lerle anlatmaktadır:

*“TÖB-DER Tüzüğü’nü kabul ederek ona üye olmuş
tüm öğretmenler bulundukları yerin koşullarına uymaya
mecburdur. Toplumlara bir şey kazandırmak için önce
kendinizi o topluma kabul ettireceksiniz. Toplum sizi
sevecek, sayacak, sizden yararlı şeyler öğrenecek. Top-
lumda vazgeçilmez insan durumuna geleceksiniz. Top-
luma kendini kabul ettiremeyen öğretmen cemaati olma-
yan imama benzer.*

*(...) TÖB-DER’li öğretmen çevresinin en çalışkan ki-
şisidir.*

*Gerçekten mecbur olmadıkça rapor veya izin almaz.
Yasaların ve yönetmeliklerin istediklerini zamanında
yapar. Amirlerinin yasalara uyan emirlerini yerine ge-
tirir.*

*(...) gerçek Atatürkçü ve devrimcidir. Rehberi bilimdir.
Güçlüklerden yılmaz.*

*Türkçeyi tüm yenilikleriyle kullanmaya çalışır. Devri-
me inkılap, öğretmene muallim, öğrenciye talebe, okula
mektepe v.b demez.*

*Öğrencilerini sınıfta yetiştirir. Başka açık gözlerin yaptı-
ğı gibi sekiz ayda yetiştiremediği öğrencisini yirmi günde
yetiştireceğim diye kurs açmaz. Paralı kurslarda öğrenci-
sine ders verme zilletini kabul etmez.*

² Samuel Noah Kramer’den aktaran İsmail Aydın; Düünden
Bugüne Öğretmenler (1065-2005), s.15-16, Eğitim-Sen Yay.
Ankara 1999

³ Yahya Akyüz; Türk Eğitim Tarihi, s.14-15 AÜEBF yay.
Ankara 1982

⁴ Akyüz; age.s.79

⁵ Cavit Binbaşıoğlu; Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi, s.9

⁶ Dr. Hüseyin Öztürk; Kınalızade Ali Çelebi’de Aile, s.113,
Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yay.

⁷ Ethem Nejat’tan aktaran Yahya Akyüz; Türkiye’de
Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri, s.155,
Ankara 1978

⁸ Yahya Akyüz; Türkiye’de Öğretmenlerin....s 264

TÖB-DER'li öğretmen Atatürk ilkelerinin yılmaz savunucusu ve geliştiricisidir.(...)

Sayın muhbir vatandaş olamaz.

Gece sabahlara kadar içki içip kumar oynamaz. Mecbur kalmadıkça ödeyemeyeceği kadar borç etmez.

Hele hele halkın dini inançlarıyla alay etmez, onlara saygı duyar. Bazı politika erbabı gibi gavurca yaşayıp, Müslümanca nutuk çekmez.

TÖB-DER'li öğretmen sınıfının bilincindedir. Ülke-mizin ve halkımızın ekonomik, sosyal, kültürel durumu düzelmeden kendisinin huzura kavuşamayacağını bilir. (...)

TÖB-DER'li öğretmen nereden gelirse gelsin yasa dışılıklara yığıtçe karşı koyar, sürülmeyi bir ceza olarak görenleri yanıltır.

Öğrencileri ve tüm halkımızı dil, din, mezhep, parti farkı gözetmeksizin eşit kabul eder.

TÖB-DER'li öğretmen kendini öğrencilerin, babası, annesi, ablası, abisi olarak görmelidir.

Sınıf geçirirken, not takdir ederken eğitim çıkmazının bütün bozukluklarını öğrencilerin sırtına yüklemes. Öğrencilerine program dışı kitap ve dergi aldırma. (...)"⁹

TÖB-DER'in günümüzdeki ardılı olan EĞİTİM SEN ise EI (**Eğitim Enternasyonalı**)'nin benimsediği Mesleki Etik Deklarasyonu'nu kabul etmiş ve bunu 2004 yılında düzenlediği 4. DEK aracılığıyla kamuoyuna ilan etmiştir. Bu etik deklarasyonuna göre eğitim çalışmasının uyması gereken bazı etik kurallar şunlardır:

"Eğitim çalışanı;

Eğitimde ve eğitim aracılığıyla demokrasi ve insan haklarını geliştirme çabalarının hepsini destekler.

Bütün öğrenci ve gençlere nitelikli eğitim verir.

Bütün çocukların, özellikle kendi öğrencilerinin haklarına ve BM Çocuk Hakları Sözleşmesinde belirtilen hükümlerden, eğitime uygulanan haklardan yararlanmalarına saygı gösterir.

Öğrencilerini kötü muameleden, fiziksel ve psikolojik istismardan korumak için her tür çabayı sarf eder.

Öğrencileri cinsel istismardan korumak için mümkün olan tüm önlemleri alır.

Her öğrencinin benzersiz oluşu, bireyselliğini ve özel ihtiyaçları olduğu gerçeğini kabul eder ve her öğrenciye potansiyelini gerçekleştirmesi için yol gösterir ve teşvik eder.

Otoriteyi adalet ve şevkat duygusuyla uygular.

Öğretmenle öğrenci arasındaki ayrıcalıklı ilişkinin hiçbir şekilde, özellikle bir dini benimsetmek ya da ideolojik kontrol için istismar edilmemesini sağlar."¹⁰

Akademik çevrelerde de öğretmenin etik kurallarına yönelik çalışmalar görülmektedir. Bu türden çalışmaların EI'nın Etik Deklarasyonu'nda sayılan ilkelerin sadeleştirilmiş hali olduğuna şüphe yok. Örneğin Prof. İnyet Pehlivan'ın internet ortamında paylaştığı "Öğretmen Andı"nda;

1. Hiçbir öğrencime zarar vermeyeceğim.
2. İnsanlığın ve insanın yücelmesi için eğitim-öğretim yapacağım.
3. Benim gözetimime bırakılmış olan öğrencilerimi koruyacağım.
4. Eğitim-öğretim yaparken öğrencilerimin ihtiyaçlarına öncelik vereceğim.
5. Öğrencilerin iyi eğitilmesi için gereken yatırımın azaltılması çabalarına direneceğim.
6. Öğrencilerimin eğitimi sürecinde mümkün olan en iyi öğrenme kaynaklarından yararlanmalarını sağlama-ya çalışacağım.
7. Öğrencilerimin tümünün güvenli ve sağlıklı bir çevrede bulunması için elimden geleni yapacağım.
8. Bütün öğrencilerime saygılı biçimde, nazik ve içimden gelen bir coşku ile öğretim yapacağım.
9. Bütün öğrencilerimin gereksinmelerinin karşılanma-sın için elimden geleni yapacağım.
10. Çevremdeki iyi insanları öğretmen olmaya teşvik edeceğim.
11. Eğer öğretme aşkımı kaybedersem meslekten ayrılacağım"

gibi hükümlerin "**Ay'ın yeniden keşfi**" olduğunu belirtmeden geçemeyeceğiz.

⁹ TÖB-DER Bülteni; sayı 57, 15.9.1975

¹⁰ EĞİTİM-SEN; 4. Demokratik Eğitim Kurultayı, Eğitimde Degerler. Cilt 2. Ankara Mart 2005

Şimdi de her zaman demokratik öğretmen örgütlerine sırtını dönen, onlara düşmanca tavırlar takınmaktan geri durmayan Milli Eğitim Bakanlığı'nın "meşhur(!) öğretmenlerin uyacağı etik kuralları"na bakalım:

Eğitimci öğrenciyi utandıracak, onurunu kıracak söz ve davranışlardan hassasiyetle kaçınır.

Özellikleri bakımından farklılık gösteren bütün öğrencilere diğerleri gibi anlayış ve hoşgörü ile yaklaşır.

Eğitimci mesleğini icra ederken öncelikle insan haklarına saygı duyar; ırk, dil, din, renk, siyasi görüş ve aile statüsü göznetmeden, öğrencilere adil ve eşit davranır.

Eğitimci öğrenciyle ilgili edindiği bilgilerin gizliliğine riayet eder, yasal zorunluluklar ve acil durumlar dışında bu gizli bilgileri korur.

Öğrencinin özel hayatına ait bilgileri, ailesinin dışında kimseye açıklamaz.

Beden ve ruh sağlığını, fiziksel, sosyal gelişimini ve eğitimini olumsuz yönde etkileyecek şekilde davranmaz.

Mesleğini sevmediği izlenimini gösterecek davranışlardan kaçınır.

Mesai ve ders saatlerine titizlikle uyar; derse geç girerek, dersten erken ayrılarak ya da gerçeğe aykırı mazeretler üreterek eğitim sürecini kesintiye uğratmaz.

Dersten geç ayrılmak suretiyle öğrencinin dinlenme hakkını engellemez.

Kişisel, ailevi ve çevresel nedenlerle üzüntü, sıkıntı, mutsuzluk gibi kişisel durumlarını öğrencilere yansıtmaz.

Eğitimci, Öğretmenler Günü gibi özel gün ve haftalarda verilen, maddi değeri olmayan sembolik nitelikteki hediyeler hariç, mesleki kararını ve tarafsızlığını etkilemesi muhtemel herhangi bir hediye kabul etmez.

Yardımcı ders kitabı ve diğer araç gereçleri sadece öğrencilerin gelişimini gözetmek üzere tavsiye eder.

Kanuni istisnalar hariç olmak üzere öğrencilere ücret veya başka bir menfaat karşılığı özel ders vermez.

Öğrenci ve velilerden bağış, yardım veya başka bir isim altında para ya da eşya talebinde bulunmaz, bunlarla ilgili zorunluluk getirmez.

Bir bütün olarak bakıldığından öğretmen etiği olarak sıralanan davranış kalıplarının bu mesleği icra ederken öğretmenlerde görülen kusurların düzeltilmeye çalışıldığı görülmektedir. Yukarıda görüldüğü gibi "etik" adı altında sunulan kuralların kıyafet yönetmeliği gibi disiplin edici hükümler olduğunu söyleyebiliriz. Bu bakımdan MEB'in etik kuralları da yeni birşey söylememektedir.

Eğitimde Standardlaştırma

Hasan Hüseyin Aksoy

Standard sözcüğü, tarihsel kökeni bakımından Goth dilinde sabit kalmayı - kolayca değişmemeyi anlatan *standan* (İngilizce stand) fiili ve *hardus* (İngilizce hard) sıfatının birleşiminden ortaya çıkmıştır (Aksoy, 2010). Günümüzde bir yönetim terimi ve tekniği olarak kullanılabilecek standardlaştırma, yaşamımızdaki riskleri azaltmak ve verimliliği her alanda yükseltmekte etkisi olduğu düşünülen kavram, büyüklük, dayanıklılık, ağırlık, renk, biçim vb. her konudaki standardın, endüstriden sağlığa, turizmden eğitime her alanda uygulanışını göstermektedir. Bu süreçte, standardı belirleyen kurumlar, bu belirlemeyi ortaya çıkaran ölçme ve kayıtlar ile bu süreci belirleyen yasal belgeler (yönetmelik gibi) yer almaktadır. Standard terimi, “istenen nitelik düzeyini gösteren bir norm, zorunlu uymayı gösteren bir gereklilik ve karşılaştırmaların sırasını gösteren bir ölçme”ye karşılık olarak da kullanılabilmektedir. (Bergman ve Mulkeen, 2011). Eğitimde standard teriminin kullanımını geniş bir bağlamda gözlediğimizde, “eğitimde kalite” ve “eğitimde eşitlik/eşitsizlik” konularının bir parçası olarak tartışıldığını görebiliriz (Aksoy, 2010; Bergman ve Mulkeen, 2011; Kurul 2011). Ayrıca standard oluşturma, politik ve teknik olarak egemenliği ve iktidarı da yansıtmaktadır. Bir standardın ortaya konulması ve buna uyulmasının hedeflenmesi ya da bunun altında kalanların desteklenmesi için destek verilmesi siyasal, teknik ya da ekonomik bir gücün kullanımını gerektirir. Bu gücün ortaya çıkışı ve kullanımının sadece rasyonel, bilimsel ve teknik yanları içermediği, tarihsel perspektifle bakıldığında, demokratik ve eşitlikçi olmaktan uzak olduğu da görülecektir.

Eğitimde standard oluşturma ve bu standartlara uymayı ödüllendirilme ve dışında kalmayı ise cezalandırma/dışarıda bırakma giderek daha fazla kullanılan bir yaklaşım olmaktadır. Standartların gerekçesi ise son yıllarda çoğunlukla “eğitimde kalitenin geliştirilmesi” bağlamı ile ilişkilendirilmektedir. Günümüzde eğitim

alanındaki standartlar içinde üzerinde en çok durulan ve güçlü etkiler yaratanı ise, sınavların standardlaştırılması ve standard sınavlardır. Standard sınavlar, yüksek etkili sınavlar (high stakes testing) olarak adlandırılmaktadır. Bu sınavlar yoluyla ortaya çıkan sonuçlar, öğrencilerin ya da bireylerin yeni yaşamlarını güçlü düzeyde etkilemekte, bir üst eğitime hangi alanda gidebilecekleri ya da gidip gidemeyecekleri, bir mesleğe başlayıp başlayamayacakları, bir yetkiyi kullanıp kullanamayacakları konusunda belirleyici olabilmektedir. Bu nedenle, standard sınavlar, olası bir çok olumsuzluğu (Aksoy vd., 2014) ile birlikte, bireysel, toplumsal, kültürel ve sınıfsal farklılıkların ortaya koyduğu başarı farklılıklarının bireysel çaba olarak tescil edilmesi, mevcut ve gelecekte ortaya çıkacak ya da sürdürülecek eşitsizliklerin meşrulaştırılmasında önemli bir işlev görmektedir.

Standard terimi eğitim alanının, girdi, süreç ve çıktı gibi farklı boyutlarına uygulanmakta ve bu anlamda, “girdi standartları”, “süreç standartları” ve “çıktı standartları”ndan bahsedilebilmektedir (Bergmann and Mulkeen, 2011). Standartların eğitimde kullanımının, eğitimsel alanın eşitlik ve hakkaniyet değerlerine uygun ve eğitim hakkına erişimi gözetken, bu amaçlara yönelik belirlenen nicel/nitel göstergelerden uzaklaşılmasını önlemek üzere müdahalede bulunulmasına kaynaklık edeceğine, öğrenme amaçlarının belirlenmesi ve gerçekleştirilmesini sağlamaya dönük çabaları güçlendireceğine yönelik beklentiler çoğunlukla gündelik yaşam pratikleri ve tarihsel deneyim ile olumsuzlanmaktadır. En az eğitim süresinin ne olacağı, eğitim finansmanı ve okul modelleri, alfabe, eğitim dili, akademik başarı puanları gibi teknik, ekonomik ve toplumsal yanları olan öğelerin tüm toplumsal gruplar ve bireyler açısından aynı anlamı taşımasının beklenmesi gerçekçi değildir. Tek tipleşme-özgünlüğün yok edilmesi, otoriter merkezîyetçilik, kırtasiyecilik, standard altında ya da dışında olanların sistemden dışlanması yoluyla gerçekleştirilen ayrımcı uygulamalar eğitimde standardlaşmanın ilk kula

gelen sonuçları arasında yer almaktadır.

Eğitimde standartların her alt alanda (girdi, süreç, çıktı ve bunlar içinde yer alan alt değişkenler için) güçlü bir şekilde saptanması, eğitime kimin dahil olacağını ve kimin dışlanacağını belirlediği bir araç/mekanizma olarak ele alınabilir ki, eleştirel eğitimciler eğitimde standardlaşmanın daha çok bu yanına dikkat çekmeyi önemli görmektedir. Bu noktada, eğitimde standardlaştırma sürecinin ortaya çıkardığı sonuçların, iktidar ilişkileri, eğitim hakkı, eğitimde eşitlik ve ayrımcılık pratikleri, öğrenenlerin öğrenme amaçları, özgürleşme ve insanlaşma hedeflerine katkısı/ etkisi ve eğitim çalışanlarının yabancılaşma ve teknisyenleşme sorunlarıyla ilişkisi bağlamlarında değerlendirilmesi de bütüncül bir kavrama için yararlı olacaktır.

Kaynakça

Aksoy, Hasan Hüseyin (2008). “Standard ve Standardlaştırma”. *Ekonomik Kurumlar ve Kavramlar Sözlüğü. Eleştirel Bir Bakış*. (Editörler: F. Başkaya ve A. Ördek) Ankara: Özgür Üniversite Yayınları, ss.1045-1058.

Aksoy, H.H.; Akgündüz, M.M.; Demir, N.; Tunacan, S.; Türk, F. ve Uğur, N.(2014). Eğitimde Merkezî Sınavlara İlişkin Eleştiriler. *Eleştirel Eğitim Seçkisi*. (Editörler: N. S. Baykal, A. Ural, Z. Alica). Ankara: Pegem Akademi. ss.32-55.

Bergmann, Herbert and Mulkeen, Aidan. (2011). *Standards for Quality in Education. Experiences from Different Countries and Lessons Learnt*. Bonn, Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH.

Kurul, Necla. (2011). Eğitimde standartlaşma: İlköğretim kurumlarının standartlarının eleştirisi. *Eleştirel Pedagoji*, (16), 7

Dosya

**Türkiye’de Fen
Bilimleri Eğitimi**

Dosya Editörü
Derya Ünlü

Sunuş

Derya Ünlü

Eleştirel Pedagoji'nin bu sayısında AKP iktidarında Fen Bilimleri eğitime dönük saldırıları ele alıyoruz.

Sovyetler Birliği'nin çözülmesiyle birlikte dünya, kapitalizmin "sınırsız tahakkümünü sağlama" çabasına sahne olmuştur. Söz konusu tahakküm, sermayenin önündeki tüm engelleri kaldırmayı hedefleyen, emeği örgütsüzleştirme, toplumsal alanın piyasaya açılması gibi uygulamaları içeren neoliberal politikalar aracılığıyla sağlanırken, yoğun bir gerici saldırı da beraberinde getirmekteydi.

Türkiye ise bu saldırının en yoğun ve dolayimsız dönemini hiç kuşkusuz son 13 yılı kapsayan AKP iktidarında yaşamıştır. AKP, kendi iktidarına kadar parçalı bir şekilde gerçekleştirilen piyasacı ve gerici uygulamaları, bütünlüklü bir saldırıya dönüştürebilmiştir.

Toplumun her alanının teslim almaya dönük bu girişimin ilk hedeflerinden birisinin de eğitim hatta olması şaşırtıcı değildir. Zira, Şen¹'in de belirttiği gibi laikliğin ilk uygulama alanlarından olan eğitim, dünyada olduğu gibi Türkiye'de de cumhuriyetle birlikte laikleşme sürecinin merkezi olmuştur. Dolayısıyla, laikliğe karşı gerici saldırının temel alanı da yine eğitim olmaktadır.

Din derslerinin zorunlu olması, seçmeli din dersleriyle birlikte dini içerikli ders saatlerinin artması, yine dini içeriklerle sunulan değerler eğitimi, vbe eğitimde gerici saldırıların somut örnekleri olarak gösterilebilir. Ancak, gericileşmenin kritik uğraklarından birisi de bilim eğitimi olmaktadır. Evrimin yanlış ve eksik anlatılması, müfredat içerisinde önemsizleştirilmesi ya da zaman zaman müfredattan çıkarılma girişimlerinde bulunulması, yine evrimin alternatifi olarak dini bir dogma olan yaratılışçılığın fen derslerine

1 Şen (2015). Söyleşi: Özgür Şen'le laiklik üzerine. *Eleştirel Pedagoji*. 7 (39)

Dosya

eklenmesi bu saldırıların en fazla gündeme gelen halidir. Ancak, sistemin genel olarak bilimsel anlayışa çoğu zaman daha dolaylı bir şekilde müdahale ettiğini belirtmek durumundayız.

Fen Bilimleri Eğitimi'ne dönük sorunlar AKP dönemine özgün değildir ve cumhuriyet tarihi sermayenin yönelimleri doğrultusunda şekillendiği gerçeği ortadadır. AKP dönemini farklı kılan, bilim eğitime yönelik anlayışın köklü bir biçimde değişime uğratılmasının hedeflenmesidir. Dolayısıyla dosyayı hazırlarken AKP dönemine odaklanılırken bir taraftan da bilim eğitiminin ne olduğu ve eleştirel eğitimciler olarak bu konunun nasıl ele alınması gerektiği tartışılması gereken bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır. Dosya, bu ihtiyaca karşılık gelmemektedir. Ancak bu dosyanın alanda yapılabilecek tartışmalara küçük bir katkı olabileceğini ve bu tartışmaların devam ettirilmesi gerektiğini düşünüyoruz.

Değişimi farklı boyutlarıyla ele alan dosyamızda, **Zelal Özgür Durmuş** ile yazmış olduğu “Cumhuriyet Dönemi Fen Eğitimi Dökümanlarında Bilim Konusundaki Değişim: Tarihsel Yorumlamacı Bir İçerik Analizi” başlıklı tezi üzerine gerçekleştirdiğimiz röportajda, Durmuş cumhuriyet tarihi boyunca farklı ekonomik, siyasi dönemlerde bilim eğitiminin nasıl ele alındığını ortaya koyarken, daha çok AKP dönemini içeren dosyamıza tarihsel bir zemin sağlamış oluyor.

Mehmet Ali Olpak ve Derya Ünlü, ortaöğretim 9. ve 12. Sınıf öğretim programında yer alan “Fiziğin Doğası” adlı üniteyi incelemektedir. Fiziğin Doğası ünitesi AKP iktidarında yapılan ilk köklü müfredat değişikliğinde “Bilimin Doğası” olarak fizik öğretim programına girmişti. Dolayısıyla bu üniteyi tartışırken fizik bilimi örneğinde aslında söz konusu dönemde oluşturulmaya çalışılan bilim algısı da tartışılmıştır. Olpak ve Ünlü, söz konusu ünitelerin temel sorununun bir yöntem tartışmasını dışarıda bırakması olduğunu belirtirken, ünite içeriğine dair alternatif bir yaklaşım da sunmaktadır.

Nazlı Can Al, AKP iktidarı döneminde gerçekleşen ilköğretim fen bilgisi (müfredat değişiklikleriyle birlikte önce “fen ve teknoloji”

sonra da “fen bilimi” adını almıştır) öğretim programına değinmektedir. Bu programlarda gericilik için tehlikeli sular olarak görülen konular ya müfredattan çıkarılmış ya da anlatılmasını engelleyecek şekilde yerleştirilmiştir. Bu doğrudan saldırının yanında yazı, yapılandırmacı yaklaşımın bilim eğitimi anlayışını nasıl etkilediğine değinmekte ve eleştirmektedir.

Dilek Çiçek Bakanay ve Zelal Özgür Durmuş ise AKP iktidarında değişen ortaöğretim biyoloji programını ve bu program içerisinde evrim öğretiminin durumunu tartışmaktadırlar. Fen Bilimi eğitime dönük saldırılar en fazla evrim öğretiminde somutlanmaktadır ve bu alanda en fazla hedef alınan evrim öğretimi olmuştur. Bakanay ve Durmuş da yazılarında değişen program içerisinde evrim öğretimine yönelik saldırıyı ortaya koyarken bilimsel bir eğitimi sağlayabilmek için evrim öğretiminin neden vazgeçilmez tartışmaktadır.

