

yetişkin eğitimi dergisi

altı aylık hakemli dergi / cilt: 8 / sayı: 14

Editörden

Fevziye Sayılan

Hakemli Makale:

Köy Enstitülü Ömer Tuncel'in Deneyimleri Bağlamında Köyde Eğitim

Bariş Deyirmenci

Hakemli Makale:

Görsel Medya ve Algoritma Kültürü

F. Tuğçe Arıkan

Sahadan:

XIV. Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansı Üzerine Bir Değerlendirme

Nurcan Korkmaz

Çeviri:

Estetik Deneyim Yoluyla Dönüştürücü Öğrenme: Kapsamlı Bir Yönteme Doğru

Alexis Kokkos

Kitap Tanıtımı:

Marx'ı Eğitim Alanına Yeniden Davet Etmek:

Jean Anyon'un 'Karl Marx: Eğitim Üzerine' Kitabına Dair

Nuray Türkmen

2025 / Mayıs

yetişkin eğitimi dergisi

journal of adult education

altı aylık hakemli dergi / biannual peer-reviewed journal
cilt: 8 sayı: 14 / volume: 8 issue: 14
2025 / Mayıs / May

Yetişkin Eğitimi ve Yetişkin Eğitimcileri Derneği (YETED) Adına Sahibi
Chief on behalf of The Association of Adult Education and Adult Educators
Meral Uysal

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü / Managing editor
Fevziye Sayılan

Editör / Editor-in-chief
Fevziye Sayılan

Editör Yardımcısı / Assistant editor
Nurcan Korkmaz
Murat Çınar

Yayın Kurulu (isme göre alfabetik sırayla)
Editorial Board (in alphabetical order)
Ahmet Duman
Ahmet Yıldız
Ali Tansu Balcı
Fevziye Sayılan
Gökçe Güvercin
Meral Uysal
Nurcan Korkmaz
Onur Seçkin

Yayın Sekreteryası / Editorial Secretariat
Şule Sam
M. Cansu Balcı

Bu Sayının Hakemleri (isme göre alfabetik sırayla)
Referees in this issue (in alphabetical order)
Ali Tansu Balcı
Meral Uysal
Nuray Türkmen

Adres
www.yetiskinegitimi.org

E-mail
yetiskinegitimidergisi@gmail.com

ISSN
2980-115X

Dergide yayınlanan yazıların tüm sorumluluğu yazarlarına aittir. Dergideki yazıların başka çalışmalarda kullanımı, yazar ve dergi kaynak gösterilmek koşuluyla izne tabi değildir / The authors are responsible for their papers. Permission to use any materials in the journal is granted for anyone, by giving full reference to the author and the journal

İÇİNDEKİLER

Sayfa

Editörden

4

HAKEMLİ MAKALELER/ REFREED ARTICLES

Köy Enstitülü Ömer Tuncel'in Deneyimleri Bağlamında Köyde Eğitim

6

Barış Deyirmenci

Görsel Medya ve Algoritma Kültürü

53

F. Tuğçe Arıkan

SAHADAN

XIV. Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansı Üzerine Bir Değerlendirme

64

Nurcan Korkmaz

ÇEVİRİ / TRANSLATION

Estetik Deneyim Yoluyla Dönüştürücü Öğrenme: Kapsamlı Bir Yönteme

79

Doğru

Alexis Kokkos

Çeviri: Zeynep Ünver

KİTAP TANITIMI

102

Marx'ı Eğitim Alanına Yeniden Davet Etmek:

Jean Anyon'un 'Karl Marx: Eğitim Üzerine' Kitabına Dair

Nuray Türkmen

Merhaba,

Sürekli biçimde altını çizdiğimiz küresel eğilimlerin giderek daha da billurlaştığı dünyamızda yetişkin eğitimi giderek hem genişleyen hem de daralan düzeylerde zıt etkiler altında oluşan sizlerden gelen desteklerle tutunmaya ve varlığını sürdürmeye çalışıyor. Dergimizin bu bağlamın ve bu çatışmalı sürecin etkisini yakından hissettiğini de belirtmek isteriz.

Bu arada eleştirel eğitimin önde gelen uluslararası tartışma ve dayanışma zemini olan “XIV. Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansı” (XIV. International Conference on Critical Education–ICCE), “*Otoriter Zamanlarda ‘Sınıfı’ Yeniden Kurgulamak*” başlığı altında 3-5 Temmuz tarihlerinde İzmir- Türkiye’de yapıldı. Alanımızın tarihsel ve durumsal bir değerlendirmesini yapma fırsatımız oldu. Bu konferansla ilgili geniş bir değerlendirmeyi Sahadan başlığı altında dosyamızda sunuyoruz.

Bu sayımızda bir araya gelen hakemli yazılardan birisi, “*Köy Enstitülü Ömer Tuncel’in Deneyimleri Bağlamında Köyde Eğitim*” başlığı altında köy enstitüsü deneyiminin izini süren bir biyografik çalışmayla ilgili. Hakemli diğer yazımız ise “*Görsel Medya ve Algoritma Kültürü*” üzerine bir eleştirel bir kültürel analiz.

Dosyamızda çeviri makale olarak dönüştürücü öğrenmenin önemli bir yönüne odaklanan Alexis Kokos’un “*Estetik Deneyim Yoluyla Dönüştürücü Öğrenme: Kapsamlı Bir Yönteme Doğru*” başlıklı çalışmasını sunuyoruz.

Dosyamızda bir de “Marx’ı Eğitim Alanına Yeniden Davet Etmek” başlığı altında Jean Anyon’un “*Karl Marx: Eğitim Üzerine*” başlıklı çeviri kitap değerlendirmesi var.

