

# Eleştirel Pedagoji

*Critical Pedagogy*

Yıl 2021 (Nisan-Haziran) Sayı 68 18 TL.

ISSN 1308-7703

## **Pandeminin Birinci Yılında Öğrenci, Öğretmen ve Kurum Deneyimleri**

*Adnan Gümüş*

*Osman Elbek*

*Muhammet Çağrı İldeniz*

*Yasemin Saygıdeğer*

*Mehmet Şerif Akaydın*

*Mustafa Karaağaçlı*

*M. Cansu Balcı*

*Duygu Gücük Eren*

*Pınar Yazgan*

*Zeynep Alica*

*Ruhi Sarpkaya*

*Tahir Yılmaz*

*Mehmet Toran*

*Ali Arayıcı*

**Eleştirel Eğitim Çalışmalarına  
Pierre Bourdieu'nün Sosyolojisiyle  
Yaklaşmak**  
*Eren Ağın*

**Panoptikon ve Unutulma Hakkı**  
*Burçin Abacı*

**Gelecek için Öğrenme: Koldan Zihne  
ve Zihinden Kola**  
*Liv Mjelde*

**Augusto Boal ve Ezilenlerin  
Tiyatrosunda Yeni Bir Eleştirel  
Pedagoji Aracı Olarak Yasama  
Tiyatrosu**  
*Muharrem Demirdiş*

**Akademik Kendileşmenin Bilimsel  
Araştırma Süreçleri ve Kurum  
Kültürüne Etkisine İlişkin Duygun  
Göktürk ile Söyleşi**  
*Yasemin Tezgiden Cakcak*

**Eğitim Gündemi: Boğaziçi  
Türkiye'de Üniversite Geleneği Var mı?**  
*Ünal Özmen*

**Eleştirel Pedagoji Sözlüğü**  
*Uzaktan Eğitim*  
*Fevziye Sayılan*

**Eğitim Tarihinden  
XVI. Yüzyılda Sapkın Sûhte İsyancıları**  
*İsmail Aydın*

**Editör**  
Ünal Özmen

Sayı Editörü  
Adnan Gümüş

**Yayın Kurulu**  
Ahmet Yıldız  
Ayhan Ural  
Fevziye Sayılan  
Hasan Hüseyin Aksoy  
Murat Kaymak  
Nejla Doğan  
Nurcan Korkmaz  
Yasemin Tezgiden Cakcak

[e-posta: e.pedagoji@gmail.com](mailto:e.pedagoji@gmail.com)  
[www.elestirelpedagoji.com](http://www.elestirelpedagoji.com)

## İÇİNDEKİLER

- 4 Eğitim Gündemi: Boğaziçi  
*Türkiye’de Üniversite Geleneği Var mı?*  
*Ünal Özmen* Öğrenci Merkezli Eğitimde Öğretmenin  
Yeri ve Pandemi Sürecine İlişkin Bir  
Değerlendirme 75  
*Ruhi Sarpkaya/Tahir Yılmaz*
- 7 Eleştirel Pedagoji Sözlüğü: *Uzaktan Eğitim*  
*Fevziye Sayılan* Yeni Normalde Erken Çocukluk Eğitimi 80  
Covid 19 Sürecinde Öğrencilerin 9  
Aylık Deneyimleri: *EBA ve Online*  
*Öğretim Altında Dijitalleşmenin ve Dijital*  
*Diktasyonun Yaygınlaştırılması*  
*Adnan Gümüş* Gelecek için Öğrenme: Koldan Zihne ve  
Zihinden Kola 85  
*Liv Mjelde*
- 32 Tıp Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin  
COVID-19 Pandemisi Zemininde Tıp  
Eğitimi ve Mesleğe Bakışı Akademik Kendileşmenin Bilimsel 88  
*Osman Elbek / Muhammet Çağrı İldeniz /*  
*Yasemin Saygıdeğer* Araştırma Süreçleri ve Kurum Kültürüne  
Etkisine İlişkin Duygun Göktürk ile  
Söyleşi  
*Yasemin Tezgiden Cakcak*
- 43 Pandemide Çocuk Ol(ama)mak  
*Duygu Gücük Eren* Augusto Boal ve Ezilenlerin Tiyatrosunda  
Yeni Bir Eleştirel Pedagoji Aracı Olarak 92  
Yasama Tiyatrosu  
*Muharrem Demirdiş*
- 48 ORTAÖĞRETİMDE ÖĞRETMEN  
DENEYİMLERİ Panoptikon ve Unutulma Hakkı 101  
*Burçin Abacı*
- 55 “Onun Mikrofonu Çalışmıyor, Hocam”  
*Zeynep Alica* Eleştirel Eğitim Çalışmalarına Pierre 104  
Bourdieu’nün Sosyolojisiyle Yaklaşmak  
*Eren Ağın*
- 56 Salgında Biz Eğitimciler  
*Pınar Yazgan* Eğitim Tarihinden: *XVI. Yüzyılda Sapkın* 112  
*Sûhte İsyancıları*  
*İsmail Aydın*
- 58 Eğitim Paradigmasında Radyoaktif  
Bozunma: “Covid19” Öncesi ve Sonrası  
*Mehmet Şerif Akaydın* Gençliğin Sesine Kulak Verilmeli 115  
*Ali Arayıcı*
- 61 COVID-19 ve Kırsal Kesimde Eğitim  
*M. Cansu Balcı*
- 68 Salgında Eğitim ve Sınav  
*Bolu Eğitim Sen Raporu*
- 70 Salgında Ulusal Eğitimin Fırsat ve  
İmkan Eşitsizliğinde Tiranlaştırılıp  
Tanrılaştırılan Bilişim  
*Mustafa Karaağaçlı*

## Eğitim Gündemi

### Türkiye’de Üniversite Geleneği Var mı?

Ünal Özmen

Cumhurbaşkanının, yeni yıl ve aynı zamanda hafta sonu tatiline denk getirerek (2 Ocak Cumartesi) Boğaziçi Üniversitesine “dışarıdan” birini rektör olarak ataması ve başka üniversitelerden görevlendirilen öğretim üyeleri ile iki fakülte (hukuk ve işletme) açmakararı, öğrenci ve öğretim üyelerinin protestosuyla karşılandı. Protestoların nedeni olarak, rektörün seçim yerine atama yoluyla görevlendirilmesi ve rektör olarak atanan Melih Bulu’nun Boğaziçi Üniversitesiyle organik bağının bulunmaması gibi iki temel gerekçe öne çıkıyor. 2 Ocak 2021 günü yayımlanan Gece Yarısı Kararnamesi’nin ardından başlayan protestolar, polis baskınlarına, öğrencilerin gözaltına alınmasına ve hükümetin öğrenci ailelerine yönelik baskı ve tacizlerine rağmen dördüncü ayında (Nisan 2021) hızını ve heyecanını düşürmeden devam ediyor.



*Üniversite geleneğine ve demokratik araçlara sahip olamama, deneyimsizlik, öngörüsüzlük; ve tabi ki genç insanların iktidarın yokedicci araçları karşısındaki savunmasızlığı üniversiteleri saldırıya açık hale getirmiş olsa da Boğaziçi Üniversitesinin “Kayyum Rektör” protestosu anlamı ve amacı bakımından tartışılmaz. Çünkü bir üniversite, geleneğini karşıtlarıyla tartışarak, çatışarak, direnerek oluşturur ve Boğaziçi, belkide ilk kez makro siyasetin parçası olarak değil, bizzat üniversitenin öznesi olarak üniversite için konuşurken kendi geleneğini de yaratmış oluyor.*

**“Üniversiteler, fakültelerden, enstitü, okul ve bilimsel kurumlardan oluşmuş özerkliği ve tüzel kişiliği olan yüksek bilim, araştırma ve öğretim birlikleridir. Her üniversitenin genel özerkliği ve tüzel kişiliği içinde, o üniversiteyi oluşturan fakülteler de bu kanun hükmüne göre bilim ve yönetim özerkliğine ve tüzel kişiliğe sahiptirler.”** 1946’da çıkan 4936 Sayılı Üniversiteler Kanunu’nda geçen “yönetim özerkliği” kavramı, tüm organların seçimle işbaşına gelmesi anlamındadır.

1946 tarihli yukarıdaki kanun maddesi 1961’de Anayasa hükmüne dönüşürken üniversite yönetimlerini ve öğretim kadrosunu ek güvencelerle korur: “Üniversite organları, öğretim üyeleri ve yardımcıları, üniversite dışındaki makamlarca, her ne suretle olursa olsun, görevlerinden uzaklaştırılmazlar.” (1961 Anayasası madde 120).

12 Mart 1971 askeri müdahalesi, üniversite özerkliğinin kaybedildiği merkezi yönetimin üniversitelere el koyma girişiminin başlangıcıdır. Demokrat Parti (DP) deneyiminden hareketle, hükümetlerin üniversitelere müdahalesini önleme düşüncesiyle 1961 Anayasa’sına eklenen yukarıdaki maddeye, 1971 yılında çıkartılan 1488 sayılı Kanunla şu paragraflar eklenir: “Üniversite özerkliği, bu maddede belirtilen hükümler içinde uygulanır ve bu özerklik, üniversite binalarında ve eklerinde suçların ve suçluların kovuşturulmasına engel olmaz.”, “Üniversitelerle onlara bağlı fakülte, kurum ve kuruluşlarda öğrenim ve öğretim hürriyetlerinin tehlikeye düşmesi ve bu tehlikenin üniversite organlarıncı giderilmemesi halinde Bakanlar Kurulu, ilgili üniversitelerin veya bu üniversiteye bağlı fakülte, kurum ve kuruluşların idaresine el koyar...”

1946’da kabul edilen ilk üniversiteler kanununda “genel”, bilim ve yönetim özerkliği güvenceye alınıyordu. “... özerklik, üniversite binalarında ve eklerinde suçların ve suçluların kovuşturulmasına engel olmaz.”, “... Bakanlar Kurulu, ilgili üniversitelerin veya bu üniversiteye bağlı fakülte, kurum ve kuruluşların idaresine el koyar...” 12 Mart faşistleri 1971’de açıkça müdahaleye olanak veren bu ifadelerle yetinirken 1980 faşistleri, genel ve yönetim özerkliği ifadelerini kaldırarak “Bilimsel özerkliği” tek başına bıraktı. Böyle bir

düzenleme hiç kuşkusuz bilimsel özerkliğin genel ve idari özerlikle sağlanacağı, yönetsel özerklik olmadan bilimsel özerkliğin total ördek olacağı gerçeğine dayanıyordu. Nitekim 12 Eylül 1980 Askeri Faşizmi, kanunun bu maddesini kullanarak tüm üniversitelere el koydu: 6 Kasım 1981’de kurulan YÖK’le özerklik ve seçim tümüyle ortadan kaldırıldı. Anayasal kurum olan YÖK’ün *13. maddesi şöyledir*: “Üniversite tüzel kişiliğinin temsilcisi olan rektör Yükseköğretim Kurulunun önereceği yükseköğretimden sonra en az on beş yıl başarılı hizmet vermiş tercihan devlet hizmetinde bulunmuş ikisi üniversitelerde görevli profesörlerden olmak üzere dört kişi arasından Devlet Başkanınca beş yıl için atanır, önerilenler atanmadığı ve iki hafta içerisinde yeni adaylar gösterilmediği takdirde Devlet Başkanınca doğrudan atama yapılır.”

*YÖK Kanununun 13. maddesi* 1992’de “**Rektör, öğretim üyeleri tarafından seçilecek adaylar arasından Cumhurbaşkanınca atanır. ... En çok oy alan 6 kişi aday seçilmiş sayılır, bunlardan Yükseköğretim Kurulunun seçeceği üç kişi atanmak üzere Cumhurbaşkanına sunulur.**” şeklinde değiştirilerek atamalı rektörlük seçim sistemi getirildi. Üniversiteler, bir koltuk için 6 aday seçilmiş sayan maddenin demokratik sürecin başlangıcı veya demokratikleşmeye giden yol olarak görmedi. Buna rağmen yürütmenin başının ahlaki davranacağı varsayımına istinaden seçimlere büyük bir ciddiyetle katıldı. Ancak seçmenin iradesine saygı göstermesi beklenen yürütme, kendi tercihini de karşıladığını düşündüğü en çok oyu alan birkaç adayı atama dışında hiçbir zaman beklenen ahlaki tutumu göstermediği gibi yasadan aldığı yetkiyi, etik sınırları zorlayarak kendi siyasi tercihinin uygun olarak kullandı.

15 Temmuz 2016 “sivil” darbesinin ardından ilan edilen Olağanüstü Hal (OHAL) gölgesinde 29 Ekim 2016 günü TBMM’de kabul edilen Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile rektör atama yetkisi doğrudan yürütmenin başına verildi. *2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 13. maddesinin son hali şöyledir*: “**Devlet ve vakıf üniversitelerine rektör, Cumhurbaşkanınca atanır.**”

Anayasa ve kanunlar üniversite tanımını ve yönetim biçimini değiştirirken siyasetçilerin gele-

neklere ve etik kurallara uyması beklenemezdi. Nitekim 1971 yılından bu yana hiçbir iktidar üniversite yönetimlerini belirleme konusunda yasalardan aldıkları gücü kullanmaktan geri durmadı. 2016 yılından bu yana ise süresi dolan rektörler usulen de olsa seçim yapılmadan kararname gereği doğrudan cumhurbaşkanı tarafından atanıyor. Cumhurbaşkanı bu sürede onlarca rektör ataması yaptı. Protestolara yol açan Melih Bulu'nun Boğaziçi Üniversitesine rektör olarak atanması da bu bağlamda gerçekleşti. Boğaziçi Üniversitesi öğrenci ve öğretim üyeleri bu atamayı üniversite geleneklerine (rektörün üniversite ile organik bağı olan öğretim üyeleri arasından seçilmemiş olması) aykırı olduğunu belirterek yeni rektörü tanımayacaklarını açıkladı. 2 Ocak 2021 günü gerçekleştirilen atamaya karşı öğrenci ve öğretim üyelerinin eylemi bu yazı kaleme alındığı 2 Nisan'da devam ediyordu.

Türkiye'nin, mali ve idari özerklik, rektörlerini üniversite bileşenlerinin seçmesi, öğretim üye kadrosunu kendi bünyesinde yetiştirme gibi bilimsel özerkliğin ön koşulu ve "hak" sayılabilecek bir üniversite geleneği olmadı. Boğaziçi savunmasının temel argümanı olan "gelenek" de Batı üniversitelerinin sahip olduğu tarihsel bir hakkın kullanım talebinden öte bir iddia değildir. Mekanın tarihi düşüldüğünde en eskisi 90 yaşında olan İstanbul Üniversitesi, 25 yıllık kısmi özerkliğe karşın ömrünün 65 yılını bürokratların yönetiminde geçirdi. 1973'te 9, 1980'e gelindiğinde 19'a ulaşan üniversitelerin<sup>1</sup> gelenek oluşturamamış olsalar da bir üniversite kültürüne (Öğretim üye ve öğrencilerin kendini ifade edebilmeleri, kültürel ve eğitsel olanaklara erişim ve katılım, örgütlenme, her türlü ayrımcılığı reddetme vb.) sahip oldukları inkar edilemez. Ne var ki 1980 sonrası açılan 190 üniversitenin aynı kültürel ortama sahip olduğu, bu kültürünün bir parçası olabileceği söylenemez. Boğaziçi, önemli ölçüde dönüştürüldüğü okulun (Robert Kolej) mirasçısı olması nedeniyle Batılı anlamda üniversite kültürüne sahip ender kurumlardan biri olabilmiş-

tir. O nedenle Boğaziçi'ni hedef yapan geleneği değil, Batı kültürünü temsil ediyor olmasıdır; Ankara, Çukurova veya İstanbul üniversitelerine ya da YÖK'e yapılan atamalar aynı direnç ve süreklilikte protesto edilmezken enerjinin Boğaziçi'nde ortaya çıkması da "Boğaziçi geleneği"ni yaşatmaktan ziyade kültürel ve siyasal alanın savunması olarak değerlendirilebilir.

Türkiye'de üniversiteler, bir geleneği yaşatmaktan ziyade gelenek oluşturma, üniversite olabile haklarını ve üniversite olabilmenin ilkelerini savunmak durumundadırlar. Bunun yolu "uygun bulunmayan" biri atandığında değil, o atamaya olanak tanıyan mevzuat düzenlemelerine itirazdan geçer. Ne var ki üniversitelerin gerek akademik kadrosu gerekse öğrencileri, yukarıda belirtilen ve her biri üniversiteyi üniversite olmaktan uzaklaştıran değişiklikleri, ihale yasası kadar kendilerini ilgilendirmeyen müdahaleler olarak gördüler. O nedenle 2008-2016 yıllarında Boğaziçi üniversitesinin rektörlüğünü yapan ve tekrar aday olup yüzde 86 oy alan Gülay Barbarasoğlu yerine seçime bile katılmamış biri (Prof. Dr. Mehmed Özkan) rektör yapıldığında gösterilen tepkiler karşılığını bulmamıştır.

Rektör atama yetkisini cumhurbaşkanına devreden KHK yayımlandığında, Boğaziçililerin (ve diğer üniversitelerin) seçtikleri adayın rektör olarak atanmayacağını öngörememiş olmaları, üniversite özgürlüğü mücadelesininin daha çetin geçmesine yol açtı. Üniversite geleneğine ve demokratik araçlara sahip olamama, deneyimsizlik, öngörüsüzlük; ve tabi ki genç insanların iktidarın yokedici araçları karşısındaki savunmasızlığı üniversiteleri saldırıya açık hale getirmiş olsa da Boğaziçi Üniversitesinin "Kayyum Rektör" protestosu anlamı ve amacı bakımından tartışılmaz. Çünkü bir üniversite geleneğini karşıtlarıyla tartışarak, çatışarak, direnerek oluşturur ve Boğaziçi, belkide ilk kez makro siyasetin parçası olarak değil, bizzat üniversitenin öznesi olarak üniversite için konuşurken kendi geleneğini de yaratmış oluyor.

<sup>1</sup> Gülay Hız, 1980 Sonrasında Türkiye'de Yükseköğretimde Piyasalaştırma ve Özelleştirmedeki Gelişmeler, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Güz 2010, Sayı 25. <https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Download/Article-file/217252>

## Uzaktan Eğitim

Fevziye Sayılan

### Uzaktan Eğitim

Eleştirel eğitim teorisyenleri için uzaktan eğitim ve öğrenme, eleştirel eğitim gündeminin kısıyında bir konu oldu. Eleştirel eğitimin teorik evreninin merkezinde asıl olarak temas-yakınlık ve etkileşime dayalı ortamlarda sürdürülen okul ve yetiştirme sistemlerinin eleştirel analizi yer aldı. Koronavirüs salgınının yol açtığı eğitim öğretim krizine kadar bu böyle sürdü. Dolayısıyla elde büyük ölçüde internet öncesi dönemde geliştirilmiş olan yüzyüze eğitim ile ilgili eleştirel teorik birikim var.

İnternetin gündelik hayatımıza girişi biraz daha eskiye dayansa da eğitim hayatımızın merkezine yerleşmesi koronavirüs salgınıyla gerçekleşti. 2020 yılının Mart ayında küresel ölçekte her düzeydeki

okulun, üniversitelerin ve yetiştirme sistemlerinin kapanmasının ardından gündeme gelen çevrimiçi uzaktan eğitim uygulamaları ve bunun kısa aralıklarla yüzyüze eğitimle iç içe geçmiş biçimde hibrit olarak adlandırılan formlarda sunulmasıyla birlikte çevrimiçi uzaktan eğitim başat hale geldi. Bu nedenle uzaktan eğitim üzerine eğitim dünyasında yapılan tartışmaların seyri de günümüzde farklı boyutlar kazandı. Eleştirel eğitimcilerin dikkati, eğitime erişim-eğitim hakkı ve giderek artan metalaşma-ticarileşme sorunlarına odaklanırken; anaakım eğitimcilerin uzaktan eğitim ortamlarındaki öğretimin sorunları ve nasıl iyileştirileceğine ilişkin ilgi ve önerileriyle giderek genişleyen bir literatür var.

Uzaktan eğitim etrafındaki tartışmaların odağında her dönemde bu sistemin fırsat eşitliğini sağlayan işlevsel bir araç olduğuna ilişkin vurgular öne çıkmıştır (1). Uzaktan eğitim uygulamaları

yüz elli yılı aşkın uzun tarihi boyunca uygun zamanda ve koşullarda eğitimden yararlanamayanlar için bir araç olarak kullanılmış ve yüzyüze eğitime dayalı okul sistemini destekleyici bir rol üstlenmiş ama yerine geçmemiştir. Bu nedenle sosyal adaletçi işlevi konusunda eğitimciler arasında geniş bir uzlaşma olmasına karşın, uzaktan eğitim uygulamaları da dahil olmak üzere eğitim teknolojilerinin sunduğu olanakların anaakım eğitimciler tarafından nasıl mistifiye edildiği; kapitalist sistemin yarattığı eğitim eşitsizliklerinin hafifletilmesinde kullanıldığı; toplumsal

dezavantajları gizlediği ve maskeleydiği noktasında yoğunlaşan eleştiriler de hep olmuştur (2). Bu hattan ilerleyen eleştirel medya ve dijital okur yazarlık konuları ve Giroux'un "halk pedagojisi"nin gerçekleştiği alan ola-

rak adlandırdığı kültürel alanın pedagojik işlevi ile ilgili kültürelci Marksist betimsel analizlerin yanında ekonomi politik hattan iletişim endüstrisinin iktisadi gerçekliği ve mülkiyet ilişkilerine mercek tutan eleştirilerle zenginleşen kuramsal bir birikim var (3). Günümüzde koronavirüs salgını dolayısıyla yüzyüze eğitime dayalı okul sisteminin yerine geçen bütün biçimleriyle birlikte uzaktan eğitimin önümüzdeki dönemin eğitim uygulamalarına ilişkin olası sonuçlarını değerlendirmeye yönelik daha ayrıntılı analizlere de ihtiyaç var.

Uzaktan eğitimle ilgili bir diğer önemli konu, eğitimcilerin demokratik ideallerinin gerçekleşmesi için merkezi ve hiyerarşik biçimde örgütlenmiş ve öğretim yapan okul sistemine karşı daha demokratik olduğu iddiası ya da varsayımdır. Bu konuda öne çıkan Habermascı eleştiri dikkatimizi uzaktan eğitimin tarihsel evrimine yöneltiyor

(4). Bu yaklaşım, uzaktan eğitimde kullanılan teknolojinin evrimini iletişimsel eylemi mümkün kılan kamusal alanlar yaratarak yaşam dünyasına hizmet edip etmediği noktasından değerlendiriyor. Daha geniş bağlamdan ziyade teknolojinin özelliğine odaklanan bu eleştiri etkileşime olanak veren çevrimiçi sistemlerin eleştirel bilgi ve eğitim için elverişli olanaklar sunduğunu; daha demokratik öğrenme ortamlarının çevrim içi uzaktan eğitimde mümkün olduğunun altını çiziyor.

Uzaktan eğitimin tam olarak ne zaman ortaya çıktığı konusu tartışmalı olsa da, daha erken ortaya çıkan tekil örnekler bir yana, yaygın örneklerinin 19. yüzyılın sonlarına doğru mektupla öğretim olarak örgütlendiği bilinmektedir. Mektupla öğretimin ilk yaygın örneğinin ABD’de aynı kiliseye bağlı ancak coğrafi izolasyon nedeniyle dağınık halde yaşayan Hristiyan topluluklar arasında iletişim sağlamak ve bilgi aktarmak amacıyla kilise Pazar Okulları tarafından başlatıldığı görülmektedir. Ardından 1893’de Chicago Üniversitesinde ilk mektupla öğretim bölümünün açıldığı; İngiltere’de yine kilise Pazar Okulları ile İşçi Eğitim Dernekleri tarafından fabrika işçileri için mektupla öğretimin başladığı; kıta Avrupa’sının ilk örnekleri de benzer biçimde hem kilise hem de sivil toplum örgütleri ve şirketler tarafından okul dışında kalan nüfusun okuma yazma öğretimi ile işçi eğitimi, İncil okuma dersleri ve din eğitimi, dil öğretimi, defter tutma ve muhasebe, daktilo ve steno; kompozisyon ve mektup yazma gibi becerilerin öğretimi için kullanılmıştır (5).

Uzaktan eğitim öğreten ile öğrenen arasındaki mesafeyi aşmaya dönük çeşitli teknolojik araçlarla sürdürülen bir eğitimidir. Dolayısıyla uzaktan eğitimin hangi teknolojik araçlarla yapıldığının öğrenme-öğretme yol ve yöntemine ilişkin sonuçları olmuştur. Her teknoloji kendisiyle uyumlu pedagoji ile sürdürülmüştür. Dönemin baskı ve yayın teknolojisi ile posta hizmeti olarak örgütlenen mektupla öğretim sistemi, bilişsel ve davranışsal yaklaşımlarla öğretici tarzda sürdürülmüştür. Yirminci yüzyılda radyo ve televizyon teknolojilerinin uzaktan eğitim sisteminde kullanımını içeriğin zenginleştirilmesini getirmiş ve eği-

timin daha geniş kitlelere ulaşmasını sağlamıştır. Yine de bu dönemin uzaktan eğitim uygulaması televizyonunun öğrenme sürecine sunduğu görsel desteğe rağmen, tek yönlü bilgi aktarımına dayalı, öğretici tarzda yapılanmış ve etkileşime kapalı öğretim sistemi özelliklerini korumuştur. Yirminci yüzyılda radyo ve televizyon yoluyla uzaktan eğitim okul sisteminden ziyade kalkınma ve toplumsal dönüşüm gibi büyük projelerde yaygın eğitim aracı olarak etkili biçimde kullanılmıştır (6). Dönemin eğitim tartışmaları da daha çok erişim ve kapsama alanı sorunları etrafında sürdürülmüştür. Mektupla öğretim ile radyo ve televizyonu kayıtlı öğrencileri için kullanan açık üniversiteler ise uzaktan eğitimin kitlesel biçimi olarak 19. yüzyılda ortaya çıksa da, yirminci yüzyılda özellikle radyo ve televizyonun uzaktan eğitimde kullanımıyla faaliyet alanlarını giderek genişletmişlerdir. Ardından gelen telekonferans ve bilgisayar ve internet temelli eğitimler ile günümüzde bu alan yüzyüze eğitimden daha geniş kitlelere ulaşmaktadır. Açık üniversitelerin ilk ortaya çıktıklarında açık derslere katılım sertifikası vererek başladıkları uzaktan eğitim hizmetleri günümüzde açık üniversitelerin yanı sıra üniversitelerin uzaktan eğitim merkezleri ile yükseköğrenimin ticarileşmesinin önde gelen temsilcileri olarak varlıklarını sürdürmektedirler.

Bilgisayar teknolojisinin eğitimde yaygın kullanımını ise uzaktan eğitimin hem kapsamını hem de uzamını genişletmiştir. Bilgisayar destekli eğitimler eş zamanlı ya da değil öğreten ile öğrenen arasındaki ilişkinin kısmen etkileşimli biçimde sürmesine olarak vermiştir. Ardından gelen internet üzerinden çevrimiçi uzaktan eğitim uygulamaları ise günümüzde olduğu gibi canlı öğrenme ortamları ve sanal derslikler aracılığıyla yapılandırıcı yaklaşım ile daha demokratik öğrenme ortamları oluşturmaya daha elverişli araçlar ve ortamlar sunmaktadır. Her dönemin teknolojisi kendisiyle uyumlu araçlar ve materyaller de yaratmıştır. Ancak bu noktada teknolojinin kendi başına rolünün sınırlılığını akılda tutarak, onu bir araç haline getiren ve kullananların ideolojisinin belirleyiciliğini vurgulamak gerekir. Bu nedenle uzaktan eğitim ve öğrenme süreçlerinde kullanılan basılı öğretim materyalleri, radyo, televizyon, bilgisayar, internet veya bu araçların



birarada kullanıldığı eğitsel uygulamaların eleştirel analizi bunların kim tarafından hangi amaçla ve nasıl kullanıldığı sorularının yanıtlanmasıyla başlamalıdır. Eleştirel eğitimciler hiçbir eğitimin tarafsız olmadığını bilerek ilerler. Televizyon aracılığıyla ya da siber uzayda öğrenme üzerine eldeki eleştirel teorik miras bize ne söylüyor? Öncelikle eşit erişim hakkını kuşatan koşulların eleştirisi ile başlamak; eğitim ve yetiştirmenin geleceği ile ilgili içerimleri olan bu uygulamanın eleştirel bağlamlara nasıl uyarlanacağını değerlendirmek gerekiyor.

Uzaktan eğitimin küresel ölçekte eğitim ve yetiştirme sistemlerinin merkezine yerleşmesi, bütün bir neo-liberal dönem boyunca sürdürülen eğitimin metalaşması ve ticarileşme eğilimlerine muazzam bir mesruyet kazandırdı.

Uzaktan eğitimin teknolojik alt yapısının Google Classroom, YouTube, Zoom, Amazon, Microsoft gibi dev teknoloji tekellerinin elinde olması eğitimde teknoloji kullanımı ile eğitimin ve bilginin metalaşması tartışmalarına yeni bir boyut kazandırmıştır. Aynı zamanda içinde bulunduğumuz koşullarda uygulanan eğitim politikalarına bakarak, salgının yol açtığı eğitim krizinden kurtulmak için uzaktan eğitimi okulun yerine geçirerek hem eğitim harcamaları yükünden kurtulmaya hem de toplumsal kontrol ve denetimi yaygınlaştırmaya yönelik adımların gündeme gelme ihtimali de var.

Salgın koşullarında uygulanan uzaktan eğitim sistemlerinin ortaya serdiği sorunlar erişim ve müfredat sorununun nasıl iç içe geçtiğini gösterdi. 21. yüzyıl becerilerini temel alan küresel neoliberal müfredatın çocukları ve gençleri hayatın ve kapitalizmin karanlık yönlerini tanıma ve baş edebilme becerileri sağlamaktan ne denli

uzak olduğunu görüyoruz. Göze görünmeyen öldürücü virüsün mavi gezegende yarattığımız tahribatla ilişkisini; üste üste yığılmış binlerce boş evin bulunduğu kaotik kentlerde evsiz kalmanın; marketler tıkabasa yiyecek doluyken aç kalmanın ne demek olduğunu; “evde kal hayatta kal” çağrıları yapılırken ebeveynlerinin neden her gün işe gitmek zorunda olduğunu; güvenli yer ve yuva olarak işaretlenen evlerin pek çok kadın ve çocuk için niçin aslan kafesi gibi tehditkar bir yer olduğunu; eldeki okul sisteminin tüm eşitlik vaadi ve söylemine rağmen, gerekli teknoloji ve alt yapının eşitsiz dağılımı nedeniyle çocukların

ve gençlerin uzaktan dersleri izleyemediğini, eğitime erişemediğini mevcut programlar içinde açıklayacak bilgi, içerik ve beceri seti yok (7). Herkesin her şeyi her yerden ve her zaman öğrenebilmesine olanak sağlayacak teknoloji ve araçlar varken, erişim, daha iyi öğrenme, öğrenmenin keyfini sürme ne yazık ki hala bir ayrıcalık.

***Herkesin her şeyi her yerden ve her zaman öğrenebilmesine olanak sağlayacak teknoloji ve araçlar varken erişim, daha iyi öğrenme, öğrenmenin keyfini sürme ne yazık ki hala bir ayrıcalık. Bunu sorgulamak için gerekli bilişsel araçları sağlayacak bir içerik yok. Bilakis yapısal eşitsizliğin yol açtığı sorunları ve kapitalizmin salgınla birlikte ortaya çıkan acımasız yüzünü örtmeye, maskeleye yönelik “öğrenme kayıpları” gibi eğitim söylemleri var.***

Bunu sorgulamak için gerekli bilişsel araçları sağlayacak bir içerik yok. Bilakis yapısal eşitsizliğin yol açtığı sorunları ve kapitalizmin salgınla birlikte ortaya çıkan acımasız yüzünü örtmeye, maskeleye yönelik “öğrenme kayıpları” gibi eğitim söylemleri var (8).

Sürdürülen biçimiyle toplumsallığı, kamusalılığı gerileten bireyselleşme, izolasyon ve yabancılaşma üreten uzaktan eğitimin uygulamadaki biçimlerinin eleştirel eğitimi tehdit ettiğini görmek gerekir. Eleştirel eğitim ilhamını ve enerjisini çocuklarla ve gençlerle arasında oluşan yakınlık ve etkileşimden almaktadır. Ancak mevcut haliyle bile, çevrimiçi ortamdaki uzaktan öğretimi ve öğrenmeyi daha üretken hale getirmek için uygun içeriğin oluşturulması ve içeriğin sunulduğu yollarla ilgili söz söylemek için gerekli perspektif ve kavramsal donanıma sahiptir. Anti kapitalizm olarak eleştirel yaklaşım müfredatın çerçevesini çizmektedir. Bu içeriğin öğrencinin

ya da öğrenenin bulunduğu yer ve bağlamla ilişkisinin nasıl kurulacağına ilişkin yol ve yöntem konusunda bize yol gösteren ilke ise diyaloga dayalı öğrenmenin öğretmenin bildiği yerden değil, öğrenenlerin bilgi ve deneyimlerinden başladığına olan inançtır (9). Eleştirel eğitimcilerin çevrimiçi ya da değil, öğrenme ortamlarında ilerlemesi gereken yollardan birisi bu. Dolayısıyla eğitimin içeriğine ilişkin eldeki eleştirel birikimi çevrim içinde de kullanışlı hale getirmek; sanal dersliklerde öğrenenlerin ve öğrencilerin toplumu, doğayı, sistemi ve kendini tanıması için gerekli kavramsal araçları sunarak etkileşimsel kullanıma elverişli içeriğin nasıl oluşturulacağını tasarlamak ve paylaşmak gerekir.

## Notlar ve Kaynaklar

(1) Raymond Williams 1960'ların başında üniversite sistemi içinde uzaktan eğitim uygulamalarının yaygınlaşmasını sosyal adaletçi duygularla heyecanla karşılamış ve bu konuda dönemin eleştirel kuramcıları tarafından eleştirilmiştir. Bkz. J.McIllroy and S.WestWood (eds) **Border Country** içinde Williams, R. "Politics and Letters," New Left Books, 1979: 78-83- Adult Education and Social Change: Lectures and Reminiscences in Honour of Tony Mclean. WEA Southern District, 1983:9-24. NIACE, 1993.

(2) Bkz. Evans, T. and Nation, D. (eds) **Critical Reflections on Distance Education**. Deakin Studies in Education Series: 2: The Falmer Press, London: 1989; Tucker, S. **Distance Education: Better, Worse, Or As Good As Traditional Education?** <https://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter44/tucker44.html> (erişim 6 Mart 2021).

(3) Kültürel analizler için Bkz Giroux, H.A. **Eleştirel Pedagoji ve Neoliberalizm**. Kalkedon Yay. İstanbul. 2007: 7-37; Apple, M.W. **Cultural Politics and Education**. Open Uni. Press. Buckingham; ekonomi politik analizinde gelen kuramcılarında Bkz Hill, D. **Eleştirel Eğitim ve Marksizm**. Kalkedon Yay., İstanbul. 2016.

(4) Habermas'ın kamusal alanın yaratılmasında farklı roller oynayan iletişimsel eylemi önleyen ya da iletişimsel eylemi mümkün kılan iki tür iletişim araçları arasında yaptığı ayrımı referans alan bu yaklaşım için Bkz. Sumner, J. "Serving The System: A Critical History Of Distance Education" **Open Learning**, Vol. 15, No. 3, 2000: 267-28; Parker, A. "Interaction in the Distance Education, The Critical Conversation," **Educational Technology Review**. n12 Aut-Win 1999: 13-17.

(5) İlk örneklerinden biri batı New York eyaletindeki Chautauqua Gölü Pazar Okulu Meclisi 'nin 1874'te Kilise Pazar Okulu eğitimcilerini ve kilise topluluğunu eğitmek için düzenlediği mektupla öğretim olarak başladı. Bu ilk örnekten ilham alan Chautauqua hareketi olarak yayıldı ve Amerika Birleşik Devletleri'nde birçok benzer okulun (YMC'ler gibi) kurulmasına yol açtı. Chautauqua hareketinin mektupla öğretim sistemini Chicago üniversitesi de 1883'de kullanmaya başlamıştır. Bkz. <https://www.britannica.com/topic/distance-learning/Modern-distance-learning>; Moore,

M.G.- Anderson, W.G.(2003) **Handbook Of Distance Education**. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, London; **History Of Distance Education**. The Handbook of Research For Educational Communications and Technology. <http://members.aect.org/edtech/ed1/13/13-02.html>. (erişim 12 Mart 2021)

(6) Radyo ve televizyon ile uzaktan eğitimin en iyi ve uygun örnekleri 1950 sonrasında kalkınma projelerinde tarımsal modernizasyonu sağlamak için kullanılmasıyla ilgilidir. Meksika ve Hindistan gibi ülkelerde uygulanan "yeşil devrim" projelerinde; benzer biçimde Şah döneminde İran'da 1963'de "Beyaz Devrim" olarak anılan büyük reform girişiminde tarımın modernleştirilmesini yaygınlaştırmak için kullanılmıştır. Briney, Amanda. (2020, February 11). History and Overview of the Green Revolution. <https://www.thoughtco.com/green-revolution-overview-1434948> (erişim: 12 mart 2021 ). Türkiye'de de 1941'de Ziraat Takvimi Saati adıyla başlayan kırsal kesime yönelik radyo programları planlı kalkınma dönemi boyunca yakın zamana kadar etkili biçimde kullanılmıştır. İlk yıllarda Günaydın, Ocakbaşı, Köy Odası (1966'dan itibaren) gibi Toprağın Sesi, Kırsal Yaşam, Yurdun Sesi gibi kuşak radyo programlarıyla sürdürülmüştür. Köye ve Çiftçilere yönelik TV programları ise televizyon yayınının başladığı 1968'den beri sürdürülmektedir. Ayrıca TV'den Anadolu üniversitesi ile birlikte sürdürülen YAYÇEP Programı, açık öğretim ile uzaktan eğitimin halk eğitiminde etkili biçimde kullanılmasının en iyi örneklerinden biridir. Bkz. Geray, C (2002) **Halk Eğitimi**. Güncellenmiş 3. Baskı. İmaj Yayınevi. Ankara. (sayfa 95-125) ; Çavdar, G. "Tarımsal Bilişim- Radyo ve Televizyon," [ab.org.tr](http://ab.org.tr) (erişim 13 mart 2021).

(7) Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) uzaktan eğitimde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) uygulaması, EBA TV ve canlı derslerde de EBA'nın yanı sıra Zoom gibi uygulamaları kullandı. Türk Eğitim Derneği (TEDMEM) raporuna göre öğrencilerin %60'ı EBA'ya giriş dahi yapamamıştır. Bkz. TEDMEM. **COVID-19 Sürecinde Eğitim: Uzaktan Öğrenme, Sorunlar ve Çözüm Önerileri** <https://tedmem.org/yayin/covid-19-surecinde-egitim-uzaktan-ogrenme-sorunlar-cozum-onerileri>; Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk'un açıklamasına göre 1.5 milyon çocuk uzaktan eğitime erişememektedir. Bkz. <https://www.cumhuriyet.com.tr/haber/milli-egitim-bakani-ziya-selcuk-15-milyon-cocuk-egitime-erisemiyor-1762047>; Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlar için Bkz. **Salgın Günlerinde Uzaktan Eğitim Çalıştayı Raporu**. 4 Eylül 2020. <https://egitimsen.org.tr/wpcontent/uploads/2020/09/sonu%C3%A7-raporu.pdf> (Erişim 8 Mart 2020)

(8) Bkz. World Bank. (2019). Ending Learning Poverty: What will it take? Washington, DC: World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/32553/142659.pdf?sequence=7&isAllowed=y> (erişim 7 mart 2021)

(9) Bkz. Boyd, D. "What Would Paulo Freire Think Of Blackboard: Critical Pedagogy In An Age Of Online Learning," **International Journal Of Critical Pedagogy**. Vol. 7 No. 1, 2016: 165-186; Gayol, Y., & Schied, F. (1997); Shied, F and Gayol, Y. ( 1997) "Cultural Imperialism In The Virtual Classroom: Critical Pedagogy In Transnational Distance Education," **Proceedings of the 18th ICDE World Conference: The New Learning Environment. International Conference of Open and Distance Education**. State, College, PA: The Pennsylvania State University.

# COVID 19 SÜRECİNDE ÖĞRENCİLERİN 9 AYLIK DENEYİMLERİ: EBA VE ONLINE ÖĞRETİM ALTINDA DİJİTALLEŞMENİN VE DİJİTAL DİKTASYONUN YAYGINLAŞTIRILMASI

Adnan GmüŖ

Sağlık Bakanlığının ‘‘Türkiye Covid-19 Hasta Tablosu’’ her akŖam prime timeın ana görüntüsü olarak hafızalarımıza kazanmıŖ bulunuyor. Ne yazık ki üç ayı aŖkın bir süredir baŖlayan aŖılama iŖlemlerine rağmen bulaŖlar da kontrol altına alınamamıŖtır. Bu yazıya son Ŗekli verilirken 8 Nisan 2021 günü yapılan 304 bin testin 56 bini vaka olarak açıklandı.

TÜRKİYE COVID-19 HASTA TABLOSU	BUGÜN	BU HAFTA	TOPLAM
	TEST SAYISI	304.492	HASTALARDA ZATÜRRE ORANI %3,1
VAKA SAYISI	55.941	YATAK DOLULUK ORANI %55,7	VAKA SAYISI 3.689.866
HASTA SAYISI	2.316	ERİŖKİN YOğUN BAKIM DOLULUK ORANI %66,5	VEFAT SAYISI 33.201
VEFAT SAYISI	258	VENTİLATOR DOLULUK ORANI %33	AğIR HASTA SAYISI 2.615
İYİLEŖEN SAYISI	37.914	ORTALAMA TEMASLI TESPİT SÜRESİ 9 SAAT	İYİLEŖEN SAYISI 3.232.892
		FİLYASYON ORANI %99,9	

Üniversiteler tümüyle ilk ve orta öğretilimin düzensiz aralıklarla kısmen açık tutulduğu günler sayılmazsa eğitim kurumları bir yılı aŖkın bir süredir kapalı bulunuyor.

Bu süreçten, uzun erimli etkileri ve dönüşümleri açısından en çok toplumun en önemli iki kurumundan eğitim öğretilim kurumları ile çalıŖma biçimlerinin etkilendiği söylenebilir. BaŖta ofis iŖleri olmak üzere öğretilim dahil beyaz yakalıların büyük kısmı evden çalıŖmaya (homeoffice), okullar da ‘‘uzaktan öğretilim’’ zorlanmıŖ bulunuyor ki, her ikisini mümkün kılan, daha da önemlisi böyle bir eğilime zorlayan ‘‘dijitalleşme’’ oldu.

Bu yazıda dört küçük araştırma bazında hayatın dijitalleşmesi ve dijital uzaktan (online) öğretilimin durum ve etkileri betimlenmeye ve irdelenmeye çalıŖılacaktır.

## Adana Odaklı Dört Araştırma EŖlięinde Dijitalleşme ve Online Öğretilim

Adnan Gümüş’ün koordinasyonunda ÇÜ.E.F. Felsefe Grubu lisans ve yüksek lisans öğrencileriyle birlikte

- 2017-2018 yıllarında iki yıl üst üste halkın günlük yaşam döngüsü ve ilgileri üzerine yapılan 264 örnekle araştırma,
- Mayıs 2020’de pandeminin üçüncü ayında yapılan 149 örnekle salgın araştırması ve
- Ocak 2021’de 151 örnekle salgın araştırması

buradaki analiz ve değerlendirmelerin temelini oluŖturmaktadır.

Bu çalışmaların pilot çalışmalar olarak sayılması uygun olacaktır, evreni yansıtacak örneklem özelliği taşımamaktadır.

Yazıda, Ocak 2021 araştırmasında pandeminin öğrencilere ve öğrenciler bazında eğitim öğretime etkileri görülmeye çalışılmıştır. Bu amaçla Adana’da oturanlar ağırlıklı olmak üzere 60’ı erkek 91’i kadın toplam 151 öğrenciyle görüşülmüş veya anket yapılmıştır.

Okul Türleri	Erkek	Kadın	Toplam
Ortaokul	16	14	30
	26,7%	15,4%	19,9%
Ortaöğretim	19	31	50
	31,7%	34,1%	33,1%
Yükseköğretim	25	46	71
	41,7%	50,5%	47,0%
Toplam	60	91	151
	100,0%	100,0%	100,0%

Öğrencilerden 30’u ortaokul, 50’si ortaöğretim ve 71’i yükseköğretim öğrencisidir. Ortaokulda 19 (% 63,3), ortaöğretimde 35 (% 70,0), yükseköğretimde 24 (% 33,8), toplamda 79 (% 52,3) öğrenci araştırma esnasında Adana ilinde oturmaktadır.

Önce salgın ile ilgili durum betimlenmeye çalışılacak, sonra salgınla birlikte hızla artan dijitalleşme ve online uzaktan öğretimin etkileri ele alınacaktır.

### **COVID-19’A YAKALANMA DURUMU: İKİ HANEDEN BİRİNE, KADINLARDAN ÇOK ERKEK ÖĞRENCİLERE BULAŞMIŞ**

Türkiye’de 2019-2020 eğitim öğretim yılı itibariyle MEB’e bağlı,

- Öğretmen sayısı 1.117.686 ve
- Okulöncesi 1.629.720,
- İlkokul 5.279.945,
- Ortaokul 5.701.564,
- Ortaöğretim 5.630.652
- Toplam 18.241.881 öğrenci ve

Yükseköğretim düzeyinde

- Öğretim elemanı 179.502 ve
- Önlisans 3.002.964,
- Lisans 4.538.926,
- Yüksek lisans 297.001,
- Doktora 101.242,
- Toplam 7.940.133 öğrenci bulunuyor.

Öğrencilerin tümü okulların kapanması ile birlikte pandeminin doğrudan mağdurlarına dönüşmüş, koronavirüsü Mart 2020’den Ocak 2021’e neredeyse iki aileden birinin mensubuna bulaşmış, Ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencilerinin de %10’undan fazlası koronaya yakalanmış bulunmaktadır.

Kadın öğrenciler de koronaya yakalanıyor ama erkek öğrencilerin yakalanma oranı çok daha yüksek bulunuyor.

## Çevrenizde/ yakınlarınızdan koronaya yakalanan oldu mu? (Ocak 2021)

	Erkek %	Kadın %	Toplam %
1Hayır hiçbir tanıdık yakalanmadı			8,63
2Sınıf arkadaşlarımdan yakalanan oldu			11,92
3Komşu veya tanıdığım kişilerden yakalanan oldu			22,30
4Aile veya akrabalarımdan yakalanan oldu			51,80
5Bizzat ben yakalandım	15,00	7,69	10,60

### Okullar Kapalı Olmasına Rağmen Özellikle Lise Çağındaki Gençler Arasında Yüksek

Ortaokul seviyesinde 30 öğrenciden hiçbiri korona geçirmemiş bulunmaktadır (bununla beraber bazıların sınıf arkadaşlarından geçirenler vardır). Ortaöğretimde 19 erkek öğrenciden 6'sı (%32'si), 32 kadın öğrenciden 2'si (%6,2'si) korona geçirmiştir. Yükseköğretimde 25 erkek öğrenciden 3'ü (%12,0), 45 kadın öğrenciden 5'i (%11,1) kovid geçirmiştir.

Bu durumda 12.sınıflar kısmen açık diğer sınıflar tümünden kapalı olduğu halde ortaöğretim okulları öğrencilerinin %16'sı, üniversiteler tümünden kapalı olduğu halde öğrencilerin %11,5'u, üç kademe toplamında ise %10,60'ı kovid geçirmiş bulunmaktadır.

### Covid Geçirme Durumu (Ocak 2021)

		Bizzat ben geçirdim		Sınıf arkadaşlarımdan biri geçirdi		Sınıf arkadaşım veya ben geçirdim	
<b>Ortaokul</b>	<b>Toplam</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>6,67</b>	<b>2</b>	<b>6,67</b>
	Erkek	0	0	0	0	0	0
	Kadın	0	0	2	14,29	2	14,29
<b>Ortaöğretim</b>	<b>Toplam</b>	<b>8</b>	<b>15,69</b>	<b>9</b>	<b>17,65</b>	<b>17</b>	<b>33,33</b>
	Erkek	6	31,58	1	5,26	7	36,84
	Kadın	2	6,25	8	25	10	31,25
<b>Yükseköğretim</b>	<b>Toplam</b>	<b>8</b>	<b>11,43</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>15</b>	<b>21,43</b>
	Erkek	3	12	2	8	5	20
	Kadın	5	11,11	5	11,11	10	22,22
<b>Toplam</b>	<b>Toplam</b>	<b>16</b>	<b>10,6</b>	<b>18</b>	<b>11,92</b>	<b>34</b>	<b>22,52</b>
	Erkek	9	15	3	5	12	20
	Kadın	7	7,69	15	16,48	22	24,18

### Salgına Yakalanmayı Artırıcı Unsurlar: Yaş, Toplumsal Cinsiyet, Hane Büyüklüğü ve Yoksulluk

Koronaya yakalanma durumu ile;

- “Toplumsal cinsiyetin” (erkek öğrencilerin daha fazla yakalanması) yanı sıra
- “Hane büyüklüğü” ve “kardeş sayısı” artırıcı yönde,
- “Yoksulluk” (hane içi olanaklar) yani öğrencinin
  - “ayrı bir odası”,
  - “ayrı bir masası” ve

- o “kendine ait bilgisayarı/tableti” olması azaltıcı yönde ilişkili bulunuyor.

Bunların dışında erkeklerde

- “Hane dışına çıkma sıklığı” artırıcı ve
- “Salgının uzun süreceğine dair kaygısı” azaltıcı yönde ilişki gösteriyor.

Ancak erkekler arasında

- “Arkadaşlarıyla tokalaşması” ve
- “Dışardan gelen eşyaları kabul etmesi” azaltıcı ve
- “Elini yüzünü yıkaması” da ne yazık ki artırıcı ilişkili gözüküyor.

Bu üçünün tam aksi yönde bir etkisinin olması beklenirken tersi bir ilişki ortaya çıkıyor. Bunların daha geniş örneklerde araştırılması gerekiyor. Şöyle ki zaten koronaya yakalandığı için bu yakalanan öğrenciler bu konularda çok daha hassas hale gelmişse böyle bir sonuç çıkabilir. Onun için yakalanmadan önceki hareketlerini sormak daha uygun olacaktır. Bu araştırmada önce-sonra değil genel olarak sorulmuştur.

Kadın öğrenciler için

- İnternet kullanım süresi, ders amacıyla internet kullanımı ve
- Annenin eğitim düzeyi salgını azaltıcı ilişki gösteriyor.

Bir başka noktaya da dikkat çekmekte yarar bulunuyor.

- Kitap veya gazete okuma gibi bilinçlenmeyle yakından ilgili olabilecek değişkenlerin pandemide azaltıcı bir etki veya ilişkili bulunmaması mevcut öngörülerle (azaltıcı bir etkisi olması beklentisi ile) örtüşmediğinden daha ayrıntılı olarak irdelenmesi gereken bir durumu oluşturuyor.

### **“Çevrenizde/ yakınlarınızdan oldu mu?” Çevresindekilerin koronaya yakalanma durumunun bazı göstergelerle/değişkenlerle korelasyonları (2021 Ocak araştırması)\***

	Erkek (60 öğ- renci)	Kadın (91 öğ- renci)
Annenizin eğitim durumu nedir? En son hangi okuldan mezun?	-,093	-,223
Babanızın eğitim durumu nedir? En son hangi okuldan mezun?	-,036	,032
<b>Aile hanenizde aynı çatı altında kaç kişi birlikte yaşıyorsunuz? Toplam sayısı</b>	<b>,200</b>	<b>,193</b>
<b>Toplam kaç kardeşiniz? (Sizinle birlikte toplam sayısı)</b>	<b>,261</b>	<b>,224</b>
Soğuk havalarda evde tüm odalar ısıtılıyor mu?	,095	-,181
Mülk ev	-,042	-,042
Bilgisayar veya laptop	-,132	-,189
Evde internet	,159	-,087
<b>Ayrı, kendime ait bir oda</b>	<b>-,203</b>	<b>-,247</b>
<b>Ayrı, kendime ait bir masa</b>	<b>-,228</b>	<b>-,213</b>
<b>Kendime ait bilgisayar veya tablet</b>	<b>-,179</b>	<b>-,218</b>
Kendime ait akıllı telefon	-,101	-,130
Kendime ait internet olanağı	-,016	-,148
Salgın günlerinde, geçem Mart'tan beri okumak için kaç kitap satın aldınız? 0( )Hiç Aldıysanız kaç adet?.....	,027	-,073

Salgın günlerinde ders ve yardımcı kitaplar dışında internet, e-kitap veya basılı kaç kitap okudunuz?	,066	,041
<b>Kitaplarınızı nasıl okuyorsunuz?</b>	<b>,264</b>	<b>,105</b>
Salgın günlerinde internet, e-kitap veya basılı kitap okuma durumunuz arttı mı azaldı mı?	,066	,123
Salgın günlerinde gazete alıyor veya okuyor musunuz?	,108	-,092
Ne kadar sık gazete okuyorsunuz? (internet dahil her tür gazete okuma)	,070	-,035
Salgın günlerinde gazete okuma durumunuz arttı mı azaldı mı?	,009	,041
Günlük kaç saat televizyon izliyorsunuz? SANAL DERSLER HARİÇ Günlük Saat.....	-,032	,118
Salgın günlerinde televizyon izleme süreniz arttı mı azaldı mı?	,126	,071
<b>Salgın günlerinde bilgisayarda, akıllı telefonda günde kaç saat İNTERNET kullanıyorsunuz? SANAL DERSLER DAHİL Günlük Saat.....</b>	<b>,000</b>	<b>-,251</b>
<b>1)Ders veya ders amacıyla internet</b>	<b>,012</b>	<b>-,222</b>
2)Skype, Zoom, Teams veya canlı görüşme	-,121	-,105
4 )Facebook	-,185	,057
5) Instagram	,175	-,018
6)Twitter	-,050	-,181
7)Snapchat	-,102	-,068
8)WhatsApp	,073	-,163
9)Youtube	-,104	-,122
10)Spotfy	,115	-,056
11)Netflix	,074	,004
12)Oyunlar	-,137	-,094
Kısıtlama olmayan saatlerde kendi eviniz dışında veya dışarıda kaç saat vakit geçiriyorsunuz? Günlük saat.....	,051	,060
<b>Hane dışına ne sıklıkla çıkıyorsunuz?</b>	<b>,344</b>	<b>,085</b>
Salgın ortamında aile üyeleri dışında arkadaşlarınızla buluşuyor musunuz?	-,042	,072
<b>Salgın döneminde arkadaşlarınızla karşılaştığınızda toka- laşma, sarılma oluyor mu?</b>	<b>-,225</b>	<b>,093</b>
<b>Salgın döneminde arkadaşlarımızdan gelen eşya veya yiyecek gibi şeyleri kabul ediyor musunuz?</b>	<b>-,207</b>	<b>,056</b>
1.5-2 metre mesafeli duruyorum	,051	-,052
Maske veya siperlik takıyorum	,176	,004
Eldiven takıyorum	-,130	-,080
Dezenfektan, kolonya kullanıyorum	,135	-,193
<b>Elimi yüzümü yıkıyorum</b>	<b>,205</b>	<b>-,179</b>
Salgından dolayı korkuya veya kaygıya kapıldığınız oluyor mu?	,052	,005
<b>Size göre, salgın ne zaman sonlanacak?</b>	<b>-,231</b>	<b>-,139</b>

\*Bazı değişkenlerin ölçüm düzeyleri parametrik korelasyona uygun olmamakla birlikte ayrı ayrı varyans tabloları ile konuyu dağıtmamak ve hepsiyle kıyaslamalı olarak bir fikir oluşturulabilmesi adına korelasyon analizine alınmış ve topluca gösterilmiştir.

## PANDEMİYLE BİRLİKTE DAYATILAN SOSYO-EKONOMİ-POLİTİK YAŞAM BİÇİMLERİ

Covid 19'a yakalanma durumu daha çok olanak, donatı ve anne eğitimiyle ilişkili bulunuyor. Salgının etkileri veya fırsata çevrildiği stratejilerin başında ise eve sıkışma ve dijitalleşme geliyor, bu durum en çok da okul ve üniversiteler ile çalışma biçimlerini zorlamaktadır.

### Yaşam Biçimlerine Etkisi 1: Salgın Şartlarında Hayatın Eve Sıkıştırılması, 24 Saatin 22 Saati Evde

Pandeminin günlük hane içi yaşam süresini nasıl etkilediğini görebilmek için daha önce 2017 ve 2018'de yaptığımız günlük ilgiler ve yaşam döngüleri araştırmaları şans oldu.

Pandemi öncesi 2017-2018 yıllarında Adana'da yaptığımız araştırmalarda 13-24 yaş grubundaki erkekler yaklaşık 14,5 saatini, kadınlar 15,7 saatini evde geçirmekte, hane dışı zamanları erkekler için 9,5, kadınlar için 8,3 saati bulmakta idi.

### Pandemi Öncesi Yaş Grupları ve Cinsiyete Göre Hafta İçi 24 Saatlik Döngü, Saat/Gün (2017-2018 Araştırması)

Yaş Grubu	Evde				Okulda		İşyerinde		Gezmede		Diğer	
	Sayı	Toplam Saat	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K
13-18	27	15,11	14,17	15,87	5,83	6,60	1,67	0,00	1,67	0,40	0,67	1,13
19-24	84	15,13	14,56	15,67	4,41	5,14	2,15	0,60	1,15	1,02	1,73	1,52
25-34	59	14,22	11,50	16,24	2,71	1,21	6,75	3,26	1,04	1,53	2,00	1,76
35-44	31	14,87	13,71	16,29	0,18	0,79	7,76	4,50	1,06	1,14	1,29	1,29
45-54	29	15,62	12,08	18,12	1,00	0,53	8,42	2,24	1,25	1,71	1,25	1,41
55-64	21	17,71	16,00	22,00	0,53	0,00	3,20	0,00	1,80	0,50	2,47	1,50
65 üstü	13	17,00	16,89	17,25	0,00	0,00	4,67	0,50	0,78	1,00	1,67	5,25
Toplam	264	15,25	13,95	16,55	2,61	2,85	4,56	1,81	1,22	1,16	1,66	1,61

Okulların kapalı olduğu Ocak 2021 itibariyle sokağa çıkma yasağı olmayan günlerde ev dışında geçirilen süre 2 saati biraz aşmaktadır. Okulların açık olduğu haftada iki gün için ev dışında geçirilen sürenin ise 5-6 saat olduğu öngörülebilir.

### Okul ve Üniversiteler Kapalıyken Öğrencilerin Hane Dışında Geçirdikleri Günlük Süre (2021 Ocak)

Okul ve Cinsiyet Grubu	Kısıtlama olmayan saatlerde kendi eviniz dışında veya dışarıda kaç saat vakit geçiriyorsunuz? <b>Günlük saat.....</b>
Ortaokul Erkek	1,62
Ortaokul Kadın	2,21
Ortaöğretim Erkek	2,06
Ortaöğretim Kadın	1,70
Yükseköğretim Erkek	3,00
Yükseköğretim Kadın	2,14
<b>Toplam</b>	<b>2,12</b>

Bu durumda pandemiden önce haftalık 55-60 saat olan ev dışı süre pandemi şartlarında sokağa çıkma yasağı olmayan haftalar için bile 1/3'e yani 15-20 saate düşmüş bulunmaktadır.

Pandemi, yaşam biçimlerini köklü şekilde etkilemiş, en başta da insanları evlerine hapsedmiştir. Home-office ve çok başarılı olmasa da evden öğretim yaygınlaşmıştır.



## Salgın dönemi ile birlikte evinizde geçirdiğiniz süre arttı mı azaldı mı? (Ocak 2021)

	Orta-okul Erkek	Orta-okul Kadın	Orta-öğretim Erkek	Orta-öğretim Kadın	Yüksek-öğretim Erkek	Yüksek-öğretim Kadın	Toplam
Azaldı	6,3%	,0%	,0%	6,3%	4,0%	,0%	2,7%
Aynı kaldı	6,3%	7,1%	5,3%	,0%	4,0%	11,1%	6,0%
<b>Arttı</b>	<b>87,5%</b>	<b>92,9%</b>	<b>94,7%</b>	<b>93,8%</b>	<b>92,0%</b>	<b>88,9%</b>	<b>91,4%</b>

Salgının başladığı Mart 2020'den beri okul ve üniversiteler neredeyse tümünden kapalı bulunmaktadır, öğretmenler ve öğrenciler evden öğretime devam etmektedir.

## Yaşam Biçimlerine Etkisi 2: Hane İçi İşlevler, İlişki ve İletişimin Değişimi

Pandemi ile birlikte hane içi işlevler, ilişki ve iletişim önemli değişikliklere uğramıştır.

## Evde olduğunuz süreç içinde anne babanızla iletişiminiz nasıl oldu? (Ocak 2021)

	Orta-okul Erkek	Orta-okul Kadın	Orta-öğretim Erkek	Orta-öğretim Kadın	Yüksek-öğretim Erkek	Yüksek-öğretim Kadın	Toplam
İletişimimiz eskisine oranla azaldı	,0%	15,4%	,0%	3,1%	4,2%	4,4%	4,0%
<b>Her zaman olduğu gibi, bir değişiklik olmadı</b>	<b>43,8%</b>	<b>38,5%</b>	<b>63,2%</b>	<b>53,1%</b>	<b>79,2%</b>	<b>51,1%</b>	<b>55,7%</b>
Öğretmen yerine geçtiler, otorite kuruyorlar	6,3%	7,7%	10,5%	3,1%	4,2%	4,4%	5,4%
Eskisine göre daha samimi, arkadaş gibi olduk	37,5%	30,8%	10,5%	25,0%	4,2%	20,0%	20,1%
Eskiye oranla daha gerilimli hale geldi	12,5%	7,7%	15,8%	15,6%	8,3%	20,0%	14,1%

Örneğin öğrencilerin %44'ü bu değişikliklerin farkındadır. Değişiklik olmadı diyen % 56 civarında kalmaktadır.

Bir yandan anne babayla birlikte televizyon veya dizi-film izleme, diğer yandan hem anne-baba hem de kardeşler arası gerilime yol açan tartışmalar artmış bulunmaktadır.

## Salgından sonra aşağıdaki durumlar arttı mı azaldı mı? ARTTI (Ocak 2021)

	Orta-okul Erkek	Orta-okul Kadın	Orta-öğretim Erkek	Orta-öğretim Kadın	Yüksek-öğretim Erkek	Yüksek-öğretim Kadın	Toplam
Anne babamla birlikte televizyon izleme	43,8%	42,9%	36,8%	50,0%	24,0%	38,6%	39,3%
Anne babamla birlikte kitap okuma	18,8%	7,1%	,0%	12,5%	12,5%	9,1%	10,1%
Anne babamla film izleme	56,3%	14,3%	31,6%	50,0%	25,0%	38,6%	37,6%
Anne babamla dizi izleme	46,7%	7,1%	47,4%	53,1%	4,3%	38,6%	35,4%
Anne babamla bilgisayarda oyun oynama	12,5%	7,7%	,0%	6,3%	4,2%	9,1%	6,8%

Anne babamla didişme, gerilim	31,3%	28,6%	15,8%	34,4%	29,2%	40,9%	32,2%
Kardeşlerimle didişme, gerilim	43,8%	50,0%	21,1%	40,6%	32,0%	31,1%	35,1%
Psikolojik destek alma	,0%	7,1%	10,5%	12,5%	4,0%	2,3%	6,0%
Sakinleştirici hap alma	,0%	,0%	,0%	3,1%	,0%	2,2%	1,3%
Hobi edinme	31,3%	42,9%	47,4%	50,0%	44,0%	37,8%	42,4%

Gerek kadın gerek erkek evde yapılan hane içi işlerde de artış olmuştur.

### Yaşam Biçimlerine Etkisi 3: Öğrencilerin Çalışma Hayatına Geçişinde Artış

Pandemi ve okulların kapalı kalması; öğrenciler arasında ortaöğretim ve üniversite düzeyinde çalışma hayatına geçişleri kısmen artırmış bulunmaktadır.