Ülkemizdeki son yıllardaki en önemli eylemlerden birisi şüphesiz 13 Şubatta yapılan “Laik ve Bilimsel Eğitim için Eğitim Boykotu” olmuştur. Dosyamızda, boykot kararı alındığında Birleşik Haziran Hareketi Yürütme Kurulu'nda yer alan **Erhan Nalçacı**, boykotun ortaya çıktığı koşulları, önemini ve etkilerini anlayabilmek için genel bir değerlendirme yaparken **Aykut Emre Al** da pratik olarak boykotu nasıl örgütlediklerini ve boykot süresince yapılan alternatif etkinlikleri anlatmaktadır. Bu iki değerlendirmeyi dosyaya almamızın nedeni, söz konusu deneyimin ortaya çıkardığı atmosferin ve sunduğu alternatiflerin, gericileşmeyle mücadelede önemli bir örnek sunarken, bilimsel eğitimin nasıl olması gerektiğine dair de çeşitli fikirler oluşturma olanağına sahip olmasıdır.

Son olarak, politika ve öğretim programı bazında incelediğimiz değişimlerin okul ortamında nasıl yaşandığına örnek olarak bir fen bilgisi öğretmeni olan **Fatoş Aytemiz**'in deneyimlerine dosyamızda yer verilmektedir.



Fen Eğitimi (2004 - 2013)

Nazlı Can Al'

Bu yazıdaki fen dersinin 2004 yılından itibaren geçirdiği iki müfredat değişikliğini; 2004 yılında müfredata ruhunu veren yapılandırıcılığı ve özellikle 2013 yılında yenilenen içeriği incelemek amaçlanmaktadır.

Fen dersi AKP döneminde ilk müfredat değişikliğini 2004 yılında geçirmiştir. Bu değişiklikte birlikte ders “fen ve teknoloji” adını almıştır. Dersin öğretim programı ve bu öğretim programında içerilen öğretim yöntemleri, o dönem son model olduğu ileri sürülen, “yapılandırıcı² eğitim yaklaşımı” benimsenerek hazırlanmıştır. Programda yapılandırıcılığın bilginin oluşumuna dair bir teori olduğu kabul edilmektedir ve bu teorinin modern öğretim yöntemleriyle uyumlu olduğu söylenmektedir (s.12, MEB, 2006). s yeni programın, öğretim sürecini öğretmen merkezli olmaktan çıkarıp öğrencilerin aktif katılımının sağlanacağına dair kimsenin reddetmeyeceği yeni diyebileceğimiz özelliklerinden bahsedilmektedir. Artık bu yeni program “öğrenci merkezli” olması ile öne çıkarken yapılandırıcılığa eleştirel bakış oldukça geri planda kalıyor. Yapılandırmacı yaklaşımın tek özelliğinin öğrenci merkezli olmadığı, hatta öğrenci merkezli tek öğretim yaklaşımının da yapılandırmacı yaklaşım olmadığını eğitim bilimciler zaten biliyordu. Aslında burada sap ile

1 Fen Bilgisi Öğretmeni, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi

2 Yapılandırıcılık kavramı Milli Eğitim Bakanlığı'nın programda yer verdiği ifade, ancak aynı terimin ülkemizdeki yaygın kullanımı “yapılandırmacılık” şeklinde. O nedenle MEB dışındaki incelemelerde yapılandırmacılık kavramını kullanacağız.

samanı birbirinden ayırmak için Ünder'in (2010) işaret ettiği yapılandırmacılığın çeşitlerine bakmak gerekmektedir. Öğrenci merkezli yani ön plana çıkan yapılandırmacı pedagoji, yapılandırmacılık felsefesinden daha eskidir ve sadece yöntem olarak öğrencilerin öğretim sürecine katılımına dayanmaktadır. Ancak programda da belirtildiği gibi yapılandırıcılık bir bilgi oluşturma teorisi olarak ele alındığında karşımıza dikkatle incelenmesi gereken ve bir yöntemden daha fazlası olan bir olgu karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, dönemin Milli Eğitim Bakanı Kınalı (2004) ve müsteşarı Birinci'nin (2006) açıklamaları eğitim sistemindeki bozukluğun temel sebebinin "pozitivizm" olduğunu ve yeni programda yeni bir düşünce tarzına geçerek "pozitivizm" in geride bırakıldığını ileri sürmektedir. Bu örnekten de anlaşılabilceği yapılandırmacılık sadece yöntem olarak değil bir felsefi yaklaşım olarak da benimsenmektedir. Bu durum da bize 2004 müfredatının söz konusu yapılandırmacı özelliğini epistemolojik olarak eleştirme imkanı vermektedir. Programın benimsediği radikal yapılandırmacı yaklaşımın kişilerin bilgiyi farklı oluşturduğunu öngörmektedir. Bu kabulün insanlığın ortak mirası olan bilim ile ilişkisi ise belirsiz bir hal almaktadır. Aydın (2006) da yapılandırmacılığa dair yaptığı incelemede tüm alt türleriyle birlikte nütün olarak felsefi yapılandırmacılığın bireysellik ve yerelliği ön plana çıkarttığını, eğitim alanına gelindiğindeyse, evrensel nitelikte bilimin egemenliğinde bir eğitim anlayışını reddettiğini söylemektedir. Hatta Muğaloğlu (2013), Türkiye gibi evrim eğitiminin oldukça geri planda ve yetersiz olduğu, bir sözde bilim örneği olan akıllı tasarım düşüncesinin evrimle eş değer birer bilimsel teori olarak değerlendirildiği toplumlarda, yapılandırmacı yaklaşımın sözde bilimin önünü açacağını söylemektedir. Aynı şekilde Taşkın (2014) da yapılandırmacılığın fen eğitiminde evrim kuramının eğitiminin değersizleştirilmesi ve akıllı tasarımın öğretilmesinin önünü açtığını idda etmektedir. Sonuçta Aydın'ın (2006) işaret ettiği fen müfredatında evrim ve yaratılışçılığın eş birer bilimsel teori olarak anlatılmasından anlaşılacağı gibi ders kitapları artık bilim dışı safsatları da

içerebilir hale gelmiştir. Bağcı, Kılıç, Haymana ve Bozyılmaz (2008) da yaptıkları araştırmada programı, bilim okur yazarlığı ve bilimsel süreç becerilerinin farklı boyutları üzerinden analiz etmiş ve programda bilgiye ulaştıran bilim boyutunun çok az olduğu sonucuna varmışlardır. Sonuç olarak, radikal yapılandırmacılık dışında sosyal yapılandırmacılıktaki gibi sosyal bir tartışma süreci ile bilginin yapılandırılması dahi bilimi gözeterek gerçekleşmediği takdirde sözde bilimin kabul görmesi yaygınlaşacak ve aydınlanmanın en önemli sonucu olan bireyin bilim yoluyla kaderini eline alması yerini, doğrudan öğretim programları eliyle yeniden hurafelere bırakacaktır. Aydınlanma değerlerinin katilinin bir postmodern yaklaşımın olması şaşırtıcı değildir ve 2004 fen ve teknoloji dersi öğretim programının tarihsel açıdan geri olmasının kaynağı da tam olarak burasıdır.

Temel yaklaşımı yapılandırmacılık olan 2004 programının "öğrenci merkezli olmasından" sonar ikinci popüler özelliği yine programın temel ilkeleri arasında yer alan "az bilgi öz bilgi" yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, ilk ve ortaöğretim fen dersleri programlarındaki değişikliklerin kamuoyuna duyurulması sırasında yeni programla ilgili altı çizilen özelliklerden biri olmuştur. Lise fen (fizik, kimya, biyoloji) müfredatından sonra bununla uyumlu olarak ilköğretim fen dersi de 2013 yılında "hafif"letilmiştir.

2013 yılındaki değişiklikte tekrar "fen bilimleri" adını alandersin programı incelendiğinde göze çarpan iki özellik ünitelerin genelde alt sınıflardan üst sınıflara doğru yer değiştirmesi ve müfredattan çıkarılan konulardır. Bununla birlikte yeni fen dersindeki kazanım sayısı önceki programın neredeyse üçte birine düşmüştür (Tablo 1.). Ancak kazanımların nasıl azaltıldığı incelendiğinde, müfredattan tamamen çıkarılan üniteler ve konular dışında, hali hazırda kalan konularda eski kazanımların azaltıldığı, kazanımlar arasındaki neden-sonuç ilişkisinin yok edildiğini, kısaca, belli bir kritere dayanmadan kabaca kimi kazanımların elendiği görülmektedir. Örneğin 2004 müfredatında 6. Sınıfın ilk ünitesinin, ilk konusu olan hücreyle ilgili ilk üç kazanımında aşama aşama önce hücreyi gözlemleme, ardından temel kısımlarını açıklama ve ardından hayvan ve

Dosya

bitki hücrelerine geçiş vardır (MEB, 2005):

- 1.1. Bir hayvan hücresi ve bitki hücresini mikroskopta gözlemleyerek çizer
- 1.2. Hücrenin temel kısımlarını levha, model üzerinde göstererek görevlerini açıklar.
- 1.3. Gözlemleri sonucunda bitki ve hayvan hücresi arasındaki benzerlik farklılıkları listeler.

Ancak 2013 müfredatında ilk iki kazanım ortadan kaldırılarak, öğrencinin hücreye dair temel bilgileri öğrenmeden iki farklı hücre tipini karşılaştırmaya geçmesi istenmektedir (MEB, 2013):

6.1.1.1. Hayvan ve bitki hücrelerini, temel kısımları ve görevleri açısından karşılaştırır.

Denilebilir ki öğrenci zaten bu karşılaştırmada temel kısımları öğrenecektir. Ancak, bu durumda da diğer kazanımları çıkartarak müfredatın hafifletilmesine katkıda bulunmanın herhangi bir anlamı kalmamaktadır.

Program Sınıf	2004 müfredatı	2013 müfredatı
6. sınıf	199	52
7. sınıf	204	78
8. sınıf	197	78

Tablo 1. Müfredatlara göre sınıfların içerdiği kazanım sayısı

Müfredattan tamamen çıkarılan konulara dönersek, artık evrimden “kıvrıntı” şeklinde bahsedilen 8. sınıf 1. üniteadaki adaptasyon konusu tamamen çıkarılmıştır. Bir önceki programda öğretmenlere ayrıntılarına girilmemesi yönünde uyarılan evrim konusu, artık hiçbir öğretmenin bahsetme olanağı kalmayacak şekilde ilköğretim fen müfredatından çıkarılmıştır.

Yine 8. Sınıfın 2004 programına göre son ünite olan “Doğal Süreçler”in içindeki ilk konu “Dünyamızın Oluşum Sürecini Öğrenelim” 2013 müfredatından çıkarılmış, ancak ünitenin geri

kalan konuları (deprem, hava olayları, iklim) aynı kalmasına rağmen ünitenin adı “Deprem ve Hava Olayları” olarak değiştirilmiştir. Bu ilk konunun özelliği “Büyük Patlama Teorisi”ni içermesiydi ama artık fen dersi evrenin oluşumuna dair kapsamlı ve aynı zamanda heyecan verici bir bilimsel teoriyi daha içermeyecek. Yani 8 yıllık eğitimden mezun olan gençlerimiz ne evrim teorisini ne de büyük patlamayı öğrenebilecekler. Büyük patlamayı evrenin oluşumuna, evrimi ise canlılığın oluşumu ve çeşitlenmesine dair açıklamalar içermesiyle dünyamızı ve evreni anlamaya dair birbirini tamamlayan teoriler olarak düşünebiliriz. Evrim gibi büyük patlama da temel bir bilimsel teoridir, o nedenle büyük patlamanın da müfredattan çıkarılması fen eğitiminin daha da geriye düştüğüne dair büyük bir örnek niteliği taşımaktadır. Zaten son yılında genelde liseye giriş sınavlarıyla boğuşan öğrencilerin ve öğretmenlerin bu son üniteye ilgisi oldukça düşüktü; diyebiliriz ki pek çok okulda bu ünite TEOG kapsamı dışında kalması nedeniyle işlenmiyordu. Ancak, bu son hamleyle artık büyük patlama da fen dersinin dışında kaldı. Türkiye’de yeni olsa da fen dersi müfredatında büyük patlamanın da evrim ile aynı muameleyi görmesi özellikle ABD’de sık görülür bir özelliktir (Mead & Mates, 2009).

Son müfredat 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren 5. Sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak uygulanmaya başladı. Geçtiğimiz yıl 6. Sınıflarda ilk defa uygulanan fen dersindeki bir eksiklik haberlere dahi konu oldu; artık insanlarda üreme ve büyüme konusu ders kitaplarında yoktu*. Acaba müfredattan çıkarılmış mıydı? Müfredattan çıkmamıştı ama önceden 6. Sınıflarda bitkilerde, hayvanlarda ve insanlarda üreme, büyüme ve gelişme konusu aynı üniteye işlenirken, yeni müfredatta sadece insanlarda üreme, büyüme ve gelişme artık 8. Sınıfa alınmıştı. Henüz yeni müfredat 8. Sınıflarda uygulanmadığı içi kamuoyunun bundan haberi yoktu ama yine de neden insanlarda üreme konusu 8. Sınıfa alındığına dair yeni öğretim programı bir bilgi içermiyor. Ancak 8. Sınıfa alınan bir konunun kaderi, belki evrim ve büyük patlamada da olduğu gibi bir sonraki müfredat değişikliğinde tamamen kaldırılmak olabilir. Halbuki öğrencilerin

Dosya

ergenliğe giriş yaşlarına denk gelen 6. Sınıfta, onlara karşılaşılabilecekleri değişikliklere dair önceden bilgilendirmenin faydası vardı.

Uygur ve Uygur'un (2014) 2004 ve 2013 müfredatlarını cinsel eğitim yönünden karşılaştırdıkları çalışmalarında da 2013 müfredatında cinsel eğitim kazanımlarının azaldığı görülmektedir. Yani "yapılandırıcılık" gibi modern öğretim yöntemleriyle uyumlu bir yaklaşımı benimsesek de modern eğitimin önemli bir başka ayağı olan cinsel eğitim müfredatta gittikçe azalıyor.

Evrin ile birlikte yaratılışçılığın öğretildiği 2004 fen ve teknoloji dersi müfredatından sonra 2013 fen bilimleri dersi müfredatı evrimden bahsetmeyi dahi terk etmiştir. Büyük patlama gibi evrenin oluşuma dair en kapsamlı teori de müfredattan tamamen çıkarılmıştır. Görülmektedir ki fen dersi müfredatı her değişimde aslında daha da gerilemekte, temel bilimsel teorilerden yoksun bırakılmaktadır. 2016-2017 yılından itibaren 5. Sınıflardan 8. Sınıflara kadar ortaokulun tamamında 2013 müfredatı uygulanıyor olacak. Yeni müfredatın kitaplarının da ayrıca bir incelemeye tabi tutulması da başka bir ihtiyaç olarak önümüzde duruyor.

*http://www.radikal.com.tr/turkiye/insanlarda_ureme_ders_kitabindan_cikarildi-1227693 sitesinden 13.08.2015 tarihinde ulaşıldı.

<http://www.hurriyet.com.tr/index/ArsivNews.aspx?id=248657> adresinden 12.08.2015 tarihinde indirildi.

Mead, L. S. & Mates, A. (2009). Why Science Standarts are Important to a Strong Science Curriculum and How States Measure Up, *Evolution: Education and Outreach*, 2, 359-371

Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB), (2005). İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6-7-8. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara

Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB), (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayını

Muğaloğlu, E. Z. (2013). The Problem of Pseudoscience In Science Education and Implications of Constructivist Pedagogy, *Science and Education*, 23, 829-842

Taşkın, Ö. (2014). An exploratory examination of Islamic values in science education: Islamization of science teaching and learning via constructivism, *Cultural Studies of Science Education*, 9, 855-875. Doi: 10.1007/s11422-013-9553-0

Uygur, E & Uygur, M. (2014). 2004 ve 2013 Yılı Ortaokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının Cinsel Eğitim Yönünden Karşılaştırılması, *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 2 (2), 95-109

Ünder, H. (2010). Yapılandırmacılığın Epistemolojik Savlarının Türkiye'de İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Programlarında Görünümleri, *Eğitim ve Bilim*, Cilt 35, Sayı 158. 199-214

Kaynakça

Aydın, H. (2006). Postmodernizmin Eğitimdeki Uzantısı: Felsefi Yapılandırmacılık, *Bilim ve Gelecek*, Temmuz 2006

Bağcı Kılıç, G., Haymana, F & Bozıymaz, B. (2008). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nın Bilim Okuryazarlığı ve Bilimsel Süreç Becerileri Açısından Analizi, *Eğitim ve Bilim*, 33, 150, 52-63

Birinci, N. (2006). Protokol Konuşmaları. *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları: Bildiriler Kitabı. 4-5 Kasım 2006, Ankara* (ss. 9-13). Eğitim-Bir-Sen (Eğitimciler Birliği Sendikası). 12.08.2015'te http://www.egitimbirsen.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/187-egitimbirsen.org.tr-187.pdf adresinden indirildi.

Kınalı, M. (2004, 12 Ağustos). Hedef İyi 'Eğitim'. *Hürriyet*.

Türkiye’de Değişen Biyoloji Öğretimi¹

Dr. Çiçek Dilek Bakanay

Zelal Özgür Durmuş

Özet:

Toplumun yaygın şekilde biçimlendirilmesi ve düşünce sistematığının oluşturulmasında örgün eğitim kurumları büyük ve ikame edilemez bir işleve sahiptir. Bu işlev “bireysel ve toplumsal güçlenme amacıyla kullanılabilceği gibi, baskı ve egemenlik ilişkilerinin sürdürülmesi” (Freire ve Macedo, 1998: 34) yönünde olabilir. Bu yönü oluşturacak olan eğitim politikasını belirleyen kurumlardır ve bu kurumların politika oluşturma faaliyeti ekonomik, siyasi ve ideolojik bakış açılarından bağımsız değildir. Bu belirlenim Türkiye’deki örgün eğitimde, bilimsel yaklaşım ve evrim teorisinin biyoloji programındaki yeri açısından 12 Eylül 1980 ile birlikte büyük bir kırılmaya neden olmuştur.

Evrım teorisi olmayan bir biyoloji programı periyodik cetveli olmayan bir kimya eğitimine benzemektedir (Gould,1982). Evrim teorisinin, evrensel çekim teorisi ve hücre teorisi gibi, bilimsel süreçler sonucunda geliştirilmiş bir teori (Apaydın, Çobanoğlu ve Taşkın, 2006) olduğu bugün bilim insanları tarafından yaygın şekilde kabul edilmekte ve birçok ülkede öğretilmektedir. Ülkemizdeki biyoloji öğretim programı ise bu durumla tezat oluşturmaktadır. Son on yıldaki program değişiminin yönü evrim teorisi öğretiminin giderek seyretilmesi ve sadece bir görüş olarak sunulmasına devam etmek biçiminde olmuştur. Konular arası ilişki kurulmamakta, doğrudan evrim mekanizmalarının öğretildiği bölümler çıkarılmaktadır. Bu makalede, evrim teorisinin öğretiminin neden gerekli olduğu tartışılacak; bu teoriye ortaöğretim biyoloji programında verilen önemde yaşanan değişimlerin Türkiye’de yaşanmakta olan toplumsal düşünüm ile ilişkisi bağlamında incelenecektir.

Anahtar kelimeler: Evrim öğretimi, bilimsel eğitim, öğretim programı

¹ Bu yazı “Evrım Sürüyor – 3. Evrim, Bilim ve Eğitim Sempozyumu” adlı kitapta yayınlanmıştır.

Giriş:

Eğitim, birçok parametre tarafından şekillendirilen geniş bir toplumsal etkinlik alanıdır. Sosyolojide bu etkinliğin nasıl oluşturulduğunu açıklayan işlevci, yorumcu ve çatışmacı olmak üzere üç teorik yaklaşım bulunmaktadır. Bu çalışmada eğitim, çatışmacı teori çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Bu teoride eğitim, toplum homojen bir bütün olmadığı için farklı toplumsal katmanların farklı ekonomik, siyasi ve ideolojik çıkarlarıyla belirlenen; aynı zamanda bu farklılığın doğurduğu bir çatışma alanıdır (Tan, 1991). Eğitim etkinliğine makro ölçekte bakan bu teori; cinsiyetin, etnik temelin, sınıfların toplumsal egemenlik alanına/ gücüne göre eğitimin eşitsiz biçimlendiğini söyler (Tezcan, 1993). Eşitsizliği kendi lehine işletebilen taraf, diğer sınıf üzerinde egemenlik kurabileceği mekanizmaları üreten veya ele geçiren, üretim araçlarının sahibi sınıftır. Eğitim sistemi, verili toplumsal güç dengelerinin yeniden üretildiği alanlardan en önemlisidir (Gök, 1999).

Toplumsal eşitsizliğin gerilim doğurmadan devam edebilmesi için egemen olan sınıf gücünü meşrulaştırmalı ve ideolojisini yaygınlaştırmalıdır. Bunu mümkün kılan en önemli kurumlardan biri, programları resmi olarak oluşturulan ve bir kademeye kadar zorunlu olan okullardır (Kaplan, 2002). Althusser de (2006) eğitimi, egemen sınıfın meşruiyetini sağlayan devletin ideolojik bir aygıtı olarak tarif eder. Eğitimin temel amacı mesleğe yönelik bilişsel becerilerin öğretilmesi değil, uygun değerlerin benimsetilmesi yoluyla mevcut düzenin desteklenmesidir (Tan, 1991). Yani okullar üretimin devam etmesi için işçilerin sahip olması gereken becerileri aktarmayı tali olarak yapar, ama asıl kurulu düzene boyun eğmeyi öğreten yerler olarak işlev görür (Althusser, 2006). Var olan koşulları kabullenme ve değişmez olarak görme tutumu yalnızca sosyal davranışlarla ve söylemlerle kazanılmaz; aynı zamanda öğretilen bilginin içeriğine de yansır. Dolayısıyla karmaşık iktidar ilişkilerinin bir sonucu olan müfredatların içeriği, tarafsız değildir (İnal, 2004).

Türkiye’ye yakın tarihine bakıldığında egemen ideolojinin muhafazakâr görüşe göre yeniden şekillendiği [1] ve bu şekillenmenin pek çok alanda olduğu gibi eğitim ve bilim alanını da etkilerinin olduğu görülmektedir. Darwin’in 200.