Yine gecikmeli biçimde bize ulaşan yazılardan oluşan bir dosya hazırladık. Dergimizi güncel yayın takvimine yetiştirmek için çabamızı sürdürdüğümüzü özellikle vurgulamak isterim. Yazılarınızı, katkılarınızı bekliyoruz.

İyi okumalar diliyoruz!

Doç.Dr. Fevziye Sayılan

31 Ağustos 2026

Köy Enstitülü Ömer Tuncel'in Deneyimleri Bağlamında Köyde Eğitim

Barış Deyirmenci¹

Özet

6

Bu makale köy enstitüsü mezunu öğretmenlerin görev yaptıkları köylerde yaşanan değişime etkilerinin değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Çalışma grubunu Gönen Köy Enstitüsü mezunu Ömer Tuncel, görev yaptığı Burdur ili Çavdır ilçesi Karaköy köyündeki köylü ve öğrencilerin oluşturduğu bu araştırmada, değişimin öznesi olarak öğretmenin okul içi ve dışında üstlendiği roller ve yürüttüğü faaliyetler, bunların köyün toplumsal yapısı içinde konumlanışları ile köylünün tepkisi ve yararlanma düzeyi ele alınmıştır. Bu amaçla öncelikle Karaköy'ün 1950'li yıllardaki durumu incelenmiş, köyün tarihsel, kültürel ve sosyoekonomik özellikleri ortaya konulmuştur.

Nitel bir anlatı çalışması olan araştırmada, sözü edilen amaca ulaşmak için 22 kişiyle görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları Tuncel'in köy hayatına alışık olduğu için uyum sorunu yaşamadığı ve köyde uzun yıllar görev yapabildiğini göstermiştir. Köyü ve köylüyü tanıdığı için köydeki eğitim sorunu karşısında gerçekçi çözümler ortaya koyabilmiştir. Özellikle, kız çocuklarının okullaşması için gösterdiği çabaların olumlu sonuçlar verdiği ve birçok kız çocuğunun ilkokuldan sonra eğitime devam edebildikleri görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Köy enstitüleri, eğitim, köy.

¹ Bu makale, yazarın Prof. Dr. Ahmet Yıldız'ın danışmanlığında hazırlanan "Köy Enstitüsü Mezunu Öğretmen Ömer Tuncel'in Deneyimleri Bağlamında Köyde Eğitim ve Toplumsal Değişme" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasına dayalı olarak oluşturulmuştur.

Abstract

The aim of the article is to evaluate the impacts of village institute graduate teachers on the changes taking place in villages. The study group includes Gönen Village Institute graduate Ömer Tuncel, the villagers and students of Burdur province, Çavdır district, Karaköy village where he worked. The teacher as agent of change, the roles played and activities conducted inside and outside of the school, how these roles and activities located in the social structure of the village, the reaction and benefiting level of villagers have been discussed. For this purpose, 1950s Karaköy's historical, cultural and socio-economic aspects are presented.

In this qualitative research, in order to reach the mentioned goal of the research, interviews were conducted with 22 participants. According to the findings of the study, Tuncel had no difficulty adapting himself to village life due to his village background and was able to work in the village for many years. Since he was familiar with village and villagers, he could introduce realistic solutions to education problems in the village. Especially, the efforts made for the schooling of girls came up with positive results and many girls managed to continue their education after the completion of primary school.

Key Words: Village institutes, education, village.

GİRİŞ

Köy öğretmeni ve köyün faydalanacağı diğer meslekleri yapacak kişileri yetiştirmek için açılan köy enstitülerinin mezunları gittikleri köylerde bir taraftan okulda eğitim öğretim faaliyetleri yürütürken diğer taraftan bilimsel tarım ve hayvancılık tekniklerini köyün üretim faaliyetlerinin parçası haline getirmeye çalışmışlardır. Köyün coğrafi, kültürel ve sosyoekonomik koşulları ve köy enstitüsü mezunu öğretmenlerin kendi istek ve kapasitelerine göre birbirinden oldukça farklı, köye ve köylüye dokunabilen çalışmaların yapıldığı görülmüştür.

Köy enstitüleri, kapatılmasının üzerinden 70 yıldan fazla geçmesine rağmen köy ve eğitim tartışmaları söz konusu olduğunda tekrar gündeme gelmekte; neden açıldıkları, neler yaptıkları ve nasıl kapatıldıkları tartışılmaya devam etmektedir. Köy enstitüleri sistemini incelemek ve belgelemek üzere kurulan vakıflar faaliyetlerini sürdürürken farklı bilim dallarında yüksek lisans ve doktora çalışması yapanlar tezlerinde konuyu değişik yönleriyle ele almaktadır. Köy enstitülerini inceleyen kitaplara her yıl yenileri eklenirken köşe yazılarında, televizyon ve radyo programlarında köy enstitüsü tartışmalarıyla karşılaşmakta; konuyla ilgili çekilen belgesel ve filmlerin sayısı artmaktadır.

Bu ilgi ve tartışmaların en önemli nedenlerinden birisi kuşkusuz özellikle köyde eğitim sorununa çare olarak II. Meşrutiyet döneminden başlayarak ileri sürülmüş görüş ve önerilerin, bunları da aşacak bir özgünlük ve kapsamda köy enstitülerinde uygulamaya koyulabilmiş olmasıdır. Köy enstitülerini inceleyen çok sayıda araştırma olsa da bu kurumların köye yansımaları üzerine yapılmış araştırma sayısının oldukça az olduğu göze çarpmakta; mezunların köylerdeki faaliyetleri kendilerinin yazdıkları anı kitaplarından ya da kendileriyle yapılan görüşmelerden öğrenilebilmektedir.

