

## İÇİNDEKİLER

- **Augusto Boal ve Ezilenlerin Tiyatrosu: Brecht, Freire ve Boal**  
Muharrem Demirdiş 3
  
- **Teknolojili Ekonomide Özne Olabilme Hali / Pınar Yazgan** 16

---

- **Bir Dönüşüm Deneyimi: Öğretmenlerin Eleştirel Pedagoji Çalışmalarından Etkilenişi / Ayhan Ural & Aysun Öztürk** 22
  
- **Eleştirel Pedagoji Üzerine Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy ile Söyleşi**  
Hasan Güneş 42

---

- **Eğitime Devrimci Dokunuş / Ünal Özmen** 49

---

- **Nasıl Bir Eğitim, Nasıl Bir İnsan, Nasıl Bir Toplum: 2023 Eğitim Vizyonu Üstüne / Mustafa Günay** 52

---

- **Pandemi Döneminde Dayanışmayı Çoğaltmak: Global Thursday Talks Platformu ile söyleşi / Yasemin Tezgiden Cakcak** 60

---

- **5 Liralık Çorap / Levent Özbek** 63

---

- **Eğitim Gündemi: Pandemi Döneminde Öğretmenliğin ve Öğrenciliğin Zorlukları / Ali Arayıcı** 66
  
- **Eğitim Tarihinden: Osmanlı'dan Günümüze Ahlak Dersi / İsmail Aydın** 71
  
- **ODTÜ Feminist Pedagoji üyeleri ile Söyleşi** 78

ELEŞTİREL PEDAGOJİ ISSN: 1308-7703 Yıl: 2020, Sayı: 66 (Ekim Kasım Aralık)  
Genel Yayın Yönetmeni & Editör: Ünal Özmen  
Yayın Kurulu: Ahmet Yıldız, Ayhan Ural, Fevziye Sayılan, Hasan Hüseyin Aksoy, Murat Kaymak, Nejla Doğan, Nurcan Korkmaz, Yasemin Tezgiden Cakcak  
Baskı: Ankamat /ANKARA  
Tel: 0.312 431 22 11 Faks: 0.312 431 22 66  
Paydos Yayıncılık  
Cebeci Mah. Sevil Sok. No:11/B Çankaya- ANKARA  
[e.pedagoji@gmail.com](mailto:e.pedagoji@gmail.com) / [www.elestirelpedagoji.com](http://www.elestirelpedagoji.com)

# Augusto Boal ve Ezilenlerin Tiyatrosu: Brecht, Freire ve Boal

Muharrem Demirdiş<sup>1</sup>

## GİRİŞ

Bu yazıda Augusto Boal ve Ezilenlerin Tiyatrosu tanıtılmış, Freire ve Boal'in çalışmaları arasındaki geçişliliğe eleştirel pedagoji ve tiyatro arasındaki ilişki bağlamında yer verilmiş, son olarak da eleştirel pedagoji çalışmalarında sıklıkla ele alınan Boal tiyatrosunun kökenlerinin sadece Freire'de ve Bertolt Brecht'in epik-diyalektik tiyatro kuramında değil, öncelikle Brecht'in öğreti oyunlarında (Lehrstücke-learning plays)<sup>2</sup> aranması gerektiği iddia edilmiştir. Bu iddia, Boal tiyatrosu söz konusu olduğunda Bertolt Brecht'in öğreti oyunlarının araştırmacılar tarafından ihmal edildiği varsayımına dayanmaktadır. Bu yazıda Brecht'in epik-diyalektik tiyatrosu ile Boal tiyatrosu arasındaki benzerlikler ise iki tiyatro insanının "katharsis"e yaklaşımlarıyla sınırlı tutulmuştur.

<sup>1</sup> muharrem0662@gmail.com

<sup>2</sup>Bertolt Brecht'in *Lehrstück*'leri-learning-play'leri, Türkçeye *öğreti oyunları* olarak çevrilmiştir. Bu yazıda doğru çevirinin *öğrenme oyunları* olduğu düşünülse de Türkçedeki yaygın kullanımı nedeniyle ve bir anlam karışıklığı olmaması için *öğreti oyunları* ifadesi tercih edilmiştir.

## Bertolt Brecht'in Epik-Diyalektik Tiyatro Teorisi ve Augusto Boal

Augusto Boal'in Ezilenlerin Tiyatrosu pratikleri, eleştirel pedagoji ve tiyatro arasında geçiş olduğuna/olabileceğine dair güçlü bir örnektir. Boal (2014), Ezilenlerin Tiyatrosu başlığı altında toplanabilecek çalışmalarıyla Paulo Freire'nin *Ezilenlerin Pedagojisi*(2017) çalışmasındaki pedagojik önerileri/teknikleri tiyatroya taşımış ve pedagojik misyonlara sahip politik bir tiyatronun nasıl olabileceğine ilişkin Brecht'ten sonra güçlü, yaşayan bir örnek vermiştir. Ancak Paulo Freire'nin *Ezilenlerin Pedagojisi* (2017) adlı çalışmasından ve onun Peru'daki okuma yazma seferberliği sırasındaki uygulamalarından esinlenerek Ezilenlerin Tiyatrosu'nu oluşturan, dünyanın farklı bölgelerinde Ezilenlerin Tiyatrosu hareketini başlatan (Schutzman ve Cohen-Cruz, 2002; Boal, 2008, 2012 ve 2014; Thorau, 2017; Gökdağ, 2004 ve 2015; Kuyumcu, 2012; Sezgin, 2014) Boal'in tek esin kaynağının Freire olduğunu söylemek zordur. Boal'in, *Ezilenlerin Tiyatrosu* (2014) adlı çalışmasında da görülebileceği gibi onun etkilendiği ve sonra eleştirdiği ilk isim Bertolt Brecht olmuştur (Ünal, 2009). Weimar Cumhuriyeti'ndeki ajit-prop tiyatro örnekleri ve Kuzey Amerika'daki Gerilla Tiyatrosu da Boal'i besleyen diğer kaynaklar olarak hemen ilk akla gelenlerdir (Thorau, 2017).

Augusto Boal, Brecht'in özellikle Aristotelyen tiyatroya dönük eleştirilerinden faydalanmış, epik-diyalektik tiyatrodaki seyirci-oyuncu ilişkisi ve Brecht'in tiyatroya yüklediği yeni işlev - toplumsal dönüşüm-onun için hareket noktası olmuştur (Gökdağ, 2004; Kuyumcu, 2012; Karabekir, 2015). Boal, tıpkı Brecht gibi mevcut tragedya anlayışını eleştirmiş ve onu "Aristotelyen baskıcı tragedya sistemi" olarak adlandırmıştır (Boal, 2008 ve 2014). Boal (2014) için bu sistem, güçlü bir korkutma ve sindirme sistemidir. Sistemin yapısı değişik biçimlere bürünse de bu sistem, bütün *toplum karşıtı* unsurların arındırılması amacını taşıyan temel işlevini yerine getirerek yoluna devam etmiştir/etmektedir. Boal'e (2014) göre Aristoteles, devrim dahil, genel kabul görmeyen her şeyi, gerçekleştirmelerinden hemen önce bertaraf etme amacını taşıyan katharsise dayanan bir formül sistematize etmiştir. Aristoteles'in sistemi kılık değiştirmiş bir halde televizyonda, sinemalarda, sirklerde, tiyatrolarda devam etmiş ancak sistemin özü değişmemiştir. Bu sistem bireyi dizginleme ve mevcut olana, verili olana adapte etme amacıyla tasarlanmıştır. "Başlangıçta Antigone, aile haklarının yasaların ve devletin haklarının üstünde olduğunu dile getirir (...) Klasik westernde mutsuz Kızılderiiler ya da Meksikalılar General Custer'ın yasalarına karşı gelme olasılığına inanırlar. Peki, tüm bu insanlara ne olur? Düşerler! Seyirciler korkar ve katharsise boyun eğerler" (Boal, 2012, 84). Boal bu noktada eskinin devamı isteniyorsa Aristotelyen anlayışın bunun için çok uygun olduğunu, ancak seyircinin devrimci eyleme katılması isteniyorsa başka bir poetika aranması gerektiğini söyleyerek yeni bir tiyatro arayışına girmiştir (Boal, 2008 ve 2014; Ünal, 2009).

Aristoteles'in poetikası baskının poetikasıdır. Dünya bilinen, kusursuz veya kusursuz hale gelmek üzere olan dünyadır

ve bu dünyanın bütün değerleri, eyleme erkini kendileri yerine düşünüp eylemde bulunmaları için edilgin bir biçimde karakterlere devreden seyircilere empoze edilir. Böyle yaparak seyirciler kendilerini trajik hatalarından -yani toplumu değiştirecek bir şeyden- arındırırlar. Devrimci itkinin arındırılmasına yönelik bir katharsis yaratılır! Dramatik eylem gerçek eylemin yerini alır (Boal, 2014, 151).

Boal'e göre Aristotelyen baskı tiyatrosuna karşı, yeni bir sınıf tarafından belirlenecek ve ezenlerden radikal anlamda kopuşu gerçekleştirecek bir tiyatroya ihtiyaç vardır. "Bu toplumun değerleriyle barışık olanlar için katharsis elbette ki yararlıdır. Ama toplumun bütün değerleriyle her zaman barışık mıyız?" (Boal, 2012, 84). Boal(2012 ve 2014) için Aristotelyen katharsis trajik bir katharsistir. Bu yapıyla kurulan oyunlarda, oyun kişilerinin değerlere, tanrılara, o günkü devlet/yönetim yapılarına itirazları trajik bir hata olarak değerlendirilmekte ve bu oyunlardaki itiraz eden oyun kişileri yıkıma uğramaktadır. Seyirciler, itiraz eden oyun kişilerinin yıkımlarını görmekte,onlarla özdeşleşerek itiraza, redde dair duygularından/düşüncelerinden arınmakta (katharsis) ve düzene uyan, itaat eden uysal kişiler haline gelmektedirler. Bu, ezenlerin tiyatrosudur. Ezilenlerin Tiyatrosu içinse öncelikle tiyatronun bu halireddedilmelidir (Boal, 2008, 2012 ve 2014). EzilenlerinTiyatrosu diyalektik-materyalist bir tiyatro olmalı, seyirciyi harekete geçirmeli, altyapı ve üstyapı meselelerine odaklanmalı, bu tiyatrodaki karakterlertıpkı Brecht tiyatrosunda olduğu gibi toplumsal işleyişin çelişkilerini ortaya çıkarmalıdır. Bunun için sürekli pratik yapmak gerekmektedir, çünkü yeni teori sürekli pratikten doğacaktır ve tiyatrodakisüreç, bu pratikleri gerçekleştirmeyi olanaklı kılmaktadır (Boal, 2008, 2012 ve 2014).

Boal (2008 ve 2014), poetikasını oluşturma yolunda Aristoteles ve Hegel ile hesaplaşmış, Brecht'in mevcut tiyatroya getirdiği eleştirileri doğru ve devrimci bulmuş, ancak Brecht'in kullandığı "epik" sözcüğüne itiraz etmiştir. Boal'in epik sözcüğüne itirazı, sözcüğün Aristoteles'ten Hegel'e dekkahramanlık ve savaş hikayelerini içeren bir anlama sahip olması nedeniyledir. Ancak Boal, Brecht'in epik sözcüğünü tiyatrodaki, epopelerde olduğu gibi anlatsal olanı yeğlediği için kullandığına ve anlatsal olanın Brecht tiyatrosundaki "yabancılaştırma" işlevine değinmemiş, sözcük mevcut tragedyaları hatırlattığı için Brecht'in bu sözcüğü kullanmasına karşı çıkmıştır.

İdealist poetikaya göre toplumsal düşünce toplumsal varlığı belirler; Marksist poetikaya göre ise toplumsal varlık toplumsal düşünceyi belirler. Hegel'e göre dramatik eylemi tin yaratır, Brecht'e göre ise dramatik eylemi karakterin toplumsal ilişkileri yaratır. Brecht, kesin, bütünsel ve genel olarak Hegel'e karşıdır. Bu yüzden kendi poetikasını tanımlamak için Hegel'in poetikasında bir tür anlamına gelen bir sözcüğü tercih etmesi bir hatadır. Brechtien poetika sadece "epik" değildir: Onun poetikası Marksist'tir (...)

Brecht, bu ilk hatasının farkına bizzat kendisi varmıştı ve son yazılarında kendi poetikasını diyalektik poetika olarak adlandırmıştı (...) Brecht, kendi poetikasını kendi adıyla, yani Marksist poetika olarak adlandırmalıydı! (Boal, 2014, 89).

Boal ve Brecht'in hareket noktalarının aynı oluşu, yani iki tiyatro insanının da seyirciyi harekete geçirmek için Aristotelyen tiyatronun reddedilmesi yönündeki çağrılarını, onları ilk olarak tiyatro teorisi zemininde bir araya getirmiştir, ancak Boal (2014) Brecht'e dönük eleştirilerini sürdürmüş, epik poetikanın öncü aydının poetikası olduğunu iddia etmiş ve

ezilenlerin poetikasının özgürleşmenin poetikası olduğunu söyleyerek kendi tiyatrosu ile Brecht tiyatrosu arasındaki ayrımı netleştirmeye çalışmıştır.

Brecht'in poetikası öncü aydının poetikasıdır: Dünya değişebilir olarak temsil edilir ve değişim tiyatronun kendisinde başlar; seyirciler eyleme erkinikendilerine devretmez ama kendileri yerine eylemde bulunmaları için karaktere devretmeye devam eder. Deneyim bilinç düzeyinde açığa çıkar, genel olarak eylem düzeyinde değil. Dramatik eylem gerçek eyleme ışık tutar. Gösteri eylem hazırlığıdır. Ezilenlerin poetikası ise temelde özgürleşmenin poetikasıdır: Seyircilereyleme erkini ne kendileri yerine düşünmeleri ne de eylemde bulunmaları için karaktere devreder. Seyirci kendini özgürleştirir; kendisi için düşünür ve eylemde bulunur! Tiyatro eylemdir! Belki de tiyatro kendi içinde devrimci değildir; ama hiçkuşku yok ki tiyatro bir devrim provasıdır (Boal, 2014, 152).

Boal, Brecht eleştirilerini sürdürürken, bir taraftan da Paulo Freire'nin Ezilenlerin Pedagojisi (2017) çalışmalarından etkilenmiş, Freire uygulamalarını/kavramlarını/tekniklerini tiyatroya taşımış ve Ezilenlerin Tiyatrosu başlığı altında toplanabilecek tiyatro pratiklerinin genel çerçevesini oluşturmuştur. Boal'in (2014) Brecht tiyatrosuna yönelik "öncü aydının poetikası" olduğu biçimindeki ifadeleri ise tiyatro sahneleri (salonlar, sokaklar ve sahne olarak kullanılacak herhangi bir alan), okurlar, seyirciler ve oyuncular

tarafından hayat içindeki pratiklerle yeniden yeniden olumsuzlanmış, Brecht tiyatrosu, sınıfın tiyatrosu olarak yoluna devam etmiş, eyleme erkini karaktere değil karakterlerle birlikte izleyicilere (eyleyicilere)devretmeye devam etmiştir.Çünkü Şener'in (2003) de ifadeleriyle epik-diyalektik tiyatro, Aristoteles'in "hareketin taklidi" olarak tanımladığı tiyatro tezine karşı tiyatronun "ayna değil dinamo" olması gerektiğini söyleyen bir antitezdir.Bu dinamo ile harekete geçecek olanlar ise Boal'in iddiasının aksine, Brecht tiyatrosunda hiçbir zaman aydın sınıf olmamıştır. Brecht aydınların öncülük ettiği bir "hareket"e hiçbir yerde değinmemiş, bugün olmayan ancak bir gün bir yerlerde tüm kötücüllüğünden vazgeçerek yeniden kurulacak/oluşacak kolektif insana inanmıştır. Onun insanı kolektif bir özne (Karacabey, 2009) olarak harekete geçecek, kuracak/kurulacak, yıkacak/yıkılacak ve diyalektik süreç içinde hep yeniden oluşacak/oluşturacaktır.

### **Augusto Boal ve Paulo Freire**

Augusto Boal, 1931'de Rio de Janeiro'da doğmuştur. Boal'in 1953 yılında kurulan São Paulo de Arena'da (Arena Tiyatrosu)<sup>3</sup> 1957 yılında John Steinbeck'in *Fareler ve İnsanlar* adlı eserinden yaptığı uyarlama, onun Arena Tiyatrosu için yaptığı ilk çalışmadır. Arena Tiyatrosu, estetiğe ayrıcalık tanımayı reddeden, ayrıntılı ve özenli dekorları bir kenara bırakarak dairesel sahneyi tercih eden bir tiyatrodur, tiyatroyu sosyal ve politik konularla birleştirmeye çalışmıştır. Boal, bu tiyatroda star oyunculuk sistemini ve dönemin önde gelen topluluklarının ayrıntılı ve lüks sahnelerde, doğru ve güzel telaffuza

<sup>3</sup>Boal, 1956-1971 yılları arasında São Paulo de Arena'da yönetmenlik yapmıştır (Schutzman ve Cohen-Cruz, 2002).

dayanan *italianismo*<sup>4</sup>anlayışını bir kenara bırakarak Arena Tiyatrosu'nun işlevini yeniden tanımlamıştır (Ünal, 2009; Gökdağ, 2004; Karabekir, 2015). Boal Dönemi itibariyle Arena Tiyatrosu, politik bir tiyatrodur ve ana projesi ulusal kurtuluş mücadelesi için tiyatro yapmaktır. Boal1960'da, "polemik fars" olarak değerlendirilen *Güney Amerika'da Devrim* adlı oyununu yazmış ve bu oyun Brezilya tiyatrosunda Brecht etkisinin başlangıcı sayılmıştır. Boal daha sonra, kendi tiyatrosunda klasiklerin ulusallaştırılması olarak bilinen evreyi başlatmış ve bu oyunlarda Brezilya'daki toplumsal ilişkiler üzerinde yoğunlaşarak Brezilyalıları özgü jestleri, deyimleri ve bedenselliği sahneye taşımıştır. Avrupa ve Kuzey Amerika klasiklerinden yola çıkarak oluşturduğu bu oyunlarda Boal, klasiklerdeki toplumsal, politik meseleleri yerileştirmiş ve seyircilerin dikkatini, kişilere değil politik olana çekmiştir. Brezilya'daki 1964 Darbesi'nden sonra *Arena Zumbi'nin Öyküsünü Anlatıyor* ve *ArenaTirandentes'in Öyküsünü Anlatıyor* adlı iki politik eseriyle geçmiş yılların tüm politik ve estetik derslerini sahneye taşımış, Brezilya söylencelerinin popüler ulusal kahramanlık hikayeleriyle harmanlandığı bu oyunlarını Brechtien tiyatronun ve Brezilya gösteri geleneklerinin birleşimiyle oluşturmuştur (Demirdiş, 2019). Boal, bu eserlerinde ezen ve ezilenlerin sahnede ayırt edilecek şekilde var olmalarını sağlamış, oyunlarda oyuncular sabit bir karakterle kalmamış, rollerini oyun esnasında da değiştirebilmişlerdir.

Boal, 1968'de Ezilenlerin Tiyatrosu olarak bilinen çalışmalarının ilk aşamalarını gerçekleştirmiştir. Katılımcıları oyuna dahileden ve Gazete Tiyatrosu'nu oluşturan Boal, Gazete Tiyatrosu'na ait

<sup>4</sup> italianismo: Gösterişli sahnelerin ve dekorların kullanıldığı, diksiyona son derece önem veren bir anlayıştır.

beş çalışma hazırlamış, bu çalışmalarında da yine güncel olayların politik eleştirilerini sahnelemiştir. Darbe sürecinde tutuklanarak işkence gören Boal, 1971'de Brezilya'dan sınır dışı edilmiş, 1976'ya kadar yaşadığı Arjantin'e gitmiştir (Delgado ve Heritage, 1999). Arjantin'de de politik baskılara maruz kalan Boal, burada Görünmez Tiyatro'yu<sup>5</sup> geliştirmiş (Schutzman ve Cohen-Cruz, 2002), sonra Peru'ya da gitmiş, Peru'da yakın dostu Paulo Freire'nin eğitim felsefesinden, özelde de *Ezilenlerin Pedagojisi*'nden etkilenerek Ezilenlerin Tiyatrosu çalışmalarını geliştirmiştir (Karaboğa, 2003; Kemaloğlu ve Güllü, 2009). Tiyatroyu dünyayı değiştirmenin bir aracı olarak gören, seyirci sözcüğünü reddeden Ezilenlerin Tiyatrosu, Güney Amerika'nın sınırlarını aşarak tiyatro ve politika ilişkisi noktasında tiyatro dünyasında Brecht'ten sonra yeni bir esin kaynağı olmuştur (Delgado ve Heritage, 1999). "Seyirci kötü bir sözcüktür! Seyirci insandan daha eksik bir şeydir ve onu insanlaştırmak, eylem kapasitesini tümünden ona yüklemek gerekir" (Boal, 2014, 151). 1976-1986 yılları arasında önce Portekiz, sonra Paris'te yaşayan Boal, Paris'te Ezilenlerin Tiyatrosu Merkezi'ni (Parisian Centre for the Theater of the Oppressed-CEDITADE) kurmuş, Brezilya'dan uzak kaldığı bu dönemde de kuramını geliştirmeyi sürdürmüştür. 1986'da Brezilya'ya, Rio'ya, dönmüş, burada ikinci bir *Ezilenlerin Tiyatrosu Merkezi* açmış (Rio de Janeiro Center of Theatre of the

<sup>5</sup>Görünmez Tiyatro; oyuncuların oyuncu olduklarını gizledikleri, seyircilerin seyirci olduklarını bilmedikleri bir tiyatrodur. Oyuncular politik bir konuyu, sıradan vatandaşlar gibi konuşmaya başlarlar, seyircilerin dahil olmasını beklerler, böylece mekanda bir anda siyaset, ekonomi, artı-değer vb. konular tartışılmaya başlanır. Boal, Arjantin'de baskıya maruz kaldığı dönemlerde tiyatro yapabilmek için Görünmez Tiyatro'yu geliştirmiştir. Görünmez Tiyatro sokaklarda, süpermarketlerin önünde, pazarlarda vb. gerçekleştirilmiştir (Thorau, 2017).

Oppressed), belediye meclis üyeliği yapmış ve Söylev Tiyatrosu adlı yeni projesini Rio de Janeiro'da tamamlamıştır. Boal'in son dönemi ise toplumsal sorunların bir parçası olarak gördüğü bireysel, psikolojik sorunlara odaklandığı Arzu Gökkuşığı Tiyatrosu dönemidir (Delgado ve Heritage, 1999; Boal, 2008 ve 2014; Sezgin, 2014). Boal (2012), Arzu Gökkuşığı Tiyatrosu Dönemi'nde "ozmos" kavramını öne çıkarmış ve "ozmos" ile herhangi bir bireysel bilincin toplumsal bir etkilenimden uzak olamayacağını söyleyerek bireysel ve toplumsal alandaki iç içe geçmiş olmasınavurgu yapmıştır. Yani Boal (2012), toplumsal alana dair yaptığı eleştirilerini bireye dair değerlendirmelerinde de sürdürmüştür ve bireyin ve toplumun birbirine nüfuz ettiğini iddia etmiştir. Boal'e (Akt. Jackson, 1994, xii) göre: "...kafamızda polisler vardır, bir yerden geliyor olmalıdırlar ve eğer bizim kafamızda varlarsa, belki aynı şekilde başka insanların kafasında da bulunurlar. Bunlar nereden geliyorlar ve bunları ne yapacağız?" Boal, Arzu Gökkuşığı evresinde bu soruya yanıtlar aramış, bireysel sorunlar üzerinde çalışırken aynı zamanda toplumsal sorunlar üzerinde çalıştığını ifade etmiştir (Jackson, 1994).

Boal; Görünmez Tiyatro, Forum Tiyatrosu, İmge Tiyatrosu, Gazete Tiyatrosu, Joker Sistemi, Eşzamanlı Dramaturgi, Söylev Tiyatrosu, Arzu Gökkuşığı (Rainbow of Desire) ya da Kafadaki Polis (Cop-in-the-Head) Tiyatrosu, Yasama Tiyatrosu gibi yeni tiyatro anlayışları/teknikleri geliştirse de onun Freire'nin Ezilenlerin Pedagojisi çalışmalarından esinlenerek oluşturduğu Ezilenlerin Tiyatrosundaki argümanları hep merkezde olmuş, sıralanan diğer tiyatro anlayışları Ezilenlerin Tiyatrosu uygulamalarında farklı uygulamalar/ teknikler olarak kullanılmıştır (Boal, 2008, 2012 ve 2014; Gökdağ, 2004; Karabekir, 2015).

Boal (2012) tarafından Ezilenlerin Tiyatrosu başlığı altında değerlendirilse de ArzuGökkuşuğuTiyatrosu Dönemi (1980-1989), onun farklı bir evresi olarak ele alınmış ve bireysel sorunlara yönelmesi eleştirilmiştir (Sezgin, 2014). Ezme-ezilme ilişkilerini bu dönemde bireysel sorunlar; özellikle varoluşsal yabancılaşma, intihar, bağımlılıklar, boşluk korkusu ve karamsarlık, yalnızlık, umutsuzluk, mutsuzluk, çaresizlik hissi, güçsüzlük, iletişimsizlik vb. bağlamlarda ele alan Boal, Arzu GökkuşuğuTiyatrosu'ndapedagojiyi psikoloji ve terapiyle ilişkilendirmiş, katharsise ise tüm Ezilenlerin Tiyatrosu sürecinden farklı olarak iyileştirici ve pozitif bir anlam yüklemiştir (Boal, 2012; Sezgin, 2014). Boal (2012), bu dönemde katharsisin grupların kontrolünü sağlamak gibi tek ve olumsuz bir işlevinin olmadığını, onun başka yönlere de doğrultulabilecek bir silah olduğunu söylemiş, katharsisin okul, aile, iş gibi toplumsal yapıların hapsettiği arzuları serbest bırakacağını ve arzuları evcilleştirmek için değil arzuları aydınlatmak, dinamikleştirmek için işlevsel kılınabileceğini iddia etmiştir. Boal'in katharsise ilişkin bu değerlendirmeleri, onun Ezilenlerin Tiyatrosu sürecindeki katharsise ilişkin "baskı aygıtı" olduğu yönündekideğerlendirmelerinden kuşkusuz oldukça farklı bir değerlendirmedir.

Boal, Ezilenlerin Tiyatrosu çalışmalarına sürgün yıllarında, Peru'da, Halkın Tiyatrosu'nda yapılan deneylerle başlamış, sosyalist hükümet tarafından gerçekleştirilen Entegre Okuma Yazma Operasyonu (ALFIN) programı dahilindeki çalışmalara katılmış, çalışmalar sırasında Paulo Freire'nin ezilenler için geliştirdiği yöntem ve tekniklerinden etkilenmiştir (Delgado ve Heritage, 1999; Ünal, 1999). Boal,Entegre Okuma Yazma Operasyonu'ndaki çalışmalarındaki kendi amacının ise ezilenlerin tiyatrodaki kendilerini ifade edebileceklerini ve tiyatroyu kendilerine hizmet edecek

şekilde dönüştürebileceklerini pratik olarak göstermek olduğunu söylemiştir (Boal, 2014).

Peru'da yürütülen okuma yazma seferberliği Boal'in (2008 ve 2014) de dile getirdiği gibi Freire'nin eğitim modeli doğrultusunda oluşturulmuştur. Bu çalışmalarda okuma yazma bilmeyenlere verilen dersler katılımcı bir biçimde, diyalogla düzenlenmiş, Freire'nin ezme-ezilme ilişkilerini öğrenci-öğretmen ilişkisi bağlamında da değerlendirdiği *Ezilenlerin Pedagojisi* adlı çalışmasından hareketle bu ilişki biçimi reddedilmiştir. Çünkü bu ilişki biçimi Freire'ye (2017) göre ezen ve ezilen ilişkilerinin yeniden üretimine, eğitimin yatırım ve birikim aracı olarak var olmasına neden olmuştur/olmaktadır.

Freire'nin bankacı eğitim modeli olarak tanımladığı yöntemde öğretmenler, öğrencilerin varoluşsal deneyimlerine tamamen yabancı bir konuda açıklamalar yapmakta, anlatıcı (öğretmen), öğrencilerin anlatılan şeyleri mekanik olarak ezberlemesini istemektedir. Öğrenciler, öğretmenler tarafından doldurulmaları gereken boş kaplara dönüştürülmekte, böylelikle eğitim bir tasarruf yatırımı haline gelmektedir. Freire'ye göre ezenlerin bankacı eğitim modeline başvurmalarının nedeni öğrencilerin bilinçlenmesinden duydukları korkularıdır. Bu durum ezilenlerin ve özelde öğrencilerin özneleşmelerini, kendileri için varlıklar haline gelmelerini engellemekte, insan olma yetilerini inkâr etmektedir. Freire, bu çelişkinin ancak her iki tarafın da aynı anda öğrenci ve öğretmen olduğu bir uzlaşma ile aşılabileceğini söylemiştir. Bu aşma durumu, bankacı eğitim modeline karşı problem tanımlayıcı eğitim modelinin kabul edilmesi ile mümkün olabilmektedir. Çünkü problem tanımlayıcı eğitim özgürleştirici bir eğitimidir, idrak edimlerinden oluşmakta, bilgi aktarımını ve bildirimleri reddetmektedir. Problem

tanımlayıcı eğitim, insanların dünyayla ilişkilerindeki problemleri tanımalarının pratiğidir, iletişimi hayata geçirmektedir, öğretmen ve öğrenci çelişkisinin çözülmesini içermektedir ve diyalog olmadan mümkün değildir. Problem tanımlayıcı eğitimde diyalog aracılığıyla öğrencilerin öğretmeni ve öğretmenin öğrencileri ortadan kalkmakta, yeni bir terim doğmaktadır: Öğrenci-öğretmen ve öğretmen-öğrenciler. Freire için özgürleşme pratiği olarak eğitim; insanın yalıtılmış, soyut, dünyadan bağımsız ve ayrı olduğu fikrini reddetmekte, insanı dünyanın bir parçası olarak algılamaktadır. Bu dünya ise durağandır; tarihseldir, süreç içindeki, dönüşüm içindeki gerçekliktir ve diyalektik ilişkilere sahiptir. Öğrenci-öğretmen ve öğretmen-öğrenciler ezilenlerin pedagojisiyle hem bu dünya ve kendileri hakkında düşünebilmekte hem de düşünme edimini eylemden koparmayarak yeni bir pedagoji oluşturmaktadırlar (Freire, 2017).

Freire(2017) için “A’nın nesnel olarak B’yi sömürdüğü veya sorumlu bir kişi olarak özgüvenini pekiştirmesini engellediği herhangi bir durum, ezme durumudur” (Freire, 2017, 39) ve bu durum eğitim alanında da sürmektedir. Bunu ortadan kaldırmanın yolları ise problemler ezilenlerle, öğrencilerle birlikte tespit etmek, öğrenme sürecini yukarıdan aşağıya belirlenen bir müfredatla değil, sürece katılanların içinde buldukları durum ve dünya ile ilişkilerini göz önünde bulundurarak hazırlamak, bilgileri yanıtı tam anlamıyla oluşturulmamış bir problem biçiminde sunmak, öğrenme sürecini düşünme ve eylemin birlikte yürüdüğü diyalektik bir praksis içinde gerçekleştirmek, tarihin değiştirilebilirliğini göstermek ve tüm bunları diyalog zemininde yapmakla mümkündür. Bu, ezilenlerin pedagojisidir ve bu pedagoji ile özgürleşecek olan ezilenler aynı zamanda

ezenleri de özgürleştirecektir (Freire, 2017).

Peru’daki çalışmalarda Freire’den etkilenen Boal’in yöntemleriyle Freire’nin teknikleri arasında benzerlikler vardır (Schutzman ve Cohen-Cruz, 2002; Karaboğa, 2003). Ezilenlerin Tiyatrosu’nu tıpkı ezilenlerin pedagojisinde olduğu gibi ezilenleri özgürleştirme amacıyla oluşturan Boal, daha önceki deneyimlerinden de hareketle bu tiyatrodan öncelikle seyirci ve oyuncu ayrımını kaldırmış, bunun yerine Freire’nin öğrenci-öğretmen, öğretmen-öğrenci kavramlarından hareketle *spect-actors* terimini oluşturmuştur. Bu terim *spectator* ve *actor* sözcüklerinin birleşiminden oluşmaktadır ve seyirci-oyuncu bütünlüğüne işaret etmektedir (Gökdağ, 2004; Boal, 2014). Yani Ezilenlerin Tiyatrosu’nda seyirciler oyuncu, oyuncular da seyirci olabilmekte ve tiyatro sürecini birlikte inşa etmektedirler (Kuyumcu, 2012). Bu durum Boal tarafından, Freireyen bağlamda diyalogla ve diyalogu inşa etmek için kullanılmıştır. Boal’e göre Aristotelyen tiyatro ile seyirci ve oyuncular arasında duvarlar örülmüş, seyirciler edilgin, pasif, düşünceleri/bilinçleri oyuncular tarafından belirlenen kişiler haline gelmişlerdir (Boal, 2012 ve 2014). Onları yeniden insanlaştırmanın, eyleyen yapmanın yolu oyunlara dahil edilmeleri ve “Aristotelesçi baskı sistemi”nin reddedilmesi ile mümkündür. Boal’in Aristotelyen tiyatro için söyledikleri, Freire’nin üstbelirlenime maruz kalmış ve bilinçleri manipüle edilmiş ezilenlerle ilgili söyledikleri ile paraleldir. Freire de bilincin üzerindeki örtünün kaldırılmasını, verili müfredatların ve bankacı eğitim modelinin reddedilmesi gerektiğini söylemiştir.

Boal tiyatrosunda problemler seyirci-oyuncularla tespit edilmekte ve çözümlere dair öneriler, Freire’nin *Ezilenlerin Pedagojisi*’nde öğrenci-öğretmen ve



öğretmen-öğrenci uygulamasında olduğu gibi, aynı zamanda oyuncu olan seyircilerle birlikte üretilmektedir. Boal'e göre tiyatrodaki sorulara verilebilecek en iyi yanıtları seyirciler bulmak zorundadır (Boal, 2008). Freire de problem tanımlayıcı eğitimde, var olan gerçekliğin problem şeklinde sunulmasını ve bu problemlerindiyalogla ele alınmasını söylemiştir (Freire, 2017). Ancak buradaki bilgilerin Freire'nin ifadesiyle "doxa" değil "logos" düzeyinde (Freire, 2017, 66) olduğunu da vurgulamak gerekir. Ek olarak şu da belirtilmelidir ki, problem tanımlayıcı eğitimde problemler tespit edilmekte fakat öylece problem olarak bırakılmamaktadır. Bu durum zaten Freire'nin (2019a ve 2019b) olumsuzladığı, postmodern olana evrilecek bir sonuç doğuracaktır. Problem tanımlayıcı eğitimde, problemler ve nihai olmayan/sürece bağlı olarak değişebilecek ezilenlerden yana olan çözümler; doxalardan, yani bilimsel ve akılcı olmayan kanaat düzeyindeki bilgilerden/algılardan uzak bir şekilde logos eksenli, diyalektik bir zeminde, insanların yaşamlarındaki ezen-ezilen gerçekliği ile ele alınmakta, diyalogla ve umutla tartışılmaktadır. Burada problemler birlikte tanımlanmakta, çözümlere dair öneriler birlikte geliştirilmekte, bilinç ve dünya eş zamanlı hale gelmektedir.

Freire'deki diğer iki önemli kavram tarihsellik ve konusal evrendir. Freire, insanların tarihsel-sosyal varlıklar olduklarını, tarih ve insanlar arasında diyalektik bir ilişki olduğunu söylemektedir. Freire'de tarihsel olan insan tarihin içinde yer almakta, tarih tarafından belirlenen ve tarihi belirleyen insan ile dünya arasındaki etkileşim sürmektedir. Freire'de tarihsellik aynı zamanda karşıtlarıyla diyalektik bir etkileşim içinde bütünlüğe yönelen fikirlerin, kavramların, umutların, kuşuların vb. iç içe geçmesidir. Bu tarihsellikte insanın insanlaşmasının

önündeki engellerle insanın insanlaşmasına giden yoldaki fikirler, umutlar ve kavramlar tez ve antitez biçiminde yer almaktadır. Tarihsel konular, asla yalıtılmış, bağımsız, bağlantısız veya statik olarak ele alınmamakta, bir dönemin karşılıklı etkileşim içindeki konularının - siyasal sosyal, ekonomik vb.- iç içe geçmiş bütünselliği o çağın konusal evreni olmaktadır (Freire, 2017). Boal tiyatrosunda da gündelik hayatın çelişkileri ve sosyo-ekonomik meseleler ele alınmış, tarih içindeki ve tarihle etkileşim halinde olan insanın/öznelerin tarihe müdahalesindeki öneme değinilmektedir. Boal de tıpkı Freire gibi çalışmalarına başlamadan önce çalışma bölgesiyle ilgili araştırma yaparak o bölgeye ilişkin konusal evreni belirlemeye çalışmıştır. Boal'in bu yaklaşımı Freire'nin konusal evren, tarihsellik teknikleriyle benzerlik göstermektedir.

Freire'nin kişileri sınırlayan ekonomik, siyasal, coğrafi, psikolojik durumlar için kullandığı *sınırdurumlar* ve bunları aşmak için gerçekleştirilecek *sınıryeşlemler* teknikleri/terimleri, Boal tiyatrosunda siyasal, psikolojik, ekonomik, ailevi, geleneksel vb. sorunların, engellerin tespit edilmesi ve onları aşmak için yapılması gereken uygulamalar biçiminde yer almış, Freire'de bilinçlenme sonrasında gerçekleştirilecek, düşünce ve eylem birlikteliği olan *praksis*, Boal'de oyunların yaşam alanlarına taşınması, düşünce ve eylemin aynı anda deneyimlenmesi şeklinde karşılık bulmuştur. Ezilenlerin Tiyatrosu oyuncularını, Görünmez Tiyatro tekniklerini kullanarak oyuncu olduklarını gizlemiş; halk otobüslerinde, pazarlarda, fabrikalarda, iş yerlerinde, lüks lokantalarda, süpermarketlerin önlerinde, ezme ve ezilme ilişkilerinin yeniden üretildiği tüm alanlarda Ezilenlerin Tiyatrosu pratiklerini gerçekleştirmeye çalışmıştır. Boal, Ezilenlerin Tiyatrosu ile tiyatroyu ve politikayı demokratikleştirmeye

hedeflemiş, Arzu Gökkuşığı Dönemi'nde ise bu hedeflerine terapiyi demokratikleştirmeyi eklemiştir (Jackson, 1994).

Freire ve Boal aynı coğrafyanın insanlarıdır. İki isim de Güney Amerika'da yaşamış, Brezilya'daki 1964 Darbecileri tarafından tutuklanmış ve ülkelerini terk etmek zorunda kalmışlardır. Tarih onları Peru'da, Sosyalist Hükümet Dönemi'nde (1968-1975), 1973'teki okuma yazma seferberliğinde bir araya getirmiştir. İki ismin de temel kaygısı ezilenleri özgürleştirmektir. Bu noktada Freire pedagojiye, Boal tiyatroya yönelmiş ve yöneldikleri alanları ezilenlerin özgürleşebilmeleri için yeniden yaratmışlardır.

Boal ve Freire'nin anlayışları arasındaki benzerlikler çoğaltılabilir ancak burada dikkat çekilmek istenen nokta eleştirel pedagoji ve tiyatro arasındaki geçişlilik. Açıktır ki Ezilenlerin Pedagojisi'nden Ezilenlerin Tiyatrosu'na giden bir yol vardır. Ezilenlerin Pedagojisi'ndeki pedagojik yöntemler Ezilenlerin Tiyatrosuna birlikte öğrenme, diyalog, tarihsellik, edilgenliğin ortadan kaldırılması ve özneleşme, diyalektik düşünme pratiği, ezilenlerin özgürlük korkularının ortadan kaldırılması için sınırdurumların sınıryeylemlerle aşılması, praxis, konusal evren, problem tanımlayıcı eğitim vespect-actors (seyirci-oyuncu) vb. tekniklerle/kavramlarla taşınmıştır. Boal ve Freire örneği, eleştirel pedagoji alanındaki disiplinlerarasılık açısından güçlü bir örnektir.

### **Bertolt Brecht'in Öğreti Oyunları ve Augusto Boal Tiyatrosu**

Schechner (1988), Augusto Boal'in Brecht'in ancak düşleyebildiği tiyatroyu yarattığını iddia etmiştir. Schechner (1988) bu iddiasını Boal tiyatrosunun sahnenin

dışına çıkması, sokaklarda, meydanlarda halkla diyalog kurması, ezilenlerle birlikte yürütülmesi, gündelik yaşamdaki politik sorunlar üzerine odaklanması, herhangi bir metin olmadan oyun yaratım süreçlerinin, performansların o anda oyunculuğu deneyimleyenlere bırakılması, çalışmaya katılanların yaşama müdahale edebilmesi amacıyla oyunlara dahil edilmeleri gibi gerekçelerle (Schechner, 1988) güçlendirmeye çalışmıştır. Ancak Boal ve Brecht değerlendirmelerinin -daha önce de vurgulandığı gibi-sadece epik-diyalektik tiyatro bağlamında yapılması bu tarz eksik yorumlara yol açabilmektedir. Bertolt Brecht'in öğretisi oyunları ile Boal'in Ezilenlerin Tiyatrosu arasındaki benzerlik şöyle sıralanabilir:

Bertolt Brecht, Boal'in seyirci-oyuncu terimi ve uygulamalarından çok daha önceseyirci ve oyuncu ayrımının ortadan kaldırılmasını önerdiği, bu önerisini gerçekleştirdiği, tüm katılımcıların öğrenenlere dönüştüğü öğretisi oyunlarını yazmış ve sahnelemiştir.<sup>6</sup>

Brecht, öğretisi oyunları ile ilgili büyük pedagoji kavramını açıklarken "büyük pedagoji oynamaya yüklenen rolü tamamen değiştirir. Oyuncu ve seyirci ayrımına dayanan sistemi ortadan kaldırır" der. Benzer biçimde "öğreti oyunu seyir yoluyla değil oynama yoluyla öğretir" şeklindeki değerlendirmesi de Ezilenlerin Tiyatrosu'nun seyirci-oyuncusunun doğuşunu haber veren ilk yaklaşımlardan

---

<sup>6</sup>Burada Brecht'in öğretisi oyunu uygulamalarını (yazma, sahneleme, değişiklikler vb.) 1926-1933 yılları arasında yaptığı, Boal'in Ezilenlerin Tiyatrosu çalışmalarına ise 1970'lerin ilk yıllarında başladığı hatırlatılmalıdır. Boal'in Arena Tiyatrosu'ndaki yönetmenliği döneminde (1956-1971) Joker Sistemi ağırlıktadır. 1964 Darbesi'ni izleyen yıllarda ise Brezilya'nın kuzey bölgelerindeki işçi ve köylüler için, propaganda amaçlı agit-prop ve Forum tiyatrosu yapmıştır (Schutzman ve Cohen-Cruz, 2002).

birisi olarak kabul edilebilir (Kemaloğlu ve Güllü, 2009, 162-163).