Yaş günü dolayısı ile tüm dünyada Darwin yılı olarak kabul edilen 2009 yılında, Bilim-Teknik dergisinde hazırlanan ‘Darwin 200 yaşında’ başlıklı kapak sayfası kurum içi müdahaleler sonucunda “Küresel İklim Değişikliği” başlığıyla yayınlanmış[2], dergi editörü ise yetki aşımıyla suçlanarak görevden alınmıştır. 2011’in hemen başında ise bir ilkokul öğretmeni, öğrencilerinin sorusu üzerine Darwin’in teorisinden bahsettiğinde “kafa karışıklığına yol açtığı” gerekçesiyle kınama cezası almıştır[3]. Bunlar uygulamaya yönelik şekillendirmelere örnek oluştururken hükümet iktidar olmanın verdiği imkânlar doğrultusunda hukuki değişimlere de yönelmiştir. Eylül 2011 tarihinde çıkan iki önemli Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile bilim ve eğitim alanında önemli değişiklikler, başka hiçbir kurulda tartışılmadan yürürlüğe girmiştir. TÜBA ve TÜBİTAK, Bilim, Sanayi ve Teknoloji bakanlığına bağlanmıştır. Bu bakanlığın KHK’deki görev tanımlarına baktığımızda, ne sadece bilimden bahseden bir madde ne de “bilim politikası geliştirmek, temel bilimler alanındaki araştırmaları teşvik etmek, bilimsel bakışa sahip toplum yaratmak” gibi ihtiyaçlara değinen bir içerik görebiliyoruz [4]. Eğitim alanına yönelik çıkan KHK’da ise 1973’te yasalaşan Milli Eğitim Temel Kanunu tamamen değiştirilmiş, temel ilkeler içinde yer alan bilimsellik, karma eğitim gibi maddeler diğer pek çok şeyle birlikte çıkartılmıştır [5].

Evrin teorisinin içerdiği materyalist felsefe, sıklıkla muhafazakâr görüşle arasında ideolojik karşıtlıklara yol açmaktadır (Gould, 2005). Ancak Evrim teorisi, biyolojik bilimlerin en temel yapı taşını oluşturmaktadır ve biyoloji eğitimi içinde oldukça önemli bir yere sahiptir (Dobzhansky, 1973; NRC, 1998). Öyle ki, Gould (1982) evrim teorisi olmayan bir biyoloji eğitimini periyodik tablosu olmayan kimyaya benzetmiştir. Bu nedenle evrim teorisinin öğretimi ve evrimsel bir çerçeveye biyoloji derslerinin işlenmesi anlamlı bir eğitim için önemlidir. Ülkemizdeki biyoloji öğretim programı ise bu durumla tezat oluşturmaktadır. Science Dergisi’nde yayınlanan bir araştırma, A.B.D. ve Türkiye’nin evrim teorisinin en az kabul gördüğü iki ülke olduğunu ortaya çıkarmıştır (Miller ve ark., 2006). Yine, Türkiye’de evrim teorisi öğretiminin

çoğunlukla tartışmalı olduğu Somel'in (2005) yaptığı araştırmada da görülmüştür. "Türk-İslam Sentezi" ideolojisinin hâkim olduğu 12 Eylül darbesinin ardından 1986 yılında, biyoloji program içeriğinin değişmesi ve "yaratılış görüşü"nün eklenmesiyle oluşturulan program 2000'li yıllara kadar kullanılmıştır (Somel, 2005). Ancak biyoloji programındaki geriye gidiş son 10 yılda da devam etmiştir. Bu çalışmada tüm bu noktalardan yola çıkarak 1998 yılında yürürlükte olan eski biyoloji öğretim programı ile 2007 yılında yürürlüğe konulan yeni biyoloji öğretim programı evrim içeriği açısından karşılaştırılarak yeni program tartışılacaktır.

Yöntem:

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan karşılaştırmalı doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi yöntemi, sosyal alan çalışmalarında sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntem kısaca "mevcut kayıt ya da belgelerin, veri kaynağı olarak, sistemli incelenmesi" olarak ifade edilmektedir (Best, 1959). Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Eğitim alanında ders kitapları, öğretim programları, öğrenci ve öğretmen kitapları, ders planları, resmi belgeler doküman analizinde sıklıkla kullanılan veri kaynakları olarak göze çarpmaktadır (Bogdan ve Biklen, 1992).

Daha çok toplumsal iletişim araçlarının incelenmesinde kullanılmakta olan bu yöntem, zaman içerisinde meydana gelen değişikliklerin saptanması amacına dayanmaktadır (Simon, 1969). Bu çalışmada da Milli Eğitim Bakanlığının 1998 tarihli Biyoloji öğretim programı ile 2007 yılında yürürlüğe giren Yeni Biyoloji Öğretim programında yer alan üniteler evrimsel biyoloji çerçevesinde karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.

a) Örneklemenin Seçimi

Amaca yönelik olarak piyasada çeşitli yayın evlerine ait pek çok ders kitabı bulunmaktadır. Çalışmada yansız olarak seçilmiş bir örneklem oluşturmak amacı ile Milli Eğitim Bakanlığının 1998 ve 2007 yılında yürürlüğe giren öğretim programları ile bu programlara yönelik olarak Milli Eğitim Bakanlığı

tarafından yayınlanan ders kitapları seçilmiştir.

b) Kategorilerin Belirlenmesi

Bu çalışmada, evrim eğitime yönelik ulusal ve uluslararası pek çok akademik çalışmada da temel alınan Uluslararası Araştırma Konseyinin (The National Research Council, 1996) belirlediği standartlar temel alınmıştır (Dagher ve Boujaoude, 1997, 2005; Lederman, Abd-El-Khalick ve ark., 2001; Rutlage ve Warden, 2000; Peker, Comert, G. G. ve Kence, 2010; A Taskın, 2011). NRC standartlarının ana konusu evrim ve bilimin doğasıdır (NSTA, 2000). Konsey, tüm öğrencilerin biyoloji sınıflarında biyolojik evrimin temel kavramlarını ve bilmenin bir yolu olarak bilimin limitlerini, olanaklarını ve işleyişini anlayarak mezun olmaları gerektiği konusunda ortak bir karara sahiptir. Örneğin; Benchmarks for Science Literacy'de eğitim hedeflerinde tüm çocuklar için doğal seleksiyonla evrim kavramını, onu destekleyen delilleri ve argümanlarını, yaşamın tarihindeki önemini anlamaları gerektiğini söylemektedir.

i. Evrim teorisi kriterine göre öğretim programlarının karşılaştırılması

Biyoloji eğitimi açısından evrim ile ilişkili bir şekilde anlatılması gereken konu başlıkları standartlarda şu şekilde sunulmaktadır.

- Sınıflandırma
- Hücre
- Kalıtımın moleküler temelleri
- Biyolojik Evrim
- Canlı sistemlerde madde, enerji ve organizasyon
- Organizmaların davranışları
- Canlı sistemlerde yapı ve fonksiyonlar
- Üreme ve Kalıtım
- Popülasyon ve ekosistem
- Canlılarda adaptasyon ve çeşitlilik
- Kanıtlar, modeller ve açıklamalar (Bilimin Doğası)

Öğretim programları ve bu programlara yönelik ders kitaplarının evrim eğitimi açısından karşılaştırılmasında yukarıda yer alan konuların bulunduğu üniteler incelenmiştir. Bu üniteler sırasıyla; 9.sınıf 'Canlıların Sınıflandırılması ve Biyolojik Çeşitlilik', 10.sınıf 'Hücre Bölünmesi ve Üreme' ile 11.sınıf 'Kalıtım, Gen Mühendisliği ve Biyoteknoloji' ile 'Hayatın Başlangıcı ve Evrim'

Dosya

üniteleri ile 9-12.sınıflarda yer alan tüm çevre ile ilişkili üniteler incelenmiştir.

ii. Bilimin doğası kriterine göre öğretim programlarının karşılaştırılması

1998 ve 2007 yılında yürürlüğe girmiş olan biyoloji öğretim programları içerik yönünden kimi farklılıklara sahiptir. Bu farklılıkların başında bilimin doğasına yönelik kavramların öğrencilere sunumunda görülmektedir.

Yeni Biyoloji Öğretim Programında bilgi ve beceri kazanımı olarak adlandırılan iki farklı türde kazanım bulunmaktadır. Bilgi Kazanımları, ünite içerisinde yer alan konulardaki temel kavramların kazanılmasına yöneliktir. Programda ayrıca her bir bilgi kazanımı ile ilişkilendirilmiş olarak sunulan beceri, tutum, değer ve anlayışlara ilişkin kazanımlar 3 başlık altında yer verilmektedir:

- Bilim-Teknoloji-Toplum-Çevre ilişkileri (BTTÇ)
- Bilimsel Araştırma ve Bilimsel Süreç Becerileri (BAS)
- İletişim Becerileri, Tutum ve Değerler (İTD)

Bu kazanımlardan BTTÇ kazanımları, bilimin işleyişi, değişimi, teori- kanun ve paradigmaların bilimdeki önemine ve bilimin toplumla olan ilişkisine yönelik kazanımlardır. Bilgi kazanımları ile ilişkili olarak kazandırılması istenen bu tip kazanımlar kısaca bilimin doğasının anlaşılması ve benimsenmesine yöneliktir.

1998 yılından 2007 yılına kadar kullanılan eski biyoloji öğretim programında ise bilimin doğasına yönelik olan kavramlar, 9.sınıf '*Bir Bilim olarak Biyoloji*' isimli üniteye yer aldığı görülmektedir.

Evrimsel teorinin anlaşılmasının önemli bir parçası da bilimin doğasının anlaşılmasıdır (NRC, 1998). Yukarıda yer alan standartlarda da görüldüğü gibi evrimsel biyolojiye yönelik eğitimde bu kriterde aranmakta olduğundan bu çalışmada ilgili yeni öğretim programında yer alan beceri kazanımları ile 1998 yılının biyoloji öğretim programındaki '*Bir Bilim olarak Biyoloji*' isimli bilimin doğasına yönelik ünite karşılaştırılmıştır.

Bulgular:

I. Bilimin Doğası Bağlamında Evrim Teorisi

Fen eğitiminin en genel amaçlarından biri öğrencilerin bilimin doğasına yeterince anlamaları ve geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Abd-El-Khalik ve ark., 2001). Fen eğitimi araştırmacıları uzun zamandan beri fen derslerinin öğretiminde ve programlarının düzenlenmesinde fen derslerinin içeriğinin yanı sıra bilimin ve bilimsel bilginin doğasının da vurgulanması üzerinde durmaktadırlar (Bora, 2005). Özellikle evrim gibi hassas konularda bilimin doğasının anlaşılmasının yaşamsal bir önemi bulunmaktadır (Rudolph ve Stewart, 1998). Son zamanlarda yapılan çalışmalar evrim eğitiminin bilimin doğası ile güçlendirilmesi gerektiğine işaret çekmektedirler (Scharmann ve Haris, 1992). Evrim öğretiminin başında bilimin tanımı, felsefesi, bilimsel metot ve teorilerin oluşum süreçleri ve teori ile kanunların yapısal farklılıklarının anlatılması gerektiği pek çok araştırmacı ve uzman tarafından vurgulanmıştır (Akerson ve Volrich, 2006; Apaydın ve Sürmeli, 2006; Balkı, Çoban ve Aktaş, 2003; Başbüyük, 2007; Dagher ve Boujaoude, 1997; Sinatra ve ark., 2003).

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımının benimsenmesinin ardından 2007 yılında ortaöğretim fizik, kimya ve biyoloji derslerine yönelik eski programlar yerini yeni öğretim programlarına bırakmıştır. Ancak 2007 yılında hazırlanan biyoloji öğretim programından, bir önceki programda yer alan bilimin doğasına ilişkin ünitenin çıkartılmış olması dikkat çekici bir durumdur. Bilimin doğası ünitesi 2007 sonrasında 12. Sınıf Fizik programı içerisine eklenmiştir. "Fiziğin Doğası" isimli ünite incelendiğinde, öğretmen ve öğrencilerde sık rastlanan kavram yanlışlarından birisi olan bilimsel teori ve kanunların aralarındaki ilişkinin üzerinde durulduğu görülmektedir. Öğrenciler ve öğretmenler ile yapılan araştırmalar bilimsel teoriler ve kanunlar arasındaki ilişki hakkında teorilerin kanunlardan daha az güvenli olduğu ve teorilerin ancak ispatlandıkları zaman kanun haline dönüşebileceklerine dair ciddi bir kavram yanlışlığı bulunduğunu göstermektedir (Apaydın & Sürmeli, 2006; Bora, 2005; Irez, 2006; Lederman, 1998; McComas 1998; Ozyeral-Bakanay, 2008). Öğretmen ve öğrencilerin bilimi ve bilimsel çalışmanın özelliklerini nasıl anladıkları onların evrim teorisine ve evrim teorisini destekleyen

çalışmalara ve delillere bakış açısını etkileyecektir (İrez ve ark., 2007). Bireylerin evrim teorisine dair olumsuz görüşlerini teorilerin kesin olmamasına delil göstermekte olduğu çeşitli araştırmalarda görülmektedir (Dagher ve Boujoude, 2005; Donnelly ve ark., İrez, 2004).

Bilimsel çalışmalar ışığında bakıldığında, bilimin doğasına yönelik bu ünitenin Biyoloji öğretim programında olması evrim teorisinin güçlü yapısı ve biyoloji için öneminin anlaşılmasına katkı sağlayacağı açıktır. Özellikle evrim teorisine karşı olarak öne sürülen, evrim teorisinin sadece bir teori olduğu ve doğruluğu ispatlanmış olsaydı kanun olarak niteleneceğine yönelik en büyük yanlışın ortadan kalkmasında büyük bir önem taşıdığı görülmektedir. (Ozyeral-Bakanay 2008).

Yapılan bilimsel çalışmalar dikkate alınarak geliştirildiği iddia edilen yeni öğretim programının bu alandaki çalışmaları göz ardı ettiği açıkça görülmektedir. Bir diğer ilginç nokta ise *Hayatın Başlangıcı ve Evrim* ünitesinde evrim bir “görüş” olarak nitelendirilmiş ve hiçbir noktada teori olduğu belirtilmemiş olmasıdır. Aynı zamanda beceri kazanımlarında yer aldığı ve önem verildiği izlenimi verilmiş olan paradigma kavramının açıklaması olmamakla birlikte biyoloji öğretim programlarından bilimin doğasına yönelik ünitenin çıkarılmış olması dolayısı ile biyolojinin temel paradigmasının evrim teorisi olduğunun açıkça belirtilmesi gerekliliği de ortadan kalkmıştır.

Buna karşın program, bilimsel okuryazar bireylerin bilimin doğasını ve ona yönelik kavram ve ilkelerini anlamalarının önemine değinerek biyoloji öğretim programında bilimin doğasının tüm bilgi kazanımlarına dağıtılmış beceri kazanımları aracılığı ile aktarıldığını iddia etmektedir. Yeni öğretim programı bu amaç doğrultusunda eski öğretim programlarından farklı olarak bilgi kazanımlarının yanı sıra bilimsel süreç (BAS), bilim-toplum-teknoloji-çevre (BTTÇ), iletişim-tutum ve değerler (ITD) olarak adlandırılan 3 tip beceri kazanımı içerdiği belirtilmektedir.

Hayatın Başlangıcı ve Evrim ünitesi ile ilişkili beceri kazanımları incelendiğinde; bilimsel bilginin sorgulanabilir yapısının ve değişiminde kanıtların, teorilerin ve/veya paradigmaların

rolünün kazandırılmasına yönelik kazanımlar yer almaktadır. Her bir bilgi kazanımının öğrenciye aktarılması sırasında sadece bilgi değil ilgili beceri kazanımlarının kazandırılmasının önemini öğretim programında yer verilmiştir. (program 2007, s. 17). Ancak, bu amaç her bir ünitenin amaçları içerisinde yer alırken *Hayatın Başlangıcı ve Evrim* ünitesinin amaçları incelendiğinde sadece bilgi kazanımlarının hedeflenmesi, güncel bilimsel yaklaşımın bu ünite alt konuları ile ilişkilendirilmesi istenmiyor fikrini uyandırmaktadır.

II. Yeni Öğretim Programının Sarmallık Çerçevesinde İncelenmesi

Yeni programda yer alan bir diğer değişiklik ise sarmal yapıdır. Bu yapıda konular basitten karmaşığa, somuttan soyuta ilkesine göre 9.sınıftan 12.sınıfa kadar yavaş yavaş gelişerek ilerlemekte olduğu söylenmektedir. Programın temel yapısı içerisinde;

“9–12. Sınıflarda “Hücre, Organizma ve Metabolizma”, “Biyolojik Çeşitlilik, Genetik ve Evrim”, “Çevre ve İnsan” olmak üzere üç ana alandaki ilgili ünitelerde temel kavramlar, sarmallık yapısına uygun olarak konu içeriğine yansıtılmıştır”

ifadesi yer almaktadır (program 2007, s. 17).

Bu incelemede, biyoloji öğretim programında tarif edilen *Biyolojik Çeşitlilik, Genetik ve Evrim* ana alanı altında her sınıfta yer alan ünitelerin sarmallığına, özellikle son ünite olan *Hayatın Başlangıcı ve Evrim* ünitesinin kendi içerisinde ve önceki ünitelerle ne kadar bağlantısının kurulduğuna bakılmıştır. Son ünite hariç, hiçbir ünite evrim kavramının geçmediği, evrim teorisiyle ilgili hiçbir bilgi kazanıma yer verilmediği ve yukarıda iddia edilen bütünlüğe ulaşacak üniteler arası her hangi bir bağlantı kurulmadığının yanı sıra, ilgili ünite de biyolojinin temel paradigması olan evrim teorisinin bir görüş olarak yer aldığı görülmüştür.

9. Sınıf II. Ünite: Canlıların Sınıflandırılması ve Biyolojik Çeşitlilik

Bu ünitenin omurgasını, canlıların akrabalık ilişkisi içerisinde sistematize edilmesi ve ekosistem bütünlüğü oluşturmaktır. Son yıllarda Türkçeye çevrilen iki biyoloji kitabı bu içeriğe sahiptir (Keeton, Gould 1999; Campbell, Reece

2007). Yeni öğretim programına baktığımızda ise akrabalık kavramının bilgi kazanımlarında geçmediğini, sadece örnek değerlendirme soruları içerisinde iki kere geçtiğini görüyoruz. Akrabalık kavramı, bilgi kazanımları içerisinde 1.5. maddede geçmesi gerekirken şöyle yazılmıştır, “canlıları sınıflandırmada kullanılan başlıca kategorileri inceleyerek bu kategorilerin belli bir hiyerarşiyi yansıttığını fark eder”. Canlıların iç içe geçmiş bir hiyerarşi gösterdiğini söyleyen ünlü bilim insanı Linne’nin (1707-1778) görüşleri bugün bildiğimiz tüm canlılığı açıklamaya yetmemektedir. Örneğin, sürüngenler – kuşları da saymazsanız – bir dal oluşturmazlar [6]. Bugün Linne’nin sınıflandırma sistemi evrim teorisinin ve ara formların belirlenmesi ile birlikte geçerliliğini yitirmiştir. Keşfedilen her bir ara form Linne’nin temellerini attığı eski sınıflandırma sisteminin yetersizliğini göstermiştir. Bulunan ara formlar ile 5 alemlı bu sınıflandırma sisteminde sınıflamanın imkansızlığı, keskin ayırımların azalması üzerine bugün filogenetik sistem aracılığı ile canlılık 3 Domain içerisinde sınıflandırılmaktadır. Filogenetik sınıflandırma hem akrabalık ilişkilerini hem de ara formların varlığı ve çokluğunun anlaşılması açısından oldukça önemlidir.

Yeni biyoloji öğretim programında ise bu sınıflandırmaya değinilmediği yerine 1.2. bilgi kazanımında canlıların bilimsel sınıflandırması yapılır derken 2.1. kazanımında 6 alemlı (program hazırlayanların kendine ait) sınıflandırma yapmasıyla yine temelde Linne’nin görüşlerine yaslanıldığı görülmektedir. Bir türün ya da taksonların, aralarındaki türeyiş ilişkilerini de kapsayan evrimsel geçmişi açıklayan filogeni (Futuyma 2008, s. 548) ve homoloji (kökendeşlik) kavramları kazanımlarda değil 5. etkinliğin değerlendirme kısmında geçmektedir. Sınıflandırmanın kriterlerinin neler olduğunun bilgi kazanımları içerisinde açıkça yazılmaması nedeniyle ders işleyişi öğretmenin dünya görüşüne ve takip ettiği kitabın insafına kalmıştır.

DNA dizilerine özellikle de ribosomal RNA şifreleyen genlere dayalı yaşam ağacının 3 ana domainde (arkealar– bakteriler – ökaryotlar) oluşturulduğu görülmektedir (Futuyma 2008, s. 19; Woese, 1982). Bu üç ana dalın dışında görülen *Virüsler* alt konusunun, yeni öğretim programında

bu üniteden çıkarıldığını görülmektedir. Budurum konunun, canlı ile cansız madde arasındaki sınırın belirsizleşmesi fikrini uyandırma ihtimali olduğu için taşınmış olduğunu düşündürmektedir. Yapısı incelendiğinde canlı mı yoksa sıra dışı kimyasal madde mi olduğu hakkında farklı görüşlerin olduğu (Dobzhansky, 1973) virüsler konusunun yerinin değiştirilmesi oldukça ilginçtir.

Yine benzer bir durum *Omurgalı Hayvanlar* alt konusunda da görülmektedir. Eski ve yeni biyoloji kitaplarında sınıflandırmanın bu şubesinin taşıdığı ortak özelliğin omurga olduğu söylenmektedir. Oysaki omurgalılar olarak bu canlıların ortak özellikleri gelişimlerinin bir evresinde mutlaka bulunması nedeniyle sinir şeridi, notokord ve solungaç yarıkları şeklinde sıralanmalıdır [7]. Özellikle insan embriyosunun ilk haftalarda solungaç yarıklarına sahip olması evrimin güçlü kanıtları (Keeton, Gould 1999 s. 14) arasında gösterilmektedir. Ortak atadan miras olarak kalması dışında bir açıklaması olmayan bu özellik gelişimin ilk aşamasında kendisini göstermektedir.

10. Sınıf II. Ünite: Hücre Bölünmesi ve Üreme

Üreme bölümünün devamı olan *Gelişme ve Büyüme* konusu yeni öğretim programında 12. sınıfta *Hayvan Biyolojisi ve İnsan* (bu ayırım, programı hazırlayanların yaklaşımını, bir ortak ata düşüncesine sahip olmadıklarını göstermeye yeterlidir) ünitesinin üreme alt konusu içerisinde geçmektedir. Ama canlıların ortak atadan türediğini, dolayısıyla evrildiğini gösteren bir kanıt olarak embriyonik gelişimin benzerliklerine değinilmemesi otuz yıldır süren bilim dışı bir tercihtir.