Bu çalışmada köy enstitülü öğretmenlerin okulda ve okul dışında yaptığı çalışmalar kapsam, yaklaşım, yöntem gibi yönlerden değerlendirilecek; bu çalışmaların köydeki dönüşüm ve değişime olan etkileri Burdur ili, Çavdır ilçesi, Karaköy köyünde görev yapmış köy enstitülü öğretmen Ömer Tuncel, onun öğrencileri ve köylülerin görüş ve deneyimlerine dayalı olarak ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Osmanlı Döneminde Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları

Osmanlı Devleti'nin 18. yüzyıl sonlarında başlattığı askeri reformlar kapsamında modern askeri teknik eğitim vermek üzere bir mühendislik okulu olan ve sonradan Mühendishane olarak adlandırılan Hendese Odası açılmıştır. Ardından III. Selim döneminde Mühendishâne-i Cedîde adıyla askerî kara mühendisliği yüksekokulu kurulmuş; 19. yüzyıl başlarında kara mühendis okulu Mühendishâne-i Berrî-i Hümayûn, deniz mühendis okulu ise Mühendishâne-i

Bahrî-i Hümâyûn olarak adlandırılmıştır. Bu kurumlar batılı tarzda kurulan ilk okullar olmuşlardır (Acar, Bir ve Kaçar, 2017: 83).

Tanzimat dönemi, Osmanlı Devleti'nde önemli bir yer tutan medreselerin yanında, amaçlarından birisi de mevcut mühendis okullarına ve kurulacak üniversiteye öğrenci sağlamak olan rüştiyelerin açılmasını beraberinde getirmiştir. Zorunlu eğitim süresinin 6 yıla çıkarılması ve yeni okulların açılması sebebiyle ortaya çıkan öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere 1848'de Darülmuallimin daha sonra ilköğretim seviyesindeki sıbyan mektepleri için 1868'de Darülmuallimin-i Sıbyan açılmıştır. Kadın öğretmenler yetiştirmek amacıyla 1870'te kurulan Darülmuallimat kız öğrencilerin ortaokula devam edebilmelerini sağlamıştır (Koçer, 1991; Öztürk, 1996; Akyüz, 2006). Okul ve öğretmen sayısını artırma çalışmaları kapsamında köylerin öğretmen ihtiyacının çözümüne yönelik olarak II. Meşrutiyet döneminde İsmail Mahir Efendi, İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve Ethem Nejat'ın da aralarında bulunduğu eğitimciler köye uygun öğretmen yetiştirilmesi ve köyde uygulanacak eğitimin niteliği konusunda Cumhuriyet dönemini de etkileyecek görüşler öne sürmüşlerdir.

Kastamonu Mebusu İsmail Mahir Efendi 1914 yılında mecliste yaptığı konuşmada devletin bütçesinin yeterli olmadığını ve eğitimde gelmek istenilen yere 100-150 yılda gelinebileceğini belirtmiştir. Çözüm olarak 70 sancakta çiftliklerde okullar açılmasını, bu okullara köylerden bir kız bir erkek öğrenci alınmasını, kızlara dokumacılık, aşçılık, dikişçilik gibi işlerin yanı sıra tavukçuluk benzeri yapabilecekleri tarım faaliyetleri öğretilirken erkeklere sadece tarım işleri öğretilmesini istemiştir. Bu okulların eğitim süresinin 4 yılı ilkokul, 3 yılı ilköğretmen okulu programı ve 1 yılı da staj olmak üzere toplam 8 yıl olarak planlayan İsmail Mahir Efendi, köyden gelen kız ve erkek öğretmenin evlendirilip 2 lira maaşla geri gönderilmesini, oluşturulacak örnek tarlanın gelirinin de bu öğretmenlere bırakılmasını önermiştir (Gediklioğlu, 1971: 18; Akyüz, 1999: 296-297).

İsmail Hakkı Baltacıoğlu 1916 yılında yayımlanan Maarifte Bir Siyaset adlı makalesinde öğretmen okullarındaki öğrenciler için "köy ve memleket ruhu ile ruhlanmamaktadırlar" ifadesini kullanmıştır. Bu okullardan yetişen öğretmenlerin köylere gönderilmemesi gerektiğini savunarak "Köy yahut köylü bizden nasıl bir mektep istiyor?" sorusuna yanıt aramıştır (Altın, 2014; Yavuz 2010: 31).

Köy öğretmenlerinin köylüyü aydınlatacak kişiler olarak görülmesini isteyen Ethem Nejat (2001; 54) tarım bilgisinin önemine ve derslerin uygulamalı verilmesine vurgu yapmış öğretmen okullarının şehirden uzak, geniş araziler üzerine kurulmasını; hayvanların bakımı, tarlaların sürülmesi, çiftliğin temizliği gibi işlerin öğrenciler tarafından yapılmasını savunmuştur.

Cumhuriyet Döneminde Köye Yönelik Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları

Millî Eğitim Bakanlığı görevine Mustafa Necati'nin gelmesinin ardından eğitim sistemini düzenleyen Maarif Teşkilatına Dair Kanun (TBMM, 1926) yürürlüğe girmiştir. Kanunla ilkokullar hem şehir ve kasabalar hem köyler için gündüzlü ve yatılı olarak belirlenmiştir. Yatılı köy okullarına sadece okulu olmayan köylerin çocukları gidebilirken öğrenim süresi en az 3 yıl olan köy okullarında okuyan çocukların köy hayatından koparılmaması gerektiği vurgulanmıştır. Kanunda köyleri ilgilendiren bir diğer madde de köy öğretmen okullarının açılacak olması olmuştur.