Didaktik olmayan ve diyalektik pedagojik araştırmalar niteliğinde olan, birlikte öğrenmeyi hedefleyen (Mueller, 2008), eleştirel pedagoji alanı ile tiyatro arasındaki bağlantının sistemli ilk örneği sayılabilecek öğreti oyunları, seyircilerle/öğrenenlerle (işçi koroları, sendikalar vb.) birlikte oynanmış, hatta Almanya'daki okullarda öğrencilerle birlikte sahnelenmiştir (Brecht, 2013). Boal'in Ezilenlerin Tiyatrosu'nun alt uygulamalarından biri olan Forum Tiyatrosu'na ilişkin "Kelimenin ve üslubun eski anlamıyla didaktik olmayan, ama kolektif bir öğrenme anlamında pedagojik bir tiyatro" (Boal, 2012, 9) ifadeleri ile Brecht'in öğreti oyunlarının herhangi bir öğretiyi öğretme amacıyla değil diyalektik bir öğrenme sürecini deneyimleme amacıyla oluşturulan diyalektik pedagojik araştırmalar (Mueller, 2008; Karacabey, 2006) niteliğinde olmaları da yoruma yer bırakmayacak denli paralel görünmektedir.

Brecht'in öğreti oyunları, daha sonra Boal'in (2012) eşzamanlı dramaturgi olarak adlandırdığı uygulamalarındaki gibi müdahaleye, daimi girişime açık olmuşlar ve nihai anlamda bitmemiş birer proje olarak "süreç" fikrini içinde barındırmışlardır (Karacabey, 2009). Boal (2012), eşzamanlı dramaturgide bir sorunu ele alırken, seyirci-oyuncuların müdahalelerine ve oyunu değiştirebilmelerine izin vermiş, böylelikle oyunu seyirci-oyuncularla birlikte yeniden kurmuştur. Bu uygulama da öğreti oyunlarının, seyirci-oyuncu ayrımının ortadan kalkması ile oluşan öğrenenlerle birlikte sahnelenmesi ve oyunların öğrenenlerin müdahalesine açık olmaları, onlardan gelen önerilerle yeniden yazılmaları/oynanmaları uygulamalarıyla benzerdir.

Boal, Ezilenlerin Tiyatrosunda, Brecht'in öğreti oyunlarında olduğu gibi politik, ekonomik, siyasal meseleleri ele almış ve diyalogun ön planda olduğu öğreti oyunu çalışmalarındaki gibi diyalog vasıtasıyla oyun alanını diyalektik bir tartışma alanına dönüştürmüştür (Kemaloğlu, 2005; Karacabey, 2006 ve 2009). Brecht, öğreti oyunlarındaki diyalektik tartışmalarda süreç fikrinin devamı açısından nihai bir senteze varmamış ve bu oyunları herhangi bir öğretiyi öğretmek amacıyla değil diyalektik bir öğrenme deneyimi için yazmış/sahnelemiştir. Bu uygulama ise yine Ezilenlerin Tiyatrosu'nun bir parçası olan Forum Tiyatrosu'ndaki diyalektik tartışma zemini ve Boal'in politik bir doğruculukla ilgili herhangi bir öğretiyi empoze etmeme fikirleriyle (Jackson, 1994; Thorau, 2017; Brahma, Pavarala ve Belavadi, 2019) benzerlik göstermektedir. "Bir problemi ele alıyoruz. Ama çözümleri empoze etmiyoruz." (Boal, 1978; Akt. Thorau, 2017).

Öğreti oyunlarında sürecin başlaması ve devamı için tez ve antitezlerin karşı karşıya getirilmesi ya da oyun süreci içerisinde antitezlerin oluşturulması uygulaması (Karacabey, 2006 ve 2009) da Thorau'nun (2017) Ezilenlerin Tiyatrosu'nun en provokatif biçimi olarak değerlendirdiği Görünmez Tiyatro'daki karşıt durumların oluşturulması pratiği ile Forum Tiyatro uygulamaları (Kuyumcu, 2012; Karabekir, 2015) benzerdir. "Biri kendi aydınlatıcı fikrini savunurken diğeri buna karşı manipülatif görüşünü ortaya atar." (Thorau, 2017, 11). Thorau (2017) da bu benzerliğe Boal'in Forum Tiyatrosu açısından dikkat çekmiş ve yanlış ile doğrunun karşı karşıya konulduğu Forum Tiyatrosu'nun öğreti oyunlarına bir atıf niteliğinde olduğunu söylemiştir.

Boal (2012), Arzu Gökkuşluğu/Kafadaki Polisler Tiyatrosu'nda "benzeşmeci tümevarım"dan söz eder. Burada önemli

olan bireysel olarak anlatılan bir hikayenin, diğer katılımcıların kendi yaşadıkları ezilme hikayeleri ile çoğaltılması, buradan farklı perspektiflere ve olasılıklara varılarak baskının üretildiği genel mekanizmaların keşfedilmesi, baskıyı kırmak için farklı olasılıkların araştırılmasıdır. Amaç, “mesafeli bir analizi mümkün kılmak, pek çok perspektif sunmak, kişinin her bir durumu değerlendirebileceği olası bakış açılarını çoğaltmaktır”(Boal, 2012, 54). Boal’in benzeşmeci tümevarım kavramsallaştırmasının amaçları da Brecht’in öğreti oyunlarının yapısal özellikleriyle benzerdir. Çünkü Brecht de öğreti oyunlarında oyunları farklı perspektiflerle ve onların sonuçlarıyla yeniden kurmuş, oradan da ortak ikinin ne olabileceğine dair bakış açılarını çoğaltmayı amaçlamıştır. Örneğin Brecht (2013), *Evet Diyen. Evet Diyen-Hayır Diyen* adlı öğreti oyununda aynı oyunun iki farklı versiyonunu oluşturmuş, olayları farklı yönleri ve sonuçları ile tartışmış, öznenin kararlarıyla (evet ve hayır diyerek) ve değişen koşullarla (ilk metinde hasta annesine ilaç bulmak için yolculuğa çıkan çocuk, ikinci metinde kentteki salgın hastalığın tedavisi için yolculuğa çıkmaktadır) kurulan iki oyunda, farklı perspektifleri ve onların olası sonuçlarını göstererek bakış açılarını çoğaltmayı hedeflemiştir (Demirdiş, 2019).

Boal’in (2014) tiyatronun alt yapı-üstü yapı meselelerine odaklanmasına dair görüşü de yine Brecht’in öğreti oyunları kuramındaki pedagoji tanımı ile benzerlik göstermektedir. Çünkü Brecht için de tiyatronun yeni işlevi olan yeni pedagoji altyapı ve üstü yapı meseleleri ile ilgilenmelidir (Brecht, 2003). Ek olarak Boal tiyatrosundaki “kafadaki polisler” kavramının da (Boal, 2012; Thorau, 2017) Brecht ile Boal kavramlarının benzerliğine dair bir örnek sunduğu söylenebilir. “Paris’te 1980’lerin başında iki yıl süren bir atölye çalışmasını yönettim:

*Kafadaki Polisler*. Şu varsayımdan yola çıktım: Polisler kafamızda ama karargahları ve kışlaları dışarıda olmalı. Amaç, bu polislerin kafamıza nasıl girdiğini keşfetmek ve bunları oradan atmanın yollarını bulmaktır” (Boal, 2012, 10). “Ezilen her kişi boyun eğdirilmiş bir yıkıcıdır. Boyun eğiş, onun Kafadaki Polis’idir” (Boal, 2012, 50). Brecht de tiyatroya dair yazılarında usumuza sızan polisleredikkat çekmiş ve bu durumun bilincimizi manipüle ettiğini iddia etmiştir: “...dikkat ediniz: Sizinle birlik ve beraberlik içinde bulunmazken, sizin birlik ve beraberlik içinde bulunmayı dilediğiniz us, yönetim işini yürüten polisin usu olmasın sakın!” (Brecht, 2011, 189).

Brecht, Almanya’dan ayrılmak zorunda olması nedeniyle öğreti oyunlarına ara vermiş, sonrasında epik-diyalektik tiyatroya yönelmiştir. Öğreti oyunu uygulamaları bu nedenle kesintiye uğramış ve bu durum yaygın bir şekilde Brecht’in sadece epik-diyalektik tiyatro ile anılması yanlışını da beraberinde getirmiştir (Demirdiş, 2019). Bu noktada Boal (2008, 2012 ve 2014) de Brecht değerlendirmelerini, çok büyük oranda epik-diyalektik tiyatro bağlamında yapmıştır ve Boal ile Brecht ilişkisine dair değerlendirmeler de (Schechner, 1988; Auslander, 2002; Şener, 2003; Jackson, 1994; Ünal, 1999) önemli bir oranda Ezilenlerin Tiyatrosu ve Epik-Diyalektik Tiyatro bağlamında yapılmıştır. Bu durum ise Boal tiyatrosundaki, Boal tiyatrosunu konvansiyonel tiyatro formlarından ayıran seyirci-oyuncu uygulaması, tiyatrodaki birlikte öğrenme deneyimi, tiyatronun toplumsal-politikdeğişimler için pedagojik amaçlarla kullanılması, tiyatro araçlığıyla diyalektik düşünme ve eyleme pratiklerinin oluşturulması gibi uygulamaların/tekniklerin Brecht’in öğreti oyunları ile olan paralelliklerinin göz ardı edilmesi sonucunu doğurmuştur.

## SONUÇ

Eleştirel pedagoji ve tiyatro arasındaki ilişkiye dair örnekler; Bertolt Brecht ve onun pedagojik amaçlı tiyatro çalışmaları, Freire- Boal ilişkisi, Freire ve Boal'ın Peru'daki çalışmaları, Boal'in İşçi Partisi'nin (Partido dos Trabalhadores-PT) aktif üyesi olarak Lula da Silva'nın seçim çalışmalarına Yasama Tiyatrosu uygulamalarıyla katılması (Şeran, 2015), sonra bu çalışmalarını Rio de Janeiro'da Belediye meclis üyesi olarak sürdürmesi, Reiner Steinweg ve onun Bertolt Brecht'in öğreti oyunlarına ilişkin uygulamaları<sup>7</sup>, Demirdiş'in (2019) Bertolt Brecht'in tiyatro tekniklerinin örgün eğitim sistemi içinde eleştirel eğitimciler tarafından kullanılabileceği yönündeki çalışması, Hindistan Batı Bengal'de politik-pedagojik amaçlarla Forum Tiyatro yapan Jana Sanskriti topluluğunun çalışmaları (Kuyumcu, 2012; Karabekir, 2015; Gökdağ, 2015; Brahma, Pavarala ve Belavadi, 2019) gibi örneklerle uygulamalarla çoğaltılabilir. Muhtemeldir ki bu ilişkiye dair dünyanın farklı bölgelerinde ve henüz bilmediğimiz örnekler de vardır. Bu pratikler kuşku yok ki eleştirel pedagojialanına ve yeni bir toplumsal yapının inşası yönündeki çalışmalara önemli katkılar sunmuştur/ sunmaktadır ve sunacaktır.

Eleştirel pedagoji hem farklı disiplinlerle kurduğu ilişkiler, kendi özgül yapısı ve bu yapının işleyişi hem de sosyal-politik-kültürel-ekonomik kurumlarla kurduğu ilişkileriyle de diyalektik başlığı altında değerlendirilmeye açıktır. Aksoy'a (2019) göre "eleştirel eğitim sadece öğrenci bireylerin ya da eğitimcilerin-öğretmenlerin ilgilenebileceği bir eğitim yaklaşımı değildir ve bu alanı çoğaltmak, disiplinlerarası ilişkilerle

zenginleştirmek eleştirel eğitim çalışmaları yürütenlerin sorumluluklarından biridir." Çünkü yine Aksoy'un (2019) belirttiği gibi eleştirel eğitim, "insanların yaşamlarını bilinçli ve özgür insanlar olarak sürdürebilmelerine yardımcı olacak düşünme araçları ve zemini sunmaktadır ve bu zemin, kendiliğinden ortaya çıkabilen ve nihai noktası olan bir kaynaktan çok, öğrenme konusunda arayışı olanları ilerleme ve her aşamada yeni olanak ve olasılıklar yaratma konusunda esinleyici bir kaynak olarak kabul edilmelidir."

Aksoy'un (2019) söyledikleri aslında sadece eleştirel eğitim alanı için değil "eleştirel" olma iddiasında olan tüm alanlar için geçerlidir. Bu bağlamda tiyatro tarihine dair "eleştirel" çalışma yürütenlerin, Boal ve Brecht ilişkisi söz konusu olduğunda Boal'in Brecht'e dair eleştirilerini yeniden incelemeleri ve Boal tiyatrosunu değerlendirirken öğreti oyunlarını dikkate almaları gereklidir. Bu durum, Brecht'in ve onun öğreti oyunlarının da eleştirel pedagoji bağlamında değerlendirilmesini, Boal tiyatrosuna dair çalışmalarda ise farklı, belki daha kapsamlı ve genişleyen değerlendirmeleri mümkün kılacaktır. Sonuçları kestirmek şimdilik zor olsa da bu yazının gayelerinden biri de budur. Çünkü eleştirelilik, "olasılık" ve "olanak" hedefleriyle süreçte oluşturulan yeni bilgilerle yeni tespitler yapma imkanını da içermektedir/içermelidir. Eleştirel eğitimle iç içe geçen "diyalektik" dezaten bunu - mutlaka-gerekli kılmaktadır ve bu yönlü pratiklerin "eleştirel" alanı genişleteceği, geliştireceği, ilerleteceği ise açıktır.

### KAYNAKLAR

Aksoy, H. H. (2019). Eleştirel Eğitim "Şart!". *Mektepli Gazete*. Erişim tarihi: 18.12.2019. Erişim adresi: <https://mektepligazete.com/haber/detay/elestirel-egitim--sart->

Auslander, P. (2002). Boal, Blau, Brecht: The Body. M. Schutzman and J. Cohen-Cruz. (Eds.), *Playing*

<sup>7</sup>Steinweg, R. (1972). *Das Lehrstück Brechts Theorie einer politisch-ästhetischen Erziehung*. Stuttgart: Metzler.

- Boal, *Theatre, Therapy, Activism*. (p. 124-134). London and New York: Routledge.
- Brahma, J., Pavarala, V. ve Belavadi, V. (2019). Driving Social Change Through Forum Theatre: A Study of Jana Sanskriti in West Bengal, India. *Asia Pacific Media Educator*, 29(2), 164-177. Erişim adresi: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1326365X19864477> Erişim tarihi: 21.08.2020.
- Brecht, B. (2003). *Theory of Pedagogies: The Major and The Minor Pedagogy, Theory of Pedagogies*. T. Kuhn and S. Giles. (Eds.), *Brecht on Art and Politics*. (p.87–92). London: Methuen.
- Brecht, B. (2011). *Epik Tiyatro*. (K. Şipal, Çev.). İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Brecht, B. (2013). *Bütün Oyunları 3*. (A. Selen ve Y. Onay, Çev.). İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Boal, A. (2008). *Oyuncular ve Oyuncu Olmayanlar İçin Oyunlar*. (2. Baskı). (B. Ataman, Ö. Öztürk ve K. Rızvanoğlu, Çev.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Boal, A. (2012). *Arzu Gökkuşluğu. Boal'in Tiyatro ve Terapi Metodu*. (2. Baskı). (F. Güllü, S. Yılcı ve E. Aydın, Çev.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Boal, A. (2014). *Ezilenlerin Tiyatrosu*. (4. Baskı). (N. Hasgöl, Çev.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Delgado, M. M. ve Heritage, P. (1999). Augusto Boal. (A. Ünal, Çev.). *Mimesis*, 7, 167-189.
- Demirdiş, M. (2019). *Bertolt Brecht'in Tiyatro Tekniklerinin Eleştirel Eğitimde Kullanılabilirliğine Dair Eleştirel Eğitimcilerin Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Freire, P. (2017). *Ezilenlerin Pedagojisi*. (14. Baskı). (D. Hattatoğlu ve E. Özbek, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Freire, P. (2019a). *Kültür İşçisi Olarak Öğretmenler. Öğretmeye Cesaret Edenlere Mektuplar*. (Ç. Sümer, Çev.). İstanbul: Yordam Kitap.
- Freire, P. (2019b). *Özgürlüğün Pedagojisi. Etik, Demokrasi ve Medeni Cesaret*. (G. Kurt Sevinç, Çev.) İstanbul: Yordam Kitap.
- Gökdağ, E. (2004). *Bir Tiyatro Devrimcisi: Augusto Boal*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gökdağ, E. (2015). *Köylü Tiyatrosu Geleneği ve Forum Tiyatro. Bir Model Olarak Jana Sanskriti*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Jackson, A. (1994). İngilizceye Çevirenin Önsözü. *Arzu Gökkuşluğu. Boal'in Tiyatro ve Terapi Metodu*. (2012). (2. Baskı). (F. Güllü, S. Yılcı ve E. Aydın, Çev.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Karabekir, J. (2015). *Türkiye'de Kadınlarla Ezilenlerin Tiyatrosu. Feminist Bir Metodolojiye Doğru*. İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Karaboğa, K. (2003). Yaşamdan Oyuna Oyundan Yaşama Ezilenlerin Pedagojisi ve Tiyatrosu. *İstanbul Üniversitesi Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Bölümü Dergisi*, 2, 19-29. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/172471>
- Karacabey, S. (2006). Öğreti Oyunu Düşüncesi ve Önlem. *Ankara Üniversitesi Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 21, 45-57. Erişim adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/13/193/1525.pdf>
- Karacabey, S. (2009). *Brecht' ten Sonra*. Ankara: De Ki Yayınları.
- Kemaloğlu, M. (2005). *Brecht'in Öğreti Oyunları Teorisinin Tarihsel Gelişimi ve İncelenmesi*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kemaloğlu, M. ve Güllü, F. (2009). Öğreti Oyunları ve Ezilenlerin Tiyatrosu. Kısa Bir Tarihçe ve Öncüller. *Mimesis*, 16, 153-165.
- Kuyumcu, N. (2012). *Forum Tiyatro ve Uygulamaları*. İstanbul: Mitos-Boyut Yayınları.
- Mueller, R. (2008). Learning for a New Society: The Lehrstück. P. Thomson and G. Sacks. (Ed.), *The Cambridge Companion to Brecht. (Reprinted Second Edition)*. (p.101-117). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sezgin, B. (2014). *Estetik Deneyim ve Öğrenme Olanakları Açısından Oyun-Drama-Tiyatro İlişkisi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tiyatro Kuramları, Eleştiri ve Dramaturji Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Schechner, R. (1988). *Performance Theory*. New York and London: Routledge.
- Schutzman, M. ve Cohen-Cruz, J. (2002). Introduction. M. Schutzman and J. Cohen-Cruz. (Eds.), *Playing Boal. Theatre, Therapy, Activism*. (p. 1-17). London and New York: Routledge.
- Şener, S. (2003). *Dünden Bugüne Tiyatro Düşüncesi*. (3. Baskı). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Şeran, A. E. (2015). *Augusto Boal'in "Yaşama Tiyatrosu"Yönteminin Hukuka ve Demokratikleşmeye Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Galatasaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Thorau, H. (2017). *Görünmez Tiyatro*. (H. Karıcı, Çev.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Ünal, A. (1999). Ezilenlerin Tiyatrosu. *Mimesis*, 7, 189-237.

# Teknolojili Ekonomide Özne Olabilme Hali

Pınar Yazgan<sup>1</sup>

## Giriş

Tarihi bir sürece şahitlik ediyoruz. Kendimi sık sık bu günleri gelecek nesillere nasıl aktarırım, diye düşünürken buluyorum. Ancak muhtemelen gelecek kuşaklar için takvim diliminde bir zaman aralığı şeklinde görünecek bu sürecin her saniyesi, yeryüzünde birilerinin acıya tanıklık ettiği gerçekliğini içinde barındırıyor. Yaşam alanlarımız sınırlanıp bütün iletişimin ince bir ekran ve ötesine hapsediği bir filmin figüranları gibiyiz adeta<sup>2</sup>. Filmin ne zaman sona ereceği ya da bizim filmi nasıl sonlandıracağımız bilinmiyor şimdilik.

Bu edilgenlik halinin gün yüzüne çıkışının, teknolojinin yaşamımızın farklı alanlarında belirgin şekilde görünür olmasına kadar gittiğini söyleyebilmekteyiz. Lübnanlı yazar Amin Maalouf'un "Çağımızın en ağır basan özelliği, tüm insanları bir bakıma göçmen ya da azınlık haline getirmek değil mi? Hepimiz köklerimizden dayandığı topraklara hiç benzemeyen bir evrende yaşamaya zorlanıyoruz; hepimiz başka diller, başka ağızlar, başka işaretler öğrenmek zorundayız.." <sup>3</sup>satırlarında da bahsettiği gibi artık bizlerin bulunduğumuz çağda yaşayabilmek adına bambaşka

<sup>1</sup>A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Doktora Programı öğrencisi ve öğretmen.

<sup>2</sup>Bu genelleme biz ve bizim gibi beyaz yakalıların iyimser tablosu elbette. Bir de görünmeyen başrol oyuncular var. Yaşamaları için bu fanusun dışına taşmaları gerekenler.

<sup>3</sup>A.g.e. (syf.35)

yeterlilikler de edinmemiz kaçınılmaz gibi durmaktadır. Başlangıçta insan yaşamını kolaylaştırmak adına yola çıkan teknolojiyle insan ihtiyaçları arasında nasıl bir bağ kurulduğu, bu teknolojiden toplumun nasıl yararlanacağı da incelenmesi gereken konulardandır. Dickson'un (1992) da belirttiği gibi yalnızca bir toplum tarafından kullanılan alet ve makinelerle sınırlı olmayıp bunların kullanımıyla gerçekleşen ilişkileri de kapsayan teknoloji, toplumsal açıdan pek çok alanın değişip dönüşmesinde de etkili olmuştur.

Bu çalışmada, pek çok alanda etkisi görülen teknolojinin ekonomik açıdan üretim, tüketim, dağıtım ve işgücü niteliğine etkisi eleştirel bir bağlamda ele alınmaya çalışılacaktır.

## Teknolojinin Üretim Alanına Girişi

Geçmişten bugüne pek çok alanda kullanılan teknolojinin, değiştirici gücünün yoğun şekilde hissedilmesi sanayileşmeye kadar gitmektedir. Sanayi Devrimiyle birlikte, el üretimi, makinelerin yoğunluklu olduğu endüstriyel üretime yerini bırakmış, daha önce evlerde, atölyelerde sürdürülen üretim fabrikalarda yapılmaya başlanmıştır. Bu köklü değişim üretimdeki örgütlenme üzerinde yeniden düşünmeye sebebiyet vermiştir. 20. yy'ın başında Taylor tarafında ortaya konan 'Bilimsel Yönetimin İlkeleri' adlı eserde üretim organizasyonunun bilimsel olması gerektiği vurgulanmıştır. Taylorizm'in başlıca üç ilkesi mevcuttur. Birincisi, emek sürecinin işçinin vasıflarından kurtarılması ve böylece emek sürecinin zanaattan, gelenekten ve işçinin bilgisinden bağımsız kılınmasıdır. İkincisi, kafa emeğinin fabrikadan uzaklaştırılması ve planlama ya da tasarlama bölümünde merkezileştirilmesidir. Üçüncüsü ise, işçinin yapacağı her işin yönetim tarafından önceden planlanması ve

yapacakları görevin buyruklar aracılığıyla ayrıntılı olarak işçiye iletilmesidir (Braverman, 2008, s. 126-133). Makine kullanımıyla birlikte koşullar değişmeksizin daha fazla ürün üretimi, yani emek üretkenliği artmaktadır. Makineye ait bu özellik işçiden beklenmeye başlanmıştır. İşçiler üretimde kendi bilgileri ve tercihlerini kullanmak yerine, çalışma hızı belirlenmiş bir makinenin ya da makineler sisteminin temposu ve ritmi uyarınca hareket etmek zorundadır (Savran, 2007). Üretimin fabrikalaşmasıyla işin bilimsel örgütlenmesini anlatan Taylorizmle birlikte işin bant sistemiyle sürdürülmesini söyleyen Fordizm uygulamaya konulmuştur (Beaud, 2003, s. 200-201). Bu sistemle işler küçük parçalara bölünmekte, işçiler bir hat boyunca sıralanmakta ve uzmanlaşma sayesinde daha verimli bir üretim elde edilmektedir. Kapitalist bir ekonomide makinelerin üretim biçimini ve işçinin üzerindeki tahakkümünü Charlie Chaplin'in (Şarlo), 1936 yılında yaptığı "Modern Zamanlar" filmi çok iyi bir şekilde özetlemektedir. Filmde Şarlo, bant şeklindeki üretim araçlarının başında aynı işi durmaksızın tekrarlayıp dişlilere takılmakta ve adeta dişlinin bir parçasına dönüşmektedir.

Üretimde verimliliğin düşmesiyle daha hantal bir üretim sistemi olan Fordist üretim yerine piyasanın ihtiyaçlarına daha hızlı esneklikte cevap verecek Post-fordist üretim örgütlenmesine gidilmesi gündeme gelmiştir. İşleyebilmek için değişim ve hareketliliğe ihtiyaç duyan kapitalizmde yeni üretim metotları, yeni üretim maddeleri, yeni pazarlar çok önemli bir görev görmektedir. Schumpeter, (2010) bu değişimleri ve kapitalist gelişmeleri 'yaratıcı yıkım' süreci olarak ifade etmektedir ve teknoloji, kapitalizmin yenileyicisi olarak sürekli üretilmesi gereken bir gelişim dinamiğidir. Bu dönemde de programlanabilir makinelerin geliştirilmesiyle endüstriyel robotlar

üretimde sokulmuş, böylece üretim tüketici tercihlerine cevap verebilecek biçimde esnek bir yapıda örgütlenmeye başlamıştır (Yentürk, 1993). Son yıllarda ise internetin yaygınlaşması ve robotik teknolojilerin artması sonucu insan emeğinden çok otomasyon sistemine geçilme konusuna yoğunlaşıldığı görülmektedir. Yapay zekâ, üç boyutlu yazıcılar, robotik sistemler, nanoteknoloji alanlarında yaşanan gelişmelerin sonucunda nesnelerin internet bağlantısı aracılığıyla diğer nesnelerle iletişime geçebildiği "akıllı" üretim dönemiyle (Aksoy, 2017) insanların olmadığı fabrikalarda iş ve işlemler yapılabilmektedir. Bugün Amazon Go<sup>4</sup> gibi market uygulamaları, kasiyer ve çalışanların olmadığı, insan emeğinden ziyade tamamen yapay zekâyla kontrol ve alışverişin yürütüldüğü uygulamalara örnek olarak gösterilebilmektedir.

### **Teknolojinin Emeğin Niteliğine Etkisi**

Kapitalist üretim sistemlerinde teknoloji ve meydana gelen dönüşümler emeğin niteliğinde de değişimlere neden olmuş vasıf tartışmalarını beraberinde getirmiştir. Ürünün planlanmasından, ortaya konulmasına kadar bütün sürece dair bilgi ve birikimini ortaya koyup iş üzerine takdir yetkisini de ifade eden vasıf kavramı, üretimin değişmesiyle biçim değiştirmiştir. Genelde zanaatkarlıkla anılan vasıfta zanaatkar, çıraklıktan bu yana işin başında bulunup bütün üretim aşamalarının bilgisine sahip olmaktadır (Gidden, 2008). Üretim sürecinin bütününe dahil olan zanaatkarlıkta kafa-kol emeği ayrımı

---

<sup>4</sup> ABD'deki çevrimiçi perakendeci Amazon tarafından işletilen bir marketler zinciridir. 2020'den itibaren Seattle, Chicago, San Francisco ve New York'ta 26 açık ve duyurulmuş mağaza konumuna sahiptir. Mağazalar kısmen otomatiktir, müşteriler kasiyer tarafından kontrol edilmeden veya otomatik ödeme istasyonu kullanmadan ürün satın alabilirler.

[https://en.wikipedia.org/wiki/Amazon\\_Go](https://en.wikipedia.org/wiki/Amazon_Go)



olmazken, Taylorizm etkisi sonucu üretimin parçalı hale gelmesiyle bu bütünlüğün ortadan kalktığı söylenebilmektedir. Makinenin bir uzantısına dönüşen işçi aynı işi tekrar ettiği için giderek yaratıcılığını da yitirmeye başlamaktadır. Marx'ın (2011) "...Sadece özel parça işler farklı bireyler arasında dağılmakla kalmaz, bireyin kendisi de bölünür, bir parça işin otomatik motoru haline gelir..." sözlerinden de anlaşılacağı üzere önceden üretim sürecinin tamamının bilgisine sahip olan zanaatkar zamanla bu vasıflarını kaybetmeye başlamaktadır. Emeği basitleştirilen işçinin üretimin planlamasında etkisi kalmamaktadır. Bu şekilde zihin emeği kol emeği ayrışması sonucu yöneten-yönetilen sınıflar ortaya çıkmaktadır (Ansal ve Satlıgan, 1994, 48). Taylorizmin görünür hale getirdiği bu sınıf farkını 1927 yapımı Metropolis filmi bizlere çok çarpıcı bir şekilde göstermektedir. Filmde emeğin parçalanması sonucu üretimin planlayıcısı yani beyni olan kesimler, zamanla makine başında üretimin tek boyutunu gerçekleştiren işçilerden ayrışmakta bu durum yaşam alanının genelinde hissedilmektedir. Filmde, kentin en güzel, havadar kısımlarında egemenler yaşarken, yerin altında, köleler gibi yaşayan ve başında çalıştıkları makinelerle büyük bir ritmik bütünlük ve ahenk kurmuş olan işçiler bulunmaktadır (Roloff ve Seebler, 1995:142). Taylorizm etkisiyle emek süreci planlanıp standartlaşırken üretim esnasında vakit kaybını önlemek adına Fordist üretim örgütlenmesi devreye sokulmuş, makinelerin ve makinelerle birlikte işçilerin konumlanması yeniden düzenlenerek zaman kaybını en az düzeye indiren bant sistemi ile verimlilik sağlanmıştır (Buyruk, 2013, s. 36). Bu şekilde üretimde artış sağlanırken işçiler vasıfsızlaştırılmıştır. Ancak zamanla işletmelerin kar oranlarının düşmesinin ve enerji yoğun üretimin yarattığı ekonomik zorlukların üretimde Post-fordist döneme

geçişin önünü açtığı söylenebilmektedir. Post-fordizm, özellikle 1970 sonrası ortaya çıkan yeni sistemi anlayabilmek için Neo-Schumpeteryan, esnek uzmanlaşma ve düzenleme okulu yaklaşımlarının örgütlenmelerinin genel adıdır. Dikmen'e (2015, s. 216)göre bu okulların ortak özellikleri:

1970'li yıllarda ortaya çıkan krizden sonra Fordist birikim modeli ve refah devleti uygulamalarının olanağının kalmadığı, yığın üretim ve yığın tüketim eğilimlerinin daralma eğilimine girdiği, merkezi kapitalist ülkelerin güdümünde yaşama olanağı bulan büyük sanayi komplekslerinin bu yeni dönemde gücünü yitirdiği, standartlaşmış ucuz ürünler satan yığın üretim/tüketim pazarlarının daraldığı, yarı vasıflı mavi yakalı işçilerin öneminin azaldığı bunun yerine vasıflı teknik işler yapan ve çoğu beyaz yakalı konumundaki çalışanların önemli hale geldiği, refah devletlerinin ve kitlesel tüketimin sonucu olan tam istihdam hedefinin büyük bir tehdit altında olduğu, sistemin merkezinde yer alan ulus devletlerin ve kitle partilerin önemsizleştiğini vurgulamalarıdır.

Post-fordist dönem; yeni enformasyon teknolojileri ile üretimin daha esnek yapıya kavuştuğu, iş organizasyonu ve emek sürecinin daha özerk hale geldiği, fabrika temelli endüstrinin bilgisayar ve otomasyon temelli bir sahaya kavuştuğu, ürün çeşitliliğinin ve tüketicinin seçim olanaklarının arttığı bir dönemdir (Altay, 2017). Bu dönemde bilgisayar destekli üretim ve denetim artmış, üretim alanı fabrikalarla sınırlı kalmamış, hizmet sektörünün emek üretim sürecinde görünürlüğü belirginleşmiştir. Süreçte, üretim araçlarını denetim altında tutan sermaye, doğrudan olmasa da daha

belirgin ve etkin bir ağ sistemiyle egemenliğini kurmuştur (Aydoğanoğlu, 2011, s. 75-76). İletişim teknolojilerinin gelişimi emek gücünün bilgisini değersizleştirmiş ve iş bilgisi programlanmış bu makinelere bağımlı hale gelmiştir. Sennett'in '*Karakter Aşınması*' adlı eserinde vermiş olduğu ekmek fırını örneği bunun daha da iyi anlaşılmasını sağlayacaktır: Fırınlarda çalışan işçilerin çok azı ürettikleri ekmeği görebilmekte, bir düğmeye basarak farklı farklı ekmek üretebilmektedir. Ekmek yapma fırınlarında çalışan işçiler, teknolojinin üretim alanına girmesiyle ekmeğin nasıl üretildiğini unutarak tamamen bilgisayara bağlı hale gelmektedirler. Ekmek yapma bilgisinden uzaklaşıldığından dolayı fırında ekmek yapımı için programlanmış makinelerde ortaya çıkan bir arıza ekmek üretimini durdurmaktadır. İşçiler, makineler bozulduğunda onu elle tamir etme veya elle ekmek yapma becerisine sahip olmadıkları için şirketlerce fabrikalarda ucuz işgücü olarak çalıştırılabilmektedir (Ulutaş, 2017).

Yüksek teknolojinin Fordist dönemde ortaya çıkan vasıfsızlaşmanın önüne geçeceği beyaz yakalı ve mavi yakalı ayrımını ortadan kaldıracadığı iddiaları mevcutken Dikmen'in (2015), "Yüksek teknolojinin iş gücünün vasıf ve kabiliyetini artıracadığı gerçeği yansıtmamaktadır. Gelişmiş teknoloji ve bilgisayar sistemleri iş gücünün emeğine yabancılaşmasını engellememektedir. Ayrıca gelişen teknoloji işgücü üzerindeki kontrol ve denetimi artırmakta, katı hiyerarşiyi yeniden üretmektedir" ifadelerinden de anlaşılacadığı üzere edinilen her teknik bilginin, hızlı teknolojik gelişmeyle âtil olması bu vasıfsızlığı sürekli duruma düşürmekten öteye gitmemektedir. Apple'a (2006, s. 186) göre de vasıfsızlaş(tır)ma, karmaşık bir süreç olarak işlemekte ve yeniden vasıflandırma süreciyle birlikte gerçekleşmektedir. Çünkü değişen

teknolojiyle birlikte gelişen her yeni iş bölümü bir grup işçinin yeni vasıflar geliştirmesini gerektirirken, büyük oranda vasıfsız çalışanların sayısı artmaktadır (Buyruk, 2018).

Post-fordist üretimle çeşitli açılardan esnekleşme tartışmaları da ortaya çıkmaktadır. Üretimde esnek uzmanlaşma, çok çeşitli malların genel amaçlı makineler kullanılarak değişen şartlara kolaylıkla uyum sağlayan işçilerce karşılanmasıdır. Bu şekilde üreticilerin ürettikleri hakkında bilgisi oldukça sınırlı olabilmektedir. Yine gelişen bilgisayar teknolojisiyle üretilen asıl ürün, parçalı hale getirilmiş bu parçalı ürünler küçük firmalarda üretilmeye başlanmıştır. Bu durum esnek üretimi doğurmuştur. Küçük firmalarda çalışan iş gücü, sendikasızlık ve sosyal güvenlik sorunlarıyla yüz yüze gelmiştir. Ana firmada sosyal haklarda ilerleme olsa bile küçük firmalarda tam bir emek sömürüsü söz konusudur (Belek, 1999, s. 17). Bu şekilde üretim, sermayenin artı değeri arttırmasıyla doğrudan ilişkili olduğu için bunu sağlamak için ucuz iş gücünden, çocuk işçiliği, kayıt dışı çalışma gibi sosyal ve ekonomik yönlü sömürü biçimleri ile anılması kaçınılmaz olmaktadır. Yine esnek üretim esnek çalışma saatleri anlayışını da doğurmuştur. Esneklikle, çalışma süresi ve boş zaman arasındaki sınırların belirgin olmaktan çıkması ve ikisinin birbirinin alanına rahatlıkla girebilmesini ifade etmektedir (Savran, 2007, s. 165-166). Esnek çalışma modelinde fabrikalardaki üretim modeline haps edilmeyen kişiler sahte bir özgürlük duygusuna kapılabilmektedir. Çalışanların çalışma saatlerini kendisi seşebiliyormuş gibi görünse de istenilen her an "ulaşılabilir" olması gerekmektedir. Nitekim bugün salgın nedeniyle evlerinde çalışmak durumunda kalan pek çok kişinin bu ayrımı büyük oranda yitirdiği görülmektedir. Bu şekilde hayatın işe, işin hayata dönüştüğu sistem yeni bir öznellik biçimini gerekli

kılmaktadır (Özmkas, 2018). Sermayece bütün yaşama el konulması fikri kontrol mekanizmalarını da güçlendirebilmektedir. Üretimin merkezleşip her yerde yapılıyor olmasının denetimi merkezi hale soktuğu söylenebilmektedir. Örneğin çalışanların giriş-çıkışları yemek, mola saatleri yeni ağ sistemleriyle kontrol ediliyor olmaktadır. Bu durumda denetim için gerekli olan teknolojikleşmenin, tercihten öte zorunluluk barındırdığı söylenebilmektedir.

1990'dan bu yana bilgi teknolojilerinin işletmelerde yaygın olarak kullanılması dijitalleşme süreci olarak değerlendirilmektedir. Bu dönem bilginin aktarılması ve üretilmesinde dijital teknolojilerin etkinlik kazanması olarak bilinmektedir (Kevük, 2006). Bunun yanı sıra dijitalleşme, robotların üretimde kullanılması, akıllı fabrikalar gibi son zamanlarda teknolojiye meydana gelen değişimlerin istihdamı azaltıp kitlesel işsizliğe yol açacağı konularını gündeme taşımıştır. Ekonominin temel unsurları, üretim, tüketim, dağıtım ilişkileri bu bilgi temeli doğrultusunda yeniden tanımlanmaktadır (Kevük, 2006). Ancak bu iletişim teknolojileri zamanla mal ve hizmetlerin bir parçası haline gelmektedir. Çağa uygun iletişim altyapısına sahip olmak demokratiklik yanılması doğursa da bu ağların birkaç büyük şirketin kontrolünde olduğunu bilmek gözümüzün önündeki perdeyi kaldırmayı kolaylaştırabilecektir. İletişim ve bilgi alanında artan teknolojik gelişmeler ve bunların kullanımı ekonomi ve toplumsal alanlarda da farklılığı yansıtmak açısından "bilgi ekonomisi" ve "bilgi toplumu" gibi yeni kavramlar doğurmuştur. Bilgi ekonomisi, tekel kazançlarını artırmak ve uluslararası rekabette avantaj sağlayabilmek için fikri mülkiyet hakları olarak ortaya çıkarken, bilgi toplumunun ise kamusal alanın ve kişisel gelişimin artması amacıyla kamusal erişimin

artırılmasına dönük olduğu vurgulanmaktadır (Jessop, 2005, s. 286, Akt. Altay, 2017). 'Kişilerin istediği bilgiye erişimi' şeklinde ifade bulan bilgi toplumunun gerçek anlamda kişilere bu imkânı sunup sunmadığı tartışma yaratmaktadır. Sunulan seçenekler konusunda yapılan sınırlandırma, kişileri istediklerine erişiyor yanılmasına düşürebilmektedir. Bilginin üretim ve dağıtım tekelini elinde bulunduranlar, bireylerin her bilgiye değil, tekelci düzen içerisinde onun önüne sunulan bilgiye erişmesini beklemektedir. Bireylere sunulan bu bilgiler ise mevcut düzenin korunması açısından işlevsel bir görev üstlenmektedir (Buyruk, 2018). Dolayısıyla bilginin kişilerin isteklerinden çok mevcut sistemin korunmasına hizmet ettiği söylenebilmektedir.