11. Sınıf II. Ünite: Kalıtım, Gen Mühendisliği ve Biyoteknoloji

Bu ünitenin omurgasını genetik materyal aktarımının sürekliliği ve biyoteknoloji kavramlarının algılanması oluşturmaktadır. Ancak genetik materyalin nesilden nesile akışının sonucu ve bütünleyicisi olan genetik materyalde meydana gelebilecek değişimi kavramak artık imkânsız hale gelmiştir. Çünkü bu ünitenin temel bileşeni olması gereken *Popülasyon Genetiği* alt konusu, yeni öğretim programından çıkarılmıştır. Bu konu, evrimsel işleyişin birey düzeyinde

meydana gelen bir dönüşüm değil, popülasyon düzeyinde meydana gelen alel frekansı değişimi (Lise 3 Biyoloji 2007, s. 158) olduğunu kavramak açısından çok önemlidir. Eğer gen frekansı, gen havuzu kavramlarını ve Hardy-Weinberg yasasını açıklamazsak kararlı ve karasız popülasyonları anlatamayız. Dolayısıyla bir popülasyonun kararlı yapısını bozan ve evrime yol açan göç, mutasyon, eşeysel seçim, doğal seçim, genetik sürüklenme (Futuyma 2008, s. 196) gibi etmenlerden bahsedemeyiz duruma geliriz.

Toplumda evrim teorisi hakkında bilinen en yaygın yanlışlıktan biri mutasyon kavramı üzerinedir. Yeni öğretim programında ise bu kavramı bilgi kazanımları listesinden çıkarmıştır. Elbette biyoloji kitabında açıklanması gereken kavram olarak yerini almaktadır ama evrim teorisine olumsuz yaklaşım doğuracak şekilde işlenmiştir. Bu olumsuz fikri oluşmasına zemin hazırlayan şeylerin başında, açıklamalar kısmının 3.2. maddesinde gen mutasyonu ile nokta mutasyonunu eşitleyen ve mutasyon kavramının eksik anlatılmasına neden olan müdahale gelmektedir. Kitapta yer değiştirme mutasyonları, çerçeve kayması mutasyonları (Klug, Cummings 2003 s. 466-467) birbirine karıştırılmış ve yaratacağı olasılıklardan bahsedilmemiştir. Kaldı ki başka mutasyon tipleri de vardır ve mutasyonlar arasında etkileri bakımından nötr olanların miktarı oldukça fazladır (Klug, Cummings 2003 s. 456). Yine öğretim programında verilen mutasyon örnekleri, hastalık yapan mutasyonlardan ibarettir. Oysaki günümüz toplumları için oldukça önemli olan ve birkaç kez gerçekleştiğini DNA dizilim analizleriyle tespit edilen laktoz toleransı [8], avantaj sağlayan mutasyonlara örnektir. Bütün bunlar toplandığında mutasyonların rastgele meydana gelmesi ve doğal seçimle popülasyonda yayılabileceği düşüncesine ulaşmak oldukça uzak bir hedef olabilir.

Yine eski öğretim programında bu ünitenin alt konusu olan *Varyasyon ve Modifikasyon* kısmı yeni öğretim programından çıkarılmıştır. Eski programda geçen varyasyon kavramıyla anlatılan genetik çeşitlilik ve konunun çıkarılmasıyla birlikte genetik çeşitliliğe yol açan mutasyon, bağımsız kromozom dağılımı, krosingover (Keton, Gould 1999 s. 448) gibi etmenler de derslerde

işlenilmeyebilecektir. Yeni programda 10. Sınıfta *Mayoz* konusunda değinilen krosingover kavramı ise biyolojik çeşitliliğe katkı bağlamında önemlidir, diye açıklandığı için doğrudan genetik çeşitlilik bağlantısı kurulamayabilecek bir durum yaratmaktadır. Bu iki kavram yakın anlamlar taşımakla birlikte farklı şeylere işaret ederler ve farkın vurgulanması öğretmenin inisiyatifine kalmış görünmektedir. Sonuçta genetik çeşitliliğin evrimin ham maddesi olduğu düşüncesinin kavranması güçleşmiştir.

12. Sınıf II. Ünite: Hayatın Başlangıcı ve Evrim

Öğretim programında her bir ünitenin başında ilgili ünitenin adı, süresi, ünitenin amacı ve önerilen konu başlıklarının yanı sıra yeni öğretim anlayışı çerçevesinde ilgili üniteye ilişkin kavramlar bir kavram haritası şeklinde verildiği görülmektedir. Kavram haritalarının altında bir dip not olarak bu haritaların öğretmenlere yardımcı birer örnek olduğu, ilgili ünite içersinde geçmesi istenen bütün kavramların bir bütün halinde görülmesi için hazırlanıldığının altı çizilmiştir. Örneğin 12. Sınıf yeni biyoloji öğretim programı sayfa 31'e bakılabilir.

12.Sınıf biyoloji öğretim programında yer alan *Hayatın Başlangıcı ve Evrim* isimli üniteye bakıldığında ise böyle bir örnek kavram haritasının oluşturulmadığı görülmektedir. Bu nedenle öğretmenin ünite sırasında hangi kavramlara değinmesi gerektiğine yönelik yol gösterici bir açıklama mevcut değildir. Bu da öğretmenin kendi dünya görüşüne yönelik olarak ders işleyişi sırasında farklı kavramlara değinebileceği bir duruma imkan vermektedir.

Ünite içerisinde yer alan bilgi kazanımları incelendiğinde bu durum daha açık bir şekilde görülmektedir. Örneğin 1.2. bilgi kazanımında "Fosillerin yaşamın anlaşılmasına sağladığı katkılara örnekler verir" şeklinde geçen ifade oldukça açık uçlu bir ifade olarak görülmektedir. Öğretim program içerisinde yer alan başka ünitelerde bu gibi örnekler verilerek açıklanması istenen kavramlarda, kazanım tablosunun açıklamalar kısmında öğretmenin değinmesi istenen örnekler ve kavramlar açıkça belirtilmiştir. Örneğin 11.Sınıf *Kalıtım, Gen Mühendisliği ve Biyoteknoloji* isimli ünitenin 2.2. kazanımında "Eşeye bağlı kalıtıma

örnekler verir” şeklindeki bilgi kazanımında hangi örneklerin verileceği açıklamalar kısmında belirtilmiştir. Ancak *Hayatın Başlangıcı ve Evrim* ünitesinde yer alan bilgi kazanımlarına ilişkin böyle bir açıklama görülmemektedir. Fosillerin, canlıların değişimine mi yoksa canlılarda değişim olmadığına mı örnek gösterileceği açık değildir. Bu durum öğretmenin kişisel görüşüne göre dersi işleme durumunu pekiştirmektedir.

Biyoloji biliminin temel paradigması olan evrim teorisi, ilgili olan bu ünite veya sarmallık içerisinde ilişkili gösterilen her hangi bir ünite de teori olarak betimlenmemiştir. Evrime ilişkin bu ünite de en dikkat edilmesi gereken nokta ise 1.1. (Yaşamın ilk ortaya çıkışı ile ilgili abiyojenez, biyojenez, panspermia, ototrof, heterotrof, yaratılış vb. hipotez ve görüşleri özetler.) ve 1.4 (Evrime ilişkin görüşleri özetler.) bilgi kazanımlarında evrimin hala, insan genom dizilimi çıkarıldıktan yıllar sonra bile “görüş” terimi ile açıklanmış olmasıdır. 1.1. kazanımında abiyojenez ve biyojenez gibi görüşlerin yanı sıra dogmatik ve sorgulanamaz teolojik bir görüş olan yaratılış görüşü özetlenmesinin yanı sıra 1.4. bilgi kazanımında evrime ilişkin görüşler olarak Darwin ve Lamarck’ın teorilerinin, görüş kategorisi içerisinde nitelendiği görülüyor. Bu durum yaratılış ile evrim teorisinin aynı boyutta verildiğini göstermektedir.

Eski programda bu ünite de ki hayatın başlangıcına ilişkin görüşlerin içinde yer alan heterotrof hipotezinde S. Miller deneyinden (Lise 3 Biyoloji 2007, s. 187) bahsediliyorken yeni öğretim programının bilgi kazanımında ya da kazanım açıklamalarında geçmediği için önümüzdeki yıl basılacak kitaplarda da bu deneyin olmayacağı düşünülebilir. Oysa bugün bilimsel yollarla desteklenen yaklaşım heterotrof hipotezidir ve önemli deneylerinden biri programdan çıkarılmıştır. İnorganik maddelerden organik maddelerin kimyasal yollarla elde edilebileceğini gösteren bu deney, evrim teorisinin kapsamı dışından onu bütünlemektedir.

Sonuç:

Yaklaşık on farklı disiplinden bilgi alan evrim teorisi, evrensel çekim teorisi ve hücre teorisi gibi, bilimsel süreçler sonucunda geliştirilmiş bir teoridir (Apaydın, Çobanoğlu ve Taşkın, 2006).

Biyolojik bilimlerin temel yapı taşı olan evrim teorisi biyoloji eğitimi içinde oldukça önemli bir yere sahiptir (Dobzhansky, 1973; NRC, 1998). Biyoloji eğitimi içerisinde doğal seleksiyon, fizyoloji, sınıflandırma ve genetik gibi pek çok konunun kavranmasında evrim teorisinin anlaşılması oldukça önemlidir (Erkunt, 2006). Bundan dolayı iyi bir evrim eğitiminin verilmesi için ders kapsamının iyi planlanmış olması ve öğretmenlerin evrimi nasıl öğretecekleri konusunda sistematik bir yaklaşım geliştirmiş olmaları gerekmektedir.

Bu sebepten yola çıkarak bu çalışmada, 2007 yılında ortaöğretim programlarında gerçekleşen değişim ile birlikte daha iyi planlanmış ve sarmallık kavramı altında sistematik bir düzene sahip olduğu iddia edilen biyoloji öğretim programları evrimsel bir bakış açısı ile incelenmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda yeni öğretim programında belirtilenlerin aksine üniteler arasında evrimsel çerçevede bir uyum ve sarmallık görülmezken evrim teorisi, bilimsel olmayan yaratılış görüşü ile aynı boyutta indirgenerek programda bir görüş olarak yer almaya devam ettiği tespit edilmiştir.

Çalışmanın bir diğer dikkat çeken kısmı ise pek de başarılı olduğu söylenemeyen 1998 biyoloji öğretim programında bulunan kimi evrimsel örnek ve içeriklerin yeni öğretim programından çıkartılmış olduğudur (Miller deneyi, popülasyon genetiği vb.). Yeni programda, 1980 sonrası değişen biyoloji öğretim programında bile yer alan evrim teorisinin mekanizmalarını işleyen bölümlerin çok önemli kısımları artık yer almamaktadır.

NRC standartlarında da vurgulandığı gibi iyi bir biyoloji eğitimi için konuların evrimsel omurga etrafında şekillendirilmesi ve birbiriyle ilişkilendirilmesi gerekirken içeriğin bütünlükten kopuk ve doğayı anlamlandırmaya olanak vermeyen bir konu akışına/dağınıklığına sahip olduğu görülmüştür (virüsler sınıflandırma ünitesinde değil bağışıklık sisteminin içerisinde vb.).

Sonuç olarak yeni biyoloji öğretim programının, teorik çatıyı oluşturan çatışmacı paradigmanın belirttiği gibi mevcut muhafazakâr görüşle uyumlu bir yapı kazandığı görülmüştür. Bu durum bilimsel bakış açısından uzaklaşan ve bilimin söylediklerine güvenmeyen bir toplum

oluşmasına neden olacaktır.

Kaynaklar:

- Akerson, V. L., ve Volrich, M. L. (2006). *Teaching Nature of Science Explicitly in a First-Grade Internship Setting*, Journal of Research Science Teaching, 43(4), 377-394.
- Althusser, L. (2006). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, İthaki Yayınları, Çev: Tümertekin, A.
- Apaydın, Z., Sürmeli, H. (2006). *Üniversite öğrencilerinin Evrim Teorisi ile ilgili tutumları*. Ö.Genç. (Der.), Evrim, Bilim ve Eğitim (s.219-247). İstanbul: Nazım Kitaplığı
- Balkı, N., Coban, A. K., ve Aktas, M. (2003). *İlköğretim Öğrencilerinin Bilim ve Bilim İnsanına Yönelik Düşünceleri*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(1), 11-17.
- Basıbuyuk, H. (2007). *Lisans ve Lisansüstü Öğretiminde Evrim Eğitimi Nasıl Olmalıdır?* Biyoloji Eğitiminde Evrim Sempozyumu (s.179-198). Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Bogdan, R.C.ve Biklen, S. K.(1982). *Qualitative research for education :An introduction to theory and methods*. Boston:Allyn and Bacon.
- Bora, N. D. (2005). *Türkiye Geneline Ortaöğretim Fen Bilimleri Öğretmen ve Öğrencilerinin Bilimin Doğası Üzerine Görüşlerinin Araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dagher, Z. R., & Boujaoude, S. (1997). *Scientific Views and Religious Beliefs of College students: The Case of Biological Evolution*. Journal of Research in Science Teaching, 34, 429-445.
- Dagher, Z. R., & Boujaoude, S. (2005). *Student's Perceptions of the Nature of Evolutionary Theory*. Science Education, 89, 378-391.
- Dobzhansky, T. (1973). *Nothing in Biology Makes Sense Except in the Light of Evolution*. The American Biology Teacher, 35:125-129.
- Donnelly, L.A., ve Boone, W.J. (2006). *Biology Teachers' attitudes Toward and Use of Indiana's Evolution Standards*. Journal of Research in Science Teaching, 44(2), 236-257.
- Erkunt, H. (2006). *Evrin Teorisini Anlamazsak Ne olur?* Ö. Genc (Der.), Evrim, Bilim ve Eğitim (s.193-200). İstanbul: Nazım Kitaplığı.
- Futuyama, D. (2008) *Evrin*, Çeviri Editörleri: Kence, A., Bozcuk N., Palme Yayıncılık
- Gould, S.J. (1982). *Darwinism and the Expansion of Evolutionary Theory*. Science, 216, 380-387.
- Gök, F. (Ed.), 1999, *75 Yılda Eğitim*, Tarih Vakfı Yayınları, İrez, S. (2006). *Are we Prepared?: An Assessment of Preservice Science Teacher Educators'beliefs about Nature of Science*. Science Education, 90, 1113-1143.
- Keton, W., Gould, J., Gould, C. (1999) *Genel Biyoloji 1-2*, Çeviri Editörleri: Demirsoy, A., Türkan, İ., Palme Yayıncılık
- Klug, W., Cummings, M, (2003) *Genetik Kavramlar*, Çeviri Editörü: Öner, C., Palme Yayıncılık
- Lederman, N.G. (1998). *The State of Science Education: Subject Matter without Content*. Electronic Journal of Science education, 3(2), 1-12.
- Lederman, N. G., Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., & Schwartz, R. S. (August 01, 2002). *Views of nature of science questionnaire: Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science*. Journal of Research in Science Teaching, 39, 6, 497-521.
- McComas, W. F. (1998). *The Principal Elements of the Nature of Science: Dispelling the Myths*. W. F. McComas (Cev.), The Nature of Science in Science Education: Rationales and Strategies (s.53-70). Dordrecht: kluwer Academic Publishers.
- MEB, (1998, Şubat) *Lise Biyoloji 1-2-3 Dersi Öğretim Programı*, Tebliğler Dergisi
- MEB, (2007) *Ortaöğretim 9.-10.-11.-12. Sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programı*, Ankara
- Miller, J.D., Scott, E. J., ve Okamoto, S. (2006). *SCIENCE COMMUNICATION: Public Acceptance of Evolution*. Science, 313 (5788), 765-766.
- National Research Council, (1998). *Teaching About Evolution and The Nature of Science*. Washington, DC: National Academy Press.
- National Science Teachers Association (NSTA). (2000). *NSTA Position Statement*, <http://www.nsta.org/about/positions.aspx#list> (2011-10-01)
- Peker, D., Comert, G. G., & Kence, A. (June 01, 2010). *Three Decades of Anti-Evolution Campaign and Its Results: Turkish Undergraduates' Acceptance and Understanding of the Biological Evolution Theory*. Science & Education, 19, 739-755.
- Rudolf, J. L. & Stewart J. (1998). *Evolution and the nature of science: On The historical discord and its implications for education*. Journal of research in Science Teaching, 35 (10), 1069-1089.
- Sağdıç, D., Bulut, Ö., Korkmaz, S. (2007) *Lise 3 Biyoloji*, MEB, Bediralp Matbaacılık
- Scharmann, L. C., ve Harris, W. M. (1992). *Teaching evolution: Understanding and applying the nature of science*. Journal of Research in Science Teaching, 29(4), 375-388.
- Simon, J.L. (1969). *Basic Research Methods in Social Science: The Art of Empirical Investigation*, Random House, New York
- Sinatra, G. M., Southerland, S.A., McConaughy, F., ve Demastes, J. W. (2003). *Intentions and Beliefs in Student's Understanding and Acceptance of Biological Evolution*. Journal of Research in Science Teaching, 40 510-528.
- Somel, N. (2005). *Türkiye'de Biyolojik Evrim Eğitiminin Sosyolojik Bir Değerlendirmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Tan, M. (1991) *Eğitim Sosyolojisinde Farklı Yaklaşımlar: İşlevci Paradigma ve Çatışmacı Paradigma*, Ankara Üni. EBF Dergisi, Cilt:23, Sayı: 2, Ankara Üniversitesi Basımevi
- Taskin, O. (January 01, 2011). *Can Willingness and Hands-on Work Together? Teaching Biological Evolution and Dealing with Barriers*. Evolution: Education & Outreach, 4, 3, 467-477.
- Tezcan, M. (1993), *Eğitim Sosyolojisinde Çağdaş Teoriler ve Türkiye*, Ankara Üni. Eğitim Bilimleri Fak. Yayınları
- [1] <http://haber.sol.org.tr/yazarlar/metin-culhaoglu/yeni-bir-donem-icin-ipuclari-44344> (2011-09-29)
- [2] <http://bianet.org/bianet/bilim/113131-atakuman-tubitaki-yalanladi-darwin-sansurunu-dogruladi> (2011-09-29)
- [3] http://www.birgun.net/edus_index.php?news_code=1295343437&year=2011&month=01&day=18 (2011-09-29)
- [4] <http://www.sanayi.gov.tr/Files/Mevzuat/20110608m1-3-11082011145627.pdf> (2011-09-29)
- [5] http://mevzuat.meb.gov.tr/html/28054_652.html (2011-09-29)
- [6] http://www.evrimianlamak.org/e/Evrin101Y:Soyoluşsal_sınıflandırma_sistemine_geçmek_2 (2011-09-29)
- [7] <http://www.biltek.tubitak.gov.tr/bilgipaket/canlilar/animalia/omurgali/omurgalilar.htm> (2011-09-29)
- [8] http://evolution.berkeley.edu/evolibrary/news/070401_lactose (2011-09-29)

Zelal Özgür Durmuş'la fen eğitimi üzerine...

Zelal Özgür Durmuş: Marmara Üniversitesinde Biyoloji Öğretmenliğini, daha sonra Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Anabilim Dalı Biyoloji Öğretmenliği Bölümü Yüksek Lisans Programını bitirmiştir. Burada “öğretim programlarında bilim felsefesi” üzerine çalışmış ve “*Cumhuriyet Dönemi Fen Eğitimi Dökümanlarında Bilim Konusundaki Değişim: Tarihsel Yorumlamacı Bir İçerik Analizi*” başlıklı tezi hazırlamıştır. “Doğadayım – Bizim Kuşlar” ve “Doğadayım – Maymun Manzaraları” adlı çocukları doğaya ve bilime yöneltmeyi amaçlayan iki kitabı vardır. Ayrıca, “Evrım Sürüyor – 3. Evrim, Bilim ve Eğitim Sempozyumu” kitabının da editörlüğünü yapmıştır.

Eleştirel Pedagoji: Dosya konumuz Türkiye’de bilim eğitimi üzerine. Ancak, kavramın kendisi tartışmaya açık. Dolayısıyla öncelikle sizin bilim eğitimi nasıl tanımladığınızı öğrenebilir miyiz? Bilim eğitimi dediğimizde sizce ne anlamamız gerekiyor?

Zelal Özgür Durmuş: Öncelikle burada “bilim eğitimi” ifadesiyle kastedilen benim tercihimle doğa bilimleri eğitimi, yaygın kullanımdaki biçimiyleyse fen eğitimi olmalı. Fen bilimleri eğitimi güncel yaklaşımlar içerisinde çok boyutlu bir alan olarak tarif ediliyor. Özellikle toplumsal yaşamın içine uzanan bilimsel tartışmaların hızla artışı ve gündelik yaşamla bütünleşen teknoloji kullanımının vazgeçilmez boyutlara ulaşması fen öğretiminin yeniden şekillendirilmesinin temel itkisi olduğu yazılıyor. Bu art planla birlikte yapılandırmacı öğretim modeline uygun bir fen eğitimi oluşturuluyor. Dünyadaki gelişmelere bakarak Türkiye’de 2004 yılında bu değişimin ilk adımları atılıyor. Milli Eğitim Bakanlığı’na göre bu adımlarla bilim disiplinlerinin öğretilmesi, bilimsel süreç becerilerinin edindirilmesi, bilim-teknoloji-toplum-çevre ilişkisinin kavratılması, bilimin yapısı ve işlevinin öğretilmesi gibi boyutları olan bir fen eğitiminin çerçevesi çizilmektedir. Ancak tarihselci bir bakışla yeni fen eğitiminin 1980 ve 1990’lı yıllara göre kimi gelişkin yönler içermekle birlikte yeterli olduğunu söyleyemeyiz. Bir kere geçmiş dönemlerde var olan sistematik arıza burada da görülüyor ve eğitim diğer toplumsal

süreçlerden belli ölçüde izoleymiş gibi tarifleniyor. Burayı açmayayım ama az önce yazılan boyutlar açısından bakarsak öğretilen bilgi seyreltiliyor ve bu herhangi bir disipline bütünsel bakışı kazanma becerisini sekteye uğrattıyor. Bilim toplum bağlamında tek yönlü akış şeması devam ediyor. Toplumun bilimin yapılmasına katkısı görmezden geliniyor ve dolayısıyla bilimsel üretimin çıktıları üzerindeki özel mülkiyet sorgulanmıyor. En nihayetinde iyi bir fen eğitiminin eşitlikçi ve bilimsel bir eğitim sistemiyle mümkün olduğu gerçeği tartışılmıyor. Benim esas çalıştığım konu ise bilimin kavramsal ve yöntemsel işleniş. Sonraki sorularda açımlayabilirim diye düşünüyorum.

-Peki, çalışmanız tarihselci bir bakış açısını içeriyor ve cumhuriyet tarihi boyunca fen eğitimindeki değişimleri inceliyor. Peki, bu tarihe baktığımızda bilim eğitime dönük ilgi ve politika geliştirme çalışmalarının ne zaman başladığını söyleyebiliriz? Ve, bu çalışmaların motivasyonu neydi?