Mustafa Necati'nin köyde eğitim konusunda attığı adımlarda 1924 yılında Türkiye'de araştırmalar yapan Kolombiya Üniversitesi profesörlerinden John Dewey'in raporları etkili olmuştur. Dewey (1939: 19-20) ülkenin refahın artırılmasının tarım faaliyetlerinin iyileştirilmesine bağlı olduğunu, köy okullarının faydalı olabilmesi için ders içeriklerinin mutlaka köy hayatı ile ilgili olması gerektiğini ve bu okullar için köylünün ihtiyaçlarını karşılayabilecek öğretmenleri yetiştirmek üzere öğretmen okullarının açılmasını önermiştir. Köy okulları için öğretmen yetiştirmek üzere 1926-1927 yıllarında Kayseri ve Denizli'de iki köy öğretmen okulu açılmış; bu okullarda uygulanmak üzere ayrı bir müfredat hazırlanmıştır. Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi ve Denizli Köy Muallim Mektebi 1932-1933 yıllarında kendilerinden beklenen başarıyı gösteremedikleri öne sürülerek kapatılmıştır. Öğrencilerinin şehir ve kasabalardan alınması, köye göre yetiştirilmemeleri, mezunlarının diğer öğretmen okullarından mezun olanlar kadar iyi olmadığı iddiaları, köylü şehirli ayrımı eleştirileri kapatılmalarında öne çıkan sebepler olmuştur (Gediklioğlu, 1971: 20; Yücer, 2010: 40).

Köye göre öğretmen yetiştirilmesi fikrini oldukça geniş çerçevede ele alan bir diğer eğitimci de Kurun gazetesinde Yarının Muallimleri Nasıl Yetiştirilmeli başlığıyla makaleler yazan Dr. Halil Fikret Kanat (1942: 158-167) olmuştur. Öğretmen okullarının ihtiyaca cevap veremediklerini savunan Kanat, yapılması gerekenin "köylüyü kımıldatmak, yükseltmek ve Türk köyünü imar, ıslah etmek" olduğunu, bunun da ancak "köyün ve köylünün ihtiyaçlarına uygun bir okul kurmak ve köylünün kalkınmasında aktif görev alacak öğretmenleri yetiştirmekle" mümkün olacağını savunmuştur. Öğretmen okullarından mezun olanların köylerde severek çalışmadıklarını, şehre dönmenin yollarını aradıklarını vurgulamıştır. Yeni kurulacak okulların şehirden uzakta, tarıma elverişli geniş araziler üzerinde kurulmasının önemine değinmiş, okulların arazilerinde tarım yapılmasını ve çeşitli hayvanların bulundurulmasını istemiştir. Bu yeni okullardan mezun olacak öğretmenlerin kuramsal ve uygulamalı tarımdan anlayan ve biraz marangozluk, demircilik, tenekecilik ve duvarcılık gibi işleri yapabilen kimseler olmalarının önemine işaret eden Kanat "Becerikli ve pratik bir öğretmen, köylünün birçok ameli ihtiyaçlarına yol gösterebilir." diye belirtmiştir.

Köy Eğitim Kursları

İsmet İnönü başbakanlığında 1935 Milletvekili Genel Seçimlerinin ardından kurulan hükümette millî eğitim bakanlığı görevine daha önce milletvekilliği ve CHP Genel Sekreterliği yapan asker kökenli Saffet Arıkan getirilmiştir. Eğitim tecrübesi olmasa da Arıkan'ın 3 yıl 6 ay süren bakanlık döneminde köy eğitimi sorunlarının çözümüne dönük önemli adımlar atılmıştır. Arıkan 3 Ağustos 1935 tarihinde İlköğretim Genel Müdürlüğü'ne İsmail Hakkı Tonguç'u atamıştır (Bayram, 1999: 10; Semerci, 2007: 30). Tonguç'un göreve geldiği sırada şehir ve kasabalarda 130.000-140.000, köylerde ise 1 milyona yakın çocuk okula gidememektedir. Nüfusu 400'den fazla olan köyler, kasabalar ve şehirler için 11.500 yeni öğretmen ihtiyaç duyulurken bu sayıya nüfusu 400'den az olan 32.000 köyün öğretmen ihtiyacı dahil değildir (Tonguç, 1998: 212-214). Arıkan okul açma konusunda isteksiz davranmasının başlıca sebebinin görevlendirilecek öğretmen olmamasıyla açıklamakta ve öğretmensiz bir okulun hiçbir faydası olmayacağını, hatta zararı olacağını ileri sürmektedir (TBMM Zabıt Ceridesi, 1936).