İçinde bulunduğumuz çağı ileri sanayi toplumu diye niteleyen Herbert Marcuse, tekellerce belirlenen seçeneklerin arasından yapılan seçimlerin bireylere bir özgürlük yaratmayacağını vurgulamaktadır. Bireylere sunulan seçeneklerin kişileri zamanla hep aynı yaşamlara itip onları "*Tek Boyutlu İnsan*" yaptığını belirten Marcuse (1986), buna teknoloji ve makineleşmenin yüceliğine bireylerin koşulsuz inandırılmasıyla ulaşılacağını belirtmektedir. Bu şekilde egemenlerin üretimde verimlilik isteği bireylerin "gönüllü kölelik"<sup>5</sup> göstermesiyle mümkün olmaktadır. Hem üretimi hem de tüketimi yönlendirilebilen bireyler sistemin sermayenin isteği doğrultusunda sorunsuz bir şekilde işlemesini sürdürebilmektedir.

## Sonuç

Tarihin her döneminde üretim alanında kullanılan teknolojiyle sermayenin artı değerini artırmayı amaçladığı görülmektedir. Bu istek her dönemde farklı

<sup>5</sup>Marcuse'un (1995) *Eros ve Uygarlık* kitabında geçen bir kavram.

örgütlenme biçimleri ve işgücü nitelikleri talebini beraberinde getirmiştir. Sanayi Devrimi'nden sonra el üretimi yerine üretim, fabrikalarda, makinelerle gerçekleştirmeye başlamıştır. Bu köklü değişim üretimde yeni bir örgütlenme kabulünü getirmiş ve Taylorist model uygulamaya konulmuştur. Taylorist üretimle önceden üretim sürecinin tamamının bilgisine sahip olan zanaatkarların vasıfları azalmış, zanaatkarlar sadece tek bir işin bir ya da birkaç parçasını yapar olmuşlardır. Zamanla ortaya çıkan kafa- kol emeği ayrımı, üretimin planlanması ve denetlenmesinin yönetici sınıflarca yapılmasını doğurmuş işçilerin bu alanda söz sahipliği kalmamıştır. Yine Fordist bant modeliyle üretim esnasında zaman kaybı ortadan kalkmıştır. İşçiler adeta makinelerin birer parçası haline dönüşmüştür. Fordizm taleplere cevap vermekte yetersiz kalması sonucu üretimde Post-fordizm geçilmiştir. Post-fordizm taleplere anında cevap verecek esnek üretim anlayışını beraberinde getirmektedir. Bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin yaygınlaşmasıyla gelişen ağ sisteminde esneklik; eksik uzmanlaşma, esnek çalışma saatleri, çalışmada merkezsizleşmeyi doğurmuştur. Ancak üretimin merkezsizleşmesi kontrol konusunu merkezi bir boyuta taşımıştır.

### Kaynaklar

- Altay, S. (2017). *Post-fordizm ve Kamu Yönetimine Yansımaları*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, S. (2017). Değişen Teknolojiler ve Endüstri 4.0: Endüstri 4.0'ı Anlamaya Dair Bir Giriş. *SAV Katkı*, 4, 34-44.
- Ansal, H. ve Satılgan, N. (1994). *İşçi Sınıfının Öncü Rolü: Teknoloji ve İşçi Sınıfında Değişim*. İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Apple, M. W. (2006). *Eğitim ve iktidar* (Çev. Ergin Bulut). İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Gelişen teknolojiyi kullanma zorunda kalan çalışanlara istenilen saatlerde ulaşabilme durumu boş zaman olgusunu ortadan kaldırmıştır. Bu şekilde adeta hayatlar işe, iş hayata dönüşmüştür. Sermayenin istediği üretim ve tüketimin gerçekleşmesi için üretecek ve tüketecek öznelerin inşası kontrol edilebilirlik sayesinde gerçekleşmektedir. Çalışanlar istenilen şekilde üretmekte, işlerini kaybetme korkusu nedeniyle kendilerini ve bilgilerini yenileyip gerekli teknolojileri kullanmayı öğrenmektedir. Ancak bu öğrendiği bilgi, belli bir zaman sonra güncelliğini yitirdiği için tekrar vasıfsız olma haline itilmektedir. Yine günümüzde robotlar ve akıllı fabrikalar da benzer tehditleri barındırmaktadır.

Bugün yaşamımızda teknolojinin varlığı ve etkileri yadsınamaz durumdadır. Tarih boyunca bilgiye ve teknolojiye sahip olanlar egemenliklerini sürdürmek ve yeniden üretmek için teknolojiyi kullanmaktadır. Bugün toplumsal dönüşümün nedeni teknolojiymiş gibi gösterilse de aslında bu dönüşümler emek ve emekçiler sayesinde gerçekleşmektedir. Dolayısıyla teknolojiyi, üretim gücünün bir bileşeni olarak görüp onu, emeğin dönüştürücülüğünü görünür kılmak adına kullanmak özneler için söz konusu olmalıdır.

Aydoğanlı E. (2011). *Emek Sürecinin Dönüşümü*. Ankara: Kültür Sanat-Sen Yayınları.

Beaud M. (2003). *Kapitalizmin Tarihi*. Ankara: Dost Yayınevi, 1.baskı.

Belek, İ. (1997). *Postkapitalist Paradigmalar*. İstanbul: Sorun Yayınları.

Braverman H. (2008). *Emek ve Tekelci Sermaye*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Buyruk, H. (2013). *Türkiye'de Öğretmen Emeğinin Tarihsel Dönüşümüne İlişkin Ekonomi-Politik Bir Çözümleme*. (Yayımlanmamış

- doktora tezi) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Buyruk, H. (2018). Gelişen Teknolojiler, Değişen İşgücü Nitelikleri ve Eğitim. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 22-22.
- Dickson, D. (1992). *Alternatif teknoloji* (Çev. N. Erdoğan). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Dikmen A.A. (2015). *Makine İş Kapitalizm ve İnsan*. Ankara: Nota Bene Yayınları, 3.Baskı.
- Giddens, A. (2008). *Sosyoloji*. İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Kevük, S. (2006). Bilgi ekonomisi. *Journal of Yaşar University*, 1(4), 319-350.
- Maalouf, A. (2004). *Ölümcül Kimlikler*(Çev. A. Bora). İstanbul: YKY Yay.
- Marx, K. (2011). *Kapital Cilt 1*(Çev. Nail Satlıgan). İstanbul: Yordam Kitap.
- Marcuse, H. (1964/1986). Tek Boyutlu İnsan. (Çev. Aziz Yardımlı). İstanbul: İdea Yayınevi.
- Özmkas, U. (2018). *Biyopolitika: İktidar ve Direniş: Foucault, Agamben, Hardt-Negri*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Roloff, B. ve Seeblen, G. (1995). *Ütopik Sinema*,(Çev. Veysel Atayman), İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Savran S. (2007). "Yalın Üretim ve Esneklik: Taylorizmin En yüksek Aşaması". *Devrimci Marksizm* 3, s. 131-173.
- Schumpeter, J. A. (2010). *Kapitalizm Sosyalizm ve Demokrasi*. (Çev. H. İlhan). Ankara: Alter Yayınları.
- Ulutaş, B. (2017). Teknoloji Üzerine Düşünmek: Yazarlar Seçkisi. Aksoy, H.,H. (Ed.).Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Yentürk, N. (1993). Post-fordist Gelişmeler ve Dünya İktisadi İş bölümünün Geleceği. *Toplum ve Bilim*, 56(61), 42-57

# **Bir Dönüşüm Deneyimi: Öğretmenlerin Eleştirel Pedagoji Çalışmalarından Etkileniş Durumları<sup>1</sup>**

A Transformative Experience: The Influence of Critical Pedagogy Studies on Teachers

**Ayhan Ural<sup>2</sup> & Aysun Öztürk<sup>3</sup>**

---

<sup>1</sup>Bu araştırma künyesi verilen bilimsel hakemli dergide yayınlanmış makalenin Türkçe çevirisidir: Ural, A. & Öztürk, A. (2020). A transformative experience: The influence of critical pedagogy studies on teachers. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 18(1), 159-195.

<sup>2</sup>Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, [urala@gazi.edu.tr](mailto:urala@gazi.edu.tr), ORCID:0000-0002-2548-3745

<sup>3</sup>*Sorumlu Yazar / Correspondence*:Arş. Gör., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, [aysunozturk@gazi.edu.tr](mailto:aysunozturk@gazi.edu.tr), ORCID: 0000-0001-8983-7744

## Öz

Hayatın hemen hemen tüm alanlarını kapsayan egemen ideoloji olan neoliberalizmle, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de eğitim dönüşmüş, öğretmen eğitimi de dahil olmak üzere eğitimin tüm unsurları piyasalaşmayla karşı karşıya kalmıştır. Öğretmen eğitimi ‘yetistirme’ amacı gütmeye başlamıştır ve bu eğitimin sonucunda öğretmen kimliğini kazanan bireyler, mesleki hayatlarında dönüştürücü entelektüel olmaktan ziyade, pasif teknisyen olarak çalışmaktadır. Bu süreçte neoliberalizme ve onunla birlikte gelen tüm baskı türlerine direnmeyi kendisine görev edinen eleştirel pedagoji, öğretmen eğitiminde ve bu eğitimle mezun olarak öğretmenlik yapanların öğrencilerini eğitmelerinde güçlü bir araç haline gelmektedir. Ancak bunun gerçekleşebilmesinin ön koşulu öğretmenlerin eleştirel pedagoji çalışmalarıyla ilişki içinde olmasıdır. Bu çalışmanın amacı da, öğretmenlerin, ilk defa eleştirel pedagoji çalışmalarıyla karşılaşmalarının ardından, bu çalışmalardan ne şekilde etkilendiklerini anlamaktır. Çalışma yorumsamacı nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüş, bir üniversitenin Eğitim Yönetimi bölümünde yüksek lisans seviyesinde açılan Eleştirel Pedagoji dersini alan onyed (17) öğretmen ise çalışmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Her öğretmenden 14 haftalık ders süreci sonunda yansıtıcı yazı yazmaları istenmiş, bu yazılar tematik içerik analizine tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda öğretmenlerin ifadelerinden elde edilen kodlar aracılığıyla 13 kategoriye ve 3 temaya ulaşılmıştır. Ulaşılan tüm kategori ve temalar ise anlamlarından yola çıkılarak Freire’nin Ezilenlerin Pedagojisi kitabında yer alan kavramlarla isimlendirilmiştir. Öğretmenler eleştirel pedagoji çalışmalarıyla tanıştıktan sonra, bugüne kadar aldıkları öğretmen eğitiminin ve okulda kendilerinin verdikleri eğitimin anaakıma nasıl hizmet ettiği konusunda bilinçlenmiş, eleştirel pedagojiyi tanıyana kadar sistemi hiç sorgulamadıklarını fark etmiştir. Dahası, küçük adımlarla da olsa eyleme geçmeye başladıklarını ve sisteme direnmeye çalıştıklarını, gelecek için ise umut beslediklerini ifade etmişlerdir. Yapılan bu çalışmanın sonunda, eleştirel pedagojinin gerçekten de bir dönüştürme gücü olduğu görülmüş, öğretmenlerin dönüştürücü entelektüel olabilmeleri için eleştirel pedagoji çalışmalarına dahil olmalarının önemi açıkça ortaya konulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Eleştirel pedagoji, Dönüşüm, Anaakım eğitimciler, Öğretmenler

## Abstract

Neoliberalism, the dominant ideology which covers almost all areas of life, has transformed education in Turkey as well as the whole world, and all aspects of education, including teacher training, have been faced with marketisation. Teacher education has started to aim to “train” teachers, and as a result, individuals who have gained teacher identity work as passive technicians in their professional lives, rather than as transformative intellectuals. In this process, critical pedagogy, which is committed to resisting neoliberalism and all the forms of oppression that comes with it, became a powerful tool in teacher education, and in all levels of education. However, the prerequisite for resisting the system is with the involvement of teachers in critical pedagogy studies. The purpose of this study was to understand how teachers were influenced by the critical pedagogy studies after engagement with the critical pedagogy lesson for the first time. The study was conducted with the interpretive qualitative research method. Seventeen (17) teachers, who took the Critical Pedagogy course offered as a Master’s degree course in the Educational Management Department in a university in Turkey, participated the study. Each teacher was asked to write a reflection paper at the end of the 14-week course period, and these papers were subjected to thematic content analysis. As a result of the analysis, 13 categories and 3 themes were developed through the codes obtained from the teachers’ statements. Based on their meanings, all categories and themes were named after Freire’s concepts in the “Pedagogy of the Oppressed”. After the teachers’ involvement in critical pedagogy studies, they stated that they became aware that the teacher education they had received and the education they had been providing in schools were in the service of mainstream education. They expressed how they realised that they had never questioned the system until their exposure to critical pedagogy. Moreover, they claimed that they were starting to take action to resist the system even with small steps, and they emphasised that they were hopeful for the future. At the end of this study, critical pedagogy was shown to have real transformative power, and the importance of participating in critical pedagogy studies for teachers to become transformative intellectuals was clearly demonstrated.

**Keywords:** Critical pedagogy; Transformation; Mainstream educators; Teachers

## Giriş

Günümüz insanı, yaşamın hemen hemen bütün alanlarını kuşatarak egemen bir ideolojiye dönüşen neoliberalizmin gölgesi altında yaşam sürdürmektedir. Bu yaşam biçimi, toplum kesimlerini sınıfsal konumlarına göre farklı biçimde etkilemektedir. Bu etki, alt/orta toplumsal sınıf olarak kategorize edilen ezilenler tarafından daha çok eşitsizlik ve sömürü olarak ortaya çıkmaktadır. Egemen ideolojinin kendi varlığını sürdürmek için her türlü aracı kullandığı bu süreçte, ona karşı da büyük bir mücadele sergilenmektedir. Bu mücadelenin önemli alan ve araçlarından biri olan eleştirel pedagoji çalışmaları, eğitim politikaları ve öğretmen dönüşümü üzerinden mücadeleye katkı sunmaktadır.

“Neoliberalizm, insanların evrensel rekabet ilkesi uyarınca yönetilmesinin yeni bir tarzını belirleyen söylemlerin, pratiklerin, düzeneklerin bütünü olarak tanımlanabilir” (Dardot & Laval, 2018, s. 2). Neoliberalizm, insan iyi-oluşunun ancak bireysel özgürlük, girişimcilik ve serbest rekabetin garanti edilmesiyle sağlanacağını iddia eden yeni kapitalizmin arkasında yatan ideolojidir. Bu durumda devletin rolü ise serbest piyasa kurallarını korumak için kurumsal çerçeveleri yaratmak ve korumaktır (Harvey, 2005, s. 10).

Bazı teorisyenler, neoliberalizmin tarihini 1947’de Avusturyalı siyaset felsefecisi Friedrich Von Hayek etrafında kurulan Mont Pelerin Cemiyeti ile başlayan bir düşünce topluluğuna dayandırırken (Mirowski & Plehwe, 2009, s. 4), bazıları ise bu tarihi 1938 yılında düzenlenen Walter Lippmann kolokyumuna götürmektedir. Bu grup Mont Pelerin Cemiyeti’ni bu kolokyumun bir devamı olarak görmektedir (Dardot & Laval, 2018, s. 141). Bu ideolojinin ilk oluşum tarihine dair tartışmalar olsa da tüm teorisyenler neoliberalizmin özellikle gelişmiş kapitalist ülkelerde yeni bir ekonomik düzen olarak güçlenişini 1979 ve sonrasında Birleşik Devletler ve Britanya’da yürütülen politikalara dayandırmaktadır (Dardot & Laval, 2018, s. 245; Harvey, 2005, s. 22).

1979’da İngiltere’de Margaret Thatcher liderliğinde Muhafazakâr partinin iktidara gelmesiyle, özelleştirme, parasalcılık (Friedman, 1988, s. 94–95) ve küçültülmüş devlet, refah devleti politikalarına tercih edilmiştir. 1980’de Ronald Reagan’ın ABD’de başkan seçilmesiyle birlikte aynı politikalar bu ülkede de uygulanmaya başlanmıştır (Crouch, 2014, s. 30). “Ronald Reagan ve Margaret Thatcher isimleri, sosyal demokrasinin ‘refah toplumculuğundan’ kopuşu ve dörtlü giden enflasyonu, kârın düşüşünü ve büyümenin yavaşlamasını aşacağı iddia edilen yeni politikaların uygulanmasını simgeler” (Dardot & Laval, 2018, s. 245). 1980’lerden bu yana gelişip, dünya çapında yaygın bir yönetim rasyonalitesi haline gelen neoliberalizm, insana ait her alan ve girişimi ekonomik olana doğru dönüştürerek normatif bir akıl düzeni olarak işlemektedir (Brown, 2015, s. 9–10). Bu açıdan neoliberalizm “Batı ulus devletleri tarafından politik olarak dayatılan hegemonik bir söylemdir” (Olssen & Peters, 2005).

Neoliberal söylemin tüm dünyaya dayatılmasında İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra kurulan Uluslararası Para Fonu (International Monetary Fund [IMF]), Dünya Bankası, Gümrük Tarifeleri ve Ticaret Genel Anlaşması (General Agreement on Tariffs and Trade [GATT]) gibi büyük uluslararası kurum ve kuruluşlar etkili olmuştur (Dardot & Laval, 2018, s. 327). 1970’li yıllarda IMF, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]) ve Dünya Bankası’nın pek çok az gelişmiş ülkeye empoze ettiği istikrar politikaları ile yapısal uyum programının unsurları Türkiye’de 24 Ocak 1980 tarihinde yürürlüğe konan programda alınan kararlara da doğrudan yansımıştır. 24 Ocak kararları ile Türkiye’de amaçlanan, piyasa güçlerine dayanılarak ekonominin dışa açılmasını sağlamaktır (Başkaya, 2015, s. 193–194; Boratav, 2019, s. 164).

Türkiye’nin bu neoliberal politikaları 24 Ocak 1980 kararları ile kabul edip uygulamaya başlamasında bu dönemde ekonomik politikalarda muhafazakar yaklaşımların prestij kazanması, çok uluslu



şirketlerin ve ileri kapitalist ülkelerin az gelişmiş ülkelere dönük stratejilerindeki değişiklik ve 1970'li yıllarda dışa dönük olarak sanayileşen bazı ülkelerin -Japonya ve Güney Kore gibi - 'başarılı olması' önemli rol oynamıştır. IMF, Dünya Bankası, OECD gibi uluslararası kuruluşların zorlaması da diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de neoliberal politikaların yükselmesinde en etkili yöntemlerden biri olmuştur (Başkaya, 2015, s. 207–208). 24 Ocak kararları olarak anılan bu "ekonomik istikrar tedbirleri" Türkiye'nin sadece ekonomi alanında değil, hemen her alanda yönünü değiştiren sonuçlar ortaya çıkaran kararlar olmuştur. Türkiye bu kararların uygulanması için 12 Eylül 1980 tarihinde askeri darbeyle demokratik yaşama ara vermek zorunda kalmıştır. Kararlara dayanak olan neoliberal politikalar böylece Türkiye'de eksiksiz uygulanma imkânı bulmuştur. Bu nedenle 24 Ocak kararları bir istikrar programı olarak değerlendirilemeyecek kadar siyasal ve toplumsal boyutlarıyla kalıcı sonuçları olan ekonomi politikalarıdır (Kepenek, 1987, s. 28–29).

Neoliberalizmin altın kuralı olan özelleştirme ile devlet, kendisi tarafından yönetilen tüm sektörleri özelleştirmiş, hatta eğitim ve sağlık gibi önceden piyasalaştırılmamış sektörlerde de yeni piyasalar oluşturmuş ve bu piyasaları serbest piyasa kurallarına açmıştır (Harvey, 2005, s. 10). Bu nedenle, 1980'lerden beri eğitim en önemli serbest piyasa sektörlerinden biri haline gelmiştir. "Eğitimin işletmeleştirilmesi" ile (Hill, Lewis, Maisuria, Yarker & Carr, 2015), eğitimin tüm seviyelerindeki okullar ve üniversiteler özelleştirilmeye başlanmıştır. Türkiye'de de IMF ve Dünya Bankası birlikte yürütülen ekonomi politikalarıyla birlikte, eğitim alanında daha önce devlet tarafından karşılanan hizmetler (ders kitapları, okula erişim için gerekli olan barınma hizmetleri gibi) neoliberal politikaların sonucunda eğitimin pazar ekonomisine teslim edilmesi hızlanmıştır (Gök, 2003, s. 108).

Eğitim, kapitalizmle birlikte emek gücünün metalaşmasına ve sermayeleştirilmesine hizmet eden en önemli kurumlardan biri

olmuştur (Ünal, 2011, s. 5). Özellikle sanayi, iş gücünün emeğinin verimleştirilmesinde devlet ve sermayenin öncelik verdiği alan olmuştur. Türkiye'de 1980'li yıllarla birlikte etkin olarak uygulanan neoliberal politikalar bir yandan ülke içindeki gelir dağılımını olumsuz yönde etkilerken diğer yandan da kamusal harcamaların kısıtlanması özellikle eğitim ve sağlık gibi hizmetlere ayrılan kaynakların azalmasına neden olmuştur (Ercan, 1998, s. 31). O döneme kadar devletin sorumluluğu olarak kabul edilen eğitim hizmeti 24 Ocak kararları ile geri plana itilmiş, eğitimde fırsat ve olanak eşitliği ciddi olarak gerilemiş, devletin eğitime ayırdığı kaynaklar azaltılmış, öğrenci başına yapılan harcamalar düşürülmüş, özel okulların sayısı düzenli olarak artmıştır (Gök, 2003, s. 100–102). Bu olumsuz tablo günümüze kadar artarak gelmiştir.

Devletlerin eğitim harcamalarındaki paylarının azalmasına karşın eğitim politikalarını belirleme rollerinde bir azalma görülmemektedir. Devletlerin eğitimdeki rolü, devletin müdahalelerini sınırlamaktan söz eden liberal anlayışın tam tersi bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle eğitimin dünyanın hiçbir yerinde politik olarak tarafsız olduğunu söylemek mümkün değildir. Ayrıca eğitim, egemenlik ve sömürü ile çoklu ilişki içindedir (Apple, 1999). Neoliberalizmin uygulandığı ülkelerdeki eğitim politikalarında devletin eğitim programları üzerindeki kontrolü normalden daha güçlü olmaya başlamıştır. Bu politikaların sonucu olarak gelişen "yeni yönetimsellik", öğretmenleri izleyerek, onlara sınıflarında düşük düzeyde özgürlük tanıyan yeni hesap verilebilirlik formları ortaya çıkarmıştır (Apple, 2006, s. 232, 2011; Hill, 2007, 2010; Hursh & Martina, 2003; Prendergast, Hill & Jones, 2017). Özelleştirme ile gelen test değerlendirmeleri, standartlaştırılmış eğitim programları ve katı hesap verilebilirlik süreçleri ile öğretmenler acımasız rekabetle uğraşmak zorunda kalmış, ücretlerindeki artış performans değerlendirmelerine tabi tutulmuştur (Apple, 2011). Bu yeni yönetim panoptikonu ve yeni kontrol biçimleri ile öğretme eylemi ve öğretmen olma

tamamen değişmiştir (Ball, 2003). “Yeni yönetimsellik” ile eğitime neler yapıldığı Ball (2016) tarafından şu şekilde açıklanmaktadır:

Eğitimli olmak ne demek, öğretmek ve öğrenmek ne demek, öğretmen olmak ne demek hepsini değiştirdiler. Sadece ne yaptığımızı değil, kim olduğumuzu, yaptıklarımız üzerine ne düşündüğümüzü, birbirimizle olan ilişkimizi, neyin önemli, neyin kabul edilebilir ve neyin tolere edilebilir olduğuna nasıl karar verdiğimizizi de değiştirdiler. (s. 1050)

Anaakım öğretmen yetiştirme programları, Hill’in (1991) de ifade ettiği gibi geleceği şekillendirecek bir ideolojik üstünlük sağlama düşüncesiyle ideolojik devlet aygıtları üzerinden ideolojik hegemonya kurmayı hedeflemektedir. Neoliberal eğitim politikalarıyla eğitim neredeyse anlamsız hale gelmiş, entelektüalizmden uzaklaşmış ve bankacı eğitim haline gelmiştir. Freire’nin (2005) de ifade ettiği gibi:

Eğitim böylece bir yatırım eylemi haline geldi, öğretmenlerin yatırımcı öğrencilerin de yatırılan haline geldiği bir eylem. İletişim kurmak yerine, öğretmen, öğrencilerin sabırla aldığı, ezberlediği ve tekrar ettiği tebliğlerde bulunur ve yatırım yapar. Bu eğitimin “bankacı” şeklidir, eylemin kapsamı ancak öğrencilerin yatırım alanlarını alma, doldurma ve depolamalarına izin verir. (s. 72)

Eğitimde meydana gelen bu radikal değişiklikler, doğal olarak öğretmen eğitimi programlarını da değiştirmiştir. Neoliberalizmin tüm alanlarda profesyonel iş-tabanlı uygulamalara odaklanmasıyla yeni bir öğretmen eğitimi biçimi ortaya çıkmıştır (Olssen & Peters, 2005). Bu değişim, programın adının değişmesine de yol açmıştır. Eskiden “öğretmen eğitimi” olarak adlandırılan bu program, şimdi “öğretmen yetiştirme” olarak adlandırılmaktadır. Çünkü artık

öğretmenler entelektüel olmak için değil teknisyen öğretmen olmak için yetiştirilmektedir (Hill, 2006). Öğretmenler anaakım öğretmen eğitimi tarafından yaklaşık kırk yıldır yetiştirilmekte ve hala da anaakım eğitimde hizmet vermektedirler.

Türkiye’de 24 Ocak kararları ve askeri darbe yönetimi eşliğinde 1982 yılında yürürlüğe konan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile öğretmen yetiştirmenin de döneme ayak uydurması sağlanmış, daha önce Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı öğretmen yetiştirme misyonu üniversitelere devredilmiştir. Alan öğretmeni yetiştiren üç yıllık eğitim enstitüleri, dört yıllık eğitim fakültelerine dönüştürülmüştür. Temel eğitim için öğretmen yetiştiren iki yıllık eğitim yüksekokulları ise 1989 yılında dört yıla çıkarılmış, 1992 yılında eğitim fakültelerine bağlanmıştır (Sağlam & Kürüm, 2005; Ünal, 2011, s. 19). Böylece tüm öğretmen yetiştirme programları tek bir merkezden, Yükseköğretim Kurulundan yürütülmeye başlanmıştır.

1997 yılında öğretmen yetiştirme programlarının tümünün değiştirilmesi ise öğretmen kimliğini değiştirme çabası olarak yorumlanabilir. Bu programlarla yetiştirilen öğretmenin öğretim sürecini kendi mesleki anlayışı ve pedagojik donanımı ile yönlendirmesine izin verilmemekte, tanımlanmış bir teknik görevi yerine getirmesi beklenmektedir. Anaakım öğretmen eğitimi programları ile yetiştirilen öğretmenlerin durumu Ünal (2011) tarafından şu şekilde ifade edilmektedir:

...güvencesiz çalıştırılan öğretmen, öğrenci başarısı üzerinden (özellikle merkezi sınav sonuçları üzerinden) yarıştırlarak velilerin ‘öğretmen tercihleri’ ve ‘okul tercihleri’ yoluyla baskı altında tutulmakta ve yönlendirilmektedir. ... Bugün Türkiye’de öğretmen, dıştan yönlendirilebilen, düzene sokulabilen ve vasıfsız çalıştırılan bir konumdadır, bunun yanında öğretmenlere

güvencesiz çalıştırılma koşulları dayatılmakta, öğretmenlik giderek sıradanlaştırılmakta ve proleterleştirilmektedir.(s. 14–18)

Özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlerin durumu, kıdemli öğretmenlere göre çok daha kötü durumdadır. 17 Nisan 2015 tarihinde tümüyle yenilenerek yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinin 15. maddesinde “aday öğretmenler, en az bir yıl fiilen çalışmak ve performans değerlendirmesine göre başarılı olmak şartlarını sağlamak kaydıyla, Bakanlıkça yapılacak yazılı veya sözlü sınava girmeye hak kazanır” hükmü yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2015). Bu hukuk normuna göre mesleğe atanan öğretmen önce performansı ile başarılı olmak zorundadır. Ancak bunu gerçekleştirebilirse Bakanlıkça yapılan sözlü ve yazılı sınava girmeye hak kazanabilmektedir.

Kapitalizmin değişen koşullarıyla birlikte bahsedildiği üzere öğretmenlerin emek süreçleri giderek daha fazla denetim altına alınmaktadır. Bu süreçte hem sahip oldukları özgürlük hem de öğretmenliklerinin sahip olduğu dönüştürücü potansiyel baskılanmaktadır. Bunun sonucu olarak öğretmenlik toplumsal olarak ona yüklenen anlamı ve değeri kaybetmektedir (Buyruk, 2015, s. 16). Önceden öğretmene ait olan kişisel otorite, artık modern okulun bürokratik yapısının bir parçası haline gelmiştir. 19. yüzyılın başlarında görev yapan öğretmenlerden farklı olarak, modern öğretmenler kişisel güçlerini daha az kullanmakta ve daha yüksek otoriteler tarafından yaygınlaştırılan düzenlemelere daha çok güvenmektedir (Bowles & Gintis, 2011, s. 39). Öğretmenler daha önce belli bir itibarı olan, kamu bütçesi ile istihdam edilen ve sosyal güvenceli bir meslek sahibi iken, artık ayrıcalıklardan yoksun sıradan bir işi icra eden piyasadan temin edilen ücretli işçilere dönüşmüşlerdir (Durmaz, 2014).

Neoliberal ideolojinin egemen olduğu toplumlarda birer işletmeye dönüştürülen okullar, öğretmenlerin “eylemlerine anlam verme ihtiyacı olduğunu, belleğindeki simgesel kayıtların da ekonomik ve finansal ihtiyaçları kadar temel önem arz ettiğini, bir insanın uyumlu bir toplum yaşamı için gerekli insaniyet payından ödün verilmeden bir nesneye, bir değişken üretim faktörüne indirgenemeyeceğini unutarak, bireyi insan kaynağına dönüştürdüğünde bir iktidar aracı haline gelmektedir” (de Gaulejac, 2013, s. 13). Okullardaki bu işletme yöntemleri öğretmenlerin statüsünün, öğretim programında, etkinliklerde ya da disiplinde çok az kontrolü olan basit bir işçiye indirgenmesi anlamına gelmektedir. Bu öğretmenlerin yöneticilere hesap verebilirliği ise sınıf deneyiminin kalitesinden ziyade sınıftaki otoritelerini içermektedir (Bowles & Gintis, 2011, s. 44). Otoriter iktidarın, öğretmenleri baskı ve korkuya maruz bırakmasıyla “öğretmenler, hâkim olanın gölgesini ve idarenin otoriter ideolojisini içselleştirmeye başlarlar” (Freire, 2019, s. 58).

Neoliberalizmin eğitimi ve okulu bu şekilde dönüştürmesi Freire'nin de ifade ettiği gibi öğretmenin de dönüşümünü beraberinde getirmiştir. Bir toplumdaki öğretmen yetiştirme sistemi, eğitim tasarımı uygun olarak tanımlanmış öğretmen kimliğini inşa etmek üzere biçimlendiğinden hem Batı'da hem de Türkiye'de öğretmen kimliği kapitalizmin ilk evrelerinden bugüne gelene dek değişmiştir (Ünal, 2011, s. 4). Öğretme eyleminin dönüşümünün tarihsel bakış açısı göze alındığında, Kumaravadivelu (2003) öğretmenlerin rolleri üzerine üçlü bir ayrıma gider: Sınıftaki tek rolü bilgiyi öğrenciye aktarmak olan *pasif teknisyen* olarak öğretmenler, dersten önce planlama yaparken ve ders sonunda öğretimlerini değerlendirirken yansıtıcı düşünen *yansıtıcı uygulayıcı* olarak öğretmenler ve öğrencilerini güçlendiren ve onları toplumsal dönüşüm için eleştirel bireyler olarak yetiştiren *dönüştürücü entelektüel* olarak öğretmenler (s. 8-14). Dönüştürücü entelektüel terimi ile okullaşmanın hem bir anlam mücadelesini hem de güç ilişkilerine yönelik bir mücadeleyi temsil ettiğini

savunarak, öğretme ve öğrenmeyi doğrudan politik alana yerleştirmeye çalışan entelektüel ve pedagojik uygulama biçimlerini kullanan kişi kastedilmektedir (Giroux & McLaren, 1986). Bu nitelikleri taşıyan öğretmenler politik eylemci olarak betimlenmektedir (Liston & Zeichner, 1987). Anaakım öğretmen eğitiminin, neoliberal politikalarla birlikte dönüştürücü entelektüellerden ziyade teknisyen öğretmenler olarak yetiştirilmek üzere baskılandığı açıktır (Giroux & McLaren, 1986; Hara & Sherbine, 2018; Tezgiden-Cakcak, 2019). “Geçmişte aydın kimliği ile tanımlanan öğretmenin yerini, kendi günlük sorunlarını çözmeye, işini iyi yapmaya ve olabildiğince yüksek gelir elde etmenin yollarını araştırmaya yönelmiş, rekabetçi, ülke sorunlarıyla ilgilenmeyen bir öğretmen almıştır” (Ünal, 2011, s. 20). Yıldız ve Ünlü’nün (2017) öğretmenlerin dönüşümüne ilişkin yaptıkları metafor çalışmasında da ifade ettikleri üzere “dün heybetli bir şelaleydik, bugün ise kurumaya yüz tutmuş bir dere.”

“Sermaye için, eğitimin fonksiyonu ve doğal olarak da öğretmen yetiştiren öğretmen eğitiminin fonksiyonu, ideolojik üretim ve yeniden-üretim ile emek gücünün üretimi ve yeniden-üretimidir” (Hill, 2007). Çünkü anaakım eğitimin iddia ettiğinin aksine, Hill (2006, 2007) “öğretmenlerin işinin bilgi, tutum ve ideolojilerin üretimi ve yeniden-üretimi” olduğunu iddia etmektedir. Bu nedenle öğretmen eğitimi programları üzerinde kontrole sahip olmak aynı zamanda devletin ideolojisinin yeniden üretilmesinde öğretmenler üzerinde kontrole sahip olmak anlamına gelmektedir.

Neoliberalizmin eğitime olan tüm etkilerine alternatif bir ses olmayı görev edinen eleştirel pedagoji, “sınıftaki öğretim, bilgi üretimi, okulun kurumsal yapısı ile daha geniş topluluk, toplum ve ulus devlet arasındaki ilişki hakkında düşünme, müzakere etme ve dönüştürme yoludur” (McLaren, 1997). Daha genel ve soyut açıdan bakılacak olursa, Shor (1992) eleştirel pedagojiyi şu şekilde tanımlar:

Herhangi bir eylemin, olayın, nesnenin, sürecin, örgütün, deneyimin, metnin, konunun,

politikanın, kitlesel medyanın ya da söylemin derin anlamını, kökteki nedenlerini, toplumsal koşullarını, ideolojisini ve kişisel durumlarını anlamak için yüzeysel anlamın, ilk izlenimin, hâkim efsanelerin, resmi bildirilerin, geleneksel klişelerin, geçerli bilgelik ve saf fikrin altına giden düşünme, okuma, yazma ve konuşma alışkanlıklarıdır. (aktaran Rikowski, 2011, s. 123)

Eleştirel pedagoji “eğitimin amacının daha adil bir dünya geliştirme olması gerektiğini” iddia eder (Kincheloe, 2018). Ancak, Apple’a (2011) göre, eleştirel pedagoji entelektüelleri okulun gerçeklikleriyle yeteri kadar bağlantılı değildir. Pinar, Reynolds, Slattery ve Taubman’ın (1995) da önerdiği gibi sınıf uygulamalarını güçlendirebilmek için eleştirel entelektüellerin ve öğretmenlerin işbirliği içinde bulunmaları gerekmektedir, çünkü “eleştirel pedagojinin teorik çerçevesi yeniden-üretim süreçlerinin eleştirisi üzerine kurulu olsa da, eleştirel pedagojinin en önemli tanımlayıcı özelliği eğitimi dönüştürme potansiyeli üzerine yaptığı vurgudur” (Braa & Callero, 2006). Bu nedenle, eleştirel pedagoji, sınıflardan ayrı tutulmamalıdır. Eleştirel pedagoji teorisyenlerinin büyük sözleri kitaplarında ya da makalelerinde kalmamalı, sınıflarda uygulanmalıdır. Ball’a (2016) göre, “bu süreç öğretmenleri, teknisyen ya da beceri ve yetenek demeti olarak görmekten ziyade onların entelektüel olarak yeniden düşünülmesini gerektirmektedir.” Bu daha adil bir dünyaya ulaşmada tek yoldur.

İlgili alanyazında eleştirel pedagoji ilkelerinin sınıflarda uygulamasının örneklerini görmek mümkündür. Örneğin, Sadeghi (2008) eleştirel bir dersin İranlı öğrencilerin eleştirel bilinçlerini nasıl etkilediğini incelemiştir. Benzer şekilde, Braa ve Callero (2006) sosyoloji öğretiminde eleştirel pedagojinin dâhil edilmesini savunmayı amaçlamışlar, sosyoloji sınıfının dönüştürücü potansiyelini ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Ayrıca dönüşümsel pedagoji amaçlı yürütülen eylem araştırmalarını da alanyazında bulmak

mümkündür (Cammarota, 2017). Asakereh ve Weisi'nin (2018) vurguladığı gibi, "öğretmenler eleştirel pedagojide önemli bir rol oynarlar çünkü öğrencilerin toplumdaki eşitsizliklere ilişkin farkındalıklarını artırmaktan ve yeni bir kimlik oluşturmalarından sorumludur".

### Amaç ve Önem

Eleştirel pedagojinin dönüştürücü etkisinden hareketle bu araştırmada öğretmenlerin eleştirel pedagoji çalışmalarından nasıl etkilendiğini anlamak amaçlanmıştır. Giroux'ya (1997) göre okullaşmanın her seviyesindeki öğretmenler toplumsal değişim için potansiyel bir gücü temsil etmektedir (s. 28). "Bu gücün farkına varmak ve bununla ilgili eyleme geçmek toplumsal değişim yolunda atılacak önemli bir adımdır. Çünkü öğretmenler toplumu değiştirmek amacı için pedagojik yöntemler geliştirebilir" (Breunig, 2005). Bu nedenle, eleştirel pedagoji entelektüelleri, ideolojileri eleştirecek ve daha eşit bir topluma ulaşmaya çalışacak aday öğretmenleri ve öğretmenleri dönüştürmeyi amaçlamalıdır (Hill, 2006).

Yukarıda da görüldüğü üzere, eleştirel pedagojinin sınıflarda uygulanmasına odaklanan çalışmaları alanyazında bulmak mümkündür (Asakereh & Weisi, 2018; Braa & Callero, 2006; Sadeghi, 2008). Bu çalışmalar çoğunlukla sınıflarda eleştirel düşünceyi uygulamak ve ilgilenilen konularda farkındalık yaratmak amacıyla yürütülen çalışmalardır. Ancak, öğretmenlerin ya da öğrencilerin, eleştirel pedagoji çalışmalarıyla karşılaştıklarında ne *hissettiklerine* ya da ne *düşündüklerine* dair yapılan bir çalışmaya alanyazında rastlanmamıştır. Bu çalışma bu nedenle önemlidir, çünkü eleştirel pedagojinin öğretmenler ve öğrenciler için gerçekte ne anlama geldiği, eleştirel pedagoji derslerinin, kaynaklarının önemi ve onlarla neler yapılabileceği hakkında bir fikir verebilir. Çünkü Hill'in (2007) belirttiği gibi:

Öğretmen eğitimi (hem öğretmenlik eğitimi hem de mesleki gelişim eğitimleri) öğretmenleri, öğretimin ideolojik doğası ve öğretmenlerin işlerinin

doğasını eleştirel bir şekilde inceleyebilmeleri için gerekli bilgi ve beceri geliştirmelerine yardımcı olmalıdır.

Öğretmenler, öğretmen eğitimcileri ve aday öğretmenler toplumu dönüştürmede öğretmenlerin potansiyel rollerine yönelik bir anlayış geliştirmelidir.

Türkiye'de özellikle askeri darbe yönetiminden bu yana sürdürülen de-politizasyon süreci de dikkate alındığında, öğretmenlerin önemli bir bölümünün eleştirel tepkisellikten yoksun olmalarını anlamak mümkündür. Öğretmenlerin giderek hızlanan proleterleştirme sürecini fark edebilmeleri ve bununla mücadele edebilmeleri, kendi sınıf konumlarını tanımlayarak, bilginin/eğitimin üretim ve dolaşımını sermaye birikim sürecinin dışına taşıma konusunda mücadele etmeleri gerekmektedir. Bu nedenle eleştirel pedagojik çalışmalara ihtiyaç vardır" (Ünal, 2011, s. 21). "Öğretmenlik eğitimi alan öğrenciler ve uygulamada yer alan öğretmenlerin, eğitimin içinde gerçekleştiği çoklu bağlamların ve süreci biçimlendiren güçlerin çokluğunun çok daha karmaşık kavramsal anlayışını kazanmaya gereksinimleri vardır" (Kincheloe, 2018, s. 184).

### Yöntem

Bu araştırma eleştirel pedagojinin öğretmenleri nasıl etkilediğini anlamak amacıyla yorumsamacı nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Yorumsamacı nitel araştırma gerçeğin sosyal olarak inşa edildiğini varsaymaktadır. Gözlenebilir tek gerçek yoktur, gerçek çoğuldur ya da insanlar tarafından farklı şekillerde yorumlanmaktadır (Merriam, 2015, s. 8–9). Bu çalışmada da öğretmenlerin eleştirel pedagoji tarafından nasıl etkilendikleri gerçeğini onların inşa ettikleri deneyimlerinden yola çıkarak anlamak amaçlandığından yorumsamacı nitel araştırma kullanılmıştır.

Araştırmanın katılımcıları 2018 yılında bir üniversitenin Eğitim Yönetimi bölümünde yüksek lisans dersi olarak verilen "Eleştirel

Pedagoji” dersini alan 17 öğretmendir. Bu katılımcıların 10’u kadın yedisi ise erkektir. Tüm katılımcı öğretmenler kamu okullarında ve çeşitli branşlarda çalışmaktadır. Kıdemleri 3-15 yıl arasında değişmekle birlikte dört tanesi okullarında yönetici olarak çalışmaktadır. Katılımcılarla ilgili en önemli özellik, hiçbirinin bu dersten önce eleştirel pedagoji çalışmalarıyla karşılaşmamış olmasıdır.