-Fen eğitime yönelik politika geliştirme demeyelim ama ilginin başlangıcı 18. yüzyılın sonu Osmanlı dönemi diyebiliriz. Bildiğiniz gibi Osmanlı’nın dağılmasını engellemeye yönelik modernleşme çabalarının bir parçası olarak, askeriye okullarında başlayan reformla yarı İslami yarı dünyevi ve teknik bilgiler öğretiliyor. Ama cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte eğitimde önemli bir sıçrama gerçekleşiyor. Eğitim teknik olarak toplumun tüm bireylerine açık, laik ve

merkezileşmiş bir yapı biçiminde inşa ediliyor. Genel anlamda, tüm yönleriyle eğitimi dinsel öğretinin bilgi ve kurallarından arındırma süreci başlıyor. Fen dersleri eğitim öğretimin temel parçası haline geliyor. Fakat Türkiye’de tüm bilim disiplinlerinde herhangi bir birikim olmadığı için eğitim programlarında, ders kitaplarında çeviri ve uyarlama yoluyla öğretim yapıldığı görülüyor. Bu yapı, yeni kurulan ulus devletteki üretici güçlerinin gelişkinliği ve ihtiyaçları sebebiyle değil, daha çok Kemalist kadroların içinde devindikleri tarihsel koşulların dayatması ile inşa ediliyor diyebiliriz.

-Çalışmanızda Türkiye tarihini siyasi ve ekonomik gelişmeleri göz önünde bulundurarak 5 döneme ayırmışsınız. Söz konusu dönemlerin kendi ihtiyacına göre bilim eğitimi şekillendirdiğini söylemişsiniz. Burada tam bir uyuma var mı ve nasıl bir yönelime sahip olduğu söylenebilir mi? Ayrıca, 92 yıllık tarihin bütününe bakıldığında bilim eğitime yönelik ortak eğilim/yönelimlerden bahsedebilir miyiz?

-Bilim eğitimi dönemlere göre değişse de elbette ortak bir yönelim var. Eğitimi küçük ölçekli sapsmalar veya birim vakalar olarak incelemek yerine makro etkileşim içinde değerlendirmek gerektiğini düşünüyorum. Dolayısıyla kritik soru “var mı, yok mu” değil “eğitim politikası nasıl oluşturuluyor” olmalı. Eğitim alanının devlet tarafından düzenlenen ve toplumsal ihtiyaçlara denk düşen bir doğrultuda şekillendirildiğini biliyoruz. Burada toplumsal ihtiyaçların nasıl belirlendiği sorulduğunda karşımıza ekonomik ve siyasi, dönemsel ihtiyaçlar çıkıyor. Bu da üretim ve mülkiyet ilişkileri çerçevesinde, üretim araçlarını ellerinde bulunduran kapitalistlerin sermaye birikim ihtiyaçlarına göre belirleniyor. Tanımlarken “toplumsal ihtiyaç” deniyor ama kimin ihtiyacı karşılanıyor? Eğitim üzerine mitler uydurup duruyoruz: Eğitim fırsat eşitliği sağlar; insanları geleceğe hazırlar; toplumsal refahı sağlar vb... Kuşkusuz bunların belli düzeylerde karşılandığı dönemler var ve bugün ise kırıntısı bile kalmamış durumda. Neden? İnsanların biyolojik farkları arasında bu kadar mı uçurum var da eşitsizlik devasa boyutlara ulaştı? Hayır. O halde şimdi eğitimi belirleyen temel ekonomik-siyasi yönelimleri somutlayabiliriz. İkinci

Dünya Savaşı’ndan sonra Batı’da bir yandan yeniden inşa ve kontrollü ekonomik büyümenin eğitimdeki ayağı nitelikli işgücüne ihtiyacın artması oldu. Diğer yandan Sovyetler Birliği’nin savaşın sonucunda elde ettiği siyasi prestij ve reel sosyalizmin yarattığı toplumsal refah karşısında kendine çeki düzen vermek zorunda olan Batılı kapitalist ülkeler ile yönünü oraya çevirmiş Türkiye toplumcu ve bütüncül düşünme becerisine sahip bireyler yetiştirmeye zorunluluğu hissetti. 1970’lerde yaşanan ekonomik kriz sonucunda ise bir kere daha sermaye birikiminde ağırlık kayması yaşandı. Kamusal olana harcanan kaynakların kısıldığı, devletin küçüldüğü ama toplumun tüm ihtiyaçları için yaptığı bireysel harcamaların arttığı neoliberal dönem Türkiye’de 1980 ile hayata geçti. Bugünkü kapitalist birikim sürecinde nitelikli işgücü yığınlar ölçeğinde üretiliyor. Ama kapitalizm bunu değerlendirebilecek bir üretim biçimi olmaktan çıktı. Dolayısıyla işsizliğin kamufle edilmesi için eğitim de nitelik değiştiriyor. Yaşam boyu öğrenme diye bir form ortaya çıkıyor. “Ortak doğrular ve değerler yoktur”, “tarihselci düşünce çağdışıdır, her şey görecelidir” ideolojisi eğitimin temel eksenini oluyor. Bu fen eğitimi ve bilim öğretimi de değiştiriyor.

-Bilim eğitimi açısından, sizin yaptığınız dönemlendirmede nerede süreklilikleri görüyoruz, nerelerde kopuş yaşanıyor?

-Az önce söylediğim ekonomik ve siyasi art plan çerçevesinde Türkiye’nin fen eğitimi tarihini incelediğimizde 1980’lere kadar genelde bilimsel bir hattın izlendiğini söyleyebiliriz. Kuruluş döneminde eğitimin dünyevileştirilmesi önemli bir sıçrama demiştik. 1960’lı yıllara gelindiğinde ise vites yükseltiliyor. ABD öncülüğünde açılan fen lisesi, fen eğitiminin geliştirilmesini sağlıyor. Fen programları belli temalar etrafında alan konularını bütünleştirecek bir şekilde oluşturuluyor. Burada yine bolca çeviri ve uyarlama söz konusu. Bu dönemde TÜBİTAK ile birlikte Fen Öğretimini Geliştirme Bilimsel Komisyonu ve alt komisyonları oluşturuluyor. Fen lisesi öğretim programı ve ders kitapları diğer liselere de uyarlanmaya başlanıyor. Ülkedeki liselerin neredeyse yarısında program uygulanabiliyor. Paralel olarak ortaokul fen eğitimi değiştiriliyor.

Dosya

Bu süreçte eğitimin bütünü bilimselleşmesini ketleyen gelişmeler de oluyor. 1945'ten sonra din dersleri yeniden sisteme giriyor, 1960'la birlikte MEB içinde Din Eğitimi Müdürlüğü kuruluyor, 1974'te imam hatiplere yönelik çok kapsamlı bir yasal düzenleme yapılıyor. Ancak tüm bunların ana doğrultuyu etkileyebildiğini söyleyemeyiz. Seksenli yıllarda ise köklü bir kopuş gerçekleşiyor. Eğitim yeni sermaye birikim sürecine uygun forma sokuluyor, ideolojik söylemi hepimizin bildiği gibi Türk İslam Sentezi oluyor. Din dersleri anayasal zorunluluk haline getirildikten sonra ilk uygulama Modern Fen Öğretimi Programları'nı kaldırmak oluyor. Bilimsel bilginin ve üretimin kaynağı olan kuramlar önemsizleştiriliyor. Bu bağlamda evrim kuramı çöpe atılıyor. 2000'lerle yaşanan değişim ise, tüm dünyadaki yapısal dönüşümün uzantısı olarak, postmodern ideolojiye yaslanan yapılandırmacılığın eğitimin temel yöntemi olarak benimsenmesi. Eleştirel eğitim literatürüne baktığımızda genelde 80'lerin bir milat olarak alındığını görüyoruz. Çoğu çalışma bu dönemle birlikte gelen neoliberal politikaların eğitimde köklü dönüşümlere neden olduğunu söylemektedir. Gericileşmenin de yine bu dönemin karakteristik özelliği olduğu kabul edilmesine rağmen pek araştırma konusu olmadığını görüyoruz. Öncelikle şunu sorayım, eğitim alanına dönük bu kabulün (80 sonrası yaşanan neoliberal dönüşüm) bilim eğitimi alanında geçerliliği var mıdır? Bu dönüşümle birlikte bilim eğitiminin gerici bir saldırı altında olduğunu söyleyebilir miyiz? Neoliberalizmin gerici düşünceleri yaygınlaştırma ve meşrulaştırma yolu postmodern ideolojidir. Özetlersek; bu yaklaşım Batının, sömürgeciliği devam ettirmek için kendi düşün ve kültürünü evrensel olarak dayattığı fikrini mihenk taşı olarak tarif etmektedir. Dolayısıyla her yerel kültür, yerel bilgi/bilim, yerel din birbirine eşittir. Bu özgünlüklerin görülmemesi veya kimliklerin yok olmasına izin vermek hiçleşmeye, mücadelesizliğe sebebiyet verir. Oysaki böyle bir mücadele kendiliğinden emperyalist sistemin boyunduruğundan kurtulmaya yol açmıyor. Aksine kapitalist üretim ilişkilerinin belirleyici yapısının üstünü yerel kültürle örtüyor, bağımlı ülkedeki iktidara karşı verilecek sosyalizm mücadelesini Batılı kibirin

çekim gücüne kapılmak şeklinde yaftalıyor. İlerici düşünce ve toplumsal sistemlerle ilişkilenebilir. Bu ideolojik saldırı bizim ülkemizde İslamiyetin baskılandığı ve müslümanların hor görüldüğü iddiasına yaslandı. Toplumsal yaşantının her alanının ve bağlı olarak eğitimin İslamileşmesinin önü böylece açılmış oldu. Bu da kaderine boyun eğen, sağcı işçi yığınları yaratıyor. Farklı dönemlerden iki örnek vereyim. Birincisi hemen 12 Eylül Darbesi'nin ardından değiştirilen öğretim programının, dönemin ideologlarının söylemiyle «dini bütün kişilerce hazırlanan ders kitapları»ndan, kimya kitabından olsun. MEB kitabına eklenen giriş yazısında bilimsel bilgiye dinsel öğretinin merceğinden bakılması gerektiği yazılmış. Ünite içinde ise aşkın gücün yaratıcı sanatından, üstün insandan, doğadaki her şeyin bir işlevi olduğundan vb. bahsedilmiş. Bir önceki dönem kitaplarında kesinlikle böyle bir şey görmüyoruz. İkinci örnek ise günümüzden: Bugünkü öğretim programları yapılandırmacı eğitim modeline geçişle değiştirildi. Dönemin Eğitim Bakanı bilim dışı bir biçimde yeni programların «kuantumcu felsefeye dayanarak oluşturulduğunu» ifade etti. 2007 kitabından «bilimin doğası» ünitesinden örnek verebilirim. Bu ünite baştan sona muğlak ve eklektiktir. Bilginin ilk kaynağının araştırıldığı ifadesi kitapta yer almaktadır. Bu dinsel bir ifadedir. Bilimin olguyla ilişkisi bulanıklaştırılmış, dolayısıyla bilimsel bilgi çeşitli ekollerin kurmacalarına indirgenmiştir. Yine fizik kitabında okuma parçası olarak nükleer enerji koyulmuş ama genel bir bilgilendirme yaparak öğrencinin araştırmasına kapı açmaktan ziyade nükleer enerjinin vazgeçilmezliği anlatılıyor. Dolayısıyla bu ders kitaplarında açıkça AKP'nin enerji politikası dikte edilmektedir. 4+4+4 yasaının çıkartılmasının ardından ise eğitim sisteminde gerici müfredat ve uygulamalar her açıdan istisna değil kural haline geldi.

-Yine yukarıdaki sorularla bağlantılı olarak, evet eğitimde gericileşmeden bahsediyoruz, laik eğitimin saldırı altında söylüyoruz. Ama bilim eğitiminin özel olarak hedeflendiğini söyleyebilir miyiz?

-Bazı örnekler verdim, fakat gericileşmeyi

sadece fen derslerinin içeriğindeki dini düşünceyi çağrıştıran ifadelerde görmüyoruz. İktidarını pekiştiren AKP'nin eğitimdeki kadroları daha fazlasını da söylüyorlar: Din bilimin varoluş zeminidir, bu iki alan birbirleriyle çelişmez, materyalist bilim batı hayranlığının ürünüdür vb. düşünceleri bilimsel alanın içine doğru sokuyorlar. Mesela İslam bilimi teşvik eder diyorlar. Ve bu cümlecik fen kitabında yer alabiliyor. Oysaki bu iki alanın aynı konuda farklı bilgiler vermesi sorununun ötesinde bilgi edinme süreçleri birbirinden tamamen ayrıdır. Bu noktada başka kaynakları incelersek bilimsel bilginin vahiy yoluyla edinilen bilgiyle eşitlendiğini, hatta semavi bilginin bilimsel bilgiye öncülük edeceğini yazıldığını görürsünüz. Bu kaynakların bilimin seküler yapısından duydukları rahatsızlığı dile getirdiğini, ders kitaplarının dini atıflarla yeniden yazılmasını istediklerini okuyabilirsiniz.

-Çok kaba bir yaklaşım olacak belki ama bilim eğitimi açısından baktığımızda 80 öncesini pozitivist yaklaşımın hâkim olduğu bir dönem, özellikle 2000'li yıllarla birlikte gelen değişimleri de pozitivistlikle hesaplaşılacak ve bilimin doğasına yönelik farklı pozitivistizm karşıtı görüşlere yer verilen bir dönem olarak değerlendirebilir miyiz? Dolayısıyla, 2000 sonrası süreci pozitivistlikle hesaplaşma bağlamında olumlayabilir miyiz?

-Bu uzun bir tartışma. Kısaca postmodern bilim felsefesinin pozitivistlikle hesaplaşmak anlamına geldiğini düşünmüyorum. Kavramsal ve felsefi olarak diyalektik materyalizmin daha ileri şeyler, pozitivistliği aşan şeyler söylediğini düşünüyorum. Postmodern çerçeve ise kavramsal olarak daha güçlü değil, derinleştirmede pozitivistlikle benzer yapılar olduğunu görürsünüz. Bence pozitivistliğin belli boşluklarına işaret ederek kendini kuruyor. Siyasal alanda ise daha büyük sorunlar barındırıyor. Örneğin savaşları modern bilimle, akılcı düşünceyle gerekçelendiriyor. Oysa savaşların gerekçeleri bilimin teknik ürünleri yüzünden edinilen güç veya daha iyi bir toplum iddiası değil, emperyalist kapitalist sistemdir.

-Bilim eğitimi üzerine çalışıyor, çocuklara yönelik bilimsel kitaplar yazıyorsunuz? Peki, siz, bilim eğitiminin nasıl olması gerektiğine ya da

bu konuyu nasıl ele almak gerektiğine dair neler söyleyebilirsiniz?

-Doğa bilimleri eğitiminin deneyle, gözlemle, toplumla iç içe olması gerekir, daha çok pratiğe dökülmesi gerekir. Eleştirel, analitik yetiyi geliştiren bir program oluşturulmalı. Tek başına doğa bilimini öğretmek yetmez; eğitim tümüyle bilimsel, sanatsal, bedensel gelişimi temel alan bir yapıda olmalı. Her çocuğun bu ölçekte eğitime ulaşma hakkını sağlamalı. Başka şeyler de ekleyebilirim. Ama önce bu tarz bir eğitime imkân tanıyacak eşitlikçi, özgürlükçü bir sistemin kurulması gerekiyor.

-Yukarıdaki soruyla ilişkili olacak belki, bilim eğitimi ile toplumsal dönüşüm arasında bir ilişki kurabilir miyiz? Eşitlikçi ve özgürlükçü bir toplum tahayyül edenler için bilim eğitiminin nasıl bir önemi vardır?

-Kişinin evrene dair bilimsel bilgi edinmesi ve bilimsel düşünme becerisinin gelişmesi kendiyi ve hayatla kurduğu bağların dönüştürücü bir zemine oturmasını sağlar. Olguları önemseyip incelemek, bir bilgiyi sorgulamak, sistemli düşünmeye başlamak edilgen değil, kendine ve topluma müdahale edebilen birey olabilme imkânı yaratır. İnsanın evriminde beynin gelişimi önemli bir adımdır. Bu durum düşünce üretimini sağlayan bir sıçrama yarattı. Neden sonuç ilişkisi kurduk, amaçlar ürettik, kültür yarattık ve dışımızdaki doğayı değiştirdik. İnsanın içinde devindiği bu koşullar çeşitli şeyleri anlamlandırmasına sebep oluyor. Bunu verimli değerlendirebilmek için bilimcilik ya da akılcılık çıkış noktalarından biri olabilir. Ancak içinde yaşadığımız gericiği aşmak için yeterli olamayacağını eklemek gerekir.



Ortaöğretim Fizik Müfredatında “Fiziğin Doğası” Ünitelerinin Eleştirisi ve Gericiliğin Dolaylı Etkisine Karşı Yöntembilim Savunusu

Mehmet Ali Olpak¹ Derya Ünlü²

Gericiliğin tanımlanmaya gerek bırakmayacak denli hayatımıza girdiği ve baskı kurduğu bu günlerde, bilim eğitiminin tutarlı biçimde yapılmasının politik bir uğraş olduğunu iddia etmek fazla cüretkâr olmayacaktır. Bununla birlikte, biyoloji ve özellikle evrim konularıyla ilgili içeriklerde doğrudan saldırısına tanık olduğumuz gerici zihniyet, fizik gibi alanlar söz konusu olduğunda daha dolaylı etkiler yaratabilmektedir. Her ne kadar son günlerde “gündüz ve gecenin güneşin dünyayı aydınlatma durumuyla ilgili olgular değil, gündüz denilen bir olgunun varlığı veya yokluğu” olarak tanımlanması³ gibi garipliklerle karşılaşılıyor olsak da, fizik bilimine doğrudan saldırının epistemolojik olanakları sınırlıdır. Dolayısıyla, “fiziğin doğası” gibi bir başlık altında yapılan “bilimin doğası” tartışması gibi dolaylı yollara başvurulması beklenebilir.

Bu görüşten hareketle, bu çalışmada incelenen üniteleri doğrudan gerici kadroların hazırladığını iddia ettiğimiz düşünülebilir. Yapılan incelemeden böyle bir sonuç çıktığını söylemek mümkün değildir; ancak bilimsel bilginin statüsünü herhangi bir kişisel görüş ve hatta inanç unsuru ile eşitlemesi kaçınılmaz olan görelilikçi yaklaşımların gericiliğin dolaylı etkisini (bir tür “mahalle baskısı”) taşıdığını ve böylesi bir etkinin 9. ve 12. sınıf fizik ders kitaplarında yer alan “fiziğin doğası” ünitelerinde var olduğunu ifade etmek durumundayız. Bu çalışmada, söz konusu etkinin varlığı gösterilmeye ve bu etkiyi kırabilecek bir içeriğin nasıl bir yaklaşımla oluşturulabileceği tartışılacaktır.

Çalışmamızın organizasyonu şu şekildedir: İlk olarak, sırasıyla 9. ve 12. sınıf “fiziğin doğası” ünitelerinin içeriği özetlenecektir. Ardından bu içeriğe dair eleştirilerimiz sunulacak, son olarak da farklı bir içerik için yaklaşım alternatifimiz tarif edilecektir.

“Fiziğin Doğası” ünitelerinin içeriği

Ortaöğretim 9.sınıf Fiziğin doğası ünitesi aşağıdaki kazanımları kapsamaktadır (MEB, 2013):

3 İlahiyatçı Bayındır: Gündüz güneşe bağlı olmayan bir varlık, <http://haber.sol.org.tr/devlet-ve-siyaset/ilahiyatci-bayindir-gunduz-gunese-bagli-olmayan-bir-varlik-haberi-43648>

Giriş

1 ODTÜ Fizik Bölümü Araştırma Görevlisi

2 Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi

Dosya

1. Fizik biliminin amacının farkında olur ve fiziği diğer disiplinlerle ve teknoloji ile ilişkilendirir.

2. Bilimsel bilginin ortaya çıkışında ve gelişiminde gözlem, deney, matematik ve rasyonel düşüncenin rolünün farkında olur.

3. Fizik olaylarını açıklarken gerektiğinde matematik ve modellerin kullanılmasının gerekliliğini fark eder.

4. Ölçüm yapmanın ve birim sisteminin kullanılması gerekliliğini açıklar.

9. sınıf için Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilgili komisyonu tarafından hazırlanan fizik ders kitabının (MEB, 2014) ilk ünitesi, "Fizik Nedir" başlığını taşımaktadır. Ünite içerisinde fiziğin, "evren nasıl oluştu?", "biz evrenin neresindeyiz?", "varlıkların temel yapıtaşı" nedir gibi sorulara cevap aradığı belirtilmektedir. Sonrasında fizik bilimin neleri incelediği konusuna değinilmekte ve temel olarak fiziğin madde, enerji ve bunlar arasındaki ilişkiyi incelediği söylenmektedir.

İnsanlık tarihinde ilk olarak filozofların çevrelerinde olan olayları gözlemledikleri ve doğa olaylarının belli bir düzen içinde gerçekleştiğini fark ettikleri belirtilirken fiziğin asıl olarak bu düzenlilik üzerine çalıştığı ima edilmektedir. Düzen ve fizik arasındaki ilişki şu cümlelerle ifade edilmiştir: "Doğa olaylarını anlayabilmemiz ve öngörebilmemiz, o olayların özünde düzenli olduklarına inanmamıza bağlıdır. Evrendeki olayların sebep-sonuç ilişkileriyle birbirine bağlanabilmesi fizikçilerin araştırmalarındaki en temel hareket noktasıdır. Bu sayede fizikçiler doğadaki düzenliliği keşfetmişlerdir. Her keşif, evrendeki düzenin varlığına olan inancı arttırmıştır. Fiziğin temel amacı, evrendeki düzeni, olayların gerçekleşme koşullarını ve kurallarını ortaya çıkarmak ve açıklamaktır."

Fizik alanındaki bilgilerin tarih boyunca değişime uğraması, fiziğin alt dalları ve kullanım alanlarına dair bilgi verildikten sonra ünitenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Yöntemler"e geçilmiştir. Bu

bölümde, tek bir bilimsel yöntem tarifinin yapılamayacağı vurgulandıktan sonra bilimsel yöntem çeşitleri "gözlem", "deney", "düşünce deneyi" olarak örneklendirilmiştir. Gözlem "doğada kendiliğinden gerçekleşen olayları anlamak ve açıklayabilmek için doğrudan duyu organları ile veya farklı araç gereçlerle toplanan verilerden sonuç çıkarmak" şeklinde tanımlanırken gözlemle ilişkili olarak çıkarım ve delil kavramları da aşağıdaki gibi açıklanmıştır (MEB, 2014)

"Çıkarım: Elde edilen verilerden hareket ederek bir olay hakkında akıl yürütme ile bir sonuca varmak.

Delil: Gözlemlerden elde edilen veriler bir bilimsel düşünceyi doğruluyor ya da yanlışlıyor ise delildir."

Farklı yöntem tanımları yapıldıktan sonra gözlem Aristo'nun çalışmaları ile deney ve düşünce deneyleri Galileo'nun çalışmaları ile matematiksel çıkarımlar ise Newton'un çalışmaları ile örneklendirilmiştir.