Okul ve öğretmen eksikliği en fazla sayısı 32.000'i bulan nüfusu 400'den az olan köylerde yaşanmaktadır. Bu köylerin yarısının nüfusu 150'yi geçmemektedir. Öğretmen okullarından mezun olan yıllık 700 öğretmenle şehir, kasaba ve büyük köylerin ihtiyacı karşılanmaya çalışılmaktadır (Tonguç, 1998: 213-214). Ayrıca, her yıl emekli olan, istifa eden ve başka sebeplerle ayrılanlarda göz önüne alındığında bu küçük köylerin öğretmen ihtiyacının karşılanması için Arıkan "takribi bir hesapla bir asır beklememiz lazımdır" diyerek durumu anlatmaya çalışmıştır. Buna karşılık, okula gidemeyen çocuk sayısının en yüksek olduğu ancak günün şartlarında öğretmen göndermenin mümkün olmadığı bu köyler için, Harf Devrimi'nin ardından orduda okuma-yazma öğrendikten sonra köylerine dönenlerden yararlanılması düşünülmüştür. Bu amaçla Ankara'nın 8-10 köyü gezilmiş, askerliğini onbaşı ya da çavuş olarak yapanların durumları incelenmiş ve aralarında köyde öğretmenlik yapabileceklerin olduğu tespit edilmiştir. Arıkan bu kişilerin köyde oturması ve köylünün derdini bilmesi sebebiyle onları çok önemsemekte küçük köyler için köy öğretmenlerinin sayısı arttırılınca kadar 5-6 yıl onlardan yararlanmak istemektedir. Arıkan'ın bütçe görüşmeleri sırasında yaptığı konuşmada, orduda okuma-yazma öğrendikten sonra bu kişilerden bazılarının "köylerinde çocukları başlarına toplayarak onlara okuyup yazmayı öğretmektedirler" sözü "Bravo" sesleriyle karşılanmıştır (TBMM Zabıt Ceridesi, 1936).

Arıkan, Mayıs ayındaki konuşmasında, köye öğretmen yetiştirmek üzere açılacak kurslardan "Ağustos'ta kursa başlarsak" diye bahsetse de Tonguç köy eğitimcileri kursunun ilkini 6 Temmuz 1936 tarihinde Eskişehir Çifteler Harası'nın Mahmudiye Çiftliği'nde, Ankara ve Tunceli'nin köylerinden gelen kursiyerle başlatmıştır (Bayram, 1999: 20). Mahmudiye köyünün seçilmesinin sebebi, buradaki araç ve teknik elemanlardan yararlanılmak istenmesi

olmuştur (Türkoğlu, 1997: 118-119). Kursiyer seçimi için Ankara'ya getirilen askerliğini başarıyla tamamlamış, okuma-yazma bilen ve zeki 250 gençten sağlık durumu ve yetenekleri uygun görülen 84'ü 8 aylık kursa katılmaya hak kazanmıştır (Yalman, 1937, Akt. Sarı ve Uz, 2017: 37).

İlk denemenin ardından 1937 yılında çıkarılan Köy Eğitimcileri Kanunu'nun 1. maddesine göre, köy eğitimci görevlendirmesinin iki temel amacından birincisi, nüfusları öğretmen gönderilmesine elverişli olmayan köylerin öğretim ve eğitim işlerinin yürütülmesi, ikincisi de tarım işlerinin bilimsel yöntemlere ve tekniğe uygun olarak yapılması için köylülere rehberlik edilmesidir. Aynı kanunun 2. maddesinde ise köy eğitimcilerinin tarım işlerinin yapılabilmesi okul veya çiftliklerde Eğitim ve Tarım Bakanlıklarınca açılan kurslarda yetiştirileceği belirtilmektedir (TBMM, 1937). Kanunun ilk iki maddesi birlikte değerlendirildiğinde, köylere gönderilecek eğitimcilerle yalnızca eğitim sorununun çözülmesinin amaçlanmadığı, tarımın bilimsel yöntemlerle yapılması sağlanarak köylerin kalkınma sorununun da ele alınmak istendiği görülmektedir.

Nüfusu 400'ün altındaki köyler için eğitimci yetiştiren köy eğitimci kursları 1940'lı yıllara gelindiğinde 1.500 ila 2.000 arasında mezun verir hale gelmiş; köy enstitülerinin açılmasıyla birlikte onlara bağlı olarak köy eğitimci yetiştirmeye devam etmişlerdir. Eğitimciler ilkokulun birinci devresinin okutulmasının yanı sıra, köylerde okul binası yapımı, örnek bahçe oluşturulması, tarımdaki bilimsel uygulamalar ile öğrenci ve köylüye yönelik sağlık çalışmalarının da içinde bulunmuştur (Köy Enstitüleri 1-2, 2003: 7).

Eğitimciler göreve başladıkları 1936 yılından itibaren köy çocuklarına 3 sınıflı okulun kapısını açarak köyde eğitimin önemli bir parçası olmuşlar ve köy eğitimine katkılarını artırarak devam ettirmişlerdir. Köy eğitimci kurslarından mezun olanların sayısı 12 yılda 29'u kadın olmak üzere 8.675'e ulaşırken 1947 yılında açılan 12. Dönem Eğitimci Kursları son eğitimci kursları olmuştur (Gediklioğlu, 1971: 213-214). MEB 14 Temmuz 1948 tarihinde Bakan Dr. Tahsin Banguoğlu imzalı bir genelgeyle valiliklere eğitimci kadrolarında tasarruf yapmak amacıyla, başarı durumları zayıf veya orta derecede olan eğitimciler arasından bakanlıkça belirlenen sayıdakilerle, başka köylerde görevlendirme kabul etmeyenlerin görevlerine son verilmesi ve daha önceden ayrılıp tekrar göreve dönmek isteyenlerin kabul edilmemesi gerektiğini duyurmuştur (Bayram, 1999: 52). Eğitimcilerin köye katkılarını Gediklioğlu (1971: 215) şöyle anlatmaktadır:

... [E]ğitimci yolu ile köylere giren tarım araç ve gereçleri de önemle üzerinde durulmaya değer sonuçlardır. Eğitimci ile ilk kez okula kavuşan, bugün 3-4 öğretmenli okulu bulunan köyler ilk eğitimcilerini unutmamaktadırlar. Çünkü traktörün köye girmesine o önayak olmuştur. Köyde olmayan bağ bahçe ürünlerini ilk kez o

yetiştirmiş, köylüyü özendirmiş, tarımsal ürünlerin çeşitlenmesinde, işleme ve bakım yollarının, örnekler vererek öğretilmesinde gösterdikleri başarı, köylülerin en canlı hatıraları olarak yaşamakta; eğitimciler unutulmamaktadır.