**Pandemi döneminde bir işte çalıştınız mı, çalışıyor musunuz? (Ocak 2021)**

	Orta-okul Erkek	Orta-okul Kadın	Orta-öğretim Erkek	Orta-öğretim Kadın	Yüksek-öğretim Erkek	Yüksek-öğretim Kadın	Toplam
Hayır çalışmadım	100,0%	100,0%	89,5%	96,9%	88,0%	84,4%	90,7%
Salgından önce de sonra da zaman zaman çalıştım, çalışıyorum	,0%	,0%	5,3%	,0%	8,0%	11,1%	5,3%
<b>Daha önce çalışmıyordum, salgın döneminde zaman zaman çalıştım, çalışıyorum</b>	<b>,0%</b>	<b>,0%</b>	<b>5,3%</b>	<b>3,1%</b>	<b>4,0%</b>	<b>4,4%</b>	<b>3,3%</b>

### Yaşam Biçimlerine Etkisi 4: Sokağa Çıkma ve Arkadaşlarla Buluşma Azalmış ve İlişki Biçimi Değişmiş Durumda

Dışarıya çıkma oranı azalmış olup öğrencilerin %36'sı ya hiç ya da ayda 1-2 kez dışarı çıkmaktadır.

**Hane dışına ne sıklıkla çıkıyorsunuz? (Ocak 2021)**

	Orta-okul Erkek	Orta-okul Kadın	Orta-öğretim Erkek	Orta-öğretim Kadın	Yüksek-öğretim Erkek	Yüksek-öğretim Kadın	Toplam
Dışarı hiç çıkmıyorum, başkasının olduğu yerlere girmiyorum	18,8%	14,3%	21,1%	31,3%	4,0%	2,2%	13,9%
Ayda bir-iki kez çıkıyorum	18,8%	7,1%	10,5%	25,0%	16,0%	33,3%	21,9%
Haftada bir kez çıkıyorum	25,0%	21,4%	10,5%	18,8%	28,0%	33,3%	24,5%
Haftada iki kez çıkıyorum	,0%	7,1%	5,3%	9,4%	16,0%	22,2%	12,6%
Haftada üç kez veya daha fazla çıkıyorum	37,5%	50,0%	52,6%	15,6%	36,0%	8,9%	27,2%

Öğrencilerin arkadaşlarıyla buluşması da eskiye göre %77 oranında azalmış bulunmaktadır.

**Salgın ortamında aile üyeleri dışında arkadaşlarınızla buluşuyor musunuz? (Ocak 2021)**

	Orta-okul Erkek	Orta-okul Kadın	Orta-öğretim Erkek	Orta-öğretim Kadın	Yüksek-öğretim Erkek	Yüksek-öğretim Kadın	Toplam
Eskiden de buluşmuyordum	31,3%	64,3%	10,5%	22,6%	,0%	4,4%	16,7%

Eskiden buluşuyor-duk, şimdi buluşmuyoruz	31,3%	7,1%	26,3%	35,5%	28,0%	31,1%	28,7%
Eskiye göre daha az buluşuyoruz	37,5%	14,3%	52,6%	32,3%	68,0%	60,0%	48,0%
Eskisi gibi buluşuyoruz	,0%	14,3%	5,3%	6,5%	4,0%	4,4%	5,3%
Eskisinden de fazla buluşuyoruz	,0%	,0%	5,3%	3,2%	,0%	,0%	1,3%

Sadece buluşma değil ilişki biçimi de değişikliğe uğruyor. Aynı şekilde öğrencilerin %70'i arkadaşlarıyla buluşsa bile tokalaşma, sarılma gibi temaslardan özenle kaçınıyor.

### Salgın döneminde arkadaşlarınızla karşılaştığımızda tokalaşma, sarılma oluyor mu? (Ocak 2021)

	Orta-okul Erkek	Orta-okul Kadın	Orta-öğretim Erkek	Orta-öğretim Kadın	Yüksek-öğretim Erkek	Yüksek-öğretim Kadın	Toplam
Hayır	87,5%	92,9%	52,6%	74,2%	72,0%	62,2%	70,7%
Evet ama çekinerek	,0%	,0%	36,8%	22,6%	20,0%	31,1%	22,0%
Eskisi gibi devam ediyor	12,5%	7,1%	10,5%	3,2%	8,0%	6,7%	7,3%

### Yaşam Biçimlerine Etkisi 5: Maskeli Hayat Yaygınlaşmış

Öğrencilerin %90'ı maskelerini kullanıyor. %7'si kadarı dikkatsiz davranıyor.

### Dışarı çıktığımızda veya arkadaşlarımızla görüşürken ne tür önlemler alıyorsunuz? Maske veya siperlik takıyorum (Ocak 2021)

	Orta-okul Erkek	Orta-okul Kadın	Orta-öğretim Erkek	Orta-öğretim Kadın	Yüksek-öğretim Erkek	Yüksek-öğretim Kadın	Toplam
Hayır, hiçbir zaman	6,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,7%
Nadiren	6,7%	,0%	5,3%	,0%	4,0%	2,2%	2,7%
İki üç karşılaşmadan birinde	,0%	14,3%	10,5%	,0%	,0%	2,2%	3,3%
Her defasında	86,7%	85,7%	84,2%	100,0%	88,0%	86,7%	89,3%

### Yaşam Biçimlerine Etkisi 6: Mesafeli Hayat Yarı Yarıya

Öğrencilerin %53'ü mesafeyi koruyabiliyor. %39'u mesafeye nadiren veya hiç dikkat etmediğini beyan ediyor.

### Dışarı çıktığımızda veya arkadaşlarımızla görüşürken ne tür önlemler alıyorsunuz? 1.5-2 metre mesafeli duruyorum (Ocak 2021)

	Orta-okul Erkek	Orta-okul Kadın	Orta-öğretim Erkek	Orta-öğretim Kadın	Yüksek-öğretim Erkek	Yüksek-öğretim Kadın	Toplam
Hayır, hiçbir zaman	25,1%	14,3%	26,3%	6,3%	12,0%	9,1%	13,4%
Nadiren	12,5%	14,3%	21,1%	34,4%	12,0%	36,4%	25,3%
İki üç karşılaşmadan birinde	6,3%	7,1%	5,3%	12,5%	8,0%	9,1%	8,7%
Her defasında	56,3%	64,3%	47,4%	46,9%	68,0%	45,5%	52,7%

## Yaşam Biçimlerine Etkisi 7: Salgın Şartlarında Günlük Hayatın Dijitalleştirilmesi

CHP Genel Başkan Yardımcısı Onursal Adıgüzel'in, soru önermesine Ulaştırma ve Altyapı Bakanı Adil Karaismailoğlu'nun TUIK'in "İstatistiklerle Aile, 2019" araştırmasıyla verdiği yanıtta, hanelerdeki masaüstü bilgisayar sahiplik oranı yüzde 17,6; taşınabilir bilgisayar, tablet vb. cihaz sahiplik oranı ise yüzde 48,7'de kalmıştır. "TUIK'in Ağustos 2020 tarihli «Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması»na göre genişbant (mobil ve sabit) ile internete erişim sağlayan hanelerin oranı yüzde 89,9 olarak açıklanmıştır. Buna göre hanelerin yüzde 10,1'inde yani 2 milyon 424 bin hanede internet erişimi olmadığı görülmektedir.

2017-2018 günlük yaşam döngüleri araştırmasında kendisi veya eşinin bilgisayar veya tablet olmama oranı %22, internet bağlantısı olmayan oranı %27 civarındaydı.

### Bilgisayar ve İnternet Sahipliği ve İnternet-Sanal Ortam Kullanımı (2017-2018 Araştırması)

	13-18 yaş	19-24 yaş	25-34 yaş	35-44 yaş	45-54 yaş	55-64 yaş	65 ve üstü	Toplam
<b>ŞAHSİ veya EŞİ olarak sahip <u>olmama</u> durumu</b>								
Bilgisayar, laptop, tablet	7,4%	14,3%	16,9%	29,0%	24,1%	52,4%	61,5%	22,3%
Evde internet bağlantısı	7,4%	17,9%	25,4%	19,4%	44,8%	57,1%	61,5%	26,9%
<b>Hiç yapmama durumu</b>								
İnternette alışveriş yapma	55,6%	20,5%	34,5%	41,9%	72,4%	85,7%	61,5%	42,7%
İnternete girme	,0%	,0%	3,4%	6,5%	37,9%	52,4%	69,2%	13,3%
Facebook, twitter, instigram vb. kullanma	,0%	1,2%	3,4%	9,7%	55,2%	71,4%	69,2%	17,4%
İnternette paylaşım veya telefonda mesajlaşma	14,8%	,0%	1,7%	16,1%	46,4%	61,9%	61,5%	16,7%
Eposta yazma	48,1%	7,1%	11,9%	32,3%	75,9%	76,2%	69,2%	31,4%
İnternette gazete veya dergi okuma	48,1%	13,1%	13,6%	23,3%	58,6%	75,0%	69,2%	30,5%
İnternette alışveriş sitelerini dolaşma	26,9%	10,7%	15,3%	32,3%	65,5%	81,0%	61,5%	30,0%

Salgından önce hane ve şahısların bilgisayar-tablet sahipliği ve internet kullanımları ile salgın sırasındaki arasında büyük bir fark oluşmuş bulunuyor. Salgınla birlikte gerek öğrenciler gerekse aileler dijital teknolojileri edinmeye zorlanmış bulunuyor.

Ocak 2021 itibariyle öğrenci hanelerinde bilgisayar olmama oranı %15,9'a, internet olmama oranı %7,9'a düşmüş bulunmaktadır.

### Bilgisayar ve İnternet Sahipliği ve İnternet-Sanal Ortam Kullanımı (Ocak 2021)

	Ortaokul Erkek	Ortaokul Kadın	Ortaöğretim Erkek	Ortaöğretim Kadın	Yükseköğretim Erkek	Yükseköğretim Kadın	Toplam
<b>HANEDE <u>olmama</u> durumu</b>							
Evde bilgisayar/laptop	12,5%	21,4%	15,8%	15,6%	12,0%	17,8%	15,9%
Evde internet bağlantısı	,0%	7,1%	15,8%	3,1%	12,0%	8,9%	7,9%
<b>ŞAHSİ olarak sahip <u>olmama</u> durumu</b>							
Ayrı, kendime ait bir oda	31,3%	71,4%	31,6%	40,6%	16,0%	31,1%	34,4%

Ayrı, kendime ait bir masa	25,0%	42,9%	5,3%	25,0%	20,0%	17,8%	21,2%
Kendime ait bilgisayar veya tablet	25,0%	42,9%	36,8%	40,6%	16,0%	28,9%	31,1%
Kendime ait akıllı telefon	37,5%	57,1%	10,5%	15,6%	8,0%	,0%	15,3%
Kendime ait internet olanağı	31,3%	42,9%	10,5%	21,9%	12,0%	6,7%	17,2%

Gerek Mayıs 2020, gerekse Ocak 2021 araştırmalarında telefonla konuşma oranı, internet kullanımı ve mesajlaşma durumu eskiye göre çok daha fazla artmış bulunmaktadır.

### Mayıs 2020 Araştırması

	13-17 Yaş	18-24 Yaş	25 ve st	Toplam
Salgın günlerinde telefonla konuştuğunuz kişi sayısı arttı mı azaldı mı? <b>ARTTI</b>	70,0%	52,6%	62,1%	59,4%
Salgın günlerinde sanal dersler dışında internet kullanma süreniz arttı mı azaldı mı? İntenet <b>Kullanımı ARTTI</b>	65,0%	66,7%	50,0%	58,7%
Salgın günlerinde mesajlaştığınız kişi sayısı arttı mı azaldı mı? Salgın günlerinde mesajlaştığınız kişi sayısı arttı mı azaldı mı? <b>ARTTI</b>	55,0%	52,6%	36,4%	45,5%

Ocak 2021 araştırmasına göre öğrenciler sadece ders değil, ders dışı internet kullanımının da %75 oranında arttığını ifade etmektedir.

### Telefon ve İnternet Kullanımının Artışı (Ocak 2021)

	Ortaokul Erkek	Ortaokul Kadın	Ortaöğretim Erkek	Ortaöğretim Kadın	Yükseköğretim Erkek	Yükseköğretim Kadın	Toplam
Salgın günlerinde telefonla konuştuğunuz kişi sayısı arttı mı azaldı mı? <b>ARTTI</b>	37,5%	21,4%	21,1%	37,5%	37,5%	48,9%	37,3%
Salgın günlerinde (sanal dersler dışında) internet kullanma süreniz arttı mı azaldı mı? İntenet <b>Kullanımı ARTTI</b>	87,5%	50,0%	68,4%	84,4%	83,3%	71,1%	75,3%
Salgın günlerinde mesajlaştığınız kişi sayısı arttı mı azaldı mı? <b>ARTTI</b>	75,0%	71,4%	84,2%	71,9%	58,3%	55,6%	66,7%

**Hangi sosyal medya hesaplarına (eposta, facebook, twitter vb.) sahipsiniz? Bunları ne sıklıkta kullanıyorsunuz? (Mayıs 2020)**

Sosyal Medya Kullanmayanlar	13-17 Yaş	18-24 Yaş	25 ve üstü	Toplam
Salgın günlerinde bilgisayarda, akıllı telefonda günde kaç saat İNTERNET kullanıyorsunuz?	5,3%	,0%	10,9%	5,7%
İnternette paylaşım veya telefonda mesajlaşma	14,8%	,0%		16,7%
1)E-Posta (e-mail)	41,7%	13,5%	48,1%	35,0%
2 )Facebook	58,3%	67,6%	41,8%	52,9%
3) Instagram	16,7%	4,2%	47,4%	26,0%
4)Twitter	80,0%	50,0%	62,7%	59,6%
5)Snapchat	70,0%	75,0%	83,7%	78,9%
6)WhatsApp	21,1%	,0%	22,4%	13,6%
7)Skype, Zoom, Teams	89,5%	96,1%	97,1%	95,7%
8)Youtube	20,0%	22,5%	32,1%	26,9%
9)Spotfy	66,7%	64,1%	79,6%	72,0%
10)Netflix	61,5%	61,0%	67,9%	64,5%
11)Oyunlar	21,1%	56,9%	77,9%	62,3%
Diğer (yazınız).....				

Mayıs 2020 itibariyle gerek öğrenciler arasında ders dışı gerekse 25 yaş üstü yetişkinlerde günlük internet kullanımı 4-7 saate çıkmış bulunuyor.

Beyan edilen süre ortalama 4,21, ayrı ayrı 1’den 11’e kadar toplandığında ise ortalama 5,10 saat bulunuyor. Bu durumda 24 yaş altındakilerin 5-7 saat kadar, yetişkinlerin de 4-5 saat kadar internette kaldıkları söylenebilir.

**Hangi sosyal medya hesaplarını (eposta, facebook, twitter vb.) sahipsiniz? Bunları ne sıklıkta kullanıyorsunuz (saat/gün)? (Mayıs 2020)**

Sosyal Medya	13-17 Yaş (19 kişi)	18-24 Yaş (57 kişi)	25 Yaş Üstü (64 kişi)	Toplam (140 kişi)
Salgın günlerinde bilgisayarda, akıllı telefonda günde kaç saat İNTERNET kullanıyorsunuz? <b>Saat/Günlük</b>	5,21	4,72	3,45	4,21
1’den 11’e toplam saat	6,76	5,84	4,07	5,10
1)E-Posta (e-mail)	0,16	0,44	0,24	0,30
2 )Facebook	0,24	0,11	0,53	0,33
3) Instagram	1,13	1,13	0,54	0,84
4)Twitter	0,03	0,39	0,21	0,25
5)Snapchat	0,32	0,06	0,04	0,08
6)WhatsApp	1,29	1,47	1,01	1,22
7)Skype, Zoom, Teams	0,32	0,07	0,02	0,08
8)Youtube	1,03	0,69	0,53	0,66
9)Spotfy	0,16	0,32	0,14	0,21
10)Netflix	0,34	0,42	0,45	0,42
11)Oyunlar	1,76	0,75	0,38	0,71
Diğer (yazınız).....				

Mayıs 2020'den Ocak 2021'e internet ortamında kalma daha da artmış bulunuyor.

Salgın günlerinde *SANAL DERSLER DAHİL* bilgisayarda, akıllı telefonda günde kaç saat İNTERNET kullanımı günlük ortalama 7,42 saat, dahası bu internet kullanım süresi kalem kalem sorulduğunda 11,56 saate çıkıyor.

Bu internet kullanımının 3,42 saati yani %46'sı (kalem kalem sorulduğunda %29'luk süre) ders amacıyla kullanılıyor.

**Hangi sosyal medya hesaplarını (eposta, facebook, twitter vb.) sahiptiniz? Bunları ne sıklıkta kullanıyorsunuz (saat/gün)? (Ocak 2021)**

Cinsiyete Göre Okulu	Ortaokul Erkek	Ortaokul Kadın	Ortaöğretim Erkek	Ortaöğretim Kadın	Yüksek-öğretim Erkek	Yüksek-öğretim Kadın	Toplam
Salgın günlerinde bilgisayarda, akıllı telefonda günde kaç saat İNTERNET kullanıyorsunuz? <i>SANAL DERSLER DAHİL</i> Günlük İnternet Saat.....	6,27	5,67	7,83	7,13	8,48	7,73	7,42
1)Ders veya ders amacıyla internet	3,44	3,79	3,79	3,64	2,52	3,48	3,42
2)Skype, Zoom, Teams veya canlı görüşme	3,03	2,31	2,97	1,66	1,66	2,22	2,20
4 )Facebook	0,33	0,07	0,32	0,03	0,54	0,27	0,26
5) Instagram	0,88	0,64	1,66	1,61	1,40	2,20	1,59
6)Twitter	0,07	0,25	0,32	1,00	0,56	0,97	0,67
7)Snapchat	0,13	0,32	0,24	0,53	0,35	0,44	0,38
8)WhatsApp	1,06	1,04	1,37	2,31	1,86	2,66	1,97
9)Youtube	1,77	1,00	1,97	1,92	1,82	2,23	1,90
10)Spotfy	0,34	0,64	0,47	0,70	1,35	1,04	0,83
11)Netflix	0,94	0,36	1,03	0,59	1,20	1,10	0,91
12)Oyunlar	1,91	0,61	1,63	0,41	1,08	0,43	0,86
<b>2 ile 12. kalemler arası toplam internet süresi</b>	<b>10,45</b>	<b>7,24</b>	<b>11,98</b>	<b>10,77</b>	<b>11,82</b>	<b>13,57</b>	<b>11,56</b>

Faktör analizi yapıldığında internet kullanımında veya sanal ortamda üç eğilim ortaya çıkıyor.

- Sohbet, eğlence, film, müzik, oyun amacıyla kullanım,
- Ders ve e-posta amacıyla kullanım,
- Facebook (twitter, instagram ve spotfy ile de biraz yakın).

## Faktör Analizi Varimaks Rotasyon (Ocak 2021)

6)Twitter	,777	-,101	,227
11)Netflix	,766		-,124
9)Youtube	,748		
7)Snapchat	,717	-,149	
5) Instagram	,659		,492
8)WhatsApp	,621	,452	,129
10)Spotfy	,541	,343	,381
12)Oyunlar	,528	-,364	-,401
1)Ders veya ders amacıyla internet	-,138	,730	-,201
2)Skype, Zoom, Teams veya canlı görüşme	-,137	,643	-,136
3) E-Posta (e-mail)	,362	,597	,256
4)Facebook		-,249	,749

Erkekler arasında facebook, netflix ve oyunlar; kadınlar arasında ders amacıyla internet kullanımı, twitter, whatsapp, snapchat daha yüksek bulunuyor.

## YAŞAM ALANI VE BİÇİMİNE KÖKLÜ DARBE: PANDEMİ VEYA DİJİTALLEŞMENİN OKULLAR VE EĞİTİM ÖĞRETİME ETKİLERİ

Pandemi bir vektör de esas olan sanki dijitalleşme, dijitalleşme üzerinden eğitim öğretimin dejenerasyonu, metalaştırılması, piyasalaştırılması, merkezileştirilmesi, küresel güçlerin ve High Tech şirketlerin emrine verilmesi gibi bir süreç işletiliyor.

Bu dijitalleşmenin ilk ve büyük etkisi okul ve iş yaşamına yansıyor. Bu araştırmada okula, eğitim öğretime yansımaları bazı kalemlerle betimlenmeye çalışılacak.

### Salgın Şartlarında Öğretimin Dejenerasyonu, Dijitalleştirilmesi ve D-Diktasyon

Pandemi ile birlikte Mart 2020'nin son haftası içinde hem okullar hem üniversiteler asenkronik veya senkronik öğretime geçmiş bulunmaktadır. Türkiye OECD ülkeleri arasında okul ve üniversitelerini açık tutmada sondan dördü yer almaktadır. Bir yılı aşkın süredir eğitim öğretim büyük oranda sekteye uğramış, daha doğrusu uzaktan evden öğretim altında dejener olmuş durumdadır.

Uzaktan öğretim teknoloji ve programlarını öğrenmeye başlamış olmakla birlikte hem imkân ve alt-yapı sorunları devam etmekte, dahası uzaktan öğretim etkili eğitim öğretim için pek çok açıdan daha verimsiz bulunmaktadır.

Mayıs 2020'ye göre Ocak 2021 itibariyle uzaktan öğretim programlarını kullanabilmede düzeyi %33'lerden %58'lere çıkmakla birlikte gerek uzaktan öğretim programlarını kullanmada zorlanma (%30) gerekse %12 gibi bir grupta internet bağlantı sorunları sürmektedir.



## Uzaktan eğitim veya online eğitim teknolojisini rahat kullanabiliyor musunuz? (Ocak 2021)

	Ortaokul Erkek	Ortaokul Kadın	Orta-öğretim Erkek	Orta-öğretim Kadın	Yüksek-öğretim Erkek	Yüksek-öğretim Kadın	Toplam
Çok zor, ben anlamıyorum	18,8%	7,1%	10,5%	3,1%	,0%	4,4%	6,0%
Başlangıçta zor geldi, ama biraz alıştım	12,5%	28,6%	5,3%	21,9%	16,0%	40,0%	23,8%
Kullanabiliyorum fakat internet sıkıntım var	,0%	7,1%	21,1%	6,2%	12,0%	17,8%	11,9%
Rahatlıkla kullanıyorum, yeterli internet olanağım var	68,8%	57,1%	63,2%	68,8%	72,0%	37,8%	58,3%

Devamsızlık çok yüksek olup derslerin çoğunu canlı takip eden oranı %48 civarında kalmaktadır.

## Uzaktan öğretimde canlı veya EBA'daki dersleri ne kadar takip edebiliyorsunuz? (Ocak 2021)

	Ortaokul Erkek	Ortaokul Kadın	Orta-öğretim Erkek	Orta-öğretim Kadın	Yüksek-öğretim Erkek	Yüksek-öğretim Kadın	Toplam
Hiçbirini izlemedim/izlemiyorum	6,3%	7,1%	15,8%	12,5%	12,0%	8,9%	10,6%
Çok azını canlı-zamanında izledim/izliyorum	18,8%	28,6%	31,6%	18,8%	40,0%	15,6%	23,8%
Yarisına yakını canlı-zamanında izledim/izliyorum	12,5%	14,3%	21,1%	9,4%	28,0%	15,6%	16,6%
Çoğunu canlı-zamanında izledim/izliyorum	62,5%	50,0%	31,6%	56,3%	20,0%	57,8%	48,3%

Kendi tablet veya bilgisayarı ile bağlanan oranı %46 düzeyinde bulunmaktadır. Böyle bir durumda, derse ortak bir bilgisayar veya akıllı telefonla bağlananların yeterince uyarlanamayacağı, ders materyal ve tablolarını yeterince takip edemeyeceği kestirilebilir.

## Uzaktan eğitim esnasında evde canlı derslere neyle bağlanıyorsunuz? (Ocak 2021)

	Ortaokul Erkek	Ortaokul Kadın	Orta-öğretim Erkek	Orta-öğretim Kadın	Yüksek-öğretim Erkek	Yüksek-öğretim Kadın	Toplam
Hiç bağlanamıyorum, internetimiz yok	,0%	,0%	5,3%	9,4%	4,0%	2,2%	4,0%
Ailemden birinin akıllı telefonu	18,8%	28,6%	5,3%	9,4%	,0%	,0%	7,3%
Evdeki ortak kullanılan tablet veya bilgisayarla	12,5%	28,6%	10,5%	9,4%	4,0%	11,1%	11,3%
Kendi akıllı telefonumla	18,8%	28,6%	36,8%	31,3%	32,0%	33,3%	31,1%
Kendi tablet veya bilgisayarım	50,0%	14,3%	42,1%	40,6%	60,0%	53,3%	46,4%

Aşağıda hane ortamında verileceği üzere öğrencilerin bağımsız odası veya derse girerken yalnız kalabilme durumu da kısıtlı bulunuyor.

Ayrıca öğrenciler uzaktan öğretimde

- %76 oranında ders anlatımını daha etkisiz,
- %82 oranında ders öğrenme düzeyini daha düşük,
- %84 oranında odaklanma düzeyini daha düşük,
- %61 oranında tartışma durumunun daha düşük olduğunu,
- %10'u öğretmenleriyle iletişime geçmekte zorluk olduğunu,,
- %7'si öğretmenleriyle aralarında bir sanal grup bulunmadığını,
- %21'i arkadaşlarıyla aralarında bir sanal grup bulunmadığını,
- %75'i dersleri izlemenin azaldığını,
- %28'i notlarının düştüğünü,
- %55'i eğitim görme isteğini azalttığını,
- %21'i yüzyüze eğitime dönmekte isteksiz olduğunu ifade ediyor.

### Yüz Yüze Eğitimle İlgili Öğrenci Görüşleri (Ocak 2021)

	Ortaokul Erkek	Ortaokul Kadın	Orta-öğretim Erkek	Orta-öğretim Kadın	Yüksek-öğretim Erkek	Yüksek-öğretim Kadın	Toplam
Yüz yüze eğitimle kıyasla-sanız uzaktan öğretimdeki ders anlatımını nasıl buluyor-sunuz? Yüze eğitimden daha etkisiz	50,0%	71,4%	77,8%	84,4%	75,0%	80,0%	75,8%
Yüz yüze eğitimle kıyasla-sanız uzaktan öğretimde öğrenme düzeyini nasıl buluyorsunuz? Uzaktan öğretimde öğrenme düzeyi düştü	75,0%	71,4%	94,7%	81,3%	88,0%	77,8%	81,5%
Yüz yüze eğitimle kıyasla-sanız uzaktan öğretimde derse odaklanma durumu nasıl? Uzaktan öğretimde odaklanma, dikkat düştü	81,3%	57,1%	89,5%	87,5%	84,0%	88,9%	84,1%
Uzaktan öğretimde derste söz alma durumu, derste tartışma durumu oluyor mu? Çok düşük, tartışma imkânı yok	62,5%	42,9%	63,2%	53,1%	72,0%	65,9%	61,3%
Uzaktan öğretim sırasında öğretmenlerinizle iletişime geçebiliyor musunuz? Hayır, hiçbir şekilde iletişime geçemiyorum	18,8%	,0%	5,3%	3,1%	16,0%	13,3%	9,9%
Öğretmenler ve sınıf arkadaşlarınızla aranızda internet/sanal/whatsapp iletişim grubunuz var mı? Yok	18,8%	14,3%	,0%	,0%	8,0%	8,9%	7,3%
Öğretmeninizden hariç, sadece sınıf arkadaşlarınızla aranızda internet/sanal /whatsapp iletişim grubunuz var mı? Yok	56,3%	35,7%	26,3%	12,5%	20,0%	6,7%	20,5%
Derslerin uzaktan öğretim ile yapılması derslerin izlenmesini (derslere devamı) artırdı mı azalttı mı? Azalttı	60,0%	57,1%	84,2%	81,3%	72,0%	77,8%	74,7%

Uzaktan öğretim başarı notlarınızı etkiledi mi? Notlarım düştü	43,8%	30,8%	38,9%	37,5%	28,0%	11,1%	28,2%
Uzaktan öğretim sizin eğitim görme isteğinizi artırdı mı azalttı mı? Azalttı	50,0%	21,4%	63,2%	59,4%	72,0%	51,1%	55,0%
Okullar açıldığında yüz yüze eğitime (okullara) gitmeye kendinizi hazır hissediyor musunuz? Hayır	25,0%	7,1%	21,1%	34,4%	20,0%	13,3%	20,5%

Tüm bu olumsuzluk veya negatif görüşlere rağmen yüz yüze eğitim de giderek dejenere oluyor, giderek okul kültüründen uzaklaşıyor. Öğrencilerin %10'u bundan sonra okul açılmasa da olur, uzaktan devam edebilir görüşünde bulunuyor.

### Okulların açılmasını, derslerin yüz yüze devam etmesini istiyor musunuz? (Ocak 2021)

	Ortaokul Erkek	Ortaokul Kadın	Orta-öğretim Erkek	Orta-öğretim Kadın	Yüksek-öğretim Erkek	Yüksek-öğretim Kadın	Toplam
Hemen açılmalı, tüm dersler okulda yapılmalı	75,0%	92,9%	78,9%	56,3%	52,0%	55,6%	63,6%
Sadece uygulamalı dersler ve stajlar okullarda veya yüz yüze yapılmalı	6,3%	,0%	15,8%	37,5%	28,0%	37,8%	26,5%
Açılmasa da olur, uzaktan öğretim yeterli	18,8%	7,1%	5,3%	6,3%	20,0%	6,7%	9,9%

### Uzaktan Evde Öğretimde Hane Ortamı, Aile Desteği ve Ailenin Hazıroluş Durumu

Uzaktan evde öğretimin en zor yanı bilgisayar ve internet desteği gibi donatılardan öte hane ortamının ve aile desteğinin buna uygun olmamasıdır.

Ocak 2021 öğrencilerin pandemiden etkilenme araştırmasına göre öğrenci hanesinde ortalama kardeş sayısı 3,13'tür. Öğrencilerin sadece %11'i kadarı tek kardeşli bulunuyor.

Kardeşler arasında yaş farkı çok büyük olamayacağından aynı hanedeki öğrenci sayısı da birin üzerine çıkıyor. Öğrenci hanelerinde ortalama öğrenci sayısı 2,16'dır.

Yani öğrencilerin %30,6'sı hanede tek öğrenci konumunda bulunuyor. Geriye kalan hanelerde en az iki, hatta hanelerin %29'unda üç veya daha fazla öğrenci bulunuyor.

### Kardeş Sayısı ve Aynı Hanedeki Öğrenci Sayısı (Ocak 2021)

	Ortaokul Erkek	Ortaokul Kadın	Orta-öğretim Erkek	Orta-öğretim Kadın	Yüksek-öğretim Erkek	Yüksek-öğretim Kadın	Toplam
Tek kardeşli	12,5%	,0%	15,8%	12,5%	8,0%	8,9%	10,6%
Hanede tek öğrenci	37,5%	7,1%	26,4%	15,6%	36,0%	44,4%	30,6%

Aileler pandemi şartlarında hane düzenlemesini uygun hale taşımakta zorlanıyor. Öğrenci hanelerinin %30,5 uzaktan öğretimle ilgili yeni bir düzenleme geliyor. Olmayan ailelerin bir kısmı internet ve bilgisayar sağlıyor. Ayrıntılarına bakılırsa;

- Öğrencilerin %9,3'üne uzaktan öğretim için bir köşe düzenleniyor.
- Odası olmayıp oda sağlanan öğrenci oranı %2,6.
- %17,1'inde tablet, bilgisayar veya internet alınmış bulunuyor.

**Uzaktan öğretim için ev ortamınızda değişiklik oldu mu, olduysa hangi değişiklikler oldu? *Olanları ışaretleyiniz.* (Ocak 2021)**

Hayır, bir değişiklik olmadı	70,59
Bana derse girebileceğim bir köşe düzenlendi	8,50
Ayrı odam yoktu, ayrı oda düzenlendi	2,61
Benim için yeni bir çalışma masası eklendi	1,31
Bana tablet, bilgisayar alındı	7,19
Evde internet yoktu, internet bağlantısı yapıldı.	9,80

Öğrencilerin %32'sinin kendine ait bağımsız bir odası, hatta %21'nin kendisine ait bir masası bile bulunmuyor.

**Kendinize ait aşağıdakilerden hangileri var? (OLMAYANLAR) (Ocak 2021)**

	Ortaokul Erkek	Ortaokul Kadın	Orta-öğretim Erkek	Orta-öğretim Kadın	Yüksek-öğretim Erkek	Yüksek-öğretim Kadın	Toplam
Ayrı, kendime ait bir oda <b>YOK</b>	31,3%	71,4%	31,6%	40,6%	16,0%	31,1%	<b>34,4%</b>
Ayrı, kendime ait bir masa <b>YOK</b>	25,0%	42,9%	5,3%	25,0%	20,0%	17,8%	<b>21,2%</b>
Kendime ait bilgisayar veya tablet <b>YOK</b>	25,0%	42,9%	36,8%	40,6%	16,0%	28,9%	<b>31,1%</b>
Kendime ait akıllı telefon <b>YOK</b>	37,5%	57,1%	10,5%	15,6%	8,0%	,0%	<b>15,3%</b>
Kendime ait internet olanı <b>YOK</b>	31,3%	42,9%	10,5%	21,9%	12,0%	6,7%	<b>17,2%</b>

Öğrencilerin %16'sı EBA veya dersteyken yanında birileri oluyor, hane yalnız kendisi için bir mekan bulamıyor.

**Canlı yayına bağlanırken veya EBA'da ders izlerken, yalnız kalabiliyor musunuz? (Ocak 2021)**

	Ortaokul Erkek	Ortaokul Kadın	Orta-öğretim Erkek	Orta-öğretim Kadın	Yüksek-öğretim Erkek	Yüksek-öğretim Kadın	Toplam
Kendime ait odam var	50,0%	35,7%	57,9%	46,9%	64,0%	66,7%	56,3%
Boş bir oda oluyor, oraya geçiyorum	31,3%	42,9%	26,3%	34,4%	28,0%	17,8%	27,8%
Mutfak veya balkona gidiyorum	12,5%	,0%	5,3%	,0%	,0%	2,2%	2,6%
Yanımda hep birileri oluyor	6,3%	21,4%	10,5%	18,8%	8,0%	13,3%	13,2%

Bununla birlikte öğrencilerinin çoğunun hane içinde derslerine destek alabileceği kimse de bulunmuyor.

**Ödevlerinizi yaparken yardım alıyor musunuz? (Ocak 2021)**

	Ortaokul Erkek	Ortaokul Kadın	Orta-öğretim Erkek	Orta-öğretim Kadın	Yüksek-öğretim Erkek	Yüksek-öğretim Kadın	Toplam
Annemden	6,3%	14,2%	5,3%	3,1%	4,0%	,0%	4,0%
Babamdan	,0%	7,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	,7%

Abla veya abilerimden	31,3%	28,6%	5,3%	21,9%	,0%	2,2%	11,9%
Hayır, ödevlerimi kendim yapıyorum	62,5%	50,0%	89,5%	75,0%	96,0%	97,8%	83,4%

### Velilerin (anne babaların) %72'sinin diğer velilerle arasında internet/sanal/whatsapp iletişim grubu bulunmuyor.

Bununla birlikte öğrencilerinin çoğunun hane içinde derslerine destek alabileceği kimse de bulunmuyor.

Ödevlerinizi yaparken yardım alıyor musunuz? (Ocak 2021)

	Ortaokul Erkek	Ortaokul Kadın	Orta-öğretim Erkek	Orta-öğretim Kadın	Yüksek-öğretim Erkek	Yüksek-öğretim Kadın	Toplam
Whatsapp veli grubu yok	43,8%	50,0%	52,6%	56,3%	96,0%	95,6%	72,2%
Anne babama sadece bilgilendirme için kullanıyor (ödev, not vb.) bilgi veriliyor	12,5%	14,3%	15,8%	15,6%	4,0%	,0%	8,6%
Sadece öğretmen paylaşım yapabiliyor	,0%	,0%	15,8%	6,3%	,0%	,0%	3,3%
Hem veliler hem de öğretmen aktif kullanıyor	43,8%	35,7%	15,8%	21,9%	,0%	4,4%	15,9%

Aynı şekilde velilerin %70'i uzaktan öğretim sırasında öğretmenlerle görüşemiyor.

### Uzaktan öğretim sırasında anne babanız öğretmenlerinle görüşebiliyor mu? (Ocak 2021)

	Ortaokul Erkek	Ortaokul Kadın	Orta-öğretim Erkek	Orta-öğretim Kadın	Yüksek-öğretim Erkek	Yüksek-öğretim Kadın	Toplam
Hayır, hiç görüşmediler	50,0%	35,7%	42,1%	65,6%	96,0%	88,9%	70,2%
Evet, telefonda görüşüyorlar	18,8%	35,7%	47,4%	9,4%	4,0%	6,7%	15,9%
Evet, internet (whatsapp, e-mail) üzerinden öğretmenlerimle	31,3%	28,6%	10,5%	25,0%	,0%	4,4%	13,9%

## SONUÇLAR, ÇIKARIMLAR, ÖNERİLER, MÜCADELE

Uzaktan evden öğretime geçişte ve okulların dejenerasyonda birincil sebep pandemi değil de sosyo-ekonomik uzun erimli politikalar ana faktör sayılır. Dokuz aylık süreçte bile çocuklarımız ve toplum adına çok şey kaybedilmiş, dijital kapitalizm adına, beş büyük teknoloji şirketi (Amazon, Apple, Microsoft, Facebook, Google) adına çok şey yazılmış bulunuyor.

Hızla dijitalleşme zorlanıyor, pandemi bitse de ilk evrede HİBRİT model altında bu okulların büyük oranda tasfiyesi kalıcılaştırılacak gibi gözüküyor. Daha uzun erimde TEKNO ŞİRKET, Google, Facebook vb. diplomaları dağıtılacak, eğilim o yönde bulunuyor.

Eğitim öğretim bir yandan küresel merkezlerin dijital diktasyonuna dönüşecek, topluluktan koparılmış hanesinde odasında tek başına bırakılmış gençlerden örgütsüz dirençsiz (daha geniş anlamda toplumsuz) bir gelecek tasarlanıyor veya en azından tasavvur ediliyor.

Şimdiden bile dijital veya dijitalleşen finans kapitalizm çok yol almış bulunuyor. Mevcut deneyim ve araştırmalar üzerinden bazı sonuçların altı çizilerek bazı öneriler kısaca şu şekilde sayılabilir.

### **Sonuç Durumsal Tespit: “Doğal” Değil Sosyopolitik Kararlar, Dijitalleşme ve Dejenerasyon**

Okul ve üniversiteler, yüz yüze ortak yaşam alanlarında eğitim öğretim kısa sürede bile çok değersizleştirilmiş, dejenere edilmiş, yerine büyük oranda dijital teknikler geçirilmiş bulunuyor.

Bunun en önemli sonuçlarından biri eşitsizliklerin daha da artıyor ve artacak olmasıdır. Aile kültür ve sınıf düzeyi yüksek olmayan orta ve üst sınıflar dışındaki bütün çocuklar daha zor bir duruma, daha dezavantajlı duruma düşmektedir.

Daha mikro sonuçlara dönersek, EBA veya çevrim içi uzaktan öğretim şeklindeki dersler ne ön veya bilişsel hazır oluş açısından ne grup dinamikleri açısından ne derse katılım veya etkili diyalog açısından ne de uygun ortam sağlanması açısından yüz yüze eğitim kadar verimli olmamaktadır.

- Üniversiteye yeni başlayan birinci sınıflar, yüksek lisans ve doktoranın ilk yılındakilerde üniversite tasavvuru veya aidiyet duygusu hiç oluşmamış bulunmaktadır.
- %10-30 oranında öğrencinin uygun internet ve bilgisayar donanımı bulunmamaktadır.
- Ev ortamı derse uyarlanma için uygun şartları taşımamaktadır.
- Aynı evde birden çok öğrenci bulunması yaygındır.
- Ayrı odası olmayan öğrenci oranı %30'ları bulmaktadır.
- EBA veya online öğretimde anlatım, söz verme ve katılımlar doğal olmaktan uzaktır.
- Dikkat dağınıklığı ve dersten kopmalar yaygın bulunmaktadır. Öğrencilerin çoğu derslere hazır oluş durumunda değildir.
- Sürekli bir kayıt ve denetlenme duygusu yaşanmakta, bu dersin samimiyetini ve derse duygusal yoğunlaşmayı engellemektedir.
- En önemli öğrenme ders aralarındaki, kantinlerdeki, yollardaki, yurtlardaki, öğrenci evlerindeki diyalog ve tartışmalardır. Uzaktan öğretimde bunlar mümkün olmamaktadır.
- Grup dinamikleri tümenden kaybolmakta, üniversite özdeşimi ve odaklanma becerileri zayıflamaktadır.
- Duyarlılık gelişimi zayıflamaktadır.
- Ölçme değerlendirme güvenilir şekilde gerçekleştirilememektedir.
- Bununla birlikte öğrenci, öğretmen ve öğretim elemanlarının okul veya üniversiteden uzak kalmaları, bulaşı da azaltmamaktadır. Öğrenciler günlük 2-3 saat ev dışında hareket etmektedir, arkadaşları ile buluşmaktadır. Öyle ki 2020 içindeki 9 aylık süreçte okullara ve üniversiteye hiç gelmeyen ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencilerinin %10-12'si covid geçirmiş bulunmaktadır.

Diğer yandan öğrencilerin bir kısmında ve öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunda yüz yüze eğitime dönüşle ilgili kaygılar veya isteksizliği söz konusudur.

### **Somut Öneriler: Konuttaki ve Okuldaki Yaşam Alanlarının, Olanakların ve Havanın Artırılması**

Hane büyüklüğü ve kardeş sayıları salgının artışı ile ilişkili bulunuyor, bu durumda hane büyüklüğünün küçültülmesi önemli gözüküyor.

Hane büyüklüğünü kısa sürede küçültmek mümkün değilse de konut içi olanakların artırılması, her çocuğun ve öğrencinin kendine ait bir odası ve donatıları olması mümkün gözüküyor.

Aynı durum; okullar için de öngörülebilir. Okul ve derslik başına düşen öğrenci sayılarının azaltılabilmesi için okul ve derslik sayılarının artırılması uygun çözüm yollarından biri gibi gözüküyor. Çocuklar için okul ve derslikteki alan imkânı ve okulu cazip kılabilecek donatıların artması da önemli bulunuyor.

Maske, mesafe ve hijyen konusunda asgari bir duyarlılık oluşmuş bulunmakla birlikte “havalandırma” evler, iş yerleri, trafik vb. alanlar için henüz yeterince farkında olunmayan bir önlemi oluşturuyor. Havalandırmaya okullarda bir miktar dikkat edilmektedir.

Özetle hem salgının azaltılabilmesi hem de sağlıklı bir yaşam için çocukların ve hepimizin “hava alabileceği”, kendini gerçekleştirilebileceği “yaşam alanlarına kavuşması” gerekiyor.

### **Sonuç Ereksel Tespit (Mücadele): Dijital Kapitalizme ve D-Diktasyona Karşı Okul ve Üniversite Yaşam Alanlarını Savunmak**

Ne, kim, kimin için/ ne için ve nasıl soruları kimlerle, nerede, hangi olanaklarla ve daha pek çok soruyla iç içe geçerek çok daha ayrıntılandırılabilir.

Burada üç soruyla sınırlı bir toparlama yapılacaktır: Ne, kimin için ve nasıl?

Ne sorusu: Çocuk ve toplumun biçimlendirilmesi, yetiştirilmesidir. Eğitim öğretim sanat felsefe bilimdir; beden ve kafa becerileridir; kazandırılacak bilgi, beceri ve duyarlılıklardır; zihniyettir; dahası çocukların, insanların, toplumların kendisini gerçekleştirme, yaşaması, geleceğidir.

Kimin için/ne için: Okul kimin için, bilim-sanat-felsefe-üniversite kimin için sorularına İnsan, toplum ve doğa için; insan, toplum ve doğa yararına okul ve üniversiteler şeklinde genel bir yanıt verilebilir.

Nasıl bir eğitim öğretim ve nasıl bir bilim sorusuna da “kimin için” sorusundan ve bugüne kadarki deneyimlerden yola çıkarak bir çerçeve çizilebilir: İnsanla, toplumla, doğayla birlikte, bizzat parçası ve kendisi olarak; yaşayarak, farkına vararak, sınıyarak, uygulayarak öğrenme, bilme, yorumlama; öğrendiğini, bildiğini, yorumladığını yaşamında insan, toplum ve doğayla birlikte gerçekleştirme ve ileriye taşıma; özgürlükçü, eşitlikçi, eleştirel bir akıl ve bilim, eleştirel eğitim öğretim...

Öz olarak okul ve üniversiteler aynı zamanda birer yaşam alanıdır, diyalog, birlikte öğrenme, kendini birlikte gerçekleştirme ve dönüştürme alanlarıdır.

E-öğretim, çevrim içi, dijital vb. birer yaşam alanı değil adlarında taşıdıkları gibi “sanal” veya “uzaktan” yardımcı araç ve tekniklerdir.

Hem bireysel olarak insanın kendini geliştirmesi ve gerçekleştirme hem de toplumsal bir varlık oluşu dolayımında eğitim öğretimin doğrudan yaşayarak, yaparak, gerçekleştirerek, dönüştürerek yüz yüze okul ve üniversiteler şeklinde sürdürülmesi vazgeçilmezdir.

# Tıp Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin COVID-19 Pandemisi Zemininde Tıp Eğitimi ve Mesleğe Bakışı

Osman Elbek<sup>1</sup>  
Muhammet Çağrı İldeniz<sup>2</sup>  
Yasemin Saygıdeğer<sup>3</sup>

## ÖZET

**Amaç:** Bu araştırma bir kamu üniversitesine bağlı tıp fakültesinin altıncı sınıf öğrencilerinin pandemi sürecinde hizmet sunmaya dair bakışını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

**Gereç ve Yöntem:** Betimleyici nitelikteki bu çalışmada Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi son sınıf öğrencilerine etik kurul izni alınarak cep telefonu aracılığıyla anket uygulandı. Anket soruları “Google Form” programı kullanılarak yapılandırıldı.

**Bulgular:** 288 intörn hekimden 281’i anketi yanıtladı (%97,5). 259 öğrenci (%92,2) pandemi döneminde “niteliksiz iş gücü olarak kullanılmak istenmediğini” belirtti. 255 intörn doktor (%90,8), bu süreçte altıncı sınıf öğrencilerin hastanede çalışarak eğitime devam etmeyi uygun bulmadı. 247’si (%87,9) bizzat gönüllü olarak çalışmayı kabul etmedi. 167’si (%59,4) intörnlerin pandemi döneminde çalışmayı kabul etmesi için “eğitim süresinin uzamaması” gerektiğini

<sup>1</sup> Tıp Doktoru, Göğüs Hastalıkları Uzmanı, Doçent Kadıköy Florence Nightingale Hastanesi, [osmanelbek@yahoo.com](mailto:osmanelbek@yahoo.com)

<sup>2</sup> İntörn Doktor Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Altıncı Sınıf Öğrencisi, [cagriildeniz@gmail.com](mailto:cagriildeniz@gmail.com)

<sup>3</sup> Tıp Doktoru, Göğüs Hastalıkları Uzmanı, Doktor Öğretim Üyesi Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Göğüs Hastalıkları Anabilim Dalı, [ysaygideger@gmail.com](mailto:ysaygideger@gmail.com)

ifade etti. 68 öğrenci (%24,2) olağanüstü şartları deneyimlemek istediğini, 60 öğrenci (%21,4) ise hastane ortamından kopmayı tıbbi bilgilerini güncel tutmak istediğini belirtti. COVID-19 pandemisinde çalışan hekimlere meslektaşlık bağlamında yardımcı olmak isteyen veya hastanede yaşanan ya da yaşanabilecek olan doktor açığını gidermeyi amaçlayan öğrenci sayıları sırasıyla 48 (%17,1) ve 32 (%11,4) idi. 2 öğrenci (%0,7) ise “bize ihtiyaç duyan milletimiz ve devletimiz için” ve “hastalara yardımımızın dokunması için” ilkesel olarak gönüllü olarak çalışılması gerektiğini belirtti. 205 öğrenci (%73,0) verilen intörn maaşının yapacakları hizmeti karşılamayacağını belirtti. Hastalığı ailesine, topluma ve kendisine bulaştırmak istemediği için görev almak istemediğini vurgulayan öğrenci sayıları sırasıyla 207 (%73,7), 187 (%66,5) ve 173 (%61,6) idi. 92 öğrenci (%32,7) yeterli deneyime sahip olmadığını belirterek görev almayı istemedi. 25 öğrenci (%8,9) gönüllü olmak için herhangi bir neden bulamadığını ya da hangi şartlar olursa olsun çalışmak istemediğini ifade etti. Öğrencilerin öğretim üyelerinden en çok talep ettiği istek ise okulu zamanında bitirememesi nedeniyle yaşayabilecekleri ekonomik kaygıların giderilmesi için kendilerini bir an önce mezun etmeleri oldu.

**Sonuç:** Araştırmamız COVID-19 pandemisinde hizmete devam etme konusunda intörnlerde sergilenen gönülsüz tutumun, sağlığın piyasalaşım metalaşmasının tıp eğitimine getirdiği ek sorunları ve salgın nedeniyle kaygı ve korkunun bir yansıması olduğuna işaret etmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** İntörn, SARS-CoV-2, Profesyonizm, Neoliberalizm



## Giriş

COVID-19 pandemisinin tıp eğitimi üzerine uzun vadede nasıl bir etkiye bulacağı bugün itibarıyla bilinmemektedir. Ancak salgın ortamında yüz yüze eğitimin sonlandırılıp sanal ortama taşınması bir zorluluktur. Bununla birlikte söz konusu sanal eğitim, öğrencilerin işbirliğe dayalı deneyimler kazanımında kayba neden olmaktadır. Özellikle tıp eğitiminin son sınıfında gereken beceri kazanma ve mesleki profesyonel tutum geliştirme yetilerini olumsuz yönde etkilemektedir (Ferrel, 2020). Her ne kadar küçük grup çalışmaları ve takım temelli öğrenme grupları sanal ortamda devam ettirilebilecek olsa da web seminerleri ve telekonferansların gerçek yaşam deneyimlerinin yerini ne oranda tutacağı bugün itibarıyla belirsizliğini korumaktadır.

Öte yandan kimi tıp fakülteleri öğrencileri gerçek zamanlı eğitime geri çağırılmaktadır. Benzer biçimde kimi tıp fakültesi öğrencileri de riski göze alarak pandemi ortamında hasta ile temas içerisinde çalışmaya ve eğitime devam etmeyi istemektedirler. Hiç kuşkusuz böylesi bir ortamda kişisel koruyucu ekipmanın eksiksiz temini kaçınılmaz bir gerekliliktir (Ferrel, 2020). Tıp fakültesi öğrencilerinin topluma ve başta yaşlı nüfus olmak üzere kırılgan gruplara yardım ederek COVID-19 pandemisinin yarattığı yıkımı azaltmak gibi bir potansiyeli de vardır (Farber, 2020). Ayrıca bu dönemde klinik ortamdan uzak kalarak hizmet yükünün azalması, akademik literatüre katılmalarının önünde yeni bir fırsat doğurmaktadır (Ferrel, 2020).

Türkiye’de Yükseköğretim Kurulu’nun (YÖK) 6 Mart 2020 tarihli önerileri uyarınca öğrenci, akademisyen ve idari personelin seyahat ve yurtdışı toplantıları acil olmadıkça askıya alınmış,

**Tıp eğitiminin de hekimlik mesleğinin de politik bir konu olduğu aşıkardır. Çünkü eğitim de meslekler de tarihin ekonomi politiği zemininde inşa edilirler. Her ne kadar başta tıp eğitimi olmak üzere kimi mesleklerde altruistik ve hümanist değerler etik eğitimin bir parçası olarak açık ve örtülü programın bir parçasını oluşturmaktalarsa da bu süreç eğitim ortamına biçimini veren tarihsel koşullardan azade değildir. Üçüncü bin yılın dünyasında tarihi koşulları oluşturan neoliberalizmdir ve onun en kararlı siyasal aktörlerinden birisi olan Margaret Thatcher’ın da ifade ettiği gibi; “ekonomi bir yöntemdir, asıl amaç ruhları değiştirmektir”**

uluslararası toplantıların on-line yapılması istenmiş, yabancı uyruklu öğrenci ve akademisyenlerin ayrımcılığa uğramaması için gerekli tedbirlerin alınması planlanmış ve çok sayıda insanın olduğu yerlerde hijyen önlemlerinin hayata geçirilmesi üniversitelerden talep edilmiştir (Yükseköğretim Kurulu, 6 Mart 2020). YÖK’ün 13 Mart 2020 tarihli kararınca da yükseköğretim kurumlarında 16 Mart 2020 tarihinden itibaren eğitime ara verilmiştir (Yükseköğretim

Kurulu, 13 Mart 2020). Söz konusu kararın beşinci maddesi uyarınca eğitime ara verilme uygunluğu, sağlık programlarının “staj, intörnlik ve uygulamalı eğitimler”ini de kapsamına almıştır (Yükseköğretim Kurulu, 13 Mart 2020). Ancak aynı gün itibarıyla YÖK Genel Sekreterliğinden üniversitelere iletilen duyuru ile “tıp fakültesindeki intörnlerin gerektiğinde, gönüllü olarak talep etmeleri ve üniversiteye uygun görülmesi halinde sağlık hizmet sunumunda görev alabilmesine” izin verilmiştir (Yükseköğretim Kurulu Genel Sekreterliği).

COVID-19 pandemisi nedeniyle eğitimin askıya alınmasının intörnler üzerindeki etkisini irdeleyen ulusal bir araştırma yoktur. Konu hakkında Türkiye’de yapılmış ve bir tıp fakültesinde eğitim gören tüm öğrencilerin pandemi konusundaki algılarını araştıran çalışmada öğrencilerin %52,4’ünün kendisini zihinsel olarak iyi hissetmediği ve %50,8’inin sosyal medya aracılığıyla COVID-19 hakkında bilgilendiği tespit edilmiştir (Aker, 2020). Ayrıca bu çalışmada öğrencilerin %50,3’ü COVID-19 hastasının tedavi edildiği bir yerde eğitim almayı istemediği ve dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerin %47,9’unun böylesi bir ortamda staj yapmayı da arzu etmedi-

ği saptanmıştır. Bu isteksizliğe rağmen altıncı sınıf öğrencilerinin %86,5'i COVID-19 ve pandemi yönetimi konusunda uzaktan eğitim almayı talep etmiştir (Aker, 2020). Sözü edilen bu çalışmada öğrencilerin isteksizliğinin nedenleri ve hangi değişikliklerin olması halinde eğitim alıp hizmet sunmayı arzu edeceği araştırılmamıştır. Araştırmamız, YÖK'ün gönüllülük temelinde hizmet sunumuna izin verdiği tıp fakültesi altıncı sınıf öğrencilerin pandemi sürecinde eğitim ve hizmet sunmaya bakışını gerekçeleriyle ortaya koymayı amaçlamaktadır.

### Gereç ve Yöntem

Betimleyici nitelikteki bu çalışmada Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi son sınıfta eğitimine devam eden tüm öğrencilere Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Etik Kurulunun izni alınarak cep telefonu ile yanıtlayabilecekleri anket gönderildi. Her bir öğrencinin bir kereye mahsus yanıt vermesini sağlayan bu ankette YÖK tarafından karar altına alınan gönüllülük esasına göre intörlüğe devam etme konusundaki görüşleri soruldu. Anket soruları araştırmacılar tarafından oluşturuldu. Anket kapsamında tıp fakültesi son sınıf öğrencilerine pandemi döneminde hastanelerde çalışmalarını nasıl değerlendirdikleri, gönüllü olarak görev almaya nasıl yaklaştıkları, bu dönemde görev üstlenme ya da üstlenmeme nedenleri ve öğretim üyelerine iletmek istedikleri görüşler yer aldı (**Tablo 1: Anket Soruları**).

Yanıtlarda biasa neden olmamak için yaş, etnik köken, cinsiyet ve diğer kişisel bilgiler yer almadı. Anket soruları internet üzerinden ücretsiz anket düzenleme amaçlı kullanılan "Google Form" programı kullanılarak yapılandırıldı. Anket 20 Nisan 2020 günü sanal olarak uygulandı.

### Bulgular:

Çukurova Üniversitesinde okuyan ve Nisan 2020 tarihinde son sınıfa geçmiş bulunan 288 intörn hekimden 281'i anketi yanıtladı (%97,5).

***pandemi dönemi,  
tıp fakültesi altıncı sınıf  
öğrencilerinin birkaç ay  
sonra başlayacakları mesleki  
yaşamları açısından paha  
biçilmez bir deneyimdir.  
Fakat olağanüstü bu ortamı  
deneyimlemek isteyen intörn  
oranı sadece %24,2'dür.***

Dekanlık verilerine göre bu dönemde altıncı sınıfta eğitimine devam öğrencilerin 155'i erkekti (%54). Yaş dağılımları median değeri 24 (23 – 27) idi. 12 öğrenci (%4) yabancı uyruklu idi.

255 intörn doktor (%90,8), pandemi döneminde altıncı sınıf öğrencilerin hastanede çalışarak eğitimlerine devam etmesini uygun bulmadı (**Şekil 1: İntörnlerin Pandemi Döneminde Çalışma Önerisine İlkesel Yaklaşımları**).

Benzer biçimde 247'si de (%87,9) bizzatli gönüllü olarak çalışmayı kabul etmedi. Ankete katılan öğrencilerin 167'si (%59,4) intörnlerin pandemi döneminde çalışmayı kabul etmesi için "eğitim süresinin uzamaması" gerektiğini ifade etti. 68 öğrenci (%24,2) olağanüstü şartları deneyimlemek istediğini, 60 öğrenci (%21,4) ise hastane ortamından kopmayıp tıbbi bilgilerini güncel tutmak istediğini belirtti.

COVID-19 pandemisinde çalışan hekimlere meslektaşlık bağlamında yardımcı olmak isteyen veya hastanede yaşanan ya da yaşanabilecek olan doktor açığını gidermeyi amaçlayan öğrenci sayısı sırasıyla 48 (%17,1) ve 32 (%11,4) idi. İntörn maaşını almak için görev üstleneceğini söyleyen öğrenci sayısı ise 26 (%9,3) idi (**Tablo 2: İntörnlerin Pandemide Görev Almak İsteme Nedenlerinin Dağılımı**).

Altıncı sınıf öğrencilerinin pandemide görev almayı istememe konusundaki en büyük gerekçe görev tanımları konusunda oldu. Anket sorularını yanıtlayan 259 öğrenci (%92,2) "niteliksiz iş gücü olarak kullanılmak istenmiyorum" ifadesini seçti. 205 öğrenci (%73,0) verilen intörn maaşının yapacakları hizmeti karşılamayacağını belirtti. Hastalığı ailesine, topluma ve kendisine bulaştırmak istemediği için görev almak istemediğini vurgulayan öğrenci sayıları sırasıyla 207 (%73,7), 187 (%66,5) ve 173 (%61,6) idi. 92 öğrenci (%32,7) ise yeterli deneyime sahip olmadığını belirterek görev almayı istemedi (**Tablo 3:**

## *Değer aktarımı ancak eğitim kurumundaki iklimin, astmosferin ve öğrenme/öğretme çevresinin doğal bir parçası olduğunda sağlanabilmektedir.*

### **İntörnlerin Pandemide Görev Almak İstememe Nedenlerinin Dağılımı).**

70 öğrenci (%24,9) ise ankette yer verilen seçeneklerin dışında da görüşlerini belirtti. Bu öğrencilerden iki tanesi (%0,7) “bize ihtiyaç duyan milletimiz ve devletimiz için” ve “hastalara yardımımızın dokunması için” ifadelerini belirterek ilkesel olarak gönüllü olarak çalışılması gerektiğini vurguladı. Yorum belirten diğer 68 öğrenci (%24,2) ise bu bölüme çalışmak istememe gerekçelerini yazdı. Bu gerekçeler arasında eğitim sürelerinin zamanında tamamlanmayacak olması nedeni ile yaşayacakları ekonomik kayıplar, hastalandıkları takdirde sağlık sigortalarının yokluğu, kronik hastalığı olan aile üyelerine veya topluma bulaştırma riski nedeniyle gönüllü çalışmayı uygun bulmama vardı. 25 öğrenci (%8,9) gönüllü olmak için herhangi bir neden bulamadığını veya hangi şartlar olursa olsun çalışmak istemediğini ifade ederken, 23 öğrenci (%8,2) ise sağlık ve sosyal durumlarının zora düşeceğini özel olarak vurguladı.

İntörnlerin öğretim üyelerinden beklentilerini öğrenmeyi amaçlayan son soruyu 160 kişi (%56,9) yanıtladı. Ucu açık bu sorunun yanıtları arasında ağırlıklı okulu zamanında bitirememesi, ekonomik kaygılar, sağlık güvencelerinin olmaması ve aile veya kendilerine hastalığın bulaşma riski korkusu üzerineydi. Öğrenciler, akademisyenlerden bu koşulları düzeltmelerini ve kendilerini bir an önce mezun etmelerini talep etti. Bir öğrenci (%0,3) ise öğretim üyelerinin sağlıklarına duacı olduğunu belirtti.

### **Tartışma**

Bu araştırma tıp fakültesi altıncı sınıf öğrencilerin küresel düzeyde hayatı değiştiren ve mesleki yaşamlarında belki de bir daha bu düzeyde karşılaşamayacakları bir pandemi karşısında altruistik ve hümanistik değerlerden ziyade, rasyonel akıl çerçevesinde ekonomik ve yarara dayalı bir perspektiften intörlük hizmeti ve eğitime karşı yaklaşım geliştirdiklerini ortaya koymaktadır.

Tıp eğitiminin de hekimlik mesleğinin de politik

bir konu olduğu aşikardır. Çünkü eğitim de meslekler de tarihin ekonomi politikası zemininde inşa edilirler. Her ne kadar başta tıp eğitimi olmak üzere kimi mesleklerde altruistik ve hümanistik değerler etik eğitimin bir parçası olarak açık ve örtülü programın bir parçasını oluşturmaktalarsa da

bu süreç eğitim ortamına biçimini veren tarihsel koşullardan azade değildir. Üçüncü bin yılın dünyasında tarihi koşulları oluşturan neoliberalizmdir ve onun en kararlı siyasal aktörlerinden birisi olan Margaret Thatcher’ın da ifade ettiği gibi; “ekonomi bir yöntemdir, asıl amaç ruhları değiştirmektir” (Harvey, 2007). Bu bağlamda son kırk yılda gündemde olan ve 2003 yılından itibaren ivmesini arttırarak sağlık hizmet alanını ve dolayısıyla tıp eğitim ortamını şekillendiren neoliberal dönüşüm intörn öğrencilerin dünyayı algılayışını da belirlemiştir. Bu değişim nedeniyle araştırmamıza temel teşkil eden anketin yapıldığı 20 Nisan 2020 günü itibarıyla Türkiye genelinde 90.980 COVID-19 hastası olması ve salgın nedeniyle 2.140 kişi hayatını kaybetmesine rağmen intörnlerin %90,8’i hastanelerinde hizmet sunmayı reddetmiştir. Oysa bu pandemi dönemi, tıp fakültesi altıncı sınıf öğrencilerinin birkaç ay sonra başlayacakları mesleki yaşamları açısından paha biçilmez bir deneyimdir. Fakat olağanüstü bu ortamı deneyimlemek isteyen intörn oranı sadece %24,2’dir. Eğitim ortamından kopmayıp tıbbi bilgilerini güncel tutmayı hedefleyen intörn oranı ise %21,4’dir.

1950’li yıllarda hekimleri bir meslek grubu olarak irdeleyen akademik literatürde hekimlerin iş insanlarından farklı olarak kâr ve çıkar güdüsü ile hareket etmeyen kişiler olarak betimlendiği görülmektedir (Adaş, 2013). Hiç kuşku yok ki toplumun çıkarlarını önceleyen bir meslek grubu olarak tariflenen hekimlik, o gün itibarıyla ağırlıklı kilise ya da hayır kuruluşları tarafından işletilen klinik ya da kamu hastanelerinde bir kamu hizmeti olarak sürdürülürdü. Ancak ABD’de 1970’lerden, Türkiye’de ise ağırlıklı 2003 yılında hayata geçirilen Sağlıkta Dönüşüm Programı’ndan sonra klinik tıp eğitiminin şekil-

***Sağlıkta Dönüşüm Programı  
çerçevesinde üniversiteleri  
hegemonyasına alan “rekabet”,  
“kârlılık”, “verimlilik” ve  
“performans” bakış açısı,  
üniversitelerde görev yapan öğretim  
üyelerinin rol model davranışlarını  
da olumsuz yönde etkileyerek tıp  
eğitimi ve bu eğitimin bir parçası  
olan mesleki profesyonel tutumları  
olumsuzlaştırmıştır***

lendiği hastane ortamına “maliyet, performans, verimlilik, fayda, çıkar” gibi neoliberal söylemler hakim oldu. Kuşkusuz bu söylem ve zihniyet değişikliği, hem tıp pratiğini ekonomik bir çığırta indirgedi hem de her değer piyasa mekânizması açısından bir fiyata – ücrete karşılık geldiği düşüncesine yol açtı. Nitekim araştırmamıza katılan intörnlerin %73’ünün bu dönemde verilen maaşının pandemi nedeniyle sunacakları hizmete karşılık gelmediğini ifade etmesine karşılık, sadece 2 tanesinin (%0,7) “millet”, “devlet” ya da “hasta” gibi piyasa dışı değerler için gönüllü olarak çalışılması gerektiğini belirtmesi neoliberal ideolojinin intörnleri tahakkümü altına aldığına işaret etmektedir.