Sonraki bölümde ise fizik ve matematik arasındaki ilişkiye değinilmekte ve model, matematiksel model ve modelleme tanımlarına yer verilmektedir. Model, fiziksel bir sistemin ya da sürecin yapısını anlatan, açıklayan gösterim; matematiksel model "fiziksel bir sistemi ya da süreci tanımlayan matematiksel bir ifade" olarak ifade edilmektedir. Matematik fizikle olan ilişkisiyle ilgili olarak, veriler arasındaki benzerlikler, farklılıklar ve örüntülerin matematik yardımı ile değerlendirildiği ve bilginin matematiksel modellerle ifade edildiği belirtilmektedir. Bununla ilişkili olarak bilime önem vermemizin nedeni "bilimin matematiksel modellere dayalı olarak oluşturduğu tahmin edebilme gücünden" dolayı olduğu söylenmektedir. Matematiksel modellerle gözlem ve deney sonucunda ulaştığımız verilerin uyumlu olmasının beklendiği ifade edilirken matematiksel modellerin yanı sıra gözlemleyemediğimiz olayları görsel hale getirmek için de modellerden faydalandığı belirtilmektedir. Bu modellere örnek olarak da Güneş Sistemi modeli verilmektedir.

Ortaöğretim 12. sınıf fizik öğretim programında ünite kazanımları aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (MEB, 2013):

1. Bilimsel bilginin geçerlilik alanının ve sınırlarının değişip gelişebileceğini örneklerle açıklar.
2. Bilimsel bilginin dogmatik olmayan, gözlem, deney ve kurama (teori) dayanan doğasını örneklerle açıklar.
3. Hipotez, kuram ve yasa arasındaki farkı örneklerle açıklar.
4. Bilimsel bilginin elde edilmesinde insanın yaratıcılığı ve hayal gücünün etkisini örneklerle açıklar.
5. Bilimin insanlara sunduğu olanakların iyi ve kötü amaçlı kullanımlarına örnekler verir.
6. Bilimin olgu ve olayları incelerken ana hatlarını bozmadan basitleştirerek açıkladığı durumlara örnekler verir.

12. sınıf için Milli Eğitim Bakanlığının ilgili komisyonu tarafından hazırlanan fizik ders kitabının (MEB, 2014) 7. ünitesi, “Fiziğin Doğası” başlığını taşımaktadır. Ünite, “Değişen Enerji Kaynakları” başlıklı bir okuma parçası ile başlamaktadır. Bu okuma parçası, tüm ünitenin bağlamını oluşturmakta ve parçanın yukarıda sıralanan kazanımları ifade etmesi beklenmektedir. Okuma parçası, “insanlık tarihi boyunca değişen ihtiyaçlar nedeniyle yeni enerji kaynakları aranışı” şeklinde ifade edilebilecek bir tema doğrultusunda bilimin gelişimini anlatmaktadır.

İlk olarak, bir epistemoloji tanımı yapılmaktadır: “Sahip olduğumuz bilginin ilk kaynağının ne olduğunu araştıran bilim dalı epistemoloji olarak adlandırılır. Epistemolojik araştırmalar sonucunda ilk kaynağına ulaşılmaya çalışılan bilgi, günümüzde bilimsel araştırma metotları kullanılarak sürekli irdelenmektedir. Peki, bilimsel bilgilerin ilk tanımlamaları ile günümüzde yapılan çalışmalar sonucunda yapılan tanımlamaları aynı mıdır?” Bu tanım doğrultusunda, klasik – modern bilim

kategorileri ortaya konmakta ve karşılaştırılmaktadır. Klasik bilim, mutlak, tek doğrunun olduğu, bu doğrunun somut deliller ile ispatlandığı bir anlayış olarak sunulmaktadır. Modern bilim ise, bilginin mutlak olmadığı, belirli şartlar ve sınırlar içerisinde geçerli olduğu, her şeyin değişim ve gelişim içerisinde olduğu bilim anlayışı olarak sunulmaktadır. Bilimsel bir bilginin geçerlilik alanı ve sınırları elde edilen yeni bulgularla değişip geliştirilebilmektedir.

Bu tartışmadan sonra, yapılması önerilen etkinlikte klasik fizikte geçerli olup kuantum fiziğinde geçerli olmayan kurallara örnekler bulunması istenmiştir.

Daha sonra, bilimsel bilgilerdeki değişimin nasıl gerçekleştiği tartışılmaktadır. Süreç, şu cümlelerle anlatılmaktadır (MEB, 2014): “Bilim adamları farklı görüşler ortaya sunar ve tartışırlar. Bilgilerin olgunlaşıp kabul görmeleri için doğru ve güvenilir verilerle sürekli desteklenmeleri gerekmektedir. Belirli bir olgunluk düzeyine ulaşan bilimsel bilgiler insanlığın hizmetine sunulur.”

Bilimsel bilginin içeriğindeki değişimler, “Işık Hakkında Bilgilerimizin Dünü, Bugünü, Yarını” başlığı altında örneklenmektedir. Bu örnek bağlamında, birikimli ilerlemenin söz konusu olabileceği gibi paradigma değişimleri yoluyla bilgilerin gelişebileceği ifade edilmektedir (MEB, 2014): “Bilimsel bilgiler, birbirini destekler nitelikte değişip gelişebileceği gibi, paradigma değişimleri de bilimsel bilgilerin zamanla değişmesine yol açabilir.” Paradigma kavramı, “bir grup bilim insanı tarafından kabul edilen ortak görüş, bir disipline belli bir süre egemen olan model, kuramsal çerçeve” olarak tanımlanmaktadır.

Kitaba göre; “Yeni bir görüşün yeni bir paradigma olabilmesi için hem kendi alanında ortaya çıkmış sorun veya sorulara uygun çözüm bulabilme potansiyeline hem de çağını aşarak ileriye dönük açılımlar yapma özelliğine sahip olması gerekir. Ortaya konan paradigma, alanındaki yeni soru

Dosya

veya sorunlara çözüm getiremediği takdirde yeni arayışlara gidilir. Bu durumda var olan paradigmanın çözüm bulamadığı sorunlara çözüm bulma potansiyeline sahip daha kapsamlı görüşler ortaya konur. Bu görüşler alanındaki sorunları çözdükçe her geçen gün daha fazla güç kazanır. Alanındaki otoriteler tarafından da kabul görür ve yeni bir paradigmaya dönüşür.”

Burada paradigma değişimine örnek olarak baştaki okuma parçasına referans verilmektedir. . Verilen örnekte paradigma değişiminin motivasyonu “enerji kaynaklarının yetersizliği nedeniyle yeni enerji kaynağı arayışı” olarak gösterilmektedir.

Başka bir paradigma değişimi örneği olarak ışık olgusuna dair çeşitli görüşlerden bahsedilmektedir. Bu bağlamda, Newton, Huygens, Maxwell, Planck, ve Einstein’ın çeşitli hipotez ve çıkarımlarından bahsedilmektedir.

Yine bir paradigma değişimi örneği olarak, “klasik mekanikten kuantum mekaniğine geçiş” tartışması yapılmaktadır. Bu tartışma bağlamında, sözü edilen geçiş, “bilim insanlarının değil klasik mekaniğin yetersizliğinden” kaynaklanmaktadır.

Bilimin tarihsel gelişimi bağlamında, şu görüşlere yer verilmektedir:

“Bilimsel bilgiler, mutlak gerçekler değil, belirli bir dönem kabul edilen en iyi açıklamalardır.

Bilimsel çalışmalar Doğu’da başlamıştır. M.Ö 3000’li yıllarda, Mezopotamya, Mısır, Çin, sonra Roma ve Yunanistan’da devam etmiş. İslamiyet döneminde çok önemli bilimsel gelişmeler yaşanmış, Rönesans sonrasında tekrar Batı medeniyetlerine geçmiştir. Günümüzde evrenselleşmiştir.”

“Yüzyılın Deneyi” başlıklı bölümde, bilimsel çalışmaların motivasyonu “merak, dünyayı daha iyi anlama ve doğayı kontrol altına alma uğraşı” olarak tarif edilmektedir. Bu bölümde, İsviçre’de bulunan ünlü Avrupa Nükleer Araştırma Merkezi (CERN)’nde yakın zamanda yapılan araştırmalar konu edilmektedir.

Bilimsel bilginin hangi süreçlerle elde edildiğine

ilişkin bilim insanlarının farklı bilimsel yöntemleri kullanarak bu bilgilere ulaştığı görüşüne yer verilmekte ve 9.sınıfta var olan farklı bilimsel yöntemler vurgusu tekrarlanmaktadır. Farklı bilimsel yöntemler olarak deney, gözlem ve matematiksel modellerden bahsedilirken deneylerde ortaya çıkan çelişkili ve açıklanamayan durumların matematiksel modeller ve mantık ile açıklanmaya çalışıldığından bahsedilmektedir. Ayrıca, bilimsel bilginin doğru verilere dayanması gerektiği

Ünitenin devamında, bilimsel olarak kabul gören bir bilgiyi tekrar ele almanın, sınavanın veya eleştirmenin ne kadar önemli olduğu ifade edilmekte, paradigmaların doğru ya da yanlış olarak tanımlanmayacağı görüşü ortaya konmaktadır. Paradigmaların, ait oldukları dönemdeki geçerlilik alanıyla ilgili sorulara ne düzeyde cevap vermiş olduğuna göre değerlendirilmesi gerektiği görüşü işlenmektedir.

Bilimsel bilgiye ulaşmada bilim insanlarının hayal gücünün de önemli bir etkiye sahip olduğu görüşü ortaya konmaktadır. Nitekim, kazanımlar olarak tarif edilen beklentilerden bir tanesi de bu yöndedir. Hayal gücünün önemine yapılan vurgudan sonra, şu görüşe yer verilmiştir: “İnsanların hayal güçleri üzerinde, içinde yaşadıkları toplumun özellikleri, gelenekleri ve görenekleri etkilidir.”

Bilimsel bilgiye ulaşmanın yollarının tartışıldığı bu bölümün sonunda “Görelilik Kuramı’nın nasıl oluşturulduğunu, bilimin o dönemde sahip olduğu özelliklerle birlikte araştırma” ödevi verilmektedir.

Ünitenin son konusu, hipotez, kuram ve yasa kavramlarının açıklanması ve birbirleriyle ilişkisini anlatmaktadır. Bu bağlamda, hipotez; bilimsel bir problemin çözümünde bilimsel verilere dayalı geçici çözüm yolu ve deneysel olarak test edilmesi gereken geçici açıklamalar, teori; gözlenen doğa olayları ile ilgili yapılan genellemelerin birleştirilmiş açıklamaları veya bilimsel bilginin kapsamlı açıklaması, yasa ise doğruluğu deneylerle kanıtlanmış varsayım veya gözlemlerle doğrulan

doğa olayları hakkında yapılan genellemeler şeklinde tanımlanmaktadır. Aynı bölümde, hipoteze ilişkin olarak, bilimsel bir hipotezin yanlış veya doğru olarak ispatlanamayacağı, ancak, eldeki verilerle tutarsız olduğuna karar verilirse reddedileceği veya değiştirileceği söylenmektedir.

Ünitenin sonunda yer verilen “Bilimin Doğası” adlı okuma parçasında da klasik ve modern bilim anlayışlarına değinildikten sonra bilimin “bilim insanları tarafından gerçeklere bir anlam vermek ve dünyayı daha iyi anlamak için oluşturulduğu görüşüne yer verilmektedir. Bu bağlamda, kitaba göre,

“teori, kanun gibi prensipler insan zihninin ürünüdür ve ortaya atılan bilgiler yanlışlığı ispatlanmamış saptamalardır.”

Okuma parçasında bilimsel bilgiye ilişkin bilimde kesin bilginin olmadığı ama güvenilir bilginin olduğundan, güvenilirliğin ise bilimsel araştırma yöntemlerinin kullanılmasıyla ve otorite sahibi bilim insanlarınca kabul görmesiyle sağlandığı belirtilmektedir.

Bilimde kesin bilgi yoktur ama güvenilir bilgi vardır. Bir bilginin güvenilir olabilmesi için bilginin elde edilme sürecinde bilimsel araştırma metodlarına ve elde edilen bilgiler alanında otorite sahibi bilim insanları tarafından kabul görmelidir. Yine parçaya göre elde edilen yeni bilgiler var olan bilgiyi destekliyorsa var olan bilginin doğruluğuna olan inanç artacak, desteklemiyorsa bu bilgiler ışığında var olan bilgi geliştirilecek veya değiştirilecektir.

Ünitelerin içeriğinin değerlendirilmesi

Her iki sınıf düzeyinde de özelde fizik bilimi, genelde doğa bilimlerinin içsel mantığına dair bir tasvir yapılmaya çalışıldığı görülmektedir. Genel hatları itibarıyla bu tasvirin Kuhn’cu bir yaklaşımla oluşturulduğu, ancak “pozitivizmin kalıntıları” olarak değerlendirilebilecek kimi öğeler içerdiği söylenebilir. Bu argümanın temelini oluşturan gözlemimiz şudur: İki ünite de “bilimsel bil-

ginin belirli geçerlilik sınırları dahilinde, mutlak değil değişken bir içeriğe sahip olduğu” şeklinde özetlenebilecek bir yaklaşım vardır ve bu yaklaşım bir metodoloji tarifi olmadan, daha ziyade zaman içinde çeşitli olgulara dair “algımızın” değişimi üzerinden ortaya konmuştur. Örneğin, “ışığa dair bilgilerimizin değişimi” temasında, Newton’un parçacıklarından başlayıp Einstein’da hem Maxwell elektrodinamiğinde yer alan hem de kuantumlu olan ışık olgusu tasvirine ulaşılması süreci anlatılmaya çalışılmıştır. Ancak burada atlanan çok önemli bir husus, kavramların içinde tanımlandıkları bağlamdan bağımsız bir içeriği olmayacağıdır. Örneğin Newton’un parçacıklardan oluşan ışık tasvirindeki parçacıklar ile Planck’ın enerji kuantumları farklı içeriklerdir; ancak her ikisi de bir tür “parçacık” tasvirine denk düşmekte ve parçacık kavramı, hangisine referans verildiğine dikkat edilmeden kullanılabilir.

Pozitivizmin kalıntıları ise, iki başlıkta ele alınabilir. Birinci başlık, yukarıdaki örnekte de görülebileceği gibi, geçerlilik alanı sınırlı da olsa bilginin bir yandan birikiyor olduğunun fark edilmesiyle ilgilidir. Yani, yeni kuramların ortaya çıkması veya paradigma değişimleri, Kuhn’un ünlü Bilimsel Devrimlerin Yapısı eserinin ilk yazıldığı dönemde iddia ettiği gibi “eski” olanın külliyen reddi/terki (Kuhn, 1962) değil, yeni bir mntıkada (domain) geçerli olan yeni bilgilerin ortaya çıkmasına denk düşmekte ve eski bilgiler, kendi geçerlilik alanları içinde varlıklarını sürdürmektedir. İkinci başlık ise, yanlışlanabilirlik öğesidir. Esasen, Lakatoş’un tasnifi doğrultusunda değerlendirildiğinde (Mottterlini, 1999) pozitivizmin bir kalıntısı olarak ele alınabilecek bu öğe, ünitelerde şöyle işlenmiştir: Bilimsel bilgi, mantıksal yapısı itibarıyla yanlışlanmaya açık olmak durumundadır. Bu özellik, bilimselliğin ölçütü olarak ortaya konmamakta, ancak bilimsel bilginin bir özelliği olarak ve üstü kapalı biçimde ifade edilmektedir. Örneğin “teori, kanun gibi prensipler insan zihninin ürünüdür ve ortaya atılan bilgiler yanlışlığı ispatlanmamış saptamalardır.” cümlesinde olduğu gibi.

Dosya

Her iki ünite de görülen, ancak 12. sınıf için hazırlanan ünite de çok daha net olarak tespit edebileceğimiz sıkıntı ise, “yöntem” kavramına ilişkindir. Yöntem sözcüğünün yalnızca kimi ampirik veya kuramsal öğeleri inceleyen teknikler anlamında kullanılması, bir sözcük tercihi olarak anlaşılabilir. Ancak, yöntem unsuruna hiç değinilmeyen bir doğa bilimi tanımı, esasen bilimi tarif etmemektedir. Zira bilimin, bilhassa modern bilimin esbab-ı mucibesi “bilgilerin içeriği”nden (olgulara dair tarifler, argümanlar vs) ziyade, bu içeriğe nasıl bir usa vurma ile ulaşıldığıdır ve bu usa vurmanın, en azından doğa bilimleri için, tüm alanlarda geçerli bir tanımını yapmak mümkündür. Örneğin ışık olgusu ile ilgili anlatıda, Huygens’in “esirde yayılan dalgaları” ile Maxwell’in elektromanyetik dalgalarının “sonuçta ikisi de dalga” denemeyecek ölçüde farklı tasvirler olduğu atlanmaktadır. Ancak, Huygens ve Maxwell arasında, kendileri farkında olsa da olmasa da, fiziğin içsel mantığı açısından bir süreklilik vardır: İkisi de ampirik girdilerle sınırlanan hipotezler üzerinde çalışmış, hipotezlerini iç tutarlılığı olan matematiksel yapılar içinde ifade etmiş ve tek bir olgunun anlaşılmasından ziyade, çeşitli olguların anlaşılmasını sağlayacak soyutlamalara ulaşmaya çalışmışlardır. Esas olan, ışık olgusuna dair hipotezleri değil, ulaşmaya çalıştıkları/ulaştıkları soyutlamalar sistemlerinin niteliği ve içeriğidir. Bir kez bir soyutlamalar sistemine ulaşıldı mı, çeşitli deney/gözlem koşullarında karşılaşılan ve bu sistemle gelişen hipotezlere de konu olabilen gözlemlerin yorumlanması mümkündür. Bu yorumların, ilgili gözlemlerin anlaşılmasını sağlaması veya sağlamaması durumu ise, eldeki soyutlamalar sisteminin (Lakatos’taki anlamıyla – Lakatos^a, 1989) ilerlemesi veya gerilemesi ile ilişkili bir durumdur.

Yöntem konusuyla ilgili başka bir ilginç nokta da, 12. sınıf için hazırlanan ünite de “bilimsel bilgiye ulaşmanın yolları” temalı bir bölümün bulunmasıdır. Ortak bir mantık, usul, usa vurma vs tarif etmeksizin, veri elde etme/sınama tekniklerinden ibaret “yöntem” sözcüğünün kullanıldığı bu bölüm, bilimsel bilginin hangi süreçlerle elde edil-

diğine dair açıklayıcı bir çerçeve sunmamaktadır.

9. sınıf için hazırlanan ünite de yer alan ve kısa bir değiniyi hak eden bir kavram da, “evrendeki düzen” kavramıdır. Burada anlatılmak istenenin, bilim (veya daha özelde fizik) yapabilmek için, doğada gerçekleşen olaylar arasında bir nedensellik ilişkisi olduğu ve olguların çeşitli örüntüler oluşturduğu varsayımıyla hareket etmek durumunda olduğumuzdur. Bu, kesinlikle doğrudur. Ancak bunu “düzen” kavramı ile ifade ederken, aradığımız örüntülerin ötesinde bir tasarlayıcı aklın varlığı düşüncesine kapı aralayabiliriz; elbette insanlar buna da inanabilir. Ancak bilimin bir inançlar sistemi olmamasını sağlayan özelliklerden biri, böylesi bir düzenleyici aklın varlığına gereksinim duymamasıdır. Dolayısıyla, evrende bir “düzenliliğin” olduğu gibi bir tanım yerine, insan aklının evrendeki örüntüleri anlayabilecek ve manipüle edebilecek soyutlamalar üretme yeteneğinin olduğunu vurgulamak daha doğrudur. Bilim, son tahlilde, böylesi soyutlamaların sistematik olarak bir araya getirilmesi etkinliğidir.

Yine 9. sınıf için hazırlanan ünite de deney, gözlem, delil, düşünce deneyi, çıkarım ve model kavramlarından bahsedilmektedir. Bu kavramlarla ilgili verilen tanımlara ünitelerin sunuşunda yer verilmişti. Burada dikkat çeken bir nokta, deney, gözlem ve düşünce deneyinin, bilimsel bilgiye ulaşmak için kullanılan “yöntemler” olarak sunulmasıdır. Kavramsal netlik ve sadelik açısından, yöntem kavramının daha genel anlamda kullanılan versiyonu (bilimsel yöntem) için “yöntembilim” kavramının kullanılması mümkündür; ancak “tek bir bilimsel yöntem yoktur” argümanı, bir yöntembilim tanımı yapılmaksızın kullanıldığında, bilimsel süreçlerde bizi bilgiye ulaştıran tekniklerin, daha farklı usa vurmalarından farkını ortaya koymak mümkün olmamaktadır. Bu hususa daha önce değinilmişti.

Dikkat çeken başka bir nokta ise, “delil” kavramının tanımında bir doğrulama/yanlışlama ölçütünün sunulmasıdır. Bilimsel bilgiler değişebilen, dolayısıyla kesinliğinden bahsedilemeyecek bilgi-

lerse, ampirik girdiler (deney/gözlem sonuçları) ile doğrulanmaları veya yanlışlanmaları da mümkün değildir; bu argüman, Kuhncu yaklaşımın temel argümanlarından biridir (Kuhn, 1962). Bu durumda, en azından ampirik girdilerin hiçbir şekilde delil olarak ele alınamayacağı sonucuna ulaşılır (bu yaklaşıma göre). Ancak tanımında, gözlemlerin sonuçları, yani ampirik girdiler “bir düşünceyi doğruluyor veya yanlışlıyorsa” denmiştir. Demek ki bu tanım, pozitivizmin kalıntısı olarak ele alabileceğimiz bir unsurdur. Bu durum, bizler açısından büyük bir sorun teşkil etmese de, genel hatlarıyla Kuhncu olduğunu ifade ettiğimiz bir bilim anlayışı için iç tutarlılık sorunu teşkil etmektedir.

Model ve çıkarım kavramlarına ilişkin fazlaca değerlendirme yapmaya gerek yoktur. Verilen tanımların makul olduğu kanısındayız. Model kavramını daha iyi anlatmak amacıyla verilen Güneş Sistemi örneği de, iyi seçilmiş bir örnektir. Ayrıca, bilime önem vermemizin nedeni olarak “bilimin matematiksel modellere dayalı olarak oluşturduğu tahmin edebilme gücü”nün gösterilmesi önemli bir noktadır; bu noktanın yakalanmış olması olumludur. Aynı durum, 12. sınıf için hazırlanan ünite de yer verilen paradigma kavramı için de geçerlidir. Paradigmaların (bilim insanları topluluğu bağlamında) sosyolojik yönü de doğru biçimde ifade edilmiştir.

Ünitelerin içeriği ile ilgili değini gerektiren son husus, 12. sınıf için hazırlanmış olan ünite de yer alan hipotez, kuram, yasa kavramlarının tanımlarıdır. Burada, ciddi bir sorun göze çarpmaktadır.

Önce tanımları hatırlayalım:

Hipotez: Bilimsel bir problemin çözümünde bilimsel verilere dayalı geçici çözüm yolu ve deneysel olarak test edilmesi gereken geçici açıklamalar.

Teori: Gözlenen doğa olayları ile ilgili yapılan genellemelerin birleştirilmiş açıklamaları veya bilimsel bilginin kapsamlı açıklaması.