Köy Öğretmen Okulları

Nüfusu 400'den fazla olan köylere öğretmen göndermek amacıyla 1937'de İzmir Kızılçullu ve Eskişehir Mahmudiye'de köy öğretmen okulları açılmıştır. Üç yıllık bir normal ortaokulunun ortaöğretim programına sahip bu okullara 1938'de Edirne Karaağaç ve 1939'da Kastamonu Gököy eklenerek sayıları dörde çıkarılmıştır. Bu okullara ilkokulu köyde bitirmiş çocuklar alınmış, eğer 3 yıllık okul mezunuysa 2 yıl daha okutularak ilkokul tamamlanmıştır. Ortaokuldan sonra yeteneğine göre lise ya da öğretmen okulu bölümüne devam ettirilmesi öngörülen öğrencilerin, köylerde önemli roller üstlenebilecek donanımda olmaları öngörülmüştür. Köy öğretmen okulları, köy enstitülerinin kuruluş yasasıyla 1940 yılında köy enstitülerine dönüşmüştür (Gediklioğlu, 1971: 28).

Köy Enstitüleri

Köy enstitülerinin kurulduğu 1940 yılına ait nüfus istatistikleri, 17.820.950 olan Türkiye nüfusunun 6 ve üzeri yaştaki kesiminin sadece %25'inin okuma-yazma bildiğini; bilmeyenlerin oranının erkeklerde %64, kadınlarda ise %87 olduğunu göstermektedir (Türkiye İstatistik Kurumu[TÜİK], 2010). Nüfusun %76'sının yaşadığı 40.000 köyden sadece 8.314'ünde (4.499 öğretmenli, 3.815 eğitimci) okul bulunmaktadır. Şehir ve kasabalarda okul çağındaki çocukların %39'u okuma-yazma bilmezken köylerde bu oran %78'e çıkmaktadır. İlköğretim çağındaki köy çocuklarının %20'si, şehir ve kasabalardaki çocukların %60'ı okula gidebilmektedir. Hem nüfusun hem okula gidemeyenlerin büyük çoğunluğunun köylerde yaşaması sebebiyle okullaşmanın artırılması çalışmasında köyler önemli bir yer tutmuştur (Köy Enstitüleri 1-2, 2003). 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu (1940) TBMM'de 17 Nisan 1940 tarihinde kabul edilerek yürürlüğe girmiştir. İstanbul Milletvekili Kazım Karabekir enstitülere öğrencilerin köylerden alınacak olmasına karşı çıkmış; bunun şehir ve kasaba çocuklarının köylerle temasını keseceğini, öğrencileri köyden almak yerine şehir ve kasaba çocuklarını köylere gönderebilmek için yeni tedbirler alınabileceğini öne sürmüştür; Millî Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel ise öğretmen yetiştirmede o güne kadar düşülen hatalara tekrar düşmemek için özellikle köyde yaşamış, köy ilkokulunu bitirmiş çocukların alınacağını vurgulamıştır (TBMM Zabıt Ceridesi, 1940: 82-87). Toplam 24 maddeden oluşan kanunun öne çıkan maddeleri şunlardır:

- Köy enstitüleri tarım yapmaya uygun yerlerde açılacak ve köy öğretmeni ile köy için faydalı diğer meslekleri yapabilecek kişileri yetiştirecektir. Mezunlar, köylerin eğitim ve öğretimle ilgili işleri yürütüp, kendilerine verilen üretimde kullanılacak aletler,

ıslah edilmiş tohum, çift ve gelir getiren hayvanlar, üretim araçlarıyla örnek tarla, bağ ve bahçe, atölyeler hazırlayarak köylüye tarımın bilimsel yöntemlerle yapılmasında rehberlik edeceklerdir (Madde 1, Madde 6 ve Madde 11).

- Eğitim süresi 5 yıl olan enstitülere köy ilkokullarını bitirmiş sağlıklı ve yetenekli köy çocukları seçilerek alınacak ve mezun olduktan sonra atanacakları yerde 20 yıl çalışmak zorunda olacaklardır. Köy öğretmeni atanacak köylerin okul binası ve öğretmen evi köyün ihtiyar heyeti tarafından yaptırılacaktır (Madde 3, Madde 5 ve Madde 16).

Kanunun yürürlüğe girmesinin ardından 4 köy öğretmen okulu köy enstitüsüne dönüştürülürken 10 enstitü daha açılmış; böylece ilk yıl sayı 14'e ulaşmıştır. Enstitülerin kuruluş yeri olarak kırsal yerlerde, ulaşım ağına yakın, tarım yapmaya elverişli büyük kamu arazileri tercih edilmiştir (Altunya, 2009: 29).