Bu ders hali hazırda öğretmenlik yapan yüksek lisans öğrencilerini eleştirel pedagoji alanyazını ile tanıştırmak, alanın temel kavramlarına ilişkin tartışmalardan haberdar etmek ve kendi eğitim felsefelerinin oluşumunu desteklemeyi amaçlamaktadır. Ders sürecinde öğrencilerin; insan, kültür, toplum, iktidar ve eğitim kavramlarının içerim ve ilişkilerini anlayabilme, açıklayabilme, yordayabilme ve kontrol edebilme yeterliklerinin desteklenmesi planlanmıştır. Dersin bileşeni olan her öğrencinin ders sürecine; düşünme, okuma, seyretme, anlama, açıklama, konuşma, yazma, tartışma, sorgulama, eleştirme, reddetme, önerme ve eyleme gibi temel eylemler düzeyinde katkı vermesi beklenmektedir. Eşitlik, özgürlük ve barış içinde sürdürülecek dersin her bileşeninin, sevgi, saygı, dayanışma, işbirliği ve paylaşım gibi insancıl tutum ve davranışları sergileyeceği kabul edilir.

Bu ders haftada 3 saat olmak üzere 14 hafta boyunca yürütülmüştür. Dersin işleniş yönteminde Freire’nin (2005) önerdiği sorun tanımlayıcı eğitim anlayışına uygun olarak Sokratik metottan yararlanılmıştır. Dersin hedeflerine uygun olarak ders izleğinde yer alan temel ve yardımcı kaynaklar, öğrencilerin okuma, düşünme, eleştiri, sorgulama ve tartışmasına sunulmuştur. Dersin işleniş sürecinde araştırma, grup tartışması, beyin fırtınası, soru-yanıt, sokratik tartışma, sunuş gibi yöntemler kullanılmıştır. Bu yöntemlerin kullanılmasında eleştirel pedagoji alanından birçok kaynak kullanılmıştır. Bu kaynakların seçiminde öncelikle dersin alana giriş niteliğinde olması dikkate alınmıştır. Dersi alan öğrencilerin daha önce eleştirel pedagoji dersi almamış olması alanı en iyi tanıttacağı düşünülen kaynakların

seçilmesinde en büyük etkidir. Ayrıca kaynakların büyük çoğunluğunun Türkçe çevirilerinin olması da seçilmelerinde etkili olmuştur. Bu kaynaklardan bazıları şu şekilde sıralanabilir:

- Paulo Freire – *Ezilenlerin Pedagojisi*
- Antonia Darder, Marta P. Baltodano & Rodolfo D. Torres - *The Critical Pedagogy Reader*
- Karl Marx & Friedrich Engels – *Komünist Manifesto*
- Dave Hill – *Eleştirel Eğitim ve Marksizm*
- Michael W. Apple – *Eğitim ve İktidar*
- Peter McLaren – *Okullarda Yaşam*
- Peter Mayo – *Özgürleştirilen Praksis*
- Paolo Vittoria – *Paulo Freire: Diyaloğun Pedagojisine Giden Yol*
- Don Lorenzo Milani – *Barbiana Öğrencilerinden Mektuplar*
- Louis Althusser – *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*
- Ivan Illich – *Okulsuz Toplum*
- Herbert Marcuse – *Tek Boyutlu İnsan*
- Joel Spring – *Özgür Eğitim*
- Ayhan Ural – *Hafif Ağır Denenceler*

### Veri Toplama ve Veri Analizi

Katılımcılardan dersin sonunda yazmaları istenen yansıtıcı yazılar veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. 14 hafta boyunca aldıkları dersin sonunda katılımcılardan ne öğrendiklerini, ne hissettiklerini, nasıl değiştiklerini ve deneyimlerini ifade ettikleri bir yansıtıcı yazı yazmaları istenmiştir. Dersin sonunda 24 yansıtıcı yazı toplanmıştır. İyi bir yansıtıcı yazının özelliklerini konu alan araştırmalarında Walling, Shapiro ve Ast (2013) bir yansıtıcı yazının en temel iki özelliğinin bir hikâye anlatması ve kişisel bir deneyime ya da fikre dayanması olduğunu ifade etmektedir. Katılımcılardan elde edilen yansıtıcı yazılardan yedi tanesi, hiçbir şekilde kişisel deneyim ya da düşüncelere dayanmaması, sadece eleştirel pedagojinin ne olduğuna dair açıklayıcı yazılar içermesi sebebiyle yansıtıcı yazı olarak kabul edilmemiştir. Bu nedenle bu yedi yazı elenmiş, 17 yazı çalışmaya dâhil edilmiştir. Katılımcılara ait bu 17 yazı analiz edilirken kimliklerinin korunması amacıyla her yazıya Ö1, Ö2 (Öğretmen 1,

Öğretmen 2) gibi tek tek kod isim verilmiştir.

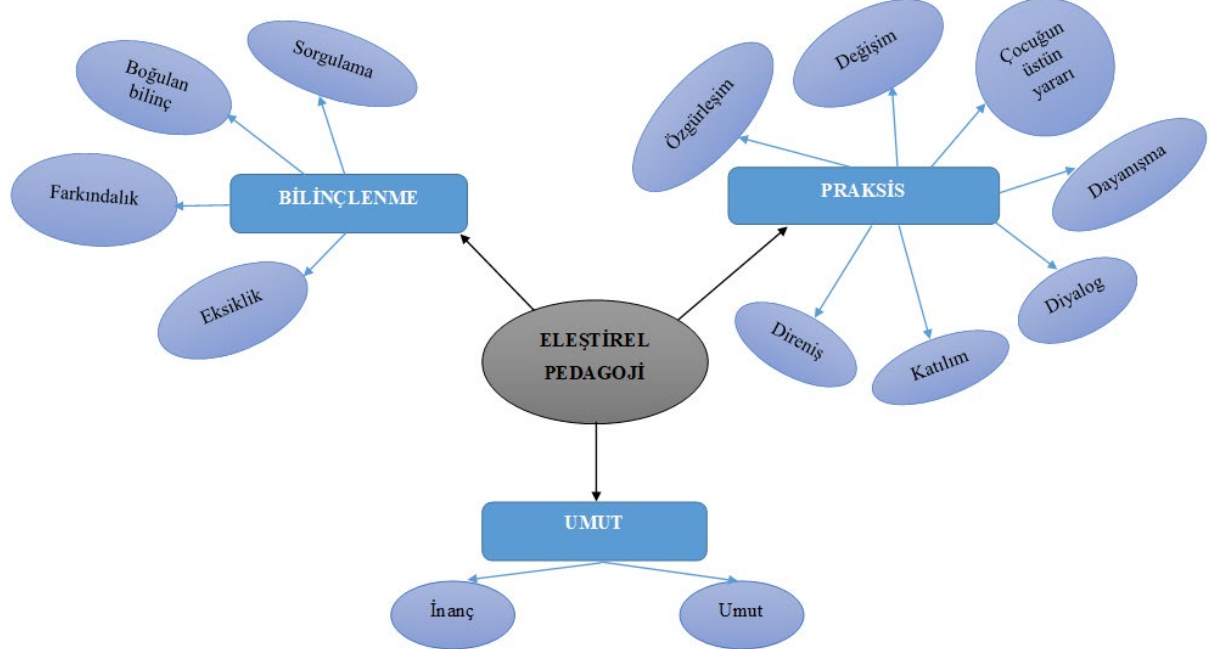
Katılımcılar tarafından yazılan bu yansıtıcı yazılar tematik analize tabi tutulmuştur. Tematik analiz sürecinde öncelikle tümevarımsal içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Tümevarımsal içerik analizi sürecine kodlama ile başlanır, bu kodlama sınıflama-tanımlama ve tanımlama-sınıflama biçiminde ilerleyen bir süreçtir. gerçekleşir. Kümelerin adlandırılması ile belli kategoriler oluşur ve araştırmacı bu kategorinin daha sonraki verilerinde de olup olmadığını kontrol eder. Araştırmacı yeni kümeler/kategoriler keşfettikçe diğer verileriyle doğrular, doğruladıkça alanyazınla test eder ve onaylar (s. 175–176). Bu çalışmanın analiz aşamasında da araştırmacılar kodları kategoriler altında toplamış, bu kategorileri diğer verilerinde doğrulamış ve alanyazınla test etmiştir. Yapılan analizin tamamlanması sonucunda araştırmacılar 13 kategoriye, bu kategorilerden ise 3 temaya ulaşmıştır.

### Bulgular ve Tartışma

Yansıtıcı yazılarda yer alan katılımcıların ifadeleri araştırmacılar tarafından verilerin

Benzer kuramsal ve betimsel görüşleri içeren örnekleri, veri kümeleri içine yerleştirerek tematik bir çerçeve oluşturmaya başlanır (Glesne, 2011, s. 268–269). Bu nedenle katılımcıların ifadelerinden elde edilen kodlar anlamlarına göre kümelendirilmiştir. Merriam'a (2015) göre tümevarımsal içerik analizinin bu aşamasında analizde tümdengelimsele doğru bir değişim

analizi kısmında açıklandığı üzere kategorileştirilmiş ve alanyazınla doğrulama sürecinde kategorilerin anlamlarının Freire'nin kavramlarıyla doğrudan örtüştüğü tespit edilmiştir. Kategoriler Freire'nin kavramlarıyla örtüştükçe ortaya çıkan 13 kategorinin tamamı ve bu kategorilerin birleştirilmesiyle oluşturulan üç temanın, Freire'nin temel kavramlarının yer aldığı "Ezilenlerin Pedagojisi" kitabındaki kavramlarla isimlendirilmesi uygun görülmüştür. Sonuç olarak, verilerden tümevarımsal olarak elde edilen kategorilerin isimlendirilmesinde verilerin yönlendirdiği yol izlenerek tümdengelimsel isimlendirme yapılmıştır. Verilerden elde edilen model Şekil 1'de görülebilir.



**Şekil 1.** Verilerden üretilen model.

Şekil 1'de görülen 3 tema ve 13 kategorinin, katılımcıların yansıtıcı yazılarında ne şekilde ağırlıklandırıldıkları Tablo 1'de görülebilir.

**Tablo 1. Verilerden Oluşturulan Kategori ve Temaların Yansıtıcı Yazılardaki Ağırlıkları**

<b>Tema</b>	<b>Kategori</b>	<b>Frekans</b>
Bilinçlenme	Sorgulama	17
	Farkındalık	17
	Eksiklik	11
	Boğulan Bilinç	10
Praksis	Değişim	10
	Dayanışma	5
	Direnış	4
	Özgürleşim	4
	Diyalog	3
	Çocuğun Üstün Yararı	3
	Katılım	3
Umut	Umut	8
	İnanç	5

Tablodan görüleceği üzere, bilinçlenme olarak adlandırılan temaya bakıldığında, 14 haftalık Eleştirel Pedagoji dersinden sonra katılımcıların tamamı farkındalıklarının arttığını ve sorgulamaya başladıklarını ifade etmiştir. 11 katılımcı bu dersi almalarıyla ne kadar yetersiz olduklarını fark ettiklerini, 10 katılımcı ise bu dersi alana kadar anaakım sistemin içinde korunduklarını belirtmişlerdir. Praksis temasına bakıldığında, bu temada katılımcıların kodlarından eylemlerine ilişkin kategorilerin oluşturulduğu görülmektedir. 10 katılımcı, öğretmenlik eylemlerinde değişikliğe gittiklerini, beş katılımcı görev yaptıkları okullarda dayanışma örnekleri gösterdiklerini, dört katılımcı sisteme direnme isteklerini, dört katılımcı kendilerini ve öğrencilerini özgürleştirme davranışları gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Üç katılımcı sınıflarında ve okuldaki ilişkilerinde diyaloga gereken önemi göstermeye başladıklarını, üç katılımcı sınıfında artık çocuğun üstün yararını gözettiklerini, üç katılımcı ise tüm

eylemlerinde demokratik katılıma önem vermeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Umut temasında toplanan kategorilere bakıldığında ise, sekiz katılımcı eleştirel pedagoji alanını tanıdıktan sonra geleceğe umutla baktıklarını, beş katılımcı ise her şeyin değişebileceğine dair inançlı olduklarını belirtmişlerdir. Tabloda verilen bu kategori ve temalar, ayrıca bu kategorilere ilişkin katılımcıların alıntıları aşağıda ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

#### Tema 1: Bilinçlenme

Yansıtıcı yazılarda katılımcılar, eleştirel pedagoji çalışmalarlarıyla, özellikle “Ezilenlerin Pedagojisi” ile ilk karşılaştıklarında neler hissettiklerini, bugüne kadar yaptıklarının ne olduğunun nasıl farkına vardıklarını, bugüne kadar nasıl yanlış düşündüklerini, neler öğrendiklerini, nasıl “uyandıklarını” ve bugüne kadar anaakım eğitim sisteminin bir parçası olduklarından dolayı nasıl konfor alanı içinde korunduklarını ifade



etmişlerdir. Katılımcıların ifadelerinden dört kategori ortaya çıkmıştır: *Sorgulama*, *Farkındalık*, *Eksiklik*, *Boğulan Bilinç*. Bu dört kategoriden de **Bilinçlenme** – Freire'nin kavramı olarak **Conscientizaçao** kategorisi oluşturulmuştur.

Bilinçlenme kavramı toplumsal, politik ve ekonomik çelişkileri anlamayı ve insanları ezen gerçekliğin koşullarına karşı eyleme geçmeyi gerektiren bir öğrenme sürecine işaret eder. Bilinçlenme insanları, sorumlu özneler olarak tarihsel sürece girmelerini sağlayarak kendini onaylama arayışına iter (Freire, 2005, s. 35–36).

*Sorgulama*: Ezilen için sorgulamak önemlidir çünkü “ezenlerin huzuru, insanların, ezenlerin oluşturduğu dünyaya nasıl uyum sağladığı ve bu dünyayı ne kadar az sorguladıklarında yatar” (Freire, 2005, s. 76). Katılımcılar yansıtıcı yazılarında bugüne kadar sistemi nasıl sorgulamak istediklerinden ama sorgulayamadıklarından bahsetmişlerdir. Şimdi ise sistemle ilgili her şeyi sorgulamanın zamanı olduğunu ifade etmişlerdir.

*Farkındalık*: “Görevi, gerçek dayanışma gösteren insanlarla birlikte özgürleşme için mücadele etmek olan ezilen, bu mücadelenin praksi yoluyla ezilme hakkında eleştirel bir farkındalığa ulaşmalıdır” (Freire, 2005, s. 51). Katılımcılardan elde edilen ifadelerle göre, katılımcıların eleştirel pedagoji okumaya başladıktan sonra, anaakım eğitime, neoliberal politikalara, eleştirel pedagojiye ve onlara neler sunduğuna dair farkındalıkları artmıştır.

*Eksiklik*: Eksiklik, bir kişinin gelişimini tamamlayamamasına, sahip olduğu fırsatları karşılayamamasına atıf yapar (Freire, 2018, s. 232). Katılımcılar yansıtıcı yazılarında daha önce ne kadar da az şey bildiklerini, eğitime yönelik alternatif bir perspektifin olabileceğini hiç düşünmediklerini ifade etmişlerdir. Eleştirel pedagojiyi öğrenmeye başladıklarından beri kendilerini ne kadar yetersiz hissettiklerini ifade etmişlerdir.

*Boğulan Bilinç*: Boğulan bilinç terimi bir kişinin bilincinin gerçeklik tarafından örtül

olduğu anlamına gelmektedir. Boğulan bilinç, gerçekliği değiştirilemez ve ayak uydurulan bir şey olarak görür (Freire, 2018, s. 229). Katılımcılar bugüne kadar nasıl anaakım eğitim sisteminin parçası olduklarını ve sistemle nasıl da uyumlu olduklarını fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Freire'nin (2005) de belirttiği gibi özgürleşmeyi başarmada en büyük engellerden biri, içinde olan her şeyi yutan böylece de insan bilincini kaplayan ve ezilenleri yeni bir “sessizlik kültüründe” boğulmuş hale getiren ezici gerçekliktir (s. 33-51). Bu çalışmadaki katılımcılar da anaakım eğitim tarafından “korunduklarını” ifade etmişlerdir. Bugüne kadar gerçekliği yaşamamaları ve “normal” hissetmeleri için korunduklarına vurgu yapmışlardır.

Bilinçlenme temasının altında toplanan kategorilere dâhil edilen katılımcı ifadelerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

«Çocuklara iyi bir model olduğumu düşünüyordum, bir elit olduğumu... Yıllardır ne kadar çok çocuğun hayatını mahvettim acaba... » (Ö3)

«Kafamda ne kadar çok soru olduğunu, ama ne kadar istesem de bu soruları sormadığımı fark ettim... » (Ö6)

«Korunmuş olarak yetiştim, kendimi çok fazla izole ettim... » (Ö12)

«Sistemin bir parçası olmaktan hiç rahatsız olmadım... » (Ö15)

«Bu yaşıma kadar nasıl korunabildim?» (Ö15-Ö17)

«Anaakım çok kolaydı... Kurallara uy, yapman gerekeni yap... Şimdi fark ediyorum ne kadar yanlış yaptığımı... » (Ö12)

«Öğrendiğim her şeyi herkese öğretmeye çalışıyorum.» (Ö7)

Alıntılardan da anlaşılacağı üzere, eleştirel pedagoji okumalarından sonra katılımcılar nasıl anaakım eğitim tarafından eğitildiklerini, anaakım politikalara uygun davrandıklarını, nasıl yetersiz hissettiklerini fark etmeye başlamışlardır. Freire'nin (2005) de ifade ettiği gibi, eğitim, kendi yetersizliğinin farkında olan kişilerin dâhil olduğu bir hareket olarak görülmelidir (s. 84). Ayrıca, Hill'in (2010) iddia ettiği gibi

bazen küçük bazen büyük, öğretmenler için her zaman uyanıklar olmuştur. “Ezilenlerin, dönüşümün öznesi olarak rollerinin eleştirel farkındalığı ile devrimsel sürece katılmaları kesinlikle elzemdir” (Freire, 2005, s. 127). Katılımcılar anaakım eğitim içinde rahat olduklarını, çünkü “fazlasıyla kolay olduğunu” fark etmişler, fakat eleştirel pedagoji okumaları ile bu sistemin bir parçası olarak çalışmaktan suçluluk duymuşlardır. Asakereh ve Weisi’nin (2018) de iddia ettiği gibi, “eleştirel pedagoji, konfor alanından çıkabilen ve tatmin edici olmayan gidişata meydan okuyan öğretmenlere ve öğrencilere ihtiyaç duyar.”

Bu bulgulara dayanarak eleştirel pedagoji okumalarının katılımcı öğretmenleri bilmenin üç yolunda desteklediği söylenebilir: Bir şeyi bilme, nasıl olduğunu bilme, doğrudan tanışıklık sayesinde bilme (DeNicola, 2017, s. 23). Bilinçlenme kazanan öğretmenler, sistemin bir parçası olarak rollerini fark etmişler, Bauman (2015) tarafından, öğretmenlerin mesleki yaşamlarında karşılaştıkları “özgürlüksüz güvenlik” (s. 61) şeklinde tanımlanan durumun problematik doğasını fark etmişlerdir.

## Tema 2: Praksis

Katılımcıların, anaakım eğitime karşı nasıl eyleme geçmeleri gerektiğini, dönüşüm ve değişim için neler yaptıklarını, neler yapmayı düşündüklerini ifade ettikleri söylemler yedi kategoride toplanmıştır: *Değişim, Dayanışma, Direniş, Özgürleşim, Diyalog, Çocuğun Üstün Yararı ve Katılım*. Daha sonra bu yedi kategori **Praksis** teması altında toplanmıştır, çünkü katılımcıların tüm söylemleri nasıl eyleme geçtikleri ya da geçmeyi düşündüklerinin ifadesidir.

Freire’nin (2005) öne sürdüğü gibi, “praksis ezilenlerin yeni sebebidir” ve eylem, ancak sonuçları eleştirel yansıtmanın öznesi olacaksa gerçek bir praksis olabilir (s. 66). Katılımcılar, kendilerinin ve öğrencilerinin ihtiyaç duyduğu dönüşümü gerçekleştirmek için yapmaları gerekenleri fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu onların hedefi haline gelmiş ve bunun üzerine eyleme geçmeye başlamışlardır. Freire’nin de (2005)

belirttiği gibi, ezen-ezilen ilişkisini analiz edebilmek için ezilen gerçeklikle eleştirel bir şekilde yüzleşmeli, aynı zamanda bu gerçekliği nesneleştirmeli ve ona karşı eyleme geçmelidir (s. 52).

*Değişim*: Eleştirel düşünen birey için, en önemli şey insanların insanileştirilmesinin devamı için gerçekliği dönüştürmektir (Freire, 2005, s. 92). Katılımcılar da öğretmenlik yaptıkları sınıflarda eleştirel pedagoji ilkelerini uygulamak ve çevrelerini mümkün olduğunca değiştirmek için dönüşümün önemli bir adım olduğunu ifade etmişlerdir. Çünkü “insanlara yönelik gerçek bağlılık ezildikleri gerçekliğin dönüşümünü gerektirir” (Freire, 2005, s. 126).

*Dayanışma*: “Ezilenlerle gerçek dayanışma nesnel gerçekliği dönüştürmek üzere onların yanında savaşmak demektir” (Freire, 2005, s. 49). Benzer şekilde bu çalışmadaki katılımcılar da birlikte özgürleşmek için öğrencileriyle, öğretim çevresini dönüştürmek için de meslektaşlarıyla dayanışma içinde olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Freire’nin de (2005) ifade ettiği gibi, insanlık arayışı bireysellikle değil, sadece dayanışma ile başarılabilir (s. 85).

*Direniş*: Direniş Freire için önemli bir kavramdır. Ezilenlerin özgürlüğü şans eseri elde edemeyeceklerine, bunun için savaşmaları gerektiğine inanmıştır (Freire, 2005, s. 45). Çünkü Freire için (2005) ezilenlerin pedagojisi, kendi özgürleşimi için mücadele edenlerin pedagojisidir (s. 53). Çalışmaya katılan katılımcılar, yansıtıcı yazılarında özgürleşmenin, anaakım eğitimin bir parçası olmamanın tek yolunun direniş olduğunu ifade etmişlerdir. Neoliberal politikalarla mümkün olduğunca mücadele etmeleri gerektiğini vurgulamışlardır.

*Özgürleşim*: Freire için (2005) “özgürleşim praksistir” (s. 79): İnsanların içinde yaşadıkları dünyayı dönüştürmek için bir eylem ve yansıtımadır. Çalışmadaki katılımcılar nasıl özgürleştiklerini hissettiklerini ve öğrencilerini de özgürleştirmek istediklerini ifade etmişlerdir. Freire’nin de (2005) öne sürdüğü gibi, “ezilenlerin pedagojisi ezilenlerle *birlikte* ilerlemelidir, onlar için

değil” (s. 48). Bu nedenle, tek yönlü özgürleşim, Freire için özgürleşim değildir; bu çalışmanın tüm katılımcıları da bu sürecin iki taraflı yürümesi gerektiğini ifade etmiştir.

*Diyalog:* Eleştirel ve özgürleştirici diyalog, özgürleşim mücadelesinin her aşamasında ezilenlerle birlikte sürdürülmelidir (Freire, 2005, s. 65). Katılımcılar da eleştirel pedagojinin en önemli öğelerinden biri olarak diyalogdan bahsetmişlerdir, çünkü katılımcılara göre eleştirel pedagoji ilkelerini gerçekleştirmek ve gerçek eğitimin bir parçası olmak için diyalogun önemli bir ilk adım olduğunu ifade etmişlerdir. Freire'nin (2005) de belirttiği gibi, diyalog olmadan iletişim olmaz ve iletişim olmadan da gerçek eğitim olmaz (s. 93).

*Çocuğun Üstün Yararı:* Freire, “Ezilenlerin Pedagojisi”nde bankacı eğitimin olumsuz yönlerine özellikle vurgu yapar. Eğitimin öğrencilere yönelik yapılması gereken bir şey değil, öğrencilerle birlikte olması gereken bir şey olduğunu ifade eder. Öğrenciler eğitimin öznesidir, nesnesi değil. Öğrenciler pasif alıcı olmamalıdır. Öğretmenler, öğrencilerin eğitimin tam merkezinde oldukları gerçeğini fark etmelidir. Bu nedenle, öğretmenler her zaman tüm öğretim sürecinde öğrencilerinin üstün yararını gözetmelidir (Freire, 2005). Bu çalışmadaki katılımcılar da eğitimin çocuklar için olduğunu nasıl fark ettiklerini ve öğrencilerinin üstün yararını gözetmeyi düşündüklerini ifade etmişlerdir. En azından sınıflarında artık onlara daha fazla öncelik tanıdıklarını belirtmişlerdir.

*Katılım:* “Ezilenleri, özgürleşim eyleminde onların yansıtıcı katılımını sağlamadan özgürleştirmeye çalışmak, onlara, yanan bir binadan kurtarılması gereken nesnelmiş gibi davranmaktır” (Freire, 2005, s. 65). Katılımın önemi üzerine Freire'nin sözlerinden de anlaşıldığı gibi, katılımcılar da özgürleşim sürecinde öğrencilerin ve meslektaşlarının katılımını sağlamanın öneminden bahsetmişlerdir. Katılımcıların ifadelerine göre tek yönlü bir eylemle gerçek anlamda hiçbir şey başarılamaz.

Praksis teması altında toplanan kategorilerdeki katılımcı ifadelerinden elde edilen bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

«Sokrates'in at sineği metaforunun bir temsili olmalıyız. » (Ö1)

«Bir yönetici ve öğretmen olarak, öğretmenlerle ve öğrencilerle katılım, paylaşma ve yatay bir diyaloga dayalı bir okul kültürü oluşturmaya çalışıyorum.» (Ö2)

«Çocuklarla birlikte olmayı tercih etmek, çocuğun üstün yararını gözetmek konusunda kararlıyım. » (Ö7)

«Çocuk hakları üzerine bir çocuk kitabı yazdım ve bu kitabın okul öncesi çocuklarına ücretsiz dağıtılmasını sağladım. » (Ö3)

«Sınıftaki oturma düzenini değiştirdim. » (Ö4 – Ö13)

«Artık sınıfımı çoğunlukla çocuklar yönlendiriyor. » (Ö13)

«'İnsan yetiştirememe problemi' üzerine ilk yazımı yazdım.» (Ö9)

Yukarıdaki alıntılardan da anlaşıldığı üzere, bilinçlenmeden sonra katılımcı öğretmenler sınıflarında eleştirel pedagojinin ilkelerini uygulamaya başlamışlardır. Öğretmenler değişmiş, oturma düzenini değiştirmek gibi çok küçük değişiklikler olsa da, sınıflarında da bir değişim başlatmışlardır. Çünkü Hill'in de (2006) ifade ettiği gibi, öğretmenlerin sınıflarına özgürleştirici pedagoji uygulamalarında büyük engeller vardır, bu nedenle öğretmenler küçük adımlarla eyleme geçmeye başlarlar. Katılımcı öğretmenler sınıflarında öğrencilere öncelik vermeye başlamış, bu “küçük” eylemlerle sisteme direnmeye başlamışlardır. Hill'in (2010) öne sürdüğü üzere, bir direniş ve eğitimin farklı bir versiyonunu istediğini fark eden insanlar vardır. Daha eşit bir toplum istediğini fark eden insanlar vardır. Yansıtıcı yazılarında ifade ettikleri üzere bu öğretmenler de artık bu insanlardan biridir.

### Tema 3: Umut

Neredeyse tüm yansıtıcı yazılar her şeyin değişebileceğine dair inançla ve daha iyi bir geleceğe dair umutla sonuçlandırılmıştır. Bu nedenle, katılımcıların ifadelerinden edilen bu kodlar iki kategori altında toplanabilir: *Umut* ve *İnanç*. Bu kategoriler de **Umut** teması altında toplanmıştır.

*Umut*: Freire'nin (2005) sözleriyle, "umut, kollarını bağlayıp beklemekle olacak şey değildir. Mücadele ettiğim sürece umut tarafından harekete geçirilirim; umutlu bir şekilde mücadele edersem, bekleyebilirim" (s. 92). Benzer şekilde, katılımcılar da öğrencileri ve kendileri için daha iyi bir eğitimin, daha iyi bir geleceğin olabileceğine dair umutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu umudu devam ettirebilmek için sürekli eyleme geçmeleri gerektiğini vurgulamışlardır.

*İnanç*: Katılımcılar, eleştirel pedagojinin dönüştürme gücüne inanan insanlarla her şeyin değişeceğine inanmaktadır. Freire'nin (2005) de vurguladığı gibi, ezilenler özgürleşim için mücadelenin gerekliliğine inanmalıdır, ama ezilenler bu inanca özneler olarak ulaşmalıdır, nesnelere değil (s. 67).

Umut temasına dâhil edilen katılımcı ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

«*Başka bir sınıf, başka bir okul ve başka bir toplum mümkün, başka bir öğretmen olmak koşuluyla...*» (Ö1)

«*Öğrenilmiş çaresizliğim umuda dönüştü.*» (Ö9)

«*Küçük bir kartopu ile başlayarak büyük bir kar yığınının dönüşebileceğimizi umuyorum.*» (Ö12)

«*Bu toplumda bizim gibi insanların olduğunu ve ellerinden geleni yaptığını bilmek gelecek için umut veriyor.*» (Ö17)

«*Şimdi umutsuz olma zamanı değil. Bunun için zamanımız yok.*» (Ö2)

Umutun felsefesi, eğitimde verimli bir kavramsal araç olmada potansiyeli olan önemli bir teorik yaklaşımdır (te Riele, 2010). Halpin'in (2003) önerdiği gibi, "umut, kontrol edilemeyen gibi görülen zorluklara karşı yaratıcı çözümler

geliştirilmesinin teşvik edilmesinde yaratıcı bir role sahiptir – ve eğitim için hayati bir kaynak ve teorik bir araç olabilir" (s. 16). İfadelerinden yola çıkarak, katılımcıların bu dersten sonra daha iyi bir gelecek için umutlu olmaya başladıkları açıkça söylenebilir. Bundan dolayı, Halpin'in (2003) ifade ettiği gibi, "umut eğitimsel bağlamda yöneltilebilir – hatta öğretilebilir" (s. 27).

### **Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışma, eleştirel pedagojinin dönüştürme gücüne ilişkin önemli sonuçlar ortaya koymuştur. Yetişme ve çalışma bakımından anaakım eğitim süreci içinden gelen katılımcıların yaşadıkları bu dönüşüm deneyimi, öncelikle kendilerine içinde buldukları süreci anlama olanağı sağlamıştır. Bir öz değerlendirme olanağı bulan katılımcılar sonraki aşamalarda ise bilinçlenme eylemine doğru yol almışlardır. Sürenin kısa -14 haftada 42 saat- olmasına rağmen, katılımcıların eleştirel pedagoji alanına ilişkin yaptıkları okumalar ve değerlendirmeler sonucunda, eleştirel pedagoji çalışmalarından etkileniş düzeyleri yüksek olmuştur. Katılımcılar genel olarak yaptıkları işi veya yapılan işi çok yönlü bir şekilde sorgulayacak düzeye gelmişlerdir. Neoliberal eğitim politikalarının kendileri ve çalışma alanları üzerindeki etkisini daha ayrıntılı olarak görme olanağı bulmuşlardır. Bütün bunlar, eleştirel pedagojinin dönüştürücü gücünden kaynaklı olarak gerçekleşmiştir. Çalışma sonucunda, Hara ve Sherbine'in (2018) de ifade ettiği gibi öğretmenler, dönüşümlerinin desteklenmesiyle neoliberalizmin, yetiştirildikleri eğitim programının standartlaştırılmasına, öğretmen kalitesine, profesyonel bilginin tanımına ve öğretmen eğitiminin geleceğine olan etkisini keşfetmişlerdir.

Katılımcılar neoliberalizmin, "bu ideolojinin saldırısı altındaki" öğretmen eğitimine (Sleeter, 2008) ve şu anda okulda yürüttükleri öğretim eylemlerine etkilerini görmüşlerdir. Sisteme nasıl ayak uydurduklarını, sadece üzerlerine düşen görevleri yerine getirdiklerini, neyi nasıl yaptıklarını hiç sorgulamadıklarını, dolayısıyla birer teknisyen öğretmen olarak çalıştıklarını fark etmişlerdir. Üstelik

bu konuda yalnız da değillerdir. Türkiye’de yapılan başka bir çalışmada da, katılımcı aday öğretmenlerin daha çok teknisyen öğretmen olarak yetiştirildikleri belirlenmiştir (Tezgiden-Cakcak, 2019). Çünkü Bartolomé’nin (2004) de belirttiği gibi, eleştirel pedagoji, ideolojinin yoğun sisinin ötesinin görülmesi ve ezilen öğrencilerin savunulmasında gereken cesaret için eğitimcileri güçlendirmektedir. Karanlık ve baskıcı zamanlarda öğretme eylemi, genç nesilleri hayal etmeleri ve eyleme geçmeleri için uyandırma ve güçlendirme meselesidir. Hayal etmek, insanların her şeyin daha farklı olabileceğini düşünmelerini sağlar, gerçek bir pencereden alternatif gerçeklikleri görebilmeyi mümkün kılar (Greene, 2009).

Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin daha iyi bir eğitim ile daha eşit ve adil bir toplum için başka seslerin de olduğunu fark ettikleri söylenebilir. Öğretmenler yöneldikleri kendilerini değiştirme eylemiyle genel sistemin değişimi arasındaki ilişkiyi de fark etmişlerdir. Artık anaakım politikaların gayet farkında olduklarını, bu politikaların kendileri ve öğrencileri için ne anlama geldiklerini ve bu politikalara en azından kendi sınıflarında direnebileceklerini ifade etmişlerdir. Bu çalışma, eleştirel pedagojinin neoliberal eğitim politikalarına karşı önemli bir direniş aracı olduğunu ve ayrıca Giroux’nun (2018) ifadesiyle “dayatılmış bellek yitimi çağında” yaşayan öğretmenleri desteklemek için önemli bir araç olduğunu göstermektedir (s. 129).

Çalışmanın sonucuna göre katılımcılar Eleştirel Pedagoji dersi ile eğitim hayatları boyunca maruz kaldıkları ezen-ezilen ilişkisinin farkına varmışlardır. Öğrenciyken ezilen rolünde iken, öğretmen olduklarında ezilen olmaya devam ederken aynı zamanda ezen rolünü de edinmişlerdir. Freire’ye (2005) göre, hem ezen hem de ezilen olduğunu fark eden kişiler için gereken radikal değişim, bu baskı sürecini üreten durumu dönüştürmektir (s. 50). Bu nedenle tüm eğitimciler, ayrımcı okul şartları ve uygulamalarını ifşa etmekte onlara yardımcı olacak politik ve ideolojik berraklık geliştirmelidir (Bartolomé, 2004). Dolayısıyla araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşadıkları bu değişim ile

eğitimsel ve toplumsal eşitsizlikleri dönüştürme sürecine katkı verecekleri bir radikal değişime adım attıkları söylenebilir.

Umut verici olan bu çalışmanın katılımcısı öğretmenlerin, tüm yaşamları boyunca anaakım eğitimden edindikleri bütün öğrenme deneyimlerine rağmen, eleştirel pedagoji çalışmalarıyla kurdukları yeni ilişki sayesinde anlama, açıklama, düşünme, sorgulama ve eleştirme gibi kuramsal ve praksis formlara yöneldiklerini ortaya çıkarmasıdır. Katılımcılarda gözlemlenen bu değişim, öğretmen yetiştirme programlarının eleştirel pedagojik ilkelerle desteklenmesinin (Bartolomé, 2004) önemini ortaya çıkarmıştır.

Dönüştürücü entelektüel (Giroux, 1988) ve kültür işçileri (Freire, 2019) olarak eğitim sistemi içerisinde önemli rol oynayan öğretmenlerin, sistemin en etkin bileşenlerinden biri olduğu açıktır. Her ne kadar öğretmenler, Althusser’in (2014) devletin ideolojik aygıtı olarak betimlediği eğitim sistemi içerisinde yer alsalar da devletin öğretmeni olmayıp, insanlığın – öğrencinin - öğretmeni (Ural, 2005) olarak mücadele edebilmektedirler. Althusser (2014) öğretmenlerin bu mücadelesini onlara hitaben şu şekilde dile getirmektedir.

Berbat koşullar içinde,  
‘öğrettikleri’ bilgide ve tarihte  
bulabildikleri tek tük birkaç  
silahı, ellerini kollarını bağlayan  
ideolojiye, düzene ve düzenin  
pratiklerine doğru çevirmeyi  
deneyen öğretmenlerden özür  
dilerim. Bir tür kahramandır  
onlar. Ancak çok azdır sayıları  
ve birçoğu (çoğunluğu) onları  
aşan ve ezendüzenin  
kendilerini yapmaya zorladığı  
‘iş’ten kuşkulananmaya bile  
başlamamıştır; daha da kötüsü  
bu işi inanarak yaparken  
vicdanlarını sakınmadan  
seferber eder, olanca yürek ve  
becerilerini kullanırlar (ünlü  
yeni yöntemler!). Bundan o  
kadar az kuşku duyarlar ki,  
bundan birkaç yüzyıl  
öncesinde atalarımızın

gözünde Kilise'nin cömert, vazgeçilmez ve 'doğal' olması gibi, Okul'u da çağdaşlarımızın gözünde aynı derecede 'doğal' ve vazgeçilmez, yararlı, hatta hayırlı kılan bu ideolojik temsilin beslenmesine ve ayakta kalmasına adanmışlıklarıyla katkıda bulunurlar. (s. 63)

Bu saptama, neoliberal/neomuhafazakâr devletlerin öğretmene yönelik ilgisinin azaldığı anlamına gelmemelidir. Aksine neoliberal ideolojinin egemen olduğu toplumlarda devletler öğretmeni teknisyenleştirerek kullanışlı hale getirmeye devam etmekte ve ideolojilerinin yeniden-üretimi için kullanılmaktadırlar. Bu, aynı zamanda neoliberal/neomuhafazakâr devletlerin de öğretmenlerin önemini farkında olduğu anlamına gelmektedir. Bu nedenle, öğretmenleri ideolojilerinin yeniden-üretimi için baskılamaktadır. Bu baskı o kadar geniş bir alana yayılmıştır ki, öğretmenin özgürlüğü ve özgünlüğünün gelişimine olanak vermemektedir (Ural, 2005). Sadece bu nedenle, eleştirel pedagoji entelektüelleri ve öğretmen eğitimcileri, öğretmenleri eleştirel pedagoji ile tanıştırmalı, onları mesleki yaşamlarında karşılaştıkları ve karşılaşacakları politikalar hakkında eleştirel düşünceleri için teşvik etmelidir. Çünkü Hill'in (2006) de ifade ettiği gibi, "eleştirel sorgulama gayreti gösterme kapasitesine sahip olmayan öğretmenler her zaman eğitimi endoktrinasyon ve uyuşukluğun kıyılarında bırakmaktadır".

Mason'a (2007) göre, öğretmenler öğrencilerini pasif alıcılar olarak yetiştirmektense eleştirel sorular sormak ve eleştirel düşünmek konusunda teşvik etmelidir. Ancak, Hill (2007) ile Asakereh ve Weisi'nin (2018) vurguladığı gibi, bu ancak öğretmen yetiştirme programlarında yapılacak önemli değişikliklerle mümkün olabilir. Bu programlar "aday öğretmenlerin ve hizmetteki öğretmenlerin eleştirel düşüncenin ve öğrencileri üzerindeki etkisinin farkına varmalarını" amaçlamalıdır. Bu nedenle, eleştirel pedagojinin öğretmenler için önemini fark edilmesi ve Eleştirel Pedagoji dersleri hem lisans hem de lisansüstü tüm öğretmen

yetiştirme programlarına yaygınlaştırılmalıdır. Eleştirel pedagoji alanına ait kitaplar ve makaleler hali hazırda zorunlu öğretmen eğitimi derslerinden olan Eğitim Felsefesi, Eğitim Sosyolojisi gibi derslerde kaynak olarak kullanılmalıdır. Ayrıca, eleştirel pedagoji tarafından önerilen yöntemler ve teknikler eleştirel düşünme ve sorgulamanın geliştirilmesi için tüm derslerde kullanılmalıdır, çünkü Bartolomé'nin (2004) de belirttiği gibi eğitimcileri, görev yaptıkları sınıflarda karşılaşacakları potansiyel zararlı ideolojilerin ve uygulamaların bilincinde olmaları ve bunları sorgulamaları amacıyla hazırlamak için öğretmen eğitimi programlarına eleştirel pedagoji ilkelerinin aşılması büyük önem taşımaktadır. Eleştirel pedagojinin temel ilkeleri tüm eğitim programları boyunca uygulanabilir. Tüm geleneksel dersler diyalog, eleştiri ve praksise vurgu yaparak dönüşümün aracı olarak kullanılabilir (Braa & Callero, 2006).

Thatcher'ın "başka bir alternatif yok" sözlerine karşı Apple (2011) daha iyi bir eğitim süreci ve öğretmenler ile öğrencilerin daha az yabancılaşması için etkili bir şekilde çalışacak alternatiflerin olduğunu iddia etmektedir. Bu nedenle, tüm öğretmenler ve öğretmen eğitimcileri alternatiflerin olduğunu fark etmeli ve herkes daha iyi bir eğitim ve adil ve eşit bir toplum için elini taşın altına koymalıdır. Freire'nin (2019) de belirttiği gibi harekete geçen, örgütlenen, her türlü otoriter serüvene karşı demokrasiyi derinleştiren ve güçlendiren insanlar, aynı zamanda demokrasinin işlemesi için gereken disiplini de şekillendirecek insanlardır.