Yasa: Doğruluğu deneylerle kanıtlanmış varsayım veya gözlemlerle doğrulanmış doğa olayları hak-

kında yapılan genellemeler.

Sonrasında, teori ve yasa için “yanlışlığı ispatlanmamış, mevcut olan en iyi açıklamalar” diyerek, doğrulamadan ziyade yanlışlamanın olanaklı olduğu izlenimi verilmektedir. Ancak, aynı bölümde, hipotezlerin doğru veya yanlış olarak ispatlanamayacağı vurgulanmaktadır. Burada, salt mantıksal bir ispattan, yani ampirik girdiye başvurmeyen bir ispattan bahsedildiği düşünülebilir. Yasa kavramı için verilen tanım da böylesi bir düşünceyi desteklemektedir. Sonuç olarak, ampirik girdilerin doğa olayları ile ilgili düşüncelerimizi kanıtlayabileceğinin söylendiği yorumunu yapabiliriz. Ancak bilimsel bilginin genel niteliklerine dair tariflerde, bilginin içeriğinin mutlak değil değişken olduğu, kesin bilginin değil güvenilir bilginin söz konusu olduğu gibi görüşler vurgulanmaktadır. Dolayısıyla bir iç tutarlılık sorunu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, hipotez kavramı ile teori ve yasa kavramlarının nasıl ilişkilendiği de açık değildir. Zira verilen tanımlar, doğrulanmış hipotezlerin genellenmesiyle teorilere ulaşılacağı izlenimi vermektedir.

Ünitelerin içeriği ve yukarıdaki değerlendirmeler bağlamında varılacak sonuç, bilimin (veya özelde fizik biliminin) işleyişine dair tariflerde iki temel sorun olduğudur. İlk sorun, iç tutarlılık sorunudur. Fizik biliminin işleyişi ve evrimi, tek başına Kuhncu veya Popperyan bir çerçeve içinde tasvir edilememektedir; zira bu biliminin özellikle 20. yüzyıldaki gelişim hızı, işleyiş ve evrimine dair felsefi tartışmaların takip edemediği bir düzeye yükselmiştir ve dolayısıyla felsefi açıdan pek çok açık problem oluşmuştur. Bunun da etkisiyle, yukarıda konu edilen fizik ders kitaplarında yapılan tariflerin, hem belirli bir çerçeve çizmeyi, hem de modern gelişmelerin doğuracağı olası felsefi sonuçları içermenin yarı ampirik yollarını bulmayı amaçladığı iddia edilebilir. İç tutarlılık sorunu, büyük olasılıkla buradan kaynaklanmaktadır.

İkinci sorun ise, bir yöntembilimsel tarif yapılmıyor olması ve tüm çerçevenin bilimsel bilgi kavramının etrafında şekillendirilmesidir. Hangi yollarla ulaşılan bilginin bilimsel bilgi olarak de-

Dosya

ğerlendirilebileceğine dair belirli tarifler olsa da, bilginin içeriğinin değişken olduğu yönündeki vurgular bu tarifleri zayıflatmakta, bu tariflerin dışına çıkan kimi yollarla (örneğin vahiy veya hadis) ulaşılacak “bilgilerin” de bilimsel bilgi ile aynı teraziye konulabilecekleri yönündeki iddialara karşı zayıflık yaratmaktadır. Zira bilginin içeriğine odaklanan bir yaklaşım, içeriğin değişmesini tutarlı bir süreklilik olarak ele alamaz; ancak yöntembilimsel bir netliğin olması ve bilimin işleyişi ve evriminin yöntembilimsel bağlamda tarif edilmesi, değişen içeriklerin kendi içinde tutarlı bir bütün oluşturabildiğini gösterebilir. Dahası, bilimsel kuramlar ile bunların felsefi uzanımları (extension) arasındaki fark da yöntembilime başvurmadan anlaşılamaz. Bu hususları, bir sonraki bölümde yapacağımız tariflerle netleştireceğiz.

Bu durumun en güncel örneklerinden biri, yıllardır bitmeyen “evrim teorisinin yanında yaratılış teorisi de öğretilsin” tartışmasıdır. Yaratılış teorisi olarak adlandırılan anlatının bilimsel bir kuram olarak ortaya konması mümkün değildir; zira, diğer tüm standartlar bir yana, bu anlatı yanlışlanabilir bir yapıda değildir. Bilimsel kuramların ise, mantıksal yapıları itibarıyla, yanlışlanabilir olmaları gerekmektedir. Bu iddiayı ne tür standartlara dayandırdığımız da bir sonraki bölümde açıklanacaktır.

Bilim eğitimi ile bilime dair felsefi yaklaşım arasındaki ilişki

Üniversiteye giriş sınavlarına hazırlanan öğrenciler için fizik, matematik gibi dersler genelde bir takım problem çözme tekniklerinin anlatıldığı dersler olmuştur. Daha fazlası için, örneğin fiziğin işleyiş mantığını anlamak için harcanacak zaman, sınav hazırlığından kayıp anlamına gelmiştir. İlginçtir ki, bu alanlarda yükseköğrenim gören pek çok insan için de benzer bir durum söz konusudur. Dahası, temel bilimlerde lisansüstü öğrenim gören insanlar için dahi yaptıkları iş bir noktadan sonra bir tür “bulmaca çözme” faaliyetine dönebilmektedir; tıpkı Kuhn’un “normal bilim” dönemleri için tarif ettiği gibi (Larvor, 1998). Ancak

buradaki eğilimi ortaya çıkaran, daha ziyade pragmatik bir yaklaşımdır; “ilgilenilen problemi çözmeye yarayan prosedürü kavra, manipüle edebilir hale gel, sonra anlarsın” şeklinde okunabilecek bir pragmatizmden söz ediyoruz. Bu tabloyu daha bir ilginç kılan ise, bu yaklaşımın 20. yüzyılın pek çok önemli bilim insanı tarafından benimsenmiş olmasıdır! Elbette onlar üniversiteye hazırlanmıyorlardı; ancak nükleer silahlanma yarışı, uzay yarışı gibi politik gündemler böylesi bir pragmatizmi kesinlikle beslemiştir. Daha genel anlamda, yani büyük politik yarışlar kadar kapitalizmin gündelik işleyişinin gereksinimleri de göz önüne alındığında, nitelikli işgücü olarak anılan, belirli teknik becerilere ve kuramsal bir kavrayışa sahip insanlar yetiştirmenin belirleyiciliği göze çarpar. Yukarıda sunulan ünite içerikleri de, bilimsel bilgi üretiminin bir parçası olabilecek insanlara değil de, bu teknik becerileri ve kuramsal kavrayışı kazandırmak istediğimiz gençler için hazırlanmış, buna yetecek ama daha ileriye götürmeyecek düzeydedir. Bilimsel bilgilerin içeriği konusunda tutucu olmayacak ama teknik olarak değer taşıyan ve taşımayı ayırabilecek; bilimin tarih içinde evrildiğini ve içsel mantığının tarihsel bir boyutu olduğunu hissedecek ama bunun politik anlamlarını değerlendiremeyecek; bilimde bir yöntembilimsel yaklaşımın olması gerektiğini hissedecek fakat “alternatif görüşler” olarak sunulan (“alternatif tıp” gibi) kimi bilimsel olmayan iddiaların sistematik eleştirisini yapamayacak bir formasyon oluşturabilir. Böylesi bir formasyonun, ünitelerde var olan ve yukarıda değinilen iç tutarlılık sorunlarını da tam olarak kavraması beklenemez.

Eğitime ilişkin diğer başlıklarda olduğu gibi bilim eğitiminde de verili siyasi, ekonomik, toplumsal kurgu bağlamında bilimden beklenen neyse, bilim eğitiminden beklenen de odur. Dolayısıyla bilimin ne olduğunun tarifi, bu beklentiye uygun olarak yapılmaktadır.

Bu ana kadar gericilik olgusuna dair özel bir değerlendirme yapılmadı. Gericilik olgusu, fizik müfredatından ziyade biyoloji ve fen bilgisi müfredatının biyoloji ile ilgili kısımlarında kendini

doğrudan göstermektedir. Ancak fizik müfredatı açısından, yukarıda sunulan ve eleştirisi yapılan ünitelerde gericilik olgusunun etkisi hissedilmektedir. Zira, bu ünitelerin tarif ettiği bilim anlayışı ve oluşturacağı formasyonun, gericilik karşısında bilimden destek alan cesur bir ideolojik formasyonun oluşturulmasına katkı sağlamayacağı açıktır. Bu noktada, bugün eğitim sisteminin kontrolünü elinde bulunduran iktidarın da, 12 Eylül 1980 sonrası iktidarların da bilim eğitime dair böyle bir ideolojik formasyon oluşturma beklentisi içinde olmadıkları hatırlatılacaktır; bu kesinlikle yerinde bir hatırlatma olacaktır. Vurgulamak istediğimiz de tam olarak budur: Ülkemizde bilimin, toplumun gericilik karşısında donanımlı, cesur, tutarlı bir ideolojik konumlanış alabilmesine hizmet etmemesi beklenmektedir. Dolayısıyla, doğrudan gerici bir içerikle hazırlanmasa bile temel bilim derslerinin içeriklerinde “bilimsel değil siyasi görüş” olduğu iddia edilebilecek daha tutarlı tariflere yer verilemediği iddia edilebilir.

Peki, daha “ileri” bir içerik nasıl bir bilim anlayışına dayanarak hazırlanabilir? Böylesi bir içeriği müfredata koymak için gerekli araçlar elimizde olmasa da, bir yaklaşım geliştirmemizin önünde engel bulunmamaktadır (en azından bugün için).

Tüm kurgulardan bağımsız bir maddi gerçekliğin var olduğu ve insan aklının bu gerçekliği kavrayabileceği varsayımının her şeyin temelinde yer aldığını ifade etmek gereksiz olmalıdır. Bilim, ancak bu hareket noktası ile var olabilir. Ancak tartışma konumuz gericilik olgusuyla ilişkili olduğundan, en azından kayıtlara geçmesi için bu vurguyu tekrarlamakta yarar görüyoruz.

Şimdi, kendi yaklaşımımızı tarif etmeye başlayabiliriz.

Öncelikle, bilimin, ürettiği argümanların içeriklerinden ziyade bu argümanları üretme sistematığı ile değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmek durumundayız. Tek tek argümanların doğruluğu, doğrulanmasının mümkün olup olmadığı, değişimin nasıl gerçekleştiği ve değişen içeriklerin ne oranda güvenilir olduğu hep bu sistematik içinde

anamlı olan sorulardır. Argümanların içeriği elbette önemlidir, ancak bağlamı ve dayanakları tarif edilmeyen bir argümanın yalnızca bilimde değil hiçbir makul akıl yürütme sürecinde bir değeri olamayacağını biliyorsak, bilimin ürettiği argümanları da bağlamları ve üretildikleri sistematik ile birlikte ele almamız gerekir. Bu sistematığın detayları, özellikleri kendi başına bir incelemeyi hak eden bir konu ve doğal olarak çeşitli ekollerin farklı tarifler yaptığını ifade etmek durumundayız. Bu çalışmada bahsedilen sistematik ise, Lakatoş’un “Bilimsel Araştırma Programlarının Metodolojisi” başlıklı makalesinde tarif edilen sistematığın Marksist bir bakış açısıyla yorumlanmış şeklidir (detaylar için bkz. Olpak, 2014). Detaylarına giremeyecek olsak da, bu yaklaşımın ve tarif ettiği sistematığın ana hatlarını ilgili referanstan takip ederek özetlemeye çalışalım.

Bilimsel çalışmalar, tek tek sorular, merak konusu olgular, hipotezler veya gözlemler üzerinden değil, program olarak tarif edilebilecek bütünlüklü epistemolojik yapılar içinde yürütülür. Bu yapılar, bütünlüklü halleriyle birden ortaya çıkmazlar; elbette tekil gözlemlerin, görüşlerin, denemelerin vs bunların ortaya çıkışında etkisi vardır. Ancak bu etki, tarihsel süreç içinde evrilen programların ortaya çıkışını önceleyen dönemlerin birikimi üzerinden gerçekleşir. Başka bir deyişle, insanlık modern bilimin öncesinde de “bilgi üretmiş”tir. Modern bilim, belirli bir uğrakta, bu ilk bilgi birikimini üzerinden ortaya çıkmıştır.

Programların oluşumunu şu şekilde tasvir etmek mümkündür: Bilgi, üç farklı biçimde bu yapıların içinde var olur: ham veri (raw data) olarak doğrudan deney/gözlemden gelen veriler, belirli hipotezler ile ilişkilendirilmeye çalışılır. Tutarlı bir içerik oluştuğu, ham veriler işlenmiş veri olarak enformasyona dönüşür. Biriken enformasyon, doğanın bir parçasını bu soyutlama düzleminde yeniden üretmeye elverecek niceliğe ulaştığında, kuramlar oluşturulur ve bu noktada bir “araştırma programı”na ulaşıldığı söylenebilir. Biriken bilgiler de bu düzeyde, bilginin en üst soyutlama düzlemindeki hali olarak tarif edebileceğimiz haline

(knowledge) dönüşür. Tahmin edileceği üzere bu sürecin her aşamasında var olan model, hipotez (ampirik gözleme uygulanmış model), kuram gibi unsurların tamamı, mantıksal yapıları itibarıyla yanlışlanmaya açık olmalıdır; yani ampirik girdiler (deneyler, gözlemler) bu unsurları test etme ehliyetine sahiptir. Ancak bu test edilme süreci anlık değil, belirli bir zaman dilimine yayılan bir süreçtir ve bilgilerin tek tek test edilmesi değil, programın ilerlemesi veya gerilemesi söz konusudur. Ampirik girdilerin desteklediği, öngörü, özgün içerik oluşturma (yeni keşiflere yol açan öngörü) ve dönüştürme / manipülasyon gücü olan programlar ilerlemekte, olmayanlar gerilemektedir.

Dikkat edilmesi gereken bir husus da, bu yaklaşım dahilinde bilginin doğadan türetilmiyor (derivation), insanlar tarafından “üretiliyor” olmasıdır; bilginin saydığımız üç çeşidi de insan ürünüdür. Ham veriler, genellikle gözlem ve deney araçlarının bize gösterdiği sayılar veya yönlerdir; ancak bunlar, kendilerini okuyacak bilgisi olan bir yapı (insan veya bilgisayar) için ham veri anlamını taşır. Enformasyon, zaten ikinci aşamada ortaya çıkan ve ham verinin belirli bir model doğrultusunda yorumlanması ile oluşan unsurdur. Model ve kuramların veya bilginin en üst soyutlama düzlemindeki halinin neden insan ürünü olduğunu detaylı olarak açıklamaya ise sanıyoruz gerek yoktur.

Dolayısıyla bilim, esasen bir “soyutlamalar bütünü”dür; ancak insanların oluşturabileceği böyle bütünlerin tamamı bilim olarak değerlendirilemez. Yukarıda tarif edilen özellikleri taşıyan bütünler, doğa bilimleri kategorisinde değerlendirilebilir. Benzer bir tanımla tarih (veya sosyal bilimler) ve formel bilimler alanları için de yapmak mümkündür. Hatta siyasetin benzer bir sistematik içinde yapılabileceği, hukuğun yine böyle bir sistematğin konusu olabileceği de iddia edilebilir. Dolayısıyla araştırma programları metodolojisi, bilgi üretilen başka alanlarda da geçerli olabilecek bir yaklaşımdır.

Bilim eğitiminin gençlerimize nasıl bir ideolojik formasyon kazandırılmasına yardım edeceği so-

rusuna bu noktada anlamlı bir yanıt verilebilir. Bilimle yöntembilimsel anlamda bağ kuran bir toplum, siyaset, hukuk vs anlayışı oluşturmak mümkündür ve gençlerimize böylesi bir bağ kurmaya elverecek bir bilim anlayışının öğretilmesi, gericilik karşısında cesur, tutarlı, bilimden destek alan ideolojik tutumların benimsenmesine katkı sağlayacaktır. Bir büyük anlatı (grand theory) olarak Marksizmin bu konuda bize öğütleyeceği başka ne olabilir?

Referanslar

- 1) MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2013) Ortaöğretim 12. sınıf fizik dersi öğretim programı
- 2) MEB Komisyonu (2014). *Ortaöğretim Fizik 12.Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- 3) MEB Komisyon (2014). *Ortaöğretim Fizik 9.Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- 4) MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2013). Ortaöğretim 9. sınıf fizik dersi öğretim programı
- 5) İlahiyatçı Bayındır: Gündüz güneşe bağlı olmayan bir varlık, <http://haber.sol.org.tr/devlet-ve-siyaset/ilahiyatci-bayindir-gunduz-gunese-bagli-olmayan-bir-varlik-haberi-43648>
- 6) Kuhn, Thomas (2014). *Bilimsel Devrimlerin Yapısı*. İstanbul: Kırmızı Yayınları
- 7) Matteo Motterlini (der.), Lakatos' Lectures on Scientific Method, For and Against Method içinde, (The University of Chicago Press, 1999)
- 8) Imre Lakatos^a, “Introduction: Science and Pseudoscience”, *Philosophical Papers Volume 1: The Methodology of Scientific Research Programmes*, der. John Worral ve Gregory Currie, (Cambridge, New York: Press Syndicate of the University of Cambridge, 1989), 1-7
- 9) Imre Lakatos^b, “Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes”, *Philosophical Papers Volume 1: The Methodology of Scientific Research Programmes*, der. John Worral ve Gregory Currie, (Cambridge, New York: Press Syndicate of the University of Cambridge, 1989), 8-101
- 10) Brendan Larvor, Lakatos: An Introduction, (New York: Routledge, 1998)
- 11) Mehmet Ali Olpak, “Bilimsel Araştırma Programlarının Metodolojisi: Bir Özet ve Düşünceler”, *Marksizm Bilime Yabancı mı?*, ed. Alper Dizdar, (Yazılama, İstanbul, 2014).

Cennetin Kapısındaki İncir Ağacı

Fatoş Aytemiz¹

Küçük yaştaki çocuklar, hiçbir korku yaşamadan ve kültürlenmenin en az olduğu bu dönemlerinde evreni anlamak için cesurca ve büyük bir merakla soru sorarlar. Yıllar ilerledikçe cesaretleri kırılan, özgürce soru soramayan ya da merakları köreltilerek eğitilen bireyler haline gelirler. Uzaydan, evrimsel süreçlerden kendi biyolojisinden bahsedilirken boş bakışlar ve az kalkan parmaklar bunun göstergesi sayabiliriz.

Bu tür deneyimleri genellemek mümkün mü peki? Ülkemizdeki fen bilimlerindeki başarısızlığı hem uluslararası sınavlarda hem de MEB sınavlarında ve ortaokullardaki bilimsel ürünlerin yetersizliğinde görebiliyoruz. Günümüzde artık birçok okul TÜBİTAK bilim fuarları düzenliyor. Büyük bir gösteriş ve övgü ile sergilenen ürünlerin internetten indirilmiş ve birbirine benzer olduğunu saklamaya gerek yok. Birçok okulda devletten yardım alamadığı için TÜBİTAK'ın vereceği beş bin lira için bu çalışmayı yapıyor. Bu koşullarda devlet okullarından bilim insanı çıkabilir mi? Bizi heyecanlandıran çocuklar da oluyor tabi. Ancak geleneklerine çok müdahale edemiyoruz. Aile ve okul idaresinin dayanışması ile imama hatip okullarına kaydediliyorlar. Hatta öncesinde imam hatip okulları tarafından takibe alınıp, seçilebiliyorlar. Yine de öğrencilerde farkındalık yaratmak önemli. Onların ilgilerini çekebilecek kalıcı öğrenmeler

sağlamak gerekiyor. Bunun için özel bir caba harcansa da öğretmenler dışında bir çocuğu etkileyen o kadar çok çevresel faktör var ki, onun için çoğu zaman çevre galip gelebiliyor. «Dersteyim... Dünyanın oluşumu, big bang teorisini kendimden geçmiş bir şekilde anlatıyorum. Sınıfta meraklı bakışlar arıyorum. İlgilerini çekmesi hoşuma gidiyor. Parmak kalktı ben de güzel bir soru geliyor diye düşündüm. Milyonlarca yılı kapsayan bir süreç tabi her şeyi anlatamam. Yakaladı bir şey soracak. Gülümseyerek, “evet ne soracaksın bakalım” dedim. ---- Öğretmenim cennetin kapısında incir ağacı mı var?

- Hafta sonu dini sohbete mi katıldın?

- Evet...

Sınıfta bilen bilmeyen herkes yorum yaptı. Benim dikkatim dağıldı, zil çaldı.” Bu olay üzerine çokça düşünmek, yazmak mümkün. Çocuklar neden geceleri gördüğü yıldızı, bastığı toprağı, yaşadığı dünyayı değil de görmediği varlığından bile emin olmadığı, hayali bir şeyi merak ediyor? Birçok sebebi var. İncir ağacı gibi basit bilgilerde olsa dini bilgilerle donanımlı olmak toplumsal statü sağlıyor çocuklar arasında bile. Okulda haftada on saat din dersi görebiliyorlar. Yoksul aileler kuran kurslarına, cemaat yurtlarına çocuklarını emanet ediyor. Ayda bir eve gitmelerine izin verilip, tatillerde eve göndermeyip dini eğitim veriliyor. Evlerinde dini kanallar izleniyor. Bu kanallardaki diziler takip ediliyor. Sonuçta çocuklarımızın beyinlerini dinci gericiilik örümcek ağı gibi sarıyor. Öğretmenlerin küçük dokunuşları, aydınlık bir gelecek kurama konusunda yeterli olamıyor. Ancak, bu kültürel kuşatmayı kırmadan da çocuklarımızın özgürleşemeyeceğini akılda tutmamız gerekiyor.

¹ Fen Bilgisi Öğretmeni

13 Şubat Boykotu Hangi Koşullarda ve Nasıl Örgütlendi?

Erhan Nalçacı

13 Şubat 2015 Türkiye tarihinde bir yer edindi. Türkiye çapında ilköğretim ile orta okullar ve liselerde “Bilimsel ve Laik Eğitim” için yapılan eğitim boykotu bir ilk olmasının yanı sıra içinden geçtiğimiz tarihsel olaylara da ışık tutuyordu. Bir olayın tarih yazımında yer alması için üzerinden 50 yıl geçmesi gerekir denir. Boykottan 5 ay sonra yazılan bu değerlendirme umarım ileride tarihçilerin işine yarar.

Boykot hangi tarihsel koşullarda ortaya çıktı?

Çok genel olarak bakıldığında boykot; Sovyetler Birliği’nin çözülmesi ile birlikte başlayan emperyalizmin dünyaya yeniden şekil vermesine karşı gelişen tepkilerden biri olarak değerlendirilebilir. 1990 sonrası, başta ABD olmak üzere emperyalist ülkeler hem 1970’lerden başlayan yapısal krizlerini hafifletmek hem de bir yüzyıl boyunca işçi sınıfı siyasetinin etkisi ile şekillenen dünyayı tersine çevirmek üzere harekete geçtiler. Bu sadece bütün dünyada işçi sınıfının kazanımlarına bir saldırı değildi, o kadar gericiydi ki burjuva devrimlerinin kazanımlarına dahi saldırılıyordu. Egemenlik, bağımsızlık, cumhuriyetçilik ve laiklik doğrudan tehdit altındaydı.