Köy eğitmen ve öğretmenlerinin görev ve yetkileri 4274 sayılı Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu (1942) ile belirlenmiş; okul ve kurslar ile köy halkını yetiştirmekle ilgili işler kapsamında yapılması gerekenler ayrıntılı bir biçimde belirtilmiştir. Okul ve kurslarla ilgili işlerin başında okul binası, işliğı ve bahçesinin yapımı, verilen eşyanın muhafazası; hayvanlara bakımı ve sayılarının artırılması gelmektedir. Okula ait arazinin örnek olacak şekilde işlenmesi, işliğin köylülerin de faydalanabileceğı şekilde kullanılması, öğrencilerin eğitim ve öğretimiyle ilgili işler ve sağlık durumlarının takibi de eğitmen ve öğretmenlerin görevleri arasında sayılırken diğer köylerin okul binalarının yapımı, fidanlıklarının kurulması gibi işlerde de birlikte çalışıp yardımlaşmaları beklenmiştir. Köy halkını yetiştirmek konusunda yapılması gerekenler arasında millî kültürün yükseltilmesi, sosyal hayatın çağdaşlaştırılması, köyün ekonomik hayatını geliştirmek için ziraat, sanat ve teknik alanlarda örnek olabilecek işler yapılması, üretimin arttırılması, ürünlerin değerinin yükseltilmesi ve köy iş hayatının canlandırılması, ormancılık konusunda köylünün bilinçlendirilmesi ile tarihi eserler ve doğal güzelliklerin korunması gibi çok sayıda görev ve sorumluluğa yer verilmiştir. Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü açılan köy enstitülerinin öğretmen ihtiyacını karşılamak, ilköğretim müfettişi, gezici başöğretmen ve gezici öğretmen yetiştirmek üzere 1942 yılında Ankara'da Hasanoğlan Köy Enstitüsü içerisinde kurulmuştur. Öğrenci olarak sadece köy enstitüsü mezunlarını kabul edilmiş, ilk öğrencileri İzmir Kızılçullu Köy Enstitüsü ve Eskişehir Çifteler Köy Enstitüsü'nü bitiren 103 öğrenci olmuştur. Eğitim süresi 3 yıl olan enstitü sonraki yıllarda her köy enstitüsünün öğrenci sayısına göre kendisine ayrılan kontenjan doğrultusunda öğrenci almış; kapatıldığı 1947 yılına kadar 213 mezun vermiştir (Altunya, 2009; 27-28).

Tonguç 1945 yılında 1946-1947 ders yılından 1955-1956 ders yılına kadar 10 yıllık süreyi kapsayan İlköğretim Çalışma Programı hazırlamıştır. Program Muş ve Bingöl, Siirt ve Van dolaylarıyla Akdeniz ve Karadeniz kıyılarında 1947-1948 ders yılında açılacak 4 yeni köy enstitüsüyle sayıyı 24 çıkarmayı ve 10 yılda 37.955 köy öğretmeni ile 7.485 eğitimci yetiştirmeyi hedeflemiştir (Gediklioğlu, 1971:179-183). Ancak açılması planlanan enstitülerden sadece Van'da Ernis Köy Enstitüsü açılabilmiş ve sayı 21'de kalmıştır.

İlk çok partili seçim olan 21 Temmuz 1946 tarihli genel seçimin galibi CHP olsa da İnönü'nün otoritesi sarsılmış, parti içi muhalefetin etkisi artmıştır. Recep Peker'in kurduğu yeni hükümette Yücel'in yerine Reşat Şemsettin Sirer getirilmiştir. Yücel'in ayrılmasının ardından Tonguç da Talim ve Terbiye Kurulu üyeliğine atanmıştır (Türkoğlu, 1997: 502-504). Bu değişiklikler yalnızca Tonguç'un 10 yıllık İlköğretim Çalışma Programı'nı aksatmakla kalmamış; sonraki yıllarda köy enstitüleri sisteminin kuruluş amaçlarında yaşanacak köklü değişikliklerin de başlangıcı olmuştur.

Köy enstitülerinde uygulanan öğretim programında 1947 yılında bazı düzenlemelere gidilerek Öğretmenlik Bilgisi, Genel Kültür ile Tarım ve Sanat alanlarındaki bazı derslerin amaç ve yöntemlerinde değişiklikler yapılmış; daha kuramsal ve akademik ölçülere göre düzenlenmiştir (Oğuzkan, 2019). Aynı yıl çıkarılan 5129 Sayılı Köy Enstitüleri Mevzuatı Öğretmenlerle Köy Sağlık Memurlarının Geçimlerini Düzenlemek Üzere 3803,4274 ve 4459 Sayılı Kanunlara Ek Kanun (1947) ile daha önceden geçim toprağı verilen öğretmenlerden bu toprakların, tarım araçların ve hayvanların geri alınması, öğretmenlerin 100 lira maaşla atanması getirilmiştir.

Köy enstitülerinde uygulanan 1953 tarihli üçüncü ve son öğretim programında Genel Kültür derslerinin klasik bir hal aldığı, tarım ders ve uygulamalarının azaltılıp daha kuramsal hale getirildiği görülürken sanat dersleri ise kaldırılmıştır (Oğuzkan, 2019). 27 Ocak 1954 tarihinde 6234 sayılı Köy Enstitüleri ile İlköğretim Okullarının Birleştirilmesi Hakkında Kanun'un (1954) TBMM'de kabul edilmesiyle köy enstitüleri kapatılarak ilköğretim okullarıyla birleştirilmiştir. Öğretim süresinin 6 yıla çıkarılması sebebiyle 1952-1953 yılında, ilköğretim okullarıyla birleştirilmesinden dolayı da 1953-1954 yılında mezun vermeyen köy enstitüleri, ilk mezunlarını verdiği 1941-1942 ders yılından son mezunlarını verdiği 1951-1952 ders yılına kadar 1.398'i kadın 15.943'ü erkek toplam 17.341 öğretmen yetiştirmiştir. Köy enstitüsü mezunu öğretmenlerin göreve başlamasıyla 1941-1942 öğretim yılında 3.899 olan öğretmenli köy okulu sayısının 1951-1952 öğretim yılında 12.735'e çıkmıştır (Gediklioğlu, 1971:231-232).