## Kaynaklar

- Althusser, L. (2014). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları*. (A. Tümertekin, Çev.). İstanbul: İthaki.
- Apple, M. W. (1999). Freire, neo-Liberalism and education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 20(1), 5–20. doi:10.1080/0159630990200101
- Apple, M. W. (2006). *Educating the "right" way* (2.b.). New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2011). Democratic education in neoliberal and neoconservative times. *International Studies in Sociology of*

- Education*, 21(1), 21–31.  
doi:10.1080/09620214.2011.543850
- Asakereh, A., & Weisi, H. (2018). Raising critical consciousness in teaching reading skills using critical pedagogy principles: A case of an Iranian school graduate. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 16(1), 261–291.  
doi:10.7366/1509499535305
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228.  
doi:10.1080/0268093022000043065
- Ball, S. J. (2016). Neoliberal education? Confronting the slouching beast. *Policy Futures in Education*, 14(8), 1046–1059.  
doi:10.1177/1478210316664259
- Bartolomé, L. (2004). Critical pedagogy and teacher education: Radicalizing prospective teachers. *Teacher Education Quarterly*, Winter, 97–122. [https://www.jstor.org/stable/23478420?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/23478420?seq=1#metadata_info_tab_contents) sayfasından erişilmiştir.
- Başkaya, F. (2015). *Devletçilikten 24 Ocak kararlarına: Türkiye ekonomisinde iki bunalım dönemi* (5.b.). İstanbul: Öteki.
- Bauman, Z. (2015). *Bireyselleşmiş toplum*. (Y. Alagon, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Boratav, K. (2019). *Türkiye iktisat tarihi 1908-2015* (24.b.). Ankara: İmge.
- Bowles, S., & Gintis, H. (2011). *Schooling in capitalist America* (2.b.). Chicago: Haymarket Books.
- Braa, D., & Callero, P. (2006). Critical pedagogy and classroom Praxis. *Teaching Sociology*, 34(October), 357–369.  
doi:10.1177/0092055X0603400403
- Breunig, M. (2005). Turning experiential education and critical pedagogy theory into praxis. *Journal of Experiential Education*, 28(2), 106–122. doi:10.1177/105382590502800205
- Brown, W. (2015). *Undoing the demos: Neoliberalism stealth revolution* (Cilt 1). New York: Zone.
- Buyruk, H. (2015). *Öğretmen emeğinin dönüşümü*. İstanbul: İletişim.
- Cammarota, J. (2017). Youth participatory action research: A pedagogy of transformational resistance for critical youth studies. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 15(2), 188–213. <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/2017/10/15-2-7.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Crouch, C. (2014). *Neoliberalizmin garip ölumsuzlüğü*. (U. Gezen, Çev.). İstanbul: Açılım.
- Dardot, P., & Laval, C. (2018). *Dünyanın yeni aklı: Neoliberal toplum üzerine deneme* (2.b.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- de Gaulejac, V. (2013). *İşletme hastalığına tutulmuş toplum*. (Ö. Erbek, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- DeNicola, D. R. (2017). *Understanding ignorance: The surprising impact of what we don't know*. Cambridge: The Massachusetts Institute of Technology.
- Durmaz, O. S. (2014). *Türkiye'de öğretmen olmak: Emek süreci ve yeniden proleterleşme*. İstanbul: Nota Bene.
- Ercan, F. (1998). *Eğitim ve kapitalizm*. İstanbul: Bilim.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. (M. B. Ramos, Ed.) (30th Anniv). New York: Continuum.
- Freire, P. (2018). *Ezilenlerin pedagojisi*. (D. Hattatoğlu & E. Özbek, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Freire, P. (2019). *Kültür işçileri olarak öğretmenler: Öğretmeye cesaret edenlere mektuplar*. (Ç. Sümer, Çev.). İstanbul: Yordam.
- Friedman, M. (1988). *Kapitalizm ve özgürlük*. (D. Erberk & N. Himmetoğlu, Çev.). İstanbul: Altın Kitaplar.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling*. Colorado: Westview.
- Giroux, H. A. (2018). *Toplumsalın alacakaranlığı: Kullanılıp atılabilirlik çağında yeniden dirilen topluluklar*. (Ü. H. Yolsal, Çev.). Ankara: Dost.
- Giroux, H. A., & McLaren, P. (1986). Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling. *Harvard Educational Review*, 56(3), 213–239.  
doi:10.17763/haer.56.3.trr1473235232320
- Glesne, C. (2011). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Ersoy & P. Yalçınoğlu, Çev.). Ankara: Anı.
- Gök, F. (2003). Eğitimin özelleştirilmesi. N. Balkan & S. Savran (Ed.), *Neoliberalizmin tahribatı: Türkiye'de ekonomi, toplum ve cinsiyetiçinde* (s. 94–110). İstanbul: Metis.
- Greene, M. (2009). Teaching as possibility: A light in

- dark times. S. Macrine (Ed.), *Critical pedagogy in uncertain times: Hope and possibilities* içinde (s. 137–150). New York: Palgrave Macmillan.
- Halpin, D. (2003). *Hope and education: The role of the utopian imagination*. London: RoutledgeFalmer.
- Hara, M., & Sherbine, K. (2018). Be[com]ing a teacher in neoliberal times : The possibilities of visioning for resistance in teacher education. *Policy Futures in Education*, 16(6), 669–690. doi:10.1177/1478210318758814
- Harvey, D. (2005). *Neoliberalizmin kısa tarihi*. (A. Onacak, Çev.) (2.b.). İstanbul: Sel.
- Hill, D. (1991). Seven contemporary ideological perspectives on teacher education in Britain today. *Australian Journal of Teacher Education*, 16(2), 5–29. [https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1159&context=ajte\\_sayfasından](https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1159&context=ajte_sayfasından) erişilmiştir.
- Hill, D. (2006). Class, neoliberal global capital, education and resistance. *Social Change*, 36(3), 47–76. doi: 10.1177/004908570603600302
- Hill, D. (2007). Critical teacher education, new labour, and the global project of neoliberal capital. *Policy Futures in Education*, 5(2), 204–225. doi: 10.2304/pfie.2007.5.2.204
- Hill, D. (2010). Class, capital, and education in this neoliberal and neoconservative period. S. Macrine, P. McLaren, & D. Hill (Ed.), *Revolutionizing pedagogy: Education for social justice within and beyond global neo-liberalism* içinde (s. 119–143). New York: Palgrave Macmillan.
- Hill, D., Lewis, C., Maisuria, A., Yarker, P., & Carr, J. (2015). Neoliberal and neoconservative immiseration capitalism in England : Policies and impacts on society and on education. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 13(2), 38–82. <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/2015/10/2-13-2-2.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Hursh, D., & Martina, C. A. (2003). Neoliberalism and schooling in the U.S.: How state and federal government education policies perpetuate inequality. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 1(2), 30–52. <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/PDFs/01-2-02.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kepenek, Y. (1987). *12 Eylül'ün ekonomi politikası ve sosyal demokrasi*. Ankara: Verso.
- Kincheloe, J. L. (2018). *Eleştirel pedagoji*. (K. İnal, Çev.). İstanbul: Yeni İnsan.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. United States of America: Yale University.
- Liston, D., & Zeichner, K. (1987). Critical pedagogy and teacher education. *Journal of Education*, 169(3), 117–137. doi:10.1177/002205748716900310
- Mason, M. (2007). Critical thinking and learning. *Educational Philosophy and Theory*, 39(4), 339–349. doi: 10.1111/j.1469-5812.2007.00343.x
- McLaren, P. (1997). Critical pedagogy. *International Journal of Phytoremediation*, 21(1), 1. doi:10.1080/1047621970090101
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.) (2.b.). Ankara: Nobel.
- Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği (2015). Ankara: Resmi Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Mirowski, P., & Plehwe, D. (2009). *The road from Mont Pelerin*. Cambridge: Harvard University.
- Olssen, M., & Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313–345. doi:10.1080/02680930500108718
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang.
- Prendergast, L. M., Hill, D., & Jones, S. (2017). Social exclusion, education and precarity: Neoliberalism, neoconservatism and classwar from above. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 15(2), 23–58. <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/2017/10/15-2-2.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Rikowski, G. (2011). *Marksist eğitim kuramı ve radikal pedagoji*. (C. Atay, Çev.). İstanbul: Kalkedon.
- Sadeghi, S. (2008). Critical pedagogy in an EFL teaching context: An ignis fatuus or an alternative approach? *Journal for Critical Education Policy Studies*, 6(1), 277–295. <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/PDFs/06-1-10.pdf>



- sayfasından erişilmiştir.
- Sağlam, M., & Kürüm, D. (2005). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve öğretmen adaylarının seçimi. *Milli Eğitim*, 33(167).  
[https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/167/index3-kurum.htm](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3-kurum.htm) sayfasından erişilmiştir.
- Sleeter, C. (2008). Equity, democracy, and neoliberal assaults on teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 1947–1957. doi:10.1016/j.tate.2008.04.003
- te Riele, K. (2010). Philosophy of hope: Concepts and applications for working with marginalized youth. *Journal of Youth Studies*, 13(1), 35–46. doi:10.1080/13676260903173496
- Tezgiden-Cakcak, S. Y. (2019). *Moving beyond technicism in English-language teacher education: A case study from Turkey*. UK: Lexington.
- Ünal, L. I. (2011). Öğretmenliğe ve öğretmen yetiştirmeye ilişkin ekonomi politik bir çözümleme. S. Aynal Kilimci (Ed.), *Türkiye’de öğretmen yetiştirme* içinde (s. 3–23). Ankara: Pegem.
- Ural, A. (2005). Öğretmenlik paradoksu. M. D. Karslı (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş: Alternatif yaklaşımı* içinde (3.b., s. 49–68). Ankara: Pegem.
- Walling, A., Shapiro, J., & Ast, T. (2013). What makes a good reflective paper? *Family Medicine*, 45(1), 7–12.  
<https://escholarship.org/uc/item/2wr9z63p> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldız, A., & Ünlü, D. (2017). Metaforlarla öğretmenliğin dönüşümü: “Dün heybetli bir şelaleydik, bugün ise kurumaya yüz tutmuş dere.” N. S. Baykal, A. Ural, & Z. Alica (Ed.), *Eleştirel eğitim seçkisi* içinde (2.b., s. 56–67). Ankara: Pegem.

## Eleştirel Pedagoji Üzerine Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy ile Söyleşi\*

Hasan Hüseyin AKSOY\*\*  
Hasan GÜNEŞ\*\*\*

**Hasan GÜNEŞ:** *Eleştirel pedagoji nedir? Nasıl bir gereksinmeden doğmuştur?*

**Hasan Hüseyin AKSOY:** Eleştirel pedagojiyi bir tanım içine alıp onu ontolojik ve metodolojik olarak sabitlemek bir çok zorluk içeriyor ve aynı zamanda eleştirel pedagoji alanının merkezi kavramlarından biri haline gelen “tamamlanmamışlık”ın, “olmakta olma”nın anlamına da karşılık içeriyor. Öte yandan “eğitim”in ne olduğuna ilişkin de mutlak bir ortak kabul gören tanımlama yapmak olanaklı değil. Yaptığımız tanımlamalarda, görelilik, zamansal sınırlamalar, ön kabuller/varsayımlar var. Eğitime ilişkin her tanımlama, bana göre, bir inşa anlamına da gelir. Bununla birlikte, kuşkusuz çeşitli konumlanmalardan ve bu konumların açıklanması ile birbirinden farklı ama her biri de içinde bulunulan zaman, mekan ve bağlam ile ilişkili olarak, anlamlı, açıklayıcı bir eleştirel pedagoji tanımlaması

---

\* Güncel Eleştirel Sosyal Bilimler Platformu Nirvana Sosyal Bilimler Sitesinde <http://www.nirvanasosyal.com/h-760-elestirel-pedagoji-uzerine-prof-dr-hasan-huseyin-aksoy-ile-soylesi.html> adresinde 21 Mayıs 2020 Tarihinde yayınlanan söyleşi metnidir.

\*\* Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi

\*\*\* Emekli Öğretim Elemanı, Nirvana Sosyal Bilimler Sitesi Güncel Eleştirel Sosyal Bilimler Platformu (<http://www.nirvanasosyal.com>) Genel Yayın Yönetmeni

yapılabilir ve yapılmaktadır. Bu farklılıkların ve birbirleriyle teması olsa da, aynı nehre su taşısa da farklı kaynakları olduğunu ve bu nedenle de “eleştirel pedagojiler”den söz edebileceğimizi belirtmişim bir yazımda. Bununla birlikte, bu tür dilbilimsel esinlerin zaten inşa edilmiş ve gelişmekte olan bir disiplinin biçimlendirilmesi amacından uzak olması, “eleştirel pedagoji”nin bu tür dışsal ontolojik tartışmaları yapmakla birlikte, kendi özüne-özgürlükçü, eşitlikçi, diyalog ve dayanışmaya uygun, bütünlüklü ve tamamlanmamışlık durumuna uygun bir hat izlemesi gerektiğini düşünüyorum.

Eleştirel pedagoji hem normatif bir süreci/yaklaşımı ve eğilimi hem de gelişmekte olan bir disiplini ifade etmektedir. Eleştirel pedagoji, normatif yönüyle, sadece anlamak ve açıklamak ile yetinen bir eğitim disiplini ifade etmemekte, aksine bir “müdahil bilim” niteliği göstermektedir. Eleştirel pedagoji, sınırları yeni bağlamlar ve teoriler ile genişleyen, farklı toplumsal gruplara yönelen, bireysel ve toplumsal yaşamı gözden geçirmek ve bu yaşama öznelerin müdahale etme, insanların birlikte yaşamın bir çok alanında geçerli sınırlanmışlıklarını / özgürlüksüzlük ve nesneleşmelerini ortadan kaldırmak / ya da azaltmak; bireysel ve toplumsal gündelik yaşama, bugüne ve geleceğe müdahale etmek isteyen “bilinçli eylem”lerin üreticisi olan bir öğrenme ve öğretme yaklaşımı ve alanıdır. Ancak, eleştirel pedagojinin sınıfların ya da okulun dışında bir öğrenme ve öğretme pratiğine ilişkin, bütünlüklü, yaşamın tüm alanlarını kapsayan ve geleceğe ilişkin müdahale rolünü gösterirken “geçmişin yeniden okunması”na da yol açan tarihsel bir etkisi söz konusudur. Bazıları için karmaşık ve soyut gibi görünen bu alan, günümüzde üzerine bastığımız zemin kadar somuttur ve içinde, yaşadığımız dünyayı ve onun içinde gerçekleşen etkileşimleri görebiliriz.

Eleştirel pedagojinin ortaya çıkışı eğitim alanının eleştirisi ile ve bu eleştiriye eşlik eden eğitim alanının dönüştürülmesi, değiştirilmesi konusunda hissedilen gereksinmelerle ilgilidir. Birbirinden çok farklı [eleştirel] düşünür, 1800'lü yıllardan başlayarak öncelikle okul eğitiminin sağladığı ayrıcalık ve dışlayıcılığın ve okullarda sunulan ayrımcı müfredat'ın eleştirisini yapmış; mevcut kötülöklere ve özellikle adaletsiz, vicdansız ve zalimce diyebileceğimiz ve belki de duygunun hiç işe karışmadığı ama "kâr" güdüsünün ve üretim ilişkilerindeki eşitsiz durumu, insanların nesneleştirildiği ve değersizleştirildiği dogmaların yol açtığı "üretilmiş koşullar"ı sorgulamış; "neden böyle?", "nasıl daha iyi olabilir?", "nasıl değiştirilebilir?" "yerine ne konabilir?" gibi sorulara karşılık gelecek bir arayışı dile getirmiş. Bu eleştiri ve arayışlar, kuşkusuz sadece sözel olarak kağıt üstünde kalan bir açıklamadan ibaret değildir bir çok durumda eğitim alanında ve siyasal alanda müdahil olma arayışlarını da içermiştir. Bu durum, Karl Marx için olduğu kadar, John Dewey, Anton Makarenko, Ivan Illich, Lorenzo Milani, Myles Horton ve A. S. Neill için de böyledir ve doğal olarak Paulo Freire için de. İçinde olduğumuz dünya bizi duygusal olarak, vicdani ve etik nedenlerle ve bütün olarak insani bakımdan rahatsız ediyor ve bu durumun değiştirilebilir olduğunu düşünüyor, değiştirmek istiyoruz. Bu bakımdan, mevcut/verili dünyayı politik bir perspektifin uzantısı olarak yorumluyor ve önerileri de "politik" bağlamın içinde görebiliyoruz. Bazen kendi deneyimlerimiz bazen gözlediğimiz dışsal gerçeklikler olabilir bu "rahatsız edici" adaletsizlikler, insandışılıklar ya da basit eşitsizlikler. Her geçen gün, kaçınılmaz olarak daha geniş bir eşitsizlik, adaletsizlik, yabancılaşma ve ötekileştirme- sosyal dışlama bağlamlı sorunlar kümesi, evlerimizin içinde, okulda ya da işyerlerinde, fabrikalarda, ulusal olandan uluslararası olana uzanan bir genişlikte ortaya çıkmakta ve bu sorunların

anlaşılması ve karşı çıkılması, değiştirilmesi için mücadele edilmesi, eğitimciler için mesleki olduğu kadar insani bir görev olarak da görölmektedir.

Sorunuza lafzi anlamıyla dönecek olursam, bir cümle ile, "eleştirel pedagoji, Paulo Freire'nin öncülük ettiği ve eleştirel kavram ve kuramların eğitim alanına uygulandığı bir eğitim, öğrenme ve öğretme yaklaşımı ve disiplindir" diyerek soruyu yanıtlamak olası.

Anaakım/egemen, genel kabul görmüş ve yerleşik öğrenme ve öğretme anlayışında makul olabileceğini ve hatta ancak bu kesinliğin geçerli bir tanımlama sayılabileceğini bilmekle birlikte, eleştirel pedagojinin tartışma zemini ve kavramsal temellerinin bize sunduğu ufku bunun çok ötesinde olduğunu ve merak, diyalog ve araştırma ile birlikte yeniden bir bağlam ve tarihsel ilişkilendirme ve yeni bir tanımlama yapmanın zorunlu olduğunu söyleyebilirim. Örneğin özellikleri ve kavramsal odağı öne çıkarılabilir. Glenn Rikowski, eleştirel pedagojinin "anti kapitalist" olduğuna vurgu yaparken, Antonio Darder eleştirel pedagojiyi "sevgi pedagojisi", McLaren "devrimin pedagojisi" olarak görüyor. bell hooks ırk, toplumsal cinsiyet ve sınıf ilişkilerinin eğitim içindeki görünümelerini birlikte ele alıyor ve eleştirel pedagojiye feminist çalışmalar dışında ırk ve sınıflarla ilgili çalışmaların ortak bağlamını katıyor. Bourdieu, sınıfın yeniden üretimini ve okullardaki başarının saklı anlamını sadece "mali sermaye" değil, "kültürel ve sosyal sermaye" ile de anlamımızı sağlıyor ve eleştirel pedagojinin kavram setine büyük katkılar sunuyor. Freire, okuryazarlıkla başlayan ve giderek genişleyen bir çerçeve çiziyor her yeni kitabında ve önceki çalışmalarında dile getirdiklerini güncellerken, zaman zaman başka alanlarda da kullanılabilen yeni kavramsal eklemeler yapabiliyor ve eleştirel pedagojinin yeni adları da olabiliyor; olasılık pedagojisi, süreç

pedagojisi, umudun pedagojisi, özgürlüğün pedagojisi veya şehrin pedagojisi gibi. Bununla birlikte, eleştirel pedagoji/eleştirel eğitim ile bağlantılı görebileceğimiz figürlerin hemen hepsinin ortak yanları var. Nihayetinde, eleştirel pedagoji, “ezilenlerin yanında, ezenlerin karşısında olanların, bilinçle, tutarlılıkla (eylem ve sözün birliği ve uyumu ile), eşitlik, özgürlük, dayanışma ve (tamamlanmamışlığın diyalektik bir sonucu olarak) ilerleme-dönüştürme/ilericilik-dönüştürücülük gibi kavramların eşliğinde gerçekleştirilen düşünme, davranma-eyleme, araştırma, öğrenme ve öğretme yaklaşımı ve disiplini” Ezilen kavramı, bir zaman ve mekanda işçi, kadın, çocuk, yaşlı, iken bir başka zaman ve mekanda Müslüman, Hristiyan, lgbti bireyler, işsizler, siyahlar, yoksullar ve göçmenler olabilmektedir.

Eleştirel pedagojinin bir eğitim yaklaşımı olma niteliği dışında, bu yaklaşım kapsamında yapılan ve diğer alanlarda da bu yaklaşımın kavramsal çerçevesi içinde yapılan araştırmalar, inceleme, deneme, gözlem ve diğer yaşantıların ortaya çıkardığı eserlerden de bir disiplin ortaya çıkmakta ve bu çalışmalar da ayrıca inceleme konusu yapılmaktadır. Ontolojik olarak, eleştirel pedagojinin bir bilimsel yaklaşım ve disiplin olma yanında, belirttiğim nitelikleri öne çıkaran “eğitimsel bir dünya görüşü” olarak betimlenmesi de olanaklıdır.

**Hasan GÜNEŞ:** *Eleştirel pedagojinin teorik kökeninden bahsedebilir misiniz?*

**Hasan Hüseyin AKSOY:** Eleştirel pedagoji, ezilenleri ve onların sorunlarını merkeze alarak daha iyi bir dünya için çalışan pek çok eğitimcinin, yazarın, düşünürün katkısı ile ortaya çıkmıştır. Bir anda ortaya çıkan ve kendine ad bulan bir hareketten çok, pek çok farklı kaynağın bir ırmağa dönüşmesi gibi birbirinden çok farklı ancak bazı ortak entelektüel ve

dünyevi sorunları konu edinen düşünürlerin katkısı ile ve Paulo Freire'nin sistematik teorik ve pratik çalışmaları ile görünür hale gelmiştir. Temel kavramsal ve ideolojik katkılar Marx başta olmak üzere, Marksizm'den ve Marksist dünya görüşünün kapitalizme ilişkin eleştirilerinden, daha somut ve bir bilimsel disipline ilişkin ilk katkılar ise 1900'lü yılların başında ve özellikle Frankfurt Okulu yazarları ile 1920'lerden başlayarak Avrupa kıtasından gelmeye başlamıştır. Bununla birlikte, William Godwin'den - Rousseau'ya; Platon'dan Dewey'e, Eric Fromm'dan Sigmund Freud'a bir çok farklı isim bazen çelişik görüşlerle de olsa eleştirel pedagoji alanının teorik tartışmalarının bir parçası olmuştur. Bu noktada, Almanya'da Frankfurt okulu yazarları ve bu ekolün devamı sayılabilecek bazı yazarlar ile K. Mollenhauer, W. Klafki ve W. Lempert dışında, İtalya'dan Antonio Gramsci ve Lorenzo Milani, Avusturya'dan Ivan Illich, SSCB'nin kuruluş yıllarında eğitimcilik yapan Anton Makarenko, Fransa'dan Pierre Bourdieu ve Kuzey Amerika'dan (Kanada ve Amerika) Michael W. Apple, Henry A. Giroux ve Peter McLaren, Brezilya'dan Paulo Freire dikkati çeken etkiler yaratmıştır. Bununla birlikte, burada anılan ve anılmayan tüm yazarların aynı görüşte olmalarından çok, eğitim alanının politik ve ideolojik niteliğine, eğitim ve iktidar ilişkilerine, üretim ilişkilerinde eğitimin dolaylı veya doğrudan etkilerine, toplumsal eşitsizliklere, cinsiyet, ırk ve sınıf eşitsizliklerine ilişkin olarak dünyevi, özgürleştirici-özgürlükçü ve eşitlikçi bir temelde tavır alırlar. Bu noktada, eleştirel pedagoji toplumsal alanın her noktasındaki inşayı –yeniden üretimi, eğitim sistemlerini- öğrenme ve öğretme yaklaşımlarını eşitlik, özgürlük, bütünlük ve dayanışma gibi eğitime içkin olması gereken temel bazı kavramlar eşliğinde incelemeye zemin oluşturur. Ayrıca, her eğitimcinin veya düşünürün içinde

bulunduğu bireysel, toplumsal, siyasal ve ekonomik koşullar ve konumlanma da analizlerinin bir parçasıdır ve siyasal, kültürel ve eğitimsel olana ilişkin inceleme ve açıklamaları bu açıklamaları yapanların kim olduklarından bağımsız göremeyiz. Eleştirel pedagoji içinde yerleşik “eleştiri” sadece bir konu eklemenin yolunu değil, yeni bir insan, yeni bir toplum, yeni bir bilim ve yeni bir dünya yaratmanın da özünü oluşturmaktadır. Bu konudaki çalışmalara dahil olmanın bu yeni dünyaya ilişkin konumlanmaya ait bir anlamı da bulunmakta ve her eleştirel eğitimcinin kendine bir “eleştirel uzaklık” koymasına da önemli olmaktadır.

**Hasan GÜNEŞ:** *Eğitimin bir politik girişim olduğuna dair görüşü eleştirel pedagoji kapsamında açıklar mısınız?*

**Hasan Hüseyin AKSOY:** Eğitim etkinlikleri, birbirinden farklı amaçlar içerse de, var olanı ve kendi haline bıraktığımızda gerçekleşmesi muhtemel olanı değiştirmek üzere gerçekleştirilen kasıtlı ve amaçlı etkinlikler bütünü olarak görülebilir, Varolan herhangi bir durumun, varolma şekline ya da gelecekte doğal olarak alacağı şekle müdahale politik bir karar ve eylemdir. Her eğitim etkinliği, karar almayı, uygulamayı, sonuçlarını görmeyi, değerlendirmeyi ve buna göre yeniden karar almayı ve ayrıca bu süreçlerde birçok eylemde bulunmayı gerektirir. “Kadercı” olanın karşısında görülen bu “politik” olma durumu, eğitimin aslında “politik” tercihler ya da eylemlerle ortaya çıkan pek çok sorunun karşısında ya da yanında başka bir “politik” etkinlik olarak yer aldığını da bize gösterir. Tüm toplumsal eşitsizlik ve kazanımlar ya da dışlanmışlıklar okullar içinde de kendine çeşitli şekillerde yer bulur ve bunlara verilecek tüm tepkiler ya da görmezlikten gelmeler hem ideolojik hem de politik olma durumunu gösterir. Eleştirel pedagojinin kavram setlerinden yararlanan bir görüş,

bu nedenle, eğitimi yansız bir etkinlik olarak ele almaz. Eğitim yanlıdır ve politiktir. Öyle olması bir tercih değil, eğitim sürecinin işlevi, doğası toplumsal rolü bunu zorunlu kılar. Bir toplumda, hane içinde, annenin ya da babanın çocuklarının öğrenmesi gerektiğini düşündükleri beceriler cinsiyetlerine göre farklılık gösteriyorsa, ya da benzer, eşit, cinsiyetten bağımsız olması gerektiği yönünde bir inanç ve kabulü gösteriyorsa; eğitimin aile içinde dahi politik ve ideolojik bir şekilde işlediğini gösterir çünkü bu tercihler özünde politik kararları yansıtır. Eğitim kurumlarında, merkezi sınavlardan başarılı öğrencilerin bir mesleğe ve gelir düzeyine, düşük puan alanların da istemedikleri ama sistemin onlara layık gördükleri eğitim kurumları ve sonucunda işlere gönderilmesi de politik – ideolojik bir seçimdir. Aradaki bazı mekanizmalar, merkezi sınavlar ve öğretmenlerin ölçme tutumları ve yansızlık iddiaları da mevcut politik ve ideolojik seçimi rasyonelleştirmek ve meşrulaştırmaktan öte gitmez. Çünkü, eşitsizliklerin başlama yeri okulun dışındadır ve kapitalist bir toplumda okul ya da bütün olarak eğitim sistemi bu eşitsizlikleri ortadan kaldıracak etkiler yaratma gücüyle ve amacıyla kurulmamış ve bu yönde işletilmemektedir. Diyelim ki, eğitimde adil ve eşitlikçi bir amaç var, o zaman da eğitimi politik ve ideolojik bir müdahale kurumu olarak görmek gerekir, çünkü toplumsal eşitsizliklere müdahale edecek bir kurumsal işleyiş söz konusu olacaktır.

**Hasan GÜNEŞ:** *Neoliberalizme karşı eleştirel pedagojiyi savunmak mümkün mü? Açıklar mısınız?*

**Hasan Hüseyin AKSOY:** Neoliberalizm, insanlık tarihi boyunca emekten, zayıf olandan, insani olandan yana biriktirilmiş ve sermaye sahiplerinin ve devletlerin sağlamak zorunda kaldığı tüm haklara saldırı ve çalışarak, emeği ile geçinen

insanların kazandığı hakları geri almayı amaçlayan bir iktisadi felsefedir. Kapitalizmin tek kutuplu, tek merkezli dünyadaki felsefesidir. Eleştirel pedagojinin aklıma gelen, hemen hemen bildiğimiz tüm kavramları neoliberalizm yoluyla yaşama geçirilen ve sürdürülmeye çalışılan uygulamaların karşısında yer alır. Eşitlik karşısında ayrıcalık ve ayrımcılık, dayanışma karşısında rekabet, özgürleşme karşısında bağımlılık –çaresiz bırakılarak piyasaya ve sermayeye ya da onun yarattığı kurumlara itaatkarlık yoluyla- , yaratıcılık ve insan gereksinimleri karşısında standardizasyon, verimlilik ve maliyet merkezlilik; özneleşme karşısında nesneleşme-şeyleşme gibi kavramlar öne çıkmaktadır. Bu noktada, eleştirel pedagojinin neoliberalizmin insanı dışlayan ve küresel şirketlerin kârlarını ve piyasa işleyişini merkeze alan anlayışına ve bu anlayışı eğitim kurumlarında çeşitli yollarla uygulayanların karşısında konumlandırılması ve insani yeni eğitim kurguları oluşturmaya katkıda bulunacak kavram ve teknikler içermesi, yol gösterici olması doğaldır. (Bu noktada, eleştirel eğitimcilerin ve eleştirel düşünürlerin tüm söylem ve eylemlerinin birikimi, eleştirel pedagoji alanının özne gibi algılanmasına, kişileştirmeye yol açacak şekilde kullanılmaktadır, ancak okuyucuların bu ayrımı yapacaklarına inanıyorum). Başarılı olma olasılığından söz ediyorsanız, eleştirel pedagoji/eleştirel eğitim alanının neoliberalizmin yaşama geçirdiği gayri insani politikalar ve uygulamaların reddedilmesinde ve geriletilmesinde önemli bir rolü olabileceğini; adil, eşitlikçi, bütünlüklü ve çocuklar için olduğu kadar yetişkinler için de anlamlı bir eğitim süreci yaratmanın kaynaklarından biri olduğunu düşünüyorum. Öyleki, Freire başta olmak üzere eleştirel eğitimcilerin çalışmalarının da önemli düzeyde etkisi ile sadece eğitim bilimleri alanı değil bilimsel araştırma, sosyal çalışma, psikoloji ve sosyoloji gibi

disiplinlerde de eleştirel teorinin ve eleştirel eğitim alanının kullandığı kavram setleri görülebilir olmuştur (Bu konuda radikal araştırma- eleştirel yöntem bilim, eleştirel psikoloji, eleştirel antropoloji, eleştirel medya çalışmaları, dil öğretiminde eleştirel pedagoji, eleştirel tiyatro gibi alanlara örnek olarak bakılabilir). Diğer taraftan, eleştirel pedagoji /eleştirel eğitim alanının önerme ve kabullerinin toplumsal alanda genişlemesi ve belli bir kitlesel kabule erişmesine bağlı olarak, eleştirel kavramların metalaşması piyasa içinde kullanılmasına, pazarlanmasına, yaşamları içinde gerçekte yer almayan bu yaklaşımın ticaretini yapmaya yönelik neoliberalerin de ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Tabii ki, kaderci olmayan bir yorumla, eleştirel eğitimcilerin gösterdikleri çabalara, örgütlenmeye ve dayanışmaya bağlı olarak, zaman içinde, eleştirel eğitim alanındaki genişleme yeni ayrımlar ve çatışmalar yanında kazanımları da içerebilecektir, gerileme ve yozlaşmayı da. Ancak bu konudaki mücadeleye eleştirel pedagojinin ve aslında eleştirel pedagoğların ilgisi sadece eğitim alanıyla sınırlı olmayacak, ezme ezilme ilişkilerinin, iktidar ilişkilerinin görüldüğü tüm alanlarda ve yeni bir insan, yeni bir toplum ve yeni bir dünya kurgusunda yeri olan her alanı kapsayacaktır, ki ayrıca kapsamalıdır da.

**Hasan GÜNEŞ:** *Demokrasinin gerçek anlamda yaşanması sizce eleştirel pedagoji çerçevesinde mümkün mü?*

**Hasan Hüseyin AKSOY:** Bu soruya ancak, demokrasinin ne olduğuna ve demokrasiden ne anladığımıza ilişkin ortaklaşmaya bağlı bir yanıt verilebilir. Toplumun tüm üyeleri arasında bu konuda bir ortaklığın oldukça zor olduğunu düşünüyorum. Bununla birlikte, demokrasiyi, insanların bireysel ve toplumsal olarak kendi yaşamları üzerindeki hakimiyetini, bilincini artıran ve yaşamları hakkında karar verme

yeteneklerinin geliştirilmesi ile birlikte karar verme haklarını tanıyan bir sistemden sözediyorsanız, orada eleştirel eğitimi ve eleştirel eğitimcileri bulacaksınız. Sahte demokrasi sözcükleri ile iktidar otoritesinin çoğunluğun ya da egemen olanın din, dil, kültür ve yaşam biçimi bağlamında otoriteryen dayatmalarının yaşama geçirildiği ve eleştirinin yasaklandığı bir ortamda genelde eleştiri ve özel olarak da eleştirel pedagoji güçlükler yaşar. Bununla birlikte, demokratik deneyimler, demokratik idealler ve demokrasi üzerine düşünmek, nasıl yaratılabileceğine içinde eşitlikçi, adil, insani olan süreçlerin nasıl kurulabileceğine ilişkin düşünmek de eleştirel pedagoğlar için temel ilgi konuları arasındadır. Üstelik bu ilgi, okulun sınırlarını aşan niteliktedir ve aileden devlete, işyerinden sokağa değin uzanır. Başka bir deyişle, eleştirel pedagoğlar/eleştirel eğitimciler demokratik okul kadar demokratik bir devlet ve demokratik bir aile ve demokratik bir çalışma yaşamı için de mücadele etmektedirler.

**Hasan GÜNEŞ:** *Eleştirel pedagoji neden özgürlükçü bir girişimdir açıklar mısınız?*

**Hasan Hüseyin AKSOY:** Özgürlük (freedom) ve özgürleşme (emancipation) kavramları eleştirel pedagoji alanının en çok kullanılan kavramları arasındadır. Özgürlük anlayışının farklı düşünürlerde birbirinden oldukça farklı olduğunu görüyoruz. Liberalizmin ve bu felsefeye yakın kişilerin özgürlük anlayışı, mülkiyet sahibi olma ve piyasada aktör olabilme, emeğini satabilme ve rekabet edebilme ve koşullar elvermezse de kaderine razı gelme, bazen de aç kalma, eğitimsiz sağlıksız, ulaşımsız, enerjisiz ve tüm temel insani ihtiyaçların karşılanmasından yoksun kalma özgürlüğüdür. Toplumdaki tüm bireylerin kendilerine sağlanan özgürlükleri deneyimleyebilmesi olanaklı değildir çünkü bu haklar ve özgürlükler

çoğunlukla bazı diğer kazanımları gerektirir. Örneğin okuma yazmayı bilmeden kendinizi yazılı olarak ifade edemez, eleştiri yazamaz, dünya edebiyatı ya da ülkenizin sevdiğiniz yazarlarını okuyamazsınız, dahası bu tür bir sevgiyi oluşturacak tanışma bile gerçekleşmeyebilir. Seyahat etmeniz dahi bir ölçüde engellenir, ehliyet alamazsınız. Bu hakların kullanılabilmesi, yani bu haklara erişim özgürlüğü bir çok insan için kamusal eğitim arzına bağlıdır ve siz eğitime bağlı hak ve özgürlükleri kullanabilmek için, ailenizin özel bir ekonomik gücü yoksa kamusal eğitim olanaklarını talep etmek zorundasınız. Eğitimdeki eşitsizlikler eğitim dışında kalanların özgürlüklerini de azaltır. Marksist bir çerçeveden ele alındığında özgürlük, olanaklarla ilgilidir ve olanaklarla sınırlıdır. Bu nedenle, bir özgürlük sadece elde edilebilen, erişilebilen ve kullanılabilen olanaklarla sınırlıdır. Liberalizm ve neoliberalizmin bireylere vadettiği özgürlük ise, toplumun büyük bir kesimi için asla gerçekleşmeyecek sadece olasılıklardan ibaret olan sanal bir özgürlüktür. Öte yandan özgürlük bir durum değil bir süreçtir ve insanı engelleyen durum ve ilişkilerin geriletilmesi ve mümkünse ortadan kaldırılmasına ilişkindir. Eleştirel pedagoji, gerek öğrencilerin gerekse eğitimcilerin bilinçli eylem (praksis) yoluyla özne olmalarına, kendilerini yaptıkları işe yabancılaştıran koşulları anlamalarına ve bunlara karşı mücadele etmelerine katkı sunar. Bu katkı aslında eğitim sürecine katılan bileşenlerin, eğitim öznelerinin kendi olmaları ve bunu diğer bileşenlerle kurdukları diyalogla, dayanışma ile gerçekleştirebilecekleri düşüncesine dayanır. Özgürleşme, insanın kendi potansiyelini açığa çıkarabilmesi, potansiyel olanın gerçekleştirilebilmesi ve nihayetinde kendi olabilmesi sürecidir. Dinsel dogmalar, bilimsel görünen önyargılar, metodolojik ve iktisadi

yetersizlik ve dışlanmalar hemen her zaman insanın kendi olabilmesini engellemek üzere etrafında yer alırlar. Eleştirel pedagoglar, öğrencilerin kim olduklarını anlama çabasını ve onların kendi olmalarına yardımcı olmadaki rollerini önemser. Öte yandan, öğretmenlerin birlikte öğrendikleri öğrencilerinden ve içinde buldukları koşullardan öğrenmelerine ve kendilerini geliştirmeleri yoluyla daha iyi bir öğrenme iklimi yaratmalarına da katkı sunar. Mesleki bakımdan tüm öğretmenlerin kısıtlılıklarını azaltma anlamında bir özgürleşmeyi de desteklemektedir. Bu nedenle de eleştirel pedagoji, bir özgürlük/ eğitim öznelerinin birbirlerinin özgürleşmelerine karşılıklı katkı sundukları bir özgürleşme pedagojisidir.

***-Teşekkür ederim.***



## Eğitime devrimci dokunuş

### Ünal Özmen

*“Komünistler, toplumun eğitime müdahalesini icat etmediler; ama bu müdahalenin karakterini değiştirmeye ve eğitimi egemen sınıfın etkisinden kurtarmaya çalışıyorlar.”<sup>1</sup>*

Eğitimin gündelik meselelerini gündelik tartışma konusu yapmayı sürdürürken gelinen noktanın devrimci çözümler gerektirdiğini gözden kaçırmamak lazım. Gündelik sorunlara takılı kalmak bir süre sonra eğitimin sorunlarını ekonomi, hukuk, kültür, iktidar gibi diğer sorun alanlarından ayrı düşünmeye itiyor ve bu durum sorunun çözümünden ziyade, toplumu onunla birlikte yaşamının yollarını bulmaya zorluyor. Türkiye tam da bu noktada; toplumun büyük bir kısmı eğitimsel sorunlarını kendi ekonomik olanakları ölçüsünde çözebileceğini, eğitime kamu adına devlette çare arayan muhalifler ise iktidar değişikliği ile çözülebileceği düşünüyor. Devrimci müdahale henüz gündemde değil.

Yoksulların internet ve teknolojisine erişememesinin eğitimdeki eşitsizliğin ekonomik nedenlerini daha da görünür kıldığına kuşku yok. Ne var ki eğitim krizi internete, tablete veya başka bir araca indirgenerek ele alınamayacak kadar büyük ve ciddi. Şu anda bütün dünya, sorunlarımızın çözümünde yol göstermesini beklediğimiz eğitimin alet-edavat, müştemilat sorununu çözmeye çalışıyor. Diyelim ki başarılıdı, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı azaltıldığında veya daha güncel bir talep olan her

öğrencinin internete bağlı tablete erişimi sağlandığında eğitim amacını gerçekleştirecek, eşitlik sağlanacak mı sanıyorsunuz? Yok öyle bir şey!

İnternet neden Mehmet'e erişemiyor, Meryem'in neden bilgisayarını yok? Dünya nüfusunun yüzde 8,9'u neden aç, 750 milyonu şiddetli olmakla birlikte 2 milyar insan neden gıda güvensizliği ile karşı karşıya ve 80 milyon insan neden mülteci durumuna düşmüşse Mehmet'le Meryem o nedenle internete bağlanamıyor, bilgisayara sahip olamıyor.

Ülkeler 2019 yılı bütçelerinin 1,9 trilyon dolarını askeri harcamaya ayırdı. Savaş, bütçedeki payı istikrarlı bir şekilde en çok artan kalemi olmayı sürdürüyor. Türkiye 2019 yılında olmayan parasının 20.4 milyarını savaş aracı alım ve üretimine harcadı. Savaşa ayrılan bütçe arttıkça barıştan uzaklaşıyor. Kendi yurttaşlarıyla bile savaş diliyle konuşan; Suriye, Libya, Irak topraklarında sıcak, Yunanistan ve Ermenistan'la soğuk savaş içindeki Türkiye buna en yakın örnektir. Sorun çözümede akılcı seçenekleri kullanamama politikacıları savaşçıya dönüştürmede ne kadar geçerli bir nedense, siyasetin savaş araçlarıyla yürütülmesinde toplumun savaştan heyecanlanıyor olması bir o kadar teşvik edicidir. Üzücü olan teşvik edenin eğitim olması.