Bilindiği üzere tıp eğitimi programlarında profesyonel değer eğitimi, temel tıbbi bilgi ve klinik bilgi ve beceri kadar önemlidir. Rol modellik ise profesyonel değerlerin geliştirilip aktarılmasında belirleyicidir (Maudsley, 2001). Bu nedenle intörnlerin sergiledikleri neoliberal bakış açısının temelini öncelikle eğitim ortamında hizmet veren öğretim üyelerinin rol modelliğinde aramak gereklidir. Çünkü değerler, öğretim programının açık bir ögesi olarak didaktik biçimde kavratılmamaktadır. Değer aktarımı ancak eğitim kurumundaki iklimin, atmosferin ve öğrenme/öğretme çevresinin doğal bir parçası olduğunda sağlanabilmektedir. Bu bağlamda örtük programın bir parçası olarak rol modellerin beklenen, hedeflenen, istenen değerlere sahip olması ve bu değerleri mesleki yaşamlarına aktarmaları zorunludur. Fakat Sağlıkta Dönüşüm Programı çerçevesinde üniversiteleri hegemonyasına alan “rekabet”, “kârlılık”, “verimlilik” ve “performans” bakış açısı, üniversitelerde görev yapan öğretim üyelerinin rol model davranışlarını da olumsuz yönde etkileyerek tıp eğitimini ve bu eğitimin bir parçası olan mesleki profesyonel tutumları olumsuzlaştırmıştır (Civaner, 2009). Nitekim üniversitelerde klinik eğitim ortamında görev yapan öğretim üyeleri ve araştırma görevlileri, dönüşen tıp uygulamalarının temel amacın sağlık düze-

yunin artırılması yerine “kârlılık” olması nedeniyle meslek etiği çerçevesinde ikilemler yaşamaktadırlar. Yürürlükte olan ve niceliksel kârlılığı ödüllendiren performans sistemi uyarınca meslek etiği ilkelerine bağlı kalmak, çoğu zaman azalan kişisel performans ödemesi kapsamında eko-

nomik zorluk yaşamak anlamına gelmektedir. Çünkü üçüncü bin yılda “hekimler (...) sağlık sistemlerindeki dönüşümlerin mesleğin doğası ve değerlerine yönelik tehditleriyle karşı karşıydılar. (...) koşullar, hekimlerin geleneksel olarak hasta yararını öncelemesinden vazgeçmelerini talep etmektedir” (Sox, 2002). Hiç kuşkusuz böylesi bir tıp ortamı, hizmet verirken eğitim alan tıp fakültesi altıncı sınıf öğrencilerin hayata bakışını da belirleyecektir.

Samsun il merkezindeki sağlık kurumlarında çalışan hekimler üzerine yapılan bir araştırmada tıbbi profesyonizm, “duygusal”, “hizmet” ve “felsefik” olarak üç boyutta kavramsallaştırılmıştır (Mıdık, 2014). Bu kavramsallaştırmada kişisel ahlâk – temel evrensel insani değerler, mesleki etik ve değerler, adanmışlık – fedakârlık – özveri, mesleki politik anlayış ve sosyal sorumluluk önemli bir yer tutmaktadır. Ancak aynı araştırmada kimi hekimlerin “Bu bir iş. Profesyonelce bir iş. Yani geliyorsunuz, işinizi yapıyorsunuz, gidiyorsunuz” ya da “Ben hekimliğin mühendislikten, yazarlıktan, çöpçülükten hiç farklı olmayan ve çerçevesi gene o bağlamda çizilmiş... yani profesyonellik bağlamında çizilmiş bir iş olduğunu düşünüyorum... bence para karşılığında yapılan bir iştir hekimlik de” kavramsallaştırmalarının yer aldığı da görülmektedir (Mıdık, 2014). Her ne kadar araştırmamız niteliksel veri barındırmasa da söz konusu kavramsallaştırmaya benzer bir bakışla öğrencilerin %73’ü pandemi döneminde hizmet sunarak verecekleri katkıyı maaşın miktarına indirgemiş ve ücreti sunacakları hizmet için yeterli bulmamıştır. Öğrencilerin %8,9’u ise ücret de dahil olmak üzere tüm değerlerden adeta azade biçimde gönüllü olmak için herhangi bir neden bulamadıklarını belirtmişlerdir.

Gerek Samsun özelinde sağlık kurumlarında çalışan hekimlerin, gerek araştırmamızın yapıldığı Çukurova Üniversitesinin hastanesinde çalışan araştırma görevlileri ve öğretim üyelerinin, gerekse de bu ortamda tıp eğitimini tamamlamaya çalışan altıncı sınıf öğrencilerinin sağlık hizmet alanının piyasaya açılmasından etkilenmemesi mümkün değildir. Zaten İzgi ve Arda da tıp eğitiminin piyasanın istemleri doğrultusunda değişime neden olmasının kaçınılmaz olduğunu ifade etmişlerdir (İzgi, 2012). Onlara göre sağlığın piyasaya açılarak hak olmaktan uzaklaşp metalaşması, hekim hasta ilişkisinin para eksenli bir dönüşüm yaşamasının dışında tıp eğitimi ortamında eğitici ve eğitilen taraflar arasındaki güven ilişkisini de zedeleyecektir. Çünkü sağlık ortamının piyasalaşması, eğitim ortamındaki ilişkiye de yansiyacak ve sağlık ortamındaki sorunlar eğitici – eğitilen arasındaki ilişkiyi de olumsuz etkileyecektir (İzgi, 2012). Bu çerçevede kimi zaman ekonomik kaygıların etkisiyle yoğunlaşan gündelik pratiğin koşturmacası esnasında fırsat bulunan dar zamanlarda, plansız ve özensiz biçimde eğitimin sürdürülmesi, eğitilen açısından, eğitim aldığı kurumun kendisinden ziyade kuruma ve eğiticiye para kazandıran ve “müşteri” konumuna indirgenen hastanın öncelendiğini hissettirecektir. Bu durum, eğitilenin, hem eğiticiye hem de eğitim aldığı kuruma olması gereken güveni ortadan kaldıracaktır. Nitekim araştırmamızda COVID-19 pandemi sürecinde eğitim gördüğü hastanesinde meslektaş olarak hizmet veren hekimlere yardımcı olmayı ya da eğitim aldığı kurumda yaşanabilecek hekim eksikliğini gidermeye katkı sunmayı isteyen intörn oranının %17,1 ve %11,4 gibi çok düşük olması, tıp eğitiminde olması gereken “eğitici – eğitilen” ve “eğitilen – kurum” arasındaki güven ve aidiyet ilişkisinin yeterince gelişmediğine işaret etmektedir.

Öte yandan araştırmamıza katılan ve gönüllü olarak çalışmayı isteyen intörnlere de dahil olmak üzere altıncı sınıftaki hemen tüm öğrencilerin (%92,2) pandemi sürecinde eğitim aldığı hastanede niteliksiz iş gücü olarak kullanılmak istemediklerini vurgu yapmış olmaları intörnlere sergiledikleri gönülsüz tutumlarının sadece neoliberal zihniyet dönüşümüne indirgenemeyeceğini göstermektedir.

Edinburg Bildirgesi’nde tanımlandığı üzere tıp eğitiminin amacı “tüm insanların sağlık düzeylerini yükseltecek hekimler yetiştirmek”tir (WFME). Bu amaca ulaşmak için tıp eğitimi programları ülke gerçeklerine ve bilimsel temellere dayanmalıdır. Altı yıllık eğitimin sonunda Ulusal Tıp Eğitimi Çekirdek Programı’nda (UÇEP) belirtilen bilgi, beceri ve tutumlara ulaşılmış olmalıdır. Ancak tıp fakültelerinde sürdürülen eğitimin niteliği ve yetkinliği uzun yıllardan beri tartışma konusudur. Örneğin on yıl önce Türk Tabipleri Birliği tarafından yayınlanan Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitimi Raporu’nda; tıp fakültesi sayısındaki artışların verilen eğitimin niteliğini olumsuz etkilediği, öğretim üyesi sayısındaki artışın öğrenci sayısındaki artışı yakalayamadığı, temel bilim alanlarındaki öğretim üyesi sayılarının klinik bilimlere göre önemli oranda düşük olduğu, kadavra sayılarının oldukça yetersiz olduğu ancak bu sorunlara rağmen üniversitelerde tıp eğitimi anabilim sayılarının zaman içerisinde arttığı ve tıp eğitiminde güncelleşme ve iyileştirmeye yönelik çabaların sürmekte olduğu belirtilmiştir (TTB, 2010). Konu hakkında yapılan yakın tarihli araştırmalarda ise tıp eğitiminin niteliğinde yaşanan sorunların ülke genelinde yaygın biçimde sürdüğü görülmektedir. Örneğin Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi’ne 2017 – 2018 öğretim yılında devam eden dönem altı öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada; intörn hekimlerin %70,4’ünün hiç makale okumadığı, %33,5’inin mezuniyet sonrası hekimlik uygulamalarını başarıyla yapacağı konusunda az ya da kısmen güveni olduğu, %25,1’inin “acil hastayla baş edememe”, %15,8’inin “hastayla tek başına baş edememe”, %9,1’inin “hastalara yanlış tanı koyma” ve %8,0’inin “klinik becerilerde yetersiz kalma” konularında kaygılar yaşadığı saptanmıştır (Atılğan, 2020). Fırat Üniversitesi son sınıf öğrencileri ile yapılan başka bir araştırmada da tıp eğitiminde aldıkları pratik eğitimi kadın intörnlere %85,9’u, erkek öğrencilerin %70,0’i mezuniyet sonrası hekimlik pratiği yönünden yetersiz bulmuştur (Kaygusuz, 2019). Bu araştırmada kadın intörnlere %95,3’ü, erkek intörnlere %76,7’si mezuniyet sonrası görev yapacakları yerde tek hekim olmanın kendileri açısından tedirgin edici olduğunu ifade etmiştir (Kaygusuz, 2019). 2017 yılı Ağustos ayı itibarıyla eğitime aktif olarak

devam eden 441 intörn üzerinde yapılan başka bir araştırmada; intörn hekimlerin %49,2'sinin son eğitim yılını hekim sorumluluğunda olmaması gereken idari, sekreteryal ve "posta görevi" gibi işlerde çalışarak geçirdiklerini ifade ettikleri görülmektedir (Köse, 2018). Bu araştırmaya katılan intörnlerin %48,6'sının hastanede geçirdikleri dönemi bir "zaman kaybı" olarak nitelmiş olması dikkat çekicidir (Köse, 2018). 2012-2013 akademik yılında 161 intörn ile yapılan bir çalışmada ise; intörnlüğün başlangıcında sorumluluklar ve özellikle haklar konusunda kendilerine yönelik bilgilendirme yapılmadığı (sırasıyla %39,7 ve %72,8), staj karnelerindeki onay imzalarının gerçekten yapılmış uygulama ve girişimlere karşılık gelmediği (%64,8), stajlarda intörn olarak kendilerine önem verilmediklerini hissettikleri (%91,7) angarya ve hakaret niteliğinde onur kırıcı söz ve davranışlara ise yaygın biçimde maruz kaldıkları (%79,7) saptanmıştır (Özan, 2015). Hiç kuşku yok ki intörnlerin gerek eğitim gerekse insani açılardan karşılaştığı bu olumsuz koşullar onların tükenmesine ve intörnlük dönemini yetkinliklerini arttırmaktan ziyade, bu periyodu hızla ve en az hasarla atlatılacak bir dönem olarak hissettiklerini düşünmek gereklidir. Nitekim 103 intörn üzerinde yapılan bir araştırmada; altıncı sınıf öğrencilerin Maslach Tükenmişlik Ölçek puanları "duygusal tükenme" için  $17,3 \pm 6,2$ , "duyarsızlaşma" için  $6,3 \pm 3,2$  gibi yüksek değerlerdedir (Şenol, 2007). Araştırmamızda da intörnlerin %59,4'ü pandemi sürecinde hizmet sunma şartlarının ilk koşulu olarak "eğitim süresinin uzamaması" nı talep ederek bu dönemin gönüllü hizmet biçiminde uzamasına dahi tahammülü olmadıklarını vurgulamışlardır. Gerek araştırmamızın gerekse diğer araştırmaların ortaya koyduğu bulgular, tıp eğitiminin intörnlük dönemi için eğitim programlarının uygulanmasında ve görev tanımlarındaki sorunların halen devam ettiğini göstermektedir.

COVID-19 pandemisi ise var olan bu sorunların üzerine eklenmiş bir yeni sorun olarak intörnlerin gündemine girmiştir. Hastalığın bulaşıcı ve araştırmanın yapıldığı zamanlarda yaygın biçimde Türkiye'de ölümlere yol açması ise intörnlerde hastalığa karşı olan savunmacı reflekslerin artmasına neden olmuştur. Verilerimiz, intörn hekimlerin gönüllü çalışma suretiyle hastalığı ailesine,

başkalarına ve kendisine bulaştırma kaygılarını yoğun biçimde yaşadıklarını ortaya koymaktadır (oranlar sırasıyla %73,7, %66,5 ve %61,6). Öte yandan araştırmamıza katılan intörnlerin %32,7'si gönüllü görev almamayı, küresel düzlemde kitlesel ölümlere yol açan bu pandemi karşısında yeterli deneyime sahip olamadıkları ile gerekçelendirmiştir. Kuşkusuz deneyim, görev üstlenmekle edinilen bir yetidir. Bu bağlamda intörnlerin sunmuş oldukları bu gerekçenin aslında bir savunma ve rasyonalizasyon refleksi olduğu açıktır.

Bununla birlikte her ne kadar Türkiye'de COVID-19 tedavisi tüm hastalar için Sosyal Güvenlik Kurumuna bağlı kamusal güvence kapsamında olsa da, intörnlerin gönüllü görev üstlenmeme gerekçesi olarak sağlık sigortalarının olmamasını ifade etmeleri kısmen anlaşılabilir bir durumdur. Çünkü Sosyal Güvenlik Kurumunun (SGK) Adana Valiliği'ne gönderdiği 24 Ocak 2019 tarihli yazıda; "Yüksek okullarda fiilen normal eğitim süreleri içinde yapılan, tatbiki mahiyetteki yapım ve üretim işlerinde çalışan öğrencilerin sigortalı sayılmayacakları" kanun hükmüne dayanarak, lisans öğrencilerin teorik derslerinin bir parçası olan uygulama eğitimlerinden dolayı sigortalı sayılmayacaklarını ve bu öğrenciler hakkında iş kazası ve meslek hastalığı sigortasının uygulanamayacağını karar altına almıştır. SGK'nun intörnlerde hayal kırıklığına yol açan bu kararı nedeniyle pek çok intörnün COVID-19 bağlamında kendilerini sosyal güvence kapsamı dışında hissetmiş olmaları çok mümkündür. Oysa bu hüküm intörnler açısından sağlık hakkından ziyade bir çalışma hakkının gaspidir.

Aslında intörnler yönünden ifade edilen tüm bu gerekçeler, tarihsel olarak uzun bir süredir devam eden tıp eğitimi ortamının hiyerarşik sorunları ve dönüşen sağlık ortamının yarattığı özgül sorunları kadar COVID-19'a karşı hissedilen yoğun kaygı ve korkunun da bir yansımasıdır aynı zamanda. Gerçekten de üniversite öğrencilerinin hissettikleri COVID-19 korkusu, ülkeler arasında farklılık göstermemek üzere mezun olanlara kıyasla anlamlı oranda daha fazladır (Reznik, 2020). Aslında bu doğal bir durumdur ve yaşanan kaygı ve korkuyu giderecek en önem-

***Tıp fakültesinin  
özellikle son sınıf  
öğrencilerinin böylesi bir  
biçimde hizmete katılması  
onlarda profesyonellik,  
fedakârlık ve dayanışma  
duygularının  
yetkinleşmesine yol  
açacaktır.***

li araç bilimsel doğru bilgidir. Bu bağlamda pandemiye yönelik bilgilerin nereden alındığı kritik öneme haizdir. Türkiye’de 2.051 tıp fakültesi öğrencisi üzerinde yapılan bir araştırmada; öğrencilerin %82,0’nın sosyal medya ile WhatsApp aracılığıyla kendilerine ulaşan bilgileri güvenilir bulmasa da COVID-19 hakkında genellikle sosyal medyadan bilgilendikleri tespit edilmiştir (Aker, 2020). Oysa sosyal medya kaynakları, pandemi hakkında kimi önyargı ve ayrımcılık yapan bilgileri yaygınlaştırabilirler. Zaten söz konusu araştırmada öğrencilerin %37,5’inin “COVID-19’un Çin’de yarası yiyen insanlar tarafından yayıldığı” düşünmesi böylesi bir dezenformasyona işaret etmektedir. Bununla birlikte sosyal medya, tıp eğitimini kapsayacak biçimde kolay erişilebilir hızlı bir kaynak olarak da hizmet edebilir. Dergi kulüpleri ya da “tutorials” sayesinde tıp fakültesi öğrencilerinin dünya düzeyinde etkileşime girmesi sağlanabilir ve Hashtag kullanımı ile doğru bilginin yayılmasında öğrencileri özne olarak konumlandırabilir (Dedeilia, 2020). Twitter’ın rutin klinik öğrenmeye dahil edilmesinin klinik pratiği etkilediği ve Facebook’un ise tartışma ve sınavların yapılmasını dahi mümkün kılabildiği bilinmektedir (Dedeilia, 2020).

Ancak COVID-19 salgını konusunda yapılan bir araştırmada öğrencilerin %42,9’u pandeminin ne zaman ve nasıl sona ereceğini merak ederken, ancak %4,5’inin salgının eğitimi nasıl etkilediği konusuyla ilgilenmesi salgın hakkında gelişen kaygı ve korkuların eğitime daha ağır bastığını düşündürmektedir (Aker, 2020). Kuşkusuz bu anksiyetenin bir yansıması olarak öğrencilerin çoğu COVID-19 hastası olan bir kurumda eğitim görmek ya da staj yapmak yerine uzaktan eğitim almayı istemektedirler (Aker, 2020). Araştırmamızda da intörnler, diğer gerekçelerin yanı sıra hastalığın kendileri ya da başkalarına bulaşmasını vurgulayarak gönüllü çalışmayı reddetmişlerdir. Oysa tıp fakültesi öğrencilerinin sağlık insan gücünün dışında bırakılmaması gerektiğine yönelik görüşler vardır. Bu çerçevede ayakta tedavi ortamında ya da COVID-19 olmayan hasta servislerinde ya

da evden COVID-19 hasta bakımında yardımcı olabilecekleri belirtilmektedir (Dedeilia 2020; Klasen, 2020). Tıp fakültesinin özellikle son sınıf öğrencilerinin böylesi bir biçimde hizmete katılması onlarda profesyonellik, fedakârlık ve dayanışma duygularının yetkinleşmesine yol açacaktır.

Zaten kimi üniversiteler, böylesi bir yetkinliği ve hizmeti desteklemek için; lisans gereksinimlerini tamamlayan son sınıflardaki tıp fakültesi öğrencilerine erken mezuniyet seçeneği sunmuşlar, maaş, kredi geri ödemesi, öğrenim indirim teşviği gibi tazminat biçimleri önermişlerdir (Dedeilia 2020; Klasen, 2020).

Hiç kuşkusuz tıp fakültesi öğrencilerinin güvenliği ve sağlığını koşulsuz biçimde güvenceye almak temel öncelik olmalıdır. Ancak, bu öncelik pandeminin yarattığı eşsiz öğrenme fırsatlarının heba edilmesine de yol açmamalıdır (Klasen, 2020). COVID-19 pandemisinde hizmet sunacak intörnler, hasta ve topluma sunacakları katkıların yanı sıra savunuculuk ve salgınlarda yaşamsal önemdeki etik ikilemleri de deneyimleme şansını yakalayacaklardır. Hastalara yardım etmek ve gelecekteki meslektaşlarına yardımcı olmanın yanı sıra toplumda sivil hizmet sorumluluğunu karşılamak duygusuna da kavuşacaklardır (Klasen, 2020). İntörnlerden salgın dönemlerinde baskıcı biçimde hizmet sunmalarını talep etmek yerine, pandeminin sağlayacağı eğitim fırsatları ile virüse maruz kalma riskinin dengelenmesi gereklidir. Bu dönemde öğrenme gereksinimleri güvence altına alınmalı, hemen pek çok kişi gibi yetkinlik alanı dışında çalışacaklarından dolayı denetim, değerlendirme ve geri bildirimler azami özenle izlenmelidir (Klasen, 2020). Ayrıca intörnlerin hiçbir koşulda tek başlarına hizmet etmek zorunda kalmadan süpervizör eşliğinde hizmet ve eğitim alması sağlanmalıdır. Ve hiçbir zaman tıp öğrencilerinin güvenliği ve refahını öncelemekten vazgeçilmemesi esas kriter olmalıdır (Klasen, 2020). Ancak araştırmamıza katılan intörnlerin %92,2’sinin COVID-19 öncesi intörnlük dönemi deneyimine dayanarak bu dönemde sunacakları gönüllü hizmetin aslında “niteliksiz iş gücü” ola-

çağını vurgulaması, tıp eğitiminin Türkiye’deki süregelen sorununun pandemi ortamını nasıl olumsuz etkilediğini göstermektedir. Bu bağlamda intörnlerin geçmiş eğitim süreçleri hak ettikleri biçimde nitelikli eğitim hakkını gözetecek biçimde kurgulanmış olsaydı, pek muhtemelen bugün daha çok sayıda son sınıf öğrencisi pandemi döneminde gönüllü çalışmayı isteyebilirdi.

Tıp eğitimi alan öğrencilerin savunuculuk ve toplumsal sorumluluk duygularının yetkin olması önemlidir. Fakat araştırmamız kapsamında hekimliğin toplumsal sözleşmesi gereği kimi riskler barındırdığına ilişkin hiç atf yapılmaması, hastalığın bulaşmasını önleyecek kişisel koruyucu ekipmanlar, triaj ve diğer önlemler eşliğinde dahi gönüllü görev üstlenerek hem kişisel yetkinliğin geliştirilmesi hem toplumsal sorumluluğun hissedilmesinin hemen hiç vurgulanmaması tıp eğitimindeki etik ve profesyonel tutum eğitiminin yeterli düzeyde olmadığına işaret etmektedir. Oysa **gönüllü tıp fakültesi öğrencileri 1918 İspanyol gribi salgınında yetersiz sağlık personeli olan yerlerde hizmet etmişlerdir** (Gallo, 2020). Benzer biçimde 2003 yılında Singapur’daki SARS salgını sırasında tıp fakültesi öğrencileri ateş taraması ve acildeki şüpheli olguların triajında görev yapmışlardır. Singapur’daki deneyim, tıp eğitiminde sadece alana özgül bilgi ve becerileri kazandırmayla yetinilemeyeceği, çok yetenekli bir cerrah ya da bilgili bir doktorun her zaman iyi bir doktor anlamına gelmeyeceği kabulüne dayanmaktaydı (Liang, 2020). Çünkü bilindiği üzere takım çalışması, empati, cesaret ve merhamet her tıp öğrencisine telkin edilmesi gereken temel özelliklerdir ve bu değerler bir salgın ortamında layıkıyla aktarılabilir (Liang, 2020). Aslında Türkiye’de de Marmara depremi sırasında tıp fakültesi öğrencileri eğitimlerine devam ederek sağlık hizmetlerine katkıda bulunmuşlardı. Kuşkusuz COVID-19, bulaşıcılık özelliği nedeniyle deprem gibi bir doğal afet ile aynı değildir. Öte yandan rutin randevuların ve cerrahi işlemlerin pandemi nedeniyle iptal edilmiş olması, COVID-19 test eksikliği ve kişisel koruyucu donanım yetersizliği intörnlerin eğitimini sınırlayan unsurlardır (Tokuç, 2020). Fakat bu sınırlılıkların pek çoğu pandeminin getireceği eğitim fırsatlarının kullanılmasının amaçlanması halinde Türkiye’nin

aşabileceği durumlardır.

Son olarak araştırmamızda intörnlerin yaşadıkları sorunların çözüm yolunun akademisyenlerden geçtiğini ifade etmesi; Türkiye’deki öğrenci örgütlülüğünün güçsüzlüğü ve tıp eğitimindeki hiyerarşinin gücünü ifade etmesi açısından kritiktir.

Araştırmamızın kısıtlılığı nicel verilere dayanması, bir tıp fakültesinde gerçekleştirilmiş olması ve odak grup görüşmesi içermemesidir. Fakat Türkiye’de COVID-19 pandemisi sürecinde intörnlerin gönülsüzlüğünü gerekçeleriyle ortaya koyan ilk araştırma olması ve bir üniversite özelinde de olsa temsiliyet gücü taşıması dolayısıyla dikkate değerdir.

## Sonuç

Araştırmamız COVID-19 pandemisine yönelik intörnlerde sergilenen gönülsüz tutumun, hem tarihsel olarak uzun süredir devam eden tıp eğitimi ortamının sorunlarının, hem sağlığın piyasalaşma ve metalaşmasının getirdiği ek problemlerin, hem de COVID-19’a karşı hissedilen yoğun kaygı ve korkunun bir yansıması olduğuna işaret etmektedir. Ancak bu etmenler arasından yer alan ve hekimlik mesleğini ekonomiye, yarara ve kazanca indirgeyen neoliberal perspektifin detaylı olarak tartışılmasının geleceğin tıp ve sağlık ortamı açısından hayati öneme haiz olduğunu düşünüyoruz.

**Teşekkür:** *Makalenin taslak haline getirdikleri yorum ve katkılar için Ruken Akar Vural ve Şerife Geniş’e teşekkür ederiz.*

## Kaynaklar

1. Adaş, EB. Piyasa ve Toplum Kıskaçında Hekimlik. İçinde: (Ed: Elbek, O). (2013) *Kapitalizm Sağlığa Zararlıdır* Hayyikitap; 1. Baskı.
2. Aker, S., Mıdık, Ö. (2020) The views of medical faculty students in Turkey concerning the COVID-19 pandemic. *J Community Health* May 15; 1-5.
3. Atılgan, B., Temizayak, F., Çağırın, T., Tarı, OE., Gürler, G., Müderrisoğlu, MC. (2020) Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi dönem VI öğrencilerinin tıp fakültesinde hekimlik becerileri eğitimine yönelik görüşleri. *Tıp Eğitimi Dünyası* 19 (57): 5-25.
4. Civaner, M., Sarıkaya, Ö., Başlıoğlu, H. (2009) Uzmanlık eğitiminde tıp etiği. *Anadolu Kardiyol Derg* 9: 132-8.
5. Dedeilia, A., Sotiropoulos, MG., Hanrahan, JG., Janga, D., Dedeilias, P., Sideris, M. (2020) Medical and surgical education challenges and innovations in the COVID-19 era: a systematic review. *In Vivo* 34 (3Suppl): 1603-11.
6. Farber, ON. (2020) Medical students can help combat Covid-19.



- Don't send them home. STAT News March 14, 2020. <https://www.statnews.com/2020/03/14/medical-students-can-help-combat-covid-19/> (Erişim Tarihi: 16 Haziran 2020).
- Ferrel, MN., Ryan, JJ. (2020) The impact of COVID-19 on medical education. *Cureus* 12 (3): e7492.
  - Gallo, G., Trompetto, M. (2020) The effects of COVID-19 on academic activities and surgical education in Italy. *J Invest Surg* Apr 5; 1-2.
  - Harvey, D. (2007) *A Brief History of Neoliberalism* New York: Oxford University.
  - İzgi, MC., Arda, B. (2012) Sağlıkta Dönüşüm Projesi'nin topluma dayalı tıp eğitiminin etkisi hakkında etik açıdan bir değerlendirme. *Toplum ve Hekim* 27 (6): 456-62.
  - Kaygusuz, TÖ., Erensoy, A. (2019) Tıp fakültesi son sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre tıp eğitimi ile ilgili görüşleri ve mesleki beklentileri. *F Ü Sağ Bil Tıp Derg* 33 (3): 127-35.
  - Klasen, JM., Vithyapathy, A., Zante, B., Burm, S. (2020) "The storm has arrived": the impact of SARS-CoV-2 on medical students. *Perspect Med Educ* 9 (3): 181-5.
  - Köse, C., Güneğül, Y., Erdem, C., ve ark. (2018) Bir tıp fakültesi intörlerinin mesleki temel bilgi ve becerileri hakkındaki öz değerlendirmeleri. *STED* 27 (3): 176-89.
  - Liang, ZC., Ooi, SBS., Wang, G. (2020) Pandemics and their impact on medical training: lessons from Singapore. *Acad Med* Apr 17: 10.
  - Maudsley, RF. (2001) Role models and the learning environment: essential elements in effective medical education. *Acad Med* 76 (5): 432-34.
  - Mıdık, Ö., Batt, AH. (2014) Tıbbi profesyonizm algısı: Kavramsal bir çerçeve. *Marmara Medical Journal* 27: 121-8.
  - Özan, S., Timbil, S., Bilgin, AC., Şemin, S. (2015) Hekimliğe son adım: intörlerin çalışma ve eğitim ortamı. *Eğitim ve Bilim* 180 (40): 289-305.
  - Reznik, A., Gritsenko, V., Konstantinov, V., Khamenka, N., Israelowitz, R. (2020) COVID-19 fear in Eastern Europe: validation of the fear of COVID-19 scale. *Int J Ment Health Addict* May 12; 1-6.
  - Sox, HC. (2002) Medical professionalism in the new millennium: a physician charter. *Ann Intern Med* 136 (3): 243-6.
  - Şenol, Y., Çete, Y., Gürpınar, E. (2007) Akdeniz Üniversitesi Tıp Fakültesi dönem VI öğrencilerinde tükenmişlik sendromu ve etkileyen etmenler. *Tıp Eğitimi Dnyası* 25: 10-6.
  - Tokuç, B., Varol, G. (2020) Medical education in Turkey in time of COVID-19. *Balkan Med J* 37 (4): 180-1.
  - T.C. Yükseköğretim Kurulu Basın ve Halkla İlişkiler Müdürlüğü. YÖK'ten Koronavirüs (COVID-19) Hakkında Yükseköğretim Kurumlarında Alınacak Tedbirlere İlişkin Görüşler. 06.03.2020. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/coronavirus-hastaligina-iliskin-universitelerde-alinacak-tedbirlere.aspx> (Erişim Tarihi: 16 Haziran 2020).
  - T.C. Yükseköğretim Kurulu Basın ve Halkla İlişkiler Müdürlüğü. Koronavirüs (Covid-19) Bilgilendirme Notu: 1. 13.03.2020. <https://covid19.yok.gov.tr/Documents/alinan-kararlar/02-coronavirus-bilgilendirme-notu-1.pdf> (Erişim Tarihi: 16 Haziran 2020).
  - T.C. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Genel Sekreterlik. Duyuru. 13.03.2020 tarih ve 73112577-000-E21113 sayılı yazı [https://anadolu.edu.tr/uploads/anadolu/files/duyuru/13%20Mart%20Duyuru\\_5678192.pdf](https://anadolu.edu.tr/uploads/anadolu/files/duyuru/13%20Mart%20Duyuru_5678192.pdf) (Erişim Tarihi: 16 Haziran 2020).
  - Türk Tabipleri Birliği. (2010) *Mezuniyet Öncesi Eğitim Raporu – 2010* Türk Tabipleri Birliği Yayınları; Birinci Baskı.
  - World Federation for Medical Education. The Edinburgh Declaration. <https://wfme.org/download/the-edinburgh-declaration/?wpdmdl=898&refresh=5eea49a3b49471592412579> (Erişim Tarihi: 17 Haziran 2020).

**Tablo 1: Anket Soruları**

Soru	Seçenekler	
1) İntörn doktorların COVID-19 pandemisi döneminde çalışmalarını doğru buluyor musunuz?	Evet	Hayır
2) İntörn doktor olarak COVID-19 pandemisi döneminde belirlenen şartlarda çalışmaya gönüllü olur musunuz?	Evet	Hayır
3) İntörlerin bu dönemde çalışmasını kabul etmenizin nedenleri nelerdir?	Eğitiminin uzatılmasını istiyorum (Böyle bir olasılık varsa)	
	Olağanüstü şartları deneyimlemek istiyorum	
	Tıbbi bilgilerimi güncel tutmak, hastane ortamından kopmamak istiyorum	
	Hastanemizdeki meslektaşlarımıza yardımcı olmak istiyorum	
	Hastanemizde var olan / olabilecek doktor açığını elimden geldiğince kapatmak istiyorum	
	İntörn doktor olarak çalışarak mesaj alabilmek istiyorum	
4) İntörlerin bu dönemde çalışmasını reddetmenizin nedenleri nelerdir?	Diğer : .....	
	Hastalığın bana bulaşmasını istemiyorum	
	Hastalığı aileme bulaştırmak istemiyorum	
	Hastaneye ulaşım sırasında hastalığı topluma bulaştırmak istemiyorum	
	Acil serviste ve diğer servistelerde niteliksiz iş gücü olarak kullanılmak istemiyorum	
	Verilen İntörn mesajlarının yapacağımız işin karşılığı olmadığını düşünüyorum	
5) Öğretim üyelerine iletmek istediğiniz mesajlarınız nelerdir?	Yeterli deneyime sahip olduğumu düşünmüyorum	
	Diğer : .....	

\* olarak belirtilen yerler açık uçlu soru olarak sorulmuştur.

3 ve 4 numaralı sorularda birden fazla seçenek işaretlemek serbest bırakılmıştır.

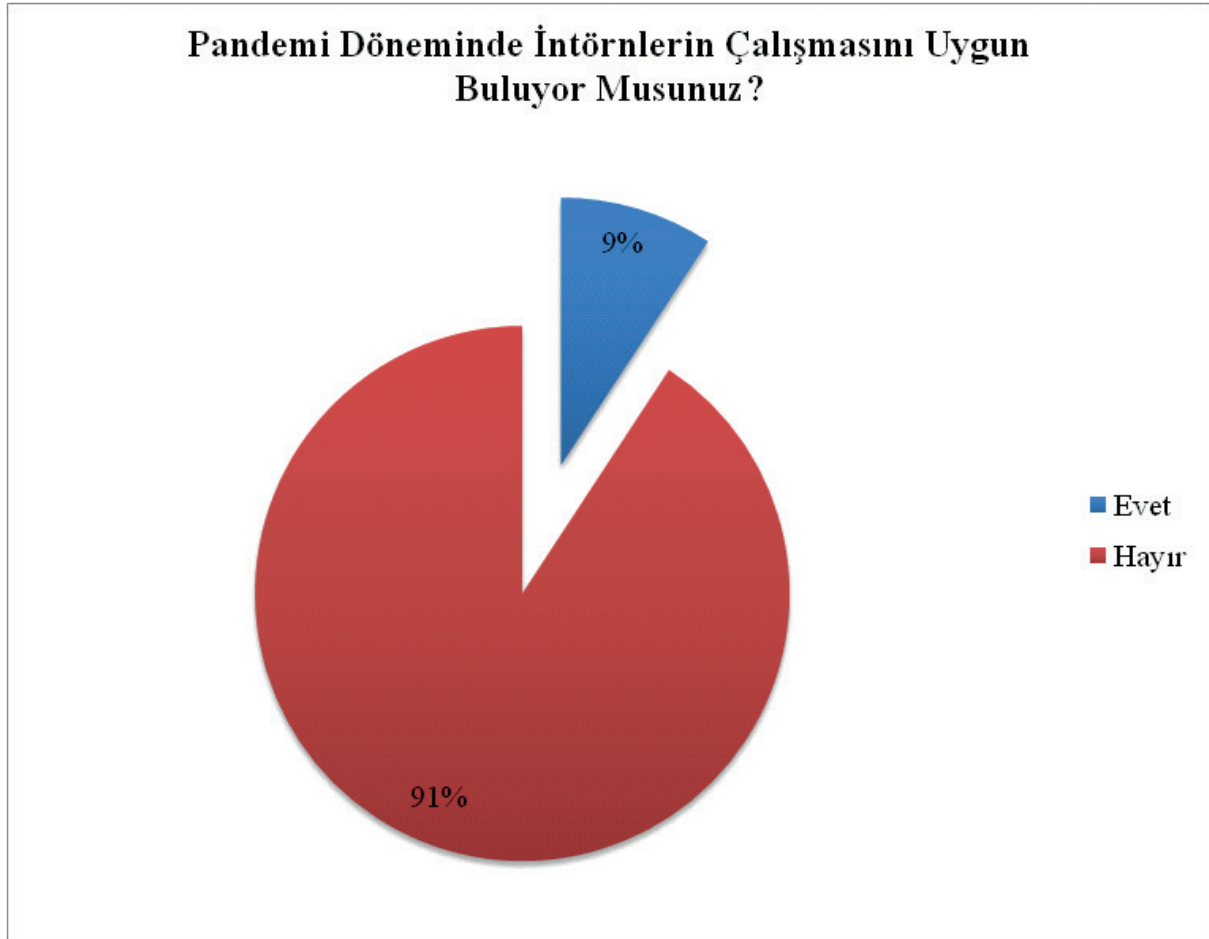
**Tablo 2 : İntörnlerin Pandemiye Görev Almak İsteme Nedenlerinin Dağılımı**

	n	%
Eğitiminin uzamamasını istiyorum (Böyle bir olasılık varsa)	167	59,4
Okuyanüstü şartları deneyimlemek istiyorum	68	24,2
Tıbbi bilgilerimi güncel tutmak, hastane ortamından kopmamak istiyorum	60	21,4
Hastanemizdeki meslektaşlarıma yardımcı olmak istiyorum	48	17,1
Hastanemizde var olan/olabilecek doktor açığını elimden geldiğince kapatmak istiyorum	32	11,4
İntörn doktor olarak çalışarak maaş alabilmek istiyorum	26	9,3
Diğer	146	51,9

**Tablo 3 : İntörnlerin Pandemiye Görev Almak İstememe Nedenlerinin Dağılımı**

	n	%
Acil serviste ve diğer servislerde niteliksiz iş gücü olarak kullanılmak istemiyorum	259	92,2
Hastalığı aileme bulaştırmak istemiyorum	207	73,7
Verilen intörn maaşlarının yapacağımız işin karşılığı olmadığını düşünüyorum	205	73,0
Hastaneye ulaşım sırasında hastalığı topluma bulaştırmak istemiyorum	187	66,5
Hastalığın bana bulaşmasını istemiyorum	173	61,6
Yeterli deneyime sahip olduğumu düşünmüyorum	92	32,7
Diğer	23	8,2

**Şekil 1: İntörnlerin Pandemi Döneminde Çalışma Önerisine İlkesel Yaklaşımları**



## Pandemide Çocuk Ol(ama)mak

Duygu Gücük Eren<sup>1\*</sup>

*Son bir yılda corona salgını sebebiyle yaşadığımızda büyük değişiklikler oldu. Alışkanlıklarımız, davranışlarımız, hatta hayata bakışımız bile farklılık göstermeye başladı. Süreçten en çok da çocuklar etkilendi. Söz konusu süreci ve etkilerini Uzman Klinik Çocuk ve Ergen Psikoloğu Aybüke YARDIMCI ile konuştuk.*

### Aybüke Hanım sizi tanıyabilir miyiz?

Psikoloji lisans eğitimimi Akdeniz Üniversitesi psikoloji bölümünde tamamladım. Lisans eğitimim için Antalya'ya gitmeden önce çocukluk yıllarıma bir kısmını İzmir'de, diğer kısmını ise ergenlik yıllarıma da dahil olmak üzere Çorlu'da geçirdim. Antalya'daki lisans eğitimimi tamandıktan sonra yollarımız Ankara'yla kesişti ve uzmanlığımı TED Üniversitesi Gelişim Odaklı Klinik Çocuk ve Ergen Psikolojisi yüksek lisans programından aldım. Şu anda da Madalyon Psikiyatri Merkezinde Uzman Klinik Çocuk ve Ergen Psikoloğu olarak danışanlarımı görmekteyim.

### **Pandemi döneminin en büyük destekçileri sizler oldunuz. Bize süreci, süreçte yaşananları anlatır mısınız?**

Çevrenin mesleğimize yaptığı atfa bağlı olarak çoğu zaman yaşanan krizlerde, bireysel ve toplumsal travmalarda bizim hep "güçlü" durmamız bekleniyor. Ancak elbette ki bu pek gerçekçi bir

beklenti değil. Tüm insanlar gibi, meslek grubuna bağlı olmaksızın, hepimiz ilk başta bir şaşkınlık içerisindeydik. Durumun belirsizliği, daha önce hiç böyle bir şey deneyimlememiş olmamız hepimizde kaygı ve korku gibi duyguları ortaya çıkardı. Birey olarak bu duyguları deneyimlemenin yanında, meslek çalışanlarının oluşturduğu çoğu dernek ve topluluk hemen harekete geçti ve krizle müdahale edebilmek için uzmanlar eğitimeye başlandı. Bu eğitimlerin içerisinde yer almak meslek çalışanları olarak hepimiz için çok önemliydi. Sonuçta kaç kere dünya bir pandemi yaşıyordu ki. Böyle bir dönemde insanın iyi oluşunun en önemli parçalarından biri olan "psikolojik iyi oluş"u destekleyen bir meslek grubundan olmak bir açıdan çok değerli bir açıdan da sorumluluk demektir.

Pandeminin başladığı dönemde "ne yapabiliriz?" sorusuyla aldığımız her eğitim ve verdiğimiz her gönüllü hizmet sürecin çok da kontrolümüz dışında olmadığını anlattı aslında bize. Uzmanlar olarak önce biz "bir şeyler yapabiliriz" dedik, sonra bunu psikolojik olarak zorlanma yaşayan tüm danışanlarımıza anlatmaya çalıştık. Gerçekten de pandeminin ilk dönemlerinde kendime dönüp baktığımda ilk fark ettiğim şey şu oluyor: "Ne kadar korkmuşum, ne kadar kaygılıymışım ve ne kadar da şok içerisindeymişim." Bunları hatırladıkça -çevremdeki danışanlar ya da yakınlarım anlamında- ne kadar da ortak şeyler hissetmişiz diyorum kendi kendime.

Pandeminin en iyi öğrettiği şeylerden biri; insanoğlu gerçekten de her şeye alışıyor. Bunu hep derdik, aldığımız eğitimlerde de özellikle travmalar anlatılırken sıkça vurgulanırdı: "İnsanoğlunun mükemmel bir uyum kapasitesi vardır" diye.

<sup>1\*</sup> Felsefe Öğretmeni

Hakikaten de öyle olmadı mı? Mart ayından temmuz ayına kadar geçen kısa bir sürede maskesiz kazara dışarı çıkarsak yüzümüzde bir eksiklik hissetmedik mi? Ya da ne kadar da çabuk girdiğimiz her yeni ortamın kapısındaki dezenfeksiyon istasyonlarına otomatik olarak elimizi uzatmadık mı? Bunlar çok basit örnekler ama hepimize insan olarak sahip olduğumuz uyum kapasitesini kanıtladı. Duyuyorduk, inanamıyorduk; zaman içerisinde gördük, deneyimledik ve inandık.

Bugüne geldiğimizde de kabulleniş döneminde olduğumuzu düşünüyorum. Uzun bir süre belki bu virüs yanı başımızda duracak ve hayatımıza daha uzunca bir süresi de eşlik edecek. Kabullendik ve uyumlandık, şimdiden sonra da bununla yaşamayı öğrenirken edindiğimiz ritüellerin devamlılığını getirmemiz gereken bir süreçte olduğumuzu düşünüyorum.

### **Çocuklarda gördüğünüz etkiler neler oldu?**

Pandeminin en çok etki yarattığı alanlardan biri de eğitim oldu şüphesiz. **Pandemiyi “anlamlandırma” süreci, yerini “yeniden yapılanma” sürecine bırakırken yeni eğitim düzenlemeleri gündeme geldi. Yeni düzenlemelere alışmaya çalışmak elbette çocuk ve gençlerde bazı akademik ve psikolojik zorlanmaları ortaya çıkardı. Ortaya çıkan akademik zorlanmalara psikolojik zorlanmalar eşlik etti ve bu etkiler sadece çocuk ve gençler tarafından değil ailenin bütünü tarafından deneyimlendi.**

Çocukların ve gençlerin bireysel olarak en çok yaşadıkları zorluk motivasyonsuzluk oldu. Okulun, sadece akademik beceri kaynağı değil, sosyal ve duygusal gelişim alanları için de önemli bir kaynak olduğunu düşünürsek çocuk ve gençler en çok da bu kaynaklardan uzakta olmakla ilgili zorluklar yaşadılar. Bu anlamda özellikle gençler; içerisinde buldukları gelişim dönemi özelliklerine bağlı olarak sosyal kaynakları (spor, sosyalleşme, duygusal paylaşım vb.) çocuklara nazaran daha sıklıkla kullandıkları için en çok zorlanmayı yaşayan grup oldu. Ebeveynlerden ayrışma ve evden ayrılmaya hem fiziksel hem de psikolojik olarak hazırlanan gençler, bu ihtiyaç karşılanamayınca dışavurumcu psikolojik zorlukları (çabuk öfkelenme, kavga etme, karşıt gelme vb.) daha

çok gösterir oldular. Evde ebeveynlerin, hem ebeveyn olarak hem de diğer toplumsal roller altında pandemiyi deneyimliyor olmaları da bu çatışmaları arttıran faktörlerden biri oldu. “Evin çocuğu”, “annesini”, “babasını”, “küçük çocuğu” olma rollerinin dışında bireysel olarak deneyimlenen her bir psikolojik zorluk aile içinde edinilen bu rollerle daha çok başa çıkmakta zorlanılır bir hal aldı.

Pandemi döneminde yaşanan zorlukları çocuk ve gençler açısından ele alırken sadece “çocuğun ya da gencin sorunu” olarak ele almak eksik bir bakış açısı oluyor. Çocuklar ya da gençler değil, “Çocuğu olan ailelerde ne gibi etkiler gördük?” diyelim. Temelde ilişkisel çatışmaları olan ailelerin bütünsel ve bireysel olarak pandemiyi deneyimleme şekilleri mevcut aile içi çatışmaları, bireylerin birbirinden uzaklaşma eğilimini daha çok arttırdı. Ev içerisinde bireylerin fazlasıyla birbirine maruz kalması sonucu bireysel zaman geçirme, kendine iyi geleni yapma ve kendine bakım verme ihtiyaçları da o derecede arttı. Ancak bu ihtiyaçlar aile bireyleri tarafından mevcut çatışmalara karşı gösterilen birer “tepki” olarak yorumlandığında aile bireylerinin ihtiyaçlarının ötesinin görülmesi de zorlaştı. Şu an klinikte en çok çalıştığımız konulardan birisi tam da bu oldu. Ailelere, pandemiye has olsun ya da olmasın bireyin kendisine bakım verme ihtiyacının, bu ihtiyaçlar doğrultusunda kendisine “iyi geleni” yapması için ebeveynler olarak uygun ortamı yaratabilmenin önemini mutlaka vurguluyoruz.

### **Bu süreçte karşınıza gelen en büyük sorun neydi?**

En büyük sorun diyemem belki ama en yaygın sorun şu oldu: motivasyonsuzluk ve bunun çok normal bir durum olduğunu ailelerin kabul etmekte zorlanması. Birçok aile çocuklarının “ders çalışmadığından” ya da bizzat gençlerin kendisi “ders çalışmadığından” yakınlara kliniğimize başvuruyor. Bu anlamda her şeyden önce klinikte çocuk ve ergen alanında çalışan uzmanlar olarak bu durumu hem genç ve çocuklar hem de aileler için normalize etmeye çalışıyoruz. Birçok genç-çocuk ve yetişkin, eğer pandemi öncesinde de aynı sorunlar yaşanmıyorsa, motivasyonsuzluğu deneyimlediler. Ancak; özellikle bu duyguları normalize etmeye çalışırken bireyin gündelik iş-

levselliğinin ciddi düzeyde bozulup bozulmadığına, umutsuzluk, mutsuzluk, öfke, yetersizlik gibi duyguların sıklıkla beraberinde gelip gelmediğine de bakmaya çalışıyoruz. Eğer bu duygular çok sık deneyimleniyor ve bireyin ciddi düzeyde üretkenliğini ve işlevselliğini engelliyorsa o zaman klinik düzeyde ele almaya çalışıyoruz.

### **Salgın ve bu döneme ilişkin sorunlar çocuklara nasıl anlatılmalı?**

Salgın da tıpkı deprem, sel, yangın ve daha birçok farklı doğal afet türü gibi yerine göre bir kriz ve/ya travmatik bir deneyimdir. Şu an içinde bulunduğumuz COVID-19 pandemisinin en önemli farkı başımıza gelmeden önce bu kadar duyulmamış olması ve olabileceğine ihtimal vermemiş olmamızdır. İhtimallerimizden en uzak olan; en travmatik olandır, sürprizdir, anidir ve kabullenmesi zordur. Hele ki böylesine uzun bir süre maruz kalınıyorsa... COVID-19 pandemisi de beklenmediktir ve toplumsal olarak travmatik bir etki yaratmıştır.

Bu gibi olayların çocuklara anlatılma şekli gelişim dönemlerine göre değişiklik göstermektedir. **2-5 yaş arası çocuklar duygu düzenlemelerini ebeveynlerinin gözlerinin içine bakarak yapmaya çalışırlar. Ebeveynin gözünde ne görüyorsa onu hisseder, onu yansıtır. Bu nedenle bu gibi süreçlerde ebeveynlerin öncelikle kendi duygu düzenlemelerini kontrol edip sakin ve soğukkanlı bir şekilde olayı anlatmaya başlaması önemlidir.** 2-5 yaş çocuklarının olayları soyutlama becerileri olmadığı için bu gibi olağandışı olaylar daha somut araçlarla anlatılmaya çalışılmalıdır. Sosyal medyanın süreçte en işe yarar yanı bu konuda oldu bence. Birçok eğitimci ve çocuk gelişimi alanında uzman hesaplar özellikle 2-5 yaş arasında duygusal oyunlarla korona virüsü nasıl anlatılabileceğine dair çok güzel paylaşımlarda bulundular. Küçük bir su birikintisi içerisinde karabiber tanecikleri sabundan kaçtı da kaçtı... Eller çamurlandı ve defalarca yıkandı... Deve-cüce oyunları yerini maske-mesafe-temizlik oyunlarına bıraktı... Bunların hepsi duygusal dönemde olan 2-5 yaş arası çocuklar için salgını anlatmaya yönelik çok güzel araçlardı.

### **6-11 yaş dönemi çocuklarına gelecek olursak**

**yine somut verilerle ve olabildiğince kısa ve net cümlelerle salgın anlatılabilir.** 2-5 yaştan farklı olarak burada ebeveynler duygularını daha çok sözel ifadelerle belli edebilirler. Çocuğa başlangıçta durumu sözel dille anlatmak yeterli olabilir ancak sonrasında ebeveynlerin olaya karşı gösterilen duyguları düzenleyebilme becerileri yine önemlidir. Çocuklar olaya karşı sıklıkla sorular sorabilir, bilişsel olarak boş kalan yerleri bu sorularla doldurmaya çalışabilirler. Aileler bu noktada sıklıkla ne yapacağını bilemez ve telaşlanırlar. Bu soruların yetişkinler olarak bizi en korkutan yanı, bizim de ne cevap vereceğimizi bilemiyor olmamızdır. Halbuki çocukların soru sorduklarında ihtiyaç duydukları cevap kendi soruları kadar basit ve nettir. Örneğin; “Virüs nedir?” gibi bir sorunun cevabı “İnsanları hasta eden, gözle göremeyeceğimiz kadar küçük ve kendimizi korumamız gereken bir şeydir.” gibi bir açıklama yapmak yeterli olacaktır. **Çocuğun somut dünyasına yabancı olan “virüs” gibi bir kavramı anlatırken resimlerden, oyuncaklardan ve konuyla ilgili oyunlardan yararlanılabilir.**

11-12 yaş dönemi ve sonrası ise artık çocuğun virüs, hastalık, ölüm gibi kavramları soyut olarak algılayabildikleri, olayların toplumsal boyutunu analiz edip adalet kavramı çerçevesinde bu olayları eleştirebildikleri bir dönemdir. Bu yaş döneminde ailelerin, artık çocuğun; yetişkinliğe doğru bir geçiş döneminde olduğunu kabul ederek bu soruları tartışabildikleri, beraber araştırabildikleri bir alan yaratmak ve gençlerin dile getirdikleri duyguları görmeleri ve yansıtmaları önemlidir.

### **Sizce online eğitimlerin çocuklara yansımaları nasıl oldu?**

Uzaktan eğitimin çocukları en çok zorladığı nokta sosyalleşme imkanlarını kısıtlamış olması. 40-45 dk. yapılan derslerde çocukları motive eden nokta teneffüslerdi, derslerdeki paylaşımlar, arkadaşla sırada yan yana oturabilmekten belki de. Ancak bu kaynaklar da kısıtlamalarla beraber tükendiğinde odaklanma, dikkati devam ettirme, öğrenilen bilgiyi akılda tutma, bu bilgiyi kullanma gibi becerilerde de çok doğal olarak zorlanmalar meydana geldi. Halihazırda bu açıdan zorluklar yaşayan çocukların zorlanma düzeyleri

de arttı. Odaklanamadıkça ve gereken öğrenme çalışmalarını beklenen şekilde yapamadıkça çocukların ve gençlerin motivasyonu azaldı. Dolayısıyla bu, bir kısır döngü oluşturdu. Özellikle başarı beklentisi fazla olan aileler öğrenme çalışmalarını çocukları yapamadıkça durumu hem psikolojik hem de davranışsal olarak kontrol etme eğilimi gösterir oldular. Uygulanan bu psikolojik ve davranışsal kontrol az önce de bahsettiğimiz çocuk ve ebeveynler arasındaki çatışmaların bir ayağı haline geldi. Dolayısıyla uzaktan eğitim, çocukları sadece akademik açıdan değil, psikolojik ve ilişkisel boyutta da olumsuz yönde etkiledi.

Öte yandan; çok da karamsar olmamak da gerektiğini düşünüyorum. Yeni bir koşulla karşılaşmak ve bu koşula göre omurgamızı şekillendirmek insanoğlunu psikolojik olarak “büyüme”ye götüren bir faktördür. Çocuklar ve gençler uzaktan eğitim ile yeni bir öğrenme stratejisi geliştirmeye çalıştılar. Bu, ilerleyen yaşamlarında kullanabilecekleri içsel kaynakların keşfi noktasında önemli bir rol oynadı. Aile içinde ele alacak olursak; var olan ve üstü örtülmüş aile içi çatışmaların varlığını alarma geçiren tetikleyici bir faktör de oldu. Danışmaya ya da terapiye gelen ailelerin “giriş bileti” uzaktan eğitimdi belki; ama temeldeki olan hangi sorunu gün yüzüne çıkardı, buna da bakmak lazım diye düşünüyorum.

**Okulların açılması gündemdeki yerini koruyor. Yüz yüze eğitimin başlaması durumunda çocuklarda uyum ya da davranış problemleri görülebilir mi? Olası sorunlar için öğretmenlere ne önerirsiniz?**

Değişim her açıdan zorlayıcıdır. Alıştığımız bir koşuldan bir diğerine geçmek koşul her ne kadar sevimsiz olursa olsun bu bizi zorlayabilir. Her ne kadar uzaktan eğitime geçiş ve bu eğitimin devamlılığı çocuklar ve gençler için zorlayıcı da olsa, bu düzene de kısmen alıştılar. Dolayısıyla elbette, her çocuk ya da gençte olmasa da eski normale geri dönüş bazı bilişsel, duygusal ve davranışlar zorlanmaları beraberinde getirebilir.

Eğitimcilere söyleyebileceğim; geçişte yaşanan her duygusal zorlanmayı da bu değişime bağlamamak olabilir. Bazı şeyler kendi akışında normaldir. Geçiş sonrasında gencin ya da çocuğun

değişime adapte olmasına izin vermek ve bir süre belki zorluklar yaşansa da bu zorluklarla baş edebilmesi için fırsat tanımak önemlidir. Eğer çocuklar ya da gençler, uzun süren (1 ayı aşkın) duygusal ya da davranışsal zorluklar yaşıyorsa ve kendisi başa çıkmakta zorlandığını dile getiriyorsa bu noktada artık müdahale için kaynaklar aramaya başlanabilir. Eğer çocuk/genç başa çıkma kaynakları arasında bunu bir yetişkinle paylaşmayı tercih ediyorsa yetişkinlerin yaşanan zorlukları yargılamadan, empatik bir dille dinlemesi ve onun için ne yapabileceğini kendisine yansıtması önemlidir.

**Maalesef internette çok yoğun bir enformasyon kirliliği var. Alan dışından pek insan çocuk psikolojisiyle ilgili yönlendirmelerde bulunuyor. Yanlış yönlendirmelerin etkisini danışanlarınızda görüyor musunuz?**

Bu maalesef ki her alanda kendisini gösteren bir durum. İnternette ve özellikle sosyal medyada alanında uzman olmayan kişiler, “uzman” olma etiketi altında her alanda, her şeyde tavsiye verebiliyorlar. Bu yeri geliyor psikoloji, yeri geliyor beslenme ve sağlık gibi alanlarda kendisini hissettiriyor. Elbette, çoğu zaman bireyler sosyal medyada kişilerin uzmanlıklarını araştırmadan ne derlerse onu “gerçekmiş ve/ya doğruymuş” gibi kabul edip ona göre hareket ediyorlar. Bu, çok da yadırgayabileceğimiz durum olmamalı. Çünkü çok doğal olarak insanlar sosyal medyada kişilerin kendi profillerine yazdıkları uzmanlıkların doğruluğunu sorgulayamazlar. Olaydaki sorumluluğun bunu yapan kişilerde olduğunu fark etmemiz ve alanında uzman olan kişiler olarak bunlara fırsat vermemiz önemli diye düşünüyorum. Ancak bu şekilde hem alanın bilimselliğini, hem de bireylerin ruh sağlığını koruma sorumluluğunu yerine getirebiliriz.

Klinikte danışanlarımda bunu çok görüyor muyum dersiniz de açıkçası ben toplum olarak bu konuda yavaş yavaş bilinçlenmeye başladığımızı düşünüyorum. Gelen danışanlarım elbette çoğu zaman getirdikleri sorunu internette araştırmış ve gördükleri tavsiyeleri uygulamaya çalışmış olarak geliyorlar. Ama her zaman onlardan şunu da duyuyorum: “Doğru mu yaptık, bu denilen doğru mudur bilemiyoruz?”. Bence şüphe ile

yaklaşılan bu cümleler bile bir ışık. Okunan, duyulan bilgiye yönelik şüphe, aileleri ve gençleri doğrusunu araştırmaya yönlendiriyor. Araştırmak ve öğrenmek için başvurdukları kaynaklar, sorunun çözümü için sağlıklı yolları tercih etmeleri için kapı aralamış oluyor.

### **Zamanla bazı ifadelerin içi boşalıyor. Bunlardan biri de “Kaliteli Zaman” ifadesi. Doğru anlaşılıp değerlendirildi mi sizce? Çocuklarla neler yapılırsa kaliteli zaman geçirilmiş olur?**

Ben “kaliteli zaman” kavramından pek hoşlanmıyorum. Sürecin beraberinde getirdiği tüm kaygılara ek olarak toplum olarak bir de kendimize “Acaba kaliteli zaman geçiriyor muyum?” kaygısını ekledik. Bu, kendimize haksızlık etmek gibi geliyor bana. Ek olarak; kaliteli zaman geçirme çabası zamanın anlamını kaybetme riskini beraberinde getirdi. Kaliteli zaman geçireceğim diye “an”lar kaçtı da kaçtı... Ben bunu, görmeyi çok istediğimiz bir ülkeye gidip kamera ekranından ülkeyi görmekten kendi gözlerimizle ülkeyi görme şansımızı kaçıрма durumuna benzetiyorum.

Kaliteli zaman dediğimiz ne? Önce belki bunu anlamak, tanımlamak, “tanımladığımız şeyi imkanlar doğrultusunda gerçekleştirmemiz gerçekçi mi?” bunları düşünmemiz lazım. Bize iyi gelen bizim için lükstür, kalitelidir. Her birimize iyi gelen şeyler de biriciktir. O biricikliği yakalamak ve kendi “kür”lerimizi gerçekleştirmek için fırsat yaratmak en kıymetli olanı bence.

Bu kapsamda sorunun son kısmını şöyle değiştirelim isterseniz: “Ailecek ne yapabiliriz de bize iyi gelir?”. Sorunun cevabı aile bireylerinin kendisinde saklı. Gülebiliyorsanız, duyguları görüp bu duyguları beraber paylaşabiliyor ve sevgiyi hissedebiliyorsanız bu neden yeterli olmasın ki?

### **Kısıtlamaların ve online eğitimlerin devam etmesi durumunda anne babalara önerileriniz neler olur?**

Her ne kadar gündeme eski normale dönme ile ilgili fikirler gelse de ilk başta ailelerin bu kısıtlılıkların ve online eğitimin devam edebilecek olma ihtimalini kendilerine hatırlatmaları önemlidir. Kısıtlılıkların kalkabileceği ve online eğitimlerin kalkacağına dair ümidi kesmeden ancak

bu kısıtlamaların devam edebileceği ihtimalini de unutmadan duygusal hazır oluş yaratılması ilk adım olabilir. Aileler durumun gidişatına yönelik olarak önce kendi duygusal düzenlemelerini yapmalıdır ki durum ne olursa olsun koşulla karşılaştığında çocuk/genç de bu duyguları deneyimlemeye hazır olabilsinler.

Sürecin devam etmesi durumunda, çoğu aile zaten şu dönemde koşullara uygun olarak bir düzen oluşturmuş durumda. Eğer bu düzen aile için işlevsel bir boyuttaysa bu düzen devam ettirilebilir. Ancak ailedeki ilişkisel çatışmaları tetikliyor ve aile içi iletişimi olumsuz yönde etkiliyorsa her aile bireyinin fikri ve ihtiyaçları gözetilerek süreçte ilgili revizyonlara gidilebilir.

### **Ebeveynlere önereceğiniz web sayfaları ve yayınlar nelerdir?**

Genellikle, danışanlarıma geldiklerinde kitap önermeyi tercih ederim. Aklıma gelen ya da takip ettiğim bir web sayfası yok. Ancak ailelerin çocukların duygusal ihtiyaçlarını anlamlandırma kısmında çoğunlukla Aletha Solter’in “Oyun Oynama Sanatı”, “Ağlamalar ve Öfke Nöbetleri” kitaplarını sıklıkla öneriyorum. Sağlıklı sınırlar oluşturma ve aile içi iletişimi işlevsel boyuta getirme konusunda ise Adele Faber ve Elaine Mazlish’in küçük çocuğu olan aileler için “Konuş Ki Dinlesin Dinle Ki Konuşsun” ve genç çocuğu olan aileler için de “Konuş Ki Gençler Dinlesin Dinle Ki Gençler Konuşsun” kitaplarını öneriyorum. Aile içi dinamikleri ve ilişkileri geliştirme konusunda Şermin Yaşar’ın “Oyun Takvimi” ve Saniye Bencik Kangal’ın “Oyunperest” gibi kitapları da işlevsel buluyorum. Bunlar sayısız kitap ve kaynak arasından zihnimden sıyrılan sadece birkaç örnek. Elbette birçok farklı konu için birçok farklı kaynak kullanıyoruz ancak şimdilik bunlar aklıma gelen başlıca kaynaklar.

### **Ekleme istediğiniz bir şey var mı?**

İçinde bulunduğumuz bu zorlayıcı süreçte konuyu çocuk/genç ve aile perspektifinden ele alma konusunda hassasiyetiniz için öncelikle teşekkür ederim. Sonrasında da bu konuda konuşup hem beni düşünmeye hem de toplumu düşündürmeye ve bilgilendirmeye teşvik ettiğiniz için ayrıca teşekkür ederim.