Emperyalist yeniden şekillendirme; aslında geçen yüzyılda egemenliğini bağımsızlığını kazanmış ulusların egemenliklerini uluslararası sermayeye devretmesine, kamusal mülkün sermayeye devrinin gerçekleştirilmesine ve emeğin

köleleştirilmesine dayanıyordu.

Bu saldırı o kadar akılsızca, haince ve kabul edilemezdi ki bunu yapmak için insan aklına, emekçi sınıfların bütünü değerlendirme yeteneğine saldırmak zorundaydılar. Bütünlük ve gerçeklik algısını yok eden ve genel olarak post-modern olarak adlandırılan birçok idealist görüş propaganda edilmeye başlandı. Ancak kuyunun dibinin gözüktüğü yer; Ortaçağ ideolojilerinin geri çağrıldığı, dinci gericiliğin emekçilerin aklını yok etmek için kullanıldığı nokta oldu.

Doğal olarak örgün eğitim bu saldırıdan kurtulamadı. Eğitim kurumları bir yandan özelleştirilir ve sermayeye açılırken, bir yandan işçi sınıfını oluşturacak çocukların aklını bozmaya dönük sinsi bir plan dünyanın her yerinde şöyle ya da böyle devreye kondu.

Türkiye’de emperyalist yeniden şekillendirme erken başladı, hızlı ilerledi.

Türkiye kapitalizmini emperyalizmin çıkarları doğrultusunda şekillendirme ve onunla bütünleştirme girişiminin 24 Ocak kararları ve 12 Eylül ile başladığını söyleyebiliriz. Bu süreçte en baştan dinci gericilik işçi sınıfının örgütlü gücünün nötrale edilmesi için yardıma çağrılıyordu.

1990’larda ise saldırı çok daha keskinleşti, Özallar, Çillerler, Ecevitler denirken, 2001’de patlayan mali kriz Derviş Yasaları ile bir teslim almaya dönüştü. Artık tam boy bir mülk ve egemenlik devri gerçekleştirilebilirdi. Bunun için seçilen veya yaratılan özne, 70’lerin dinci gerici partisi içinden devşirilen liberal ve her türlü işbirlikçiliğe hazır, zengin olma hırsıyla yanan kadrolardan oluşturulan AKP oldu.

AKP 2010 referandumu ve 2011 seçim zaferi ile devleti tamamen ele geçirdi. Bu tarihten sonra gericiliğin eğitime saldırısı belirgin şekilde arttı. 2012’de 4+4+4 Yasası olarak bilinen düzenleme tüm muhalefete rağmen baskıcı yöntemlerle kabul edildi. Yasa imam hatipleşmeyi hızlandırırken bir yandan da sermayeye çocuklarımızı daha erken yaşta emek gücü olarak sunmanın yolunu açıyordu.

2013’ten itibaren ise Erdoğan ve AKP iktidarı zorlanmaya başlayınca, “dindar bir nesil

yetiştirmek” iktidarda kalmanın bir yolu olarak belirdi ve hız kazandı. Eğitim boykotundan önce toplanan Eğitim Şurası birçok gerici kararın önerildiği şeriatçı bir kurum niteliğindeydi. Önerilerin içinde bulunan kız ve erkek öğrencilerin eğitiminin ayrılmasına şimdilik cesaret edilememekle birlikte, zorunlu din eğitiminin ilkokulun ilk yıllarına indirilmesi, anaokuluna dahi değerler eğitimi altında din eğitiminin konması MEB tarafından kabul edildi.

Eğitim boykotunun gerçekleştiği günler; eğitimin laik özelliğinin hemen tamamen ortadan kalktığına, gerici öğretmenlerin küçücük çocukları cehennem ateşi ile korkuttuğuna, çocukların ruh sağlığının bozulduğuna ve sadece alevi ailelerin değil, farklı kökenlerden birçok ailenin ileri derecede rahatsız olduğuna tanıklık ediyordu.

Boykotun örgütlendiği zemin

2011’de bir Müslüman Kardeşler kongresi gibi toplanan AKP kongresi topluma önerdikleri program sahte de olsa siyasi hiçbir değer taşımazken büyük bir özgüveni yansıtıyor ve iktidarlarının 2070’e kadar süreceğini ilan ediyordu.

Oysa toplumsal dinamikler başka bir yöne işaret etmekteydi. AKP’nin toplumu derin bir şekilde kamplara ayırması, bütün işlerin –o dönemdeki davalar da dahil olmak üzere- insanlarla alay eder gibi bir düzenbazlığa dayanması emekçi sınıfların öfkesini kabartıyordu.

Öte yandan AKP’yi bir proje olarak öneren sermaye (Emperyalist merkezler, kurumları ve Türkiye sermaye sınıfı tek kavram altında ifade edilebilir) de durumdan memnun değildi, rejimi değiştirmesi için güçlenmesine izin verilen Erdoğan’ın herhangi bir burjuva siyasetinde olmadığı kadar tekleşmesi, iç ve dış politikada ayaklarına takılmaya başlamıştı. Ayrıca Erdoğan’ın toplumu bu kadar kutuplaştırıcı bir etki yapması bir halk ayaklanmasını kışkırtıcı özellikler gösteriyordu. AKP iktidarını destekleyen ve para bolluğuna dayanan iktisadi düzenin çöküntüye uğraması durumunda onlar için bu çelişkiler bir felakete yol açabilirdi. Sermayenin siyasi alanda bir restorasyon ihtiyacı doğmuştu.

2012’den günümüze kadar olan olayları ancak

bu şekilde kavramak mümkün olacaktır. Bir yanda içinde örgütlü solun da olduğu özellikle kentlerde yaşayan geniş emekçi kitlelerin iktidara karşı birikmiş öfkesi, diğer yanda sermayenin restorasyon ihtiyacı. Erdoğan ve AKP halkın örgütlü gücüne dayanarak mı iktidardan indirilecek, yoksa yaratılan rejim tehlikeye sokulmadan siyasi bir müdahale ile mi bir değişim yaşanacak? Son üç yıl bu iki dinamik arasında adı konulmamış bir mücadeleyle tanıklık etti. Boykot da bundan etkilendi.

2012'den 2013'e geçilirken sanatçılar, akademisyenler, öğrenciler AKP'ye karşı hatırı sayılır bir direnç oluşturluyorlardı. ODTÜ'de yaşanan ve diğer illere yayılan öğrenci direnişi ise AKP iktidarına karşı bu yıllardaki en önemli direniş olarak kayda geçti. Ve sonra tarihe geçen o sıcak 2013 yazı, Gezi Parkı'ndan başlayıp tüm Türkiye'ye yayılan Haziran Direnişi geldi.

Muhakkak Haziran direnişinden restorasyon yanlısı güçler yararlanmak istediler, ama ayağa kalkan halk hareketinin şiddeti, sola açılma potansiyeli ve çapı o kadar güçlüydü ki, halktan korktular ve farklı yönelimlere girdiler. Halkın özgüvenini beslemeyen, çözümünü "tape"lerde, sandıkta ve meclis aritmetiğinde arayan ve düzeni tehdit etmeyen istikrara adanmış bir restorasyonda karar kıldılar. Meclisteki düzen partilerinin işlevi de buna oldukça uygundu ve liberal bir bloklaşmayla birlikte operasyon ilerledi.

Öte yandan uzun yıllar sonra ayağa kakmış bir halk bulan Türkiye solu halkın örgütlü gücünü yaratmaya ve buna dayanan bir değişim için çabalamaya başladı ve boykot bu çabaların ürünü olarak gerçekleşti.

Örgütlü bir halk hareketi yaratmaya dayalı mücadele

2013'ün ikinci yarısında Haziran Direnişinden esinlenen, emekçi halkın iç bağlantısını güçlendirmeye çalışan, emperyalizme, piyasacılığa, gericiliğe ve faşizme karşı ilkeli bir duruş zemininde bir halk hareketi yaratmaya çalışan girişimler ortaya çıktı. Bunların ilki Sol Cephe'ydi ve 2013'ün aralık ayında kuruluş toplantısını yaparak Türkiye'nin ulaşılabilen her

yerinde yerel meclislerini örgütlemeye başladı. İkincisi ise 2014'ün başından itibaren yerelerde hazırlık toplantılarını yapan Birleşik Muhalefet Hareketiydi.

İlgi duyanların daha ayrıntısı ile inceleyebilecekleri birçok siyasi sürecin işlemesi sonucunda Sol Cephe ve Birleşik Muhalefet Hareketini de kapsayarak birleştirecek Türkiye solunun birçok parçasının katıldığı Vişnelik toplantıları 2014 yazında başladı ve sonbaharında Birleşik Haziran Hareketi'nin (BHH) kurulması kararıyla sonlandı. Geçici Yürütme Kurulunun öncülüğünde hızla yerel meclisler ilkeli bir halk hareketi yaratmaya dönük olarak toplanmaya başlandı. 2014 Aralık ayında yerel meclislerden seçilen delegelerin katılımı ile Türkiye Meclisi Ankara'da toplandı. Türkiye Meclisi; işleyiş ilkelerini karar altına almanın ve yürütme kurulunu seçmenin dışında yakın dönemin siyasi kampanyalarını da belirledi.

Bunların içinde en çok heyecan uyandıran ve tartışmaya neden olanı "Bilimsel ve Laik Eğitim İçin Uyarı Boykotu"ydı. Alevi örgütleri AKP'nin son gerici saldırısı karşısında yarıyıl tatilinin bitmesinden hemen önceki Pazar günü 8 Şubat'ta İstanbul'da miting çağrısı yapmış ve benzer bir temayla eğitimi boykotunu telaffuz etmişti.

BHH henüz Haziran direnişine katılan ve geri çekilen milyonları kapsamamıştı. Halkın kendi gücüne yaslanarak AKP'nin en çok saldırdığı ve insanları rahatsız ettiği alanda AKP'yi geriletecek ve ancak halkın örgütlülüğü sayesinde başarılabilir yaygınlıkta bir işi önüne koydu. Dolayısıyla boykot sadece can alıcı bir konuda eyleme geçmeyi kapsamıyor aynı zamanda bir halk hareketinin kurulması için de taktik olarak öne çıkıyordu.

Türkiye Meclisi tartışmalarında boykotu siyasi bir eylem olmaktan çok bir eğitim reformu talebi olarak algılayanlar oldu ve boykotun içeriğini genişletmek istediler. Oysa boykot bir eğitim reformuna değil, halkın en çok rahatsız olduğu konuda oluşmuş ve enerji biriktirmiş bir fay hattı üzerinde siyasalmış bir hareket yaratması için seçilen bir temaya odaklanmalıydı. Aynı şekilde

Türkiye Meclisi'nde anadilde eğitim tartışmaları oldu. Tabi ki herkes anadilde eğitimden yanaydı ama eylemin odak noktasını kaydıracak bir tema eklenmesi uygun görülmedi.

13 Şubat boykotu

Boykotun örgütlenmesinde 100'e yakın il ve ilçede kurulmuş meclisler öne çıktı ancak şu unutulmamalı, meclislerde henüz Haziran direnişine katılan milyonlar örgütlü değildi, Vişnelik toplantılarına katılan siyasetlerin örgütlü kadroları ve etraflarında henüz nicel olarak arzulanandan uzak bir emekçi halk halkası vardı.

Bu nedenle Türkiye geneline çağrı yapılmakla birlikte seçilen okullara yüklenildi. Merkezi olarak basılan afiş ve bildiriler dağıtıldı. İlköğretim okullarında sonuçta boykota katılacak olanlar velilerdi ve onlara yönelindi. Liselerde ise hem velilere hem öğrencilere çağrı yapıldı.

O gün okula gitmeyen fakat aileleri çalışan öğrenciler için kültür derneklerinde ve çeşitli mekânlarda öğrencilere dönük etkinlikler hazırlandı. BHH tarafından aydınlatma mücadelesini konu olarak alan alternatif eğitim materyali olarak "Galileo neden yargılandı?" konulu bir sunum hazırlanarak dağıtıldı.

Boykotun günü ve süresinin belirlenmesinde güçlükler yaşandı. Eğitim emekçilerinin boykota katılabilmesi için sendikaların o günlerde grev ilan etmesi ve öğretmenler için yasal bir korunma sağlaması gerekiyordu. Sonunda Eğitim-Sen 13 Şubat Cuma gününü boykot ve grev günü olarak ilan etti. BHH de buna uyarak boykotun o gün gerçekleşmesi için mahallelerde çalışmasını hızlandırdı.

Boykotu daha önce bahsettiğimiz düzen siyasetinin restorasyonu süreci ister istemez etkiledi. Restorasyonun son taktiği; genel seçimlerde meclis aritmetiğine müdahale edilerek Erdoğan'ın başkanlığının engellenmesi ve AKP'nin gücünün liberal bir siyasi dalga ile dizginlenmesiydi. Bunun için HDP'nin etrafında bir blok oluşturulması ve seçim barajının aşırılması amaçlanıyordu. BHH ve içindeki bileşenler de bu bloğa alınmak isteniyordu ve tam boykot döneminde BHH bu

basıncın altında kaldı.

Bunun iki etkisi oldu, ilki kendi örgütlü gücünü açacak şekilde BHH yürütme kurulu üyeleri CNN gibi televizyon kanallarında yer aldılar ve boykot medya aracılığıyla duyularak meşrulaştı. AKP'nin boykota dönük baskısı büyük ölçüde boşa çıktı. Ancak öte yandan liberal dalga BHH'yi içerden kemirmeye başladı, bazı bileşenler için seçim boykottan önemli hale geldi ve boykota olan konsantrasyonun azalmasına yol açtı. Ayrıca söz konusu olan bir uyarı boykotuydu ve hemen 14 Şubatta gericiliğe karşı yeni hedefler konularak bırakılan yerden devam edilmesi gerekiyordu. Fakat BHH 14 Şubattan itibaren gericilik yerine kendisini kemiren liberal dalga ile uğraşmak zorunda kaldı.

13 Şubat eğitim boykotunun sonuçları

Boykot özellikle hedeflenen okullarda başarılı oldu ve genel olarak Türkiye'de gericilik karşıtı bir hava estirmeyi başardı. Çok sayıda merkezde alternatif eğitim buluşmaları gerçekleştirildi, sokağa yansıyan protesto gösterilerine zemin sağladı.

Türkiye'de gericiliğin burjuvazinin ömrü kadar uzun süreceği düşünülürse bu çapta yapılan bir eğitim boykotunun daha ilerde daha iyisinin ve güçlüsünün yapılabilmesi için bir deneyim devretti.

Ayrıca gericiliğe karşı laiklik mücadelesinin emekçi sınıfların bayrağına yazılmasını da sağladı. O güne kadar bir yandan liberal kesimler gericilik başlığına bir özgürlük meselesi olarak yaklaşıp laiklik mücadelesini dışlıyorlardı, öte yandan Kemalist kesimler son derece düzen içi ve biçimsel bir laiklik savunusu yaparak liberal eğilimi adeta haklı çıkartıyorlardı. Alevi kesimlerin "eşit yurttaşlık" mücadelesi içindeki laiklik başlığı önemliydi ama etnik/dinsel bir öge taşıyarak sınıf siyasetinin uzağına düşüyordu.

Bilimsel ve laik eğitim için yapılan boykot Türkiye işçi sınıfı ve tüm emekçi katmanlarının laiklik mücadelesini düzenin değişmesi bağlamında ele almasına ve tarihsel olarak doğru yere oturtulmasına katkı sağladı.

**Şubat'ın Soğukunda
Dayanışmanın Sıcaklığı:
13 Şubat Eğitim Boykotu**

Aykut Emre Al

Kökleri çok öncesine ait AKP iktidarının son 13 yıllık iktidarı boyunca memlekette neler yaptığını özetlemeye bile gerek yok. Zira her an yaptıkları bir hareket, ettikleri bir laf buz dağının görünen kısmı gibi yapılanları özetlemeye yetiyor da artıyor.

Eğitimde gericileştirme, aslında biat toplumunun yaratılması konusunun bir alt başlığı olabilir. Fakat bu alt başlık olma hali önemsenmeyeceği ya da tali olacağı anlamına gelmiyor. Sebebi çok basit: ülkenin bir anlamda kuşaklarını yaratan rahmine müdahale ediliyor. Ortaokul ve hatta yasal olmakla birlikte ilkokul ve anaokulunda da bu gerici ameliyat, tüm neşterleriyle görev başında.

2013 Haziran'ında vücudunu göstermiş olan ilerici damar, örgütsüzlüğünün faturasını o günlerde ödemişti, hala ödüyor. Fakat bu olumsuz gidiş 2014/2015 eğitim öğretim sezonunda imam hatipleştirme terörü, ders içeriklerinin gericileştirilmesi, son MEB Şurası'ndaki Osmanlıca dersi ve karma eğitimin kaldırılması tartışmalarıyla birlikte bu ilerici kitlenin bir nebze olsun bir araya gelince neler yapabileceğini göstermesiyle yerini "işte bu!" ruh haline bırakmıştı. Asıl olarak Birleşik Haziran Hareketi'nin örgütleyip merkezinde durduğu ve diğer siyasi özneler üzerinde kayda değer bir basınç oluşturup ülke gündemini belirlediği "Bilimsel ve Laik Eğitim İçin Ayaktayız" eğitim boykotundan bahsediyoruz.

Boykotun planlanması ve örgütlenmesi sırasında çokça tartışılan temel ve aynı zamanda da psikolojik bir mevzu, tüm boykot çalışmalarına sirayet etti ve belki de ülkede sol'un genel algılanışındaki havayı değiştirmeyi başardı. Çalışmalarda "istemiyoruz" bakış açısı mı öne çıkarılacaktı yoksa "istiyoruz" mu? Yine aynı çerçevede "şuna şuna karşı" olunduğu mu anlatılacaktı yoksa "şunun şunun için" perspektifi mi? Tabii ki bu verimli tartışma-

nın sonucu yine verimli oldu ve karşı olunandan ziyade ne istediğimizin propagandasının yapılacağı umut ve iyimserlik katsayısı yüksek bir çalışma her yere yayıldı.

Boykotun özellikle ilkokul ve ortaokullarda yaygın olacağı öngörüldü. Çünkü imam hatip saldırganının merkezinde özellikle ortaokullar vardı ve veliler oldukça tepkililerdi. Lise öğrencileri içinse denklem biraz daha farklıydı. Orada velilerin sözü pek geçerli değildi ve daha da önemlisi bu öğrencilerin çoğu Gezi günlerine damga vuran gençlerdi. Liseliler bir anlamda kendi kendilerini örgütleyorlardı.

İşin merkezindeki ilkokul ve ortaokul öğrencileri düşünüldüğünde velilerin çocuklarını bilimsel ve laik eğitim istedikleri için okula göndermemeleri zaten tek başına politik bir tutumu yansıtıyordu. Fakat boykotu örgütleyen irade bir adım ötesinde de ısrarcı oldu. Okula gönderilmeyen çocukların velileriyle beraber yine serbest bir şekilde örgütlenmiş mekanlarda bilimsel, sanatsal etkinliklere katılması sağlandı. İşin bu kısmı son derece kritik bir mesaj içeriyordu. “AKP’nin gerici eğitimini istemiyoruz evet ama ne istediğimizi de biliyoruz” mesajıydı bu. Yani bir anlamda yıkıcılık-kuruculuk denkleminde terazinin kuruculuk lehine çevrilmesiydi. İşin bir diğer boyutu da tabii ki çalışan anne babalarla dayanışmanın somut halini almasıydı. Çalışan bir anne baba çocuğunu okula gönderdiğinde bir anlamda sorumluluğu da okulla paylaşıp işine rahatça gidebiliyor. Bu anlamda boykot örgütlenmesinin velilere şunu deme lüksü bulunmuyordu: boykot günü politik tavrınızı gösterin ama işinizle ve çocuğunuzun sorumluluğuyla ilgili bir şey yapamıyoruz.

Bilimsel ve sanatsal etkinliklerin yaygın planlamasının en önemli boyutlarından biri de çok sayıda gönüllü etkinlik yapmak isteyen öğretmen, öğretim üyesi, sanatçı ve bilim insanının adeta sıraya girmiş olmasıydı. Bu sıraya girme hali çoğu mekan için de söylenebilir; kafeler, tiyatrolar, atölyeler, kitabevleri ve kültür merkezleri. Hepsini birleştirmek, tek bir amaç doğrultusunda örgütlemek ve Haziran günlerinin dayanışmasını bu kez de çocuklarımız yani ülkenin geleceği için harekete

geçirmek boykotu örgütleyen yürekli insanların boynunun borcuydu ve yaptılar da.

Etkinlik yapacak kişiler neler yapabileceklerini Birleşik Haziran Hareketi’nin ilçe meclislerindeki boykotu örgütleyen insanlara aktardılar. Bir yandan mekanları örgütleyen ekipler mekan listelerini ve uygunluklarını kontrol ederek raporlaştırdılar. Etkinliği yapacaklarla etkinlik mekanları sağlıklı bir şekilde eşleştirilince ortaya “Aydınlanma Şenliği” programları çıktı. Artık sıra velilerin ve öğrencilerin davet edilmesine gelmişti.

Etkinlikler belli bir ekip tarafından planlanmak yerine etkinliği yapacak kişinin önerisiyle yapıldığı için daha çeşitli ve daha zengindi. “Uzay’a yolculuk”, “Kızlar erkekler... Bir cinsiyet meselesi”, “masal diyarına hoş geldiniz”, “Yanındakini hayata bağla – ilkyardım atölyesi”, “eğlenceli matematikle artı değer nedir?”, “kendini çal - beden perküsyonu”....daha onlarca etkinlik yapıldı. Merkezi mekanlardaki etkinlikler doldu doldu taşıtı.

Etkinliklerin ortak yanı çocukları üstüne her şeyin yazılabileceği bomboş sayfalar olarak görmeyip akıllarını ve bedenlerini özgürce kullanırlarken onlara rehberlik edilebileceğini göstermeleriydi. Etkinlik katılımcıları önceden belli olmadığında kendiliğinden gelişen bir çok özgün durum oluştu ve etkinliklere renk kattı.

Bedenlerinden enstrümanmış gibi ses çıkabildiğini, erkeklik ve kadınlık dışında da cinsiyetlerin olabileceğini, birinin birikmiş parası vasıtasıyla başka insanların emeğinden o paraya nasıl daha fazla para kattığını öğrenen çocukların gözleri her zamankinden daha parlaktı.

Veliler de boş bırakılmamıştı tabii ki. Söyleşiler ve panellerle ülke gündemine nasıl müdahale edilebileceği konuşuldu, tartışıldı.

Sonuç olarak Şubat’ın soğukunda, 13 Şubat’taki boykotta bu memleketin ilerici damarı yeniden bir vücut olarak geleceği istediğini, onu kimseye yar etmeyeceğini gösterdi. Daha da önemlisi bir araya gelmek örgütlenmek ve örgütlü bir halk istediğini yapıyordu.