Öğrendiğimiz bilgilerin çoğaldığı, çeşitlendiği ve bilgiye erişim olanaklarının arttığı bir dönemde insanların mülteci/sığınmacı durumuna düşmesi; kültürel, dini ve siyasi ayrılıkların toplumsal barışı bozan gerilime neden olması; iklim ve çevre tahribatı, adaletsizlik, eşitsizlik, işsizlik, açlık gibi insani felaketlerin önlenememesi mevcut eğitimin tepeden tırnağa sorgulanmasını gerektirir. Eğitimin şu haliyle, tamamı insani olan dramların hiçbirisinin çözümüne katkıda bulunamayacağını kabullenip onu sorun

<sup>1</sup>[1] K. Marx, F. Engels (Komünist Manifesto)

çıkaran değil, sorun çözen yapıya kavuşturmalıyız. Bu, Türkiye gibi kişisel, ulusal ve uluslararası sorunlarının çözümünde şiddet dışı seçenekleri değerlendiremeyen, kültürel bagajı boş kişi, topluluklar ülkesinde hayati bir zorunluluktur. Sonuçları yoksullar için daha yıkıcı olmakla birlikte kapitalizmi de sarsan pandemi döneminde bile kaynaklarını insanlığı ortak bir beladan kurtarmak yerine savaşa harcayan hastalıklı bir siyasi ve kültür ortamındayız. Kurumlarıyla, bilgi, deneyim ve insan kaynaklarıyla 'Siz deli misiniz!' diyebilecek toplumsal cesareti kazandırması gerekirken savaş ideolojisinin üretimine hizmet eden eğitimi, Marx ve Engels'in dediği gibi çocukları basit ticaret nesnelere ve iş araçları haline getiren egemen sınıfın etkisinden kurtarmak herkesin devrim ödevi olmalıdır.

Neoliberal eğitim, dünyanın her yerinde bireye, bir avuç tüccarın ihtiyaç duyduğu işgücü bilgi ve becerisini kazandırırken insanı, kendisinin ve toplumun sorunlarının çözümünde kullanacağı becerilerden uzaklaştırıyor. Eğitimi buradan tartışmak, çözümü de bu perspektiften üretmek durumundayız. İnsanın politik statüsü yurttaşlıktır. Bir kişinin yurttaşlık statüsüne erişip erişemediği politik konularda aldığı pozisyondan anlaşılır. Yurttaşlık haklarına sahip çıkma, sorumluluklarını yerine getirme de o aşamada devreye girer. Eğitimin, özellikle de örgün eğitimin bu konuda üstüne düşen görev, bireyi ekonomi, siyaset, medya okuryazarı olan eleştirel yurttaşlara dönüştürmektir. Doğru karar vermesinde ve toplumsal mekanizmaların aktif katılımıcısı olma yolunda eğitim, bireyi yurttaşlaştırarak güçlendirir. Her haliyle politik olan bu işlevi, eğitimin siyasetin içinde ele alınmasını gerektirir. Eğitimin neoliberalizmi ürküten tarafı bu ve o nedenle neoliberalizm, eğitimin, yurttaşlık bilinci kazandırma rolünü yerine

getirmesini engellemek için bir dizi önlemler alır. Bunlardan en etkili olanı, zaten eğitimle iş olanaklarına referans sağlayacağını düşünürken sosyal yönünü ihmal eden öğrencilerin bilişsel kapasitelerini geliştirerek onlara siyasi bakış açısı kazandıracak öğrenme alanlarını müfredat konusu olmaktan çıkarmaktır. Soyutlama ve akıl yürütmeyi sağlayacak sözel derslerin azaltılarak, öğretmen görevlendirilmeyerek, değerlendirme dışı tutularak, materyaller sağlanmayarak, istihdam alanı daraltılarak önemsizleştirilmesi, öğrencilerin eleştirel bilinç edinmelerinin önüne geçmek ve okulu diyalog kurulan mekanlar olmaktan çıkarmakla doğrudan ilgilidir. Yurttaşlık becerileri kazandırma rolü eğitimden alınırken amaç ve kazanımları soyutlama ve akıl yürütmeyi teşvik eden diyalogu geliştiren, kişiyi politik sonuçlara götüren edebiyat, sanat, felsefe, düşünme, mantık, estetik, spor, hukuk gibi sosyal konular yerini salt mühendislik (STEM) bilgisine bıraktı.

Bilim, teknoloji, mühendislik ve matematiği (STEM)<sup>2</sup> iktisadi büyümenin gerekli becerileri olarak öne çıkarıp toplumsal ilişkilerin düzenlenmesinde gerekli sosyal becerileri ihmal etmek, büyüklüğü toplumlar üzerindeki sarsıcı etkisinde görülen ve kronikleşen insani krizler karşısında eğitimin rolünü yerine getirmesini engellemektedir. STEM veya STEAM derslerindeki sosyal içerikleri ayıklamak ve sosyal bilimlere fen bilimlerinden ayrı düşünmek, insanı duygusuz bedenden ibaret nesnel bir

<sup>2</sup>STEM; fen, teknoloji, mühendislik ve matematik konularının entegre biçimde öğretilmesi demek. Kısaltılmış bu tanımın sosyal becerileri gözardı ettiği eleştirileri kuramcılarının araya bir "A" sıkıştırmasına yol açtı. STEM STEAM oldu. Ancak sanatın İngilizcesinin (art) baş harfi hiçbir şekilde sosyal becerilerin karşılığı olmadığı gibi pazarlanacak ürüne "sanatsal" görünüm kazandırmayı ifade etmektedir.

varlığa indirgemektir (Çocukların erken yaşta sosyal bilimler lisesi, fen bilimleri lisesi, imam hatip ortaokulları ve liseleri gibi müfredatı ayrı farklı okullarda toplanması, iktisadi gerekçelerle bireyin bütünlüğüne yapılan saldırıdır.)

Gelecekte üretimin ve ticaretin hangi yönde gelişeceğini bugünün üretim ve ticaretinde kullanılan teknolojiye bakarak öngörü geliştirenler, geleceğin iş olanaklarını da tasarlayıp eğitimi de ona göre planlıyorlar. Fakat bu yüksek öngörü sahipleri, geleceğin toplumu hakkında hiçbir öngöründe bulunmadan siyasal-sosyal düzenin kurallarını geçmişte arıyorlar. Geçmişin toplumsal düzenini yaşatma çabaları düşüncesizliklerinden kaynaklanıyorsa, gelecekte insan, toplum ve doğa ilişkilerinin yönünü tayin etmede kullanılacak sosyal becerilerden mahrumlar demektir. Ki bu bize, onları da cehaletten kurtarma sorumluluğu yükler. Eğer muhafazakâr toplum mühendisleri öyle istediği için mevcut hatta daha geri bir toplum düzenine mahkum ediliyorsak (ki öyle) bu durum bir devrimci müdahaleyi gerektirir.

Eğitimin devrimci fikirlerin serpilip gelişmesine aracılık eden rolünü yerine getirmesini beklemek yerine eğitime devrimci müdahalede bulunulması gerekiyor. Eğitim konusundaki kararlar ekonomik, siyasi ve dini güç odakları tarafından alınıp uygulanıyor. Onlarla başatmeden eğitimi laik, bilimsel ve demokratik yapıya kavuşturmanın yolu yok. Öyleyse eğitimi bütünden ayırmadan sistemin öbür ayaklarından biri olarak ele alıp tümünü birden değiştirecek siyasal bir çözüme yönelmek gerekir. Buna devrim, o yolda yürümeye de devrimcilik diyoruz.

Fabrikalar işçileri nasıl devrimcileştiriyorsa, aynı zamanda örgütlenme ve yaşam alanı olan okullar da öğrenci ve ebeveynlere devrimci fikirler kazandırabilir. İşçileri

sanayi devriminin kötü çalışma ve yaşam koşulları devrimcileştirmişti. Liberal kapitalist üretim biçimi işçileri kentlerde, kentlerin gecekondu ve üretim havzalarında bir araya topladı. Devrim fikri bu birliktelik ortamında filizlendi. Neoliberal kapitalist üretim ve tüketim biçimi, işçilerin iş ve yaşam bölgelerini dağıttı. Fakat artık müstakil bir endüstri koluna dönüştürülen eğitim iş için eğitilen çocukları ve ustabaşı öğretmenleri gittikçe büyüyen eğitim havzalarında topluyor. Okullar, kentin farklı semtlerinde hayatı benzer biçimde yaşayan çocukları ve ebeveynleri sınıfsal kökenlerine göre tasnif ediyor. Zengin okuluna fakir giremiyor, zengin fakirin okuluna girmiyor. Zengin okulları zenginliğe zenginlik katmanın yollarını öğretirken yoksul okulları, neden yoksul olduklarını sorgulamayı ihmal edemez, etmemeli. Yoksulları aynı çatı altında birleştirip kitle olmalarını sağlayan okullar, pekâlâ adaletsizliği, eşitsizliği, yoksulluğu ortadan kaldıracak fikirlerin filizlenip yeşerdiği yerler olabilir. Eğitim, herhangi bir gereksinimimizi karşılamak için aldığımız bir şey değil, insan olarak kendimizi konumlandıracağımız yerin belirleyicisidir. O nedenle sürecin bir tarafı olduğumuzu gözardı etmeyip her şeyi normalmiş gibi düşünüp, buna göre davranmayı bıraktığımızda özne, yani yurttaş olmamız daha da mümkün hale gelebilecektir.

## Nasıl Bir Eğitim, Nasıl Bir İnsan, Nasıl Bir Toplum:

### 2023 Eğitim Vizyonu Üstüne

**Mustafa Günay**

2023 Eğitim Vizyonu<sup>1</sup>, felsefecilerimiz tarafından yeterince tartışılmadı, çözümlenmedi ve eleştirilmedi. Konuyla ilgili duyarlık gösteren ve eleştirel çözümler yapan akademisyenlerin yok denecek kadar az olması dikkat çekici.

“Eğitim Pratiğimiz ve 2023 Eğitim Vizyonu Kongresi ve Çalıştayları” kapsamında bir grup akademisyenin katılımıyla Van Yüzüncü Yıl Üniversitesinde bir toplantı yapıldı. Bu toplantıda sunulan bildiriler de *Türk Eğitim Vizyonu Üzerine Değerlendirmeler*<sup>2</sup> adıyla yayımlandı. Söz konusu kitapta “Felsefi Perspektif” başlıklı bölümde bazı felsefecilerin yazıları yer almakla birlikte, bunlar, vizyon belgesine eleştirel bakan yazılar değil. Diğerleri de felsefeden oldukça uzaktı. Dolayısıyla vizyon belgesinin felsefi bir okuması, yorumu ve eleştirisi yapılmaktan özellikle kaçınılmış gibi görünmektedir. Ayrıca bu belgeyi yeterince ve özenle okumadan lehinde açıklamalar yapan felsefeciler de bulunmaktadır.

Daha önce bir yazımda vizyon belgesinin felsefi temelinin olup olmadığını ele

1

[http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf)

2

<https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/11122019201558T%C3%BCrkiye%20Egitim%20Vizyonu%20uzerine%20Değerlendirmeler.pdf>

aldığım için<sup>3</sup> bu yazıda daha çok belgede ilahiyata yapılan tutkulu vurguya değinmek ve imam hatip okullarına yönelik iddia ve temellendirmeleri ele almak yerinde olur diye düşünüyorum. Çözümlemesini ve değerlendirmesini yapacağım metin/açıklama, 2023 Eğitim Vizyonu'nun 92. sayfasında şu şekilde yer almaktadır:

*“Örgün eğitim sisteminde din eğitimi kurumsallaştırmak amacıyla oluşturulmuş olan imam hatip okulları, zamanla genel eğitim içinde algılanan bir eğitim kurumuna dönüşmüştür. Çocuklarının akademik eğitim alırken aynı zamanda bazı temel dinî bilgileri de almasını isteyen veliler imam hatip okullarını tercih etmektedir. Devletin, öğrencileri dinin temel kaynaklarıyla doğru şekilde tanıştırmayı, imam hatip okullarının toplum tarafından sahiplenilmesini sağlamıştır. Hiçbir okul türündeki öğrencimiz bir diğerinden daha avantajlı ya da dezavantajlı değildir. Hepsi hak temelli bir bakış açısıyla her türlü desteğe layıktır. Yetişkinlerin çocuklar üzerinden bir tartışma alanı oluşturması çocuklara zarar vermektedir. Tartışmalarla oluşan ayrımcı dilin ortadan kalkması ve çocuklarımızın ruh sağlığının zarar görmemesi için uzlaşmacı ve kapsayıcı bir bakış açısı hayata geçirilecektir. Veriye dayalı bilgilendirmelerle imam hatip ve diğer okullara yönelik yanlış yönlendirmelerin önüne geçilecektir.*

*Bazı mihraklar tarafından dünyada giderek artan İslam'ı şiddetle bağdaştırma eğilimleri ve çoğalan marjinal grupların varlığı karşısında Türk eğitim sistemi içinde telif bir model olarak imam hatip okullarının önemi ön plana çıkmaktadır. Ciddi toplumsal değişimlerin tecrübe*

<sup>3</sup> Öğretmen Dünyası, Mart 2019 sayısı, ayrıca bkz.

[https://www.academia.edu/43859630/E%C4%9Fitim\\_vizyonun\\_felsefesi\\_hakk%C4%B1nda\\_mustafa\\_g%C3%BCnay](https://www.academia.edu/43859630/E%C4%9Fitim_vizyonun_felsefesi_hakk%C4%B1nda_mustafa_g%C3%BCnay)

*edildiği günümüzde yaşanan değer krizlerine ve belirsizliklere ülkemiz adına çözüm sunabilecek yapılar arasında imam hatip okulları da yer almaktadır. Sağlıklı bir din perspektifi sunmak için imam hatip okullarında eğitim görmekte olan çocukların her yönden gelişmesi şarttır. Bu suretle evrensel karakteri güçlendirilecek İmam Hatip Okullarının millî bir model olarak başka ülkelere örnek olma potansiyeli artacaktır.”(s. 92)*

Milli Eğitim'in politikalarını hangi düşünce, amaç ve temellendirmelerle yürüttüğünü açıklayan bu metinde tartışılması gereken pekçok husus bulunmaktadır. Bu noktada öncelikle konuya ve sorunlara tarihsel bir bakışla yönelmenin gerekliliği unutulmamalıdır. Tarih bilincinden yoksun insanlara yaşanmış geçmişi yok sayarak başka bir tarih uydurulabilir. Tarihimize yönelik çarpıtmaların yoğunlaştığı bir dönemde yaşıyoruz.

2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde“Örgün eğitim sisteminde din eğitimini kurumsallaştırmak amacıyla oluşturulmuş olan imam hatip okulları, zamanla genel eğitim içinde algılanan bir eğitim kurumuna dönüşmüştür” denilmekte.

Burada imam-hatip okullarının zamanında hangi amaçla ve gerekçeyle açıldığı gözardı edilmektedir. Öncelikle imam ve hatip ihtiyacını karşılamak söz konusuydu. “Zamanla” deniyor ya, bu konuya zamansal/tarihsel olarak bakmak yerinde olur. Bu okulları 1950 seçimlerinden sonra Demokrat Parti açtı. **70 yıllık bir süre** içinde bugünlere gelindi. 70 yıllık tarih içinde bazı dönüm noktaları/kırılma anları yer almaktadır. Politik iktidarın yapısına, konjoktüre göre eğitimde islamcılaşıma/dinselleşme giderek artan bir hız ve yoğunluk kazanmıştır. Din eğitimi alanındaki okul ve öğrenci sayılarındaki artış, eğitim alanında nereden nereye geldiğimizi göstermekte ve Cumhuriyet'e

beslenen kin ve düşmanlığın boyutlarını da ortaya koymaktadır.

Belgede şöyle denilmektedir:

*“Çocuklarının akademik eğitim alırken aynı zamanda bazı temel dinî bilgileri de almasını isteyen veliler imam hatip okullarını tercih etmektedir.”*

Elbette bu okulları tercih eden veliler vardır. Ancak burada tartışılması gereken daha önemli başka hususlar da yer almaktadır: acaba öğrencilerin hepsi isteyerek mi gönüllü mü gitmektedir bu okullara? Velilerin zorlaması söz konusu mudur? Özellikle günümüzde belirginleşen başka bir sorun da, velilerin/öğrencilerin bu okulları seçmek zorunda bırakılmasıdır. Dolayısıyla hemen her şehirde sürekli çoğalan bu okulları doldurabilmek için açık ya da örtük yapılan uygulamaların da tartışılması ve bunların terkedilmesi gerekir. Ama MEB ve onun asıl yol göstericisi ve belirleyicisi olanlar bu okullarda okuyan öğrenci sayısının ne kadar olması gerektiğini yıllardan beri açıklayıp duruyorlar. Ayrıca MEB'in dinsel cemaat ve kurumlarla artarak süren işbirlikleri ve faaliyetleri de eğitimin dinselliğin gölgesinde/karanlığında sürüp gitmesine yol açmaktadır. Din eğitimi verilmesi başkadır, eğitimin dinselleştirilmesi ve cemaatlere terkedilmesi başka bir şeydir. Temel dinsel bilgilerin verilmesi hususu söz konusu okulların kuruluşu ve artırılması konusunda ikna edici bir gerekçe değildir. Bakış açısı politiktir. İslamcı politikanın kitle tabanı ile ilişkisi gözardı edilmemelidir. Dinsel dogmaların ve kuralların belirlediği bir toplum ve devlet projesinin ne yazık ki iktidar eliyle sürdürülmesidir yapılanlar. En kötüsü de imam hatipleri kuran ve geliştiren zihniyetin diğer okullara, müfredatlarına taşınması da başka bir sorundur. Dinsel içerikli dersler diğer okul türlerinde giderek

artırılmış ve eğitimde dinselleşmenin boyutları büyümüştür.

Belgede şöyle denilmektedir: *“Devletin, öğrencileri dinin temel kaynaklarıyla doğru şekilde tanıştırmayı, imam hatip okullarının toplum tarafından sahiplenilmesini sağlamıştır. Hiçbir okul türündeki öğrencimiz bir diğerinden daha avantajlı ya da dezavantajlı değildir. Hepsi hak temelli bir bakış açısıyla her türlü desteğe layıktır.”*

Görüldüğü gibi MEB özeleştiriyi yapar görünürken eğitimdeki dinselleştirme politikasını meşrulaştırma çabası içindedir. Toplumun belli bir kesimi sahiplenmiş olsa da bunu tüm toplumun benimsemesi şeklinde açıklamak gerçeklerle bağdaşmamaktadır. İktidar MEB eliyle eğitimdeki birliğin bozulmasına yol açmış ve bunu giderek derinleştiren politikalarını sürdürülmüştür. Bu noktada Atatürk'ün bir ülkede ikili eğitim olmayacağı, olursa bunun toplumun bölünmesiyle sonuçlanacağı hakkındaki düşüncelerini hatırlamak yerinde olur. Ama zaten eğitimin dinselleştirilmesi ve imam hatiplerin çoğaltılması ve buralarda okuyan öğrenci sayısını ne pahasına olursa olsun artırma politikası, aynı zamanda Atatürk'ün düşünsel mirasıyla ve Cumhuriyetin kurucu değerleri ve amaçlarıyla sürdürülen bir kavga da göstergesi durumundadır. Belgede şöyle denilmektedir: *“Yetişkinlerin çocuklar üzerinden bir tartışma alanı oluşturması çocuklara zarar vermektedir.”*

Eğitimin dinselleştirilmesi, buna hizmet eden okulların çoğaltılması, din derslerinin seçmeli olmaktan çıkarılarak zorunlu hale getirilmesi, bu zorunlu dersin de belli bir mezhebin anlayışı çerçevesinde yapılması ve benzer nedenlerle yıllardır süregelen bir tartışma olduğu açıktır. Ancak MEB'in tartışmayı çocuklara zarar verme olarak yorumlayışı çok şaşırtıcıdır. Akli başında,

insana saygı duyan ve gerek eğitimde gerekse hemen her alanda ülkemizin gelişmesini ve çağdaş uygarlık doğrultusunda yürüyüşünü önemseyen hiç kimse çocuklara zarar verecek tartışmalara girmez. Burada yine MEB'in söz konusu tartışmalardan duyduğu rahatsızlık ve verecek uygun cevaplar bulamamasının sıkıntısı kendini göstermektedir. Çocuklara asıl zararı verenler, daha anaokulundan itibaren bazı dogmaları, inançları onlara empoze etmeye, aşılama çabaları değil midir? Belgede şöyle denilmektedir: *“Tartışmalarla oluşan ayrımcı dilin ortadan kalkması ve çocuklarımızın ruh sağlığının zarar görmemesi için uzlaşmacı ve kapsayıcı bir bakış açısı hayata geçirilecektir.”*

Bu toplumda asıl ayrımcılık, belli bir dinsel yorumu dayatmaktır. Siyasal ayrımcılığı kimlerin yapageldiği kamuoyunun bilgisi dahilindedir. Muhalefetin kazandığı yerel yönetimlerin yurttaşlara yönelik yardım, hizmet ve diğer çalışmaları önüne çıkarılan engellemeler, yasaklamalar ve yeni düzenlemeler vb. ayrımcılığı bir politik yöntem ve yol olarak görenleri açık göstermektedir. Aynı siyasi anlayışın eğitim anlayışı ve uygulamaları da eğitimdeki ayrımcılıkları beslemektedir. Tacize, şiddete, istismara maruz kalan çocukların haklarının çiğnenmesi, sorumlulardan hesap sorulmaması, aksine bu tür olayların örtbas edilmesi, haberlere erişim yasağı getirilmesi vb. uygulamalar, asıl bunlar değil midir çocukların, gençlerin ruh sağlığına zarar veren şeyler? Yunus Emre'nin dizelerini bile sansürleme gereği duyanların uzlaşmacı ve kapsayıcı bir bakış açısından ne kadar uzak oldukları açıktır. Belgede şöyle denilmektedir: *“Veriye dayalı bilgilendirmelerle imam hatip ve diğer okullara yönelik yanlış yönlendirmelerin önüne geçilecektir.”*

Konuyla ilgili veriler, rakamlar kamuoyunda da gündemde yer almaktadır. Burada MEB'in ilahiyatçı zihniyeti popülarize etme çabası görülmektedir. Bir tür reklam denilebilir. Belgede şöyle denilmektedir: ***“Bazı mihraklar tarafından dünyada giderek artan İslam'ı şiddetle bağdaştırma eğilimleri ve çoğalan marjinal grupların varlığı karşısında Türk eğitim sistemi içinde telif bir model olarak imam hatip okullarının önemi ön plana çıkmaktadır.”***

Buradaki gerekçe pedagojik değildir. İslam algısıyla ilgili sorunun da temelinde birçok etkenler bulunmaktadır. “Çoğalan marjinal gruplar” hangileridir? Bilemiyorum. Ancak birçok bakanlığın yapısında çeşitli dinci grupların etkin/etkili olması, devlet-din ilişkilerinin laiklik ekseninden ne kadar uzaklaştığının da göstergesidir. Bu noktada eğitimle ilgili politikaların ve sonuçlarının da laiklik çerçevesinde ele alınmasının yaşamsal bir önemi bulunmaktadır. Sosyalliğini, hukuksallığını kaybeden devletin laiklik niteliğini koruması mümkün olacak mıdır? Yoksa bu kavramların içeriği, işlevi ve anlamı ortadan kalkıp yalnızca adları mı kalacaktır?

Laiklik eğitim açısından da vazgeçilmezdir. 70 yıldır eğitimde dinci yapılanmalara sunulan olanaklar, açılan yollar, verilen destekler de hiç şüphesiz laiklik karşıtı bir zihniyetin ifadesidir. 1982 Anayasası ile (24. madde) din derslerinin zorunlu kılınması, tarihsel bir kırılma/dönüm noktasıdır. 12 Eylül rejimi aynı zamanda imam hatip lisesi mezunlarına üniversite sınavında diledikleri fakülteleri tercih etme imkanı da sunarak, bu okulların kuruluşundaki amaç ve görevinden ayrılmasına/sapmasına zemin hazırlamıştır. Laik ve bilimsel eğitimden uzaklaştıkça eğitimin düzeyi de düşmekte, başarısızlıklar daha da artmaktadır. Eğitimdeki başarısızlık ve

geriye gitme, toplumsal yaşamın diğer alanlarında da yıkıcı etkilerini her geçen gün ortaya koymaktadır. Din eğer ahlaklı olmaya ilişkin bazı değerleri içeriyorsa, o zaman nasıl oluyor da İslamcılığın iktidar olduğu dönem, en büyük yolsuzlukların, haksızlık ve adaletsizliklerin yaşandığı bir dönem oluyor? Demek ki dinin siyasal, ekonomik vb. kullanımları önemli ve öncelikli görülmektedir. Din adına dinsel inanç ve değerler sömürülmekte, tarihte olduğu gibi bugün de din siyasetin temel araçlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Tehlike dinden değil dincilikten kaynaklanmaktadır. Sorun İslamda değil İslamcılıktadır. Dincilik ılımlısından aşırısına/radikaline kadar siyasette de eğitimde de ciddi sorunların ortaya çıkmasının da başlıca nedenlerinden biri değil midir? Ahlaki değerlerin yıpranması pekçok yurttaşın da şikayet ve eleştiri konusu haline gelmiş durumdadır. Bazı eleştirel sesler çıksa da muhafazakar kesimde pek etkili olamıyor. Ancak yine de hukuksuzluk, adaletsizlik, yolsuzluk ve yoksullaşma konusunda farkındalığın arttığı söylenebilir. Basın ve medyanın büyük bir bölümünün özgür haber ve bilgi verebilmesinin önü kapalı olduğundan toplumun dertleri, kaygı ve tepkileri yeterince dile getirilme imkanı bulamamaktadır. Bu durum ise toplumsal sorunların giderek ağırlaşmasına neden olmaktadır. Belgede şöyle denilmektedir: ***“Ciddi toplumsal değişimlerin tecrübe edildiği günümüzde yaşanan değer krizlerine ve belirsizliklere ülkemiz adına çözüm sunabilecek yapılar arasında imam hatip okulları da yer almaktadır.”***

Burada söz konusu olan “ciddi toplumsal değişimler” ifadesi geniş bir anlam içeriğine sahiptir. Ancak devamında yer alan “değer krizi ve belirsizlikler” ifadeleri, değer kaynağı ve temeli olarak “din”in görüldüğünü açıklar. Eğitim vizyonunun felsefi temelleriyle ilgili bölümde de temel dayanak noktası ve yol gösterici olarak

dinin ve belli bir mistisizmin benimsenmesi söz konusudur. "Değerler eğitimi" adıyla sürdürülen bütün çalışma ve sürdürülen faaliyetler de din eksenli olmaktadır.

Elbette dinsel değerler de insan yaşamının, toplumun ve kültürün önemli unsurlarıdır. Her kültürde din önemli bir kurum olarak karşımıza çıkar. Ama hiçbir din kültürün ve uygarlığın temeli değildir, tarihte de olmamıştır. Günümüzde İslamcı ve muhafazakar kesimlerde din temelli bir "medeniyet" düşüncesinin savunulduğunu görürüz. Böyle bir medeniyet için de eğitim bir araç ve mücadele sahası olarak kurgulanmaktadır. Ancak bir ülkenin eğitim politikası dinsel inanç ve değerler temelinde kurulamaz, kurulmamalıdır. İdeolojik bir aygıt olarak dinin eğitim politikalarının kurucu temeli yapılması, laiklik ilkesiyle de çelişmekte ve eğitimden başlayarak toplumun bölünmesine, geri kalmasına yol açan bir özellik taşımaktadır. Ekonomik, siyasi ve başka çıkarlar için dinin, dinsel inançların araçsallaştırılması ve sömürülmesi günümüzün başta gelen sorunları arasında yer almaktadır. Yalnızca bizde değil dünyada da çıkmaza giren, çözüm üretemeyen ve iktidarlarını sürdürme olanakları ve gücü kalmayan kişiler/partiler hemen kutsallık taşıyan unsurlara başvurmakta ve insanların en masum-ıçten duygu ve inançlarından beslenme yoluna gitmektedirler.

Siyaset inançların vampiri haline geldiğinde hem o ülke hem de dünya ve insanlık için büyük bir tehlike belirmiş demektir. Bu nedenle eğitimde belli bir dine ve yorumuna değil toplumun ihtiyaç duyduğu bilgi, değer, beceri ve ideallere öncelikli ve temel olarak yer verilmesi gereklidir. Osmanlıyı ne din ne hilafet içine düştüğü uçurumdan kurtaramadı. Ama ne yazık ki yeni-Osmanlılık denilen bir hayalin peşinden gidenlerin ülkemizde ve yakın coğrafyamızda yol açtıkları ve etkide buldukları yıkımlar her geçen gün

artmaktadır. Yurtta da dünyada da barışa ve barış eğitimine ihtiyaç var. Artık tarihsel ve tinsel anlamı kalmamış cihatlar/fetihlere değil.

Toplumun ihtiyaçlarını karşılamak, bilimde, teknolojiye ve ekonomide daha güçlü ve ileri seviyelere ulaşılacak isteniyorsa, çözümün dinselleştirilen bir eğitimden gelmeyeceği açıktır. Neden fen liselerini, sosyal bilim ve sanat liselerini geliştirmek, çoğaltmak ve daha nitelikli yapmak için olanakları kullanmıyor, arzu ve iradenizi bu yönde değerlendirmiyorsunuz?

Hem toplumsal yaşamda hem de eğitim kurumlarında aşırı dinsellik, dinsel dayatmalar ve programlamalar bir yerde ister istemez tepkilere ve uyanışlara da yol açmaktadır. Bunun işaretleri de görülmektedir. Özellikle gençler arasında deizme yönelik olduğundan hareketle bazılarının telaşlanması, tesettürden uzaklaşanlar karşısında kaygıların belirmesi vb. durumlar, insandaki özgürlük isteğinin ve her türlü baskı ve dayatmalara, dışsal belirlemelere karşı kendi varoluşsal sorumluluğunu üstlenmesinin göstergesidir. Bu noktada sözde insandan ve insanın bütünlüğünden söz eden vizyon belgesinde, insan anlayışı sorunludur. İnsanı özgürleştirmeyi, aydınlatmayı ve insan olarak olanak ve yeteneklerini keşfedip geliştirmeyi amaçlamayan bir eğitim sisteminin beklenen olumlu sonuçları vermesi ve toplumsal ihtiyaçları karşılaması mümkün görünmemektedir. Eğitimdeki başarısızlıklar kültürde, sanatta, bilim ve teknolojiye de geri kalmışlığa yol açmaktadır. Dinselleştirilen bir eğitim sistemi ve politikaları "fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür" nesillerin yetişmesini, insanın olanaklarının ve yeteneklerinin gelişmesini sağlamaktan uzaktır. Bugün tam da böyle insanlara ve nesillere ihtiyacımız var. Bağımsızlık ve özgürlük, hem ülkemizin hem de insanlarımızın gerçekten de



karakteri olduğu gün, çağdaş uygarlık seviyesinde olduğumuzu söylemek mümkün olacaktır. Belgede şöyle denilmektedir: *“Bu suretle evrensel karakteri güçlendirilecek İmam Hatip Okullarının millî bir model olarak başka ülkelere örnek olma potansiyeli artacaktır.”*

Aslında ciddiye alınacak bir yanı yok. Ama buradaki “millî model” ifadesi önemli. 1954 yılında kapatılan köy enstitüleri, ulusal bir model olarak ortaya çıkmıştı. Başka ülkelerin de bu modeli uygulaması söz konusu. Varlığı olmasa da etkileri bugüne kadar devam eden bu okulların, devrimin önünü açan bir işlevi ve anlamı vardı. İmam hatiplerin de çok genel bir ifadeyle karşı devrimin yolunu açmaya çalışan işlevi hep tartışılmaktadır. Günümüzde Cumhuriyetin temel ilke ve amaçlarından uzaklaşılması ve daha pek çok husus eğitimdeki dinselleşmenin ne kadar tehlikeli bir hale geldiğini göstermektedir.

### **Çağdaşlaşmacılık-Gelenekçilik Gerilimi ve Eğitim**

Kısa bir tarihsel bakış bile, özellikle 1990lı ve 2000li yıllarda İmam hatipler bağlamında politik mücadele, gerilim ve girişimlerin yoğunlaştığını göstermektedir. İslamcı siyasetin ve toplum projesinin arka bahçesi ya da insan deposu olarak görülen bu okulların yeniden bir meslek okulu haline dönüştürülmesi gerekir. Açıklanan üniversiteye yerleşme sonuçlarının sayısal verileri de bu okullardan mezun olanların ağırlıklı olarak İlahiyat fakültelerinin çeşitli bölümlerine girebildiğini göstermektedir. İddia edildiğinin aksine en başarılı okul türleri arasında bu okulların bir yeri yoktur. Ama ne yazık ki pedagojik değil politik hesap ve planlamalarla ülkemizin genç kuşakları çağın gereklerini karşılayabilecek bir eğitim olanağından yoksun bırakılmaktadırlar.

İslamcılık yalnızca eğitimle ilgili olarak değil hemen her alanda iktidarın gücüyle talep ve amaçlarını ortaya koymaktadır. İstanbul Sözleşmesi'yle ilgili tartışmalara yol açan da bu kesimlerdir. Anlaşılan odur ki toplumsal-kültürel sorunlarımıza çözüm ararken, gelenekçilik-çağdaşlaşmacılık tartışması ve gerilimi bir süre daha sürecektir. Bu tartışma ve gerilim ortamında Cumhuriyetin kurucu iradesine, lider kadrolarına ve emperyalizme karşı koyuşumuzla şekillenen Milli Mücadele tarihimize ve bu tarihin dönüm noktalarına yönelik nefret, hakaret ve yok sayma tavırları ve söylemleriyle sıkça karşılaşılıyor.

2023'e 3 kala, aydınlanmış, çağdaş bir ülke olabilmek, insan hak ve özgürlüklerinin saygı gördüğü, hukuka dayalı bir demokrasi kurabilmek, eğitimden hukuka, bilimden sanata yapacağımız çalışmalar ve mücadelelerle mümkündür. Bu noktada eğitimde dinselleşmenin bizi nereye getirdiğini ve götürebileceğini sorgulamayı sürdüreceğiz.

Nasıl bir insan, nasıl bir eğitim, nasıl bir toplum ve kültür sorusuna dini temel dayanak alanların verdiği ve vereceği zararı sona erdirmenin imkanı elimizdedir. Siyasal iktidarı ele geçiren İslamcılık, yıkmak istediği Cumhuriyet sistemini açık ve örtük hamlelerle sarsmayı sürdürmektedir. Diyanet İşleri iktidarın politbürosu olarak çalışmaktadır. (Bu noktada 6. Din Şurası'nda alınan kararları da unutmayalım. Dinsel konular ve sorunlardan çok politik meselelere ve projelere eklenmiş görünen kurumun ve özellikle şimdilerde başındaki görevlinin Cumhuriyet'e ve kurucu liderlerine yönelik tavır ve söylemleri İslamcılığın zihinsel haritasını ve bilinçaltının resmini sıkça ortaya koymaktadır.)

Siyasette ve eğitimde karşılaştığımız İslamcılık, 1923 devrimiyle birlikte

temelleri atılan yeni kültürel oluşumlara karşıtlığını sürdürmektedir. Akılcı ve aydınlanmacı bir yaklaşımla, Cumhuriyetin gerçekleştirmek istediği insan ve değer anlayışını ve toplum tasarımı gerçekleştirme yolunda eğitimden nasıl büyük görevler beklenmişse ve belli bir ölçüde Cumhuriyetçi eğitim başarılı olduysa, Cumhuriyet karşıtı İslamcı politika ve eğitim uygulamaları da bazen açık çoğu zaman da örtük biçimde kendi toplum tasarımı geliştirmeye yönelik hamlelerini sürdürmektedir.

İnsanlık tarihinde olduğu gibi ülkemizde de hem bir süreklilik hem de büyük dönüşümler/devrimler yaşanmıştır. Bu bağlamda gelenekçi yaklaşımlar ile akılcı/aydınlanmacı yaklaşımlar arasında çatışmaların sürdüğünü söyleyebiliriz. Fransız Devrimi sonrasında romantik ve tutucu eğilimlerin ortaya çıktığını hatırlayabiliriz. Benzer bir durum Türkiye için de söz konusudur. 1920'li yıllardan itibaren, kültürel gerçekliğimizde bir çağdaşlaşmacılık-gelenekçilik karşıtlığının etkili olduğunu görebiliriz. Günümüze kadar kültürümüzün/toplumumuzun biçimlenmesinde bu karşıtlığın ve bu karşıtlığı aşma yönündeki çabaların belirleyici olduğunu söyleyebiliriz.

Gelenekçilik ve çağdaşlaşmacılık arasındaki gerilimlerin yanı sıra toplumsal-ekonomik yapının ve siyasetin de belirlediği etkenler, eğitim sisteminde görülen iniş çıkışlarının temelini oluşturur. Eğitim toplumu-kültürü ve geleceği şekillendirmeye çalışırken aynı zamanda içinde yer aldığı sosyo-ekonomik sistem ve siyasi etkenlerin altında faaliyetini sürdürebilir. Bu nedenle eğitime yapılan müdahalelerin ve paradigma değişikliklerinin temelinde toplum-kültür-ekonomi ve siyasetin belirleyiciliği göz ardı edilemez. Bu noktada geçmişe ve geleneğe değil, gelenekçiliğe karşı çıkılması gerekir. Çünkü gelenekçilik,

geçmişin ve geleneğin yeni kültürel atılımların temeli olmalarına değil, birer ayak bağı olmalarına neden olmaktadır. Geçmişe ve geleneğe ait değerlerin, geleceği biçimlendirmede rol oynayabilmeleri için, akılcı ve aydınlanmacı bir yaklaşımla ele alınmaları gerekir. Siyasette olduğu gibi eğitimde de İslamcılık ve gelenekçilik uydurma, kurgusal bir geçmiş imgesine dayanarak bugünümüze hükmetmeye ve geleceğimizi belirlemeye çalışmaktadır. Çağdaşlaşma, modernleşme tarihimize ilgili olarak son zamanlarda tekrar dillendirilen “başka hikayeler” söylemi de ideolojik bir söylemdir. Sanki kaç yüzyıldır yaşanan tarih bize ait değilmiş gibi!

Cumhuriyetin kurucu değerleri, ilkeleri ve temel amaçları doğrultusunda varlığını geliştirerek sürdürebilmesi, hem bizim için hem de İslamcılığın dillerinden düşürmedikleri İslam toplumları için de bir model ve erek olmayı sürdürmesi demektir. Emperyalizme karşı ilk ulusal kurtuluş savaşını kazanarak sömürgeciliğin yeryüzünden silinme sürecini başlatan askeri, ekonomik ve kültürel zaferlerin/kazanımların devamı için eğitimin de İslamcılıktan arındırılması gerekiyor. Batılı ve doğulu her türlü emperyalizme karşı bağımsızlığımızı koruyabilmek akıl ve bilime dayanan bir eğitimle yetişen kuşaklarla mümkündür. Emperyalist hedeflerin aracı ve paydaşı olanların geleceğimize yeri olmayacaktır.

### **Sonuç ve değerlendirme**

Eğitim sisteminin son yıllardaki durumunun sorumlusu olan siyasal iktidar ve eğitimle ilgili yetkililer mevcut sorunlardan sorumlu değilmiş gibi değerlendirmeler ve açıklamalar yapabilmektedirler. Eğitimde bir vizyon söyleminin ortaya konulması gerçekten vizyonun varlığını göstermez. Eğitimin yıllanmış ve köklü sorunlarına çözüm üretmekten uzak ve açık ya da

örtük dinselliğe dayanan bir vizyon belgesinde olumlu ve desteklenmesi gereken hususlar olsa da bunların mevcut iktidar ve kendine rehber olarak benimsediği İslamcılıkla başarılması mümkün görünmemektedir. Bizlere düşen sorumluluk ise Cumhuriyet döneminde insani ve toplumsal gelişme ve aydınlanmayı amaçlayan bir eğitiminin günümüz koşullarında nasıl gerçekleştirileceği konusunda öneri, eleştiri ve tasarılarımızı ortaya koymaktır. Kurtuluş Savaşı yıllarında bile eğitimi, öğretimi önemseyen ve her fırsatta bunu dile getiren ve uygulayan bir liderin, Atatürk'ün temellerini attığı Cumhuriyet'in yurttaşlarının ihtiyaç, beklenti ve ideallerine yakışan bir eğitim sistemi kurmak hepimizin sorumluluğu ve görevi değil midir? Cumhuriyet'in değerlerini ve ideallerini gerçekleştirmeye yönelik ortaya konulmuş büyük bir düşünsel birikimin ve deneyimlerin değerlendirilmesi gerekir. Mustafa Necati'ler, İsmail Hakkı Tonguç'lar, Hasan Ali Yücel'ler başta olmak üzere çağın gereksinimleri doğrultusunda bir eğitim sistemini kurmamaya ve geliştirmeye yetecek **pedagojik mirasa** sahibiz.

Önümüzdeki seçimlerde İslamcılığın iktidarı kaybetmesiyle eğitimde de dinselleşme sürecinden ve politikalarından kopuşun gerçekleşeceğini düşünüyorum. 70 yıldır oluşan bağımlılığa, İslamlaşma/İslamlaştırılma döneminin sona ermesi, tarihimizde yeni bir başlangıç, bir yenilenme olacaktır. Bu ülkeyi hem atalarımızdan miras hem de çocuklarımızdan ödünç aldık. Ne ABD ne Rusya, emperyalizmin hiçbir türüne bağlanmadan, ona dayanmadan bu memleket varolmaya devam edecektir. İslamcılığın açtığı yaraları akılla, bilimle, felsefeyle, sanatla saracağız. Elbette en başta yaralanmış, araçsallaştırılmış inançlar da hak ettikleri huzur ve içtenlikle yaşanma imkanına kavuşacaktır. 2023'e 3

kala, geleceğin ufuklarını aydınlatmak, kara bulutları dağıtmak, gerçekten sosyal, demokratik ve laik bir hukuk devletinde yaşamak bu ülkenin yurttaşlarının ellerindedir.