# ORTAÖĞRETİMDE ÖĞRETMEN DENEYİMLERİ

*Yaklaşık bir yıldır ortaöğretim okullarının (liseslerin) 9.- 11. sınıfları tümden, 12.sınıflar da kısmi süreler dışında kapalıydı. 2 Mart Salı günü öncelikle sınavlar yapılmak üzere haftada 2 gün yüz yüze eğitim verilmeye başlandı. 19 Mart itibarıyla üç haftalık bir deneyim oluştu. Bu süreçteki deneyim ve görüşlerinizi serbest olarak veya aşağıdaki 12 soru çerçevesinde paylaşmak ister misiniz? Şimdiden çok teşekkürler.*

**Adnan Gümüş**

**1-Öğrenciler okulu, yüz yüze eğitime dönüşü ve sınavları nasıl karşıladı?**

**2-Öğretmen olarak sizler okulu, yüz yüze eğitime dönüşü ve sınavları nasıl karşıladınız?**

**3-Öğrenciler tedbirli mi, en çok hangi konuda ihlaller oluşuyor veya zorlanıyorlar?**

**4- Öğretmenlerin tedbirlere uyma durumu nasıl?**

**5- Beş günün ikisi okulda, haftanın dört günü evde geçiyor. Bu nasıl bir durum yaratıyor? Okulda olmadıkları 4 gün ne oluyor?**

**6- Erkek kadın öğrenciler arasında uyarlanma farklılıkları var mı?**

**7-Pansiyonlu okullar ne durumda?**

**8- Ailelerin yüz yüze eğitim veya uzaktan öğretim konusunda görüş tutum, eleştirileri neler sayılır?**

**9- Uzaktan öğretimin öğrenciye artısı var mı, hangi derslerde veya durumlarda?**

**10-Sizlerin uzaktan öğretim artıları veya olumlu bir yanı olup olmadığı ile ilgili görüşünüz nedir?**

**11-Uzaktan öğretimin en önemli eksisi ne sayılır?**

**12- Uzaktan öğretimde motivasyon, hazır oluş, başarı, sosyal ilişkiler gibi açılardan neler yaşandığını, nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?**

**Kadriye Karabiber**  
**(Anadolu Lisesi-Şanlıurfa)**

Merhabalar, uzaktan eğitime katilimin çok az olması nedeniyle yüz yüze eğitime geçiş beni çok sevindirmişti. Yarım saatlik dersler olsa da daha çok öğrenciye yüz yüze ulaşmak daha anlamlı geliyor. Ancak başlar başlamaz iki gün ders yapıp sonra sınavlar ve sonra yine ders derken kafamız çok karıştı. Öğrenciler bile sınava girdikleri saat ve sınıf ile derslerinin olduğu sınıf ve saatleri karıştırdılar. Sınavlar bitti derken üstüne sorumluluk sınavları daha da karıştırdı kafaları.

Dersler, sınavlar ve notlar tam anlamıyla boşa kürek, evet. İlk ünite sonu değerlendirme sorularından yapacağız diye ısrarla belirtmemize rağmen 10. Sınıflarda öğrencilerin yarısından fazlası 11. sınıflarda ise dörtte biri zayıf not aldı. Tam anlamıyla “yaptık oldu” gibi eğitim bu yıl. Dersse ders, sınavsa sınav hepsini yaptık.

Nitelik ise kimsenin umurunda değil.

Bu arada Perşembe günü bir öğretmen arkadaşımızın testi pozitif çıktı. Dün de benimle birlikte bir öğretmenin testi daha pozitif çıktı. Okulumuz online eğitime geçti.

Uzaktan eğitime geçeceğimizi dün WhatsApp gruplarından duyurduk. Öğrenciler isyan edercesine sitem ettiler. Çok üzüldüler. Yeter artık okula gelmek istiyoruz diyorlar.

**Zahide Aslan**  
**(Meslek Lisesi-Adana)**

Ben meslek lisesinde çalışıyorum. Bizim okulda yüz yüze eğitimde felsefe dersine yer verilmedi. Birçok meslek lisesinde durum bizdeki gibi sayılır.

Yüz yüze eğitimde okuldan okula farklılık var. Kızım Buhara Ortaokulunda hem uzaktan eğitimi çok iyi yapıyorlar, şu anda da yüz yüze eğitimi çok iyi uyguluyorlar. Kızım okul gününü dört gözle bekliyor.



Bizim Meslek Lisesinde de öğrenciler okulu özlemiştir. Okuldan kaçan öğrenciler okula geliyor. Geçen yıl öğrencilerimiz staja gitmemişti. Bu yıl veli izniyle gidecekler. Özellikle Antalya bölgesinde büyük otellerde çalışacaklar.

Bununla beraber öğrenci katılımında düşüş var. Sınav haftasında öğrenci yoğunluğu vardı. Sınavlardan sonra daha düşmesi bekleniyor.

Pansiyonlu okuluz. Adananın uzak ilçelerinden öğrencilerimiz oluyor. Ayrıca ailesel sebeplerle pansiyonda kalan öğrenciler de oluyor. Şu an pansiyon açık. Pandemiye göre düzenlemeler yapıldı.

Öğrenciler sosyal mesafeye hiç dikkat etmiyorlar. Maske kullanımları on üzerinden yedi düzeyinde.

Uzaktan eğitime katılımında ise düşüş var. Hiç katılım göstermeyen sınıflar da var. Öğrencilerimizin çoğunluğu çalışıyor. Duyumlarıma göre meslek lisesi dışında birçok kenar mahalle okullarında da durum bizdeki gibi. Örneğin İncirlik Lisesi, Anafartalar Lisesi, Dadaloğlu Lisesi gibi. Bizdeki öğrenciler cafe ve restoranlarda çalışıyor. Diğer okullarda tarım işçiliği ağırlıklı.

**Elif Aslan Orman**  
(İmam Hatip Lisesi-Malatya)

Merhabalar ben İmam Hatip lisesinde çalışıyorum. Öğrencilerimizin çoğunluğu Suriyeli. Suriyeli oldukları için İmam Hatip tercih ediyorlar. Türk öğrencilerimizin en çok zorlandıkları ders olan Arapça gibi bir sorunları olmadığı için okul başarılı yüksek, hatta bu durum o kadar kötü bir hal alıyor ki meslek derslerinin kredisi yüksek olduğu için hiç canlı derse girmeden de okul birincisi olabiliyorlar. Tabi bu durum Türk öğrencilerimizi de rahatsız ediyor.

Okula devam konusunda katılım çok fazla değil. Çoğunluk olan Suriyeli öğrencilerin zaten çoğu çalışıyor. Devam zorunluluğu olmadığını farkındalar. Aynı zamanda hem öğrenci hem de öğretmenler de yüz yüze eğitim uzun sürmeyeceği kanısı olduğu için kimse yüz yüze eğitimi çok ciddiye almıyor gibi.

Suriyeli öğrenciler ayrıca sadece YÖS sınavı ile

matematikten yeterlilik ile üniversiteye yerleşebiliyor. Türk öğrenciler için üniversite sınavı hepimizin malumu. Her öğrencimiz ayrı bir dünya. Onlara karşı kesinlikle olumsuz bir duygum yok. Sadece bir tespit olarak, bu durum, öğrencilerin kültür derslerine olan yaklaşımını etkiliyor.

**Selda Taşyürek**  
(Anadolu Lisesi-İstanbul)

Öğrenciler okula geldikleri için oldukça mutluydu. Sınavlara katılım oldukça yüksekti, sınavlara katılmayan öğrenci sayısı her bir sınıf için 2-3 öğrenciyi geçmiyordu.

Bizim okulda öğrenciler okulda dikkatli, uyarılar işe yarıyor ama okul dışında maske takmıyorlar. Öğretmenlerin üçünde korona çıktı, sağlık sorunları olanlar da var. Bu da kaygıları artırdı. Uzaktan eğitim için 12.sınıflar dilekçe verdi, biraz da bu durum teşvik edildi. Sonuçta 12. sınıfların tamamı bir hafta okula geldikten sonra uzaktan eğitime geçti.

Zoom üzerinden yapılan derslere öğrenci katılımı düşük; 40'a yakın öğrencisi olan sınıflarda 10-15 arası katılım var. Bu da çok işe yaramıyor. Zoom üzerinden yaptığımız eğitimin boşa kürek çekmek olduğu duygusunun kanıtı sınavlarda öğrenci başarısının oldukça düşük olmasıydı.

Yaşanan kaygılar, öğretmenlerin koronaya yakalanması, örgün eğitim için aşı ve halk sağlığının önemini gösteriyor. Eğitim halk sağlığına çok bağlı bir durumda. Okulların eskiden reviri hemşiresi vardı, bunlar şimdi yok. Henüz aşı da yok.

**Özgür Dursun**  
(Özel Lise-İstanbul)

Ben özel bir lisedeyim, sınavları yaptık. Katılım konusunda problem yoktu. Haftaya yüz yüze eğitim başlayacak ancak katılım oldukça düşük kalacak gibi duruyor. Ben çoğunlukla 11. ve 12. lere giriyorum. Online derslerde katılım yüksek. Ancak çocuklar yüz yüze eğitime gelmek konusunda pek istekli değil. Hastalığın İstanbul'da yaygın olmasından dolayı özel okullardaki veliler ve öğrenciler hâlâ korkuyor.

## **Elif Kiraz** (Fen Lisesi-Ankara)

Ankara’da Fen Lisesinde de durum anlatılanlara yakın. Sınav haftası, dersler,.. karışık bir hafta oldu. Belirsizlik çok hakim. Burada da TED Kolejini kapattılar salgın dolayısıyla,15 gün. Kurumsal çabadan ziyade kişisel çabaların fark yaratacağı bir dönem olduğunu düşünüyoruz eşimle. Sınavlar göstermelik çünkü tek üniteden sınav yapıyor, sonraki sınavların içeriği de çok net değil. Oldukça basit sınavlar hazırlandı. Nite-lik olarak eğitimde “karmaşa”nın hakim olduğu bir dönem maalesef.

## **Neriman Menken Polat** (Sosyal Bilimler-Yalova)

Yalova’da Mart’ın başındaki yüz yüze eğitime katılım düşüktü, şu an daha da düşük. 12.sınıflar- da 3 sınıf tek sınıfa toplandı ve üç gün geliyorlar. Yalnız günün son saatlerinde katılım pek olmuyor denilebilir.

Çalışma hayatının esnekleştirilmesi, kar açısın- dan verimli olabilir ancak eğitimde bu parçalılık hiç bir verim getirmiyor. Ara sınıflar, 12.sınıflar- dan daha çok olumsuz etkilendiler. 12.sınıfların bir odağı var ve o yönde ne yapılması gerektiğini (özel ders, dersane...) biliyorlar. Ara sınıflar da- ğınık bir ruh halindeler ve disipline olacak bir ya- şam şeklini oluşturamıyorlar. Bu ara sınıflarımız bir senedir ev ortamından derslere katıldıkları için psikolojik etkilerini daha çok yaşıyorlar. Ve bu psikolojik etkilerin daha da olumsuzlaştığını hissedebiliyoruz. Mikrofon açıklarında evin ger- gin seslerini duyabiliyorum. Öğrencilere online derslerde söz verdiğimizde daha isteksiz, sıkılğan bir ruh halindeler.

## **Ufuk Özyıldırım** (İmam Hatip Lisesi - İslahiye)

**1-Öğrenciler okulu, yüz yüze eğitime dönüşü ve sınavları nasıl karşıladı?**

Öğrenciler azalan ders saatlerinde bile hemen yo- rular hale gelmişler. 3 aylık yaz tatilinden dönül- düğünde yaşanan okula alışamama durumunun daha şiddetli haliyle karşı karşıyayız. Ayrıca sa- yıların artışı ve güncel sorunları takip eden öğ- renciler okulların ilk fırsatta tekrar kapatılacağını

düşündükleri için yüz yüze eğitimin devam etmesi konusunda umutsuzlar bu da onların motivasyonu- nu düşürmektedir. Sınavlar konusunda öğrencile- rin büyük bir kısmı hazırlıksız ve öğretmenlerden yardım alacaklarına dair bir düşünceye sahipler. Bunun kaynağının geçen senenin 2. döneminde- ki herkesin sınavsız sınıf geçmesinden geldiğini düşünüyorum. Sürekli içinde bulunulan koşullar sebep gösterilerek sınavların yoğun bir takvimle ve zor şekilde sorulduğunu ifade ediyorlar.

**2-Öğretmen olarak sizler okulu, yüz yüze eğitime dönüşü ve sınavları nasıl karşıladınız?**

Öğretmenler odasındaki genel kanı Telafi Sınav- ları+Sorumluluk Sınavları+II. Dönem I. Yazılıla- rının bu kadar sıkıştırılmış bir takvimde gerçek- leşmesinin okulların ilk fırsatta kapatılacağından dolayı bu şekilde yapıldığı şeklinde. Alınan ön- lemler konusunda okulların tam anlamıyla hazır olmayışı ve öğrenciler arasında önlemlere uy- mayanların davranışları öğretmenleri hasta olma konusunda tedirgin ediyor. Bir çok öğretmen bu bakımdan öğrencileriyle pek de yakından ilgilen- meyip hem öğrencilere hem de sorunlara sosyal mesafeli durabiliyor. Ayrıca öğretmenlerin henüz aşılınmadan okulların açılması öğretmenler tara- findan olumsuz karşılanmış durumda.

**3-Öğrenciler tedbirli mi en çok hangi konuda ihlal veya zorlanıyorsunuz?**

Kasım 2020’deki yüz yüze denemesindeki durum- dan çok daha iyi durumdalar. Maske kullanımı ol- dukça yüksek, tek tük henüz alışamamış olanlar ve nefes alamıyoruz diyerek çıkaranlar olsa da.. Teneffüslerde özellikle sınıflarda maskelerin çı- karıldığını nöbetçi öğretmenler ifade ediyorlar. Sınıflara ve koridorlara konulan dezenfektanlar kullanılmakta. Sosyal mesafe ise özellikle teneff- füslerde ve öğretmenlerin olmadığı yerlerde maa- lesef çok da uyulan bir kural değil.

**4-Öğretmenlerin sizlerin tedbirler konusunda duru- mu ne?**

Öğretmenler özellikle teneffüslerde açık havada zaman geçirmeyi tercih ediyor. Daha önceden bir rutin olan çay ve kahve kullanımı oldukça azalmış durumda. Bir çok öğretmen çift maske kullanmak- ta ve bu kullanım özellikle derslerde konuşurken

ders anlatırken bizleri oldukça zorluyor. Maskeli ders anlatmak nefes darlığına sebep olmaktadır.

### **5-Beş günün ikisi okulda. Bu nasıl bir durum yaratıyor? Diğer günler ne oluyor?**

2 gün ders uygulaması öğrenciler için oldukça olumsuz sonuçlar yaratıyor. Diğer 5 gün okul atmosferinden oldukça uzaklaşan öğrenci tekrar derse ve okula motive olamıyor. Hele de pansiyonda kalan öğrenciler bu süreçte evlerine de gitmeyince 5 gün boyunca etraflarında bir öğretmen olmadan pansiyonda tek başlarına koca günü geçirmek durumunda kalıyorlar. Bu da bir çok sorunu beraberinde getirmektedir.

### **6-Erkek kadın öğrenciler arasında uyarlanma farklılıkları var mı?**

Ders anlatımıyla ilgili anlamlı bir fark olmasa da devam konusunda ciddi bir fark var. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre yüz yüze eğitime daha fazla devam ediyorlar. Kız öğrenciler okul dışı evdeki yaşamlarının çok daha zor olduğunu ifade ediyorlar. Evde bir öğrenci olarak görülmediklerini zamanlarının çoğunu ev işlerine ayırmak zorunda bırakıldıklarını belirtiyorlar.

### **7-Pansiyonlu olanlar ne durumda?**

Ne kadar temizlik önlemi alınıralsa alınsın, ortak alanlarda ne kadar maske ve temizlik konusuna dikkat edilmeye çalışılırsa çalışılsın özellikle odalarda durum vahim. Öğrenciler maske kullanmıyorlar, odalarda 4 kişi kalıyorlar, yaşam alanlarını temizleme alışkanlıkları düşük. Özellikle derslerinin olmadığı günlerde çevrede bir öğretmen de olmadığı kuralları iyice esnetiyorlar.

### **8-Ailelerin yüz yüze eğitim veya uzaktan eğitim konusunda görüş tutum, eleştirileri neler sayılır?**

Velilerin %80-85ine denk gelen bir bölümü çocukların yüz yüze eğitime başlamasından memnun. Bununla beraber bizzat ifade ettikleri için maalesef bir çoğunun pedagojik sebeplerden değil çocuklarından biraz uzak kalmak için bu karara sevindikleri anlaşılmaktadır. Uzaktan ders alabilme imkânı olan bazı veliler ise okullar ne kadar önlem alırsa alsın güvenmeyip dilekçe vererek uzaktan eğitime devam ediyorlar.

### **9-Uzaktan öğretimin öğrenciye artısı var mı, hangi derslerde veya durumlarda?**

Hem kendi deneyimlerimden hem de öğretmen arkadaşların ifade ettiklerinden anladığım kadarıyla artısı varsa o da çok sınırlı şekilde. Sayısal derslerde bu artı iyice ortadan kalkmaktadır. Bazı öğretmenlerin dersleri açık katılmadığı, öğrencilerle anlaşarak yüksek not karşılığında derse girmemelerini salık verdiklerini bizzat öğrencilerden öğrendik. Öğrencilerin katılım göstermesi ama katkı vermemesi, sessizce karşıda durmaları (bazen durmamaları- sorulan sorulara cevap gelmeyince anlaşılıyor), öğrencilere kamera açılmasının zorunlu tutulmaması, hatta tavsiye bile edilmemesi, katılımın proje okullar haricinde çok çok düşük olması olumsuz özellikleri olarak görülmektedir.

### **10-Sizlerin uzak öğretimin artısı ile ilgili görüşleriniz var mı?**

Uzaktan eğitim ülkemizin ilk kez bu kadar yoğun biçimde tanıştığı bir durum. Bu bakımdan ilk denemeler olduğu için çok fazla umudum yoktu. Sonraki süreçler bu konuda haklı olduğumu da gösterdi kendime. Mutlaka hiç eğitim verilememesinden iyi gibi görünüyordu fakat uygulamada katılımın ve imkanların olumsuzluğu, katılım sağlandığında bile sınıf ortamlarının olumlu yapısının yakalanamaması süreci tersine çevirmiş oldu. Derslerin akşam 20.30'a kadar sürmesi öğrenci ve öğretmenlerde enerji düşüklüğüne ve doğal olarak ders veriminin azalmasına sebep oluyor. Bu durum ilkökul öğrencilerinde (yaş özellikleri de düşünülecek olursa) daha büyük sorunlara sebep olmaktadır.

### **11-Uzaktan öğretimin en önemli eksisi nedir?**

Uzaktan eğitimin en önemli eksisi, katılımın tam anlamıyla sağlanamaması, katılım gösterenlerin de katkı sağlayacakları bir ortamın gerçekleştirilememesidir. Sınıftaki öğrencinin dikkati derse odaklanacaktır fakat uzaktan eğitim anında öğrencilerin dikkati nerede öğretmen tarafından bilinmemektedir. Bu da etkililiği azaltan en önemli eksi durumdur.

### **12-Uzaktan öğretimin motivasyon, hazır oluş, başarı, sosyal ilişkiler gibi açılardan nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?**

Sınıf ortamında motive edilmesi daha kolay olan öğrencilerimizin uzaktan eğitimde oranının bir sınıf ortamı, bir öğrenme ortamı olduğuna inandırılması oldukça güç olmaktadır. Öğrencilerin derse hazırlıklı gelmesi istense de öğrencilik dışında bir çok şeyle muhatap olan öğrencilerin hazır oluşları sağlayamadıklarını görüyoruz. Sosyal ilişkiler konusunda biz coğrafyamızın da etkisiyle oldukça samimi insanlarız. Bu özellikten vazgeçmemiz, koşulların bir gereği olarak mesafeli duruşu beceremediğimizi düşünüyorum. Yüz yüze eğitim başladığında gördüğümüz en temel sorunlardan biri buydu. Öğrencilerin birbirlerine sarılmasına, öpüşmelerine engel olmak yaklaşık bir haftamızı aldı. Uzaktan eğitim kuşkusuz karşılıklı ilişkiler ağı olarak görülmesi gereken eğitim öğretim süreçlerini baltalamış durumdadır.

**Mehmet Fatih Uzut,  
(Meslek Lisesi-Sinop)**

**1-Öğrenciler okulu, yüz yüze eğitime dönüşü ve sınavları nasıl karşıladı?**

Meslek liselerinde genel olarak akademik başarı anlamında eleğin en altındaki öğrenciler bulunduğu için, ne yazık ki öğrenciler okula ilgisizler. Yüz yüze eğitimde devamsızlık haklarını sonuna kadar kullanan ve hatta rapor alan öğrenciler, uzaktan eğitimde okulla bağlarını neredeyse tümünden kopardılar.

**2- Öğretmen olarak sizler okulu, yüz yüze eğitime dönüşü ve sınavları nasıl karşıladınız?**

Biz öğretmenler olarak yüz yüze eğitimi çok özledik. Genel olarak bütün arkadaşlar, yüz yüze eğitimin sürdürülmesi gerekliliğini savunuyor.

**3- Öğrenciler tedbirli mi, en çok hangi konuda ihlaller oluşuyor veya zorlanıyorlar?**

Maske konusunda tedbirli davranışlar da, mesafe konusuna hiç dikkat etmiyor öğrenciler.

**4- Öğretmenlerin, sizlerin tedbirlere uyma durumu nedir?**

Öğretmenler, bilinçli insanlar olarak tabii ki azami dikkat ve özeni gösteriyorlar; ancak samimiyeti olan öğretmenler arasında da maske ve mesafe kurallarının ihlali fazlasıyla görülmektedir.

**5- Beş günün ikisi okulda, haftanın dört günü evde geçiyor. Bu nasıl bir durum yaratıyor? Okulda olmadıkları 4 gün ne oluyor?**

Mesleki dersler yüz yüze olduğu için, Pazartesi, Salı, Perşembe, Cuma günleri okulda yüz yüze eğitim var. Çarşamba günleri ve hafta sonları okul komple dezenfekte ediliyor. Yüz yüze eğitime tabi olmayan dersler ve çarşamba günkü dersler uzaktan eğitimle sürdürülüyor.

Karantina kuralları da biraz farklı işliyor bizde. Şöyle ki sınıftan bir öğrenci pozitif olduysa, o öğrencinin dersine girmiş öğretmenler ve öğrencinin sınıf arkadaşlarına 10 günlük karantina uygulanıyor. Bu süreçte diğer sınıflar ve öğretmenler okula gelmeye devam ediyor. Öğretmen karantinadaysa, sınıfta akıllı tahtadan EBA dersi başlatılıyor ve öğretmen de evden bağlanarak o sınıfa ders anlatıyor.

**6- Erkek kadın öğrenciler arasında uyarlanma veya tutum farklılıkları var mı?**

Erkek veya kız öğrenciler arasında uygulama olarak herhangi bir farklılık söz konusu değil.

**8- Ailelerin yüz yüze eğitim veya uzaktan öğretim konusunda görüş tutum, eleştirileri neler sayılır?**

Öğrencilerimiz gibi ailelerimizin de ne yazık ki okulla pek ilgileri yok. Devamsızlık sorunu olmadığını ve her halükarda öğrencinin dersleri geçeceğini bilen aileler genellikle çocuklarını okula göndermiyorlar. Çoğu öğrenci de bir işte çalıştıkları için gelmiyor.

**9- Uzaktan öğretimin öğrenciye artısı var mı, hangi derslerde veya durumlarda?**

**10-Sizlerin uzaktan öğretimin artısı veya olumlu bir yanı olup olmadığı ile ilgili görüşünüz nedir?**

Uzaktan eğitimin, hiçbir şekilde yüz yüze eğitimin etki gücüne sahip olmadığını düşünüyorum, özellikle meslek liseleri için. Derslere katılım çok az ve katılan öğrenciler de sadece katılmış olmak için katılıyorlar. (Kendi adıma edadan yaptığım yaklaşık 10 seminer veya bilgilendirme çalışmasına katılan toplam öğrenci sayısı maksimum

20ydi. Ki bu katılım durumu bütün dersler için geçerli ne yazık ki)

**11- Uzaktan öğretimin en önemli eksisi ne?**

**12- Uzaktan öğretimde motivasyon, hazır oluş, başarı, sosyal ilişkiler gibi açılardan neler yaşadığınızı, nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?**

Uzaktan eğitim; Öğrencinin öğrenme motivasyonu, derse hazır bulunuşluğu, dersi anlama ve anladığını uygulama gibi konular ele alındığında vasat kalıyor. Ev ortamındaki rahatlığa sahip olan öğrenci, reklam arasından sonra dizisi kaldığı yerden devam etmişçesine ekranın karşısına geçiyor. Haliyle öğrenme isteği de öğrenme edimi de yetersiz düzeyde kalıyor.

### **Bir Okul Yöneticisi Deneyimi (Anadolu Lisesi-Güneydoğu)**

**1-Öğrenciler okulu, yüz yüze eğitime dönüşü ve sınavları nasıl karşıladı?**

Genel anlamda öğrenciler yüz yüze eğitimi olumlu karşıladı denebilir. Okula devam açısından %90 lık bir katılım var. Şayet vaka artışlarından kaynaklı tekrar bir ara olmasa bile, okula devam isteği bağlı bir durum olduğu için öngörüm 1-2 hafta sonra katılım oranının düşeceği. Farklı okullarda özellikle 12. sınıfların neredeyse 2/3 ü okula gelmiyorlar.

**2- Öğretmen olarak sizler okulu, yüz yüze eğitime dönüşü ve sınavları nasıl karşıladınız?**

Genel olarak öğretmenlerimiz yüz yüze eğitimi uzaktan eğitime tercih ediyorlar. Bazı dersleri uzaktan eğitim yoluyla veriyoruz ancak öğretmenlerimiz online derslere yeterli katılım ve dönüt olmadığından online ders vermede isteksiz. Ve bunların da yüz yüze verilmesi noktasında görüş bildiriyorlar.

**3- Öğrenciler tedbirli mi, en çok hangi konuda ihlaller oluşuyor veya zorlanıyorlar?**

Kasım ayında 9 ve 12 sınıflar eğitime başladığında öğrenciler daha sakin ve kurallara büyük çoğunlukla uyuyordu. Ancak 2 Mart'ta yeniden

başlayan yüz yüze eğitimde aynı şeyleri söylemek zor. Maske kullanmada bir sorun yok ancak sosyal mesafe kuralına uyan yok gibi.

**4- Öğretmenlerin, sizlerin tedbirlere uyma durumu nedir?**

Öğretmenlerimiz gerek ders içinde gerek ders dışında genel anlamda öğrencilere mesafeli ve kaygılı yaklaşıyorlar. Hastalık kapma noktasında tedirginler. Ancak öğretmenlerin kendi aralarında bu tutum pek geçerli değil.

**5- Beş günün ikisi okulda, haftanın dört günü evde geçiyor. Bu nasıl bir durum yaratıyor? Okulda olmadıkları 4 gün ne oluyor?**

İlk haftadan başlayarak sınavlar-telafi sınavları ve sorumluluklar derken şu an için 2- gün okulda bulunma pratiği tam olarak oluşmuş değil. Ancak önümüzdeki haftadan sonra oluşacak bir durum olur. Öğrencilerin sadece 2 gün okulda bulunması öğretim faaliyetlerine adaptasyonu güçleştirecek bir durum olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz.

**6- Erkek kadın öğrenciler arasında uyarlanma veya tutum farklılıkları var mı?**

Okula devam-devamsızlık konusu ise çok belirgin olmasa da erkek öğrencilerin katılımı daha sınırlı, erkek öğrencilerin görece daha fazla bir işte çalışmalarından kaynaklı.

**7-Pansiyonlu okullar ne durumda?**

İlk sınav takviminde (ilçelerde ikamet edip ilde sınava girmek isteyenler için) il genelinde belli sayıda pansiyonlarda barınma söz konusuydu (Tedbiren düşünülmüştü). Ancak Mart döneminde ise pansiyon uygulamaları kendi rutinlerimde devam ediyor. Odalarda kalan öğrenci sayıları biraz düşürüldü. Esas problem taşınabilir öğrencilerin durumu. Sason da yaşanan servis kazası bir sonuç olarak düşünülebilir.

**8- Ailelerin yüz yüze eğitim veya uzaktan eğitim konusunda görüş tutum, eleştirileri neler sayılır?**

Bu soru okul sosyal çevresi açısından farklı yorumlanabilir. Dezavantajlı bölgelerde olan okullarda ailelerin eğitim noktasında duyarlılığı çok sınırlı. Öyle ki okulun açıldığından daha bihaber velilerimiz var. Kitaplarını yeni almaya gelenler vs... Rehber öğretmenlerimizin tek tek aramalarına rağmen durum böyle (çok az da olsa bazı öğrencilerin iletişim bilgisi de hiç yok).

Başka bir durum dağıtılan tabletler:

Velilerin tablet için okula tabiri caizse akın ettiği durumlar oldu. Okulda dağıtılan tablet sayısı 127 ancak bu tabletlerle online derslere katılan sayı 56.

Diğer bir sorun öğrencilerin geçen yıl olduğu gibi bu yıl da merkezi bir kararla sınıflarını geçmelerinin sağlanması. Bu sınıfı geçirme durumu; motivasyonu, öğretim faaliyetlerine katılımı ve sınavlara hazırlığı düşüren bir durum olarak göze çarpıyor.

**9- Uzaktan öğretimin öğrenciye artısı var mı, hangi derslerde veya durumlarda?**

Öğretmenlerimizle yaptığımız sohbetlerde bu durumun çok artısının olmadığı görüşü hakim.

**10-Sizlerin uzaktan öğretimln artısı veya olumlu bir yanı olup olmadığı ile ilgili görüşünüz nedir? 11- Uzaktan öğretimin en önemli eksisi ne?**

Şahsi kanaatim eğitim-öğretimin toplumumuz açısından üst bir değer olma noktasından çok çok geride olduğu. Hal böyle olunca faaliyetler söylemenden öteye geçmiyor, geçemiyor. İşin plansızlığını, alınan ani kararları ve bu kararların da yine ani değişimini hiç saymıyorum bile.

**12- Uzaktan öğretimde motivasyon, hazır oluş, başarı, sosyal ilişkiler gibi açılardan neler yaşadığınızı, nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?**

Çıkarım, sonuç: motivasyon yaratma çabası, hedef veya amaçlara ulaşma çabası havada kalıyor.

## “Onun Mikrofonu Çalışmıyor, Hocam”

Zeynep Alica<sup>1</sup>

Bu cümle öyle çok tekrar etti ki. Ve mikrofonu çalışmayan öğrenci, interneti ya da derse girecek uygun cihazı olmadığından, evdeki büyükanne ve büyükbabayı doktora götürmesi gerektiği için veya bir dolu başka sebeple derse giremeyen öğrenciye kıyasla şanslı bile sayılabilirdi.

Büyük bir salgın döneminde aslında devlet okullarında özenli, kaliteli bir eğitim vermektan çoktan vazgeçmiş bir devletin okullarından birinde İngilizce dersi vermeye çabalama deneyimini tarif etmek güç. Birçok kişi gibi ben de sıklıkla kendimi çaresizlik, öfke ve daha bir dolu duyguyla belelenirken buldum. Bizim deneyimimizde bir süre ne yapacağımızı bilemeden bekledik. EBA'nın yeterli olanağı olmadığından Zoom'a yöneldik ivedilikle. Çünkü 12. sınıfların aciliyeti vardı. Önlerinde bir sınav, yanlarında, kurslara gidenlerin bile çok sınırlı destek vardı. Her şey ekranda olup bitirken ve bu yaş grubu sokağa çıkamazken yazılı bir çalışma materyaline erişmek bile dertti. Basılı materyal üzerinden çok daha güvenli hissedenler için daha da zorlu zamanlar. Ve evet keşke tek derdimiz bu olsa.

Ebeveynleri işten çıkarılan bazı öğrencilerimiz çalışmak zorunda kaldı. Biz geç haberdar olduk mesela. Öğrencilerimiz her dertlerini önümüze dökmedi, dökemedi çünkü. Bazen ani gürlütülerle dersler kesiliverdi. Aynı yerde televizyon izleyen birileri, derse girmeye çalışan bir ya da iki kardeş daha, bağırın ya da birine seslenen bir ebeveyn. Öğrencimiz ise bu karmaşa arasında ders dinlemeye çalışıyor, dahası derse katılmaya çabalıyordu. Bu durumda bir öğrenciye bir iki kez “ama sessiz bir yere mi geçsen” diyecek oldum. Sonra isim yazılı o siyah ekranın arkasında, o evde, evlerde neler olup bitiyor, bunu bilmekten ne kadar uzağım, uzağız diye düşünüp bir daha böyle bir öneri getiremedim öğrencime.

Bazen öğrenciler derse mutfaktan bağlandı. Ebeveynler işte olduğu için evde yemek yapmak görevi onlara düşmüştü çünkü. Elbette ki bu durumda derse odaklanma çok daha sınırlı oluyordu ama

hiç katılmamaktan iyiydi işte. “Hocam bi daha tekrar eder misiniz soruyu? Yemek yapıyorum da şu an”. Ders 18.30'da olunca bunlar olağanlaştı.

En sevdiğim anlar sanırım dersi bir bebek sesinin bölüdüğü anlardı. Bebek sesi ve çat sessizlik. Aceleyle sesi kapatan bir öğrenci. “Kimdi o?” diye sorduğumda arkada devam eden bebek sesiyle öğrenci “kardeşim hocam” yanıtını verdi çoğunlukla. Evde ders belli ki herkesin olduğu odada takip ediliyordu. Bebekler ve ufak çocuklar, dedeler, nineler, evde kim varsa. Bazen anneler öğrencilerden daha fazla takip edebiliyordu dersleri. Bir öğrencim “dersler nasıl gidiyor, bulunduğunuz ortamda rahatlıkla takip edebiliyor musunuz?” diye sorduğumda “annem çok meraklı hocam, İngilizce'yi çok seviyor. Bazen kulaklığı benden alıyor” demişti örneğin.

Öğrencilere nasılsınız diye sorunca ekran ortadan kalkabiliyordu. O mesafe ve bilinmezliğin yerini insani bir zemin alabiliyordu. “Hocam okulu çok özledim. Ne güzeldi. Sadece ders dinleyebiliyorduk. Evde hiç öyle olmuyor, olamıyor.” Evet okulu özlediler. Okulu özledik. Okulun iyice anlamsızlaştığını, öğrenme ve öğretmenin olamadığını düşündüğümüz bir zamandı. Derken pandemi patladı. Günler ayları kovaladı. Okul açılmadıkça, biz saat, mesai sınırı demeden sabahtan akşama herhangi bir vakitte ekran karşısına geçtikçe özledik okulu. Çok farklı insanları dersliklerde bir araya getiren, sadece dersi değil hatta onun dışında çok daha başka bir dolu şeyi öğrendiğimiz, paylaştığımız, insanları gözlemlediğimiz, birlikte neşelendiğimiz, kavga ettiğimiz o ortaklaşa mekânımızı özledik. Hiç kimsenin değil hepimizin olanı. Unuttuğumuz bir dolu mücadelenin ardından herkes için bir hak olarak kabul edilen kamusal mekân olan okulu özledik. Herkesin olan mekânlar, kamusal mekânlar olarak okullar. Türü müfredat sorununa rağmen sınıfın kapısını kapattığımızda kendine özgü bir dünyaya dönüşebilen, dönüştürebildiğimiz, genç insanlarla ders arası kısa anlarda, belki okuduğumuz metinden çıkan bir soruyla ya da o gün birinin başından geçen bir şeyle, bir örnekle de olsa dünyayı yerinden kaldırıp bir silkeleyip temizleyebildiğimiz sınıfları çok özledik.

<sup>1</sup> İngilizce Öğretmeni

## Salgında Biz Eğitimciler

Pınar Yazgan<sup>1</sup>

Tüm dünyada koronavirüs salgınının boy göstermesiyle birlikte farklı zaman dilimleri içerisinde yüz yüze eğitim yerine, uzaktan eğitim uygulamasına geçilmiş, süreç yeni sorunlar ve eşitsizlik tartışmalarını da beraberinde getirmiştir. Sağlık nedeniyle okulların kapatılması dezavantajlı gruplar için orantısız düzeyde olumsuzluklar yaratabilmektedir. Bu grubun evde öğrenme fırsatları oldukça yetersizdir. Aile bireylerinin çalışma zorunluluğu, ekonomiye ve beslenmeye dair kaygılar, bakıma muhtaç kardeş varlığı gibi durumlar öğrenme konusunda yetersizlikler yaratabilmektedir. Yine uzaktan eğitime erişim araçlarına sahip olmayanlar için eğitime erişim mümkün olamamaktadır.

Küresel ekonomik daralmanın aile gelirleri üzerindeki olumsuz etkisi, öğrencilerin okulu bırakma riskini artırmıştır. Marjinalleştirilmiş grupların bu durumdan daha da kötü şekilde etkilenecekleri; salgın sırasında kızların, ergen hamileliği ve erken evlilik riskiyle karşı karşıya kalabileceği düşünülmektedir. Önceki yıllarda ortaya çıkan ebola ve zika salgınlarındaki göstergeler salgın kaynaklı okul kapatmalarının kadınların ve kız çocuklarının, ergen hamilelikleri, çocuk evlilikleri ve artan şiddet vakaları nedeniyle salgından en fazla etkilenen grup olduklarını göstermektedir (Davies ve Bennett, 2016). Yine engelli çocukların, etnik azınlıkların, mültecilerin ve yerlerinden edilmiş nüfusun uygun uzaktan öğrenme materyallerine erişme ve kriz sonrası okula dönme olasılıklarının daha düşük olduğu belirtilmektedir (WBR, 2020).

Salgın süresince eğitim sistemleri uzaktan eğitimde yenilikleri hızla uygulamaya başlamıştır. Mümkün olduğu kadar çok çocuk ve gence ulaşmak iddiasıyla çevrimiçi kaynakları radyo, TV, mobil ve en savunmasızlar için basılı materyal-

lerle birleştiren çok modlu uzaktan öğrenme yaklaşımları kullanılmıştır (WBR, 2020). Eğitim ve teknoloji ortaklığının artan önemi yanında bu bilgiye ve teknolojiye erişebilenler ve erişemeyenler arasındaki “dijital” bölünme sorunu ortaya çıkmıştır (Yıldız ve Vural, 2020). Eğitim Sen’in (2020) yayınladığı “Salgın Günlerinde Uzaktan Eğitim” raporuna göre yoğunluklu olarak sosyoekonomik yönden düşük gelire sahip alt sınıflar, yoksul ailelerin çocukları, tarım işçiliği yapan çocuklar, anadilleri farklılık gösteren çocuklar ve dezavantajlı gruplar uzaktan eğitime erişemeyip sistemin dışında kalmıştır. TÜİK 2018 verileri, Türkiye’de evlerde internet erişimi mevcudiyet oranının %88,3, masaüstü bilgisayar mevcudiyet oranının %17,6 ve taşınabilir bilgisayar mevcudiyet oranının %37,9 olduğunu göstermektedir. PISA 2018 araştırmasında ortaya çıkan sonuçlar da benzer biçimde, Türkiye’de hanesinde internet bağlantısı olmayan öğrenci oranını %24,1, okulda yapacağı çalışmalar için kullanacağı bir bilgisayarı bulunmayan öğrenci oranını %33,3 şeklinde ortaya koymaktadır (Tedmem, 2020). Öğrenciler arasında doğan eşitsizlik yalnızca bilişim teknolojilerine erişim olanağı ile sınırlı değildir. Velinin eğitim düzeyi, uzaktan eğitim konusunda aşinalığın bulunması, dijital okuryazarlık gibi farkları da bu eşitsizliğin içine katmak gerekmektedir (Özer ve Suna, 2020). Ebeveynlerin öğretim süreci ve bu tarz dijital uygulamaların kullanımı konusunda yetersiz kalması, öğrencilerin çalışma ortamlarının uygun olmaması gibi pek çok nedenin öğrenme eşitsizliklerini arttırdığı ifade edilmektedir (WBR, 2020).

Bu veriler ışığında meselenin bizzat muhatapları olarak aynayı kendimize çevirdiğimizde salgın döneminde eğitim sürecinin biz eğitimcileri oldukça yordugunu söyleyebilirim. Salgının resmi anlamda boy gösterdiği dönemde, **yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi vermek için bir devlet okulunda görevlendirilmiş bir sınıf**

<sup>1</sup> Sınıf Öğretmeni



**öğretmeniydim. Görev tanımının başlı başına zorluklarla dolu olmasının yanında, salgın süreciyle birlikte halkadan ilk kopanların yabancı uyruklu çocukların olduğunu söyleyebilirim. Uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte pek çok grubun zamanla eğitim-öğretim süreci planlanırken yabancı uyruklu çocukların eğitime erişimi birden kesildi.** Ben farklı uyruklardan dilini bile bilmediğim öğrencilerime ulaşamadım, onların eğitime erişim, öğrenme kayıpları, okula uyum gibi temel ihtiyaçlarına cevap veremedim. Kağıt üstünde yapılmış gibi görünenlerin uygulamada hiç de öyle olmadığı gerçeği böylece oldukça acımasız şekilde görünür hâle geldi. Yine yapboz tahtasına dönen süreçte, sonraki dönem nasıl uygulanacağını hiç bilmediğimiz başka bir uygulamayla karşılaştık. Eylül ayında okulların açılmasıyla bu sefer birinci sınıflarla başladım. Başından beri her gün yeni bir uygulamayla karşı karşıya kalmak ve belirsizlikler bütün öğretmenleri olduğu gibi beni de sonsuz yılgınlığa ve yabancılaşmaya itti. Bu sefer salgının, öğrencilerin motivasyonu, okula uyumu ve psikolojileri üzerine etkileri daha belirgin görünmeye başladı.

Pek çok öğrenci yukarıda da belirttiğim üzere teknik yoksunluktan, ebeveynlerin öğretim ve dijital uygulamalar konusunda yetersiz olmasından dolayı derslere katılamadı. Yine yabancı uyruklu öğrencilerin ya da dezavantajlı grupların tüm bu olumsuzluklara rağmen yüz yüze eğitimde öğretmenlerin desteğiyle sistem içinde kalabilme hali, uzaktan eğitim süreciyle tamamen ortadan kalktı. Öyle ki sınıfta bulunan Afrika kökenli öğrenciler derslere giremedi, girse bile Türkçe bilmediği için sadece sessizce oturmakla yetindi. Zaten zamanla da haliyle böyle iletişimsiz bir ortamda durmak anlamsız geldi ve derslere devam etmedi. Yine ebeveynlerinin her ikisi de çalışan çocuklarla ilgilenen kimse olmadığı için bu öğrencilerim de derslere devam edemedi. Bunların dışında biz eğitimcilerin sınıf ortamı gibi özel alanlarının evlere taşınmasıyla Deleuze'un (1992) bahsettiği "kontrol toplumu" nun görünürlüğü arttı. Şöyle ki "sınıfta" yapılan her ders ebeveynlerce kontrol edilmeye başlandı. Derslerin işlenişinden içeriğe kadar müdahaleler olmaya başladı. Öğretmenlik mesleğinin dönüştüğü; şikâyet ve ihbar zihniye-

tinin körüklendiği bu ortamda hesap sormak ve hesap vermek eylemlerinin öznelere de birden değişmeye başladı. Başka bir nokta ise esnek çalışma anlayışının direnmeye bile zaman vermeden hayatımızın merkezinde yer alması oldu. İşin performansa dönüştüğü bu ortamda "mesai kavramı" ile "boş zaman" kavramları bulanıklaştı. Esnek çalışma modeliyle okullara sıkışmayıp her yerde eğitim-öğretime devam ediliyor olması, bir özgürlük yanılsaması gibi görünse de her daim "ulaşılabilir" olmak iş alanı ile yaşama alanını birbirine geçirdi. Okul yönetimi ve veliler bizlere istediği saatte ulaşarak bizlerin yaşam alanlarını yok sayabildiler. Bir başka nokta ise teknolojinin hayatımızda birden görünür olması pek çok eğitimciyi niteliksiz duruma düşürdü ve onları vasıf-sızlaştırdığı için sistem dışına itti.

Bugün biz eğitimcilerin her gün bir çeşit yabancılaşma yaşadığımız salgın sürecinde; yaptığı işe inanan, yarına dair umutsuz, karamsar bir ruh halinden aydınlığa çıkmak için hep birlikte mücadele etmekten başka bir çıkışı yokmuş gibi duruyor.

### Kaynakça

- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Davies, S. E., & Bennett, B. (2016). A gendered human rights analysis of Ebola and Zika: locating gender in global health emergencies. *International Affairs*, 92(5), 1041-1060.
- Deleuze, G. (1992). Postscript on the Societies of Control. *October*, 59, 3-7.
- Eğitim Sen (2020). Uzaktan Eğitim Çalıştayı Sonuç Raporu. Erişim adresi: <http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2020/09/sonu%C3%A7-raporu.pdf>. Erişim tarihi: 31.12.2020
- Özer, M. ve Suna, H.E. (2020). COVID 19 Salgını ve Eğitim. Şeker, M., Özer, A. ve Korkut, C. (Editörler). *Küresel Salgının Anatomisi İnsan Ve Toplumun Geleceği*. Ankara: TÜBA.
- The World Bank Report Education (2020, May). The COVID-19 Pandemic: Shocks to education and policy responses. Retrieved from <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/33696/148198.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Tedmem, (2019). COVID-19 Sürecinde Eğitim: Uzaktan Öğrenme, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Erişim Adresi: <https://tedmem.org/download/covid-19-surecinde-egitimuzaktanogrenmesorunlarcozumonerileri?Wpdmddl=3411&refresh=5f572800ee3741599547392>. Erişim tarihi: 31.12.2020.
- Yıldız, A. Ve Vural, R. A. (2020). Covid-19 Pandemisi ve Derinleşen Eğitim Eşitsizlikleri. *Türk Tabipler Birliği Covid-19 Pandemisi Altıncı Ay Değerlendirme Raporu*.

# Eğitim Paradigmasında Radyoaktif Bozunma: “Covid19” Öncesi ve Sonrası

Mehmet Şerif Akaydın<sup>1</sup>

Eğitim de fırsat eşitsizliğinin, kitleleri olumsuz ölçüde etkilediği günümüz dünyasında, yeni bir paradigma arayışı içerisinde olan dünya kamuoyu “Covid19” adlı bir milat kazandı. Fırsat eşitliği tartışmalarını mumla aratan bu değişim süreci konusunda kitleler nazarında büyük bilinmezlikler var olmakla beraber, iktidar erkinin paydaşları (üretim araçları sahipleri ve enstrümanları) nazarında bir kafa karışıklığı gözlemlenmemektedir. Süreci, algı yönetimi ile ilerleten iktidar erki bu değişime çoktan beri hazırlıklı olduğu, karantina günlerinde uzaktan eğitim enstrümanlarını sisteme katarak yeni bir süreci başlattıklarını ilan ettiler. Siyaset, ekonomi ve sosyal yaşamı derinden etkileyecek olan bu dönüşüm, Covid19’u fırsata çeviren bir kapitalist kurnazlıkla işlemektedir.

Eğitimin toplumsal hayattaki önemi üzerine ve eğitimin geçmişten günümüze seyri adına geniş açılımlar yapmadan eğitimin, Covid19 pandemisi önce ve sonrası iki başlık altında (Pandemi Öncesi-Pandemi Sonrası) bir değerlendirmeye geçmek istiyorum. Covid19 pandemisinin, eğitim paradigmasında ne türlü bir değişime yol açtığını ve bunun sonuçlarına dair öngörülerini bu başlıklarda değerlendireceğim.

## **Pandemi Öncesi Okul ve Bileşenleri: Resmi Okulların Başarısız Rutinleri Kabullenilmiş, Sınav Başarısı Yükü Özel Okullara Atılmıştı**

Yarattığı bir sistemin ürünü olarak insan, bu sistemi ve sistemin ürünü kendisini çağlar boyunca revize etmiştir. 19. yüzyılda ulus devletlerin, ihtiyaç ve beklentilerinin yarattığı köklü dönü-

<sup>1</sup> Özel Eğitim Kurumunda Öğretmen ve Yönetici

şüm, 20.yüzyılda teknolojik kazanımları ile beraber farklı bir mahiyete dönüştü. Ortakçılığı bir kültür olarak dayatan istendik davranış eğilimi olarak eğitim, teknolojik ve bilimsel ilerlemelerle beraber, farklı varoluşlara sahip olmayı ve bireysel farklılıkları kültür olarak dayatan bir içeriğe sahip oldu. Toplumsal hayatta farklılaşan bu ihtiyacı karşılayacak bir eğitim misyonundan yoksun bir paradigma içindeyiz.

Covid19 pandemisinden önce, okullaşma oranlarının artışıyla beraber, okullu olmanın niteliği konusunda gerek özel sektörde, gerekse de devlet kontrolündeki eğitim kurumlarında sıkıntılı bir döneme işaret eden ve “neden okul var” ve “ne işe yararım” sorunları ile boğuşuyorduk. Okulsuz bir toplum inşasına yavaş yavaş gidildiğine dair türlü emareler ve okulu, bireyin ufkunu kapatan bir misyon ve öğretmeni bir bilgi taşıyıcısı formuna çeviren bir nitelikle karşı karşıyaydık. Okul bileşenlerinden biri olan aile içinse, okul sorumluluğu olan çocuklarının, sorumluluğundan kurtulduğu bir mekan olarak tasarlanıyorlardı. Okul mevcut bilimsel ve teknolojik ilerlemelerle aynı çağdaşlıkta görünmeyen ve gerek eğitimci, gerekse de eğitimin diğer bileşenleri için bireysel farklılıkları ortaya çıkaran bir misyonla değil çağdışı bir vizyonla hareket ediyor algısı hüküm sürüyordu.

Özel öğretimde çalışan bir eğitimci olarak bu karşılığı bütün olumsuzluklarıyla muhattap olmak zorunda kalıyorduk. Nispeten bir devlet okuluna oranla özgürce bireyi yetiştirme gaye ve şartlarına sahip olsak da ulusal ölçekte yerleştirme ve giriş sınavları bizleri sınırlayabiliyordu. Bu sınırlama bireyin ihtiyacı olan sosyalleşme, kendini ifade etme ve düşüncelerini özgürce yayma ve en



çocuklarda psikolojik travmalara sebep olmaktadır.

Covid19 sürecini bir fırsata çeviren özel okul, kurs vb. için işler yolunda ilerlerken, öğrenciler ve özel sektör emekçisi öğretmenler için süreç tam bir kabus. Devlet kendi bünyesinde çalışan öğretmenlerinin muhafaza ederken özel sektörde çalışan emekçileri, patronlarının insafına bıraktı. Öte yandan, devlet kendi bünyesindeki öğrencileri velilerin insafına bırakırken, özel okul-dershane öğrencilerini de piyasa insafına mahkum etti. Şöyle ki, normal düzlemde sosyal etkileşimi minimize edilen özel okul-dershane sürecinde yaşam mücadelesi veren çocuklar, uzaktan eğitim ile veli ve piyasa şartlarına kurban edildi. Öğrenciyle evde zaman geçirmeye alışık olmayan veli açısından süreç, yine eğitimcilerde olduğu gibi "tam bir kabus" olarak nitelendirilebilir. Teknolojinin aile yaşamında yarattığı etkileşimsizlik, pandemi ile beraber aile içi çatışma ve gerçekliği reddetmeye doğru evrildi. Öğrencinin yaşantısından habersiz, anne-babalar bu gerçeklikle yüzleşmek zorunda kaldılar. Bu sorumluluktan kaçanlar ve kaçmak isteyen ile özel eğitim kurumlarına başvurdu. Bu kurumların birçoğu merdiven altı diye tabir edilen ve denetimden yoksun kurumlardır. Denetim eksikliği öğrencileri istismara açık bırakmaktadır. Bu vb. durumların çoğaldığı bir dönem oldu.

### **Sonuç: Tütün ve Tekel İşçilerinin Sonuna Benziyor**

İnsanın ne olacağı sorusu felsefi bir sorun olarak, gerçekliği devam etmektedir. Bu soruna verilen farklı yaklaşımları göz ardı edecek olursak, eğitimin yaratmak istediği insan tam da nasıl bir insan istiyoruz sorunsalını bir sorun olarak gören bireyler yetiştirmek olduğu düsturu ile bugün istedik yönde olamayan davranışları da kapsayan bireyleri yetiştirme olanağına sahibiz. Bu bağlamda, mevcut teknolojik ve bilimsel ilerlemeleri de gözeterik, gelecek kuşaklara aydınlanmış bireyler yetiştirmek gerekiyor.

Ülkenin genel gidişatındaki umutsuzluk, eğitimde aynı ölçüde umutsuz bir duruma sokmuştur. İnsanların sorumsuzca, alınan kararlara karşı

geliştirdikleri tepkisizlik daha çok mevzini kaybedilmesine sebep olmaktadır. Eğitimcilerin ve eğitim örgütlerinin pandemi süresince gösterdikleri tepkisizlik bana öğrenci olduğum süreçte "Tekel" emekçilerinin tepki göstermelerine rağmen yaşanan sonucu hatırlatıyor. 2005 yılında, Tekel işçileri fabrikalarının kapatılmasına ve çocuklarının geleceksizleştirmesine tüm Türkiye'de büyük bir tepki gösteriyorlardı. Adana Tekel işçileri fabrikalarının kapatılma kararını protesto ediyorlar ve işçiler, "Ya bu karar geri alınır ya da buradan ölümüzü çıkarırlar"<sup>2</sup> diyorlardı. Üniversite 3. sınıf öğrencisi olarak bu eyleme destek mahiyetinde, gece saat 03.00'te fabrikadayım ve ilk defa bir fabrikaya girmiştım. Fabrika yemekhanesinde işçiler bütün Türkiye'de eylemleri haberleştiren, o dönem hükümete muhalif bir kanalı seyrediyor ve sohbet ediyorlardı. Ertesi gün işçiler, şenliklerde üniversitede ağırlamıştık ve haklı mücadelelerinden kesin bir sonuç alacakları umudunu yitirmemelerini konuşuyorduk. Sonra gel zaman, git zaman geçti ve Tekel fabrikasında çalışan işçilerin sesi soluğu kesildi. Mevcut işçilere tazminatlar yatırıldı ve aynı zamanda diğer kamu iktisadı teşebbüslerine kadroları verildi ve olay unutuldu. Tekel kapatıldı.

Bugün kapatılacak olan "Kamusal Eğitim" olup aynı oranda bir tepki bile gelişmemektedir. Eğitim emekçileri ve kitle örgütleri krizden fırsat üretmek peşinde, yani uzaktan eğitim araçlarıyla da özel ders verilebiliyor yaklaşımıyla, bu değirmene su taşıyorlar. Ailenin ideolojik hegomonyasından, bir nebze de olsa, okulda nefes alan çocuğu, ailelerine mahkum etmekte payları olan bütün eğitim emekçilerine ve toplumsal kesimlere ağır bir vebal düşüyor. Acaba neye aracılık ettiklerinin, hangi değirmene su taşıdıklarının farkındalar mı?

<sup>2</sup> <https://www.evrensel.net/haber/167995/kapatma-kararina-tepki>

# COVID-19 ve Kırsal Kesimde Eğitim

**M. Cansu Balcı<sup>1</sup>**

## Giriş

COVID-19, ülkemizde ilk vakanın görüldüğü 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi ilan edilmiştir. Bu tarihten itibaren yaşam pratiklerimiz kökten bir değişikliğe uğramış ve hayatın olağan akışı bozulmuştur. Başta sağlık alanı olmak üzere, eğitim ve çalışma alanı gibi diğer pek çok alanda değişikliğe gidilmiştir. Bir yıldır içinde bulunduğumuz pandemi kaynaklı bu kriz dönemi, ortaya çıktığı ilk andan itibaren yaşamın her alanında etkisini derinden hissettirmiştir. Eğitim, bu alanların başında gelmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, pandemi sürecinde eğitim alanında yaşananları bir köy okulunda görev yapan öğretmenlerin deneyimleri üzerinden aktarmaktır. Araştırma boyunca bu deneyimler uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim olmak üzere iki başlık altında incelenmektedir.

Ülkemizde ilk vakanın görülmesinin ardından pandemiye dair birtakım önlemler alınmaya başlanmıştır. Bu doğrultuda alınan tedbirler kapsamında eğitim alanında okul öncesi, ilkökul, ortaokul, lise ve yükseköğretim kademelerinde eğitim-öğretime geçici bir süre ara verilmesi kararlaştırılmıştır. Bu kararın ardından, kısa bir süre sonra, 23 Mart 2020 tarihinde Millî Eğitim

Bakanlığı ve YÖK tarafından alınan karar doğrultusunda yüz yüze eğitime ara verilerek uzaktan eğitim sürecine geçilmiş, bu süreçte eğitim-öğretim uygulamalarına uzaktan eğitim yoluyla devam edileceği ifade edilmiştir. Dünyada pek çok ülkede olduğu gibi, ülkemizde de pandemiden kaynaklı yüz yüze eğitime ara verilerek uzaktan eğitime geçilmesi beraberinde birtakım sorunları getirmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan bu sorunları, eğitime erişim, ölçme değerlendirme uygulamalarındaki belirsizlik ve evde eğitimde karşılaşılan zorluklar olmak üzere üç başlık altında incelemek mümkündür. Bu sorunlar, çalışmanın ilerleyen kısımlarında “COVID-19 Sürecinde Köy Okulları ve Uzaktan Eğitim Uygulamaları” başlığı altında detaylı olarak ele alınacaktır.

Ülkemizde, 21 Eylül 2020 tarihinden itibaren okullarda kademeli olarak yüz yüze eğitime tekrardan başlanmıştır. Bu dönemde belirli sınıflardaki öğrenciler, haftanın belirli günlerinde okulda yüz yüze eğitime katılmış; diğer günlerde ise uzaktan eğitime devam etmişlerdir. Köy okulları ise bu süreçte ders saatlerinin 40 dakikadan 30 dakikaya düşürülmesinin dışında herhangi bir değişiklik olmadan yüz yüze eğitime başlamışlardır. Fakat kısa bir süre sonra, okulların Kasım ayı ile birlikte tatile girmeleri sonrasında, vaka sayılarındaki artış da göz önünde bulundurularak, okulların tekrardan kapatılmasına ve uzaktan eğitime geçilmesine karar verilmiştir. Ardından, 15 Şubat 2021 tarihinde, ülkemizde “kontrollü normalleşme” dönemine geçilmesi ile, uzaktan eğitim uygulamalarına son verilerek tekrardan yüz yüze eğitime geçilmiştir. Böylece, belirli sınıflardaki öğrenciler, haftanın belirli günlerinde okulda

<sup>1</sup> Öğretmen, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Yüksek Lisans Programı Öğrencisi, cbalci@ankara.edu.tr

yüz yüze eğitime tekrardan başlamışlardır. Yüz yüze eğitimin olmadığı diğer günlerde ise uzaktan eğitime devam etmektedirler. Köy okulları ise eğitim-öğretime pandemi öncesindeki dönemde olduğu gibi devam etmektedir. Köy okullarının tam kapasite ile eğitim-öğretime açılmasında bu okullardaki öğrenci sayısının az olması ve -resmi olarak dile getirilmese de- uzaktan eğitime erişim sorunlarının yaşanması temel gerekçelerdendir. Yüz yüze eğitim sürecinde karşılaşılan sorunları, sağlık, ulaşım, beslenme ve akademik alanda yaşanan sorunlar olmak üzere dört temel başlık altında incelemek mümkündür. Bu sorunlar, çalışmanın ilerleyen kısımlarında “COVID-19 Sürecinde Köy Okulları ve Yüz Yüze Eğitim Uygulamaları” başlığı altında detaylı olarak ele alınacaktır.

Pandemi sürecinin başından itibaren, diğer birçok alanda olduğu gibi, eğitim alanındaki temel sorunun da sürece dair “belirsizlik” olduğu aşıkardır. Yukarıda da bahsedildiği üzere bir açılıp bir kapanan okullar, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından bir gecede alınan kararlar, sürekli değişen uygulamalar, eğitimin öznelere (öğretmen, öğrenci ve yönetici) ile eğitim örgütlerinin (sendika, dernek ve sivil toplum kuruluşları) hiçbir şekilde karar alma süreçlerine dahil edilmemesi ve eğitime dair ortada halihazırda bir kriz eylem planının olmaması bu belirsizliğin oluşmasındaki ana nedenler olarak sıralanabilir. Elbette ki, eğitimdeki bu aksaklıklar ülke genelindeki öğretmen, öğrenci ve velileri bir hayli etkilemiştir. Eğitim alanında bu etki daha çok köy okullarında eğitim öğretime devam eden dar gelirli ailelerin çocukları üzerinde görülmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı, Mart 2020’den beri ülkemizde gündemde olan pandemi sürecinde eğitim alanındaki uygulamaların, yereldeki bir köy okuluna yansımalarını bu okulda görev yapan öğretmenlerin günlük yaşam pratikleri üzerinden deneyim aktarma yoluyla betimlemektir.

### **COVID-19 Sürecinde Köy Okulları ve Uzaktan Eğitim Uygulamaları**

Uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunların başında eğitime erişimde yaşanan sorunlar gelmektedir. Eğitime erişimde yaşanan sorunları temel hatlarıyla, teknolojik araçlara sahip olma-

ma, hane içerisindeki çocuk sayısının birden fazla olması dolayısıyla var olan teknolojik araçların yeterli gelmemesi, internet altyapı eksiklikleri, interneti olmayan ailelere verilen 8 GB mobil uygulama desteğinin yetersiz gelmesi ve internet alt yapısının hiç olmadığı bölgelerin bulunması olarak sıralamak mümkündür. Uzaktan eğitim sürecinde, eğitimin devam ettirilebilmesi adına üç temel araçışe koşulmuştur. Bunlar; Eğitim Bilişim Ağı (EBA) içerikleri, TRT EBA TV yayınları ve öğretmenlerin çeşitli uygulamalar (Zoom, Skype, WhatsApp vb.) aracılığıyla öğrencileri ile sürdürdükleri canlı derslerdir. Bu süreçte, okullöncesi, ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde eğitime, EBA (EğitimBilişim Ağı) Canlı Ders Platformu ve TRT EBA TV kanalı üzerinden devam edilmesi kararı alınmıştır. FATİH projesinin bir bileşeni olarak 2012 yılında hayata geçirilen EBA, pandemi döneminde gerek öğretmenler gerekse öğrenciler tarafından aktif olarak kullanılmaya başlanmıştır. TRT EBA TV ise pandemi sürecinde hayata geçirilerek ilkökul, ortaokul ve lise kademelerindeki öğrenciler için üç ayrı kanal üzerinden uzaktan eğitim sürecinde çeşitli yayınlar yapmıştır. Bu yayınların gün içerisinde belirli saatlerde tekrar yayınları devam etmekte ve ders aralarında ise “Etkinlik Kuşağı” adı altında farklı etkinliklere yer verilmektedir.

Bahsi geçen uzaktan eğitim uygulamalarına erişebilmek adına gerekli olan ve pandemi sürecinde temel eğitim materyalleri olarak görülen televizyon, bilgisayar, tablet ve akıllı telefon gibi teknolojik araçlar ve bu araçların istenilen düzeyde kullanılması için gerekli olan internet erişimi bu sürecin olmazsa olmazı durumuna gelmiştir. Nitekim, bir öğrencinin uzaktan eğitim sürecinde eğitime erişmesi için bu araçlara sahip olması zaruridir. Öğrencinin, TRT EBA TV’de yayınlanan içerikleri izleyebilmek için bir televizyona, EBA Canlı Ders uygulamalarına katılmak için internet erişimi olan bir bilgisayar, tablet veya akıllı telefona sahip olması gerekmektedir. Bu araçlar, uzaktan eğitime katılabilmek adına bir önkoşuldur. Bütün bu olanaklara sahip olan öğrenciler, pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına katılabilmektedir. Bu olanaklara sahip olmayan öğrenciler ise uzaktan eğitim sürecinden mahrum kalmaktadır. Bu durum beraberinde

birtakım eşitsizlikleri getirmektedir. Bu sorunun çözülmesi adına birtakım çalışmalar yapılmış fakat bu çalışmalar istenilen düzeyde olmamıştır. Ülke genelinde olduğu gibi ilçemizde de ihtiyacı olan öğrenciler için Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından ücretsiz tablet temin edileceği belirtilmiş fakat sadece 40 adet tablet öğrencilere ulaştırılmıştır. Bu sayı, köy okullarından yalnızca birinin ortaokul kademesine yetecek düzeydedir. Dolayısıyla, sunulan tablet desteği yetersiz kalmıştır.

Bilgisayar veya tablete sahip olmayan öğrenciler ebeveynlerinin telefonundan uzaktan eğitime katılmaya çalışmışlardır fakat telefonlardaki şarj problemi ve telefonların kesintisiz eğitim için uygun olmaması (sık sık gelen aramalar, mesajlar, bildirimler vb.) öğrencilerin derslere sağlıklı bir biçimde katılmalarına engel olmuştur. Çoğunluğunu mevsimlik tarım işçilerinin (yarıcı) oluşturduğu velilerin tarlaya çalışmaya giderken telefonlarını yanlarına almak durumunda olmaları nedeniyle bazı öğrencilerin derslere düzenli katılımında sorunlar yaşanmıştır. Bu nedenle, bazı veliler çalışmaya giderken çocuklarını da yanlarına alarak çocuklarının tarlada canlı derslere katılmalarını sağlamışlardır. Anne babası tarlada yanı başında çalışan çocuklar, bu şartlarda canlı derslere katılım sağlamak durumunda kalmışlardır. Bu zor şartlarda canlı derslere katılan öğrencilerin eğitime katılma süreleri telefonların şarjları kadar olmaktadır.

Bilgisayar, telefon ve tablet gibi teknolojik araçlara sahip olan öğrencilerin birçoğu ise kırsal kesimde var olan teknik altyapı yetersizliği nedeniyle internete erişimde çoğu zaman sıkıntılar yaşamıştır. Bu sorunu çözmek adına bakanlık tarafından başlatılan interneti olmayan ailelere verilen 8 GB mobil uygulama desteği de yetersiz gelmiştir. Bu destekten yararlanmaya çalışan öğrenciler, verilen 8 GB desteğin dersler için yetersiz geldiğini ve bu nedenle derslerin tümüne tam anlamıyla katılım sağlayamadıklarını belirtmişlerdir. Dahası, yüksek bölgelerde ikame eden öğrenciler bu süreçte internet altyapısı bulunmaması nedeniyle bu sürece başından beri dahil olamamışlardır. İnternet altyapısının bulunmadığı yerlerde bilgi almak için başvuru yapan velilere, bölgelerinde çalışmaların henüz başlangıç

aşamasında olduğu ve bu nedenle en erken iki sene sonra internet altyapısına sahip olacakları bilgisi verilmiştir. Dolayısıyla yüksek kesimlerde yaşayan ve herhangi bir internet altyapısına sahip olmayan öğrenciler için, bakanlık tarafından sunulan tablet ve internet desteği bir anlam ifade etmemektedir.

TRT EBA TV yayınlarına erişim noktasında ise veliler öğretmenlerden destek alarak bu sorunu çözmeye çalışmışlardır. Velilerimiz arasında okuryazarlık oranının düşük olması nedeniyle TRT EBA TV yayınları için gerekli olan frekans ayarlamaları çoğunlukla öğretmenler tarafından yapılmıştır. Bu yayınları izleme imkanına sahip olan öğrencileriseevde yalnızca bir tane televizyon olması ve ev içerisinde öğrenim gören öğrenci sayısının birden fazla olması sebebiyle düzenli katılım gösterememişlerdir. Öğrenciler ayrıca, televizyon yayınlarının çok erken saatlerde olduğunu, dersi anlatan öğretmenlerle herhangi bir etkileşime giremediklerinden dolayı konuları anlamakta güçlük çektiklerini ve anlamadıkları yerlerde soru sormadıklarını belirtmişlerdir. Bu da öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde hazırbulunmuşluk düzeylerini düşürmüş ve güdülenmelerinde problemlere neden olmuştur.

Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan bir diğer sorun ölçme ve değerlendirme uygulamalarında karşımıza çıkmaktadır. Uzaktan eğitim uygulamalarında herhangi bir ölçme değerlendirme çalışmasının yapılmaması ve derslere katılımın zorunlu olmaması öğrencilerin derslerden giderek uzaklaşmalarına neden olmuştur. Ayrıca bu durum uzaktan eğitim uygulamasını öğrencilerin gözünde değersizleştirmiştir. Öğrenciler, yoklama alınmaması ve herhangi bir not verilmemesi nedeniyle yapılan uygulamaları bir zorunluluk değil bir tercih olarak değerlendirmeye başlamışlardır. Dolayısıyla eğitime katılım düşmüştür. Uzaktan eğitimin ardından kısa bir süreliğine geçilen yüz yüze eğitim sürecinde yapılan sınavlarda da benzer bir durum ortaya çıkmıştır. Yüz yüze eğitim esnasında yapılan sınavların sonuçları e-okul sistemine işlenmiş, ardından bakanlık tarafından bu notların silinmesi talep edilmiştir. Kısa bir süre sonra karar, tekrar bir değişikliğe uğramış ve notların girilip girilmemesi veli isteğine bırakıl-

mıştır. Öğrencisinin notunun sisteme girilmesini isteyen veli okul müdürlüğüne bir dilekçe yazarak bu isteğini belirtmekte ve böylece dilekçeye bağlı olarak notlar e-okul sistemine işlenebilmektedir. Bu da uygulamada bütünlüğün bozulmasına neden olmaktadır.

Uzaktan eğitim süreci yalnızca öğretmenler ve öğrenciler için değil, anne ve babalar için de zor bir süreç olmuştur. Bu süreçte, her ev bir okula dönüşmüştür. Bu durum da beraberinde bazı sorunları getirmiştir. Evlerin bir nevi okullara dönüştüğü bu süreçte evde eğitimde yaşanan sıkıntıları ebeveynlerin yaşadığı zorluklar, evlerdeki öğrenci sayısı ve evlerin yapısal durumu olarak ele almak mümkündür. Evde eğitimde yaşanan sıkıntılar öncelikle sürece dair velilere yeterli eğitimin verilmediğini göstermektedir. Evde eğitim için hazırlıksız olan ebeveynler, sürekli olarak öğretmenlerle iletişim kurarak sürece dair bilgilendirme talep etmişlerdir. Süreç içerisinde “evde kal”abilen veliler, sık sık çocukların evde çok sıkıldığını ve TRT EBA TV yayınlarından hiçbir şey anlamayan çocukların kendilerini yetersiz hissettiklerini dile getirmişlerdir. Bu süreçte çalışmak zorunda olan ve dolayısıyla “evde kal”amayan veliler ise, çocukların yalnız kalmalarından ötürü eğitimlerini takip edemediklerini ve dolayısıyla gerek akademik gerekse psikolojik anlamda çocukları için endişe duyduklarını dile getirmişlerdir. Sonuç olarak, veliler de tıpkı öğrenciler ve öğretmenler gibi bu sürece hazırlıksız yakalanmışlardır. Ayrıca velilere, çocuklarının eğitimleri konusunda yeterli destek verilmemiştir.

Birden fazla teknolojik eğitim materyalinin bulunduğu evlerde ise, aynı evde farklı kademelerden öğrencilerin bulunması ve genellikle ders saatlerinin çakışması bir diğer problemdir. Evlerdeki oda sayıları göz önüne alındığında, öğrencilerin derslerini rahatlıkla dinleyebilecekleri ve katılım gösterecekleri kendi odalarına sahip olmamaları bu süreçte gözlemlenen problemlerden bir diğeridir. Yeterli oda sayısına sahip olmayan evlerde öğrenciler yatak odalarında abaları, abileri ve/veya kardeşleri ile derslere katılım sağlamaya çalışmaktadır. Dahası, ısınma problemi nedeniyle soba ile ısınan evlerde öğrenciler yalnızca sobanın bulunduğu, eş zamanlı olarak diğer

aile bireylerinin gündelik yaşamlarına devam ettiği, genellikle ortak yaşam alanı olarak kullanılan oturma odalarında uzaktan eğitime katılmaya çalışmaktadır. Bu da öğrencilerin dersi aktif bir biçimde takip edememesine ve dikkat dağınıklığına neden olmaktadır.

Sonuç itibarıyla, uzaktan eğitim uygulamalarına dair ülke genelinde yaşanan problemler, kırsal kesimde kendini çok daha derinden hissettirmiştir. Nitekim, kırsal kesimde yaşayan ailelerin düşük sosyo-ekonomik durumu göz önüne alındığında eğitime erişimleri de sınırlı olmaktadır. Uzaktan eğitim süresince en temel eğitim materyali olarak görülen bilgisayar, telefon ve tablet gibi teknolojik araçlara sahip olmayan öğrenciler sürecin dışında kalmış, bu da eğitim alanında halihazırda var olan eşitsizlik durumunu daha da derinleştirmiştir. Bilgisayar, telefon ve tablet gibi teknolojik araçlara sahip olan öğrencilerin birçoğu ise kırsal kesimde var olan teknik altyapı yetersizliği nedeniyle internete erişimde çoğu zaman sıkıntılar yaşamış, daha yüksek bölgelerde ikame eden öğrenciler bu süreçte internet altyapısı bulunmaması nedeniyle sürece başından itibaren dahil olamamışlardır. Ayrıca, çoğunluğunu mevsimlik tarım işçilerinin oluşturduğu ve çocuk sayısının en az üç olduğu ailelerde yine yeterli sayıda bilgisayar, tablet ve telefon olmaması nedeniyle hane içerisindeki öğrencilerden yalnızca bir tanesinin uzaktan eğitim uygulamalarına katılabildiği veya aynı ev içerisindeki öğrenciler arasında dönüşümlü olarak derslerin takip edilmeye çalışıldığı dolayısıyla derslere tam bir katılım sağlanamadığı gözlemlenmiştir. Veliler bu süreçte yeterli desteği alamamış, bu da evde sürdürülmeye çalışılan uzaktan eğitim uygulamalarını olumsuz yönde etkilemiştir.

### **COVID-19 Sürecinde Köy Okulları ve Yüz Yüze Eğitim Uygulamaları**

Uzaktan eğitim sürecinin ardından köy okullarında tekrardan yüz yüze eğitime geçilebilirlikte eğitim alanında karşılaşılan sorunlar artarak devam etmiştir. Pandemi sürecinde kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin ve bu okullarda eğitim-öğretim hayatlarına devam eden öğrencilerin yüz yüze eğitim uygulamalarında karşılaştıkları sorunları dört ana başlık üzerinden



özetlemek mümkündür. Bunlar; sağlık, ulaşım, beslenme ve sosyo-psikolojik sorunlardır.

Yüz yüze eğitime geçilmesinin ardından, eğitim alanında ortaya çıkan sorunların temelinde sağlık ile ilgili sorunlar yatmaktadır. Köy okulunda görev yapan öğretmenlerin sağlık alanındaki sorunlarından ilki aşı uygulamasında karşımıza çıkmaktadır. Köy okullarında görev yapan ve yüz yüze eğitime başlayan öğretmenlerin aşılmasına ilçemizde Şubat 2021 sonunda başlanmıştır. Köy öğretmenleri olarak aşı olmaya gittiğimiz ilçe toplum sağlığı merkezinde öğretmenlerden biri -ücretli öğretmen olması sebebiyle- sisteme kaydedilmediğinden aşı uygulamasından yararlanamamıştır. Köy okullarında yalnızca kadrolu öğretmenler aşı uygulamasından faydalanmış, okulun diğer görevlileri, öğrenciler ve ücretli öğretmenler bu uygulamadan mahrum bırakılmıştır. Aynı bina içerisinde sürekli olarak bir arada bulunan/ bulunmak zorunda olan insanların bir kısmı aşı hizmetinden yararlanırken diğerlerinin bu hizmetten mahrum bırakılması eğitim kurumlarında yeterli düzeyde önlem alınmadığının en açık göstergesidir. Bu da köy okullarının yüz yüze eğitim için henüz hazır olmadığı anlamına gelmektedir.

Yüz yüze eğitim sürecinde sağlık başlığı altında değerlendirilmesi gereken bir diğer sorun okullardaki hijyen konusudur. Yüz yüze eğitimin başlamasının ardından okullara gönderilen maske, dezenfektan ve diğer hijyen ürünlerinin ilerleyen dönemlerde miktar olarak azaldığı ve biten malzemelerin artık bakanlık tarafından karşılanmadığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle, hijyen ürünlerinin temini için okullar, velilerinden bu malzemelere erişim konusunda maddi destek talep etmeye başlamış, bir öğrenci için 50 TL, iki öğrenci için 80 TL, üç öğrenci için ise 100 TL para talep edilmiştir. Velilerin bir kısmı belirlenen bu tutarı ödemekte sorun yaşamıştır. Halihazırda sosyo-ekonomik durumu kötü olan ve çoğunluğunu mevsimlik tarım işçilerinin oluşturduğu veliler, bu kriz döneminde çocuklarının okullarında kullanılacak hijyen ürünlerinin temini için ek bir bütçe ayırmak durumunda bırakılmışlardır. Dahası, dönem başında devlet tarafından gönderilen malzemelerin yeterli kalite ve koruyuculukta olmaması ve kullanışsızlığı da bir diğer dikkat

çeken husustur. Öğrenciler için gönderilen maskelerin yetişkinler için dizayn edilen boyutlarda olması, maskelerin istenilen düzeyde koruma göstermemesine neden olmuştur. Ayrıca gönderilen maskelerin oldukça ince olduğu ve yeterli korumayı sağlamadığı gözlemlenmiştir. Okul binası girişlerinde ateş ölçmek için gönderilen ısı ölçerler ise yanlış ölçüm yapmakta ve bu nedenle sağlıklı bir biçimde kullanılamamaktadır.

Okullardaki personel yetersizliği de okullarda gerekli hijyenin sağlanmasının önündeki bir diğer problemdir. Kırsal kesimdeki okulların çoğunda okul başına bir veya iki personel düşmekte bu da kişi başına düşen iş gücünün bir hayli yoğun olmasına sebebiyet vermektedir. Dolayısıyla, bu okullarda çalışan personeller artan işgücü nedeniyle yeteri kadar iyi hizmet verememektedirler. Pandemi ile mücadelede bir slogan haline gelen “maske, mesafe, hijyen” söylemi ne yazık ki köy okullarında uygulanamamaktadır. Okul gibi kalabalık ve kapalı ortamlarda hijyen öncelikli olarak ele alınması gereken bir konu iken uygulamada yaşanan sorunlar, gerekli önlemlerin alınmadığının bir göstergesi niteliğindedir.

Yüz yüze eğitimde köy okullarında karşılaşılan sorunlardan bir diğeri ulaşım sorunudur. İlçe merkezinde ikame eden ve köyde görev yapan öğretmenlerin öncelikli sorunlarının başında ulaşım gelmektedir. Köy okullarında öğretmenler için servis hizmeti bulunmadığından burada görev yapan öğretmenler özel taksi tutarak veya köye giden araçlara binerek (otostop yoluyla) okullarına ulaşmaya çalışmaktadır. Bu durum, salgın döneminde öğretmenler için büyük bir risk oluşturmaktadır. Nitekim, okul çıkışı evine gitmek için bindiği bir aracın şoförünün pozitif çıkması sonucunda herhangi bir işleme tabi tutulmadan görevine devam eden öğretmenler mevcuttur. Pandemi öncesinde de köy okullarında görev yapan öğretmenler için başlı başına büyük bir sorun olan ulaşım sorunu, pandemiyle birlikte daha da görünür olmuştur.

İlçe merkezinden bir hayli uzak olan köy okullarına ulaşım hem öğretmenler hem de öğrenciler için ortak bir sorundur. Üç farklı köyden tek bir okula ulaşım sağlayan öğrencilerin taşındığı servis araçları, yeterli sayıda olmamakla birlik-

te servislerin doluluk oranı tamdır. Ulaşım için yeterli sayıda servis aracı olmaması nedeniyle pandemi koşullarına uygun olarak alınması gereken önlemler öğrencilerin taşındığı bu servislerde uygulanamamaktadır. Tam kapasite şeklinde hizmet veren bu servislerde koltuklar arası boşluk bırakılmadığından bu durum salgın döneminde öğrencilerin sağlığını tehlikeye atmaktadır. Pandemi öncesi dönemde bile fazla olan her servise düşen öğrenci sayısı, içinden geçtiğimiz pandemi döneminde de aynı yoğunlukta devam etmektedir. Servis aracı kontrollerinin eksikliği vearaçların çoğunun birden fazla okul için taşıma hizmeti yapması da öğrenci ulaşımında yaşanan sorunlardandır. Çoğu servis aracı, bir okula öğrenci bıraktıktan sonra, herhangi bir servis hijyeni sağlanmadan, bir diğer okulun öğrencilerini alarak taşımaya devam etmektedir.

Dahası, ilkökul ve ortaokul öğrencileri aynı servisi kullandığı için okula giriş ve çıkış saatlerinde sorunlar yaşanmaktadır. Günlük ders saati ilkökul öğrencileri için 6 saat, ortaokul öğrencileri için ise 7 saat şeklinde düzenlenmiştir. Kademelerine bakılmaksızın öğrencilerin hepsi aynı servisi kullandığından aynı anda okula gelip aynı anda eve dönmeleri gerekmektedir. Bu durumda, ilkökul öğrencileri bir ders saati boyunca okulda ortaokul öğrencilerini beklemek zorunda kalmaktadır. Ülkemizde köy okullarının bir kısmının kapatılarak taşınmalı eğitime geçilmesiyle başlayan süreç, içinde bulunduğumuz bu salgın döneminde bir kez daha alınan bu kararın ne kadar yanlış olduğunu gözler önüne sermiştir. Taşınmalı sisteme geçilmesiyle birlikte birbirinden uzak birden çok köyden ortak bir noktadaki okula gitmek durumunda kalan öğrencilerin sorunları, pandemiyle birlikte daha görünür bir hal almıştır.

Kırsal kesimdeki okullarda karşılaşılan bir diğer sorun ise beslenme sorunudur. Pandemi nedeniyle alınan kararlar doğrultusunda okul kantinlerinin kapatılması ve taşınmalı eğitim okullarına devlet tarafından sağlanan beslenme hizmetinin bu süreçte geri çekilmesi köy okullarında yaşanan bir diğer sorundur. Öğrenciler okulda hiçbir şekilde beslenme hizmetinden yararlanamamakta, evlerinden getirdikleri yiyeceklerle beslenme ihtiyaçlarını karşılamak durumunda kalmaktadır. Ayrıca

yine bu dönemde uygulanmaya başlanan ders saatlerinin 40 dakikadan 30 dakikaya; teneffüslerin ise 15-20 dakikadan 10 dakikaya indirilmesi ve öğle saati, beslenme saati gibi uygulamaların kaldırılması öğrencilerin beslenme gereksinimleri için yeterli zaman ayrılmasını engellemektedir. Bir çocuğun gelişiminde büyük öneme sahip olan beslenme, pandemi döneminde yüz yüze eğitime başlayan okullarda sağlıklı bir biçimde sürdürülmeye çalışılmaktadır.

Bahsi geçen bütün bu sorunların ötesinde, şüphesiz temelsorun, yüz yüze eğitim süresinde öğrencilerin ve öğretmenlerin yaşadığı sosyo-psikolojik sorunlardır. Bu zor şartlar altında gerek öğrencilerin gerekse öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerine gerekli özeni gösterebilmeleri oldukça zorlaşmaktadır. Zira, insan sağlığı her şeyin başında gelmektedir. Psikolojik olarak kendilerini yüz yüze eğitim için hazır hissetmeyen öğrenciler ve öğretmenler için ise rehber öğretmenlerinin bulunmadığı köy okullarında herhangi bir psikolojik hizmet verilmemektedir. Öğrencilerin okuldan uzun süre ayrı kalmasına bağlı olarak tekrardan okula adapte olmakta güçlük çektikleri gözlemlenmektedir. Ayrıca, velilerde pozitif vakaların çoğalması ve dolayısıyla öğrenciler arasında temaslı sayılarının artmasıyla kırsal kesimdeki okullarda tedirginlik ve korku hat safhaya çıkmış durumdadır.

Sonuç itibarıyla, pandemi sürecine dair bir sağlık eğitimine tabi tutulmadan, herhangi bir psikolojik destek verilmeden, eğitim programlarında herhangi bir azaltmaya gidilmeden, telafi eğitimleri uygulamadan, maske ve hijyen malzemelerinin temini gibi oldukça temel sorunlar çözüme kavuşturulmadan yüz yüze eğitime geçilen köy okullarında kriz gün be gün artmaktadır. Kırsal kesimde bulunan okullarda herhangi bir risk yokmuş veya oldukça düşükmüş gibi gösterilerek, yeterli önlemler alınmadan bu okullarda yüz yüze eğitime başlanması kabul edilebilir bir durum değildir.

## Sonuç

Ülkemizde COVID-19 pandemisi nedeniyle eğitim alanında uygulamaya konan kararlar bu süreç için ne kadar hazırlıksız olduğumuzun bir göstergesi niteliğindedir. Süreç başında yüz

yüze eğitime ara verilip başlanan uzaktan eğitim uygulamalarındaki sonuç ortadadır. EBA canlı ders istatistiklerinden de görülebileceği üzere bu süreçte eğitime erişimde ciddi sorunlarla karşılaşmıştır. Bunun en önemli nedeni özellikle kırsal kesimde yaşayan ailelerin temel problemi olan yoksulluktur. Varsıl ailelerin çocukları uzaktan eğitim süresince her türlü eğitim materyaline rahatlıkla erişebilirken yoksul ailelerin çocukları bu imkanlardan mahrum kalmıştır. Bu durum, öğrenciler arasında halihazırda var olan eşitsizlik durumunun daha da büyümesine neden olmuştur. Kendine ait bir odası, internet erişimi ve teknolojik eğitim materyalleri olan öğrenciler uzaktan eğitime erişim sağlarken bu imkanlara sahip olmayan öğrenciler sürecin dışında kalmıştır. Kırsal kesimde bulunan okulların yüz yüze eğitime geçişindeki temel sebep, karşılaşılan bu sorunlara bir çözüm bulun(a)maması ve varsıl-yoksul öğrenciler arasındaki uçurumun derinleşmesidir.

Yüz yüze eğitime geçilen okullarda ise eğitim-öğretim faaliyetleri kaçınılmaz olarak sağlık ve güvenlikle ilgili endişelerin gölgesinde gerçekleşmiş ve gerçekleşmeye devam etmektedir. Eğitim emekçileri ve öğrenciler, bir taraftan pandemi ile mücadele ederken bir taraftan da bu zor koşullarda eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmeye çalışmaktadırlar. Aşı uygulaması konusunda bir planlama yapılmadan, gerekli temizlik malzemesi ve koruyucu malzeme temin edilmeden, yeterli sayıda temizlik personeli görevlendirilmeden, öğretmenlerin ve öğrencilerin okullara ulaşım sorunu çözülmeden ve en önemlisi bu kriz dönemi ile başa çıkabilmek adına gerekli psikolojik destek sağlanmadan yüz yüze eğitime devam edilmesi sorunların daha da büyümesine neden olacaktır. Bu nedenle, yüz yüze eğitim için gerekli önlemlerin bir an evvel alınması gerekmektedir. Pandemi döneminde dezavantajlı kesimlerin başında gelen köy okullarındaki öğrencilerin eğitim haklarından daha fazla mahrum kalmaması adına bu önlemlerin alınması zaruridir.

Yüz yüze eğitime geçilmesi -elbette ki- istenilen bir durumdur. Neticede okul, öğrencilerin yalnızca belirli branşlarda eğitim gördüğü bir yer değildir. Okul, içinde barındırdığı bütün bileşenleri ile her gün yeni bir şeylerin öğrenildiği, farklı fikir-

lerle karşılaşma olanağı sunan, eleştirel düşünme, sorgulama, bir arada yaşama ve dayanışma gibi değerlerin öğrenilip uygulandığı kamusal bir alandır. Bu nedenle, okulların açık olması kritik önem arz etmektedir. Ancak, hem yüz yüze eğitim uygulamasının sürdürülebilir olması hem de sağlık açısından risk oluşturmaması açısından açılan okullarda gerekli tüm önlemlerin alınması gerekmektedir.

Covid-19 salgını dünya çapında sağlık krizi ile birlikte eğitim krizine dönüşmüş durumdadır. Salgının başladığı günden itibaren dünya genelinde 150'yi aşkın ülkede eğitim kurumları kapatılmış, yüz yüze eğitime ara verilmiş; 1,5 milyar öğrenci, 63 milyon öğretmen salgından olumsuz etkilenmiştir. Ülkemizde de MEB' e bağlı eğitim kurumlarında bulunan 18 milyonu aşkın öğrenciyi ve 1 milyonu aşkın eğitim emekçisini, yükseköğretim kurumları ile birlikte ülke nüfusunun üçte birini etkileyecek tartışmalar eğitim alanına dair devam etmektedir. Başta Doğu Karadeniz illeri, kentimiz Bolu, Adıyaman, Gümüşhane, Aksaray, Konya illeri olmak üzere vaka sayıları artarken ve tehlikeli seyir devam ederken yüz yüze eğitimin 1 Mart ile birlikte genişletilerek sürdürülmesi ve ortaöğretim kurumlarında yüz yüze sınav açıklamaları ile tartışmalar artarak sürmektedir. MEB, sürecin başından itibaren alanın öznelere rağmen antidemokratik bir süreç işletmeye devam etmektedir.

Bolu Eğitim Sen olarak, 20 Şubat 2020 tarihinde 'Salgında Eğitim ve Sınav' konulu çevrimiçi bir etkinlik düzenledik. Alanında uzman bilim insanları ve akademisyenlerle Dr. **Gülgün Kıran** ve Prof. Dr. **Hasan Hüseyin Aksoy**'un katılımıyla salgında geline aşama ve salgının seyri, halk sağlığı açısından değerlendirilmiş, sınavların gerçekleştirilme ısrarının nedeni ve sınavların uygulanması durumunda ortaya çıkacak sonuçlar, alandaki eğitim emekçilerinin, velilerin, ataması yapılmayan öğretmenlerin, özel öğretim kurumlarında çalışan eğitim emekçilerinin, yüz yüze eğitime devam eden okul öncesi öğretmenlerin yaşadığı sorunlar, yüz yüze eğitimin genişletilerek sürdürülmesi ve sınavların gerçekleştirilmesi durumunda karşılaşılabilecekleri riskler ele alınmıştır.

Çalıştayımızda tartışmalar sonucunda ortaya çı-

kan eleştiri ve öneriler şubemiz tarafından rapor haline getirilmiştir. Raporumuzun; Covid-19 koşullarında eğitim-öğretim alanında yaşanan sorunlara ilişkin mücadele hattımızı, tüm eğitim emekçilerinin, öğrencilerimizin, halkın hakları ve sağlık mücadelemizi güçlendireceğine inanıyoruz. Eğitim ve bilim emekçilerinin, öğrencilerin ve velilerin kaygılarını ortadan kaldıracak adımlar atılana kadar mücadeleyi sürdürme kararlılığını sürdürüyor tarihsel ve toplumsal sorumluluğumuzun gereğini yerine getiriyoruz.

Çalıştayımızda gerçekleştirilen tartışmalar doğrultusunda;

### 1)Yüz Yüze Eğitim Kararı Ertelenmelidir!

Yaşanılan tablo üzerinden bulaş riskinin yüksekliği bilimsel bir gerçekliktir. Dünya Sağlık Örgütü'nün 8 Şubat 2020 tarihli raporuna göre varyant 1 86, varyant 2 44 ve varyant 3 15 ülkede saptandı. Ülkemiz, her üç mutasyonun da saptandığı bir ülkedir. Bu varyantların dünyaya yayılmasının varyantların ilk saptandığı İngiltere, Brezilya gibi ülkelerin salgında yeterli önlemler almamasından kaynaklı dünyaya yayıldığı bilim insanları tarafından ifade ediliyor. Bilim insanları Dünya'nın 80 ülkesine yayılmış yeni varyanttan yola çıkarak ilk tespitten sonra 4-6 hafta içinde vakaların yüksek olabileceğini, mart, nisan aylarında yeni dalga oluşabileceğini, virüsler bulaştıkça mutasyonların kalıcı hale gelebileceğini belirtiyor. Sağlık Bakanlığı tarafından mutasyonlu virüs olan 23 şehir açıklandı. Trabzon Karadeniz Teknik Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıbbi Mikrobiyoloji Anabilim Dalı tarafından mutasyon geçiren koronavirüsün Trabzon'da da görüldüğü kamuoyu ile paylaşıldı. Yüzbinde 100'ün üstünde vaka seyri görülen illerin "çok yüksek riskli" yüz binde 36-100 arası vaka tespit edilen illerin ise "yüksek riskli" olduğu açıklandı. Salgın yayılımı Doğu Karadeniz'de alarm boyutuna gelmiş durumdadır. Samsun 171,29, Ordu 194,42, Giresun 184,34, Rize 202,44, Trabzon 228,02, Tokat 118,52 oranları üzerinden "çok yüksek riskli", Amasya 96,06,

Artvin 78,42 oranları ile de “yüksek riskli” iller kapsamındadır. Kentimizde Bolu’ da vaka sayısı yüzde 75 artmış durumdadır. Adıyaman, Gümüşhane, Aksaray, Konya, Mersin başta olmak üzere çok sayıda il yüksek riskli kapsamındadır.

Ülkemizde geçtiğimiz haftalarda yapılan testlerde pozitiflik saptanma oranı artıyor. 14-20 Aralık haftasında %13,8'lere ulaşmış test pozitiflik oranı, 18-24 Ocak haftasında %3,8'e kadar düşmüştü. Kamusal önlemlerin yetersizliği nedeniyle test pozitiflik oranı 25-31 Ocak haftasında %4,2'ye, 1-7 Şubat haftasında %5,5'e, 8-11 tarihlerinde ise %6'ya yükseldi.

Yaşanılan gerçeklik, ortaya çıkan tablo üzerinden, bilim insanlarının da uyarıları doğrultusunda kamusal hareketliliği azaltmak için yeterli süre kapanma, yüksek etkinliği olan bir aşıyla herkesi hızla aşılama, test sayısını artırma uygulamalarının bir an önce hayata geçirilmesi gerekiyor.

Kamu yöneticilerinin temel sorumluluğu maske, mesafe ve hijyen önlemlerini bireylere bırakmak değil kamusal önlemler almaktır. Sermayenin çarklarının dönmesi uğruna gerekli önlemlerin alınmaması durumunda salgın artışının hızlanacağı bilimsel bir gerçekliktir.

Gerekli koşullar sağlanmadan, yeterli önlemler alınmadan, tüm eğitim emekçileri aşılansız yüz yüze eğitim başlamamalıdır.

## 2) Sınavlar İptal Edilmelidir!

Salgından önce de eğitimde yaşanan eşitsizlikler salgınla birlikte daha da derinleşmiştir. Sınav ve yüz yüze eğitim tartışması kamu yöneticileri tarafından aynı bakış açısı üzerinden sürdürülüyor. Türkiye’de eğitim sistemi eşitsizliğin devamı üzerine kurulmuş durumdadır, eğitim sistemi sınav merkezli bir omurga üzerine inşa edildiği için sınavı çıkardığımızda özel okula, dershaneye, özel derse, test kitaplarına ihtiyaç kalmamakta, özetle seçmeye, elemeye, rekabete dayalı bütün sistem çökmektedir. Sınavsız eğitim mümkündür. Milyonlarca öğrencinin uzaktan eğitime ulaşamadığı, yoksul ailelerin çocuklarının ve dezavantajlı tüm kesimlerin eğitimden kopuş sürecinin hızlandığı, farklı işlerde çalışmak zorunda bırakıldığı bir durumda sınavların uygulanması yaşanan eşitsizliği daha da artıracaktır. Salgında yapılması gereken sınav ısrarı değil; çocuğun eğitim hakkı aracılığıyla hayatında bir değişiklik

yaratma olanağına, eğitim aracılığıyla sosyalleşmesine, ilgi ve yeteneklerini fark etmesine, bilişsel-duyuşsal-fiziksel yeteneklerini geliştirmesine, kendini gelecek dünyaya hazırlamasına, içinde var olduğu dünyayı algılamasına, bu dünyaya ve topluma karşı olan sorumluluklarını fark etmesinin sağlanmasına yönelik adımların atılmasıdır. Gereklini olan tüm öğrencilere düzenli maddi eğitim desteği verilmeli, tüm öğrencilerin ihtiyacı olan cihazlar ve internet erişimi ücretsiz sağlanmalı, uzaktan eğitimde ebeveyn desteğine ihtiyaç duyan öğrencilerimizin ebeveynlerinden birini ücretli izin hakkı verilmelidir.

Sınavların yapılması durumunda salgında artan eşitsizlik daha da derinleşecektir. Sınavlar iptal edilmelidir.

## 3) Yeterli Sayıda Öğretmen Ataması Acilen Yapılmalıdır!

Yarım milyonu aşkın öğretmen atama beklemekte, salgında düşük ücretlerde, güvencesiz koşullarda çalışmaya zorlanmakta, ataması yapılmasından umudunu kesmiş öğretmenler farklı işlerde çalışmak zorunda kalmaktadır. Salgında seyreltilmiş ve aşamalı eğitimle birlikte öğrencilerimizin öğretmen ihtiyacı daha da artmıştır. Sayıştay raporunda 138 bin öğretmen ihtiyacı belirtilmesine, salgından en olumsuz etkilenen kesimlerin başında gelen köylerde yaşayan çocukların eğitim sürecinden kopuşuna, kapalı 17 bini aşkın köy okulunun bulunduğu ve açılması gerekliliği ve köylerdeki öğretmen gereksinimine rağmen açıklanan 20 bin öğretmen ataması ihtiyacı karşılamaktan tamamen uzak, algı yaratmaya yönelik bir açıklamadır.

Eğitim emekçilerinin mesleki hakları, öğrencilerimizin eğitim hakkı için yeterli öğretmen ataması acilen yapılmalıdır.

## 4) Eğitim Emekçileri Uluslararası Sözleşmeler ve İç Hukuktan Kaynaklı Haklarını Kullanacaktır!

Eğitim emekçilerinin mücadele ederek kazanılmış hakları vardır. Yüz yüze eğitim ve sınavların gerçekleştirilmesi durumunda sağlık riskinin olduğu durumda eğitim emekçileri ILO’ nun 155 sayılı sözleşmesi başta olmak üzere uluslararası sözleşmeler ve iç hukuktan kaynaklı haklarını kullanacaktır.

# Salgında Ulusal Eğitimin Fırsat ve İmkan Eşitsizliğinde Tiranlaştırılıp Tanrılaştırılan Bilişim

Mustafa Karaağaçlı<sup>1</sup>

*Uzaktan eğitim (1)Basılı materyaller, (2)yayın yoluyla eğitim ve (3)yüzyüze eğitim yöntemlerini işe koşturmaktadır. Bu bağlamı bile uzaktan eğitimin salt bilişim temelli uygulamalardan farklı işlevler göstermektedir. Dolayısıyla uzaktan eğitim anılan üç temel yöntemiyle bilişimle eşitsizlikleri çoğaltmamakta herkese ulaşmayı hedeflemektedir. Aksi halde üç yöntemin sistem bütünlüğü içinde ele alınmamasıyla uzaktan eğitimin uzaktan eğitim severlerin konuşulmasından hiç hoşlanmadıkları yumuşak karınları ortaya çıkmaktadır.*

## 1. Giriş

Bu çalışmada Salgında Ulusal Eğitimin Fırsat ve İmkan Eşitsizliğinde Tiranlaştırılıp Tanrılaştırılan Bilişim konusu ele alınmaktadır. Çalışmanın temel amacı: Bir krizde daha belirginleşen ulusal eğitim sisteminin “Fırsat ve imkan eşitsizliğini” ortaya koymaktır. Betimsel türde literatüre dayalı veriler ışığında gerçekleştirilen çalışmanın somut bulguları ilgili yasal metinlere; yorumlar, yargı ve tartışma konusunun seçimi ise yazarın post-positivist görüş ve gözlemlerine dayalı olarak yapılmıştır.

<sup>1</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Öğr. Üyesi. (mkara@gazi.edu.tr)

Çalışmanın sistematik raporu; (1)Giriş, (2) Salgın Belası, (3)Salgında Mücbir Kalınan E-Öğrenmeyle Birlikte Buzdolabına Kaldırılanlar, (4)E-Öğrenmede Bilişimde Dezavantajlı Öğrenciler, (5)Epistemo Olarak Eşitsizlik, (6)Eşitsizlikte Aile Değişkeni, (7) Evrensel Bildirgede ve Ulusal Yasal Metinde Eşitlik, (8)Fırsat ve İmkan Eşitsizliğinde Tiranlaştırılıp Tanrılaştırılan Bilişim, (9)Reel Uzaktan Eğitim Salt Bilişime Bağlı Değildir!, (10)Eğitsel Eşitsizlikte Anahtar Kitle, (11)Sonuçlar, (12) Yargı ve (13)Tartışma alt başlıklarından oluşturulmuştur.

## 2. Salgın Belası

Çin’de ortaya çıktıktan sonra hızla yayılan Corona-19 virüsünün Türkiye’de tespit edildiği 11 Mart 2020’den bu yana bir yıl geçti. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından dış salgın (pandemi) olarak ilan edilmesi de aynı tarihlere denk gelir. Virüs, “Corona” tipi virüs grubundan olmakla birlikte ilk kez 2019’da görüldüğü için C-19 olarak adlandırıldı.

**Salgının repertuarına bakıldığında; yeni salgının diğerlerinden farklı olarak şu nitelleri taşıdığı gözleniyor:**

1. Eşzamanlı olarak **çok yayılıyor.**
2. Nerdeyse herkesi tehdit ediyor.
3. Domuz virüsü ve kuş gribi gibi olmayıp yeni ve benzersiz özellikler gösteriyor.
4. İnsanlara kolayca geçebiliyor.
5. İnsandan insana kolay ve sürekli bir şekilde bulaşabiliyor.
6. Çok sayıda insanın ölmesiyle değil; bulaş özelliği nedeniyle dış salgın (pandemi) olarak niteleniyor. Örneğin, kanser hastalığı türü ne olursa olsun, insanlarda çok sayıda ölüme

sebeptir ancak; bulaşıcı olmadığı için salgın olarak adlandırılmıyor.

7. Gençlerde ve sağlıklı kişilerde de hastaneye yatış ve ölümler görülüyor.
8. Salgının tedavileri için; Enfeksiyon Hastalıkları ve Klinik Mikrobiyoloji, Göğüs Hastalıkları ve İç Hastalıkları uzmanı hekimlerden en az ikisinin bulunması ve erişkin yoğun bakım yatağı bulunan hastaneler gerekli oluyor (WHO,2019).

### 3. Salgında Mücbir Kalınan E-Öğrenmeyle Birlikte Buzdolabına Kaldırılanlar

Gezegenin son bir yıldır yaşadığı salgın krizi, karşılıklı yüzyüze etkileşimleri bireyler arası görüşmeleri, geleneksel olarak alışılan gelen yüzyüze eğitim-öğretim hallerini buzdolabına kaldırmıştır. Oysa, mikrodan makroya bireysel, toplumsal, ulusal ve evrensel ilişkilerin temelini “karşılıklı etkileşimler” oluşturmaktadır. Öğrenme gibi (1)Kalıtım, (2)Çevre ve (3)Zaman gibi hem dışsal hem de içsel değişkenlere bağlı olan bir olguda ilişkiler etkileşimsiz buzdolabında ve soğuk hava deposuna kaldırılmış demektir. Çünkü; mücbir salgın sebebiyle gelinen ve tek seçenek olarak sunulan internet ortamı bilişim temelli uzaktan eğitim “bilişim mahkumiyetini” gündeme getirmiştir. Bu mahkumiyet, eğitim süreçlerinin temel öğelerinden olan öğrenciler için bilişim ortamlarına ulaşma ve yaralanma olgusunu yaşamsal önemli hale getirmiştir. anılan bu önemle birlikte; uzaktan öğretim süreçleri salt internet ve bilişim olanaklarına bağımlı hale getirilmiştir. Kapalı eğitim sisteminin geleneksel eğitim krizlerine “seçenek oluşturması nedeniyle değil de salgın nedeniyle eğitim erkinin planlamacıları ve yöneticileri tarafından uzaktan eğitimin bir çare olarak görülmesi” uzaktan eğitimi temel “işgörülük epistemosundan uzaklaştırmıştır.

1. Çünkü uzaktan eğitim; yönetsel olarak; (1) Basılı materyallerle öğretimi, (2)Yayın yoluyla öğretimi ve (3) Yüzyüze öğretimi temel öğretim-öğrenme yöntemleri esas alır.
2. Çünkü uzaktan eğitimin; en temel öğretim-öğrenme ortamı basılı materyallerle yapılır.
3. Çünkü uzaktan eğitimde yayın yoluyla öğretim, basılı materyalleri, yüzyüze eğitim ise hem basılı materyalleri hem de yayın yoluyla yapılan öğretimi destekler işlemlere sahiptir.

Uzaktan eğitimin yukarıda sıralanan üç farklı ve temel öğretim-öğrenme yöntemleri ulusal eğitimde salgın krizinde bütünsel ve sistematik uygulanmadığından ortam, yöntem ve işleyiş süreçleri e-öğrenmeye dolayısıyla da bilişimden medet beklemeye kalmış durumdadır.

### 4. E-Öğrenmede Bilişimde Dezavantajlı Öğrenciler

E-öğrenme temelli bilişim ortamı uzaktan eğitim uygulamalarıyla bilişim teknolojilerine ulaşma olanağına sahip olamayan öğrencilerin yaşadıkları şu olumsuzluklar bilişim ortamı eksikliklerinin özel ipuçlarını verir niteliktedir:

1. Eğitimin izlenceleri teknolojiye bağlı olduğundan, e-öğrenme platformunu her öğrenci için “erişilebilir”değildir.
2. Öğrenme Yönetim Sistemleri (LMS- Learning Management System) ile daha iyi sonuçlar alınacağı varsayılır. Reel durum ise ulaşım tekno alt yapısı ve çalışma iç disiplini olmayan öğrenciler için etkisizdir.
3. Etkili ve verimli bir uzaktan öğrenme e-learning sistemi kitlesel hazırlandığından bireysel farklara duyarlı değildir.
4. Özellikle online eğitimlerde ve sınavlarda internet bağlantısı problemi yaşanması eğitimin aksamasına sebep olabiliyor (OECD, 2020).
5. Bir uzaktan eğitim platformunun bakım, güncelleme, barındırma, yedekleme maliyetleri sıradan bir web sitesinin bakım, güncelleme, barındırma, yedekleme maliyetinden daha yüksektir.
6. Bu dezavantajlara ek olarak da topluluk karşısında konuşma gücü olan öğrencilerin bu güçlükleri giderilemez

### 5. Epistemo Olarak Eşitsizlik

Her birey gezegene bile eşit yollarla gelmiyor. Bu eşitsizlik;

1. Sosyal
2. Ekonomik
3. Kültürel ve
4. Eğitsel düzey repertuarlarının farklılıklarından kaynaklanıyor.

Genel ama temeli güçlü olmayan; “Bireyler yasalar önünde eşit olarak doğarlar(!)” düşünüyü kol-

lektiflikten uzak liberal bir savunudan öte geçemiyor. Çünkü; anılan yeni liberal bu savın; gerçekleşmesi için doğmayla gelen eşitliğin yaşarken de sürdürülebilir olması gerekir ki; hem doğumda hem de yaşamın başta sosyallik ve eğitim olmak üzere diğer alanlarında da eşitlik olduğu öne sürülebilir.

Çünkü; düşünsel savda eşitlik pratikte gözlenmiyor. Bunun nedenleri arasında;

1. Ailenin sosyo-ekonomik durumu,
2. Eğitim düzeyi
3. Coğrafi bölgesel farklılıklar ve
4. Topoğrafik konumsal eşitsizliklerin doğurguları başta gelmektedir.

## 6. Eşitsizlikte Aile Değişkeni

Bireylerin sözde “fırsat ve imkan eşitliği” ile eğitime alındıklarının eğitim yönetselerince sıkça vurgulanmasına karşın; özellikle aile değişkeniyle birlikte diğer bir çok değişken eğitsel eşitsizliği gündeme getirmektedir. Bu değişkenler, ailelerin çalışma koşulları, gelir elde etme durumları ve cinsiyete bakışları gibi özellikler taşımaktadır. Kırsal kesimde yaşayan bir çocuğun ailesiyle birlikte tarla işlerinde çalışırken kentte yaşayan bir akranı kadar eğitimden yararlanamıyor olması eğitimde tipik eşitsizlik örneğidir.

## 7. Evrensel Bildirgede ve Ulusal Yasal Metinde Eşitlik

Eğitimde fırsat eşitliği; İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinde “Her bireyin eğitim görme hakkı vardır” olarak belirtilirken; Uluslararası Çocuk Hakları Sözleşmesi, Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve

Kültürel Haklar Sözleşmesi ve Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi de eğitim hakkını güvence altına almaktadır.

**Yasal metin olarak eşitlik ise 1739 sayılı**

***Dezavantajlı olan bu grupların eğitim hizmetinden yararlanmaya çalışmaları dezavantaj nedenlerini ortadan kaldırmaya çalışmaları fazladan emek, zaman ve para harcamalarını gerektirmektedir. Eş deyişle eğitim ihtiyacını karşılamaları fazladan ekonomik, fiziksel ve psikolojik çaba göstermeleri anlamına gelmektedir.***

**MEB Kanunu’nda**, bu çalışmaya konu olan “fırsat ve imkan eşitliği” üzerine açıklamalara ilkesel olarak Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri başlığı altında şöyle yer verilmektedir: Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz” (Madde:4).

Bu ilke özünde:

1. “Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanmasını,
2. “Maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılmasını,
3. “Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınmasını içerir.

Ancak, ilkenin yaşama aktarılmasında yaşamsal nitelikli krizler oluşturduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu krizlerin “eğitim alanında süregittiği özellikle son bir yıldır gezegeni kuşatan Covid-19 salgınıyla gerek evrensel dış salgın (pandemi) ve gerekse ulusal iç salgın (epidemi) olarak gözlenmektedir. Bu eğitim bağlamı eşitsizlik krizleri; bilişim araçlı eğitim hizmetleri götürmede ve sunmada daha somut olarak görülmektedir. Çünkü formal eğitimin mücbir sebeplerle evrildiği uzaktan eğitimin işleyiş süreçleri “teknolojinin adı bilişim tanrısı” olmuş durumdadır.

## 8. Fırsat ve İmkan Eşitsizliğinde Tiranlaştırılıp Tanrılaştırılan Bilişim

Evrilen uzaktan eğitim süreçleri bilişimi tanrı haline getirmiştir. Haberleşme, görüşme, konuşma, ders alma verme, etkileşim kurma gibi çok yönlü özellikler ve formasyonlar gerektiren her olgunun yaşam piramidinde tepeye “bilişimi” çıkarmıştır. Bilişimin yaşam piramidinin tepesine



çıkarılması iş bu çalışmanın öznesi olan “eğitimde fırsat ve imkan eşitsizliklerini” artırmış ve artırmaya da devam etmektedir.

Yasalarda ve uygulamalarda bireylere sunulan eğitim imkânlarını eşit olması ve eşit olarak yararlanma olasılığının kurgulanması bireylerin bu imkânlardan eşit olarak yararlanabildiği anlamına gelmemektedir. Bilişime dayalı eğitim görme, normal eğitim hizmetlerinden daha yüksek ekonomi gerektirmektedir. Bilişim ortamı araç kaynaklara her bireyin eşit koşullarda ulaşımı sosyal ekonomik olanaklara bağlı bulunmaktadır.

### **9. Reel Uzaktan Eğitim Salt Bilişime Bağlı Değildir!**

Bilişim temelli uygulamalardan daha farklı yönetsel uygulamalar içeren uzaktan eğitim özünde, kavram ve sistem olarak yaşam boyu öğrenme, bağımsız öğrenme ve kitlesel eğitim süreçlerine;

1. Öğrenenle öğretene farklı ortamlarda süreçlere katma,
2. Sınıfları duvarsız oluşturma,
3. Okulları sınıfsız yapılandırma.
4. Yaş sınırlarını kaldırma,
5. Herkese açık olma
6. Öğrenme-öğretme zamanlarını esnek tutma ve
7. Ekonomik davranma destekli olanaklar sunmaktadır (Karaağaçlı, 2019a: 251).

Bu eğitsel, sosyal ve ekonomik yararları sağlama da uzaktan eğitim (1)Basılı materyaller, (2)yayın yoluyla eğitim ve (3)Yüzyüze eğitim yöntemlerini işe koşturmaktadır. Bu bağlamı bile uzaktan eğitimin salt bilişim temelli uygulamalardan farklı işlevler göstermektedir. Dolayısıyla uzaktan eğitim anılan üç temel yöntemiyle bilişimle eşitsizlikleri çoğaltmamakta herkese ulaşmayı hedeflemektedir. Aksi halde üç yöntemin sistem bütünlüğü içinde ele alınmamasıyla uzaktan eğitimin uzaktan eğitim severlerin konuşulmasından hiç hoşlanmadıkları yumuşak karınları ortaya çıkmaktadır (Karaağaçlı, 2021: 68-70).

### **10. Eğitsel Eşitsizlikte Anahtar Kitle**

Eğitsel eşitsizliği, Eğitim Teknolojisi Bilgi Kolunun ortaya attığı “anahtar kitle” gerçeği daha belirginleştirmektedir (Alkan, 1998; 9). Çünkü; anahtar kitle; eğitim ihtiyacı çok ama maddi kültürel olanakları zayıf olan gruplardır.

Bu gruplar daha eğitim hizmetinin başında dezavantajlara sahip sürece dahil olmaktadır. Dezavantajlı olan bu grupların eğitim hizmetinden yararlanmaya çalışmaları dezavantaj nedenlerini ortadan kaldırmaya çalışmaları fazladan emek, zaman ve para harcamalarını gerektirmektedir. Eş deyişle eğitim ihtiyacını karşılamaları fazladan ekonomik, fiziksel ve psikolojik çaba göstermeleri anlamına gelmektedir.

### **11. Sonuçlar**

1. Ulusal düzeyde vatandaşların refah ve mutluluğunu artırmak, eğitimde fırsat eşitliğinin yaşama yansıtılmasıyla olanaklıdır.
2. İlgili yasalar ve bildirgelerdeki “eşitlik” ilkesi teoride ve sözde kalmakta; gerçekte ise bu ilkenin zıddı olarak salgın gibi krizlerde eğitimde özellikle bilişim temelli uzaktan eğitim hizmeti götürmede bireyler, aileler, coğrafyalar arası uçurumlar daha da artmaktadır.
3. Ulusal birlik ve bütünlük içinde ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmayı destekleyici kolektif eğitim mekanizmalarına gereksinim duyulmaktadır.

### **12. Yargı**

1739 Sayılı MEB Temel Kanunu’nda eğitimle ilgili belirtilen Türk Milli Eğitim Sistemini Düzenleyen Genel Esaslar, Türk Milli Eğitiminin Amaçları ve Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri gerek bu alt başlıklar gerekse farklı açıklamalar ile birlikte var olan uygulamalar ayrı ayrı incelendiğinde; ulusal eğitim sisteminin var olan yapısıyla “yasalda standart ilkeleri benimsediği, ancak pratikte ayrıksı uygulamalar içinde olduğu görülür.

Ulusal Eğitimin varolan uygulamalarıyla “beden, zihin, ahlak, ruh ve duygusal dengeli, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip hür vicdanlı bireyler yetiştirmesinin ütopyik kaldığı gözlenmektedir. Ulusal eğitimin bireylerin ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamada ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamada söylem ve eylem tutarsızlığı içinde olduğu dikkati çekmektedir.

Bu çalışmanın özel konusu olmamakla birlikte “çıraklık eğitimi üvey evlat muamelesi görmektir” kısa betimlemesi bile ulusal eğitimin meslek edindirme özneli girişimleri son yıllarda gözardı ettiği ilgili ve dikkatli kamuoyu tarafından somut olarak gözlenmektedir.

### 13. Tartışma

Salgın krizinde Ulusal Eğitimin Fırsat ve İmkan Eşitsizliği e-öğrenme temelli uzaktan eğitim uygulamalarında daha belirgin ortaya çıkmaktadır. Bireysel ve toplumsal gönenç ile eğitim arasında giderek doğrusal artan bağlar vardır. Ancak; Ulusal Eğitim Sisteminde eğitim düzeyi ile toplumsal gönenç arasında yeterli, planlı, tutarlı ve sistemli bağların kurulamamasının doğal bir doğurgusu olarak anılan sosyal, ekonomik, kültürel kıymet ve değerleri artırmada ivme olması gereken eğitim süreçlerinin bu formasyonu taşımaktan ve işe yararlılıktan uzak olduğu görülmektedir.

Eğitim ile ilgili nesnel ölçme ve değerlendirme araçları, yöntemleri ve teknikleri de bu bulguyu destekler niteliktedir. Buna neden en temel faktörün ise liberal ve yeni liberal kuşatmacı anlayışın genellediği ama; pratikte bir türlü “temel-lene-meyen” “fırsat ve imkan eşitsizliği” olgusunun yaşamsal sorunlarından kaynaklandığının güncel olarak tartışılması gereksinimi bulunmaktadır.

### Kaynaklar

- Alkan, C. (1998). **Eğitim Teknolojisi**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- İHEB (1948). İnsan Hakları **Evrensel Bildirgesi Metni**.
- Karaağaçlı, M. (2019a). Öğretimde Materyaller ve Teknolojiler. Üçüncü Yazım Birinci Basım. Ankara: Kitapçı Basımevi Yayıncılık Tasarım San. ve Tic. Ltd. Şti. Zübeyde Hanım Mah. Sedef Sokak No:6-1 İskitler-Ankara Matbaa Sertifika No:34559. **Mart, 2019a**. ISBN:978-605-62357-6-4. Bandrol Seri No Aralıkları:T-HG-NNH 785269-785398.
- Karaağaçlı, M. (2021). Uzaktan Eğitimin Yumuşak Karınları. **Eleştirel Pedagoji Dergisi**. Ocak 2021. 68-70.
- MEB. (1973). **Milli Eğitim Temel Kanunu**. Ankara: 14.06.1973.
- OECD (2020). **Bir Bakışta Eğitim 2020 Raporu**. 11 Eyl 2020 — OECD Türkiye Eğitim Raporu.

# Öğrenci Merkezli Eğitimde Öğretmenin Yeri ve Pandemi Sürecine İlişkin Bir Değerlendirme

Ruhi Sarpkaya<sup>1</sup>/Tahir Yılmaz<sup>2</sup>

*“...İşimiz matematik, coğrafya, dilbilgisi, tarih öğretmekle bitmiyor. Bizim işimiz sadece bu konuları ağırbaşlılıkla ve yetkinlikle öğretmemizi değil, aynı zamanda toplumsal adaletsizlerin üstesinden gelme mücadelesine katılmamızı ve kendimizi adamamızı da gerektiriyor.”*

*Paulo Freire*

**Öğrenci merkezli eğitim, sömürü odaklı kapitalist düzendeki eşitsizliklerin, sömürünün, adaletsizliğin ve savaşların sürmesine hizmet ettiği sürece öğretmenler, öğrenciler ve veliler için bir çözüm olmayacaktır. Etkili bir öğrenci merkezli eğitim, sorgulayan, araştıran, dünyada dönen dolapları gösteren, öğrencileriyle birlikte yaratıcı problem çözme becerileri geliştirebilen özgürleştirici öğretmenlerin kılavuzluğunda, eleştirel, sorgulayıcı, emeğe ve üretmeye saygılı ve yaparak yaşayarak öğrenen öğrencilerle mümkün olabilecektir.**

Öğrenci merkezli eğitim olgusu uzun yıllardır eğitim gündeminin önemli konularından biri olmuştur. Öğrenmenin ve öğretmenin değişen yapısı, öğrenci merkezli eğitimi bugün öğretme pratiklerinin merkezine konumlandırma yönünde bir eğilim oluşturmuştur. Ülkemizde de yapılandırıcılık anlayışının eğitimin temel felsefesi olarak belirlendiğine ilişkin politika belgeleri ve çalışmalar, beraberinde eğitim ortamlarında da öğrenci merkezli eğitim olgusunun giderek daha çok anılır hale gelmesini sağlamıştır.

Öğrenci merkezli eğitim temelde öğrencinin öğrenmesi üzerinde söz sahibi olduğu, öğrenme konusunda kendi yöntemlerini bulduğu, öz değerlendirme yapabildiği bir eğitim yaklaşımını esas almaktadır (Du, 2012). Bu yaklaşımda öğrenci öğrenme sürecine aktif katılır, öğrenme süreci de öğrencinin ihtiyaçlarına ve ilgilerine yönelik olarak kurgulanır (Ornstein & Hunkins, 2018: 194). Öğrenci merkezli eğitim, öğrencinin önceki öğrenmeleri, ihtiyaç ve beklentileri, akran değerlendirmesi, özdeğerlendirme gibi alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını kapsamakta ve öğrenciyi güdüleyen, aktif kılan öğretme yöntemlerini temel almaktadır. Öğretmenin de öğrenme sürecinde bilgiyi sunan değil öğrencinin bilgiye erişimi sürecinde kolaylaştırıcı/yol gösterici olduğu, onları kendi akıl yürütme ve problem çözme becerilerini geliştirme konusunda cesaretlendiren, dolayısıyla birer bağımsız öğrenenler olmalarını sağlayan bir yapı öngörmektedir (Liu ve Shao, 2013).

Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı öğretmene eğitim sürecinde klasik öğretme anlayışından farklı roller biçmektedir. Bunlar genel anlamda, öğrenci özerkliği kabul etme, öğrenciler arasında diyalogu güçlendirme, öğrencilerin eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerini geliştirme,

<sup>1</sup> Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

<sup>2</sup> Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

öğrenciye öğrenme sürecinde zaman tanıma, öğrenciye bilgiye ulaşma konusunda yol gösterici olma gibi yeterliklerdir (Watson, 2001). Özellikle Dewey, bu süreçte öğretmenleri –ve hatta eğitim araştırmacılarını-, rollerini salt bir teknisyene indirgememeleri konusunda uyarmaktadır (Biesta ve Burbules, 2003: 109). Görüldüğü gibi öğrenci merkezli eğitimde öğretmen, artık klasik bilgi aktarıcı rolünden uzaklaşmakta; öğrencinin merakını güdüleyen, ona öğrenme sürecini keşfetmesinde yol gösteren bir karaktere bürünmektedir.

Eleştirel açıdan bakıldığında öğrenme süreci bilgiyi alıcı olarak depolamanın ötesinde bir bilinçlenme durumu ve etkinliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda öğrenme bir özgürleşme aracıdır. Bilgi salt teorik bir yönelimle pasif olarak yüklenen bir olgu değil, aksine yaşamla bütün bir halde, öğrenenin anlam inşa ettiği ve bütün bu eylemlerin birlikteliği sonucunda birey olma ve özgürleşme yönündeki bilinçlenme sürecinin bir ögesi olarak ifade edilebilir. Yani burada öğrenme sadece bilmeyi teorik ya da uygulamalı olarak anlamlı bir yapı olarak edinmeyi değil, bilgi edinme ve bunu uygulama sürecinde sadece eğitsel bağlam içerisinde kalmayarak yaşamın içerisinde bir özgürleşme sürecini de ifade etmektedir.

Günümüz kapitalist sistemi daha çok üretmek, daha çok tüketmek ve daha çok kar elde etmek üzerine kuruludur. Burjuvazi bu amacına erişmek için de her yolu mubah görmektedir. Kar için ormanlar kesilebilir, canlıların yaşam alanları yok edilebilir, çevre kirletilebilir, emekçiler açlık sınırında çalıştırılabilir. Uluslararası, ulusötesi tekelleri büyük şirketler, geri kalmış ve gelişmekte olan ülkeleri sosyo-ekonomik açıdan bağımlı hale getirebilir. Tüm bunları yaparken de üretim araçlarını elinde bulundurmanın ekonomik gücünü, eğitim, hukuk sistemlerini ve görsel ve sanal iletişim (sosyal medya) araçlarını vb. kullanır. Böylece kapitalist sistemin kurulu düzeninin kurallarını koyar ve bütün sosyal ekonomik ilişkiler bu düzen içinde sürdürülür.

Eğitim, çok açık bir biçimde ağırlıklı olarak kurulu kapitalist düzeni sürdürmeye ve yeniden üretmeye hizmet etse de hiçbir zaman tümüyle eğitim, kapitalist sistemin kölesi olmamıştır. Çünkü eğitim sisteminin en önemli bileşeni olan öğretmen ve öğrenciler, tüm baskılara karşın eğitimin ilerici, aydınlanmacı işlevini sürdürmüşlerdir. İşte bu bağlamda kapitalistler, eğitim sisteminin bu işlevini de iyice törpülemek için sürekli

eğitim sistemini daha bağımlı hale getirmek amacıyla çeşitli önlemler almaya çalışmaktadır. Tam da bu noktada kapitalistler, öğrenci merkezli eğitimi, öğretmen ve öğrencilerin ilerici aydınlanmacı misyonunu zayıflatmak, giderek de ortadan kaldırmak için kullanmaktadır. Çünkü öğrenci merkezli eğitimle özünde yapılmak istenen, öğretmen ve öğrencilerin problemlere, kurulu düzen içinde çözüm aramalarını sağlamaktır. Eğer öğretmenler, kapitalist düzenin, sömürü çarklarını sorgulatmak amacıyla öğrencilerini aydınlatırsa, yani bilinçlendirirse daha insanca bir yaşamın mümkün olduğu ortaya çıkacaktır. Böyle olunca kapitalistlerin, öğretmenlerin, öğrencilerine sistemin izin verdiği ölçüde problemlere yanıt aramasını sağlayacak öğretmen robotlarına dönüştürmek istemesi daha anlaşılır olmaktadır.

Öğrenci merkezli eğitim kavramının temelleri ilk bakışta eleştirel eğitim felsefesinin öğrenme sürecine ilişkin savlarına yakın görünmektedir. Hatta kimi açılardan (öğrencinin öğrenme sürecinde söz sahibi olması, öğrenme sürecinin salt bilgi aktarmakla sınırlı olmaması, öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, vb.) aynı savı ileri sürdükleri de ifade edilebilir. Öte yandan eleştirel bir eğitim anlayışı, bilgiyi bir praksis aracı olarak da görmektedir. Bu durumda öğrenme sürecinin öğretim yöntem ve tekniklerinde özgürleştirici gözüken değişimlerle öğrenciye odaklanmasının yeterli olmadığı belirtilmelidir. Söz gelimi öğrencilere “çevre katliamı neden yapılıyor?” sorusu yöneltilebilir. Hatta gerçek yaşam durumlarından hareketle bu genel soru, öğrencilerin yaşadıkları bölgelere uygun olarak da seçilebilir. Öğrencilerin yaşadıkları bölgelerde karşılaştıkları doğa tahribatı da özel olarak sorulabilir. Öğrenci bu soruya yaparak ve yaşayarak, kitaplardan, dergilerden ve internet kaynakları gibi veri kaynaklarını kullanarak bilgi edinebilir. Daha sonra bunları analiz edip sentezleyerek bir yanıt bulabilir. Hatta bu yanıt bulma sürecinde gözlem, görüşme gibi alternatif veri toplama yöntemlerini de kullanabilir. Elde ettiği sonuç özet olarak “bilinçsiz, yeteneksiz, beceriksiz şirket yöneticileri çevreye zarar veriyor. Bunlar cezalandırılırsa çözüm bulunur.” şeklinde olabilir. Evet, öğrenci yanıtı kendi bilişsel süreçlerini kullanarak bulmuştur. Ancak çevrenin ne amaçla ve nasıl yok edildiğinin gerçek nedenlerine kurulu düzen içinde erişmesi çok zordur. Çünkü kapitalist sistemin bir avuç zengin kar hırsına hizmet eden bir emek hırsızlığı olduğu ustalıklı gizlenmektedir. Bu bağlamda öğrencinin ger-

çeğe ulaşabilmesi için öğretmenin sömürünün arkasında yatan sınıflı toplum, devlet ve emek hakkında öğrenciye diyalektik düşünmeyi öğretmesi ve ona kılavuzluk etmesi gereklidir. Böylece öğretmenin öğrenme sürecinde eleştirel bilinci kazandıracak rolü ön plana çıkmaktadır ki, öğretmenin eleştirel eğitimci olma sorumluluğu öğrenciye sadece bilgiyi değil, onun tüm içerimlerini de bulma konusunda yön gösterme görevi bulunmaktadır. Kısaca ifade etmek gerekirse, öğrenci merkezli eğitime vurgunun önemini kabul etmekle birlikte, bunun nasıl ve hangi amaçla yapıldığı sorunsalı da göz önünde bulundurulmalıdır.

Öte yandan öğrenci merkezli eğitim, özellikle son dönemde sadece politika belgelerinde yer almakla kalmayıp aynı zamanda bir reklam malzemesi olarak da oldukça iyi işliyor görünmektedir. Öğrencilerin farklı zeka alanlarına hitap eden eğitim ortamları, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde özgürleştirici uygulamalar, yeni eğitim modelleri, sertifikalar vb. pek çok söylem ve eğitim sürecine bilgiyi edinmede yöntem çeşitliliği reklamı sunan ifadeler hoş gibi görünse de aslında madalyonun arka yüzünü gizleyebilmektedir. Hatta öğretmenler bile aydınlatıcı, özgürleştirici bireylerden ziyade öğrenci koçu, öğrenme ortağı gibi süslü söylemlerle bu reklam ve pazarlama sürecine çekilmişlerdir (Ural, 2020). Öğrenci merkezli öğrenme ortamında öğrenci bilme ve öğrenme sürecinde aktif yer almaktadır; fakat süreç sonunda bu bilgiyi nasıl kullanmaktadır? Öğrenme ortamı bu kadar zenginleşir ve özgürleşirken(!), sınav odaklı bir değerlendirme süreci bu zenginleşmeyi ve özgürleşmeyi ne kadar anlamlı kılmaktadır? Sürece bu denli odaklanmak sonuçta öğrenciye ve onun özgürleşmesine ne denli katkı sunmaktadır? Bu gibi sorular çoğaltılabilir. Öte yandan böyle pazarlama odaklı bir yapıya dönüşen eğitim ortamlarında öğretmenin eğitim sürecindeki rolü de giderek silikleşme durumuyla karşı karşıya kalmaktadır. Öğretmenler, öğrenci merkezli eğitim ortamı hazırlama becerisine sahip olabilmek için projeler, eğitimler, seminerler peşinde koşan; hatta koştukları için de öğrenci merkezli eğitim reklamına dahil edilen nesnelere konumuna düşmektedir. Öğretmen sınava hazırlayan teknisyen (Yıldız, 2014: 21) rolünü bile kaybederek değişime yetişmeye çalışan teknisyen olmaya zorlanmaktadır. Öğrenci merkezli eğitime bu denli yapılan vurgu sınıf içi ve sınıf dışı eğitim pratiklerinde öğretmenin rolünü ortadan kaldır-

maktadır. Bu yolla öğretmenin öğrenci üzerindeki entelektüel, aydınlanmacı ve yol gösterici etkisi özellikle bilginin bu denli yoğunlaştığı ve karmaşıklaştığı bu ortamda söz konusu dahi edilmemektedir.