Kolay kazanılmayan Cumhuriyet'imiz için bir gün gözyaşı dökmek ve pişmanlık yaşamak istemiyorsak bugünden yarına gücümüz, olanaklarımız çerçevesinde özgürlük, adalet, eşitlik, insanca bir yaşam için çabalamaktan başka çaremiz yoktur. Son yıllarda demokratik süreçlerle ortaya konulan tercihler, elde edilen başarılar umutlu olmak için önemli etkenlerdir. Bu süreçte kendine düşen sorumlulukları, görev ve iradeyi göstermeyen, susan ya da iktidarın olanaklarından yararlanmayı seçenler de, eğer İslamcı toplum ve kültür projesinin bilinçli ve gönüllü paydaşları değillerse kendi özeleştirimlerini yaparak Cumhuriyet'in ruhuna ve geleceğine sahip çıkmalıdırlar.

Türkiye'ye özgü yaşadığımız kısa bir ortaçağın sonuna yaklaştığımızı düşünüyorum. Dünyaca yaşanan korona salgını, karantinalar, kısıtlamalar ve salgınla ilgili türlü sıkıntılar ve sorunlarla birlikte İslamcılığın kararttığı toplumsal hava oldukça ağır olsa bile dağılacaktır. Boş bir iyimserlik olarak düşünülmezse, güzel günler, güneşli günler göreceğimizi umuyorum. Karanlığın sahipleri ise geldikleri gibi gidecekler. "Kimler geldi kimler geçti", bir şarkının söylediği gibi. Belki bir gün bu "millet" de şaşacak bu işe! Cumhuriyet'imizin Yüzüncü doğum yılında, içinden geçtiğimiz karanlıkları geride bırakmış olalım. Bu bize bağlı. Hepimize, her birimize...

21. yüzyılda ortaçağı yaşamak insan onuruna yakışır mı?

## Pandemi Döneminde Dayanışmayı Çoğaltmak

*Global Thursday Talks Platformu üyeleri (Fatma Mızıkacı, Eda Ata, Hardal Güler ve Zeynep Alica) ile söyleşi*

Pandemi döneminde eğitime erişimde yaşanan güçlükler nedeniyle eşitsizlikler derinleşirken yaşanan süreç eğitim emekçilerini hem çalışma koşulları açısından hem de öğrencilere erişim açısından zorladı. Eğitim emekçileri bir yandan pandeminin şokunu yaşarken bir yandan da ders içeriklerini dijital platformlara aktarmaya, öğrenciler ile etkileşimi uzaktan da olsa etkin bir biçimde sürdürmeye çalışıyorlardı. Artan stres ve iş yükü ile cebelleşen eğitim emekçileri arasında bu dönemde işsiz kalan ya da ücretlerini alamayanlar olduğu gibi eğitim dışı işlerde çalışmaya zorlananlar da oldu.

Karşı karşıya olduğu güçlükleri bir arada durup mücadele ederek aşmaya çalışan eğitim emekçileri pandemi döneminin getirdiği sosyal mesafeyi sanal dünyada bir araya gelip dayanışmayı çoğaltarak aşmaya çalıştılar. Pandemi döneminde sanal dünyada oluşturulan farklı platformlarda öğretmenlik mesleğinin değersizleştirilmesinin önüne geçmeye, eğitimin sorunlarını tartışmaya ve birbirlerine destek olmaya devam ettiler. Bu platformlardan bazılarının temsilcilerine nasıl bir araya geldiklerini ve sanal platformların etkilerini sorduk.

*Global Thursday Talks*

**Yasemin Tezgiden Cakcak:** *Global Thursday Talks*, pandemi döneminde Perşembe günleri dünyadan ve Türkiye'den eleştirel eğitimin önde gelen isimlerini konuk ederek izleyiciler ile etkileşim kurma imkânı tanıdı. Öncelikle bu platformun oluşum hikâyesini sizden dinlemek isterim.

**Fatma Mızıkacı:** Sizin de belirttiğiniz gibi küresel düzeyde toplumsal ve bireysel anlamda yaşadığımız yalnızlık duygusu beni de sarmıştı. 2020 Mart ayının sonunda yüz yüze eğitim kapandığında ve artık kampüse gidemediğimiz dönemde uzakta yaşayan hocalarım ve meslektaşlarıma daha sık ve daha uzun mailler yazma ihtiyacı duydum. Bu yazışmalardan Peter McLaren ile olan yazışmalarımızın içeriği neredeyse her zaman olduğu gibi dünyada ve ülkelerimizde yaşanan adaletsizlikler, ayrımcılık ve eşitsizlikler üzerine ve politik değişimler üzerine derinleşmeye başladı. Bir süre sonra bu sohbetlere Türkiye'deki meslektaşlarım ve öğrencilerim de katılırsa nasıl olur diye düşündüm. Düşünce bu şekilde oluştu ve Peter McLaren'ı böyle bir uzaktan söyleşiye davet ettim. Hiç tereddüt etmeden kabul etti. Ve sonrasında meslektaşım Eda Ata ile konuştuk, bir anda böyle bir buluşmanın hepimizin entelektüel yalnızlığına ne kadar iyi geleceğini keşfettik. McLaren'in konuşmasını organize etmeye başladığımız sırada ABD'de George Floyd'un polis tarafından boğazına çökülerek öldürülmesi olayı yaşandı. Sonrasında halk protestoları, sokak gösterileri ve ırkçılık karşıtı olaylar çeşitli şekillerde tüm dünyaya yayıldı. Peter bu sırada bu olayları da eleştiren makaleler yazmaya başlamıştı bile. Biz de kendisinden pandemi ve eşitsizlik, sosyal adalet ve eğitime yansımaları konusunda geniş çaplı bir konuşma yapmasını istedik. McLaren'in konuşmasını uluslararası hale nasıl getirebiliriz ve bunu yaygınlaştırmak için teknolojik araçları nasıl kullanabiliriz sorularına yoğunlaştık. Pek çok farklı platformu araştırdıktan sonra kapsayıcılık ve erişim kolaylığı açısından Zoom toplantısına karar verdik. Duyuru için afişler, içerikler ve sosyal medya hesapları oluşturduk. Duyuruları ulusal ve uluslararası meslektaşlarımıza ve öğrencilerimize ve geniş çapta

eğitimcilere, STK'lara ve ilgili gruplara ilettik. Ve böylece ilk

**@globalthursdaytalks** etkinliğimizi 11 Haziran 2020 tarihinde yapmış olduk. Etkinlik çeşitli kişi, grup ve örgütlerden büyük bir ilgi gördü. İki saati aşan söyleşi sırasında zaman zaman sorulara da yanıt verilerek etkileşimi yüksek bir toplantı oldu. Bu bizi daha sonraki etkinlikler için yüreklendirdi ve bir sonraki hafta için Guy Senese ile iletişime geçtik. Bu şekilde başlayan etkinliklerimiz 13 Ağustos 2020 tarihinde Henry Giroux'nun katıldığı 9.uncu etkinliğin ardından Eylül ayında kısa bir ara verdi.

**Yasemin Tezgiden Cakcak:** Takip edebildiğim kadarıyla *Global Thursday Talks* eğitim konusunda Türkiye'de ve dünyada yaşanan sorunların tartışılması açısından son derece zihin açıcı oldu. Hangi konular hangi konuşmacılarla gündeme taşındı?

**Eda Ata:** @globalthursdaytalks'ta eleştirel pedagoji çerçevesinde pek çok konu ele alındı. Bunlardan öne çıkan konular sosyal adalet, eğitimde eşitsizlikler, pandemi ile ilişkili eğitim sorunları, George Floyd cinayeti ekseninde ırkçılık, eleştirel teori ve sınıf, kamusal eğitim, kadın hakları, beden - politika ve eğitim, okullaşma, göç - pandemi ve eğitim, evde eğitim, uzaktan eğitime katılma ve katılamama durumları ve yarattığı toplumsal uçurumlar, toplumsal hareketler, öğretmenlerin pandemide yalnız bırakılması ve değişen rolleri, yeni muhafazakarlık ve neoliberalizmin eğitim üzerine etkileri, kamusal hak savunuculuğu, kültürel incelemeler, öğretmen örgütlenmeleri, politik duruş ve eleştirel pedagojinin gündemi olarak özetlenebilir.

**Yasemin Tezgiden Cakcak:** *Global Thursday Talks*'un dayanışmayı örgütleyen, eğitime dair düşünen insanları

bir araya getiren bir etkisi de oldu. Bu konuda neler söyleyeceksiniz?

**Fatma Mızıkacı:** Bu etkinliklere başlarken hem kendimiz hem de çevremizdeki kişilerin büyük bir entelektüel yalnızlık içine düştüğünü farkettilik. Pandemi nedeniyle artan belirsizlik nedeni ile içine düştüğümüz durumun, umutsuzluğa dönüşmemesi için sanal ortamlarda da olsa bir araya gelmenin ne kadar önemli olduğunu ve nasıl bir güç oluşturabileceğini anladık. Bu gücün kaynağı, birlikte olmaktan doğan direnç ve dayanışma hissi idi. Aynı zamanda, biz bu dijital buluşmaları sürdürme ve açtığımız alanı genişletme sorumluluğunu da hissettik ve diğer platform ve oluşumlara da model oluşturduğumuzu düşünmekteyiz ve bu bizi devam etme konusunda ve farklı işbirlikleri konusunda yüreklendiriyor.

**Yasemin Tezgiden Cakcak:** Sizin bu platformu oluştururken amacınız neydi, bu amaca ulaştığınızı düşünüyor musunuz?

**Eda Ata:** @globalthursdaytalks'un amacı ulusal ve uluslararası düzeyde eğitimcileri, akademisyenleri ve konuyla ilgilenen kişi ve grupları bir araya getirerek eğitimin ve toplumun tartışmalı konularını, belirsizlik dönemi kapsamında ele almaktır. Aslına bakarsanız, Haziran 2020'de başlayan bu süreçten günümüze belirsizliklere yeni belirsizlikler eklenerek bağlam da oldukça genişledi, biz de amacımızı bu dönüşüme ayak uyduracak şekilde güncelliyoruz.

**Yasemin Tezgiden Cakcak:** Bildiğim kadarıyla bu platform konuşma serisi olmakla da kalmayıp uluslararası bir kitap projesine dönüşecek. Bu projeden ve bundan sonraki hedeflerinizden söz eder misiniz biraz?

**Eda Ata:** @globalthursdaytalks etkinliklerine artan ilgi ve beklenti nedeni ile konuşulanların ve tartışmaların farklı şekillerde de ifade edilmesine ve böylelikle bu değerli fikirlerin daha fazla kişiye ulaşmasına olanak sağlayacak bir derleme kitap fikri oluştu. Bu kitabın yegane özelliği hem konuşmacıların hem de katılımcıların deneyimlerini aktardıkları ve diyalogu besleyen bir basılı kitap olmasıdır. **@globalthursdaytalks** etkinlikleri devam edecek. Daha fazla dinleyiciye ve katılımcıya ulaşmak için yeni hedefler düşünmekteyiz.

**Yasemin Tezgiden Cakcak:** Bu platformdan daha önceden haberdar olmayan ya da konuşmaları kaçıranlar sizi ve kaçırdıkları konuşmaları nasıl takip edebilirler?

**Eda Ata:** Daha önce yapılan etkinliklerin büyük bir çoğunluğu YouTube kanalımızda yer almaktadır. İlgi duyanlar, duyurularımız için aşağıdaki adreslerden ve [globalthursdaytalks@gmail.com](mailto:globalthursdaytalks@gmail.com) eposta hesabından bize ulaşabilir ve takip edebilirler.

Facebook: <https://www.facebook.com/globalthursdaytalks>

Instagram: <https://www.instagram.com/globalthursdaytalks/>

Youtube: <https://www.youtube.com/channel/UCWrMCDOLnmXyJbHiEL5pYyQ>

Twitter: <https://twitter.com/GlobalThursday>

**Yasemin Tezgiden Cakcak:** Böylesi bir oluşumu başlattığınız için sizleri tebrik ediyor, söyleşimize katıldığınız için teşekkür ediyorum.

**Fatma Mızıkacı:** Biz de bu fırsatı bize verdiğiniz için çok teşekkür ediyoruz. **@globalthursdaytalks** bir dayanışma örneği ve Eleştirel Pedagoji Dergisi de her zaman bu tür dayanışmaların öncüsü ve destekleyicisi olmuştur ve olmaya devam etmektedir. **@globalthursdaytalks** da bu dayanışmanın bir parçası haline gelmiştir.

## Lacivert çorap

Levent Özbek



*“Görünenle gerçek bir olsaydı bilime gerek kalmazdı.”*

Karl Heinrich Marx

Dün fakültede çalışırken sabahtan beri bir şey yemediğimi farkedip, akşam 19:30 gibi odamdan çıktım ve Tandoğan'daki bir lokantaya döner yemeye gittim. Ankara'daki meşhur döner lokantalarından birisi. *Döner taze mi* dedim, *taze abi daha yeni taktık* dedi. *Çok açım hemen getir* dedim. Lokantada benden başka sadece bir masa vardı. Eskiden oturacak yer bulamazdık. Tuvalete gittim elimi yıkamaya. Döner tezgahına baktım, azcık bir et takmışlar. Eskiden 7-8 garson çalışırdı. Şimdi bir döner ustası, kasada duran biri, iki de garson vardı.

Döner hemen geldi, çok aç olduğumdan iki dakikada yedim. Zaten günde bir öğün yiyorum. Döner hiç de iyi değildi, demedim tabii. Benden başka müşteri olmamasına rağmen, döner hemen geldi ama soğuk. Müşteri olacak ki döner kesilecek, satılacak, sonra tekrar kızaracak yağlı yağlı sıcakık yiyeceksin. Hatay Dörtyol'da çarşıda dedemin Beyinoğlu adlı küçücük bir esnaf

lokantası vardı. Bizim oralarda lakabımız Beyinoğlu. Başka türlü bilmiyorlar. Amcamların üçü döner ustasıydı. Yaz aylarında para kazanmak için başka şehirlere gidip aşçılık yapmışlar, oralarda döner yapmayı öğrenmişlerdi. Bizim oralarda o zamanlar pek döner yapan lokanta olmazdı. İnsanlar öğlenleri gelip döneri afiyetle bir güzel yerd. Ben çocuktum, gittiğimde beni galleye oturturlardı, kasaya galle denirdi. Galleyi sağlam tutmak gerek, sen hesap-kitap biliyorsun, güvenilirsin diye her gittiğimde beni galleye oturturlardı. En çok pilav üzeri kuru fasulye satılırdı, en ucuz oydu. En küçük amcam Ahmet, benimle aynı yaşta, iyi döner yapardı. Trafik kazasında öldü, ışıklar içinde uyusun. Mehmet amcam halen İstanbul'da bir lokantada aşçılık yapıyor. Rıza amcam da Dörtyol'da çok kez lokanta, kahvehane açtı açtı kapattı. Şimdi 5-6 masalık bir büfesi var. Genetik sanırım, ben de Sakarya Caddesi'nde bir rock bara ortak olmuşum. Orası battıktan sonra, Koridor Dergisi'ni çıkarırken dostum şair Volkan Şenkal ve diş hekimi dostum Gökhan ile birlikte Koridor Kafeyi açtık. Tabi ki orada da battık. Çocukken hesap kitap biliyor dedikleri ben her seferinde battım...

Neyse döneri yedikten sonra çayı dışarı verin de sigara içeceğim dedim. Masa sandalye kaldırımın kenarında, çay geldi, sigarayı da yaktım. Hava karardı kararacak, saat 20:00 civarı falan. Ben bunları düşünürken, iki kız çocuğu, abi çorap alır mısın diyerek yanıma geldi. Hesabı kredi kartıyla ödemiş, cebimdeki bozuk 5 lirayı da garsona bahşiş vermişim. Cebimde de 50 lira vardı. Kızlara kaç liraya satıyorsunuz dedim, 5 lira dediler. Pazarda 1 lira falandır. Geçen daha kaliteli 7 çift çorabı 10 liraya almıştım. Bozuğum olmadığı için kasaya 50 lirayı bozdurmaya gittim. *Abi para yok nasıl bozacağım*, dedi. Dışarı geçip masaya oturdum, bozuk para olmadığını söyledim. *Abi bende var* dedi büyük olan, 50 liram olduğunu bana 45 lira geri vermesini istedim. Çocuk 45 lira verdi ben de 50 lirayı verdim. Daha çorabı vermediler. Sonra konuşmaya başladık. Küçük olan 9, büyük olan 12

yaşındaymış. Mamak'ta oturuyorlarmış. Ankara'nın öbür ucu. Kazandıkları parayı ne yapacaklarını sordum, *okul masraflarını karşılayacağız* dediler. Okullarının adını da söylediler ama şimdi hatırlamıyorum. *Devlet kitaplarınızı veriyor ya* dedim. Büyük olan, *defterleri, kalemleri de mi veriyor*, dedi. İyi o zaman dedim. Maskeleri de var. Ben de bu dönemde okulların belki açılmayacağını, parayı o zaman n'apacaklarını sordum. *Daha iyi ya paraları biriktiririz* dediler. Matematikle aralarının nasıl olduğunu sordum, 9 yaşındaki biraz daha saf, sadece toplama ve çıkarma yapmayı bildiğini, çarpma ve bölmeyi bilmediğini söyledi. *Dalga geçme, 9 yaşındasın, çarpma bölmeyi bilmiyorum deyip beni kandırma* dedim. *Abi valla bilmiyorum*, dedi. 12 yaşındaki ablasına sordum, senin durum nasıl diye. *Ben çarpmayı yapıyorum da bölmeyi tam bilmiyorum* dedi. Sonra onlara matematikçi olduğumu söyledim, bunlar bir çılgılık attılar, *gerçekten mi abi?* Öyle bir sevindiler ki anlatamam. Hayatımda ilk defa, matematikçi olduğumu duyan, sadece toplama-çıkarma yapan iki kız çocuğunun sevinç ve şaşkınlık dolu çılgınlıklarını duymak beni derinden sarstı. *Ananız babanız yaşıyor mu* dedim. Babalarını anlatmadılar. Büyük olan, annesinin özürlü olduğunu söyledi, *ne özü var* diye sordum, anlatamadı. *Yürüyemiyor mu, kör ya da sağır mı, hasta mı?* dedim. Bir türlü anlatamadı. En sonunda kafasını gösterdi. Beyninden mi, insan anasının hastalığını bilmez mi dedim. Yine kafasını parmaklarıyla işaret etti. Ben de üstelemedim. Eve nasıl gideceklerini sordum. Otobüsle gideceklerini söylediler. *Hadi çorabımı verin* dedim. Çoraplar, 9 yaşındaki saf kızın elindeki küçük torbadaydı. Rengini falan sordular, içlerinden seçip tek kalan laciverti verdiler. Markası adidas, markanın yazıldığı kartondan kağıt buruş buruş olmuş, ne kadar süredir ellerindeyse bilmiyorum. *Ben kısa sevmem* dedim. *Abi valla bu var* dediler. Çorabı aldım, masaya koydum. Büyük olan kafasını parmaklarıyla işaret etti tekrardan, sonra da otobüs durağına doğru yürüyerek karanlıkta kaybolup gittiler. Ben de iki sigara daha içip

arabamı alıp eve gelmek için tekrar fakülteye döndüm.

Radyoyu açtım. Habertürk Radyo. Bir ara başkanlık için adaylığını koyan Fizik öğretmeni şahıstan bahsediyorlar. Parti kuracakmış, ona genel sekreterlik önermiş partisi, partisinin oylarını böler miymiş, mışmışmış bunları konuşuyorlar. Daha bilinen haberler. Zaten fakülteodaki odamda radyo var, akşama kadar TRT haberi dinliyorum. Kapattım radyoyu, CD çalara bastım. Canım sıkıldı, iyice duygusallaştım. Rakı da yasak, iki-üç aydır. Ankara'nın göbeğinde, biri 12 diğeri dokuz yaşında, dört işlemleri bile zor yapabilen, matematikçi olduğumu duyunca sevinç çılgınlıkları atan iki kız çocuğunun o hallerini kafamda, içimde yatıştırmam gerekti. Otuz senedir gençlerin içindeyim, kimin samimi, kimin menfaatçi, kimin meraklı, kimin bilmem ne olduğunu gözlerinden, odama gelişlerinden, sınıfta sorulardan, el hareketlerinden, susmalarından vs. anlayacak kadar deneyimim olduğunu sanıyorum.

Yaklaşık 15 gündür aynı CD takılı hiç çıkarmıyorum. Belirli bir dönemin hit şarkılarını, barlarda çalan, gece kulüplerinde çalan müzikler var. Özel olarak yaptırmışım. Ne zaman kim yaptı bilmiyorum. Ancak bir DJ hazırlayabilir. İki yüzden fazla şarkı var. Bir barı ya da gece kulübünü en az 4-5 saat idare eder. Son üç gündür de gidip gelirken, arabanın camlarını kapatıp, sesi de sonuna kadar açıp Akademi ve Grammy ödüllü Amerikalı rapçi Eminem'i dinliyordum. CD bozuldu sanırım, sadece sevdiğim o şarkıyı çalıyor. Bitiyor, ben elmeden tekrar başa dönüyor yine aynı şarkıyı çalıyor. Fakülte ile ev arası, akşam boş trafikte yaklaşık 35-40 dakika sürüyor. Eve gelene kadar aynı şarkıyı dinledim. Müzik sesinden camlar tir tir titredi yarım saat. Yol boş oldukça da gaz pedalına iyice dokundum.

Geçen gün, Anadolu'nun büyük ozanı Ahmed Arif'in sözlerini yazdığı "Terk Etmedi Sevdan Beni" türküsünü, çok değer verdiğim büyük ozanlardan Rahmi Saltuk'tan tekrar



tekrar dinledim, youtube'daki videodan. Bizim Çukurova'da doğmuş, büyümüş, Türkiye ve dünya sinema tarihine damgasını vurmuş, 1975 ya da 1976'da tam hatırlamıyorum 9 yaşlarında bir çocukken elleri kelepçeli olarak Ceyhan Adliyesine getirdiklerinde büyük kalabalıkta çok uzaklardan gördüğüm Yılmaz Güney'in ilk defa gördüğüm fotoğrafını koymuşlar videoya. Türkü bitene kadar sadece o fotoğraf var. Yılmaz Güney'in elleri önünde, kelepçeli elleri siyah kemerinin üzerinde gömleği bağrına kadar açık, sanki avuçlarından bir çift güvercin kaçmış da onların arkasından hiç gelmeyecekler gibi hüznü bir şekilde çokook çok, hem de bizim göremeyeceğimiz kadar çok uzaklara hüznü bir şekilde bakıyor. Hemen yanbaşımda, azıcık arkasında, elinde tüfeği, gözlerini yere eğmiş, güvercinlerin gittiğine mi üzülmüş, ellerindeki güvercinleri kaçırın adama mı hepsi birbirine karışmış bir jandarma duruyor. Bu fotoğrafı kim çekti bilmiyorum. Türküyü dinlerken Yılmaz Güney'in ellerine ve gözlerindeki hüzne bakıp ağlamıştım. Şimdi yazarken yine ağladım. Okuduklarımdan pek bir şey hatırlamadığımı belki de hiç anlamadığımı fark ettim. Güvercinlerimin yanındaki kitaplıktan satır satır okuduğum çok değerli felsefeci bilim adamı Prof. Dr. Afşar Timuçin'in ve onun yanında duran başka kitapları aldım ve tekrardan okumak için çalışma odama getirdim. 12 ve 9 yaşındaki o kız çocuklarının sevinç çılgınlıklarının karşılığını vermem gerek.

Saat 06: 21; güvercinlerim uyandı, sesleri geliyor. Bekletmemeliyim güvercinleri... Tüm insanlığa günaydın...

**Not-1:** Yazı bir buçuk saat önce bitebilirdi. Kitap kapaklarının fotoğrafını çekmek ve bilgisayara aktarmak çok zamanımı aldı, telefonumda internetim yok. Kabloyla bilgisayara da bağlanmıyor, eski bir telefon ABD'ye gittiğimde almıştım. Şimdi üretimi yok, Blackberry marka, o zamanlar Obama kullanıyordu. Küçük bir bilgisayar gibi. Teknolojiden biraz anlarım, yeni telefon alacak kadar param da var, hatta cep

telefonuna application yükleyecek kadar da program kodu yazabiliyorum. Ama telefonu sadece konuşmak için kullanıyorum. İnternete girme işini evde bilgisayardan ya da fakülte'deki bilgisayardan yapıyorum. Evde eski bir cep telefonu buldum çalışır hale getirdim, şarj ettim, wi-fi ayarını yaptım da fotoğraf çekip bilgisayara aktardım. O telefonu kullanmayı unutmuşum, çok zamanımı aldı. Dergilere gönderdiğim bir iki makaleyi düzeltmemi istemişlerdi. Bu kız çocukları nedeniyle makalelere bakamadım. Sabah olan hayrola diyemiyorum. Zaten sabah oldu.

**Not-2:** Adana'da doğup büyümüş Yılmaz Güney de; aşık, ozan, hikaye, ağıt toplayıcısı büyük edebiyatçı Yaşar Kemal de yazdıklarına hikâye demiş. Edebiyatçı değilim ama öykü sözcüğünü kullanmamışlar bildiğim kadarıyla. Ben de onlardan feyz alarak, hasbelkader yazdıklarıma hikâye demeyi tercih ediyorum.

**Not-3:** "Önümdeki tek yol, kendimi hayatın okulunda, hayatın kabul ettiği ve dayattığı öğretmenler aracılığı ile eğitmektir. Öyle yaptım... Kitaplar, sinema, iş, cezaevi, acımasızlık, hayatın katı kuralları, toplumsal baskılar, kahpelikler, yiğitler... Karşılaştığım zorlukları yenmek için direnmek ve kararlılık... Öğretmenlerimden biri zor'dur..."

## Pandemi Döneminde Öğretmenliğin ve Öğrenciliğin Zorlukları

### Ali Arayıcı<sup>1</sup>

Eğitim ve bilim emekçileri, 5 Ekim 1994'ten beridir, İLO (Uluslararası Çalışma Örgütü) ve UNESCO'nun 1966'da Öğretmenlerin Statüsü'ne İlişkin Tavsiyesi Kararı'nın kabulünün yıldönümünü; her yıl Dünya Öğretmenler Günü olarak çeşitli etkinliklerle kutluyor. 1997'de kabul edilen ve standartları belirleyen normatif araçlar, öğretmenlerin haklarını, sorumlulukları için kriterleri, onların ilk hazırlık, hizmet içi eğitim, işe alım, istihdam ve çalışma koşullarını kapsıyor

Bu yıl, Dünya Öğretmenler Günü, 5 Ekim 2020'de açılış töreni ve 6. UNESCO-Hamdan Öğretmen Etkinliği Ödülü'nün sunumuyla başladı. Bir dizi haftalık sanal etkinliklerle kutlanmaya devam ediyor. 12 Ekim'deki kapanış töreniyle sona erecek olan bu kutlamada, bu yılın teması olan "Öğretmenler: Kriz zamanlarında liderler ve geleceğin şekillendiricileri"ne işaret etmek amacıyla; pekçok ulusal, bölgesel ve küresel sanal etkinliğe yer verilecektir

COVID-19 salgını krizi, yakın tarihte dünyanın karşılaştığı en büyük eğitim ve öğretim kesintilerinden biri olarak yerini aldı. Bu salgın, yaklaşık 1,6 milyar öğrenciyi, 63 milyon ilk ve ortaöğretim öğretmenini derinden etkiledi. Bu kriz ilerledikçe, bu sayıların artması muhtemeldir. Uluslararası toplumun, ulusal düzeyden küresel düzeye kadar

geliştirilen, eğitim sistemlerine kaynak sağlamak için; harekete geçmek ve yeni projeler üretmekten başka bir alternatifi yoktur.

5 Ekim Dünya Öğretmenler Günü vesilesiyle, UNESCO Genel Direktörü Audrey Azoulay, İLO Genel Direktörü Guy Ryder, UNICEF İcra Direktörü Henrietta H. Fore ve Uluslararası Eğitim Federasyonu Genel Sekreteri David Edwards'ın ortak açıklamasında; bu yılın teması "Öğretmenler: Kriz zamanlarında liderler ve geleceğin şekillenmeleri" ile ilgili olarak "öğretmenlerin her yıl, herkes için kapsayıcı ve kaliteli eğitim hizmetinde oynadıkları" belirleyici rolleri anımsatıldı.

### Öğretmenlerin zorlukları

COVID-19 salgını sırasında ve sonrasında, öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar nedeniyle, 2020 Dünya Öğretmenler Günü, daha çok önem kazanıyor. Pandemi, öğrencilerin öğrenmenin devamlılığına, akıl sağlığı ve refahına olan temel katkıları vurgulandı. Bu salgının sonucu olarak, yaklaşık 1,6 milyar öğrenci -tüm küresel öğrencinin yüzde 90'ından fazlası-, okulların kapanmasıyla cezalandırıldı. Ayrıca, COVID-19 salgını 63 milyondan fazla öğretmeni önemli ölçüde etkiledi.

Dünyada pekçok ülkenin eğitim ve öğretim sistemlerinin zayıflıklarını, COVID-19 salgını açığa çıkardı, eşitsizlikleri şiddetlendirdi ve en marjinalleşmiş nüfus için feci sonuçlar doğurdu. Bu kriz sırasında, eğitim ve bilim emekçileri bir kez daha büyük önderlik, yenilik nitelikleri göstererek # Pedagojik Sürekliliği sağladı ve geride hiçbir öğrenci bırakmamaya var gücüyle özen gösterdi.

Dünyanın her yerinde, öğrencilerinin eğitim ve öğretimine devam etmesini sağlamak için, çözümler bulmak ve yeni öğrenme ortamları yaratmak için; eğitim ve

<sup>1</sup>Prof. Dr. / Paris

bilim emekçileri bireysel ve toplu olarak çalıştılar. Okulların yeniden açılma planları konusundaki tavsiyeleri ve okula döndüklerinde öğrencilere sağladıkları destek de aynı derecede önemlidir.

Bu salgına ve bir benzerlerine hızlı ve etkili bir şekilde yanıt verebilmek için, bugün COVID-19 salgını sonrası dönem içinde iyice düşünülmeli, eğitim ve öğretim sistemlerinin dayanıklılığını güçlendirmelidir. Bunu yapmak için, eğitime ayrılan bütçe payının korunması ve olabildiğince artırılması gerekiyor. Öğretmenlerle ilgili olarak, kaliteli başlangıç için, öğretmen eğitimine yatırım yapmak ve mevcut öğretim kadrosu için mesleki eğitime önem vermektir.

Kuşkusuz, 5 Ekim Dünya Öğretmenler Günü'nü kutlamak dolayısıyla, yapılacak sanal oturumlar; dünya çapında küresel eğitim hedefi kimseyi geride bırakmama, öğretmenlik mesleğini kutlamak, başarıları değerlendirmek, başarıma çabalarının merkezinde yer alan öğretmenlerin sesini duyurmak ve günümüzde karşılaştıkları sorunlarına dikkat çekmek için önemli bir fırsat olacaktır.

### **Acil önlemler**

Bugün, acil önlemler alınmaz ve eğitime önemli yatırım yapılmazsa, eğitim sistemi giderek içinden çıkılmaz bir soruna dönüşebilir. COVID-19 salgınından çok önce, az gelişmiş ve gelişmekte olan bazı ülkelerde; 10 yaşındaki çocukların yarısından fazlası daha doğru-dürüst okuma-yazmayı bilmiyor ve basit bir cümle dahi kuramıyor. Bu çocuklar için, teknolojik gelişmelere endeksli olarak; mevcut eğitim metotlarını geliştirmek ve yeni eğitim projelerinin üretilmesi gerekir..

Salgınla birlikte, kriz zamanlarında dayanıklılıklar güçlendirilmek isteniyorsa, tüm eğitim ve bilim emekçilere; ortamdaki bağımsız olarak, uzaktan, çevrimiçi ve

harmanlanmış öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri için, mevcut teknoloji, dijital ve pedagojik beceriler sağlanmalıdır. Siyasi iktidarlar, kırsal ve uzak bölgeler de dahil olmak üzere, bütün yerleşim birim ve bölgelerin her yerinde dijital altyapı ve bağlantı sağlamalıdır.

Siyasi iktidarların, sosyal ortakların ve diğer önemli aktörlerin, COVID-19 salgını bağlamında; eğitim ve bilim emekçilerine karşı sorumluluğu daha da büyüktür. Siyasi iktidarlar ve eğitim aktörleri, öğretmenlerin güvenliğini, sağlığını ve refahını sağlamayı, işlerini korumayı ve çalışma koşullarını iyileştirmeyi eksiksiz sağlamalıdır. Bununla birlikte, onları ve onları temsil eden kuruluşları yaklaşıma dahil etmeye çağırılmalı ve bizzat teşvik etmelidir.

Katkıları COVID-19 salgınına yanıt verme, ondan kurtulma konusunda etkili olan ve olmaya devam eden eğitim ve bilim emekçilere; herkesin saygı göstermesi gerekir. Bu pandemiye yanıt vermek ve koşulları iyileştirmek için, eğitim ve bilim emekçilerinin oynadıkları rol önemlidir. Her süre öğrencilerine aralıksız bağlılık gösteren, onlar için canlarını feda eden, Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi'ne katkıda bulunan öğretmenler; kutlanmalı ve sorunlarına ortak olunmalıdır.

COVID-19 salgını sırasında ve sonrasında, bir kuşak öğrencinin tam potansiyelini gerçekleştirmek için çaba gösteren eğitim ve bilim emekçilerinin rolünü, kısa vade de olsa ekonomik büyümeyi ve sosyal uyumu artırmak için; eğitim ve öğretimin önemini anlamının artık zamanı geldi. Bugün, eğitimi yeniden keşfetme, eğitim çağındaki her çocuk ve ergen için; kaliteli ve nitelikli eğitime eşit erişim vizyonunun gerçekleştirilmesinin tam zamanıdır.

## **Pandemi Döneminde Öğrenciliğin Zorlukları**

### **24 Milyon Öğrenci Okulu Bırakma Riskiyle Karşı Karşıya**

Bugün, dünyada COVID-19 salgınından en fazla etkilenen kesim hiç şüphesiz eğitim-öğretim çağındaki çocuklardır. Bu salgından, dünyada 1.6 milyar öğrenci doğudan etkileniyor. Yaklaşık 24 milyon öğrenci, okulu bırakma riskiyle karşı karşıyadır. Dünya genelinde olağanüstü bir eğitim felaketi ve insan trajedisi yaşanıyor. 6 Ağustos 2020'de, BM Genel Sekreteri **António Guterres**, "Covid-19 dönemi ve sonrasında eğitim" başlıklı bir 'bilgilendirme notu' yayınladı.

BM, salgının küresel eğitim sistemleri tarihindeki en ciddi yıkımı yarattığını, birden fazla kuşak öğrenciyi etkileyecek bir öğrenme kaybını tehdit ettiğini vurguluyor. BM'nin 'bilgilendirme notu', UNESCO'nun yer aldığı 15 ortak paydaş tarafından, dünyadaki eğitimin aciliyeti konusunda farkındalık yaratmak, insan kaynakları için artan yatırımları teşvik etmek, iyi, kapsayıcı ve demokratik eğitim sistemleri oluşturmak amacıyla yürütülen bir kampanya ile birlikte oluştu.

### **1.6 milyar öğrenci etkileniyor**

UNESCO'ya göre, COVID-19 salgını nedeniyle, dünyada 190'dan fazla ülkede yaklaşık 1,6 milyar öğrencinin (öğrencilerin yüzde 94'ü) krizin zirvesinde olduğu ve eğitim kurumlarının kapatılmasından etkilendiğini gösteriyor. Bugün, bu rakam 1 milyarın üzerinde seyrediyor. Üstelik, dünyada 100'e yakın ülkede, eğitim-öğretim yılının başlamasıyla ilgili tarih verememesi düşündürücüdür.

Bu salgının dünyadaki etkilerine ve zararlarına karşı, siyasi, eğitsel-kültürel, sosyal ve tüm alanlardaki aktörlerin seferber olması gerektiğine işaret

ederek "Zaten salgın hastalığından önce, bir eğitim kriziyle karşı karşıyaydık" açıklamasını yapan BM Genel Sekreter **António Guterres**, bu konuda şunları söyledi: "Şu anda, büyük insan potansiyelini israf edecek, onlarca yıllık ilerlemeyi durduracak ve yerleşik eşitsizlikleri daha da artıracak kuşaksal bir felaketle karşı karşıyayız".

### **24 milyon öğrenci**

COVID-19 salgınının neden olduğu gerekçelerle okulların kapanmasının ardından; 2020'de okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar 24 milyon öğrencinin okulu bırakma (ya da okula geri dönmeme) riskiyle karşı karşıya olduğu tahmin ediliyor. Okulu bırakma riski altındaki öğrencilerin çoğu, 5,9 milyonu Güney ve Batı Asya'da ve 5,3 milyonu ise Sahra altı Afrika'da yaşıyor. Bu iki bölge, pandemiden önce bile önemli ölçüde ciddi eğitim sorunlarıyla karşı karşıyaydı.

Yükseköğretim, muhtemelen kayıta beklenen yüzde 3,5'lik düşüşle, en yüksek okulu terk etme sayısını oluşturuyor. Bu rakam, yaklaşık 7,9 milyon öğrenciyi kapsıyor. Okul öncesi eğitim, kayıtlarda beklenen yüzde 2,8'lik bir düşüşle (ya da 5 milyon daha az çocukla), en çok etkilenen ikinci düzeydir. Bu projeksiyonlara göre, ilkökul öğrencilerinin yüzde 0.27'si ve ortaokul öğrencilerinin yüzde 1.48'i (ya da her iki seviyede de 5.2 milyon kız ve 5.7 milyon erkek) okulu bırakma riski altındadır.

### **Okulların kapatılması**

UNESCO'nun verilerinden yararlanılan, yaşanan ve devam eden felaketi önlemenin yolları hakkında öneriler sunan bu 'bilgilendirme notu'nda; okulların kapatılması, onlarca yıllık ilerlemeyi silme ve yok etme riski taşıdığı belirtiliyor. Okulların kapatılması, sadece eğitim-öğretime zarar vermiyor. Ayrıca,

çocukların dengeli beslenmeye erişimi, anne-babaların işe gitmesi dahil olmak üzere; eğitim çağındaki çocuklara ve toplumsal yapılara temel hizmetlerin sağlanmasını engelliyor.

Özellikle de kadınlara ve kız çocuklarına yönelik şiddet riskini de önemli ölçüde artırıyor. Eğitimin dünyadaki ekonomik ilerlemenin itici gücü olarak rolünün altını çizen bu 'bilgilendirme notu'nda, sürdürülebilir ekonomik kalkınma ve sürdürülebilir bir barış faktörü açısından; eğitim krizinin kuşaklar arası bir felaket haline gelmesini önlemenin, dünya liderleri ve eğitim dünyasındaki paydaşlar için en önemli öncelik haline gelmesi gerektiğine işaret ediliyor.

### **Eğitimdeki olumsuzluklar**

COVID-19 salgınının eğitim-öğretimde yol açtığı olumsuzluklarla ilgili olarak UNESCO Genel Direktörü **Audrey Azoulay**, “benzeri hiç görülmemiş bir kriz karşısında özellikle de en savunmasız konumda olan öğrenciler için herkes için öğrenmenin sürekliliğini sağlamanın aciliyetinin” altının çizilmesi gerektiğini belirtti. UNESCO'nun, bu yılın sonuna doğru “Dünya'da Eğitim Buluşması”nın özel bir oturumunu düzenleyeceğini burada anımsatmakta yarar vardır.

BM'nin yayınladığı bu bilgilendirme notunda eğitime yatırımı her düzeyde korumaya çağırıyor. UNESCO'nun tahminlerine göre, pandeminin kalkınma hedefine ulaşmak için; gereken finansman açığını üçte bir oranında artıracığı konusunda uyarıyor. Eğitimde sürdürülebilir gelişme hedefi için 2030'da dünyada düşük ve orta gelirli ülkelerin, halihazırda şaşırtıcı olan 148 milyar dolarlık açık olacağını ileri sürülüyor. Ayrıca, ulusal ve uluslararası toplumu teşvik programlarını ön plana almak ve eğitime yapılan yatırımları korumak için

birleşmeye ve dayanışmaya çağırıyor. Bu bağlamda, pandeminin etkilerini azaltmak için, 4 alanda önemli tavsiyelerde bulunuluyor:

#### **1-Virüsün bulaşması durdurulmalı ve okulların yeniden açılması dikkatlice planlanmalı:**

Bu sav, sağlık ve güvenlik önlemlerini, ötekileştirilmiş çocukların gereksinimlerine dikkat etmeyi; öğretmenler, anne-babalar ve halkla ortak planlama ve istişareyi içeriyor. BM, bu karmaşık çabada hükümetlere yardımcı olmak için yeni bir kılavuz yayınlamak üzeredir.

#### **2- Eğitimin finansmanı korunmalı ve daha iyi etki için koordinasyon sağlanmalı:**

Kamu harcama kısıtlamalarına rağmen, siyasi iktidarlar eğitim bütçelerini güvende tutmalı ve COVID-19 sonrası iyileşme planlarına talimatlar dahil etmelidir. Uluslararası toplum, eğitim için resmi kalkınma yardımını garanti etmelidir. Düşük ve orta gelirli ülkelerin borçlarının hafifletilmesi, ertelenmesi ve yeniden yapılandırılmasına çalışılmalıdır. Bu olgu, ülkelerin eğitime yatırım yapmalarına yardımcı olacak çözümün bir parçası olmalıdır.