Eleştirel yaklaşım açısından öğretmenlerden, eğitim sürecinde rollerini gerçekleştirirken, öğrencilerine eleştirel bakış açısını, sosyal adaleti önceleyerek; kültürel açıdan duyarlı, toplum odaklı, sorumluluk bilincini oluşturan öğrenci merkezli bir öğretim konusunda da etkin olması beklenmektedir (Taylor ve Settelmaier, 2003). Yine, Freire (2003) öğretmenlere sadece eğitici olmanın yanında, birer özgürleştirici olma rolü de yüklemektedir. Bu da öğretmenlerin salt eğitimci olmadıkları, öğrencilerinin dünyayı tanımaları, özgürleşmelerinin önündeki engelleri anlamlandırmaları ve bunları yıkmak için eyleme geçmeleri yönünde yol gösteren özgürleştiriciler olmaları gerektiği şeklinde ifade edilebilir. Öğrenci merkezli eğitim vurgusu –uygulama düşünlüğünde böyle bir olgunun hoş bir sedadan ibaret olduğu akıldan tutularak- öğretmeni öğrenme sürecinde öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir rehber konumuna indirgediğinde; öğretmenin öğrenciyi özgürleştirme süreci sekteye uğramış olacaktır. Geriye sadece öğrencinin kendi yöntemleri ile bilgiye ulaşip onu işlevsel olarak kullandığı; öte yandan bağlamı diyalektik ilişkileri göremediği ve eğitim sürecinin bir özgürleşme eyleminden çok yanılıcı bir öğrenme özerkliği sunduğu bir durumla karşılaşabiliriz. Bu durumda da öğrenci –kendi yoluyla- edindiği bilgiyi hakim sistem içerisinde başarılı olabilmek için kullanmanın cazibesine kapılmış olarak kalacaktır. Hatta bunu bir cazibe olarak görmese bile, süreci kendi yönlendirdiği ve bu yolla öğrenme sürecinde özgür olduğu illüzyonuna<sup>3</sup> kapılabilecektir. Ancak buradaki özgürlük dönüşümcü bir özgürlük olmayacaktır. Öğrencinin özgür olduğu illüzyonu, var olan sistem içerisinde kalacak öğrencinin, bu sistem içerisinde nasıl başarılı olunacağına bir yolu olmaktan öteye gidemeyecektir.

<sup>3</sup> Burada illüzyon sözcüğü bilinçli olarak seçilmiştir. Öğrencinin standart sınavlarla ölçüldüğü, eğitimin hakim ideolojiyi ve onun bileşenlerini yeniden ve yeniden ürettiği, öğrencilerin işbirliğinden ziyade rekabete odaklanması gerektiğini öncülleyen, öğrencileri her koyun kendi bacağından asırlı bir zihniyete hapseden, başarısızlıklarının nedenini kendilerinde aramalarını dikte eden, sözde eşitlikçi bir eğitim sistemi içerisinde sadece öğrenme sürecinde kendi yöntemleri ile bilgiye ulaşma, gerekli yerlerde bu bilgiyi kullanma ve bu yolla başarılı olma söylemi, öğrenme sürecinde özgürlük illüzyonundan çokça bir anlam ifade etmemektedir.

Öğretmenin öğrenme sürecindeki rolü, süreci kolaylaştırıcılık gibi basit bir role indirgenemez (Arnowitz<sup>4</sup>). Öğretmen, öğrenci ile birlikte öğrenme sürecinin bir öznesidir. Öğretmenin aydınlanmacı, eğitici, entelektüel kılavuzluğu sadece bilgiyi inşa sürecinde değil, öğrenme sürecinin bir özgürleşme sürecine dönüşmesinde önemli bir etkidir. Bu da öğretmenin öğrenme sürecinden bağımsız ele alınamayacağını bize ifade eder. “Öğretmen öğretmelidir. Bunu yapmak zorundadır. Ama öğretmek bilgiyi aktarmak değildir. Bir eyleme öğretme eylemi denebilmesi için, öğrenme eyleminin öğrencilerin aynı zamanda kendilerine öğretilen bilgiyi üreten kişiler haline geldikleri, içeriği ya da bilinebilir nesneyi kavrama eyleminden önce ya da onunla eş zamanlı olarak gerçekleşmesi gerekir... Öğrencilerin nesnenin anlamının ve bilgisinin üretken özneleri haline gelmesi, ancak düşünen özneler haline geldiklerini ve en az öğretmenleri kadar düşünen özneler olduklarını fark ettikleri ölçüde mümkündür” (Freire, 2019: 175).

### **Pandemi Süreci: Öğretmen Rolü Üzerine Bir Değerlendirme**

İçinde bulunduğumuz pandemi süreci bizleri ve eğitimle ilgilenen tüm bireyleri eğitime ilişkin pek çok soruyu yeniden ele alma konusunda bir kez daha düşünmeye zorlamıştır. Gerçekleştirilen eğitim pratiklerinin sorgulandığı, eğitim içeriklerinin ve öğretim yöntem ve tekniklerinin yeniden ele alındığı, sınıfsal eşitsizliklerin ve eğitime erişimdeki adaletsizliklerin bir kez daha gün yüzüne çıktığı bir süreç yaşanmış ve yaşanmaktadır. Bu süreçte öğretmenlerin rolleri üzerine de düşünmek gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Neoliberal politikaların eğitimde öğretmenin dönüştürücü rolünü silikleştirerek onları birer teknisyene dönüştürmesi ve öğretmenleri var olan düzeni yeniden ve yeniden üretmek üzere kullanışlı birer araca dönüştürme çabaları (Ural ve Öztürk, 2020) pandemi sürecinde çok açık bir şekilde görünür hal almıştır. Öyle ki öğretmenler ve öğrenciler bilgisayar, televizyon, –çoğunlukla imkansızlıklar nedeni ile- telefon başına hap-solmuş öğrenme ve öğretme süreci teknik bir sürece indirgenmiştir. Bu süreçte zaten işi müfredat yetiştirme ve sınava öğrenci hazırlama gibi

<sup>4</sup> Bkz: Stanley Arnowitz’ in Freire, P. (2019). Özgürlüğün pedagojisi: Etik, demokrasi ve medeni cesaret (Çev: G. Kurt Gevinç). İstanbul: Yordam Kitap adlı kitabında yer alan Öndeş bölümü (s: 46).

tekdüzeliğe indirgenmiş öğretmenlerin öğretme özgürlüğü, dönüştürücü entelektüel olma rolü tamamen eğitim pratiklerinin dışında kalmıştır. Öyle ki öğretmenler, EBA gibi temel öğretim uygulamaları haricinde ekran başında bir eğitim-öğretim süreci geçirmek zorunda kalmışlardır. Hatta öğretmenler, eğitim imkanlarına erişim konusunda eşitsizlik yaşayan öğrencilerin kayıplarını önlemek konusunda da çok ciddi çabalar göstermek zorunda kalmışlardır. Bu çerçevede öğretmenler, öğrencilerine eksikliklerini tamamlamak için ek dersler yapmak zorunda kalma, evdeki tek internetin akşam işten dönen ebeveynlerin telefonlarında olması nedeniyle günün geç saatlerinde anne baba işten döndüğünde öğrencilerini desteklemek adına dersler yapmak zorunda kalma, öğrencilerinin eğitime ilişkin kayıplarını önleme amacıyla daha pek çok fazladan yükü de göğüsledikleri görülmektedir. Tüm bunlara bir de günümüz toplumunun bir nevi denetim silahı olan video kayıtları, kameralar gibi araçlar da eklenince, öğretmenin dönüştürücü ve aydınlatıcı kimliği ciddi bir baskı ile karşı karşıya gelmiştir. Varışlı (2021), dijitalleşme ve kapatma konularına değindiği çalışmasında, eğitimde dijitalleşmenin panoptikonun bir versiyonu olabileceğini ifade etmiştir.

Ele aldığımız öğrenci merkezli eğitim ve öğretmen rolü konusu özelinde de bakıldığında, pandemi sürecinin bize açık olarak öğrencilerin yaşadıkları sınıfsal eşitsizlikler de göz önüne bir kez daha serdiği düşünülürse, öğrenci merkezli eğitimin anaakım eğitim pratikleri olarak uygulanan şekli ile sorgulayıcı, araştıran bir model sunmaktan uzak olduğu görülebilir. Bu süreçte öğretmenlerin daha önce de belirtildiği gibi öğrencilere aydınlanmacı ve dönüştürücü bir rehber rolünün törpülenmesi pandemi süreci ile birlikte daha baskın bir hale gelmiştir.

Sonuç olarak öğrenci merkezli eğitim, sömürü odaklı kapitalist düzendeki eşitsizliklerin, sömürünün, adaletsizliğin ve savaşların sürmesine hizmet ettiği sürece öğretmenler, öğrenciler ve veliler için bir çözüm olmayacaktır. Etkili bir öğrenci merkezli eğitim, sorgulayan, araştıran, dünyada dönen dolapları gösteren, öğrencileriyle birlikte yaratıcı problem çözme becerileri geliştirebilen özgürleştirici öğretmenlerin kılavuzluğunda, eleştirel, sorgulayıcı, emeğe ve üretmeye saygılı ve yaparak yaşayarak öğrenen öğrencilerle mümkün olabilecektir. O zaman dünya güzelleşecektir.

## Kaynaklar

- Biesta, G. J. J., & Burbules, N. C. (2003). *Pragmatism and Educational Research*. (Philosophy, Theory, and Educational Research Series). Rowman & Littlefield.
- Du, J. (2012). Application of Humanism Theory in the Teaching Approach. *Higher Education of Social Science*, 3 (1), 32-36.
- Freire, P. (2003). *Ezilenlerin pedagojisi* (Çev: D. Hattatoğlu ve E. Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Freire, P. (2019). *Kültür işçileri olarak öğretmenler: Öğretmeye cesaret edenlere mektuplar* (Çev: Ç. Sümer). İstanbul: Yordam Kitap.
- Liu, H., & Shao, C. (2013). On “student centered” teaching. *Sözlü bildiri*, International Conference on Education Technology and Management Science.
- Ornstein, A., C., Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles and issues* (7<sup>th</sup> Ed). Essex: Pearson Education Limited.
- Taylor, P.C. & Settelmaier, E. (2003). Critical autobiographical research for science educators. *Journal of Science Education Japan*, 27(4), 233-244
- Ural, A. (2020). Öğretmen saygınlığına özenli bir saldırı. *Birgün*, <https://www.birgun.net/haber/ogretmen-sayginligina-ozenli-bir-saldiri-317879> adresinden 08 Nisan 2021 tarihinde edinilmiştir.
- 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.
- Varışlı, B. (2021). Pandemi sürecinde eğitimin dönüşümü: Çevrimiçi eğitimin sosyolojik yansımaları. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 26, 237-249.
- Watson, J. (2001). Social constructivism in the classroom. *Support for Learning*, 16 (3), 140-147.
- Yıldız, A. (2014). İdealist öğretmenlerden sınava hazırlayıcı teknisyene: Öğretmenliğin dönüşümü. İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.

# Yeni Normalde Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı: Eleştirel Bir Değerlendirme

Mehmet Toran<sup>1</sup>

## Giriş

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından 12 Mart 2020’de yeni tip koronavirüsün (COVID-19) dünyada hızlı yayılımı ve yaşamı riske atması sonucu küresel salgın ilan edildi (WHO, 2020). COVID-19 küresel salgını başta sağlık olmak üzere yaşamın tüm alanlarını tehdit etmiştir. İlan edilen küresel salgın kararı ile birlikte yaşamın yeniden düzenlenmesi için öncelikle acil politikalar geliştirilmiş sonrasında ise bu politikalardan bazıları yeni normal olarak kalıcı hale getirilmiştir. Eğitim alanında ilk etapta tüm dünyada okullar kapatılmış, sonrasında geliştirilen acil çözümler ile uzaktan öğretime geçmiştir. Yaklaşık bir yıldır neredeyse tüm dünyada uzaktan öğretim, karma (online-yüzyüze) öğretim modeli ile eğitimin sürdürülebilir olması için çaba sarf edilmektedir. Eğitimde geliştirilen bu modeller kısmen başarılı olsa da yaygınlığı noktasında özellikle eğitime erişim, dijital araçlara erişim, dijital araçları kullanabilme yetkinliği gibi eşitsizliklerin daha da artmasına neden olmuştur. Dünyada yaşanan bu sorunlar elbette Türkiye’de de kendini göstermiştir. Türkiye’de salgından dolayı okulların kapanması ve uzaktan eğitime geçilmesi ile birlikte toplam 24,9 milyon öğrencinin etkilendiği, bunun 1,3 milyonun ise okul öncesi eğitimden yararlanan çocuk olduğu saptanmıştır (UNESCO, 2021). Uzaktan öğretime geçildiği dönem ile birlikte ilkokuldan üniversiteye birçok öğrencinin ya internet ya dijital araç ya da bunlardan ikisine de erişiminin olmadığı

ulusal basında ve raporlarda açık bir şekilde yer almıştır. Tüm bunları sadece öğrenci boyutu ile değerlendirmek yeterli değildir, ayrıca öğretmen ve veli boyutunun da değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Türkiye’de küresel salgın sürecinde ilkokuldan üniversiteye kadar uzaktan öğretimde birçok sorun devam ederken, çözüm beklerken okul öncesi eğitimin ne durumda olduğu küresel salgın öncesi genel bir durum tespiti ve küresel salgının çocuk, öğretmen ve veli üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi de önemlidir.

## Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı Genel Durum Değerlendirmesi

Türkiye İstatistik Kurumun verilerine göre Türkiye’de 3-6 yaş arası erken çocukluk eğitimi ve bakımı hizmetlerinden yararlanan çocuk sayısının 1.629.720 iken bu çocuklara eğitim ve bakım hizmetlerini sunan öğretmen sayısının ise 98.825 olduğu hesaplanmıştır (TUİK, 2021). Bu istatistiklerin yaş grubuna göre okullaşma oranına bakıldığında ise 3 yaşta %13.31, 4 yaşta 33.72 ve 5 yaşta ise %75.10 okullaşmanın olduğu, 3-5 yaş aralığında ise toplam oranın %43.20 olduğu MEB istatistiklerinde belirtilmektedir (MEB, 2020). Çocukların demografik istatistiklerine 2020 itibarı ile bakıldığında okul öncesi dönem çocuk sayısının yaklaşık olarak 6.461.039 olduğu görülmektedir (AÇSHB, 2020). Basit bir hesaplama ile aslında erken çocukluk eğitimi ve bakımı hizmetlerinden yararlanan çocuk oranının ancak %25 civarında olduğu, çocukların %75’inin ise bu hizmetlerden yararlanamadığı söylenebilir. Çocuğun yüksek yararı bağlamında değerlendirildiğinde Türkiye’deki çocuk nüfusunun ciddi bir oranının eğitim ve bakım hizmetlerine erişemediği, özellikle sosyoekonomik dezavantaja sahip çocukların bu hizmetlerden yararlanamadığı raporlarla da ortaya konmuştur (Oral, Yaşar ve Tüzün, 2016). Bununla birlikte özellikle son yıllarda yaşanan zorunlu göçlerden dolayı Türkiye’de bulunan Suriyeli göçmenlerin çocuklarına (127,264 çocuk) erken çocukluk eğitimi ve bakımı hizmetlerinin yeteri kadar sunulmadığı göçmen çocukların sadece %25’inin (32,612 çocuk) erken çocukluk eğitimi ve bakımı hizmetlerinden yararlandığı, kalan %75’lik oranın ise bu hizmetlerden yararlanmadığı belirtilmiştir. Sayısal veriler doğrultu-

<sup>1</sup> Doç.Dr. İstanbul Kültür Üniversitesi,  
m.toran@iku.edu.tr



sunda bir değerlendirme yapıldığında erken çocukluk eğitimi ve bakımı hizmetlerine çocukların büyük birçoğunun erişiminin olmadığı, benzer durumun Suriyeli göçmen çocukları için de geçerli olduğu görülmüştür (MEB, 2021a). Elbette Türkiye'deki çocukların çoğunun erken çocukluk eğitimi ve bakımı hizmetlerine erişememesinin birçok nedeni bulunmaktadır. Bunun öncelikle Türkiye'deki genel eğitim politikalarından bağımsız olmadığı, bütçe ve kaynağın yeteri kadar ayrılmadığı ayrıca erken çocukluk eğitimi ve bakımı hizmetlerinin zorunlu olmamasının önemli bir payı var. Ayrıca erken çocukluk eğitimi ve bakımı hizmetlerinin gerek kamu okullarında gerekse de özel okullarda ücretli olması, kamu okullarında belirlenen ücretlerin illere göre farklılaştığı, (*hali hazırda kamu anaokuluna devam eden çocuğumun okul kayıt masrafları eve kırtasiyeleri hariç aylık 245 TL aidat ödüyorum*) bunun da asgari ücretli bir yurttaşın aylık gelirinin %10'na denk geldiği söylenebilir. Özel öğretim kurumları tarafından sunulan erken çocukluk eğitimi ve bakımı hizmetlerinin ise tamamen ücretli olduğu ve daha çok orta ve üst sosyoekonomik gruba hitap ettiği, ortalama ücretlerinin ise asgari ücretin 3/2'i civarında olduğu söylenebilir. Genel bir değerlendirme yapıldığında erken çocukluk eğitimi ve bakım hizmetlerinden yararlanan %25'lik oranın daha çok orta ve üst sosyoekonomik grubun oluşturduğu, dezavantajlı grubun fırsat eşitliğinden yararlanmadığını söyleyebiliriz.

Türkiye'de erken çocukluk eğitimi ve bakımı hizmetleri Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (AÇSHB) tarafından sunulmaktadır. MEB daha çok eğitim odaklı hizmet sunarken AÇSHB ise bakım ve eğitim odaklı hizmet sunmaktadır. MEB, erken çocukluk eğitimi ve bakımı hizmetlerini 3-6 yaş için anaokullarında ve 6 yaş çocukların için ise daha çok ilkököl gibi eğitim kademelerinde ana sınıflarında sunmaktadır. Bununla birlikte MEB'e bağlı özel öğretim kurumları tarafından anaokulları ve ana sınıfları da MEB protokollerine uygun ve izinli olmak şartıyla bu hizmetleri sunmaktadır. AÇSHB ise 0-2 yaş aralığındaki çocuklar için Kreşlerde, 2-5yaş arasındaki çocuklar için ise Gündüz Bakımevlerinde hizmet vermektedir. Bununla birlikte ilkököl ve ortaokul çocukları için

eğitim saatleri dışında da Çocuk Kulüplerinde hizmet vermektedir. AÇSHB'de Kanunla koruma altında olan çocukların devam ettiği Kreş, Gündüz Bakımevi ve Çocuk Kulüpleri hariç büyük bir çoğunluğu özel kurumlar tarafından ücretli sunulmaktadır. Erken çocukluk eğitimi ve bakımı hizmetlerinin yürütüldüğü kamu ve özel öğretim kurumlarındaki okullaşma oranı bir önceki paragrafta verildiği gibi eşitsizliklerin daha da derin bir şekilde sürdürülmesine neden olmaktadır.

### **Türkiye'de EÇEB Eğitim Politikaları, COVID-19 Küresel Salgını, Çocuk ve Öğretmen**

2018 yılında MEB tarafından ilan edilen 2023 Eğitim Vizyonunda erken çocukluk eğitimi ve bakımına özel bir vurgu yapılarak "Erken Çocukluk" vizyonu açıklanmıştır. Bu vizyona göre MEB 3 temel hedef ve her hedef için ayrıca göstergeler geliştirmiştir. 2023 Eğitim Vizyonu Erken Çocukluk hedeflerine bakıldığında "1- Erken Çocukluk Eğitim Hizmeti Yaygınlaştırılacak, 2-Erken Çocukluk Eğitim Hizmetlerine Yönelik Bütünleşik Bir Sistem Oluşturulacak, 3-Şartları Elverişsiz Gruplarda Eğitimin Niteliği Artırılacak" hedeflerinin olduğu görülmektedir (MEB, 2018). Bu vizyon belgesi ile birlikte MEB 2019-2023 Stratejik Planında da vizyon belgesine paralel stratejilerin ve hedeflerin belirlendiği, erken çocukluk eğitiminin niteliği ve yaygınlığı artırılacak, toplum temelli erken çocukluk çeşitlendirilerek yaygınlaştırılmasının hedeflendiği görülmektedir (MEB, 2019). Ancak gelinen noktada MEB tarafından belirlenen hedeflere ulaşılamadığı bunun nedeninin ise erken çocukluk eğitimi ve bakımı hizmetlerinin zorunlu olmaması ve ücretli olmasıdır. Kaldı ki, MEB 2019-2023 Stratejik Planında da söz konusu durumun tespit edildiği görülmektedir (MEB, 2019). Bu politikalarda belirlenen hedeflere ulaşılamaması bir anlamda eğitim sisteminin yapısal ve yönetsel sisteminden kaynaklandığı, COVID-19 küresel salgını ile birlikte bunun daha da güçleştiği söylenebilir.

COVID-19 küresel salgını ile birlikte Türkiye'de MEB tarafından ilk çalışma 3 Şubat 2020'de ebeveynlere ve çocuklara yönelik Koronavirüs Bilgilendirme Notu başlıklı broşür paylaşılmış, 12 Mart 2020'de okullardaki tüm sosyal etkinlikler

iptal edilmiş, 16 Mart 2020 itibarı ile de 30 Mart 2020 tarihine kadar okullar tatil edilmiştir. Bu tatil döneminde okul yöneticileri ve öğretmenler için online mesleki çalışmalar düzenlenmiştir. Ara tatilden sonra tüm okul kademelerinde uzaktan eğitime geçilmiş, uzaktan eğitim için TRT EBA TV ve EBA alt yapısı kullanılarak erken çocukluk eğitimi ve bakımı basamağını kapsayan okul öncesi kademesi hariç ilkököl, ortaokul, lise kademelerinde uzaktan öğretime geçilmiştir. 1 Haziran 2020 itibarı ile kademeli normalleşmeye geçilen döneme kadar okullar için, öğretmenler için, veliler için ve çocuklar için etkinlik kaynaklarından kılavuzlara kadar dokümanlar hazırlanmış ve ilgililere ulaştırılması amaçlanmıştır (Sak, Şahin Sak ve Nas, 2020). Ancak hazırlanan ilgili dokümanların hedefine ulaşip ulaşmadığı noktasında ciddi tereddütlerin olduğu söylenebilir. 29 Mayıs 2020 tarihli Cumhurbaşkanlığı 2020/8 sayılı Genelgesi ile birlikte kademeli normalleşmenin başladığı ve çalışanların salgına ilişkin protokollere uyararak işe dönüşü başlamıştır (Resmi Gazete, 29 Mayıs 2020). Kademeli normale dönüş özellikle çocuğu olan anne ve babaların çocuklarına öncelikle bakım verecek kurum arayışları ve talepleri doğrultusunda AÇSHB bağlı özel Kreş ve Gündüz Bakımevleri'nin salgına karşı protokollere uymak şartı ile 1 Haziran 2020 tarihi itibarı ile açılmasına karar verilmiş, ardından da MEB'e bağlı sadece özel anaokulları ve anasınıflarının açılmasına karar verilmiştir (Sak, Şahin Sak ve Nas, 2020). Erken çocukluk eğitimi ve bakımı hizmeti sunan özel öğretim okullarının açılması, kamu okullarının açılmaması 1.629.720 çocuktan 1.340.507 çocuğun erken çocukluk eğitimi ve bakımı hizmetlerinden yararlanmamasına neden olmuştur. Bu elbette erken yaşlardan itibaren eğitimde fırsat eşitliğini göz ardı eden, tamamen piyasacı bir anlayışla sadece çalışanları üretim sürecinde tutabilmek için çocuklarına yönelik bakım temelli hizmeti sunan bir politikaya dönüşmüştür. Yaz tatili sonrası yüzyüze eğitim süreci kamu ve özel tüm kurumlarda başlatılmış, öncelikli olarak 21 Eylül'de okul öncesi eğitim ve ilkököl kademeleri 1 gün olmak üzere 28 Eylül'den itibaren 2 gün olmak üzere çıkarılmış seyreltilmiş bir şekilde, 12 Ekim 2020 itibarı hafta içi 5 tam gün eğitime geçilmiştir (Sak, Şahin Sak ve Nas, 2020). Ancak vaka artışı ile birlikte

20 Kasım 2020'den 4 Ocak 2021 tarihine kadar tekrar uzaktan öğretime geçilmiş, eğitim ve öğretim hizmetleri TRT EBA TV, EBA portal ve açık kaynaklı diğer güvenilir platformlar yürütülmüştür (MEB, 2021b). 4 Ocak 2021 itibarı ile okullar tekrar yüz yüze açılmış ve eğitim öğretim hizmetleri özellikle erken çocukluk eğitimi ve bakımı kademelerinde haftada 5 gün olacak şekilde yüz yüze yürütülmektedir. Bu genel tabloya bakıldığında özellikle uzaktan öğretim sürecinin yarattığı eşitsizlikler, teknolojiye erişim sorunu, küçük çocukların uzun süreli evde kalması gibi birçok sorunun ortaya çıktığı, özellikle ebeveynlerin bu süre zarfında çocuklarını pedagojik olarak desteklemek için yardımcı öğretmen rolünü üstlendikleri, çocukların günlük rutinlerinin değiştiği, ebeveyn-çocuk ilişkisinin niteliğinin değişime uğradığı birçok sorun da beraberinde ortaya çıkmıştır (Toran, Sak, Xu, Şahin-Sak ve Yu, 2021). Bununla birlikte bilgisayar, tablet, internet hatta televizyonu olmayan sosyoekonomik dezavantaja sahip ailelerin çocuklarının uzaktan öğretim sürecinin dışında kaldıkları, EBA TV üzerinden sunulan içeriklerin materyallerinin sağlanamamasının eşitsizlikleri daha da belirgin hale getirdiğini, ebeveynlerin öğrenim düzeyinin ebeveynler tarafından çocuklara sunulan pedagojik desteği etkilediği, özel gereksinimli ve kronik rahatsızlığı olan çocukların uzaktan öğretimden yeterince yararlanmadığı, göçmen çocukların tamamen eğitimin dışında kaldığı saptanmıştır (Yıldız ve Akar Vural, 2020).

Çocuklar boyutunda bir değerlendirme yapıldığında özellikle eşitsizliklerin COVID-19 küresel salgın öncesinde de devam ettiği sadece %25'lik bir grubun erken çocukluk eğitimi ve bakımı hizmetlerinden yararlandığı COVID-19 küresel salgını ile birlikte eşitsizliklerin daha da derinleştiği söylenebilir. Güneş ve Toran (ty) tarafından yapılan araştırmada çocukların uzaktan öğretim sürecinde dijital araçlara erişemediği, EBA Portal'ı aktif kullanamadıkları, sürecin daha çok ebeveyn ve öğretmenler tarafından WhatsApp gibi anlık mesajlaşma programları ile yürütüldüğü belirlenmiştir. Pandemi döneminde çocukların sosyalleşmeye ihtiyaç duydukları, duygusal olarak olumsuz etkilendikleri yapılan bir başka araştırmada da açığa çıkmıştır (Yıldırım, 2021). Ayrıca ço-

cukların ekran bağımlılığının artması, ev içerisinde hareket ihtiyacını karşılayamaması, salgına karşı kaygı geliştirmeye başlaması, uzaktan eğitim sürecinde ekran karşısında uzun süre kalamaması gibi sorunların da ortaya çıktığı görülmüştür (Toran, Sak, Xu, Şahin-Sak ve Yu, 2021).

Öğretmen boyutunda bir değerlendirme yapıldığında özellikle uzaktan öğretim sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin belirsizlik ile karşı karşıya kaldıkları, kriz karşısında öncelikle şok yaşadıkları, korku, kaygı gibi duygusal sorunlar yaşadıkları saptanmıştır. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan öğretimde güçlükler yaşadıkları, pedagojik olarak kendilerini yeterli görmedikleri, dijital araçları kullanma, teknoloji okuryazarlığı, çocuklarla iletişimde olma gibi bir sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin COVID-19 salgını ile birlikte mesleki olarak krizlere karşı hazırlıklı olmadıklarını da ifade etmişlerdir (Güneş & Toran, ty). Okul öncesi öğretmenlerinin senkron uzaktan öğretimde etkinlikleri etkili bir şekilde gerçekleştiremedikleri ve kaynaklara erişim konusunda güçlük yaşadıkları saptanmıştır (Yıldırım, 2021). Yapılan bir başka araştırmada da okul öncesi Öğretmenlerinin uzaktan eğitim içeriği hazırlamaya yönelik bilgi sahibi olmamaları, teknik zorluklar ve özel hayatla iş yaşamının iç içe geçmesinin yarattığı güçlüklerin olması, COVID-19 küresel salgını dolayısıyla ortaya çıkan belirsizliğin stresi arttırdığını ifade etmişlerdir (Karadeniz & Zabcı, 2020).

COVID-19 küresel salgın eğitimde eşitsizlikleri açığa çıkardığı gibi öğretim sürecinin yürütülmesini de olumsuz etkilemiş ve eğitimin önemli paydaşları olan çocuk, öğretmen ve ebeveyn üzerinde belirgin bir şekilde etkili olmuştur. Elbette bu süreci yönetmek çocukların, öğretmenlerin ve veli olarak ebeveynlerin iyi oluşları desteklenebilirdi. Ancak özellikle salgın öncesi eğitim politikalarının devamının ısrarı ve ülke olarak yeteri dolanımına sahip olamamanın ya da sunamamanın erken çocukluk eğitimi ve bakımı hizmetlerini olumsuz etkilediği, eşitsizliklerden daha erken yaşta itibaren çocukların maruz kalmasına neden olduğu söylenebilir.

## Sonuç Yerine Sonsöz

COVID-19 küresel salgını ile birlikte eğitimde eşitsizlikler görünür olmaya başlamıştır. Bu süreçte Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve bakımı hizmetlerinden yararlanan yaklaşık olarak 1.2 milyon çocuk uzun bir süre bu hizmetlerden yararlanamamış, bununla birlikte erken çocukluk eğitimi ve bakımı hizmetlerinden zaten yararlanamayan 5.2 milyon çocuğun ise bu süreçte hangi koşullarda olduğu, onların koşullarının iyileştirilmesine yönelik bir çalışma da yapılmamıştır. Eğitim sisteminin en başından beri tüm çocuklar için erişilebilir olmadığı, özellikle yoksul ve sosyoekonomik dezavantaja sahip ailelerin çocuklarının sistemin dışında kalmasına neden olduğu görülmüştür. Bununla birlikte göçmen ailelerin çocuklarının da dijital araçlara erişim, kültürel farklılıklar, dil gibi farklılıklardan dolayı erken çocukluk eğitimi ve bakımı hizmetlerinden yeteri kadar yararlanamadığı saptanmıştır. Bu süreçte özellikle okul öncesi öğretmenlerinin krizle baş etme yetersizliklerinin daha çok öğretmen yetiştiren kurumların politikalarından kaynaklandığı, dijital araçları kullanma, içerik üretme, çocuklara erişimde sorunlar yaşadıkları görülmüştür. MEB’in bu süreç içerisinde okul öncesi öğretmenlerinin yetkinliğine yönelik çalışmalarını yeteri kadar yapmadığı ve okul öncesi öğretmenlerini belirsizliklerle baş başa bıraktığı söylenebilir. Hali hazırda yüz yüze devam eden ve vaka sayılarının arttığı bu süreçte okul öncesi öğretmenlerinin tamamının henüz (08.04.2021) aşı olmadığı, sağlık riski ile karşı karşıya bırakıldıkları söylenebilir. Yapılan bu değerlendirme sonucunda MEB’in belirli bir planının olmadığı, duruma göre tavır aldığı, aldığı tavırların sahada etkili bir karşılığının olmadığı gözlenmektedir. Bunda elbette deneyimsizliğin katkısı vardır ancak yaklaşık bir yıllık süreci doğru değerlendirip strateji geliştirilmemesi bir anlamda MEB’in salgın öncesi politikalarından vazgeçmediğini de göstermektedir.

## Kaynaklar

AÇSHB. (2020). *23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı 100. yıl özel çocuk bülteni*. 08 Nisan 2021 tarihinde <https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/44228/23nisan-cocuk-bulteni.pdf> adresinden

- erişildi.
- Güneş, G. & Toran, M. (ty). Challenges of COVID-19: Preschool teachers' views and experiences during the quarantine. [Değerlendirmede]
- Karadeniz, G., & Zabcı, N. (2020). Pandemi döneminde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin çalışma koşulları ve algıladıkları stres ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişki. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (22), 301-314.
- MEB. (2018). *2023 eğitim vizyonu*. Milli Eğitim Bakanlığı. 08 Nisan 2021 tarihinde <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2019). *Milli Eğitim Bakanlığı 2019–2023 stratejik planı*. 08 Nisan 2021 tarihinde [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_12/31105532\\_Milli\\_EYitim\\_BakanliYYY\\_2019-2023\\_Stratejik\\_PlanY\\_31.12.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/31105532_Milli_EYitim_BakanliYYY_2019-2023_Stratejik_PlanY_31.12.pdf) adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2020). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2019-2020*. 08 Nisan 2021 tarihinde [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_09/04144812\\_meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2019\\_2020.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.pdf) adresinden erişildi.
- MEB. (2021a). *Yıllara göre ülkemizde bulunan geçici koruma altındaki Suriyeli nüfus*. 08 Nisan 2021 tarihinde [https://dspace.ceid.org.tr/xmlui/bitstream/handle/1/1457/26%2027122650\\_ocak\\_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.ceid.org.tr/xmlui/bitstream/handle/1/1457/26%2027122650_ocak_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y) adresinden erişildi.
- MEB. (2021b). *Uzaktan eğitim kararı*. 8 Nisan 2021 tarihinde <http://covid19.meb.gov.tr/covid19.html?cat=rapor> adresinden erişildi.
- Oral, I., Yaşar, D. & Tüzün, I. (2016). *Her çocuğa eşit fırsat: Türkiye'de erken çocukluk eğitiminin durumu ve öneriler*. İstanbul: ERG ve AÇEV Raporu 08 Nisan 2021 tarihinde [http://www.egitim-reformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG\\_HERKES-%C4%B0C%C4%B0N-E-SIT-FIRSAT-TURKIYEDE-ERKEN-COCUK-LUK-EGITIMININ-DURUMU-VE-ONERILER.web\\_.pdf](http://www.egitim-reformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_HERKES-%C4%B0C%C4%B0N-E-SIT-FIRSAT-TURKIYEDE-ERKEN-COCUK-LUK-EGITIMININ-DURUMU-VE-ONERILER.web_.pdf) adresinden erişildi.
- Resmi Gazete (29 Mayıs 2020). *COVID-19 Kapsamında Kamu Kurum ve Kuruluşlarında Normalleşme ve Alınacak Tedbirler*. 2020/8 Genelge.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. & Nas, E. (2020). Pandemi sürecinde okul öncesi eğitim. F. Tahnan ve H.İ. Özok (Ed). *Pandemi ve eğitim*. (s.161-189). Ankara: Anı Yayıncılık
- Toran, M., Sak, R., Xu, Y., Şahin-Sak, İ.T., & Yu, Y. (2021). Parents and children during the COVID-19 quarantine process: Experiences from Turkey and China. *Journal of Early Childhood Research*, 1-19.
- TUİK. (2021). *Öğretim yılına göre okul öncesinde net okullaşma oranı, okul, öğrenci, öğretmen ve derslik sayısı*. 08 Nisan 2021 tarihinde <https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=egitim-kultur-spor-ve-turizm-105&dil=1> adresinden erişilmiştir.
- UNESCO. (2021). *COVID-19 impact on education*. Paris: UNESCO. 12 Mart 2020 tarihinde <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> adresinden erişildi.
- WHO. (2020). *WHO Director General's opening remarks at the Mission Briefing on COVID-19*. World Health Organisation: 12 Mart 2020 tarihinde <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-mission-briefing-on-covid-19---12-march-2020> adresinden erişildi.
- Yıldırım, B. (2021). Preschool Education in Turkey- During the Covid-19 Pandemic: A Phenomenological Study. *Early Childhood Education Journal*, 1-17.
- Yıldız, A., & Akar Vural, R. (2020). Covid-19 pandemisi ve derinleşen eğitim eşitsizlikleri. *Türk Tabipleri Birliği Covid-19 Pandemisi Altıncı Ay Değerlendirme Raporu*, 556-565.

## Gelecek için Öğrenme: Koldan Zihne ve Zihinden Kola<sup>1</sup>

Liv Mjelde

Çeviri: Sinem Günbay

Eğitimim dolayısıyla eğitim sosyolojisinde uzmanlaşmış bir sosyoloğum. Mesleki ve genel eğitim arasındaki değişen ilişkiler üzerine pek çok farklı açıdan çalışmaktayım: Psikoloji perspektifinden, bireylerin nasıl öğrendiğini, didaktik perspektiften köklerini feodal zamanlardaki çıraklıktan alan atölye çalışmalarındaki gelenekleri öğrenmek ve buna karşıt olarak

Orta Çağ'ın kilise geleneğinden gelen akademik sınıfta öğrenme üzerine ve üçüncü olarak da sosyolojik perspektiften endüstriyel kapitalizm ile gün yüzüne çıkan beden ve zihin emeği arasındaki ayrım üzerine çalıştım. Eğitim sistemlerinin gelişimi içerisindeki gelişmeleri ve tezatlıkları anlamakta bana özellikle ilham veren eserler geçen yüzyılın başındaki iki bilim insanlarına aittir: Sovyetler Birliği'nde Lev Vygotsky ve ABD'de John Dewey.

Çalışma alanlarımdan bir diğeri de mesleki eğitimlerde gözlenebilir olması nedeniyle, endüstriyel kapitalizmin gelişimi esnasında açığa çıkan bedensel iş piyasasında ve aile ideolojisindeki hareketlerle ilintili olarak erkek ve kadın alanlarındaki cinsiyet ayrımıdır. Onlarca yıldır bu

<sup>1</sup> Yazarın Atina'da 30 Eylül- 1 Ekim 2016 tarihlerinde toplanan Founding Congress European Association of Professors Emeriti kongresinde yaptığı konuşmanın çevirisidir. <https://www.livmjelde.net/texts.html>

**“Dikkate alınmalıdır ki felsefi geleneğin kendisi, entelektüel ve bedensel emek arasındaki ayrımın bir ürünüdür ve Pythagoras, Herodotus ve Parmedines'den beri bedensel emekçilere erişilmez olacak şekilde entelektüeller için entelektüeller tarafından korunmuştur.”**

sorularla ilgili çalışmalar yapmaktayım. İlk önce sahada araştırma yaparken eş zamanlı olarak Oslo'daki büyük bir meslek yüksek okulunda danışman olarak çalıştım. Mesleki Pedagojide profesörlüğümü 1990 yılında Norveç'te aldım.

O zamandan beri de İskandinavya, Uganda ve Güney Sudan'daki yüksek lisans ve doktora öğrencilerine teknik ve mesleki eğitim alanında öğretmenlik, danışmanlık ve jüri yapmakta ve bunun yanı sıra işyerlerinde öğrenme ile kıyaslandığında okulda öğrenmenin zor olduğu alanlarda araştırma yapıp bu konu üzerinde yazıyorum. Ayrıca, mesleki pedagoji profesörü

olarak öğrencilerin araştırma ve tez yazımında ilk günden başlayarak tezlerini tamamlayana kadar paylaşım ve işbirliği yaptığı bir atölye çalışması modeli üzerine de çalışmaktayım. Uzmandan alınan danışmanlık ile kişilerin birbirine sağladığı danışmanlık “Hepimiz birimiz, birimiz hepimiz için, kimse arkada bırakılmayacak” şiarıyla bu sürecin ana parçasıdır. İnsanlar yaparak ve sosyal ilişkiler ile öğrenirler.

Araştırmamı yeni bir çalışma alanının keşfi olarak görüyorum. Yirmi yıl önce mesleki bilgi ve eğitim ve çıraklık gelenekleri ne halkın gündeminde ne eğitim bilimlerinin konuları arasında ne de eğitim tarihi, pedagoji ya da eğitim sosyolojisinde yer alıyordu. Norveç'teki eğitim tartışmaları sanki bedensel emek piyasası, işçi sınıfı eğitimi ve çıraklık gelenekleri hiç yokmuş gibi devam ediyordu.

Bilginin toplumsal bölümü iş pazarı için eğitilen meslek yüksekokulu öğrencilerinin ve çırağların eğitiminde geçtiğimiz yüzyılda açıkça görülmesinden ötürü hem meslek okullarında hem de işyerlerinde bu konuda araştırmalar yaptım. Okullardaki eğitim, atölyelerdeki uygulamalı eğitim, özel ticaret ile teorik olarak bağlantılı mesleki teori ve üçüncü olarak ayrı dersliklerde öğretilen akademik dersler arasında üç kısımdan oluşan bir ayrımı içinde barındırır. Topladığım ampirik veri örgün eğitim sistemlerimizin içindeki çelişkiler ile ilgili kendi akademik eğitimsel geleneklerim ve varsayımlarım hakkında yeni sorular sormama sağladı. Bilginin ekonomi politiği ve Adam Smith, Karl Marx ve Alfred Sohn-Rethel'in metinleri üzerine çalışmaya başladığımda sorunun derinliğini kavramaya başladım. Adam Smith de Karl Marx da ana metinlerinde bilginin toplumsal bölümünü ele almaktadırlar. Alfred Sohn Rethel soyut düşüncemizdeki bu bölümlerin ömrünü ve temel doğasını anlamama sağladı: (pp.2)

“Dikkate alınmalıdır ki felsefi geleneğin kendisi, entelektüel ve bedensel emek arasındaki ayrımın bir ürünüdür ve Pythagoras, Herodotus ve Parmenides'den beri bedensel emekçilere erişilmez olacak şekilde entelektüeller için entelektüeller tarafından korunmuştur.”

La Sorbonne'da hukuk profesörü olan Yunan/ Fransız Nicos Poulantzas'ın zihin emeği ve bedensel emek arasındaki ayrımı ve sınıflı toplumun son yüzyıllardaki gelişimi üzerine olan yazıları da benim için ilham kaynağı oldu. Son yıllardaki ampirik çalışmalarım bunun İskandinavya'daki okullarda örgün eğitimin genişlemesinde işçi sınıfının müfredatındaki praksiste nasıl işlediğinin iç yüzünü anlamak için belge analizleri yapmamı sağladı.

Bu kurucu kongrede bu noktaların altını çizmemin sebebi bu karmaşıklıkların gelecekteki tüm eğitim sistemlerinin temel kaygısı olacak olmasıdır. Bizlerin bu kriz ve toplumsal değişim

zamanındaki gelişmelere etkimiz olabileceğini umuyorum.

Bilimsel dünyanın yanı sıra eğitim sistemindeki krizlerle ilgili de yeni sorular ortaya atılmaktadır. Karanlık bir haritada giderek genişleyen bir alanı aydınlatan veya ışık tutan bir meşale bilim için yaygın olarak kullanılan bir metafordur. Bilim için kullanılan bu simge 1962'de Thomas Kuhn tarafından kesin hatlarıyla betimlenmiş ve yıkılmış olsa da bugün varlığını sürdürmeye devam

etmektedir. Bu görüşe göre, bilim insanının kişisel bir konumu yoktur ve görünmezdir. Bu bedenden ayrılmış objektifliği ve bilimsel özgürlüğü simgeler.

17. yüzyılda Batı Avrupa'da gelişen bilimsel görüşler el, zihin ve kalbi birbirinden ayırdı. Bu tarz ayrımlar yeni zorluklarla karşı karşıya kal-

maktadır. Rene Descartes'ın felsefi düşüncelerinden biri öncelikle insan zihninin maddeden (*res cogitas*) oluşmadığı diğer bir deyişle tinsel olduğu ve bedenin maddeden (*res extansa*) oluştuğudur. İkinci olarak bu ikisinin birbirinden farklı olmakla kalmayıp aynı zamanda birbirinden ayrı varlıklar olduğunu belirterek insanların dualistik doğasının vurgulanmasıdır. Böylece Descartes insanın akıl yürütmesinin bedenden bağımsız olduğunu ileri sürmüştür. Bedene dair anlayış bedeni ve zihni birbirinden ayıran bir biyolojik model üzerine kuruludur. Bu da bizim kol, zihin ve kalp arasında var olan temel karşılıklı ilişkiyle bağlantımızı koparır. Bu, bilim insanının insan “ruhu” nu ve öznelliğini ya da bir diğer deyişle “zihni” kiliseye bırakarak doğal dünyaya ek olarak bedeni araştırmasına olanak sağladı.<sup>2</sup>

Problemlerden biri de Kartezyen düşünce ve görüşü nasıl aşır ister hekimle görüşen bir hasta ister okullardaki veya üniversitelerdeki öğrenciler olsun araştırma yaparken insanları bir araştırma konusu ve bir bütün olarak görmeyi nasıl başaracağımızdır. Deneyim ve nitel araştırma bu konudaki merkezi kavramlardır. Bir diğer problem görme şekilleri. Hepimizin öğrenme ve

<sup>2</sup> Mjølstad, 2015

### **Bedene dair anlayış bedeni ve zihni birbirinden ayıran bir biyolojik model üzerine kuruludur. Bu da bizim kol, zihin ve kalp arasında var olan temel karşılıklı ilişkiyle bağlantımızı koparır.**

hafızamıza bağlı çeşitli görme biçimleri vardır. “Yerleşik bakış”ın<sup>3</sup> varlığından bahsetmek mümkündür. Kanıtı dayalı tıp, geçtiğimiz yıllarda sağlık hizmetleri ve tıbbi eğitimde güçlü ve etkili bir akım olmuştur. Ancak kanıt kavramı geniş ölçüde tartışılmış ve fikirler üzerine genel bir savaşa girilmiştir.

Mücadele çetin ama geçen on yıllar boyunca doğa ve sosyal bilimlerdeki gelişmeler eski doğuların ötesine geçmiş ve tüm mesleklerde teoriği pratikten ayırarak bilim tarihinin kendisinin nasıl bir ikili bilgi geleneğine sahip olduğunu sorgulamıştır. Beyin ile ilgili yeni araştırmalar insanın öğrenmesi ile ilgili yeni bilgileri gün yüzüne çıkarmaktadır. Eric Kandels, 50 yıl önce *Aplysia californica* isimli deniz salyangozları üzerine bir araştırma yaptı ve modern nörobilimin temellerinin kurulmasına yardım etmek için kullandığı mücevhere benzeyen bir biçimsel bir sadelik ile karşılaştı. Kandel, nöronları değiştirerek değil, onları güçlendirerek ya da nöronlar arasında yeni sinapslar oluşturarak öğrendiğimizi ortaya koyarak bu çok önemli sürecin altında yatan temel mekanizmaları açıklamış oldu. Açıklaması, bu sinaptik yeniden biçimlendirmenin gen ifadesi olarak bildiğimiz kavramı nasıl içinde barındırdığını da içeriyordu: bunun meydana gelmesinin sebebi, genlerin vücudumuzu şekillendirmenin ve saçımızı renklendirmenin yanı sıra deneyimlerden etkilenecek sürekli bir şekilde beynimizi değiştirmesidir. “Öğrendiğimiz ve hatırladığımız şeyler yüzünden olduğumuz kişiyiz.” Bu Lev Vygotsky, Aleksei Leontiev ve Alexander Luria’nın yüzyıl önceki müthiş bilimsel çalışmalarını ve kavrayışlarını yansıtmaktadır. Bu kişiler insanların yaparak ve işbirliği ile nasıl öğrendiklerinin

<sup>3</sup> Bakınız: Mjølstad, Bente Prytz, Anna Luise Kirken- gen, Linn Getz, Irene Hetlevik 2016

anlaşılması için zemin hazırladılar. Francis Bacon’dan esinlenen Vygotsky’nin dediği gibi ne beyin ne de kol tek başına çok bir şey yapamaz. Eylem, yaparak ve işbirliği ile neticeye ulaştırılır.

Yeni bilgiler ve uygulamalar ortaya çıkmaktadır. Yeni kavramlar hem sosyal hem de doğa bilimlerinde görülmektedir. Pedagojideki yeni kelimelerden bir tanesi, okullardaki tüm değişikliklerin bilimsel kanıtı sözüm ona “araştırmaya dayalı değişiklikler”i esas alması ve bu nedenle de tüm değişikliklerin araştırma ile izlenmesinin gerekmesidir. Bu yeni kavramlar benim de çalıştığım mesleki pedagoji ve mesleki öğretim bilgisidir. Mesleklerin kavramsal pedagojisi yükseköğretimdeki bu tezatlıklarla ilişkili olarak gelişti.

Özetlemek gerekirse, akademik dünyanın eğitimdeki iş dünyasına olan mesafesi yeni çözümler aramaktadır. Kol ve zihin emeği ve entelektüel ve beden emeği arasındaki geleneksel tezatlıklar hem genel olarak hem de değişik meslekler içinde çok büyük zorluklarla karşı karşıya gelmektedir. BİT’e dayalı teknolojik devrim iş süreçlerini değiştirmekte ve tüm zanaatlarda ve mesleklerde sürekli yeni beceri ihtiyacı yaratarak üretimi gittikçe artan bir hızda yeniden şekillendirmektedir. Eski meslekler ölüyor ve yenileri yaratılıyor. Konuşmamı Trondheim’daki meslektaşlarıma referans vererek bitirmek istiyorum: *Investigatore mementote vos generis humanis veritatis speciem effingere* (Araştırmacılar! İnsanlığın gerçeklik tanımını sizler yaratıyorsunuz).

## Akademik Kendileşmenin Bilimsel Araştırma Süreçleri ve Kurum Kültürüne Etkisine İlişkin Duygun Göktürk ile Söyleşi

Yasemin Tezgiden Cakcak

*Duygun Göktürk Boğaziçi Üniversitesi'nde lisans ve yüksek lisans çalışmalarını tamamladıktan sonra ABD'de Purdue Üniversitesi'nde Eğitimin Kültürel Temelleri ve Liderlik programında doktora araştırmalarını gerçekleştirdi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri bölümünde öğretim üyesidir. Eğitim yönetimi, yükseköğretim araştırmaları, eğitim sosyolojisi, eğitimde eşitsizlikler ve sosyal tabakalaşma, araştırma teknikleri üzerine çalışmalar yapmaktadır. Bu söyleşide son dönemde üzerinde çalıştığı akademik kendileşme üzerine konuştuk.*

*Yasemin Tezgiden Cakcak: Bir süredir “akademik kendileşme” üzerine çalıştığını, bu konuda yayın yaptığını ve bu konunun akademideki can yakıcı sorunların bir bölümünü tartışmaya açtığını biliyorum. Çalışmanızda merkezi olan “akademik kendileşme” (academic inbreeding) kavramını açıklayabilir misin?*

**Duygun Göktürk:** Literatürü incelediğimizde farklı disiplinler alanlarda “inbreeding” kavramı ile karşılaşabiliriz. Makalede de belirttiğimiz gibi “inbreeding” etimolojik kökeni itibarıyla “içeriden üretim, üreme, oluşum, gelişim” anlamına geliyor. Literatürü incelerken biyoloji alanı kavramı “soyun akraba veya kan bağı olan kişiler ile devamı ve genlerin ortak ata ile benzerliği” ya da biyolojik akrabalık anlamında “endogami” ile tanımlamakta; koruma biyolojisi alanında türlerin yönetimi ve korunması tartışmalarında yer almakta; bilim felsefesi alanında ontolojik bağlamını ele alarak biyoçeşitlilik kapsamında

“korunması gereken nedir” ve “korunma değeri nasıl belirlenir” sorularını barındıran çalışmalar ile açıklanmaya çalışıldığını görüyoruz. Saha çalışması süresince kullandığımız “academic inbreeding” kavramının Türkçede kullanmayı tercih ettiğimiz kullanımlarından biri olan “akademik kendileşme”, bir yükseköğretim kurumunun doktora öğrencilerini bünyesinde işe alması, doktora mezunlarından oluşan bir akademik kadronun oluşumu ve devamlılığını tesis etmesidir. Bu bağlamda akademik kendileşme, diğer disiplinlerin sorunsallaştırdığı meseleleri de dikkate alarak, homojen/heterojen nitelikli kurumsal örgütlenmeleri, referans grup yönelimlerini, “korunması gereken” (korunması gereken değerler nedir ise yine ayrı bir soru olarak düşünülebilir) değer/pratiklerin belirlenimini ve kurucu unsurlarını tespit eden bir iktidar aracı olarak da değerlendirilebilir.

**YTC: İktidar aracı derken tam olarak ne kast ediyorsun?**

**DG:** Akademik kendileşme eşitsizliklerin üretimi ve yeniden üretiminde rol üstlenmektedir. Max Weber'in “social closure” (toplumsal kapanma) kavramını bu işleyişi anlamlandırmak için kullanabiliriz. Bu kavram, toplumsal ilişkilenebilirlikte açıklık/kapanma durumunu ele almaktadır. Açıklık/kapanma ile kastedilen kurumsallaşmış ilişki ağlarının farklı aktörler ile ilişkilenebilir potansiyelidir. İlişkiler ağının geniş ve farklılaşmış ağlar üzerinden oluşumu, ilişkinin tarafları için sahip oldukları fırsatlara yeni fırsatlar ekleme imkanı sunuyor ise, taraflar ilişkinin açıklığı, farklı aktörlerin ilişkiye dahil olması ile ilgilienirler. Aksi halde, ilişkinin açıklığının, yeni aktörlerin ilişki ağına dahil olmasının sahip olunan fırsatlarda kısıtlılığa neden olacağı öngörüldüğünde ilişkilenebilirliğin tekelleştirilmesi, belirli iktidar



odakları tarafından sınırlandırılması, kaynakların dağıtımının belirli grupların elinde tutulması söz konusudur. Akademik kendileşme bağlamında bu durum kurumsal kaynaklara ya da bilgilere ulaşmanın koşullarının nasıl ve hangi aktörler tarafından belirlendiği noktasında kilitlidir. Örneğin bir yükseköğretim kurumunda akademik kadronun oluşumu sürecinde bazı kriterler belirlenir ve süreç bunlar üzerinden devam ettirilir. Akademik kendileşme bu kriterlerin oluşumunda nasıl konumlanmaktadır ya da belirleyici olmaktadır sorusunu sormanın kendisi de önemlidir.

**YTC:** *Mülkiye ve Higher Education Policy dergilerinde yer alan makalenizde akademik kendileşme sürecinde bireysel davranışlar ile kurumsal yapı ilişkisini Pierre Bourdieu'nun habitus kavramı ile tartışıyorsunuz. Habitus kavramı ile saha çalışmanızı nasıl ilişkilendiriyorsunuz?*

**DG:** Pierre Bourdieu'nun habitus kavramı bu çalışma kapsamında akademik kendileşmenin kurum içerisindeki pratikleri ve hareket alanlarının tespitinde ve bilimsel üretim süreçleri ve kurum kültürünün oluşumu gibi daha makro düzeyde yapılar ile olan ilişkisinin anlamlandırılmasında başvurduğumuz bir kavram. Kurum içerisinde kalıcı ve aktarılabilen eğilimlerin oluşumu belirli yapılar üzerinden örgütlenebiliyor. Bu örgütlenme bir tarihselliği barındırmaktadır, yani kendini tekrar eden pratiklerin varlığında, düzenli tekrarda ve çokluğunda devamlılık sağlamaktadır. Diğer bir ifade bu örgütlenme üzerinde mutabık kalınan ve kendinden beklenen davranış setlerini oluşturan bir standartlaştırma sürecine evriliyor. Saha çalışmasını da dikkate alarak akademik kendileşmenin bu standardizasyonu sağlama noktasında bir yaratım gücü olduğunu söyleyebiliriz. Habitus üzerine olan literatür de bizim çalışmamız açısından belirleyici bu noktada.

**YTC:** *Akademik kendileşmenin kurum içindeki örgütlenme pratiklerini anlatır mısın?*

**DG:** Araştırma süresince gerçekleştirdiğimiz görüşmeleri kurum ile doktora süresince farklı şekillerde ilişkilenen akademisyenler ile gerçekleştirdik. Katılımcıların bir kısmının kurum ile öncesinde bağı yer almıyorken, bir kısmının lisans, yüksek lisans yada doktora sürecinde kurum

ile ortak bir geçmişinin olduğunu söyleyebiliriz. Dolayısıyla örgütlenme biçimleri, birbirinden farklılaşan katılımcıların deneyimlerinden ve kuruma yönelik gözlemlerinden oluşuyor. Örgütlenme pratikleri noktasında kurum kimliği ile araştırmacı kimliğinin iç-içe geçişi, işbirliği ağlarının tesis edilmesi, grup-içi/grup-dışı tanınma formlarının oluşumu, sembolik sınırların oluşumu ile belirli bilgi formlarının ulaşılabilirliğinin de kısıtlanması, epistemik komünitelerin tabakalaşması ve araştırma alanlarının hiyerarşik olarak kategorize edilmesi, işe alım süreçleri, araştırma kaynaklarının dağıtımı olarak bazılarını belirtebilirim. Bizim çalışmamızda belirttiğim bu örgütlenme biçimleri üç temel eksen üzerinden tartışmaya açmaya çalışıyor: kurumsal habitus (*institutional habitus*), araştırma habitusu (*research habitus*) ve tanınma süreçleri (*recognition gaps*). Bu noktada giriş niteliğinde çerçevesini çizecek olursam, akademik kendileşme kapsamında ele aldığımız kurumsal habitus, araştırma habitusu ve tanınma süreçleri kurumsal kültürün tesisi ve devamlılığı, bilimsel üretim süreçlerinin kurucu unsurları ve epistemik komünite oluşumlarının belirlenimi noktasında bir tartışmayı gerçekleştirmektedir.

**YTC:** *Saha çalışmasında ortaya çıkan kurumsal habitus, araştırma habitusu ve tanınma eksenlerinin belirleyici unsurları nelerdir?*

**DG:** Saha çalışmasında akademik kendileşmenin kurum kültürünü, araştırma süreçlerini nasıl şekillendirmekte olduğunu anlamaya çalışıyoruz. Görüşmeler ile ortaya çıkan durum kurumsal ve araştırma habitusunun bazı pratikler ve eğilimler üzerinden oluştuğu, devamlılık sağladığını ve tarihsellik barındırdığını gösteriyor. Bu üç eksenin çerçevesini çizerken hangi kurumsal dinamiklerin de belirleyici olduğunu anlamaya çalışıyoruz. İlk olarak “kurumsal habitus” ile ilişkilendirdiğimiz dinamikler örneğin, kurumsal sadakatin belirleyiciliği, işe alım süreçlerinin dizaynı, kurum kültürün tarihselliği; ikinci olarak “araştırma habitusu” bağlamında akademik networkler ve işbirliği ağları, araştırma alanlarının hiyerarşik organizasyonu, referans gruplarının varlığı; üçüncü olarak “tanınma” noktasında ise kurum ve grup kimliklerinin taşıyıcısı olma, işbirliği ağlarında

bu kimliklerin belirleyiciliği, referans grupları ve bu gruplara aidiyetin tanınma noktasındaki işlevi saha çalışmasında ortaya çıkmaktadır. Çalışmada gözlemediğimiz tüm bu dinamikler kurumsal kültürün tesisinde, araştırma süreçlerinin işleminde belirli nitelikte rol üstleniyor. Örneğin kurum kimliğine olan aidiyet, tanınma ve işbirliği ilişkilerinin oluşumunda belirleyicidir. Burada söz konusu olan birikimsel bilgi formlarının varlığı, yani bir tarihi olan ilişkiler ağı var ve ilişkilere dair sahip olunan önbilgiler bilimsel üretim süreçlerinde belirleyici olabiliyor. Çalışmaya katılan bir öğretim üyesi bunu kuruma geldiğinizde kimlerle çalışabileceğiniz bilgisine sahip oluyorsunuz şeklinde açıklıyordu örneğin. İlişkiler ağına yönelik bu önbilgiler kurum içerisinde farklı birçok ilişkilene biçimini de yönlendirme potansiyeline sahip oluyor aynı zamanda.

**YTC:** *Akademik kendileşmenin sorunsallaştırılması akademideki hiyerarşilerin sorgulanmasında önemli bir rol oynayabilir mi?*

**DG:** Akademik özerkliğini kuran ve aşındıran durumları, patolojik oluşumları tartışıyor olmanın önemli olduğunu düşünüyorum. Bu açıdan akademik kendileşme gibi kurum pratiklerinin kurumsal yaşam formlarının oluşum ve devamlılığındaki pozisyonunun tespitinin de önemli olduğunu söyleyebilirim. Akademik kendileşme, yükseköğretim kurumunda deneyimlenmekle beraber farklı toplumsal kurumlarla da temas halindedir. Örneğin, aile ilişkilerinin, aile içi ittifakların, bağlılık bloklarının yükseköğretim kurumundaki tezahürü olarak düşünülebilir.

**YTC:** *Bu araştırma süreci nasıl başladı, seni bu konuyu çalışmaya yönelten neydi?*

**DG:** ODTÜ’de çalışmaya başladığımda her yıl yeni gelen öğretim üyelerine yönelik bir program olarak düzenlenen Akademik Gelişim Programı (AGEP) kapsamında bir proje yazmıştım. Temelde ilgilendiğim soru eğitim fakültelerinin teknik üniversitelerde nasıl konumlandıkları, akademik üretim ve ilişkilene süreçlerini deneyimleme biçimleriydi. Bu soru saha çalışması esnasında karşılaştığımız ve tanıklık ettiğimiz durumları da dikkate alarak akademik kendileşme tartışmalarına evrildi.

**YTC:** *Karşılaştığınız ve tanıklık ettiğiniz durumlara dair örnek verebilir misin?*

**DG:** Bu soruna cevaben akademik kendileşmeyi bazı sorularla detaylandırmanın iyi olacağı kanısındayım. Örneğin, akademide işe alım süreçlerinde hangi kriterler belirleyici niteliktedir? Akademide bilimsel üretim süreçlerinde işbirliği ağları nasıl şekillenmekte ve devamlılık sağlamaktadır? Bilimsel üretim süreçlerinde çalışma alanlarının farklı olması noktasında direnç gösteren durumlar nelerdir? Akademik kendileşmenin kurumsal kaynakların ve bilginin dağıtımında üstlendiği rolleri nasıl anlayabiliriz?

**YTC:** *Alanyazında akademik kendileşmenin bilimsel üretim süreçleri ve kurumsal kültüre olan etkisine yönelik çalışmalar ve tartışmalar yer alıyor. Bu tartışmalar saha çalışmanıza nasıl yansdı?*

**DG:** Akademik kendileşme üzerine olan literatür kendileşme süreçlerinin yükseköğretim kurumlarına olan farklı etkilerini de tartışmaya açıyor. Akademik kendileşme mevcut literatürde bilimsel üretim süreçleri ve kurum kültürünü şekillendirici bir yapı olarak beliriyor. Kendileşmenin işlevsel bir rolü var. Bu işlevselciliği açacak olursam, örneğin, kurumsal kaynakların yönetimindeki olumlu etkisi, kurum kültürü, tarihi, geleneklerine aşına oluşun mevcut akademik kültürün ve üretimin devamlılığını sağlaması ve güvence altına alması, bilimsel bilginin değişimi/mübadelesindeki kolaylaştırıcı pozisyonunu belirtebiliriz. Kurumsal kültürü belirleme noktasında ise kendileşme, kurum popülasyonunu istikrarlı kılarak, grup-içi (*in-group membership*) üyeliklerin kurum kimliği ile uyum içerisinde devamlılığını sağlama noktasında, işe alım politikalarının belirlenmesinde, işbirliği ağlarının örgütlenmesinde kritik bir role sahiptir. Bir diğer nokta ise, saha çalışmalarında karşımıza çıkan bir durum olarak üniversitelerin kendi mezunları ile çalışmayı tercih etme durumunda kalışları, açılan kadrolara başvurularda nitelik (ve nicelik kısmen) dikkate alındığında kısıtlı bir hareket alanının oluşu akademik kendileşme konusunda belirleyici nedenlerdir. Yükseköğretim kurumlarının içinde bulunduğu durumun böyle gerçeklikleri de var. Dolayısıyla akademik kendileşme uygulama-

malarının bilimsel araştırma alışkanlıklarını belirleyen, üretimin nicelik ve niteliğini tayin eden, kurum kültürünü kuran süreçlerde etkili olduğunu belirtebilirim. Ayrıca, bu konular üzerine Hugo Horta'nın çalışmalarına da bakılabilir.