#### **3- Adil ve sürdürülebilir bir kalkınma için, eğitim sisteminin sağlamlığı güçlendirilmeli:**

Direnç oluşturarak, marjinalleştirilmiş ve savunmasız öğrencilerin gereksinimlerini karşılamaya, ekonomik kısıtlamaların ve cinsiyet normlarının var olmamasını sağlamaya yönelik önlemlerle; adalet, eşitlik, paylaşımcılık ve kapsayıcılığa odaklanmalıdır. Kızların okula dönmesini özendirmek için riskleri ortadan kaldırmak ve eğitim yönetiminin kapasitesi her düzeyde güçlendirilmelidir.

4- Eğitim yeniden düzenlenmeli, eğitim-öğretimdeki olumlu değişiklikler hızlandırılmalı:

Eğitimin sürekliliğini sağlamak için kısa sürede yapılan yenilik ve değişim hızlı bir şekilde gerçekleşmelidir. Eğitim sistemi yeniden tasarlanmalı, ileriye dönük, kapsayıcı, esnek ve dayanıklı olmalıdır.

Çözüm yolları öğretim kayıplarına odaklanmalıdır. Okul terki önlenmelidir. Öğrencilerin, öğretmenlerin, eğitim personelinin sosyal ve duygusal refahı sağlanmalıdır. Özellikle, öğretmenlik mesleği için daha iyi destek, mesleğe bağlanabilirliğin önündeki engeller kaldırılmalı, dijital teknolojilere yatırım ve esnek öğrenme yolları denenmelidir.

## Osmanlı'dan Günümüze Ahlak Dersleri'nin Serüveni

İsmail Aydın

*Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Şubat ayı içinde kendi internet sayfasından bir duyuru yayınlarak, 03-04 Nisan 2020 tarihlerinde Antalya'da bütün paydaşlara açık, felsefe, ilahiyat, psikoloji, sosyoloji ve eğitim bilimleri gibi disiplinlerin de işe koşulduğu, geniş katılımlı bir eğitim ve ahlak kongresi yapılacağını belirtmişti. (Kongrenin Korona Virüs Salgını nedeniyle iptal edildiği yine aynı sayfada yayınlandı) Kongreyi yapmaktaki amaç ise aşağıdaki şekilde ortaya konulmuştu:*

*“Yeni bir bakış açısı ile Talim ve Terbiyemizin temel hedefi; daha güçlü bir Türkiye için ahlak telakkisine dayalı, insanı merkeze alan bir varlık ve bilgi anlayışına hayat vermek olmalıdır. İşte bu amaçla düzenlediğimiz Eğitim ve Ahlak Kongresi'nde okul odaklı, okulun bileşenlerinden hareketle yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci ahlakının sorgulandığı, bir bütün olarak insanı onurlandıran; toplumsal huzuru, barışı, saygıyı, sevgiyi besleyen ve geliştiren bir ahlak anlayışının eğitim sisteminde nasıl tesis edilebileceği, yeniden nasıl yeşertilebileceği (...) MEB'in eğitim sisteminde ahlak eğitimini yeniden yapılandırma konusunda gelecek vizyonu oluşturmasına yönelik fikir alışverişlerine ve disiplinler arası tartışmalara zemin hazırlayacak bu kongre için akademisyen, araştırmacı ve öğretmenlerimizin kongrenin amacına uygun bilimsel araştırmaya dayalı çalışmaları beklenmektedir.”*

MEB'in Türk eğitim tarihinde ele alınmamış yeni bir konu gibi duyurduğu girişiminin “milliyetçi-muhafazakâr” “Türk-

İslam ahlakı”nın altını biraz daha kalın çizmek olduğundan kuşku yok. Bu vesile ile Türk-İslam ahlakı eğitiminin Türkiye'deki tarihsel serüveninin anımsatmak yararlı olacaktır. Aşağıdaki çalışma Osmanlı'dan günümüze okullarda uygulanan ahlak derslerine toplu bir bakışı sunma amacını taşımaktadır.

1908 yılında ilan edilen İkinci Meşrutiyet Dönemine kadar ahlak kavramı din ile birlikte düşünülmüştür. Yaygın anlayış şu cümlelerle ifade edilmektedir: **“Yaş ve kuru ne varsa hepsi kitabı mübindedir (Kuran'da). Kuran'ın bahsetmediği şeyler dinemugayirdir.”** Yani Kuran'ın emirlerine ve yasaklarına uymak ahlaklı olmak için yeterli sayılmaktadır. Bu bakış açısı Cumhuriyetin ilk yıllarında da geçerli olmuş, bir dönem Diyanet İşleri Reis muavini olan Ahmet Hamdi Aksekili **“İslamda dinden ayrı bir ahlak bahis mevzuu olamaz”** diye görüş bildirmiştir.<sup>11</sup>

Meşrutiyet Döneminin toprak kayıpları ve ardından gelen savaşlarda uğranılan yenilgilerin nedeni “toplumu saran ahlaksızlıklara” bağlanmıştır.

Bu dönemde ahlak eğitimine (terbiyesine) dair belli başlı iki görüş revaçtadır. Bunlardan ilkinde göre **“ahlakın temeli dindir”** yani Allah korkusudur; dolayısıyla vicdan, dini inanıştan ayrılamaz. Okullarda ahlak eğitimi dini eğitimle birlikte verilmelidir. Bu görüşte olanların başvuru kitabı 1894 tarihinde Ahmet Naim'in kaleme aldığı **“Ahlakı İslamiye Esasları”** adlı eserdir.<sup>2</sup> Liselerde okutulmak üzere yazılan ders kitabının adı **“Nazari Ameli Ahlakı İslamiye Dersleri”** dir.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Ahmet Hamdi Aksekili; Ahlak Dersleri Öğüt Matbaası Ankara 1924

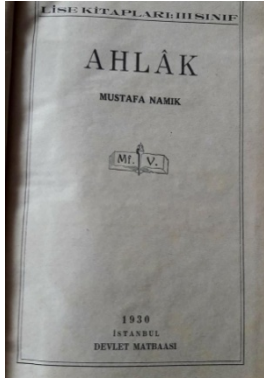
<sup>2</sup> Ahmet Naim; Ahlakı İslamiye Esasları Amedi Matbaası İstanbul 1310 (1894)

<sup>3</sup> Ömer Nasuhi; Nazari ve Ameli Ahlakı İslamiye Dersleri Ahmet Kamil Matbaası İstanbul 1928

Ahlak eğitimine dair ikinci görüşte olanlar ise; **“Ahlak eğitimi din eğitiminden ayrı olmalıdır. Bu konuda Batılı pedagogların önerileri doğrultusunda gidilmelidir.”** tezini savunuyorlardı. Bu yaklaşım çerçevesinde 1915 yılında Fransızcadan tercüme edilen Ahlak kitapları Galatasaray Sultanisinde okutulmaya başlandı.

Cumhuriyet yönetimine geçişle birlikte Ahlak eğitimini dini eğitimden ayırma yoluna gidildi. Liselerin 3. sınıflarında okutulmak üzere Ahlak dersleri için bir ders kitabı hazırlattı. (**Maarif Vekaleti Milli Talim ve Terbiye Dairesinin 2904 numaralı ve 3.11.1929 tarihli emri ile 3000 nüsha tab ettirdi**) Kitabın yazarı **Mustafa Namık** adında biriydi. Kitabın “Mukaddeme” yani “Ön Söz” ünde şu bilgiler yer almaktadır:

“Bugün Felsefe unvanı umumisi tahtında olarak liselerin ikinci devre müfredat



cevvelinde mevcut ruhiyat (psikoloji), mantık, ahlak, bediiyat (estetik, güzel sanatlar), mabadettiyat (metafizik) derslerinden ancak birincisi ile dördüncüsünden

maadası (başkası), mukaddema idadi mekteplerinde, o da kısmen ve noksan olmak üzere tedris olunurdu.”<sup>4</sup>

Sözü edilen Ahlak ders kitabının içindekiler kısmına göz attığımızda ise aşağıdaki başlıkların yer aldığı görülmektedir:

**“Ahlakın Mevzuu”, “Ahlak ve İlim”, “Hak, Hukuk ve Meşruiyet”, “Vicdan ve Vazife”, “Ahlak Nazariyeleri”, “Ahlaki hayat”, “Aile**

<sup>4</sup> Mustafa Namık; Ahlak Lise Kitapları III. Sınıf, Devlet Matbaası İstanbul 1930

**Ahlaki”, “Hürriyet ve Müsavat” (Özgürlük ve Eşitlik), “Vatan ve İnsanîyet”, “Adalet ve İhsan”, “İçki Belası”, “Şahsi Ahlak”**

ŞEHİR OKULLARI :					
	I. Sınıf	II. Sınıf	III. Sınıf	IV. Sınıf	V. Sınıf
Türkçe	10	7	7	6	6
Tarih	—	—	—	2	2
Coğrafya	—	—	—	2	2
Yurt Bilgisi	—	—	—	2	1
Tabiat Bilgisi	—	—	—	3	3
Aile Bilgisi	—	—	—	2	2
Hayat Bilgisi	5	6	7	—	—
Aritmetik - Geometri	4	4	4	4	5
Resim - İş	4	4	4	2	2
Yazı	—	2	1	1	1
Müzik	1	1	1	1	1
Cimnastik	2	2	2	1	1

1940-41 yıllarına ait ilkokul haftalık Ders Çizelgesi incelendiğinde Ahlak adı altında bir dersin olmadığı görülmektedir. Ahlak’ın konusu içinde telakki edilecek bazı kazanımlar 1., 2., 3., sınıflarda Hayat Bilgisi ve Aile Bilgisi derslerinin içinde öğrencilere aktarılmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. 4.ve 5.sınıflarda ise ahlakın konusu içine girebilecek hususlar Tarih ve Yurt Bilgisi (sonradan Yurttaşlık Bilgisi, daha sonraları ise Vatandaşlık Bilgileri) derslerinin içinde verilecektir.

Ahlak eğitimi çerçevesinin nasıl olacağı konusundaki görüşler 15 Şubat 1943 tarihinde düzenlenen İkinci Maarif Şurası’na da yansımıştır. Hasan Ali Yücel’in Maarif Vekili olduğu dönemde düzenlenen bu şuranın açılışını yapan Başvekil Şükrü Saraçoğlu milli eğitim ve ahlak konusundaki beklentilerini **“Ahlak kaidelerinde çok darlığın kısırlığa, çok genişliğin çöküntüye götüreceğini hiçbir zaman unutmamak”** şekilde açıklamaktadır. İkinci Şurada yine içlerinde felsefecilerin de bulunduğu 52 kişilik **“Ahlak Komisyonu”** kurulur. Bu komisyonda görevli bir üye “çocuklara hangi ahlak ilkelerini vereceğimizin tayini isteniyor. Bunları madde madde tespit için aramızdan birkaç kişiyi ayıralım” önerisinde bulunur ve çalışmayı yürütmek için aşağıdaki kişiler tespit edilir:



Dr. **Akil Muhtar Özdem** (Başkan), Tahir Taner (Başkan yard.), **Suut Kemal Yetkin** (Raportör), **Yunus Kazım Köni** (Raportör), Danyal Akbel, **Cevdet Arkun**, Mithat Artun, **Mustafa Şerif**, Cemil Bilsel, **B. Ziya Egemen**, Yusuf Ziya Etiman, A. Rıza Gürkan, **Neşet Ömer İrdelp**, Esat Akalan, **Sadri Maksudi Arsal**, İsmet Aydos, Ziya Talat Çağıl, **Turgut S. Erem**, Süreyya Genca, **Osman Horasanlı**, Halil Fikret Kanat, **Şevket Aziz Kansu**, İbrahim Yasa, **Rauf Bayındır**, Ayşe Ege, **İhsan Erkal**, Fahrettin Kerim Gökay, **Rauf İnan**, Ziya Karamuk, **Celal Otman**, Peters (?).

Bu komisyon “**Ahlak İlkeleri**”ni “**Nasıl insan istiyoruz?**” sorusu ışığında şöyle belirler:

“Türk diline, kültürüne, inkılabın eser ve esaslarına, umumiyetle idealine bağlı **bir Türk**; bütün uygar uluslarca kabul edilen yüksek ahlak ilkelerini benimsemiş **bir insan**; Kendine ve başkalarına saygı gösteren, haysiyet, şeref ve namus sahibi **bir birey.**”

Ahlak Komisyonu “**İdealimiz ve Türk Çocuğu**” başlıklı bölümde “İyi, doğru ve güzel olan manevi değerleri benimseyerek yaşar ve çevresindekileri yaşatmaya çalışır. (...) Kendi menfaat ve mutluluğunu milletin menfaat ve mutluluğunda arar ve bulur. Görevinde titizdir. Kendi hakları gibi başkalarının da haklarını arar. Kanunlara bilgi ve sevgiyle uyar. (...) İyi ve doğruyu cesaretle savunur. Toplumla el ve emek birliği yapar. Maddi manevi, milli ve insani değerleri korur. Ulusunu en yüksek uygarlık seviyesine çıkarmayı ülkü edinir.” cümleleriyle ifade edilen bir çerçeve ortaya koyar.

Yine, “**Türk Ahlakının Toplumsal ve Kişisel İlkelerinin Başlıcaları**” başlığı altında 23 maddelik ilkeler sayılır. Bunlardan bazılarını konumuzun anlaşılır

olması açısından aşağıda vermeyi gerekli ve önemli görmekteyiz:

-“Türk yurdu varlığımızın temelidir. Her şeyimizi feda ederek cumhuriyetimizi, istiklalimizi korumak en büyük ödevimizdir. Milli istiklale dayanmayan hayat Türk için ölümden beterdir.

-Yurdunu seven Türk memleket için faydalı bir iş tutar ve mesleğinde en ileri olmaya çalışır. Çalışmak en büyük mutluluk kaynağıdır, tembellik toplum ve bireyler için felakettir.

-Her olayda iyiyi ve doğruyu görmek Türk’ün mezziyetlerindedir.

-Bencillik ahlaksızlığın en büyüğüdür.

-Türk çocuğu her zaman doğruluktan ve samimiyetten ayrılmaz.

-Doğru emirlere uymak, intizam ve disipline bağlılık başarının sırrıdır.

-Sağlam kafa sağlam vücutta bulunur.

-Kıskançlık adildir.

-Öfkeye kapılmamak gerekir. Kin ve intikam insanı alçaltır.

Kibir küçüklüktür.

-Söyleneni dinlemek, başkalarının inançlarına saygı göstermek, haklı eleştiriyi hoş görmek toplumsal bir ödevdir.

-Estetik zevk, ahlak duygusunun yardımcısıdır.

-Lüks ve israf birey ve toplum için yıkıcıdır. Cömertlik iyi, cimrilik kötüdür.

-Merhamet ve şevkat insanlığın yüksek vasıflarındandır.”

Ahlak Komisyonu daha sonra “**Okullarda Ahlak Eğitiminin Geliştirilmesi**” başlığı

altında okul öncesi, ilkokul, orta dereceli okullar ve yükseköğretim okulları için görüşlerini ayrı ayrı yazılı rapora döker.

Raporun ayrıntılı bir dökümü aşağıdaki şekildedir:

#### Genel gerekçe

Ahlaki eylemden ayırmak imkânsızdır. İnanılmayan ve yaşanmayan ahlak olamaz. İnsan yaptığı şeye daha iyi inandığı gibi benimsediği bir şeyi de başkasına daha kuvvetle inandırır.

Bu temelleri psikolojik ve sosyolojik zorunlulukların sonucu olarak ileri sürüyoruz. Ahlakî karakterin ve şahsiyetin teşkil edilebilmesi için okuldan önce, okul dışında ve okulda işbirliği temelinden hareket etmek lazım geldiğine inanıyoruz.

Ahlak ilkelerinin yerleştirilmesi için lazım gelen bu işbirliğinin ne gibi vasıflarla tatbik edileceğini aşağıdaki izahlarımızda göstermek istiyoruz:

#### İLKOKULLAR

##### Gerekçe:

7-12 yaşındaki çocukların psikolojileri bakımından ilkokullarda ahlaki eğitimin sağlanması için daha ziyade örnek almak, sözle telkin yapmak, iyi hareketlerini tekrarlatmak ve devamlı olarak yaptırmak lazımdır. Ancak bu suretle ahlaklılık bir alışkanlık haline getirilir.

##### İlkokullarda Ahlak Eğitiminin Başlıca Tedbirleri Şunlardır:

Öğretmenler sınıf içinde veya dışında öğrencilerin fena davranışlarını düzeltmeli, fakat ahlak bakımından önemli olmayan ve yaşları gereği doğal olan bazı hareketlerin üzerinde fazla durarak çocukları usandırmamalıdır.

Okullarda iyi bir disiplin kurulmalı ve çocuklar itaate alıştırmalıdır.

Çocuğun çevresinde başta öğretmenler olmak üzere iyi örnekler çoğaltılmalı ve kötü örnekler kaldırılmalıdır.

Aşılması istenen ahlaki ilkeler sık sık uygulanarak çocukların iyi alışkanlıklar kazanması sağlanmalıdır.

Yakın ve uzak Türk tarihinden, büyük Türk şahsiyetlerinin hayatlarından faydalanarak milli duyguları kuvvetlendirecek olgular bir telkin aracı olarak kullanılmalıdır.

Ahlak eğitiminde estetik duygulara da yer verilmeli, doğa ve sanat güzelliklerinin çocuklar tarafından hissedilmesi sağlanmalıdır.

Çocukların zevk ve psikolojisine uygun, okul şarkıları, halk türküleri söylenmelidir.

#### ORTA DERECELİ OKULLAR

Hazırlanan raporun bu bölümündeki “gerekçe” kısmı ilkokulların gerekçe kısmıyla benzerlik gösterdiğinden buraya alınmamıştır. Tedbirler kısmında ise yukarıda aktarılan ve ilkokullar için olan kısma ek olarak şu açıklamalar yer almaktadır;

“Öğretmenlerin gözetiminde bilimsel, toplumsal ve estetik konularını tartıştırmak, öğrencileri muzırrat yayınlardan korumak, Türklerin güzel ve değerli eserlerinin (Anadolu’daki tarihi eserlerden bahsediliyor) medeni ve manevi zenginlik olduğunu aşılacak, ahlaki ilkelerin etkinleşmesi için izcilik teşkilatını güçlendirmek, gençlerin okul dışında Halkevlerine gitmelerini sağlamak” gibi hususlar eklenmiştir.

Ahlak Komisyonu’nun raporu yayınlandıktan sonra raporun lehinde ve

aleyhinde gazetelerde yazılar çıkmaya başlamıştır. Raporu olumlu bulan bir yazıyı



milletlerin, ahlak ve karakterleri birbirine hiç benzemez.

Türkler eskiden beri ahlaklı bir kavim olmuşlardır. (...)"

Aynı kitabın **Türk- Osmanlı Ahlakı** başlıklı bölümünde de;

"Osmanlılar, Kuran'da ifade edilen doğruluk, ahlak ve namus prensiplerine çok bağlıdırlar. (...) Birinci Cihan Harbi'ne kadar Müslüman bir kadının fuhuşunun nadir bir hadise olduğu bilinmektedir"<sup>5</sup> gibi ifadeler göze çarpmaktadır.

Bu anlatımlara bakıldığında "ahlak"ın din ile ilişkilendirildiği ve "evrensel bir ahlak anlayışı" yerine "Türkçü ahlak" ikame edilerek ırkçı ve kaba milliyetçilik yapıldığı görülmektedir. Yine 1930'lu ve 40'lı yılların ahlak eğitimini dini eğitimden ayırma çabalarından eser yoktur.

1979 yılına gelindiğinde Ahlak, liselerin son sınıflarında bağımsız bir ders olarak yer alır. Ahlak dersi için bağımsız ders kitapları yazılır. Ahlak derslerinin programında estetik, sanat, doğruluk, dürüstlük, insan hakları, toplum hayatı, toplumda uyulacak kurallar, vergi vermek vs gibi konular yer bulur. Ancak 12 Eylül 1980 darbesi sonrasında 1982 yılında Ahlak dersleri tamamen kaldırılır. Din dersleri zorunlu hale getirilerek Anayasaya konular ve Ahlak eğitimi yeniden dinin

<sup>5</sup>Oysa, Yavuz Selim Karakışla'nın Başbakanlık Osmanlı Arşivinden çevirerek yayınladığı belgede fuhuşun Birinci Dünya Savaşı'ndan önce de var olduğunu görmekteyiz. Belgede şöyle denilmektedir: "*İstanbul Emniyet Müdürü 16 Ağustos 1910 tarihinde Emniyet Genel Müdürlüğüne başvurarak "gerek mahalle aralarında ve gerek sokaklarda icra-yı fuhş ve rezalet ile efkar-ı terbiye-i umumiye-yi müteessir eden kadınların Askeri Dikimevlerinde işçi olarak çalıştırılmalarını istemiştir."*(Yavuz Selim Karakışla, Eski Hayatlar Eski Hatıralar - Osmanlı İmparatorluğu'nda Belgelerle Gündelik Hayat (1760-1923) s.301, Doğan Kitap, İstanbul 2015

içine dahil edilerek Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi adı altında bir ders haline getirilir.

Bu yeni dersin içerisinde Ahlaka bakış yansıtan şu ifadeler dikkat çekicidir:

"Hz. Ayşe'ye; Resulullahın ahlakını bize tarif et denildiği zaman **Onun ahlakıKuran'dan ibaret idicevabını** vermiştir."

Peygamber de kendine Peygamberlik verilmesini "ben ancak mekârimi ahlakı tamamlamak için gönderildim" demiştir.<sup>6</sup>

Yani Ahlak eğitimine din açısından bakılmakta ve doğal olarak "peygamberin kişiliği, aile hayatı, davranışları ve söylemleri" Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin temelini oluşturmaktadır.

Bu yaklaşımın daha iyi anlaşılabilmesi için ilköğretim 5,6,7 ve 8.sınıflarda zorunlu olarak okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin konu başlıklarını aktarmanın yerinde olacaktır:

#### 5. sınıf konuları:

Allah İnancı, Ramazan ve Oruç, Adap ve Nezaket (yemek öncesi ve sonrası elleri yıkamak, besmele ile başlamak, nimete şükretmek, israfa kaçmamak, ayakta bir şey yememek, ağızı şapırdatmamak, bir şey yerken konuşmamak, kendi önünden yemek), Hz. Muhammed'in Aile Hayatı, Çevremizde Dinin İzleri

#### 6. Sınıf konuları:

Peygamber ve İlahi Kitap İnancı, Namaz, Zararlı Alışkanlıklar, Hz. Muhammed'in Hayatı, Temel Değerlerimiz

#### 7. sınıf konuları:

Melek ve Ahiret İnancı, Hac ve Kurban, Ahlaki Davranışlar (sorumluluk, dürüstlük, dostluk, sevgi, öz denetim, saygı, yardımseverlik, dürüstlük, vatanseverlik), Allahın Kulu ve Elçisi Hz. Muhammed, İslam Düşüncesinde Yorumlar

#### 8.sınıf konuları

<sup>6</sup>mKader İnancı, Zekat ve Sadaka, Din ve Hayat (inanç esasları, ibadetler, toplumsal ilişkiler, ahlak ilkeleri), Hz. Muhammed'in Örnekliliği, Kuranı Kerim ve Özellikleri.

Ahlak yeniden din ile özdeşleştirildi. İslam dininin peygamberi "ahlakın timsali" olarak gösterildi. Peygamberin eşlerinden olan Aişe'nin söylediği "Ahlak denilince Hz. Muhammed'i örnek almalıyız"

Bu tabloya baktığımızda konuların % 80'i din, % 20'si ahlak ile ilişkilendirilmekte olduğunu görürüz. Ahlak eğitiminin konusu olabilecek % 20'lik kısmın da yarısından çoğunun din ile anlatıldığı ortaya çıkmaktadır.

#### SONUÇ:

Ahlak insancıl değerlere sahip değildir. Bu yönde davranışlar geliştirmedir. Bunu ister eğitim, ister aile, ister din, ister hukuk yoluyla verilmeye çalışılması toplumun tercihidir.

Ancak Osmanlı Devleti'nin son zamanlarında okullarda okutulması gündeme getirilmiş olsa da iyi bir Müslüman olmak Ahlaklı olmak için yeterli

sayılmıştır. Yani Ahlak eğitiminin bağımsız bir ders olarak okutulmasına gerek görülmemiş, bunun yerine "Ulûm-u Diniyye" adı altında İslam din dersleri okutulmuştur.

Cumhuriyet yönetimi Ahlakın okullarda ders olarak okutulmasını uygun görmüş, maarif şurasında komisyon kurularak Ahlak derslerinin programını oluşturmuştur. Ahlak derslerinin liselerde okutulmasına yönelik çabalar olumlu sonuçlar vermemiş, ahlakın konusu olacak hususlar Felsefe, Sosyoloji, Tarih, Yurttaşlık Bilgisi, Vatandaşlık ve İnsan Hakları gibi derslerin içerisine serpiştirilmiştir.

MEB'in bir Ahlak Konferansı düzenleme girişimi COVID19 salgını nedeniyle ertelenmiş olsa da yine gündeme getirilecektir. Bu konuda başta eğitim sendikaları olmak üzere tüm toplum kuruluşlarının hazırlıklı olması gerekmektedir.

## ODTÜ Feminist Pedagoji üyeleri Hardal Güler ve Yasemin Erdoğan ile Söyleşi

### Yasemin Tezgiden Cakcak

**Yasemin Tezgiden Cakcak:** *ODTÜ Feminist Pedagoji* pandemi döneminin hemen öncesinde kurulmaya çalışılan ama pandemi döneminde gerçek anlamda hayata geçen bir oluşum. Öncelikle bu grubun oluşum hikayesini anlatalım mı?

**Hardal Güler:** Kişisel bir dayanışma ihtiyacından ortaya çıktı aslında bu grup. Ben İngilizce öğretmenliği lisans öğrencisiyim. Geçtiğimiz dönem pandemiden önce anaokulunda aldığım bir ders kapsamında ders vermeye başladım. Çok kısa sürdü bu deneyim tabii. İlk günden itibaren sınıf ortamının, kişiler arası iletişimin toplumsal cinsiyet normlarını ve cisseksizmi yeniden ürettiği gerçeği yüzüme çarptı. Ataerkil, lgbtia+fobik, kapitalist, ırkçı ve sağlamcı eğitim sisteminden kendisi de yara almış bir öğrenci olarak hep başka bir eğitimin mümkün olduğuna inandım. Anaokuluna staja giderken bana da motivasyon olsun diye benim gibi düşünülere ulaşmak, dayanışmak, birlikte yeni ihtimalleri feminist bir biçimde pratiğe dökmek istedim. Aynı zamanda birlikte öğrenmek ve dönüşmekti amacım. Pandemiden hemen önce bir tanışma toplantısı çağırısı yaptım. Duyuruyu iyi yapamadığımdan olsa gerek kimse gelmedi. Sonra zaten pandemi başladı, hayallerim suya düşecek derken senin sayende Yasemin'le tanıştım; feminizm üzerine çalıştığı için tanıştırmak istemiştin bizi. Zeynep'i zaten tanıyordum, daha önce senin konuk ettiğin derste feminizm anlatmıştı bize. Hepimizin ortak noktası feminizmdi ve bu pandemi sürecinde kendi aramızda okumak,

tartışmak için ufak bir grup oluşturmaya karar verdik. Böylece ODTÜ Feminist Pedagoji ortaya çıktı.

**Yasemin Erdoğan:** Kesinlikle bir kişisel dayanışma arayışından doğdu Hardal'ın da söylediği gibi. İçinde bulunduğumuz akademik kurumlarda, programlarla ve buradaki apolitik, çokça hiyerarşik yapı ve kültürle bir derdimiz vardı. Ben ODTÜ İngiliz Dili Eğitimi'nde doktora öğrencisi olan ve kendine feminist diyen, feminist bir dayanışma ihtiyacını ve eksikliğini kendi bölümümde inanılmaz şekilde hissedenden biriydim. Bizi buluşturan sen oldun aslında Yasemin. Benzer bir arayışın peşinde olan Hardal ve Zeynep'le senin aracılığınla tanıştık. Elbette grubun temel motivasyon kaynağı ve fikir sahibi Hardal'dı. Henüz biz de birbirimizi ve grubun dinamiklerini anlama noktasındayken pandemi patlak verdi. Dolayısıyla kendimizi pek de beklemediğimiz bir biçimde online bir dünyada bu grupla ne yaparız sorusunu sorarken bulduk. Önce sadece 4 kişi bir araya gelip okuyalım, tartışalım şeklinde bir planımız vardı, sonrasında biraz da yön değiştirerek dışarıya açıldık, bir kitle ile paylaşmak üzere işler yapmaya başladık ve bugüne geldik.

**Yasemin Tezgiden Cakcak:** Bugüne kadar yaptıklarımızı ne güzel özetlediniz. Hardal iyi ki böyle bir fikirle geldi, ben de bu konuda çalışan zihnimdeki isimlerle onu bir araya getirmiş oldum. Feminizm ve feminist pedagoji konusunda Hardal, Yasemin ve Zeynep'ten çok şey öğreniyorum. Benim için de hem öğrenme deneyimi, hem de dayanışmayı güçlendiren bir grup oldu bu. O zaman şu soruyla devam edelim. Toplumsal cinsiyet ve eğitim meselesine odaklanan *ODTÜ Feminist Pedagoji* grubunda şimdiye kadar hangi konular konuşuldu, ne tür sorular soruldu, ne tür çözüm önerileri getirildi?

**Yasemin Erdoğan:** Ben en baştan beri bu grubun bizzat kendisinin feminist pedagoji deneyiminin bir tezahürü olduğunu düşündüm hep. Ataerkil, heteronormatif, ırkçı, kapitalist yapılardan beslenen hiyerarşik bir çerçevenin dışında, farklı öğrenme ve bir araya gelme deneyimlerini arayarak birbirimizi bulduk. Feminist pedagojiyi sınıflarda ve sınıf ötesinde nasıl deneyimleriz meselesinin peşindeyiz, bunu sürekli sorgulayıp konuşuyoruz. Hepimiz şu an farklı pozisyonlardan ve deneyimlerden eğitime bakıyoruz. Sen üniversitede hocasın, ben doktora öğrencisi ve asistanım, Hardal lisans öğrencisi, Zeynep hem doktora öğrencisi, hem öğretmen. Bu çoğul ve farklı konumlanmalar ister istemez eğitim dediğimiz bu devasa ağın farklı yerlerinde neler oluyor sorusunu birbirimizden öğrenmemize de yardımcı oluyor.

Aslında gündemimizi feminist ve queer pedagojiler arasındaki ilişki de ciddi anlamda meşgul ediyor. Feminist ve queer teoriler ile içli dışlıyız hepimiz. Ancak normatif ve hegemonik olmayan cinsiyet, cinsellik, bedenlerin ve pratiklerinin şu anki eğitim sisteminde ne şekilde var olabileceğine, bunları gözetken lokal ve dönüştürücü pratiklere, olanaklara dair ciddi anlamda kafa yormamız gerekiyor. Burası bizim için önemli bir nokta şu anda.

**Hardal Güler:** Yasemin'in dediği bizlerin bir araya gelmiş olma sebebi ve şu anda içinde bulunduğumuz ilişki biçimi feminist pedagojinin varlık kazanmış hali gibi. Eğitim okulla sınırlı değil ve bu içinde bulunduğumuz baskıcı sistemleri dönüştürmek için atacağımız her adımda, ilişkilenede ve paylaşımında feminist pedagojilerin bize yol gösterebileceğini düşünüyorum. "Toplumsal cinsiyet" demenin, cama gökkuşağı resmi asmanın bile kriminalize edildiği bu dönemde nasıl konumlanacağımız, feminist ve queer özgürlük mücadeleleri nasıl

güçlendireceğimiz noktasında ben kendi adıma sorumluluk almam gerektiğini hissediyorum. Benim var olmam zaten bu mücadelelere bağlıyken sorumluluk hissetmemem absürt olurdu zaten.

Eğitim fakültelerinde eleştirelilik ve feminizmle yollarımız nadiren kesişiyor. Konuşacak alan bile bulmakta zorlanıyor, yalnız hissediyor ve konuşmaya çalıştığımızda da garipseniyoruz. Toplumsal gerçeklikten çok kopuk bir ortamda eğitim alıyoruz. En büyük sorunlardan biri bu olsa gerek. Bizlerin bir araya gelmesi işte tam da bu sebeple çok önemli şu aşamada; alan yaratmaya çalışıyoruz.

**Yasemin Tezgiden Cakcak:** Bu grubu kurma amacımız neydi, bu amaca ulaştık mı? Bundan sonrası için neler hedefliyoruz?

**Hardal Güler:** Çok net hedeflerle bir araya gelmedik aslında. Birbirimizi hala tanıma aşamasındayız ve çok net bir yapımız da yok. Geçen gün bir sürü soru sordum hatta arkadaşlara. Şimdi biz neyiz? Topluluk muyuz? İlkelerimiz neler? En başta okuma grubu olarak var olmayı düşünmüştük ancak iki tane etkinlik yaparken bulduk kendimizi. Online da olsa bir araya gelmek, dayanıştığımızı hissetmek, bu mücadelede yalnız olmadığımızı bilmek güzel geldi bana. Kişisel dayanışma ihtiyacım karşılandı bir ölçüde.

Yine de en başta aklımda olandan çok farklı bir yere evrildiğini söyleyebilirim. Bölüm kantininde bölümden insanlarla oturup feminizm okumaları yapmayı, queer feminist İngilizce ders içerikleri hazırlamayı, bölüm duvarlarına feminist pedagojiye dair hazırladığımız posterleri asmayı filan hayal ediyordum. Çok yerel ve fiziksel temas gerektiren bir hayaldi bu. Şu an bambaşka bir yerdeyiz koşullar gereği. Özellikle bölümümden feminist

arkadaşlar edinmek istiyorum çok fazla. Az önce sıraladığım hayalleri hala gerçekleştirebiliriz. Toplumsal cinsiyet, sınıf, ırk, cinsiyet kimliği, cinsel ve romantik yönelim, engellilik durumu gibi faktörlerin toplum içerisinde hepimizi farklı yerlerde konumlandığını ve eğitimin bu toplumsal gerçekliklerden yalıtılmamış olduğunu, aksine bizi doğrudan ayrımcılığa, şiddete maruz bıraktığını biliyoruz. Bu ayrımcılık ve şiddetin nasıl tezahür ettiğini irdelemek; öğretene-öğreneni ikililiğini yıkmaya çabalamak; transfeminizmi öğrenmek; yeni ihtimalleri düşlemek ve eylemek için hiyerarşik olmayan biçimlerde harekete geçmek isterim ben. Ursula'nın dediği gibi devrimin kendisi olmak isterim.

Daha somut konuşacak olursam da, Türkiye'de feminizmin öyküsü tek bir etkinliğe sığamayacak kadar kapsamlı. Bu serinin devamını getirmek istiyoruz. Nasıl tek bir feminizmden bahsedemiyorsak, tek bir feminist pedagojiden de bahsedemeyiz; bu sebeple farklı feminizmlerle temasa geçmek bizleri çok besleyecektir. Benim aklımda özellikle transfeminizmle iyice içli dışlı olmak var.

**Zeynep Alica:** Bir whatsapp grubunda bir araya geldik Hardal'ın çok güzel özetlediği gibi. Kendi adıma teorisini okuduğum ve her seferinde heyecanlandığım feminist pedagojiyi sınıf pratiklerime aktarmak için beslenmek birinci katılım amacımdı sanırım. Bir süre sonra edindiğini paylaşma zeminine dönüştü grubumuz. Bu çalışmayla ilişkili olarak en temel isteğim, feminizmler, feminist pedagojiler ve bu yaklaşımların sağladığı perspektif farklılıklarıyla öğretmenlik pratiklerimi(zi) daha eşitlikçi, (şiddetin, yönelimlerin, çeşitliliğin, hiyerarşilerle mücadele etme gücümüzün) daimi olarak farkında olduğum(uz) hallere dönüştürmek. Dönüşümün gücünü hep akılda tutmak için

hep hareket halinde olmak, soruların peşinde olmak fikri güzel geliyor.

**Yasemin Erdoğan:** Henüz net bir yol haritamız yok, Hardal'ın da söylediği gibi. Bu gruba dair beni en heyecanlandıran şey hem birbirimizi dönüştürüyor olmamız, hem grubun en birincil ve ilkin söylenen sözü olan hiyerarşiler-ötesi bir yerde kendimizi konumlandırmamızdı. Sen hem Hardal'ın hem benim bölümde hocamızsın örneğin. Ancak aramızda bu konum farkından doğan bir hiyerarşi olmadan bir araya gelebilmeyi başardık. Dayanıştığımız yol arkadaşları edindik. Bu grup bir gün büyüyecekse sanırım en taviz vermeyeceğimiz grup dinamiği bu olacaktır. Bu dinamiği bir biçimde kendi çalışma, öğrenme, öğretme ortamlarımıza da taşıyabilmek istiyoruz aynı zamanda.

Hardal'ın bize ilk anlattığı, kendisinin de söylediği gibi feminist aktivizmle feminist pedagojinin bir araya geldiği lokal, dinamik bir grup hayalimdi. Ben ve Zeynep'in belki biraz etkisiyle -doktora öğrencisi olmanın da etkisi midir bilmem- şu ana kadar başka bir formatta ilerledik, bir dizi konuşma serisi şeklinde. Biraz da zorunlu olarak tabi. Çünkü pandemi Hardal'ın hayalindeki birebir karşılaşmaları, etkilenmeleri ve aktivite odaklı interaktif bir yapılanmayı ketlemiş oldu. Bu noktada okuduğumuz şeyleri hem birbirimizle, hem de daha geniş bir kitle ile paylaşmak istedik. Bundan sonrası için en büyük isteğimiz de Hardal'ın en başta anlattığı hali ile bu grubu deneyimleyebilmek. Yeni birilerine ulaşabilmek, herkesin birbirinden beslendiği, söz söylediği bir ortam kurabilmek.

**Yasemin Tezgiden Cakcak:** Sizin de söylediğiniz gibi bu grubun kendisi benim için de öğretici ve dönüştürücü oldu. Dayanışmayı çoğaltıp öğrendiklerimizi birbirimizle ve başkalarıyla paylaşmaktaki söze dökmediğimiz amacımız bana



kalırsa. Dayanışma ve paylaşım pratiklerimiz bundan sonra da devam edecek bence. Peki *ODTÜ Feminist Pedagoji* grubunu kimler takip ediyor, ne tür tepkiler geliyor?

**Hardal Güler:** Şu ana kadar iki etkinlik yaptık, hiç planımızda yoktu bu aslında. Zeynep tezi için yaptığı okumalardan öğrendiklerini bizlerle paylaşmak istemişti. Bu paylaşım bizle sınırlı kalmamasın, daha fazla kişi bu paylaşıma dahil olsun diye Türkiye'de Feminizmin Öyküsü isimli Osmanlı'dan 80'lere kadar kadın hareketinin tarihi üzerine bir etkinlik gerçekleştirdik. Sonrasında Fevziye Sayılan'ın konuşmacı olduğu Feminist Pedagoji üzerine yaptığımız bir sohbet oldu. İstanbul Sözleşmesinin iptal edilmek istenmesi ve her gün yeni kadın cinayetleri gündemimizdeyken başka ihtimallerin olabileceğini hatırlamak için güzel bir araya geliş oldu.

Benim gözlemleyebildiğim kadarıyla daha çok yüksek lisans ve doktora öğrencileri ile feminizme bir şekilde ilgi duyan kişiler takip ediyor etkinlikleri. Şu ana kadar yapılan etkinlikler olumlu tepkiler aldı. Sanal ortamda bir araya geldiğimizden başka şehirlerden ve ODTÜ dışından çok fazla kişi etkinliklere dahil olabildi. Hatta ODTÜ'den kaç kişi geldi, bilmiyorum. ODTÜ'yü oldukça aştık.

**Yasemin Erdoğan:** İlk etkinliğimiz, yani Zeynep'in "Geç Osmanlı Dönemi"nde Kadın Hareketi"ni anlattığı ve bu coğrafyada feminizmin öyküsü serisini başlatan konuşması benim beklediğimden daha fazla ilgi gördü. İlk event'imiz olmasına rağmen hiç de azımsanmayacak sayıda katılımcının geldiği bir buluşma oldu. Devamının beklendiği de söylendi farklı kişilerce. Umarım biz devamını en kısa sürede getirebiliriz.

**Yasemin Tezgiden Cakcak:** Bu gruptan daha önceden haberdar olmayan ya da konuşmaları kaçıranlar grubu ve kaçırdıkları konuşmaları nasıl takip edebilirler?

**Hardal Güler:** Çok aktif bir şekilde paylaşım yapılmasa da Instagram'da @feministpedagoji isimli hesabımızı takip edebilirler. Mesaj atabilir ve önceki konuşmaların kayıtlarını isteyebilirler. Yeni dönem için tanışma toplantısı, etkinlik duyurularını da yine buradan takip edebilirler.

**Yasemin Erdoğan:** Şimdilik sosyal medya, bölümlere binalara dönüldüğü zaman yüz yüze buluşma, toplantı çağrıları olacaktır elbette.

**Yasemin Tezgiden Cakcak:** Böylesi bir oluşuma katkılarınız için sizleri tebrik ediyor, söyleşimize katıldığınız için teşekkür ediyorum.

**Hardal Güler:** Ben de teşekkür ediyorum, kendimizi anlatmamıza fırsat sunduğun için.

**Yasemin Erdoğan:** Ben de çok teşekkür ederim. Hem söyleşi için, hem de bu grubu bir araya getirdiğin için.

**Zeynep Alica:** Kendini ifade etme, hayal ettiğimiz geleceği şimdi, birlikte, sınıfta ve yaşamda inşa etme derdimizi paylaşabileceğimiz bir mecra oluşturduğun için de bu söyleşi yoluyla bu merakı paylaşma fırsatı sunduğun için de ben de çok teşekkür ediyorum sana.