Akademik üretim belirli bir rasyonalite çerçevesinde gerçekleşirken -örneğin yayın yapmak veya projelerde araştırmacı/yürütücü olmak, doktora/yüksek lisans öğrencisi yetiştirmek vb.- aynı zamanda üretim ilişkilerinin belirleyiciliğinde de şekillenmektedir. Akademi karşılıklı tanınmanın tesis edilmesi ve ilişkilene biçimlerinin tahlili belirli bir zaman ve emek gerektirmektedir. Kuruma ait olan sosyal ağlar ve üretim sözleşmeleri akademi tanınma süreçlerini belirleyici niteliktedir. Akademik kendileşme bu sosyal ağ ve sözleşmelerin ön bilgisine sahip olmayı sağlarken, aynı zamanda birikimsel (kümülatif) bir avantajın da eyleyicisi durumundadır. Örneğin, saha çalışmasında gözlemlediğimiz kurum ile geçmişte bağı olan bir akademisyenin, göreve başladığı andan itibaren kimlerle ilişki kurabileceği, akademik üretim yapabileceği ön bilgisine sahip olması durumu, belirli olanakların ve kaynakların belirli kişilerde toplanması durumuna ilişkindir. Bu durum süreklilik teşkil ettiğinde birikimsel (kümülatif) bir imtiyaz ya da avantaj sahipliğine dönüşmektedir. Bu açıdan süreklilik arz eden bir eşitsiz kaynak dağılımı söz konusu olacaktır. O halde kaynakların eşit dağılımı ilkesi, böyle bir pratiğin içkin olduğu bir kurumda nasıl organize olabilir? Bu noktada, Paul DiMaggio ve Filiz Garip'in sosyal ağların eşitsizlikleri tetikleme veya elimine etme potansiyeline ilişkin çalışması üç açıdan bu "imtiyazlı birikimi" açıklama potansiyeli taşıyor. Kısaca özetlemek gerekirse bir kurum içerisinde bir pratiğin değeri öncesinde onu benimseyenlerin sayısı ve kurum içindeki diğer ağlarla kurduğu ilişkinin gücü ile ilişkilidir. İkinci nokta, o pratiğin kullanışlılığı bilgisi kurum içerisindeki sosyal ağlar üzerinden öğrenilebilecek bir bilgidir. Üçüncüsü ise o pratiğin normatif etkisidir, bu etki pratiğin maliyeti veya özgün değerini önceliklemez; daha ziyade o pratiğin yarattığı etki, ödüllendirme ve cezalandırma potansiyeli ile ilgilenir. Bu bağlamda, grup-içi referans ağlarından beslenme eğiliminin güçlü olduğu akademik kendileşme bir kurumsal

pratiğin oluşumunda, kullanışlılığı ve yarattığı etki noktasında belirleyicidir. Senin soruna dönecek olursam, kurum içerisinde belirli olanaklarla donatılma, tanınma ağları ve gözetme ilişkilerinin ön bilgisine sahip olma durumu akademik kısırlaşma, homojenleşme ve hiyerarşinin derinleşmesinde rol üstlenebilir.

**YTC: Akademik kendileşmenin işe alım süreçlerine olan etkisini düşündüğümüzde bilinçli bir kayırmacılıktan (nepotizm) mı söz ediyoruz, yoksa kendiliğinden gerçekleşen, olağan görülen bir yapıdan mı?**

**DG:** Saha görüşmelerinde bu soruya yönelik farklılaşan yaklaşımlar ile karşılaştık. Görüşmelerde kurum içerisinde kendi öğrencilerini işe alma eğiliminin varlığından ve bu durumun bilimsel üretim süreçleri ve kurum kültürünü belirleme noktasındaki olumsuz etkisinin belirtildiğini söyleyebilirim. Bunun yanında saha görüşmelerinde belirtilen bir diğer durum ise açılan akademik kadrolara başvuru süreçlerinde nitelikli araştırmacıların başvurmayışı ile üniversitelerin kendi yetiştirdiği insan sermayesine yönelmesidir. Üniversitelerin insan sermayesine ihtiyaç duyması ve işe alım süreçlerinin şekillenmesi kurum dışındaki politikalar ve yapılarla da ilgilidir. Örneğin bu süreçleri YÖK politikalarından, kurumların özerkliği ve demokratik tutum ve yönetim süreçlerinden ayrı düşünemeyiz. Üniversite kadrolarının belirlenmesi de bu değişkenlerle ilişki halindedir. Kurumun akademik kendileşme uygulamalarına başvurma nedenleri kurumun ve kurum dışı etkenlerin etkisinde şekillenebilmektedir ve çalışmamızda bunu ortaya çıkaran veriler de bulunmaktadır. Dolayısıyla işe alım süreçleri de bu denklemde şekillenmektedir.

# Augusto Boal ve Ezilenlerin Tiyatrosunda Yeni Bir Eleştirel Pedagoji Aracı Olarak Yasama Tiyatrosu

Muharrem Demirdiş<sup>1</sup>

## I

Tiyatro, pedagojik araçlardan biri kabul edildiğinde onun eleştirel eğitimciler tarafından “eleştirel” amaçlarla kullanılması önem kazanmaktadır. Pedagojinin ne olduğuna dair birçok tanım yapılsa da bu tanımlarda iki belirgin özellik öne çıkmaktadır: Pedagoji bir süreçtir ve bu sürecin sonunda -her ne kadar farklı anlamlar yüklense de- bir öğrenme gerçekleşmektedir. Eleştirel eğitimciler burada öğretilen bilginin niteliğine ve bu bilginin nasıl öğretildiğine/öğretileceğine dair değerlendirmeleriyle dikkat çekmektedirler. Geçtiğimiz yüzyılda ise, özellikle de Brecht ve Boal’in etkisiyle tiyatronun pedagojik işlevinin ön plana çıkması, pedagojik amaçlarla var olan bir tiyatronun neyi, nasıl öğretmesi gerektiği tartışmalarının da yapılmasına olanak sağlamıştır. Bu arada da tiyatronun başlangıç noktasına, Antik Yunan’a, Antik Yunan’daki tiyatronun işlevine ve bu işlevi nasıl gerçekleştirdiğine ilişkin tespitler yapılmıştır. Katharsis eleştirileri, politik ve -artık gönül rahatlığı ile kullanılabilir- eleştirel tiyatronun merkezinde yer alırken, Antik Yunan tiyatrosundan Brecht’e dek sürdüğü iddia edilen Aristotelyen tiyatronun “ne öğrettiği” de bu tartışmalarda yapılmaya başlanmıştır. Oidipus niçin tanrı yasalarını çiğnediği için cezalandırılmakta ve sonrasında ülkesini terk etmektedir? Antigone niçin Kral Kreon’a karşı geldiği ve onun tarafından hain ilan edilen kardeşini gömmek istediği için ölmektedir? Prometheus tanrılara karşı geldiği için niçin acı çekmektedir? Hamlet, Macbeth, Romeo, Matmazel Julie, Hedda Gabler vb. oyun kişilerinin belirlenen sınırları aşmaları sebebiyle acı çekmelerinin, delirmelerinin, yaşadıkları yerleri terk etmek zorunda kalmalarının veya ölmelerinin nedenleri nedir? Aristotelyen

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

tiyatro burada neyi amaçlamakta ve bunu hangi araçla yapmaktadır sorusunun yanıtları, 20. yüzyıl tiyatrosunun, özellikle de Brecht ve Boal tiyatrolarının cevaplarını aradıkları, benzer bir şekilde yanıtladıkları sorular olmuştur: Konvansiyonel tiyatro kendi seyircilerine; iktidarlara, törelere, yasalara, mevcut ahlak anlayışlarına saygı duymayı öğretmekte ve bunu da katharsis vasıtasıyla yapmaktadır. Bu oyunları izleyen seyirciler, yıkıma uğrayan oyun kişilerini görmekte, onlarla kendilerini özdeşleştirmekte, bunun yanılsamasını yaşamakta ve bu oyunlardan düzene uymaları, yasalara, törelere, tanrılara itaat etmelerinin gerekliliğini öğrenmektedirler. Yani konvansiyonel tiyatronun pedagojik öğretisi “sınırdurumları aşmamak”, aracı ise katharsistir. Lakin sınırlar ilk olarak Brecht ile aşılacak, katharsis kaldırılıp atılacak, Brecht tiyatrosu ile, öznelere kendilerini var olan durumlara, izlediklerine yabancılaştırmalarının, oyunlara ve izlediklerine birer özne olarak müdahale etmelerinin önü açılacaktır (Brecht, 2011).

## II

Brecht; Aristotelyen tiyatroyu, onun iletisi olan uzlaşma pedagojisini ve bu pedagojinin aracı olan katharsisi aşmak için yabancılaştırma tekniğini geliştirmiş ve diyalektik temeller üzerinde şekillenen epik-diyalektik tiyatroyu oluşturmuştur. Boal ise katharsisi aşmak için başka teknikler kullanmıştır; bu teknikler teatral anlamda Brecht’ten, pedagojik bağlamda ise Paulo Freire’den beslenmiştir (Boal, 2014; Demirdiş, 2020).

Boal’e (2014) göre de “Aristotelyen baskıcı tragedya sistemi”, 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. Boal (2014) için Aristoteles'in sistemi, devrim de dahil olmak üzere genel kabul görmeyen her şeyi yok etme, gerçekleştirmelerinden hemen önce bertaraf etme amacını taşıyan ve katharsise dayanan bir sistemdir; reddedilmelidir.

Boal, 1964'te Brezilya'da henüz askeri darbe olmadan önce, bir büyük ana sistem olan Ezilenlerin Tiyatrosunu (Theatre of the Opressed) oluşturmaya başlamış ve uygulamalarını yapmıştır. Ezilenlerin Tiyatrosunun alt tiyatro türleri olan Forum Tiyatrosu, Görünmez Tiyatro, Gazete Tiyatrosu, İmge Tiyatrosunda da bu teknikleri kullanmıştır. Bu teknikler seyirci (spectator) ve oyuncu (actor) ayrımının ortadan kaldırılması, seyircilerin seyirci-oyuncular (spect-actors) olarak oyuna dahil olmaları, seyir yeri ve oyun yeri arasındaki ayrımın kaldırılması, tiyatronun binalardan, salonlardan çıkarılması ve sokaklara köylere, gecekondulara taşınması, katılımcılık, seyirci ile iletişim gibi teknikler ve uygulamalardır ve bunlar, Ezilenlerin Tiyatrosunun henüz ilk teknikleri ve uygulamaları olmuştur (Boal, 2006). Anlaşılabilirliği gibi, Aristotelyen tiyatro sistemi ve onun "uzlaşması" (tanrılarla, ailelerle, soy değerleri, krallarla, sistemle vb.) için kullandığı katharsis, önce Brecht tarafından öğretti oyunları ve epik-diyalektik tiyatro ile, sonrasında ise Boal tarafından Ezilenlerin Tiyatrosu ile reddedilmiştir. Tiyatro; Brecht ve Boal tiyatrosu ile uzlaşma pedagojisini reddetmiş ve ret (reddin reddi) ve mücadele pedagojisi oluşturma amaçlarıyla var olmuştur. Brecht ve Boal tiyatrosunda bu amaçlarla teknikler geliştirilmiş, işçi sınıfı ve ezilenlerle birlikte, "olası ve mümkün" toplumsal değişimlerin provaları yapılmıştır. Tiyatro artık tam da olasılıkları somut hale getirmek için vardır (Brecht, 1988; Akt. Wayne, 2017) ve tiyatro, bu olasılıkların gerçekleştirilebilmesi için, "bir devrim provasıdır!" (Boal, 2014, 152).

### III

Boal, tüm tiyatro hayatı boyunca geliştirdiği ve yeni teknikler eklediği Ezilenlerin Tiyatrosu çalışmalarının toplumsal ve siyasal alanda karşılık bulmasını çok önemsemiştir (Boal, 2006). Boal için bunun en güçlü iki örneği Hindistan'daki

Jana Sanskriti<sup>2</sup> ve Brezilya'da 1 Ocak 1993 tarihinde Brezilya İşçi Partisi'nden Rio de Janeiro Belediye Şehir Meclisine seçilmesiyle uygulama fırsatı bulduğu Yasama Tiyatrosudur (Legislative Theatre). Gökdağ'a (2015) göre Jana Sanskriti, bugün dünyada Ezilenlerin Tiyatrosu tekniklerini Augusto Boal'in hayaline en yakın biçimde uygulayan topluluk olarak kabul edilmektedir. Merkezi Batı Bengal, Kalküta olan topluluk, Hindistan Komünist Partisi-Marksist (CPI-M) üyesi olan ve partideki ilişkileri hiyerarşik ve anti-demokratik bularak partiden uzaklaşan Sanjoy Ganguly tarafından 1985 yılında kurulmuştur. Ganguly, toplumsal ve kurumsal ilişkilerin demokratikleşebilmesi için araçlar ararken, 1991'de Boal'in Ezilenlerin Tiyatrosu ve özelden Forum Tiyatro uygulamalarıyla karşılaşmış, bu tekniklerin toplumsal bir değişimi hemen başlatabileceğini düşünmüştür (Brahma, Pavarala ve Belavadi, 2019). Jana Sanskriti, 1991'den itibaren Boal'in tekniklerini kullanmış ve Boal tarafından da Brezilya dışında, onun yöntemlerinin en iyi uygulandığı topluluk olarak kabul edilmiştir. Jana Sanskriti, Ezilenlerin Tiyatrosu yöntem ve tekniklerini Hindistan'ın en uzak köşelerine götüren, oradaki insanların bu yöntem ve teknikleri mevcut toplumsal, ekonomik, siyasal sorunların çözümleri için kullanmalarını sağlayan bir topluluk olmakla kalmamış, Augusto Boal'in hayalini kurduğu gibi, bu yöntem ve teknikleri toplumsal değişimi sağlayan bir araç haline getirmeyi başarmıştır. Jana Sanskriti Batı Bengal eyaletinin en önemli siyasal gücü haline gelmiş, tiyatronun bir halk hareketine dönüşebileceğinin örneği olmuştur (Gökdağ, 2015). Jana Sanskriti iki yılda bir festival düzenlemektedir. 2006 yılında düzenlenen festivale Boal de katılmış ve o sene festival kapsamında seyirci-oyuncu mitingi yapılmıştır. Bu miting seyirci-oyuncunun toplumsal değişimlerdeki rolünün konuşulması için düzenlenmiştir. Mitinge 3000 insanın katılması beklenirken miting, Boal'in gözyaşları içinde hitap ettiği, yaklaşık 12.000 seyirci-oyuncunun katıldığı bir mitinge dönüşmüştür. Boal, Kalküta'daki bu konuşmasında da dönüşüme ve tiyatronun dönüşümlerdeki rolüne dikkat çekerek

2 Jana Sanskriti, "halkın kültürü" anlamına gelmektedir.

şunları söylemiştir: “Vatandaş olmak için toplumda yaşamak yeterli değildir; yaşadığımız toplumu değiştirip dönüştürmek zorundayız, İnsanoğlunun gücü de budur! (...) Tiyatroyu toplumu dönüştürmek için kullanmaya karar verenler bize acı değil, mutluluk; esaret değil sevinç getireceklerdir” (Boal, 2006; Akt. Gökdağ, 2015, 134-135). Ezilenlerin Tiyatrosu tekniklerini kullandıkları dönemlerle birlikte bir siyasi harekete de dönüşen Jana Sankriti’nin, bugün Hindistan’da birçok çekirdek grubu vardır ve Jana Sankriti, Batı Bengal’in hemen hemen tamamına ulaşmış durumdadır. Jana Sankriti, Boalyen seyirci-oyuncuları/ “spect-actor”leri daha ileri taşımış ve onları “spect-activist”lere (spect-actors -- spect-activists) dönüştürmüşlerdir (Brahma vd., 2019). Okuma yazma kursları düzenlemek dışında şiddet, ev içi şiddet, başlık parası, alkolizm, su ve yiyecek sıkıntısı, yoksulluk vb. toplumsal/siyasal hemen her konuyu Ezilen Tiyatrosu teknikleri ile, köylerde ve halkın seyirci-oyunculara dönüşümü ile ele alan topluluk, siyasi seçimler için de adaylar çıkarmış ve seçim sonuçlarını önemli oranda etkileyebilmiştir. Bugün Jana Sankriti hareketinin dayanışma komiteleri de vardır ve topluluk, bu komiteler vasıtasıyla insanlara daha kolay ulaşabilmekte, onlarla birlikte dayanışmayı büyütebilmektedir (Gökdağ, 2015). Brahma ve diğerleri (2019), Jana Sankriti’nin özellikle Forum Tiyatro tekniklerini kullanarak pasif seyircilerde eleştirel bilincini aktive etmek, diyalog ve tartışma aracılığıyla sosyal değişimi gerçekleştirebilme hedefleriyle hareket ettiğini iddia etmektedir. Toplumsal değişim için iletişim ve diyalog, katılımcı iletişim ve Forum Tiyatro teknikleri, Jana Sankriti’nin en temel hareket noktalarıdır (Brahma, vd., 2019). Kadınların oldukça etkin olduğu bu toplulukta, yine bu toplulukla ilişkili ayrı bir kadın hareketi de oluşmuş, Jana Sankriti’de örgütlü kadınlar; kadına yönelik şiddet, çocuk yaşta evliliklerin ve çok eşliliğin engellenmesi gibi konularda aktif roller üstlenmişlerdir. Topluluğun çalışmaları ile kız çocuklarının sadece erken yaşta evliliklerinin önüne geçilmekle kalmamış, aynı zamanda okula gidebilmeleri, spor ve tiyatro gibi etkinliklere katılabilmeleri de sağlanmıştır (Brahma vd., 2019; Gökdağ, 2015). Topluluk son olarak COVID 19 nedeniyle de yeni dayanışma komiteleri kurmuş, ihtiyacı olanlara gereken des-

teği (yiyecek, temiz su, hijyen malzemeleri vb.) sağlamıştır, sağlamaktadır.<sup>3</sup>

Boal, Jana Sankriti için duyduğu heyecanın benzerini, bizzat kendisinin ve Rio de Janeiro Ezilenlerin Tiyatrosu topluluğunun, doğrudan siyasal yaşama müdahale etme olanağı bulduğu Yasama Tiyatrosu ile de yaşamıştır. Ezilenlerin Tiyatrosu, eşitsizlikleri besleyen ve adil olmayan, dışlayan vb. yasalara müdahale etme ve onları değiştirme amacıyla Yasama Tiyatrosu olarak yeniden örgütlenmiş ve önemli başarılar elde etmiştir. Örneğin 1993-1996 yılları arasında kurulan çekirdek (nüklei) ve bağlantı (link) gruplarıyla, 33 gecekondu mahallesinde (favela/ shanty towns, slums) Yasama Tiyatrosu çalışmaları yapılabilmektedir.<sup>4</sup> Çalışmalar sonrasında, Boal’in 1 Ocak 1993’te Brezilya İşçi Partisi’nden (Partido dos Trabalhadores-PT) meclis üyesi (vereador) sıfatıyla Rio de Janeiro şehir meclisine seçilmesi ile de Ezilenlerin Tiyatrosu hareketi ve Yasama Tiyatrosu, yeni bir aşamaya geçmiş, pratik/somut kazanımlar elde edilmiş, Yasama Tiyatrosu çalışmalarıyla Rio’da 13 belediye yasasının çıkarılması, mevcut yasalarda değişiklikler yapılması sağlanmıştır.<sup>5</sup> Ancak Ezilenlerin Tiyatrosu’nun seçim çalışmalarında ilk kullanılışı, seçimi kaybetmiş olsa da- Brezilya İşçi Partisi lideri Lula da Silva’nın 1989 yılındaki başkanlık seçimi kampanyasıdır (Boal, 1998; Şeran, 2015).

Boal’in belediye meclis üyesi olarak seçilmesin-

<sup>3</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=5wLyeRAwC5k>

<sup>4</sup> Bu çalışmaların yapıldığı yıllarda, Rio’da 530 favela vardır.

<sup>5</sup> Yasama Tiyatrosu çalışmaları Boal’in, daha sonra belediye meclis üyesi *olmadığı* dönemlerde de devam etmiştir. Boal bu dönemi “Legislative Theatre Without Legislator” (Yasa Koyucu Olmadan Yasama Tiyatrosu) olarak adlandırmıştır. Boal’in, 2006 tarihli *The Aesthetics of the Oppressed* adlı çalışmasından, belediye meclis üyesi olduğu dönemde çıkartılması sağlanan 13 yasanın ardından yeni yasaların da kabul ettirildiği anlaşılmaktadır. Çünkü Boal, *Aesthetics of the Oppressed* adlı çalışmasında toplam 15 belediye ve 2 eyalet yasasından bahsetmektedir. Yani Boal’in Yasama Tiyatrosu çalışmaları yeni formatında (Yasa Koyucu Olmadan Yasama Tiyatrosu) devam etmiş ve sonradan 2 yeni belediye ve 2 eyalet yasasının çıkartılması sağlanmıştır. Bu yazı Boal’in Belediye Meclis Üyesi olduğu dönemdeki Yasama Tiyatrosu çalışmaları ve bu dönemdeki yasalar ile sınırlı tutulmuştur.

den sonra başlayan Yasama Tiyatrosu çalışmaları sonrasında değiştirilen ve yeni çıkan yasa maddeleri ise sırasıyla şöyledir (Boal, 1998, 81-82): Tüm belediye hastanelerinde geriatri konusunda uzman doktorlar bulunur (Yasa 2384/ 95), tüm belediye hastanelerinde geriatri hastaları için belirli sayıda yatak ekipmanı bulunur (Yasa 2384b/95), tüm belediye hastaneleri yaşlı hastalara eşlik edecek akrabalar ve arkadaşlar için kolaylıklar sağlar (Yasa 1174/95), akıl hastalıklarının tedavisinde geri dönüşü olmayan tedavi yöntemlerinin kullanılması (yüksek güvenli hücreler, elektro şok tedavisi, fiziksel ve psikolojik şiddet vb.) yasaktır (Yasa 33, 35, 36, 37, 38 v3 42/95), gözleri görmeyen insanlar için tüm genel telefon kulübelerinin önünde yükseltilmiş beton bir platform yapılması zorunludur (Yasa 35/95), özellikle zengin bölgelerde kullanılan askıdaki yüksek çöp kutularının önünde kedilerin ve köpeklerin ulaşabilmesi için yüksek bir platform olması zorunludur (Yasa, 848/96), Özgür Timor adı, Rio'daki okullardan birine verilecektir (Yasa 2449/96), Aralık ayı, Doğu Timor Halkıyla Dayanışma Ayı olarak belirlenmiştir (Yasa 2528/96), belediye sokakta çalışan insanlar için çöp torbaları sağlamakla yükümlüdür (Yasa 1308/95), The Casa das Palmeiras isimli akıl sağlığı merkezi artık bir kamu kuruluşudur (2493/96), moteller cinsel yönelimi farklı olan bireylerden ücret farkı alamaz (Yasa 1119/95), tüm devlet okullarında, o okullarda çalışan öğretmenlerin, işçilerin çocukları için kreşlerin olması zorunludur ve yakınlar da oturan aileler, çocuklarını bu kreşe bırakabilmeyi seçebilir (Yasa 1485/96), şehirdeki suçlarla ilgili tanıklık edenler yasa ile koruma altındadır (Yasa 1245/95).

Böylece Yasama Tiyatrosu ile, tiyatro ve politika tarihinde ilk kez bir tiyatro topluluğu (Ezilenlerin Tiyatrosu/ Theatre of the Oppressed) belediye meclisine girmiş ve orada yasal düzenlemeler yapılmasını sağlamıştır (Boal, 1998).

#### IV

Boal, 1964 Askeri Darbesi'nden sonra Brezilya'dan siyasi bir sürgün olarak ayrılmak zorunda kalmış ve Ezilenlerin Tiyatrosu çalışmalarına dünyanın farklı ülkelerinde devam etmiştir. Boal, Rio de Janeiro Vali Yardımcısı olan Darci Ribeiro

ile de 1982'de Fransa'da, Fransa devlet başkanının yaptığı bir davette, Sorbonne'da bir araya gelmiştir (Boal, 1998). Darci, 1962'de Joao Goulart Hükümeti Dönemi'nde Eğitim Bakanı olarak görev yapmış, Darbeden sonra ise 1964-1972 yılları arasında Uruguay, Şili, Venezuela ve Peru'da bulunmuş, bu ülkelerdeki üniversitelerde antropoloji dersleri vermiştir. 1980'de Brezilya'ya dönmüş ve vali yardımcısı olmuştur. Brezilya'da CIEPS'in (Halk Eğitimi Entegrasyon Merkezleri/ Integrated Centres for Popular Education) çalışmalarında görev almıştır (Quillet Heymann, 2012). Darci ve Boal'in Sorbonne'daki davette bir araya gelmeleri çok önemlidir. Çünkü, Paris'te sürgün olarak yaşadığı yıllarda *Paris Ezilenlerin Tiyatrosu Merkezini* kuran Boal, Darci tarafından aynı çalışmaları CIEPS bünyesinde yapmak üzere Rio'ya davet edilmiştir. Bu daveti, Brezilya'daki tutukluluk ve işkence günlerinin henüz etkisi altında olduğu ve bir de Ezilenlerin Tiyatrosu çalışmaları için finansal kaynak sorunları nedeniyle hemen olumlu bir yanıt vermeyen Boal, daha sonra Darci'nin finans sorununu çözebileceğini belirtmesiyle, 1986 yılının ortalarında Brezilya'ya dönmüştür (Boal, 1998). Darci, Boal ve çalışma yürütecek olan Ezilenlerin Tiyatrosu üyeleriyle altı aylık bir sözleşme yapmıştır ve Boal, böylece Fransa'da sürdürdüğü çalışmaları Rio'da sürdürüp sürdüremeyeceğini görmek için zaman kazanmıştır. (Sözleşme/kontrat, o dönemde de tiyatrosular için oldukça önemlidir.) Boal ve Ezilenlerin Tiyatrosundaki çekirdek kadro; CIEPS'ten otuz beş kültür animatörünün de katılımı ile workshoplar, İmaj Tiyatrosu, Forum ve Görünmez Tiyatro çalışmaları yapmıştır. Altı hafta gibi kısa bir sürenin sonunda beş kısa oyun hazırlanmıştır. Bu oyunlar; işsizlik, sağlık, cinsel şiddet, ensest, kadınların ve gençlerin ezilmeleri, akıl sağlığı, madde bağımlılığı gibi temalar etrafında şekillendirilmiştir. Oyunların sahnelenmesi için çoğunlukla okul binaları kullanılmıştır. Her gösteriye 200-300 insan katılmıştır. Katılımcı sayısının 400'ü aştığı olmuştur. Öğrenciler ve aileleri, öğretmenler ve arkadaşları, okulların temizlik ve mutfak personelleri, okulların yanında yaşayanlar...katılımcı profilleridir. Bu oyunlar ve sahneleme çalışmaları, Boal'in Brezilya'ya döndükten sonra, özellikle Forum Tiyatro merkezli Ezilenlerin Tiyatrosu çalışmalarının birer proto-

tipi gibidirler. Bu çalışmalarda ilk olarak Joker tarafından oyun ve Ezilenlerin Tiyatrosunun işleşi hakkında, örneğin seyircilerin oyunlara katılabileceği, müdahale edebilecekleri (spect-actor) gibi noktalarda bilgilendirmeler yapılmış, ardından oyunlar sahnelenmiştir. İkinci adımda ise Forum Tiyatronun başlatılabilmesi için, katılımcılara Jokerler tarafından gösterilerdeki konularla ilgili sorular sorulmuştur: Ne oldu, siz olsaydınız ne yapardınız, çözümü doğru buldunuz mu vb. Burada özellikle katılımcıların görüşleri alınmış, katılımcılardan gelen olası çözüm yolları tartışılmış, onların oyunlara müdahale etmeleri teşvik edilmiş, tartışmalar farklı noktalara evrildiklerinde de, yeniden adaletsizliği, ezilmeyi içeren, tolere edilemeyecek durumlara doğru yönlendirilmiştir. Katılımcılar sahneye çıkmış ve konu ile ilgili düşüncelerini, çözüm önerilerini oynamışlardır. Oyun hakkındaki kendi seslerini, fikirlerini ve eylemlerini sahneye taşımışlardır. Bu aslında bir provadır. Gerçek hayattaki dönüşüm için (transformation) tiyatro yardımı çağrılmıştır ve katılımcılar, birer eyleyenlere dönüşerek, ezilmeyi içeren sorunlarının nasıl çözülebileceğine dair gerçek hayatta yapabileceklerinin provasını, sahnede, birlikte, kolektif bir şekilde ve diyalogla yapmaktadırlar. Çünkü, “Tiyatro bir devrim provasıdır” ve gündelik hayatta gerçekleştirilecek devrimlerin provaları da Ezilenlerin Tiyatrosu sahnelerinde yapılmaktadır! Bu tiyatro, bir taraftan yurttaşların politik tartışma yeteneklerini geliştirirken ve onların bunu keyifle yapmalarını sağlarken, aynı zamanda bir halk sanatı inşa etme yolunda da onları güçlendirmektedir. Bu gösterilerin en önemli parçalarından biri de değişim, öğrenme ve öğretmedir ve Ezilenlerin Tiyatrosu pedagojisi de birlikte öğrenme ve değişim eylemleri üzerinden şekillenmiştir (Boal, 1998; 2006; 2008; 2012; 2014). Bu uygulamalar, yıllar sonra Brezilya’ya dönen Boal’in, Ezilenlerin Tiyatrosu bağlamındaki ilk uygulamalarıdır.

## V

Boal tiyatrosunun ve onun tüm tiyatro pratiklerinin üst başlığı Ezilenlerin Tiyatrosudur ve Boal, anılan tiyatro faaliyetlerinde, kendi deyimiyle, ezilenler için ve onlarla birlikte bir *cephanelik* oluşturmaktadır. Diyalog, katılım, birlikte dü-

şünme ve öğrenme, sınırdurumları aşma, praksis, diyalektik, ezilenler için ve onlarla birlikte tiyatro nasıl bu cephaneliğin parçalarıyla Forum Tiyatro, Joker, Arzu Gökkuşluğu Tiyatrosu, İmaj Tiyatrosu, Görünmez Tiyatro, Gazete Tiyatrosu ve son olarak da Yasama Tiyatrosu bu cephaneliğin teknik anlamda teatral parçalarıdır.

Yasama Tiyatrosu hem dönemsel olarak hem de siyasal hayatla doğrudan buluşmanın bir aşaması olarak, Ezilenlerin Tiyatrosunun son halkası olmuştur. Boal için Yasama Tiyatrosu ve bu bağlamda yaptıkları çalışmalar, onun tiyatro düşünün gerçekleşebilmesi noktasında en ileri adımdır. Ezilenlerin Tiyatrosu, Yasama Tiyatrosu ile siyasal hayata doğrudan müdahalede bulunmuş ve değişimin siyasal anlamda da gerçekleşebileceğinin, tiyatro vasıtasıyla bir ülkenin, coğrafyanın siyasetine, hatta belediye yasaları nezdinde de olsa, yasalarına müdahale edebilmenin somut bir örneği olmuştur. Bu bağlamda Yasama Tiyatrosu, Gökdağ’ın (2004) da ifadesiyle bir tür siyasal lobi işlevi görmüştür.

Boal’e (1998) göre, Yasama Tiyatrosunda tartışılan, ele alınan sorunların kaynağı yasalardadır. İstenilen, arzu edilen bir dünyanın oluşabilmesi içinse yasaların dönüşümüne ihtiyaç vardır. Boal (1998), peki bu nasıl olacaktır, tiyatronun gücü burada bitmekte midir, sorularına bir cevap olarak Yasama Tiyatrosunun doğduğunu belirtmektedir. Boal (1998), Ezilenlerin Tiyatrosunun daha ileri bir adımı/aşaması olan Yasama Tiyatrosu ile Ezilenlerin Tiyatrosu arasında analogiler kurmuştur. Boal’e (1998) göre, Ezilenlerin Tiyatrosu seyirciyi bir oyuncuya dönüştürürken, Yasama Tiyatrosu yurttaşları yasaları yapan bireylere dönüştürmektedir. Boal, bu noktada Antik Yunan demokrasisini ve temsili demokrasileri de eksik bularak; dönüştürücü, katılımcı ve interaktif bir demokrasi fikrini savunmakta, tiyatronun da demokrasi konusunda işlevsel kılınması gerektiğinden söz etmektedir. Tiyatro, tıpkı dinin kiliselere hapsedildiği gibi tiyatro binalarının içine hapsedilmemelidir ve tiyatronun dili, sadece din adamlarının anlayacağı şekilde yapılandırılan ve onları yalnız bırakan bir dil olmamalıdır.

Boal, Freire’den hareketle demokrasi, öğrenme ve tiyatro arasında kurduğu ilişkileri ve



yaptığı vurguları Yasama Tiyatrosu için de dile getirmektedir. Boal'e göre tiyatrodaki öğretme-öğrenme ilişkileri vardır ve bu ilişkiler diyalogla, etkileşimle kurulmaktadır. Diyalog, katılım ve etkileşim öğeleri nasıl ki öğrenme ortamlarının demokratikleşmesini sağlıyorsa, tiyatroyu da demokratikleştirmektedir. İşte ancak demokratikleşen bir tiyatro faaliyeti, toplumun/yaşamın ve yasaların demokratikleşmesini sağlayacaktır. Bunun için de yeni araç Yasama Tiyatrosudur.

Freire, gerçek öğretme eyleminin geçişliliği (transitivity) etkileşimli/interaktif olması hakkında şöyle söylemektedir: Öğretmen, yükünü boşaltan bir kamyon misali, bilgisini aktaran, boşaltan, onu bir başka bireyin kafasına yığan bir kişi değildir. Bilgi, banka kasasında yer alan bir para gibi de değildir. Öğretmen özel bir bilgi alanına sahip biridir, onu taşır ve öğrenciye iletir, aynı zamanda da karşılığında bilgi alır, çünkü öğrenci de kendine has özel bir bilgi alanına sahiptir. Öğrenciler nasıl öğretmenin kendisinden öğreniyorsa öğretmen de öğrencilerinden öğrenmek zorundadır. Öğrenciler birbirlerinden farklıdır ve farklı şekillerde öğrenirler. Öğretme geçişlilik, etkileşimdir, demokrasidir, diyalogdur. Cardova'dan bir Arjantinli öğretmenin dediği gibi: Ben bir köylüye "pulluk"un nasıl yazılacağını öğrettim, o da bana onun nasıl kullanılacağını öğretti (Boal, 1998, 15).

Geleneksel, konvansiyonel tiyatro etkileşimin/geçişliliğin olmadığı ilişkiler tarafından yönetilmektedir. Sahneden seyir yerine duygular, fikirler, ahlak değerleri vb. her şey aktarılırken seyir yerinden sahneye hiçbir şey aktarılmamakta, dahası seyir yerinden sahneye gelebilecek en küçük bir ses ya da yaşam belirtisi tehlikeli bulunmaktadır. İşte Ezilenlerin Tiyatrosu bunun tam tersidir. Ezilenlerin Tiyatrosunda bilinçli bir şekilde diyalog yaratılmakta ve katılımcılar arasında etkileşimler olmaktadır. Ezilenlerin Tiyatrosunda aktiflik önemlidir, Ezilenlerin Tiyatrosu seyircilere sorular sormakta ve onlardan gelen yanıtları tartışmaya açmaktadır. Bu bağlam-

da Arzu Gökkuşluğu Tiyatrosunda kullanılan içe dönük tekniklerin de interaktif olmasına dikkat edilmektedir. Yasama Tiyatrosu da aynı şeyleri denemektedir. Boal (1998) için Ezilenlerin Tiyatrosu ve özelden Yasama Tiyatrosu; seçmenlerin parlamenterlerin davranışlarına, onların bu davranışları haklı olsa dahi seyirci kalmalarını kabul etmez. Yasama Tiyatrosu çalışmaları yürüten tiyatrocular, seçmenlerin kendi görüşlerini açıkça ifade etmelerini ve onların tartışmalarını, konuşmalarını, karşı argümanlarını ortaya koymalarını, parlamentoda yapılacaklar ile ilgili sorumlulukları paylaşmalarını arzu eder ve bu yönde çalışmaları yapar. Yasama Tiyatrosu projesi de tıpkı Ezilenlerin Tiyatrosu projesi gibi politik tiyatro yapmaktan daha ziyade politika olarak tiyatro yapmaya çalışır ve tüm kararların merkezinde, tiyatroyu politikanın merkezine yeniden/geri getirmek vardır (Boal, 1998).

## VI

Boal'in demokrasiden anladığı, kendi ifadeleriyle Antik Yunan demokrasiden ve günümüzde demokratik olduğunu iddia eden neoliberalizmden farklıdır. Boal Antik Yunan demokrasisi ile ilgili fikir yürütürken şöyle bir soru sorar: Bu demokrasi, demokratik miydi? (Boal, 1998). Boal bu soruyu olumlu yanıtlamaz. Çünkü ilk olarak Antik Yunan'da kadınların oy hakkı yoktur ve bu da nüfusun yarısının oy kullanmaması anlamına gelmektedir. İkinci olarak Antik Yunan'da sadece özgür erkekler oy kullanabilmiştir ve aynı zamanda nüfusun yarısı da köle olarak kabul edilmiştir. Boal'e (1998) göre, Antik Yunan'da sadece azınlığın, küçük bir grubun demokrasisi vardır, bu demokrasi de kadınların ve kölelerin dışarıda bırakıldığı bir temsili "demokrasi"dir. Boal (1998) için, kendisinin yaşadığı dönemde ve özellikle de Rio'da demokratik bağlamda herhangi bir şey yoktur. Brezilya'da neoliberal güçler var olan her şeyi özelleştirmiştir ve bu da devam etmektedir. Özelleştirme dalgası sadece Brezilya'da değil tüm dünyada tsunami etkisi yaratmış ve tüm ülkeleri etkilemiştir. Küreselleşme ve neoliberalizm tüm hegemonik güçleri bünyesinde toplamıştır. Boal burada dikkat çeken bir ifade kullanmaktadır: Neoliberal süreçte "kâr

özelleştirilmiş, zarar toplumsallaştırılmıştır.”<sup>6</sup> (Boal, 1998, 29). Boal için bu durumun, aslında basit bir kâr-zarar hesabından ziyade, çok daha büyük karşılıkları vardır. Bu süreçte Brezilya’da ve yerel olarak Rio’da işsizlik, işten çıkartmalar, suç oranları, uyuşturucu kullanımı, adam ve çocuk kaçırma olayları, cinayetler, gasp ve hırsızlık artmıştır. Boal ve arkadaşlarının çalışmalarını yoğunlaştırdıkları 1995 yılı Rio’su ise oldukça kötü durumdadır. Artık Rio’da silahsız dolaşan birinin hayatta kalma şansı azalmış, aileler çocukları okula giderken, çocuklarının ceplerine, çocukları gaspçılar tarafından öldürülmesinler diye gaspçılara gönüllü olarak vermeleri için harçlık koyar duruma gelmiştir. Yoksulluk derin bir biçimde artmış, Cunta Dönemi’nde dağıtılan örgütsel yapı ve dayanışma mekanizmaları henüz yeniden kurulmamışken, tüm bunların üzerine eklenen neoliberal politikalar, sorunların daha da derinleşmesine yol açmıştır. Brezilya ve diğer birçok ülkede insanlar artık bir şeylerin değişebileceğini düşünmemektedir (Boal, 1998).

Boal bilginin ve sağlığın neoliberal güçlerin elinde toplanmasını şöyle yorumlamaktadır:

Bilgi ve sağlık güçtür ve bu nedenle de birçok ekonomik elit, bilgiyi saklamayı ve sağlığa (sağlık sistemine ç.n.) zarar vermeyi tercih eder. Çünkü okur yazar olmayan biri ve sağlıksız biri daha kolay baskı altına alınabilir. ABD Senatörlerinden Barry Goldwater şöyle söylemişti: “Yoksulluk kapitalizm için gereklidir. Çünkü yoksulluğun azalması var olan maaşların ve iş koşullarının reddine yol açar. Ama yoksul olan işçiler işlerini kaybetmekten korkar” (Boal, 1998, 33).

Boal, bilgiye ve sağlığa ulaşabilme noktasında geçmişteki ilişkilerin neoliberal dönemlerde de devam ettiğini iddia eder. Milattan 3000 yıl önce de bilgi güçlülerin elindedir ve halka ise sadece taşları taşımının ve piramitleri inşa etmenin bilgisi öğretilmiştir. Hindistan’da bilgi Brahmanların, birkaç politikacının elinde olmuş, bilgi paryalardan saklanmıştır. Bilgi, günümüzde de ezilenlerden saklanmaya devam edilmektedir. Boal, *Ezilenlerin Tiyatrosu ve Yasama Tiyatro-*

<sup>6</sup> “Profit is privatised, loss is socialised.”

sunu da özellikle bu nedenlerle ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Neoliberalizm; bilgi ve sağlığı insanlardan, onların kontrolünden alarak onları güçsüzleştirmiş, yoksullaştırmış, politikaların seyircisi durumuna getirmiş, dayanışma ve diyalogu ortadan kaldırarak bireyciliği ve monoloğu teşvik etmiştir. Bunların üstesinden gelmek için Boal’e göre konvansiyonel/Aristotelyen tiyatroya ve katharsise değil; Ezilenlerin Tiyatrosuna ve özelde Yasama Tiyatrosuna ihtiyaç vardır. Ezilenlerin Tiyatrosu seyirciyi oyuncuya (katılımcıya) dönüştürmüştür; Yasama Tiyatrosuyla da kişiler, yasaları belirleyen/yapan/tartışan bireylere dönüşecektir/dönüşmelidir ve neoliberal politikalara hayır diyerek kendi yasalarını inşa etmelidir. Bu sürecin örgütlenme biçimi ve sonuçları; katılımcı, interaktif ve politiktir (Boal, 1998).

## VII

Boal, 1992’de Rio de Janeiro Belediye Meclis Üyeliği adaylığı için Ezilenlerin Tiyatrosunun başka oyuncularının aday olması noktasında direkt de ısrarlara dayanmamış ve aday olmuştur. Boal ve ekibinin seçim çalışmalarının sloganı ise şudur: “Mutlu olma cesaretine sahip olun!” (Boal, 1998, 11). Boal ve ekibi, Rioluların umutsuzluklarını ve mutsuzluklarını görmüş; bu sloganı bilinçli bir şekilde tercih etmiştir. Darci’nin daha önce kaybetmesi sonrasında, maddi güçlükler nedeniyle Rio Ezilenlerin Tiyatrosu Merkezini kapatan ve Brezilya İşçi Partisi ile bir anlaşma yaparak seçim çalışmalarına katılan Boal, Brezilya İşçi Partisinden seçilen 6 kişiden biri olarak, dört yıl için (1993-1996) belediye şehir meclisine seçilmiştir. Boal ve Ezilenlerin Tiyatrosu oyuncuları seçim çalışmalarına doğrudan katılmış, Boal’in (1998) ifadeleriyle, politik tiyatro değil tiyatroyu politika olarak yapmışlardır.

1996 yılına dek devam eden bu süreçte ve öncesinde sokak çocukları, Öğretmenler Sendikası SEPE, Sokak İşçileri Sendikası (Sindicato dos Urbanitarios), siyah öğrenciler, ev işçileri, köylüler, avukatlar, doktorlar, entelektüeller, gazeteciler, gecekondu mahalleleri sakinleri... aktif roller üstlenmişlerdir. Gruplar kendilerini çekirdek (nüklei) ve bağlantı (link) olmak üzere iki farklı biçimde yapılandırmış, Rio de Janeiro sokaklarında 4 yıl boyunca, gruplardan gelen öneriler, talep-

ler ile nasıl yaşanılmak istenildiğine dair yasaları konuşmuş, tartışmış, yapılandırmış ve sayılan 13 yasayı kabul ettirebilmişlerdir (Boal, 1998).

Boal (1998) Yasama Tiyatrosu çalışmalarının, tıpkı Friere'nin Ezilenlerin Pedagojisinde olduğu gibi diyalog, katılımcılık, birlikte öğrenme, etkileşimle inşa edildiğini belirtmiş, Ezilenlerin Pedagojisinin öznelere nasıl öğrenciler ve öğretmenler ise Yasama Tiyatrosunun öznelere de katılımcılar ve yurttaşlar olduğunu ifade ederek, Yasama Tiyatrosunun da Freireyen pedagoji ile ilişkisini dile getirmiştir (Boal, 1998).

Boal, Peru'daki okuma yazma seferberliği sırasında yolunun kesiştiği Freire ile bağına hiç koparmamış, hatta tüm tiyatro çalışmalarını da Freire'nin Ezilenlerin Pedagojisi isimli çalışmasından hareketle "Ezilenlerin Tiyatrosu" olarak adlandırmıştır. Freire'de ve dolayısıyla da Boal'de etkileşim, katılım, yeniden inşa etme ve süreç fikri oldukça önemlidir. Öyle ki, Boal son tiyatro çalışmalarını bir araya getirdiği *Legislative Theatre* (1998) isimli kitabı da bir BETA versiyon olarak hazırlamış ve kitabın, okur deneyimleriyle zenginleşmesi, gelişmesi, büyümesi için onlara çağrıda bulunmuştur. Her bölümün sonunda okura seslenen Boal, okurun anlatılanlar ve uygulamalar ile ilgili düşünmesini, kendi yaşadıkları coğrafyalardan örnekler bulmasını ve bunların kendisine gönderilmesini/ulaştırılmasını talep etmiştir. Kitabın BETA versiyon oluşu ile ilgili olarak da kitabın hemen girişinde şunları yazmıştır: "Bu kitap bir BETA versiyondur... interaktif bir kitaptır... Bu, öncelikle onun beş yıllık henüz bitmemiş bir deneyim olmasıyla... yapılmaya devam edilen bir çalışma... ve büyüyen bir çalışma olmasıyla ilgilidir" (Boal, 1998, Preface). Boal BETA versiyonun ne olduğu ve bu kitapla ilişkisini de şöyle ifade etmiştir:

Yeni bir bilgisayar yazılımı deney aşamasındayken yayımlandığında BETA versiyon olarak bilinir. Buradaki amaç, aynı programın ilk ve kesin baskısının hazırlanabilmesi için deneyimli kullanıcılardan bilgi ve öneri toplamaktır. Biz de bu kitabı yazarken Yasama Tiyatrosu deneylerinin tam ortasındayız. Burada sunulan veya önerilen her şey, geliştirilme ve düzeltme

aşamasındadır. Bizimle iş birliği yapın! (Boal, 1998, Preface).

## VIII

Tiyatronun başlangıcından itibaren var olan katharsis, seyircileri "uygun bulunmayan" aşırı duygu ve düşüncelerden arındırma işlevi; seyircilerin seyir yerinde olanlarla ve oyuncularla kendilerini ve yaşamlarını "özdeşleştirme"leri, bunun yanılması yaşamaları ile gerçekleşmiştir/ gerçekleşmektedir. Yani seyirci sahnede gerçekleşenlerle kendi hayatında olan bitenlerin özdeş olduğu yanılması yaşamakta, sahnedeki aşırı duygu ve düşüncelerin, itaatsizliklerin cezalandırılmasıyla da kendisi de bu tarz duygulardan/düşüncelerden arınmaktadır/katharsis yaşamaktadır. Sistematik olarak bu şekilde işleyen Aristotelyen tiyatroya ilk karşı çıkış Brecht'ten gelse de karşı çıkışlar, avangart tiyatrocular ve sonrasında Boal tarafından da sürdürülmüştür. Bu karşı çıkışların sonundaysa Aristotelyen-konvansiyonel tiyatro pedagojisi (uzlaşma pedagojisi) büyük yaralar almıştır, ki bu da, anti-Aristotelyen tiyatronun pedagojiye, tiyatro pedagojisine yaptığı önemli bir katkıdır: Uzlaşma pedagojilerinin reddi ve mücadele pedagojilerinin teatral inşası.

Boal söz konusu olduğunda, konvansiyonel tiyatronun temel dinamiklerinin yeniden yerinden edildiği görülür. Artık seyirci ve oyuncu ayrımı yoktur, tiyatro ezilenler için ve onlarla birlikte yapılmaktadır. Bu tiyatronun en temel teknikleri ise Ezilenlerin Pedagojisinden Ezilenlerin Tiyatrosuna taşınanlardır. Bu teknikler en genel itibarıyla diyalog, katılımcılık, interaktiflik, dönüşüm, etkileşim, birlikte öğrenme, konuların öznelere yaşamıyla ilgili olması, sınırdurumları aşmadır. Lakin 1993-1996 yılları arasında hayata geçen Yasama Tiyatrosunda yeni bir gerçeklik vuku bulmuştur. Ezilenlerin Tiyatrosu, doğrudan siyasal hayata dahil olarak, ezilenlerin kendilerinin talep ettikleri ve birlikte belirledikleri yasaların belediye meclis yasalarına girmesini sağlamışlardır. Örgütlenme aracı olarak Yasama Tiyatrosu, teknik araçlar olarak Ezilenlerin Tiyatrosu, özelde de Forum Tiyatro teknikleri kullanılmıştır. Bu durum aslında Boal'in gerçekleştirmek istediği düşür ve sonunda gerçekleşmiştir. Tiyatro, eleştirel pedagojinin amaçları bağlamında pedagojik bir

araç olma işlevini üstlenmiş, nihayet parlamenter siyasal yaşama da müdahale etmiş, onu doğrudan dönüştürmüş ve ezilenlerin talep ettikleri yasaların kabul edilmesini sağlamıştır.

Boal pedagojiye sadece tiyatro pedagojisi olarak bakmamış, eleştirel pedagojinin ve özelde ezilenlerin pedagojisinin tiyatroyu da aşarak ezilenlerin yaşamına sunacağı katkılarının örneklerini vermiştir. Yasama Tiyatrosu bunun son örneği olmuştur. Boal bugün aramızda değildir, 2009'da ölmüştür, lakin hiç kuşkusuz bir süreç olarak da yoluna devam eden eleştirel pedagoji ve eleştirel tiyatro arasındaki “diyalog” süreçtir/sürmelidir. Bu açıdan, Yasama Tiyatrosundan eleştirel pedagojiye ve gündelik siyasal hayata taşınabileceklerin izini sürmenin ve bunları taşımamanın; okul/sınıf yasalarının ve gündelik hayatın demokratikleşmesine, gündelik hayatın, siyasetin, okulların ve okul kurallarının eleştirel pedagoji/tiyatro bağlamlarında yeniden kurulmasına olanak sağlayacağı iddia edilebilir. Bu durumun bir olasılık olarak gündeme gelmesi dahi eleştirel pedagojinin kendi dinamikleri açısından oldukça önemlidir. Çünkü Aksoy'un (2020) da belirttiği gibi “olmakta olan” ve “tamamlanmamışlık” eleştirel pedagojinin en belirleyici özelliklerinden biridir. Olasılıkların varlığının, gündeme gelmelerinin ve denemelerinin ise eleştirel pedagojideki “olmakta olan” ve “tamamlanmamışlık” süreçlerine özel katkılar sunabilecekleri aşikardır. Bireyleri güçlendiren “eleştirel” tiyatro çalışmalarının ve özelde Brecht ve Boal tekniklerinin eleştirel eğitimseliler tarafından bilinmeleri ve kullanılmalrı ise “olası” pratik sonuçlar açısından bugün için elzem görünmektedir. Çünkü Boal'in de *Legislative Theatre* (1998) çalışmasının girişinde Jose Marti'den alıntılacağı gibi, yapmak söylemenin en iyi yoludur.

## Kaynaklar

- Aksoy, H. H. ve Güneş, H. (2020). *Eleştirel Pedagoji Üzerine Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy ile Söyleşi*. Nirvana Sosyal Bilimler Sitesi. Erişim adresi: <http://www.nirvanasosyal.com/h-760-elestirel-pedagoji-uzerine-prof-dr-hasan-huseyin-aksoy-ile-soylesi.html>
- 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. (2011). *Epik Tiyatro*. (K. Şipal, Çev.). İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Boal, A. (1998). *Legislative theatre*. (A. Jackson, Trans.). London and New York: Routledge.
- Boal, A. (2006). *The aesthetics of the oppressed*. (A. Jackson, Trans.). London and New York: Routledge.
- 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 Gökkuşağı. Boal'in Tiyatro ve Terapi Metodu*. (2. Baskı). (F. Güllü, S. Yılandı ve E. Aydın, Çev.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Boal, A. (2014). *Ezilenlerin Tiyatrosu*. (4. Baskı). (N. Hasgül, Çev.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Demirdişi, M. (2020). Augusto Boal ve Ezilenlerin Tiyatrosu: Brecht, Friere ve Boal. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 66, 3-15.
- 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.
- Quillet Heymann, L. (2012). The utopian Darcie Ribeiro archive. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 19 (1). Erişim adresi: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010459702012000100014&lng=en &nrm=iso&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010459702012000100014&lng=en &nrm=iso&tlng=en)
- Şeran, A. E. (2015). *Augusto Boal'in "Yasama Tiyatrosu" Yönteminin Hukuka ve Demokratikleşmeye Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Galatasaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Wayne, M. (2017). *Politik Film. Üçüncü Sinemanın Diyalektiği*. (2. Baskı). (E. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Yordam Kitap.

## Panoptikon ve Unutulma Hakkı

Burçin Abacı

*“Geçmiş denetim altında tutan, geleceği de denetim altında tutar; şimdiyi denetim altında tutan, geçmişi de denetim altında tutar.”*

**George Orwell**

Enformasyon teknolojilerindeki büyük gelişimin, bilişim ve iletişim teknolojilerinin git gide birbirine daha fazla entegre olmaya başlamasıyla yaşandığını söyleyebiliriz. Telekomünikasyon, uydu, bilgisayar, internet, büyük veri ve yapay zekâ teknolojileri giderek birbirine daha çok bağlanmış; böylece insanlardan toplanan büyük bir veri yığınının sınıflandırılmasının, anlamlandırılmasının ve doğal olarak kullanılmasının yolu açılmıştır. Bu teknolojilerin yarattığı özgürlükte birlikte bireyler iktidar sebebiyle her geçen gün daha fazla biçimde dijital gözetimin baskısı altına girmektedirler. Bilgisayarlar ve gelişen yazılımlar neticesinde bu teknolojilerin verileri elde etme ve depolama kapasitesi gün be gün geliştiği gibi, yapay zekâ aracılığıyla bu verileri anlamlandırmak da mümkün hâle gelmiştir. Bu durum ise bugün “gözetim toplumu” olarak bilinen kavramın gelişmesinin en önemli sebeplerinden biri olmuştur.

Gözetim toplumu içerisinde internetin Panopticon’a dönüşümü ve özellikle de son zamanlarda sosyal medyanın kontrol altına alınmak istenmesiyle birlikte ortaya çıkan gözetleme durumu ve gözetlenme algısını yapısı bakımından sıklıkla Bentham’ın Panoptikon’na benzetilmektedir. Bireylerin sürekli olarak izlendiği, tüketim alışkanlıklarından, uçuş bilgilerine; sağlık kayıtlarından, sosyal medya paylaşımlarına kadar her türden eylem ve davranışlarının kayıt altına alınarak profillerinin çıkartıldığı bir toplum biçimi... (Ge-

orge Orwell’ın 1984’ü, Yevgeni Zamyatin Biz’i, Aldous Huxley’nin Cesur Yeni Dünya’sı, gözetim ve denetim toplumlarının oluştuğu biçimler gibi)

Gözetim ve denetim denince düşünülen isimlerden biri, İngiliz filozof ve toplum bilimci Jeremy Bentham’dır. Gözetim ve buna bağlı olarak sürekli bir denetimin sistematik bir dizgesini çıkaran Bentham, 1785 yılında “Panoptikon” sistemini geliştirmiştir. Asıl olarak bir hapisane inşaa modeli olan Panoptikon, mahkumların sürekli denetildikleri hissini uyandıracak şekilde tasarlanmıştır. Bentham’ın Panoptikonu’nu modern güç ile ilişkilendiren ve siyaset bilimi literatürüne ekleyen ise Michel Foucault’dur.

Ona göre Bentham’ın Panoptikon’u gözetim sisteminin mimari biçimini oluşturmuştur. Bütünü (pan) gözlemek (optikon) anlamına gelen bu tasarımın ilkeleri de şu şekildedir; çevrede halka şeklinde bir bina, merkezde ise bir kule; bu kulenin halkanın iç cephesine bakan geniş pencereleri vardır. Çevre bina ise hücrelere bölünmüştür. Bunların, her biri içeri bakan ve kuleninkilere karşı gelen, diğeri de dışarı bakan ve ışığın hücreye girmesine olanak veren ikişer pencereleri vardır. Bu durumda merkezi kuleye tek bir gözetmen ve her bir hücreye tek bir mahkûm kapatmak yeterlidir. Geriden gelen ışık sayesinde, çevre binadaki hücrelerin içine kapatılmış küçük silüetleri olduğu gibi görmek mümkündür. Görülmeden gözetim altında tutmaya olanak veren düzenleme, sürekli görmeye ve hemen tanımaya olanak veren mekânsal birimler oluşturmuştur. Başka bir ifadeyle Panoptikon’un esas amacı, gözetleyen biri olmasa dahi, kişinin sürekli izleniyor hissini uyandırmaktır. Birey oto kontrol mekanizması geliştirerek, kendi kendini denetlemeye başlar.

Foucault: ““Hapishanenin Doğuşu’ adlı kitabında

Panoptikon'u yalnızca bir hapisane olarak değil, iktidarın bir yansıması olarak değerlendirir. Sürekli gözleendiğini bilen bireyler, gittikçe iktidarın kurallarına ve toplumsal düzene uyumlu olmaya doğru adım atmaktadırlar.” sözüne ek olarak; Panoptikon'un bir cins iktidar laboratuvarı gibi işlediğini ve gözlem mekanizmaları sayesinde, insanların tutumları üzerinde daha etkili olduğunu ve daha fazla nüfuz olanağı sağladığını belirtir.

yöntemi olarak kullanma eğiliminde olmuşlardır. Teknolojik gelişmeler, toplumları radikal ölçülerde değiştirmekle birlikte var olan yapısal sorunlara çözüm olabilme noktasında hâkim ideolojinin engellemeleriyle karşılaşmaktadır. Bunun başlıca sebebi toplumsal değişimlerin iktidar sınıf için, kendi hakimiyet alanları karşısında bir “alternatif güç” unsuru olarak ortaya çıkma tehdidine karşın, kontrol edilme zorunluluğundan kaynak-



Devlet eliyle gerçekleştirilen gözetim beraberinde denetimi ve kontrolü de getirmesi kaçınılmazken bunun ana tetikleyicisi resmî ideolojiyi koruma reflekslerinden kaynaklanmaktadır. Gözetlenme ve bu gözetlenme sonrasında toplanan bilgilerin depolanmasının bir sonucu olarak toplum üzerindeki yaptırım seviyesi ise o ülkenin yönetim sistemi hakkında da ciddi bir iz düşümdür. Baskıcı yönetimlerde daha açık bir şekilde hissedilen, zihniyetinin bir yansıması olarak denetim ve gözetim sistemleri, merkezi yönetimlerin var olduğu bütün toplumlarda farklı gerekçelerle dahi olsa az ya da çok kullanılmaktadır. Bu süreçte kullanılan araçlar farklılık göstermekle beraber temel olarak zihniyet, benzer yaklaşımlara sahiptir. Toplumsal kontrol mekanizmalarının hâkim güç tarafından yeniden şekillendiği, değiştiği ve geliştiği bir süreçte hakimiyet alanını da halkı baskılama üzerine oluşturan zihniyetin bahaneleri ve yöntemleri değişmemekte, sadece yöntemlerine yeni araçlar eklenmektedir. Güç ile bağlantısını kuvvetli tutmak isteyen iktidarlar, her zaman çağın dinamik araçlarından yararlanmayı öncelemiş, varlıklarını topluma hissettirme

lanmaktadır. İnternet gibi toplumun köklerini yeniden şekillendirebilecek araçların tehdit unsuru olarak görülmesi kaçınılmaz olduğu ölçüde kontrol ve denetime açıktır.

Buna ek olarak devletler gözetime ilişkin rıza üretirken güvenlik argümanını da kullanırlar. Büyüleme örtük ve olağan biçimde işlev gösterirken, güvenlik argümanı enformasyon teknolojileri aracılığıyla topluma iletilir. Büyüleme için olmasa da güvenlik paradigmasının kabulü için bir “ikna” metodolojisine ihtiyaç vardır. Böylece gözetim yoluyla, bir yandan yurttaşlar tehditlerden korunurken -ve korunduklarına ikna olurken- bir yandan da “sistem” tehlikeye girmekten korunur. Bütün bireyleri “olağan şüpheli” hâline getiren bu yöntem karşı gösterilen demokratik direnişe karşı “saklanacak bir şey yoksa korkulacak bir şey de yok” argümanı sıklıkla güvenlikçi paradigmanın meşrulaştırılmasında kullanır.

Devlet eliyle yapılan kontrol süreçleri, özü itibarıyla bireylerin özgürlükleri konusunda haklı endişeleri de ortaya çıkartmaktadır. Bir kontrol

mekanizması olarak değerlendirildiğinde devlet, her zaman farklılıkları, çok sesliliği, sistem muhalefetini kontrol etme güdüsüyle işlemektedir. Devletin vatandaşlarını 7/24 izleyebilme yetisi ve bunun sonucu olarak çeşitli yaptırımlara gitmesi özellikle ifade özgürlüğünün önündeki önemli sorunlardan bir tanesidir.

Özellikle getirilmeye çalışılan son düzenlemede 1 milyondan fazla kullanıcısı olan sosyal medya platformları zorunlu olarak Türkiye’de temsilcilik açacak. Ofis açmazlarsa sırasıyla artan miktarlarda idari para cezası, reklam vermeme ve internet bant genişliğini daraltma cezası ile karşı karşıya kalacaklar. İnternet bant genişliğinin daraltılması, ilgili sosyal medya platformlarına erişimin bağlantı yokmuşçasına yavaşlatılması anlamına gelmektedir ki bu kabul edilebilir bir yaptırım değildir. Bu yaptırım tamamen sosyal medya kullanıcılarının kullanım haklarını ihlal etmek anlamına gelmektedir. Kaldı ki bu uygulama dünyada tartışılan ağ tarafsızlığı ilkesini ihlal etmenin ötesinde, Türkiye’de bir süredir siyasi iktidar tarafından ‘bant genişliğini daraltma’ yöntemiyle uygulanan sansüre de yasal zemin hazırlayacak, bu sansür ve yasaklama biçimini olağanlaştıracaktır. AKP bu düzenleme ile ‘ya benim fişleme yardımcı ol ya da Türkiye’den çık’ diyor.

İktidar kendisine yönelik sadece bugüne ve geleceğe dair eleştirileri değil geçmişteki politikalarına, suçlarına yönelik paylaşımları da “**unutulma**

**hakki**” adı altında sildirmek, kaldırtmak istemektedir. Düzenleme yasallaşırsa kişilik hakları ihlali gerekçesi ile sadece erişim engellenmeyecek, içerikler de çıkartılacak, geriye dönük iktidar eleştirilerini içeren tüm haberlerin silinmesi sağlanacak ve bu içeriklerin adresleri de arama motorlarından çıkartılacaktır. Sosyal medya temsilciliklerinden hesap sahiplerinin kişisel bilgileri istenecek, verilmemesi durumunda yüklü miktarlarda para cezalarıyla diz çökmeleri sağlanacaktır.

*Sınıfsız, sınırsız bir toplum yaratmayı başaran internet herkesi buluşturan bir alandır. Düzenleme sonrası ise Türkiye’nin bu alanda yer alması açık bir şekilde kısıtlanacaktır. Bu özgürlüğü engelleyici bir adım olmanın ötesinde değerlendirilmelidir...*

#### **Dipnotlar:**

- [1] Uğur Dolgun (2005). *İşte Büyük Birader. İstanbul: Hayy Kitap*.
- [2] Bauman Zygmunt, *Küreselleşme- Toplumsal Sonuçları*, Çev. Abdullah Yılmaz, Ayrıntı Yay., İstanbul 1998.
- [3] Michel Foucault, (1992). *Hapishanenin Doğuşu. İstanbul: İmge Kitabevi*

# Eleştirel Eğitim Çalışmalarına Pierre Bourdieu'nün Sosyolojisiyle Yaklaşmak<sup>1</sup>

Eren Ağın

## Giriş

Eğitim, yerel ve küresel çeşitli ekonomik, kültürel, siyasi ve toplumsal krizlerle şekillenmektedir. Neoliberal politikaların ekonomi, siyaset ve sağlığın yanı sıra eğitim alanına dahil bu krizi daha da derinleştirmektedir. Eleştirel eğitimciler, neoliberalizmin tahribatıyla birlikte eğitimin metalaşmasına karşı eleştirel teorik ve pratik çalışmaları ön plana çıkarmaktadır. Eleştirel eğitimde öğrencilere eleştirel düşünme yollarının öğretilmesiyle onların nesneleşmeden eylem sahibi özneler haline gelmesi, toplumda kökleşmiş mitler ve pratiklerin sorgulanması, dünyaya yön verebilecek ve sorumluluk üstlenebilecek öğrencilerin ve öğretmenlerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Giroux, 2009, 15). Eleştirel eğitimciler Marksizm'den ve özelde Frankfurt Okulu'nun çalışmalarından etkilenmiştir. Frankfurt Okulu eleştirel düşüncenin kendini özgürleştirme ve sosyal değişim için verilen mücadelenin kurucu özelliklerinde yattığını savunarak eleştirel düşüncenin önemini vurgulamakta; nesnel görüşler dünyasına nüfuz etme ve onların sıklıkla gizlediği arka planda kalan sosyal ilişkileri ortaya çıkarma çabasını merkezi değerlerinden biri haline getirmektedir (Giroux, 2014, 38). Bu bağlamda eleştirel eğitimciler okullardaki baskı ve direniş mekanizmalarının yanında ekonomik ve kültürel

<sup>1</sup> Bu makalenin İngilizce ve farklı bir versiyonu *International Journal of Educational Policies* (2018) adlı dergide yayımlanmıştır.

yeniden üretim süreçlerini de incelemektedirler. Eğitim alanındaki kültürel yeniden üretimi ve imtiyazları ayrıntılı bir şekilde analiz eden Pierre Bourdieu'nün bu noktada katkısı önemlidir. Bu makalede Fransız sosyolog Pierre Bourdieu'nün eleştirel eğitimle ilişkili olarak temel teorik kavramları ve pedagojik alanı formüle edilmiş biçiminin bir çerçevesi çizilecektir. Makalenin ana hattı Bourdieu'nün habitus kavramı ve bu kavram ile ilişkilenen alan, sermaye formları, sembolik şiddet ve yeniden-üretim mekanizmaları üzerinden ilerlemektedir. Bu çerçevelendirmede yer alan teorik kavramlar, Pierre Bourdieu ve Jean-Claude Passeron'un birlikte gerçekleştirdikleri saha çalışmaları ve bu çalışmalara yönelik yayınları üzerinden açıklanacaktır.

Pierre Bourdieu kurumsal bir oluşum olarak eğitim ve kurumsal temsilinin sağlandığı okulun barındırdığı karmaşık yapı ve sistemleri inceleyen ve onu çevreleyen toplumsal yapılar ile ilişkisini kuran ve derinleştiren çalışmalar gerçekleştirmiştir. Araştırmalarında, Pierre Bourdieu, birey ve toplum ilişkisini öznellik ve nesnellik arasındaki düalist kutuplaşmanın ötesinde incelemeye, ikilikleri sorunsallaştırmaya ve onlardan kaçınmaya çalışmaktadır. Bunun içinde yeni bir formül, model önerisinde bulunmaktadır. Bu önerinin temel özellikleri ise “toplumsal eylem, yapı ve bilgi anlayışının” kutuplaştırıcı ve düalist yaklaşımlara karşı olarak yapılandırılması, “aynı anda disiplinler, teorik ve metodolojik bölünmelerin her iki yanında da yer alan” bir pozisyonun benimsenmesidir (Wacquant, 2014, 57). Bu formülün bir diğer özelliğini ise Wacquant (2014), Bourdieu'nün toplum tasavvuru ile ilişkilendirir ki bu tasavvur “acılarla dolu” farklılıkların yarattığı rekabet ve mücadele üzerine kurulu bir toplum kavrayışıdır. Craig Calhoun (2014) ise Bourdieu



sosyolojisinin “yapıya odaklanan bir sosyolojiye karşı eyleme odaklanan bir sosyoloji” örneğini sunmadığını, bu ayrımın sorunlarını belirtirken “genetik yapısalcılık” adını verdiği bir yaklaşıma yöneldiğini belirtmektedir. Böylelikle Bourdieu “yapısal analizin entelektüel kaynaklarını kullanan, ancak yapıları onların eylemlerle üretilme ve yeniden-üretilme biçimleri temelinde yaklaşan bir sosyoloji” formunu benimsemektedir. Bu form Bourdieu sosyolojisinde çeşitli yöntem önerileri ve ikilikler arasındaki çatışmaları, mesafeleri aşmayı sağlayacak bazı kavram setleri ile kendini göstermektedir. Bu kavramlar habitus, alan, sermaye formları, sembolik şiddet ve yeniden üretim kavramlarıdır. Bu kavramlar, aynı zamanda eğitimi ve eğitim alanındaki eşitsizliklerin kaynaklarını açıklamakta önemli işlevlere sahiptirler.

### **Pierre Bourdieu’nün Habitus Kavramı**

Pierre Bourdieu gündelik yaşamı bir oyun düzeni ile açıklamaktadır. Bu düzenek bir oyun kurgusuna sahiptir, mücadele ve rekabetin içkin olduğu oyunda, aktörler oyunun parçası olarak doğaçlamalara da başvururlar. Böylelikle oyunu belirleyen kuralların dışına çıkabilen, “bir oyun anlayışına, oyunun nasıl oynanması gerektiği anlayışına” sahip olmayı da gerektiren pratikler aktörlerin yaşamlarının parçası olmaktadır. Bourdieu bu bilgi ve anlayışın toplumsallığına vurgu yapar, oyunun takibi, rakibi izleme, izleme sonucu bir sonraki atağını belirleme gibi performansların her biri birer stratejidir. Bourdieu için iyi bir stratejiyi oyunun kuralları kadar “kişinin rakibinin güçlü ve zayıf yanlarını değerlendirebilmesi de belirler... yani bir oyundaki her oyuncunun bir sonraki hareketi, bir sonraki oyunu, bir sonraki vuruşu sezgileriyle kavrama kapasitesine” (Calhoun, 2014, 79) bağlıdır. Bourdieu bu kavramın pratiklerin sürekliliği ile oluşan bir yapı olarak habitus ile gerçekleştiğini ileri sürmektedir.

Habitus kavramına yönelik Bourdieu’nün sosyal pratiğe yaptığı vurgu devam etmekte ama sosyal pratiklerin sadece bireysel davranışlar sonucu şekillenmediğini de ifade etmektedir. Bu noktada Bourdieu, ne bireysel davranışların sosyal pratikleri şekillendirdiğini ne de birey-üstü yapıların bu pratikleri belirlediğini savunmaktadır. Habitus

bireyselin ve kolektivitenin başarısıdır (Calhoun, 2014). Bourdieu’nün başvurduğu habitus kavramı bu iki uç arasında açıklayıcı bir köprü rolü üstlenmektedir. Latince’de *habitus* kavramının anlamı alışkanlık ile ilgili olan, tipik durumlar, bedene ait durum ya da görüntüler olarak ifade edilmektedir. Calhoun (2014, 103) ise habitus için “yapılaşmış doğaçlamayı mümkün kılan somut duyarlılık” ifadelerini kullanmaktadır. Alışkanlıkların büyük önem teşkil ettiği habitus kavramında, bilinçli olarak öğrenilmiş kural ve ilkelerden ziyade, alışkanlıklar kendiliğinden, dikkatsizce, kaygısızca pratik edilmekte ve bu durum Bourdieu tarafından yatkinlikler/eğilimler (dispositions) olarak açıklanmaktadır (Jenkins, 1992, 45-52). Habitus ise “algıladığımız, değerlendirdiğimiz ve içinde hareket ettiğimiz dünya aracılığıyla oluşan kalıcı ve aktarılabilen bir eğilimler sistemi” dir (Wacquant, 2014, 61).

Yatkinlikler/eğilimler (dispositions) Bourdieu tarafından şu şekilde tanımlanmaktadır: 1. Örgütleyici bir eylemin sonucu, yapıya yakınlaştıran çıktılar bütünü, 2. Oluş biçimi ya da alışkanlık/alışlagelmişlik hali, 3. Meyil, yatkinlik (Jenkins, 1992, 45-47). Bourdieu bu tanımlamaları yaparken şu noktaya tekrar tekrar vurgu yapmaktadır: Gündelik hayatın pratikleri bilinçdışı olarak şekillenmektedir ama aynı zamanda bilincin de bu süreçlere dahil edilmesi gerekmektedir. Örneğin Bourdieu için konuşma eylemi bilinçli ve bilinçdışı gerçekleşebilecek bir eylemdir. Eylemi gerçekleştiren aktör, eylemin gerçekleştiği halinin ötesinde ve daha komplike anlamlar barındırdığını bilmemektedir. Bu nokta ise bizi bilinçdışı olarak gerçekleşen, eğilimler/yatkinlikler olarak ifade edilen pratikler bütününe götürmektedir. Habitus, pratik (practice) ve eğilim/yatkinlik (disposition) arasındaki bağı şu şekilde formüle edebiliriz:

Habitus içindeki aktörleri belirli pratikleri sergilemeleri için ikna eder, yönlendirir, pratiklerin oluşumu için temel teşkil eder. Pratikler bir taraftan habitusun içinde ve habitus ile eğilimlerin karşılaşmalarında üretilirler, diğer yandan habitusun sosyal alanın içerdiği sınırlılıklar, talepler ve fırsatlara dair uygunluk barındırdığı ve aktörlerine hareket alanı sağladığı durumlarda üretilirler (Jenkins, 1992, 48).

Böylelikle habitus kendi dışındaki koşullar ile de temas halinde olan, o koşullara nüfuz eden ve o koşullardan etkilenen yapıları barındırmaktadır. Bourdieu bunu şu şekilde ifade eder: “Habitus dışa dair olanın (reality) içselleştirilmesi, içe dair olanın ise dışsallaştırılmasıdır” (Jenkins, 1992, 49). Böylelikle habitusun nesnel (objective) ve öznel (subjective) koşullar ile ilişkilenmesinde, kendisini üreten koşullara nesnel olarak uyumlaştırılmaktadır. Tarihsellik barındıran bu ilişkilendirme de bireysel ve kolektif pratikler ile ilişki halindedir.

### **Bir “Alan” Olarak Eğitim ve Sermaye Formları**

Pierre Bourdieu’nün pratik, eğilim/yatkınlık ve habitus kavramları ile ilişki halindeki bir diğer önemli kavramı ise alan (field) kavramıdır. Bourdieu bu kavramı, “yapılaşmış bir konumlar uzayı, kendi özel belirlenimlerini içine girenlere dayatan bir güç alanı” belirli kaynaklar ve paylar (ya da hisseler) etrafında şekillenen mücadele ve manevraları barındıran bir sosyal arena olarak tanımlamaktadır (Bourdieu, 1990; Jenkins 1992; Calhoun, 2014, 63; Kluttz ve Fligstein, 2016). Aktörler ise alan içerisinde varlık gösterebilmek için bu belirlenimlerin yönlendirmesinde eğilimlere sahip olmakta ve pratik etmektedirler. Örneğin, müzisyen olmak isteyen birinin, o alana dair gerekli sanatsal sermayeyi edinmek ve o alanın belirlenimleri, kuralları, stratejileri doğrultusunda hareket etmesi gerekmektedir.

Pierre Bourdieu bir mücadele alanı olarak tanımladığı *alan* (field) için oyun metaforuna başvurmuştur. Oyun metaforunda, farklı oyunların farklılaşmış kuralları ve stratejileri barındırdığını ifade ederken, bu farklılığı aynı zamanda farklı alanların varlığını ifade etmek için kullanmaktadır. Bourdieu, alanlarda farklı oyunların varlığının söz konusu olduğunun ve bu oyunlar ya da alanlar arasında geçişin imkânının da altını çizmektedir. Bu metafora göre aktörler alan içerisinde birbirlerine göre göreceli belirli pozisyonları işgal etmektedirler. Alanlar ise belirli otonom yapıları barındırırlar ve böylelikle birbirlerinden farklılaşmaktadırlar. Bu farkı kuran unsurlar aynı zamanda alanı işgal eden aktörlerin farklılaşmaları ile de ilişkilidir, dolayısı ile farklılaşmış alan-

larda farklı kaynaklara, statüye sahip aktörler birbirleri ile “oyunun kuralları” doğrultusunda ilişkilenebilir ve mücadele etmektedirler (Kluttz ve Fligstein, 2016). Alanlar arasında bu geçişlerin belirlenimleri ise aktörlerin sahip oldukları sermaye donanımları ile ilişkilidir. Aktörler, alanda işgal ettikleri pozisyonlar ve sermayelere erişim olanakları doğrultusunda birbirleri ile tahakküm, itaat ya da eşitlik (homoloji) ilişkileri kurmaktadır (Jenkins, 1992, 52-56). Bourdieu için alanda aktörlerin belirlenimlerini sağlayan önemli bir kaynak olan sermaye üç temel formda bulunur: Ekonomik, sosyal, kültürel sermaye. Dördüncü sermaye formu ise sembolik sermayedir.

Bourdieu (1986) *Sermaye Formları* (The Forms of Capital) adlı çalışmada, ekonomik sermayeyi ekonomik kaynakların ya da varlıkların sahipliği (para, mal varlığı, mül vb.) olarak tanımlamaktadır. Sosyal sermaye ise ekonomik sermaye ile de ilişki halinde olan, karşılıklı ilişkilerin ve sosyal bağlantıların kurumsallaşarak, kalıcı hale gelişi ile mülkiyet ilişkilerinin üretimi ve devamı için potansiyel kaynaklardır. Bir diğer sermaye formu ise kültürel sermaye formudur. Bourdieu toplumsal yapının belirlenimleri sonucunda bu sermaye yapısının farklı formlara girebildiğini ifade etmekte ve dini sermaye, bürokratik sermaye, politik sermaye vb. formlarla örneklendirmektedir (Göker, 2015). Bourdieu (1986) kültürel sermayeyi üç ayrı yapı üzerinden formüle etmektedir: Bedenselleşmiş hali, nesnelleşmiş hali ve kurumsallaşmış hali. Bu yapılardan bedenselleşmiş hali, bilginin bilinçli olarak edinilen ve pasif bir şekilde miras alınan, kültür ve gelenek ile kurulan ilişkisellik aracılığı ile var olan halidir. Bu form, çocukluktan itibaren edinilen ve birincil habitusu şekillendiren ve eğitim alanındaki eşitsizlikleri derinleştirmede en önemli sermaye formu olarak nitelendirilir. Örneğin, bireyin ailesinden edindiği dil alışkanlıkları, başvurduğu iletişim araçları birer bedenselleşmiş sermaye biçimidir. Bir mülkiyet edinimi kapsamı olmayan bedenselleşmiş sermaye formu devredilebilir nitelikte değildir, zaman içerisinde edinilen, bireyin habitusunu ve o habitusu çevreleyen yapıları belirleyen bedenselleşmiş sermayedir. Nesnelleşmiş sermaye ise mülkiyet formlarının

edinimi kapsamaktadır. Örneğin sanat eserlerine, kitaplara, resimlere, bilim eserlerine sahip olmak. Bu tür varlıklara sahip olmak üzerinden edinilen kültürel sermaye aynı zamanda ekonomik sermayeye aktarılabilmektedir. Bourdieu (1986) kişinin nesnelleşmiş kültürel sermaye olarak sahip oldukları ile kurduğu ilişkinin tarihselliğine vurgu yapmaktadır. Örneğin bir sanat eserine sahip olmak sadece nesnelleşmiş kültürel sermayeyi kendi başına belirleyici değildir, eser ile nasıl ilişkiye geçtiğinin tarihselliği kültürel sermayenin niteliğini de belirlemektedir. Üçüncü sermaye formu olarak kurumsallaşmış kültürel sermaye, bireyin kurumsal aidiyetleri üzerinden belirlenen, aynı zamanda ait olunan kurumsal yapının bireyin kültürel sermayesini ve onunla ilişkili bilgi ve niteliklerini tanıması üzerinden şekillenen sermaye formudur. Ait olunan kurumsal yapı bireye belirli avantajları ve imtiyazları sağlamaktadır. Kurumsal aidiyetin tanınması kültürel sermayenin ekonomik sermayeye dönüşümünü de tesis etmektedir. Bu üç sermaye formuna ek olarak Pierre Bourdieu sembolik sermaye formunu da tartışmaya açmaktadır. Sembolik sermaye, bireyin sahip olduğu onur, saygınlık ve tanınma üzerinden toplumsal konumunun belirlenmesi ve bununla ilişkili olarak da kaynaklara erişiminin düzenlenmesinde belirleyici olan bir sermaye formudur. Son olarak Bourdieu bir sermaye formunun bir başka sermaye formuna dönüşebileceğini belirtir ki bunun iki anlamı vardır: 1. Dönüştürme süreci bir yeniden-üretim sürecidir ve böylelikle sermaye kuşaktan kuşağa aktarılmış olur, 2. Belirli formda bir sermayenin, örneğin ünlü bir müzisyen olmaya özgü bir sermayenin (sembolik, kültürel vb.) ekonomik sermaye dönüşebilmesidir (Calhoun, 2014).

### Sembolik Şiddet ve Yeniden-Üretim

Pierre Bourdieu'nün çalışmalarında *sembolik şiddet* (symbolic violence), sembol ve anlam sistemlerinin grup ya da sınıflar üzerinde, meşru bir deneyim görüntüsündeki dayatmasıdır. Bu meşruluk aynı zamanda dayatmanın başarılı olmasına olanak tanıyan güç ilişkilerini de silikleştirmektedir. Bu meşruluk süreci kabul gördüğünde, kültürel yapı kendi gücünü bu güç ilişkilerine eklemeler ve sistematik bir şekilde *yeniden üretim* (repro-

duction) mekanizmasına katkıda bulunmaktadır. Bu noktada şu soru sorulabilir: Bu süreçte hangi yapılar rol üstlenmektedirler? Bu yapıların detaylı analizine Pierre Bourdieu ve Jean-Claude Passeron, *Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri* (2015) adlı çalışmalarında yer vermektedir. Bourdieu, sembolik şiddetin uygulanmasındaki temel dayanağı *pedagojik eylem* (pedagogicaction) olarak tanımlar ve üç formda bulunduğunu ifade eder: 1. Yaygın eğitim, toplumsal düzlemdeki yetkin üyeler arasındaki etkileşim sonucu oluşan, 2. Aile eğitimi ve 3. Kurumsallaşmış eğitim (Bourdieu ve Passeron, 2015). Bu denklemde pedagojik kurumların sembolik gücü, güç ilişkileri ağındaki pozisyonunun bir işlevi olarak düşünülmektedir. *Pedagojik eylem* ise, kültürü barındırdığı tüm keyfiliği ile yeniden üretirken, kendi işleyişini tesis eden güç ilişkilerini de üretmektedir. Bourdieu ve Passeron'a göre bir diğer önemli bileşen ise *pedagojik otorite*'nin (pedagogic authority) varlığıdır (Bourdieu ve Passeron, 2015). *Pedagojik otorite*, pedagojik eylemin gerekli bir unsuru ve koşuludur. Pedagojik otoritenin meşru pozisyonu ve eylemliliği, pedagojik eylemin işleyişini mümkün kılmaktadır. Bourdieu bu noktada yekpare bir pedagojik eylemden bahsetmez, farklı gruplar veya toplumsal sınıflarda bu eylemin farklılaşmasına vurgu yapmaktadır. Bu farklılığı *pedagojik değerler sistemi* (pedagogic ethos) olarak adlandırmakta ve şöyle tanımlamaktadır: Aile eğitiminin veya eğitimin maddi değerinin tanınması sonucunda ortaya çıkan pedagojiye yönelik eğilimler/yatkınlıklardır (Jenkins, 1992, 66-67). Pedagojik eylemin gerçekleşmesinin bir diğer bileşeni *pedagojik emektir* (pedagogic work). *Pedagojik emek* uzun süreli telkin süreçlerini kapsar ki bu uzun süreçler sonunda kalıcı idman (training) yapılarını oluştur, diğer bir ifade ile habitus yapılanmaktadır. Pedagojik emek süreçlerinin gerçekleşmesi ve sürekliliği, habitusa dair nesnel hakikatlerin belirsizleşmesine ve *kültürel keyfiyet* (cultural arbitrariness) -ya da "tarihsel şeyler olarak kullanılan kültürel keyfiyetlerin eğitim piyasasındaki ekonomik ve sembolik kıymet kazanması, onları kültürel sermayeye dönüştürmesi"- ilkelerinin içselleşmesine neden olmaktadır (Göker, 2015, 17). Böylelikle bu hali ile pedagojik emek, düzeni sağlama işlevine sahip olmaktadır. Pedagojik emek süreçleri

belirli karşılıklılık sözleşmelerini de barındırmaktadır. Bu sözleşmeler otonom bir eğitim sisteminin yaratılmasında etkin rol üstlenen kurumsallaşmanın yapısal süreçleri ile pedagojik çalışmayı tekelleştirenler (örneğin öğretmenler) arasında kurulmaktadır. Pedagojik çalışmanın tekelleşmesinde yer alan aktörler ve kurumlar (okullar), pedagojik emek sürecinin rutin ve standart bir yapıya bürünmesi ile ortaya çıkan okul kültüründe belirli değerleri yeniden üretmektedirler. Bu değerler eğitim piyasasının belirlediği değerlerdir dolayısıyla piyasasının koşullarının da yeniden üretimine katkıda bulunmaktadırlar (Jenkins, 1992, 68-69). Bu noktadayeniden üretim kavramı önemli olmaktadır.

Pierre Bourdieu ve Jean-Claude Passeron ilk olarak 1964 yılında basılan *Vârisler: Öğrenciler ve Kültür* (2014) adlı çalışmalarında Fransız öğrencilerini ve onların kültürel alan ile kurdukları ilişkiyi incelemektedir. Saha çalışmalarında Lille ve Paris'te yer alan Sanat Fakültesi öğrencilerine anket uygularken temel olarak şu soruyu sormaktadırlar: Kültürel ayrıcalığın üretimi ve yeniden üretilmesi süreçleri nasıl gerçekleşmektedir? Bu çalışmada yeniden üretim ve yapısal sembolik şiddetin formlarına dair incelemeler bulunmaktadır. Bourdieu ve Paaseron'un *Vârisler: Öğrenciler ve Kültür* (2014) adlı çalışması, belirli disiplin formları ve uygulamalarının gerçekleştiği, eğitime karşı tutumların belirli olduğu aile kurumunu bir pedagojik kurum olarak ele almaktadır. Ailenin bir eğitim kurumuna dönüştüğü bu yapıda, eşitsizliklerin yaratımı ve yeniden üretimi aile düzeyinde başlamaktadır. Böylelikle imtiyazın üretimi ve yeniden üretimi de bu yapısal formu korumanın kurucu bir unsuru olmaktadır. Bu kitap yapısal eleştirisini şu noktadan temellendirmektedir: İmtiyaz formlarının tahsisi onu yok sayar görünümündeki yapısal işleyişte gizlidir, bu işleyiş herkesin eşit bir düzlemde olduğunu iddia eder (fırsat eşitliği ilkesi), oysaki kültürel birikime dayalı farklılıklar mevcuttur. İmtiyaz, liyakata dönüşür ve bu formda dolaşıma sokulur, böylelikle bazı aktörler farklı imtiyaz formları ile dahil oldukları toplumsal düzlemde kazanımlarını elde etmek için çeşitli mücadele formlarına dahil olurlar ya da bazı aktörlerin kazanımları meşru miraslarıdır, dolayısıyla aynı çaba ve mücadele

süreçlerinin parçası olmalarına gerek yoktur ve meritokratik kazanımları ile yaşamlarını sürdürürler (Bourdieu ve Passeron, 2014). Bu imtiyazlık pozisyonlarını üreten sermaye formları ve onların yapısal mekanizmalar ile ilişkisi ise sistemin kendi meşruiyetini oluşturduğu kanallardır.

Pierre Bourdieu ve Jean-Claude Passeron'un eğitimde yeniden üretim tartışmalarını derinleştirdiği bir diğer çalışması ise ilk olarak 1970 yılında basılmış olan *Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri* (Reproduction in Education, Society and Culture) kitabıdır (Jenkins, 1992; Bourdieu ve Passeron, 2015). Bu çalışma sembolik şiddete ilişkin teorik bir tartışmayı, düzenin muhafazasını ve eğitimin üstlendiği rolü derinlikli bir analiz ile incelemektedir. Bourdieu ve Passeron, kitabın ilk bölümünde yeniden üretim süreçlerinin kavramsal inşasını gerçekleştirmektedir. Çalışma *kültürel keyfiyet* kavramının nasıl sermayeleşmiş formlara dönüştüğünü ve aktarımının gerçekleştiğini, eğitim sisteminin yerleşik kavramları olarak işaret ettiği "pedagojik eylem", "pedagojik otorite", "pedagojik mesai", "tedrisi otorite" ve "tedrisi mesai" kavramlarının eğitim sistemi içerisindeki ilişkiselliklerini incelemektedir.

Bourdieu ve Passeron'un (2015) bahsetmiş olduğu pedagojik eylem kavramı, kültürel keyfiyetlerin içselleşmesi ve sermaye formlarına dönüşme süreçlerinin parçasıdır. Bourdieu ve Passeron'a göre yaygın eğitim mekanizması, aile eğitimi mekanizması ve kurumsal eğitim mekanizmalarında yer alan pedagojik eylem "kültürel bir keyfiyetin, keyfi bir iktidar tarafından dayatılmasını içermesinden ötürü objektif olarak sembolik bir şiddettir" (Bourdieu ve Passeron, 2015, 35). Pedagojik eylemi sembolik şiddet olarak tanımlayan Bourdieu ve Passeron, bu şiddetin pedagojik bir iletişim üzerinden tesis edildiğini, bu iletişimin toplumsal formasyonda yer alan güç ilişkilerini içerdiğini vehakim grup ve sınıfların nesnel çıkarlarına uygun düşen nitelikte olduğunu belirtmektedirler (Bourdieu ve Passeron, 2015). Pedagojik eylemin bir diğer özelliği ise belirli formlarda sınırlamalar içermesi, yani dışlama edimi ile birlikte neyin yeniden üretilmesi gerektiğini belirlemesidir. Böylelikle dayatılan kültürün keyfiyet

derecesiyle dayatma gücünün nesnel keyfiyet derecesi de belirlenmektedir. Bourdieu ve Passeron (2015) mevcut pedagojik eylem pratiklerinin dışında yer alan pedagojik eylem modellerinin dahi bu egemen kültürel kodları üretmeye meyilli olduklarından, kültürel keyfiyeti üreten mekanizmalar bütününe katkı sağladıklarından bahsetmektedirler.

Pierre Bourdieu ve Jean Claude-Passeron'un *Yeni-den Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri* kitabında pedagojik eylemi tamamlayan ve ilişki halinde olan pedagojik alana ait başka kavramlar da yer almaktadır. Bu bağlamda bir diğer önemli kavram ise *pedagojik otoritedir*. Pedagojik otorite şöyle tanımlanmaktadır:

Bir iletişim ilişkisi içerisinde gerçekleşen ve hususi yani pedagojik etkisini sadece ve sadece, zihne kazınan içeriğin keyfiyeti hiçbir zaman tüm yalın çıplaklığında/gerçekliğinde görünmedikçe üretilebilen bir kültürel keyfiyet dayatması olarak pedagojik eylem, tatbik olma şartı olarak pedagojik otoriteyi ve bu otoriteyi tatbik eden kurumun göreceli özerkliğini zorunlu olarak içerir (Bourdieu ve Passeron, 2015, 41).

Pedagojik otorite, kendisini kuran ve gizleyen iktidarı güçlendirmekte, bu noktada güç ilişkileri de, pedagojik eyleme özgün dayatma biçimini belirlemekte ve pedagojik eylem ile pedagojik otorite arasındaki ilişkiyi de karmaşık kılmaktadır. Bu noktada pedagojik otoritenin belirlenimi nasıl olur? Bu çalışmada pedagojik otoritenin pratikleri için “aktardıkları şeyi aktarmaya layık, dolayısıyla da bu şeyin alınılanmasını dayatmaya ve toplumsal açıdan onaylanmış ve teminat altına alınmış yaptırımlar vasıtasıyla zihinlere kazınmasını da denetim altında tutmaya yetkili olarak tayin edilirler” ifadeleri yer almaktadır (Bourdieu ve Passeron, 2015, 51). Böylelikle pedagojik otoriteden faydalanmak ancak ve ancak kültürel keyfiyeti dayattığı sürece ve sembolik şiddet araçlarını kullanması ile mümkündür. Bu kullanım ne kadar doğrudan gerçekleşirse, yani “ne kadar doğrudan yeniden üretiyorsa meşruiyetini o kadar az vurgulamak ve gerekçelendirmek zorundadır” kendisini (Bourdieu ve Passeron, 2014, 60). Pedagojik eylem sürecinin diğer bileşeni ise peda-

gojik alıcılardır, “aktarılan bilginin meşruiyetini ve pedagojik vericilerin pedagojik otoritesini ikrara, dolayısı ile de aktarılan mesajı almaya ve içselleştirmeye meyillidirler” (Bourdieu ve Passeron, 2015, 52). Bu içselleştirme sürecini ifade eden kavram ise *pedagojik mesai*dir. Bourdieu ve Passeron (2015, 63), kavramın tanımını şu şekilde yapmaktadır:

Pedagojik otoriteyi, yani bir grup veya sınıfın dayattığı kültürel keyfiyetin ilkelerinin bir pedagojik merci tarafından yeniden üretilmesine yönelik bir otorite devrini varsayan bir dayatım olarak pedagojik eylem, kalıcı bir şekillendirmeye yol açabilecek kadar uzun sürmesi, yani pedagojik eylemin sonlanmasından sonra bile kendini ve devamında da içselleştirilmiş keyfiyetin ilkelerini pratikte devam ettirebilecek bir habitusu (bir kültürel keyfiyetin ilkelerinin içselleştirilmesinin ürünü olarak bir habitusu) doğurabilecek kadar uzun sürmesi gereken bir zihne kazıma çalışması olarak pedagojik mesai içerir.

Bourdieu ve Passeron (2015, 65), pedagojik mesainin ürettiği habitusun kalıcılık derecesi “zihne kazınmış keyfiyetin ilkelerine uygun pratikleri kalıcı biçimde doğurabilme maharetine” ve “ürettiği habitusu başka bağlamlar derecesine yani zihne kazınmış keyfiyetin ilkelerine uygun pratikleri en fazla sayıda ve farklı alanlarda doğurabilme maharetine göre” belirlendiğini belirtmektedirler. *Pedagojik mesai* ile *pedagojik eylem* arasındaki ilişki bir öncesi olan ya da olmayan pedagojik mesai üzerinden belirlenmektedir. Öncesi olmayan bir pedagojik mesainin (birincil pedagojik mesai) ortaya çıkaracağı pedagojik eylem, bireyin hayatındaki diğer her türlü habitusun esasını teşkil edecek olan birincil habitusu üretmektedir. Bu noktada ortaya şu soru çıkmaktadır o halde: İkincil pedagojik mesainin habitusunun şekillenmesinde konumu nedir? Bourdieu ve Passeron (2015, 74-75) bunu şu ilkelere dayandırarak tartışmaktadırlar:

- Birincil pedagojik mesai dışındaki her pedagojik mesainin (ikincil pedagojik mesai) özgül üretkenlik derecesi, zihinlere nakşetmeye meylediği habitusu (yani dayatılan kültürel keyfiyeti) önceki pedagojik mesailer tarafın-

dan ve soyağacı takip edilirse eğer birincil pedagojik mesai (yani kökendeki kültürel keyfiyet) tarafından zihinlere nakşedilmiş habitustan ayıran mesafeye göre değişkenlik gösterir.

- b. Verili bir zihne kazıma biçimi, 1) Bir habitusun diğeri yerine ikame edilmesini hedefleyen zihne kazıma biçimi (dönüşme-dönüştürme) ve 2) Basitçe ve sadece birincil habitusu tasdik etmeyi hedefleyen zihne kazıma biçimi (bakım ve güçlendirme) arasında işgal ettiği yer tarafından nitelenir.

Burada farklı habitusların oluşum koşulları pedagojik mesai sürecinin özgül üretkenlik derecesi ve bu derece ile ilişkili pedagojik eylem formları ile bağlantılıdır: Dönüşüm, habituslar arasındaki mesafeye ve pedagojik mesailerin bu mesafedeki konumlanmaları ve pedagojik eylemlerin hangi formlarda dahil olmaları ile ilgilidir. Bourdieu ve Passeron (2015, 75) dönüşüm için, “radikal bir dönüşümü (metanoia) hedefleyen ikincil pedagojik mesailerin ayırt edici özelliklerinin temeli ‘eski adamı’ öldürmek ve *exnihilo* (hiçlikten) yeni habitusu doğurmak için, tatbik oluşlarının toplumsal koşullarını tanzim etmek zorunda kalmalarıdır” ifadelerini kullanmaktadır. Bu yapılanma ise belirli kurumsal koşullara ve araçlara ihtiyaç duymaktadır. Kurumsallaşmış bir yapı olarak eğitim sistemi bu işleve sahiptir ve Bourdieu ve Passeron bu işlevi şöyle ifade etmektedir:

...mevcudiyeti ve sürekliliği (kurumun kendi kendini yeniden üretmesi) gerek asli işlevi olan zihne kazıma işlevinin tatbiki gerekse de kendisinin üreticisi olmadığı (kültürel yeniden üretim) ve yeniden üretiminin grup veya sınıflar arasındaki ilişkilerinin yeniden üretimine katkı sağladığı (toplumsal yeniden üretim) bir kültürel keyfiyeti yeniden üretme işlevinin yerine getirilmesi için gerekli kurumsal koşulları kuruma özgü araçlarla üretmek ve yeniden üretmek zorunda[dır] (Bourdieu ve Passeron, 2015, 87).

Eğitim sisteminin sürekliliği içerisinde kültürel keyfiyetin yeniden üretimi yetiştirilmiş bir eyleyenler zümresine ihtiyaç duymaktadır. Bourdieu, tedrisi mesaiyi eyleyen bu zümre için de homojenleştirilmiş bir tedrisi sürecin gerekliliğine vurgu yapmakta ve şu şekilde açıklamaktadır:

...heterojen ve heterodoks tedrisi mesailerini tatbik etmekten hem alıkoynabilecek hem de muaf tutabilecek kurumsal şartları, yani meşru alımlayıcıların ahlaki ve entelektüel bütünlüğünü yeniden üretme işleviyle uyuşmayan her pratiği açık bir yasak olmaksızın dışlamaya en müsait koşulları temin ve garanti etmeye meyleder... (Bourdieu ve Passeron, 2015, 90)

Tüm bu koşullar altında pratik edilen pedagojik eylem ise kaideleştirilmiş, sistematikleştirilmiş, homojenleştirilmiş bir tedrisi mesajı iletmekte ve yeniden üretmektedir. Bourdieu ve Passeron bunu *rutinleştirilmiş kültür* (routinizedculture) olarak tanımlamaktadır. Böylelikle okul içerisinde eylemsel olarak belirli bir otoritenin varlığı ve mesaisi ile okul kültürü ya da kurumsal habitusu oluşmaktadır.

## Sonuç

Eleştirel eğitim perspektifi açısından kültürel yeniden üretimi kurama değerli katkıları olan Pierre Bourdieu, sınıf, kültür ve tahakküm ilişkilerinin eğitim alanındaki yeniden üretimini ele almaktadır. Bu bağlamda okullar, baskın kültürün yeniden üretilmesinde ve meşrulaştırılmasında önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle yükseköğretim seviyesinde, okullar, sadece belli bazı öğrencilerin aile geçmişleri veya sınıfsal ilişkileri aracılığıyla edindiği bir dizi yatkınlığı ve beceriyi sermayeleştiren sınıf çıkarlarını ve ideolojilerini bünyelerinde toplamakta ve somut hale getirmektedir (Giroux, 2014, 119). Pierre Bourdieu’nün eğitim alanına yönelik çalışmaları bu alanı çevreleyen yapı ve pratiklerin kavramsallaştırılmasında, alan içindeki karmaşık pratik ağlarının çözümlenmesinde de dikkate değer bir rol oynamaktadır. Bu makalede Bourdieu sosyolojisinin temel kavramları olan *habitus*, *alan*, *sermaye formları*, *sembolik şiddet* ve *yeniden üretim* açıklanmakta ve kavramlar arası ilişkiler ve bağlantılar detaylandırılmaya çalışılmaktadır. Eğitim alanı birçok makro ve mikro yapı ve pratik ağları ile ilişki halindedir. Bu ilişkisellikler ağlar arasındaki geçişlere -alanlar arası geçişler olarak da okunabilir- imkân tanımakta ve böylelikle yapı ve pratiklerin değişim-dönüşüm süreçlerine olanak yaratmaktadır. Bourdieu sosyolojisindeki *habitus* kavramı bu ilişkisellikler ve

geçişlerin formüle edilmesinde önemli bir kavramsal yapıdır. Habitus kavramıyla birey ve birey-üstü yapıların birlikteliği ile pratiklerinin bu birlikteliği üretme potansiyeli vurgulanır. Bilinçli olarak tekrar edilebilen pratikler, bir taraftan da kendiliğinden, farkında olmadan pratiğe dökülmektedir. Bu kendiliğindenlik formları eğilimlere dönüştüğünde ise bir eğilimler sistemi olarak habitusu oluşturur. Eğitim alanı tüm bu eğilimler sisteminin belirlenimi, üretimi ve pratiğinin hiçbir değerlendirme mekanizmasına bağlı kalmadan kendiliğinden oluşumunda önemlidir. Bir diğer belirleyici kavram ise *alan* kavramıdır. Bourdieu'nün bir mücadele ve yapılaşmış konular alanı olarak alankavramı otonom yapılara, aktörlerin belirlenmesine ve pratiklerine dair bir açılım sağlamaktadır. Bourdieu alan kavramını tartışırken oyun metaforuna başvurmuştur. Alanda aktörlerin göreceli pozisyonları vardır ve bu pozisyonlar göreceli eylemlerinin de belirleyicisi olabilmektedir. Bu noktada görecelik ilişkisini kuran yapıları *sermaye formları* olarak tanımlayabiliriz. Bourdieu'nün oyun metaforunu eğitim alanına taşıdığımızda, oyunun kuralları çerçevesinde belirlenen aktörlerin (öğretmen, öğrenci, yönetici, veli, politika geliştiren aktörler vb.) pozisyonları ve eylemleri (öğretim, eğitim, yönetim, öğrenme vb.) aynı zamanda alan içerisinde yer alan alanlar arası ilişkiselliklere ve geçişlere yönelik kurucu unsurlar olmaktadır. Böylelikle tahakküm, itaat ve eşitlik/eşitsizlik ilişkileri de oluşmaktadır. Aynı zamanda sermaye formları alan içerisinde ilişkilenecekleri belirleyen unsurlardır. Pierre Bourdieu'nün sermaye formları sosyal bağlantıları, mülkiyet ilişkilerini ve kültürel edinim ve sahiplikleri alan içerisindeki pozisyonlarını nitelendirmektedir. Eğitim alanı içerisinde ise sermaye formlarının sahiplikleri yapısal formları ve ilişkiler ağını çözümlemekte, belirli imtiyaz dinamiklerinin anlaşılmasında belirleyici bir rol üstlenmektedir. Metinde yer alan diğer iki önemli kavram ise *sembolik şiddet* ve *yeniden-üretim*dir. Bourdieu sembolik şiddet kavramını belirli sembol ve anlam sistemlerinin dayatımı olarak tanımlamaktadır. Bu dayatım sürecini de *pedagojik eylem*, *pedagojik otorite*, *pedagojik değerler sistemi*, *pedagojik emek* kavramları ile inşa etmektedir. Yeniden üretim süreci ise Bourdieu'nün diğer kavramlarıyla da ilişkili olarak sınıf kültürünün

ve iktidar mekanizmalarının yeniden üretimini içermektedir. Bourdieu literatüründe yer alan bu temel kavramlar organik bir ilişkisellik içerisinde eğitim alanındaki yapısal formların ve pratiklerin çözümlenmesinde kilit bir rol üstlenmekte ve bu alana dair eleştirel tartışmaların genişletilmesine katkı sunmaktadır.

## Kaynaklar

- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. J. G. Richardson (Ed.). *Handbook of theory and research for the sociology of education* (s. 241-58). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. C. (2014). *Vârisler: Öğrenciler ve kültür*. (A. Sümer ve L. Ünsaldı, Çev.). Ankara: Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. C. (2015). *Yeniden üretim: Eğitim sistemine ilişkin bir teorisinin ilkeleri*. (A. Sümer, L. Ünsaldı ve Akkaya, Ö. Çev.). Ankara: Heretik Yayınları.
- Calhoun, C. (2014). Bourdieu sosyolojisinin ana hatları. G. Çeğin, A. Arlı, E. Göker ve Ü. Tatlıcan (Der.). *Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieuderlemesi* (s. 77-129). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Göker, E. (2015). Takdim. *Yeniden üretim: Eğitim sistemine ilişkin bir teorisinin ilkeleri*. (s.9-20) (A. Sümer, L. Ünsaldı ve Akkaya, Ö. Çev.). Ankara: Heretik Yayınları.
- Giroux, A. H. (2014). *Eğitimde kuram ve direniş* (S. Demiralp, Çev.). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Giroux, A. H. (2009). Manuela Guilherme ile röportaj: dil/kültürel incelemeler alanında eleştirel pedagojinin bir rolü var mıdır? (E. Ç. Babaoğlu, Çev.). *Eleştirel pedagoji söyleşileri*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Jenkins, Richard. (1992). *Pierre Bourdieu*. Londra: Routledge.
- Klutz, D. ve Flingstein, N. (2016). Varieties of sociological field theory. S. Abrutyn (Ed.). *Handbook of contemporary sociology* (s. 185-207). USA: Springer Publishing.
- Wacquant, L. (2014). Pierre Bourdieu: Hayatı, eserleri ve entelektüel gelişimi. G. Çeğin, A. Arlı, E. Göker ve Ü. Tatlıcan (Der.). *Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieuderlemesi* (s. 53-76). İstanbul: İletişim Yayınları.

## XVI. Yüzyılda Sapkın Sûhte (Medrese Öğrencileri) İsyancıları

XVI. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Osmanlı imparatorluğunun sınırları genişlemiş, nüfus artışı yaşanmış, medrese sayılarında da artışlar gözlemlenmiştir.

Devlet içeride çok çetin geçen soğuklar, kıtlık, gıda fiyatlarının aşırı artması, enflasyon ve paranın değer kaybetmesi, veba salgını, dışarıda ise uzun süren savaşlarla uğraşmaktaydı.

Bu dönemde medreseler devlet kapısında iş bulma araçlarıydı. Örneğin medreseleri bitirenler yani “icazetliler” (diplomalı) Kadı, Naip, Müderris, imam vb. görevlere atanmakta idiler. Ancak medreselerdeki öğrenci sayıları devletin ihtiyaç duyduğu sayıdan kat be kat fazlaydı.

### Peki ne olmuştu da medreselerdeki öğrenci sayısı bu kadar artmıştı?

Öncelikle kırsal bölgelerde yaşayan yoksul köylüler için çocuklarını medreselere göndermek önemliydi. Çünkü hem çocuk kendileri gibi geçim sıkıntısı çekmeyecek hem imarethanelerde (öğrencilerin barınıp yemek yedikleri yer) barınacak, hem de okuyarak “önemli bir mevki ve makam sahibi olacaklardı”

**Sıbyan Mekteplerinde** (ilkokul) okuyan çocuklar kasaba ve şehirlerdeki medreselere giderek imarethanelere yerleşiyor ve “**Sûhte**” oluyorlardı. Farsça’da “**yanmış, tutuşmuş**” anlamına gelen **sûhte** kelimesi, Osmanlı devrinde medrese öğrencileri için onların öğrenme aşkıyla yanmış tutuşmuş olmalarına binaen kullanılmıştır. (Bu terim zamanla softa şeklini almıştır. Softa kelimesi,

Osmanlılarda XVI. yüzyılda kullanılmaya başlanmış olup, Cumhuriyet yönetiminin medreseleri kapattığı 1925 yılına kadar devam etmiştir)

Her yıl müderrislerden icazet alarak mezun olan binlerce sûhte medreselerden mezun oluyor, bunların çok azı iş bulabiliyordu. İstanbul, Bursa ve Edirne’deki daha yüksek medreselere giremeyen bu mezun sûhteler işe yerleşemeyince imarethanelerde yığılıp kalmaktaydı.

16. yüzyılın ikinci yarısına gelindiğinde “Devlet-î Âliye”nin Doğu’da ve Batı’daki ilerleyişi yavaşlamaya başlamıştı. Denizciliğin gelişmesiyle yeni ticaret yolları bulunmuş, gümrük gelirlerinde düşüş yaşanmıştı. Avusturya ve İran ile uzun süren savaşlar yapılıyordu. “Fetih ve savaş ganimetleri” azalmıştı. Gıda maddelerinin fiyatları artıyordu. Bu gelişmeler Osmanlı yönetimine zor anlar yaşatmaya başlamıştı. Örneğin **1564**’de Anadolu’da büyük bir kıtlık çıkmış, **Çeşme**’den saraya gönderilen bir arzda ahalinin ekseriyetinin “**ot otladıkları**” yazılmıştı.

Yüzyılın sonlarında Avusturya ve İran cephele-  
rindeki savaşlara gitmek istemeyen ve savaş meydanlarından kaçan “**asker kaçakları**” yakalanıp öldürülme korkusu yüzünden Anadolu içlerindeki dağlık alanlara sığınıp, yöneticilerin deyimiyle “**haramilik**” yapmaya başlamışlardı. Genç sûhtelere bir de köylerini terk eden ve “**Levend**” adı verilen işsizler eklenecekti.

İmarethaneler “**hücre**” adı verilen küçük odacıklara bölünmüştü. Bu odacıkların her birinde 3 veya 5 suhte kalmaktaydı. Kalın duvarlı ve yeterli ışık almayan bu odalar gençlerin psikolojisini olumsuz etkiliyordu. Cinsel yönden de en “kızgın” dönemlerinde olan gençler farklı arayışlara yöneliyor ve ihtiyaçlarını karşılamaya çalışıyorlardı. “**Bu ortamda ‘cinsel sapıklık’ öğrenciler arasında genişledi ve alışkanlık haline geldi.**”

<sup>1</sup> Mustafa Akdağ; Türkiye Halkının Dirlik Düzenlik Kavgası /Celali İsyancıları. S,147



Arada sırada şehre inen öğrenciler (sûhteler) gençlik ihtiyaçlarını giderecek mekânlar bulamıyorlardı. Bazen “fahişe” bulanlar “şanslı” sayılmaktaydı. Şehirde gruplar halinde dolaşan sûhteler bazen taşkınlık yapıyor, saldırganlaşıyorlardı. Onların bu taşkınlıkları Ases’ler (bekçi), Subaşı’lar ve yasakçılar tarafından şiddetle bastırılmakta, aralarında çatışmaların çıkmasına neden olmaktaydı. Güvenlik kuvvetleriyle çatışan sûhteler artık silah da taşımaya başlamışlardı.

Bursa Şer’iye Sicillerinde yer alan bilgilere göre bazı Bozahaneler birer meyhane gibi kullanılır olmuş, işletmeciler buralara doluşan ergen sûhte müşterileri için “**taze oğlanlar**” bulundurmaktadırlar.

Sûhtelerin toplu halde ve aynı ortamda yaşamaları aralarında bir “dayanışma ruhu” yaratıyordu ki, bu da onların çabucak örgütlenmelerini sağlıyordu.

Bu konuda kapsamlı bir çalışma yapan Mustafa Akdağ şunları yazmaktadır: “*XVI. Yüzyılın ortalarına doğru medrese öğrencilerinin hareketleri de Levendlerinki gibi yavaşlamak şöyle dursun gittikçe genişledi. Öğrenciler artık şehir ve kasabalarda şunun bunun oğluna kızına el uzatmakla kalmayıp, küçük gruplar, hatta bölükler halinde isyan hareketlerine girişiyorlar ve soygun üstüne soygun yapıyorlardı. Aynı zamanda dayanışma ve birbirlerini koruma eylemleri gelişti.*”<sup>2</sup>

Medreselilerin isyanı, medrese ve imarethanelerin çok ve kalabalık olduğu yörelerde (Bursa, Balıkesir, Afyon, Kastamonu, Çankırı, Bolu, Tokat, Amasya, Çorum, Tarsus, Silifke, Manavgat) yoğunlaşmıştır.

Isparta ve Denizli yörelerindeki sûhtelerin Afyon, Kütahya, Akşehir yöresindeki sûhtelerle ilişki kurabiliyorlardı.

Silahlı ve kalabalık sûhte grupları Ege bölgesindeki pazar yerlerini dolaşarak “**cerr**” (para almak, dilenmek) yoluyla halkın mallarına el koyuyor, zorla oğullarını alıyor, koyunlarını sürüyor, mal sahiplerini öldürüp veya yaralayarak mallarını yağma ediyorlardı.

<sup>2</sup> Akdağ; Mustafa: Türk Halkının Dirlik ve Düzenlik Kavgası, s.150

Sûhteler baskın yaptıkları evlerdeki erkek çocukları da yanlarında götürürlerdi. Bunların bir kısmı “**emred**” yani “**genç oğlan**” olarak kullanılırken, bazıları fidye alınarak serbest bırakılıyor, kimisi de sûhtelere katılıyorlardı.

Bu sırada I. Süleyman’ın (Kanuni) oğulları arasındaki taht kavgaları ülkede güvenlik zaafiyeti doğurmuş, asayişsizlik artmıştı. Devlet hem dışarıdaki savaşlar ve hem içerideki taht kavgaları nedeniyle sûhtelere karşı düzenli asker kullanmıyordu. Yakalanan bazı isyancı sûhteler asılarak cezalandırılmaktaydı. Daha çok halka salma salıp akçe ve “taze oğullarını” alanlara ve cana kıyanlara asılma cezası uygulanıyordu. İsyancılara uygulanacak bir cezayı da yetkili biri şekilde özetliyordu: “**İsyancıları akraba ve taallukatları ile birlikte Cezayir’e sürmek, ol canib ile alakalarını külliye kesmek ya da cümlesini katletmek**”

Gümlüce’de açıktan açığa “**oğlan çekip**”, adam öldürüp, evlere girip çalgılı eğlencelerle şarap içip, fesat ve ahlaksızlık yaptıkları mahkeme defterlerine kaydedilmişti.

**Sinop Kadısı’nın yazdığına göre “150’den fazla sûhte evler basıp, Müslümanların oğlancıklarını ve kızlarını ve avretlerini çeküp, nezir (adak) ve kurbanımız vardır diye altun akça ve sair alup Müslümanları cebren elinden ve ayağından asıp, bir köyün evlerini yakmışlardır”**

Gerede ve İzmit civarındaki vakalar kayıtlara şöyle yansdı: “**Oğlan çeküp nice fesat eylediler. Levendlerle birleşip fisk eyleyip**” (...) **Kimi levend ve sûhte grupları sokaklarda ve hamam yollarında tambur ve kopuz çalıp, Müslümanların ehlü iyallerine sataşıp**” (...) “**Sûhteler sokakları tuttular, camilere giden imamlara saldırıp hayli kişiyi yaraladılar. Bu durumda kimse dışarı çıkamadığından yatsı namazı kılınmadı. İki saderü (yakışıklı, güzel oğlan) oğlan çekip götürdüler.**”

“Sûhteler, okuma yazma öğrenecek yerde silahlı olarak dolaşıp, **fisk ü fücür** (ahlaksızlık) ediyorlar.”

Samsun yöresinde bir nice sûhteler Tokat’a bir ‘**Sâderü**’ oğlan getirip, halk öğrencilerle çatışa-

rak oğlanı kurtarmışlar, sözü geçen oğlan yasakçı yeniçerilere verildiyse de otuz sûhte, bu kez geceleyin yeniçerilerin evlerini basarak, içlerinden birini öldürüp, birçoklarının da burun ve kulaklarını kestikten sonra oğlanı da alarak kaybolmuşlardır.”

**Sinop ve Kastamonu dolaylarındaki öğrenci hareketlerine müderrislerin de destek verildiği görüldü.** 20’şer kişilik öğrenci bölükleri köylere çıkıp zekât diye para toplamakta, salmalar salmakta, misafir oldukları evlerde kimi zaman ırza geçmekte, karşı koyanların evlerini yakmaktalar”

Sivrihisar’da olduğu gibi bazen de müderrislerin öğrencilere önderlik ettikleri ama yakalandıklarında bunların “ulema” dan sayılmaları yüzünden idam edilemedikleri görülmüştür.

Mudurnu’da sûhte bölükleri “zekat” toplama bahanesiyle bir araya gelmişler ve zengin kişileri soymuşlardır.

**Bursa Şerîye Sicil** defterinde yer alan bir kayda göre; “Ayşe ve Emine adlı iki kadın hamamdan dönerken Hüsrevîye medresesinde oturan üç sûhte tarafından bıçak zoruyla kaçırılıp medresede tecavüze uğramış, sabaha doğru medreseden kaçarak mahalle halkına sığınmışlardır. Mahalle sakinleri topluca mahkemeye gelmiş ve şunları söylemişlerdir: “Bu medresede daima bu tür ahlaksızlıklar olmaktadır. Medreseden gelen feryatlar yüzünden evlerimizde oturamaz hale geldik.”

Sûhtelere şehir içinde bazı kişiler de destek vermektedir. Onlara silah tedarik etmekte, içkili ziyafetler vermektedirler. Bu yolla rakiplerini ezmek için öğrencileri kullanmaktalar.

Yakın bölgelerdeki sûhte bölüklerinin Alaiye (Alanya) ve Manavgat’ ta olduğu gibi bir birlelikle savaştıkları da görülmüştür.

*Kadılar, müderrisler, imamlar, hatipler ve ahali-den pek çok kimse, mallarının ve canlarının korkusuyla artık sûhtelerle uyuşmayı, onlara yardım etmeyi çıkar yol olarak görmekteydiler.*

Hükümet kuvvetleri asi öğrencileri sıkıştırınca pek çok kaçak dağlık bölgelere sığınmış, bu birikmiş sûhteler Celali isyancılarına katılmışlardır.

Devlet bazen de sûhtelerin affına yönelik kararlar yayınlamış, onları affetmiştir. Ancak bu girişimler sûhtelere cesaret, gurur ve güven kazandırmıştır. Devlet, ayaklanmacıların rençberliğe geri dönmelerini istiyordu. Akdağ’a göre ; ”uzun yıllar medreselerde tahsil görerek, ilmiye mesleğinde çalışmak üzere yetişen ve kol gücünü kaybetmiş olan insanların ‘rençberliğe’ dönmelerini tavsiye etmek” boşunaydı.

Sûhte isyanları o kadar yaygın ve genel bir karaktere bürünmüştü ki, *reyadan (köylülerden) bazıları sûhte kılığına girip eşkıyalığa başlamıştı.*

Devletin isyancılara karşı tavrı serttir. Yakalananların “hakkından geldiği” yani asıldıkları da kayıtlarda yer almaktadır. Ele geçirilenler ipe çekilmesi sûhteleri korkutmadığı gibi aralarında ki güç birliğini daha da artırmıştır.

1600’lü yıllara gelindiğinde sûhte isyanları hızını kesecek ve isyan mıntikasını Celali’ler dolduracaktır.

Akdağ’a göre; “Sûhtelerin işsizlik, geçim zorluğu, ahlak bozukluğu gibi sebeplerle giriştikleri ayaklanma hareketi, başlangıçta hiç de önemli bir iç kavga görünümünde değildi. İlk medreseli gezginci grupların maksatları belki köylere çıkarak biraz erzak toplamak ve para dilenmekten ibaretti. Fakat şehirlerde güvenlik kuvvetleri ve kadırlarla çatışmaların yaşanması, düşük ahlaklı medreselilerin şurda burda uygunsuzluklar yapması işi büyütürken sonunda Anadolu’nun büyük bir kısmını içine alan bir iç düzensizlik meydana getirdi.”<sup>3</sup>

Sûhte İsyancıları 1587’den itibaren hızını kaybetmeye başladı. 1597’den itibaren anılmaz oldu. **Karayazıcıoğlu**’nun isyanı ile başlayan büyük **Celali İsyancıları sırasında sûhteler devletten yana tavır aldılar.** Devlet bunları silahlandırarak Celalilere karşı şehirlerin savunulmasında kullandı.

3 Akdağ; age s.253

## Gençliğin Sesine Kulak Verilmeli

Ali Arayıcı<sup>1</sup>

Gençlik, bir toplumsal yapının geleceğini oluşturan en dinamik, üretken, aktif, özverili, çalışkan ve hareketli unsurdur. Kast edilen 15-25 yaşlarında bulunan, eğitim çağındaki gençliktir. UNESCO, yükseköğrenim gençliğinin tanımını şöyle yapmaktadır: “Gençlik, yaşamını kazanmak için çalışmayan, kendine ait özel evi ve işyeri bulunmayan ve sadece öğrenim gören kişidir”.

Bugün, Boğaziçi Üniversitesi’nde yaşanan olaylar, sadece bir rektör atanmasıyla ilgili değildir. Siyasi iktidarın yıllardır gençlik üzerinde uyguladığı gerici, ayrıştırmacı, dışlayıcı, ırkçı, baskıcı, “ötekileştirici” ve faşizan baskı politikalarının bir dışa vurması olarak değerlendirmek gerekir.

Laik, demokratik ve sosyal bir hukuk devleti olduğunu söyleyen Türkiye; gençliğini dışlamamalı ve onlara sahip çıkmalıdır. Onların yükseköğretim kurumlarında karşılaştıkları genel sorunlarının temelden çözümüne yönelik olarak doğru-dürüst bir gençlik politikası üretmesi gerekir.

### Gençlik Özgür Olmalı

Cumhuriyet Türkiye’sinin kurucusu **Mustafa Kemal**’in, gençliğe, genç ve gelecek kuşaklara verdiği önemi ve değeri, burada anımsatmakta yarar vardır. Bir konuşmasında “bütün ümidim gençliktedir” dedikten sonra “genç fikirli demek, doğruyu gören ve anlayan gerçek fikirli

demektir” diyerek toplumsal yapıda gençliğin ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır. **M. Kemal**, öğretmenlere ise şu şekilde seslenmektedir: “Gençliği yetiştiriniz. Onlara ilim ve irfanın müspet fikirlerini veriniz. Geleceğin aydınlığına onlarla kavuşacaksınız”.\*\*

Eski SSCB’nin kurucusu **Vladimir Ilitch Lenin**, Çarlık Rusyası’nda, 1900-1901 yıllarında başlayan öğrenci gösterileri esnasında “öğrenci gençliğe politik özgürlüğü ele geçirmeden akademik özgürlüğe kavuşamayacaklarını” söylemişti.

Özellikle de işçileri ve halkı öğrenci mitinglerini desteklemeye çağıran **V.-İ. Lenin**, “bu desteği alabilmek için” öğrencilerin “yalnız akademik özgürlük için değil, aynı zamanda tüm halkın özgürlüğü, siyasi özgürlük için, mücadele etmeleri” gerektiğini vurgulamıştı.

İngiliz filozof ve siyasetçi **William Godwin**,

ulusal eğitimdeki katı kurallara karşı çıkararak, adil ve eşitlikçi bir toplumsal yapının; ancak insanların akıllarını özgürce kullandıkları zaman ortaya çıkabileceğini belirtmektedir. Anayasadaki değişiklikler, yasalarda sürekli kısıtlayıcı önlemler, siyasi baskı ve kuramlar; insanların yaşamını nasıl düzenlenmesi gerektiği konusundaki anlayışlarının gelişmesine yarar sağlamadığını ve tam tersine engellemekte olduğu gerçeğini savunarak, bu konuda şu görüşleri ileri sürmektedir:

**“Gençliğimizin, ne kadar mükemmel olursa olsun anayasaya saygılı olmak üzere eğitilmesi doğru değildir. Hakikate ve ancak etki altına alınmamış hakikat anlayışlarına uygun düştüğü takdirde anayasaya saygı duymak üzere yönlendirilmeliler”.**

### Söz ve Karar Sahibi

Fransa’nın eski başbakanlarından **Pierre Mendes-France**; 1954 yılındaki bir söyleyişinde gençliğe söz hakkı tanınması ve onların eğilimle-

*Fransa’nın eski başbakanlarından Pierre Mendes-France; 1954 yılındaki bir söyleyişinde gençliğe söz hakkı tanınması ve onların eğilimlerinin dikkate alınması konusunda şöyle diyordu: “Rejimin yönü ile gençliğin eğilimleri arasında bir ayrılma olduğu andan itibaren, felaket yakın demektir.*

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

rinin dikkate alınması konusunda şöyle diyordu: **“Rejimin yönü ile gençliğin eğilimleri arasında bir ayrılma olduğu andan itibaren, felaket yakın demektir.** Totalitarizm, az ya da çok uzun sürede tehlike oluşturmaya başlar. Eğer, cumhuriyet gençliğin umut ve tutkularını toplayıp yön veremezse, onlara katkıda bulunamazsa, önüne geçilmez bir baskı altında hızla yıkılacaktır”.

Fransa ve Almanya başta olmak üzere, bazı Avrupa ülkeleri; gençliğin yönelim ve eğilimlerini dikkate almadıklarından dolayı, 60’lı yılların sonuna doğru gençlik olaylarıyla baş başa kalmışlardır. 1968’den sonra, bu sorunla başa çıkmakta zorlanan bu ülkeler, gençliği ve genç kuşakları siyasi sisteme katmak, onların görüş ve önerilerinden yararlanmak, onlara siyasi sistemde kısmen de olsa “söz ve karar sahibi” olma haklarını vermek zorunda kalmışlardır.

Bu gençlik olaylarının etkisi, Türkiye’de de hissedilmeye başlamıştır. Ancak, Türkiye’deki egemen sınıflar, gençliğin eğilimlerini ve yönetimde “söz ve karar sahibi” olma hakkı tanıma gibi isteklerine; insanlık dışı baskılarla, işkencelerle, ölümle ve idamla karşılık verdi. Her türlü çağdışı yöntemlerle ilerici, devrimci ve sosyalist gençlik yok edilerek sindirilmeye çalışıldı.

Amaçları sadece özgürlük istemekten, Türkiye’nin laik, demokratik ve tam bağımsızlığını savunmaktan başka bir şey olmayan; Denizler, Mahirler başta olmak üzere, onlarca yurtsever, devrimci ve sosyalist bunun sonucunda idam edildi ve öldürüldü. Üstelik, 12 Eylül 1980 faşizmi de en büyük darbeyi aydınlara, devrimcilere, sosyalistlere ve yükseköğretim gençliğine vurmuştur.

### **Polisiye Önlemler**

Son yıllarda, gençleri yakından ilgilendiren sosyo-ekonomik, eğitsel-kültürel, akademik, demokratik ve siyasal politikaların gündeme getirilmesi; onların toplumsal yapıdan dışlanmalarını, ayrımcılığa tabi tutulmalarını ve “ötekileştirme”lerini beraberinde getirmiştir.

Bugün, yükseköğretim gençliğinin siyasi hakları, akademik özgürlükleri, toplanma, yürüyüş ve akademik sorunlarını tartışma gibi en temel hak-

ları elinden alınmıştır, Kendi sorunlarını özgürce ve bağımsızca tartışmak ve temelden çözüm istiyorlar. Ancak, devletin polisi buna engel oluyor.

Siyasi iktidar, gençliğin akademik, demokratik, ekonomik, siyasi ve her türden taleplerini dile getirmesini; polisiye önlemlerle engelliyor ve polis şiddeti uyguluyor. Eğer, gençliğin eğilim ve yönelimleri dikkate alınmazsa, ileride çeşitli gençlik olaylarıyla karşı karşıya kalınması kaçınılmazdır. Geçmiş yıllarda, bunun örnekleri dünyanın bazı ülkelerinde ve Türkiye’de görülmüştür.

Toplumun geleceğini oluşturan genç kuşakların, eğitim, kültür, iş bulma, meslek edinme, sağlık sorunlarını çözmek ve insanca yaşama hakkı sunmak; laik, demokratik ve sosyal bir hukuk devletin en önemli görevleri arasındadır. Toplumsal yapının geleceğini oluşturan gençliğini dışlayan, horlayan, ayırıştırıcı ve sorunlarına çözüm yolu bulamayan bir devlet demokratik olamaz.