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, köy enstitüsü mezunu bir öğretmenin görev yaptığı köyün toplumsal yaşamında konumlanışı ile köydeki dönüşüm ve değişime olan etkisi arasındaki ilişkinin çözümlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, literatür taraması yerine daha çok katılımcıların deneyim ve görüşlerini öğrenmeye odaklanılması sebebiyle nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir (Creswell, 2019: 20). Ayrıca, katılımcıların yarıya yakınının 80 yaşının üzerinde olmalarının doğrudan görüşmeleri zorunlu kılması da nitel araştırma yöntemi seçiminde etkili olmuştur. Araştırmanın amacına uygun olarak ele alınan konular incelenirken anlatı araştırması deseni tercih edilmiş; katılımcıların deneyimleri hikâye edilerek deneyimler ve bunlara yüklenen anlamlar ele alınmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015: 22).

Çalışma Grubu

Bu araştırma ağırlıklı olarak köy enstitüsü mezunu bir öğretmen olan Ömer Tuncel'in deneyimlerine dayanmaktadır. Araştırmada Tuncel'in seçilme sebebi kendisinin Gönen Köy Enstitüsü'nden mezun olduktan sonra 12'si kendi köyü olan Burdur ili Çavdır ilçesi Karaköy köyünde olmak 'üzere 16 yıl' boyunca köy öğretmenliği yapmış olmasıdır. Araştırma kapsamında 1958-1969 yılları arasında farklı zamanlarda Tuncel'in sınıfında öğrenci olan;

4 kadın (ÖK1, ÖK2, ÖK3 ve ÖK4) ve

7 erkek (ÖE1, ÖE2, ÖE3, ÖE4, ÖE5, ÖE6 ve ÖE2) ile

4 kadın köylü (KK1, KK2, KK3 ve KK4) ve

6 erkek köylü (KE1, KE2, KE3, KE4, KE5 ve KE6)

görüşmeci olarak seçilmiştir. Böylece çalışma grubu Tuncel dâhil 14 erkek, 8 kadın toplam 22 kişiden oluşmuştur.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun ilk bölümde katılımcıların sosyo-demografik (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, çalışma durumları, doğum yerleri, köyde yaşadıkları süre) özelliklerini içeren sorular, ikinci bölümde ise köyün o dönemdeki genel durumu, eğitim faaliyetleri, öğretmenlerin köye etkileri ve köydeki değişimlere ilişkin görüş ve düşüncelerini değerlendirmelerini esas alan sorular yer almıştır.

Görüşmelerin tamamı yüz yüze olarak yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle 2018 yılında gerçekleştirilmiştir. Tuncel ve 7 katılımcıyla Antalya, 12 katılımcıyla Karaköy, 1 katılımcıyla Dengere ve 1 katılımcıyla da Başpınar köyünde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmecilerin hepsi emekli oldukları için zaman veya süre problemi yaşanmazken katılımcıların kendi evlerinde yapılan görüşmeler sorunsuz geçmiş köy kahvesinde gerçekleştirilen görüşmeler zaman zaman dışardan müdahalelerle odak grup görüşmesine dönme riski taşımıştır.

Görüşme esnasında kimi katılımcıların köyde geçmişte yaşanan bazı olaylara dair konuşmak istemedikleri, konuşsalar da ayrıntıya girmedikleri gözlemlenmiştir. Örneğin her konuda açık ve ayrıntılı konuşan bir katılımcı konu köyde cami yangınına gelince “Cami şeyini, okulun yanmasını konuşmak istemiyorum.” demiştir. Yine katılımcılardan birisi “Karaköy’ün kötülüklerini tezde belirtirsen sana gücenirler, kızarlar.” diyerek uyarma zorunluluğu hissetmiştir. Bazı katılımcılar da köydeki kişilerin lakaplarını söyledikten sonra pişman olmuşlardır. Çalışmanın amacını öğrenen bir kişi telefon numarasını vererek ilerleyen aylarda aranması halinde katkıda bulunmak istediğini belirtse de sonradan “Karaköy hakkında konuşmak istemiyorum.” demiş, kendisine gönüllü olarak çalışmaya katılmak istediği hatırlatılınca “Yanlış söylemişim.” deyip telefon görüşmesini sonlandırmıştır. Köy kahvesinde köylülerden birisi araştırmanın konusunu duyunca köyün tarihi hakkında konuşmaya başlayıp konu hakkında bilgi sahibi olduğunu belli etmiş ancak araştırmaya dâhil edilmek istendiğinde konuyu hatırlamadığını, bilmediğini söylemiştir.

Görüşmelerin yapıldığı 2018 yılında 84 yaşında olan Tuncel’i yormamak için görüşmeler kısa tutulmuş; iki veya üç görüşmede toplanabilecek veri için yedi görüşme yapılmıştır. Görüşmelerin odağını Tuncel’in büyüdüğü ortam, okul hayatı ve Karaköy’deki öğretmenlik hayatı boyunca yaşadığı deneyimler oluşturmuştur.

Araştırmacının Karaköylü olması ve katılımcıların bazılarını önceden tanıması, katılımcılar ve araştırmacı arasında samimiyete ve güvene dayalı bir ilişki kurulmasının önünü açarken görüşmeye ikna sürecinde fazla sorun yaşanmamıştır. Bu durumun katılımcıların deneyimlerini çekinmeden anlatmalarına da katkı sağladığı fark edilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesi aşamasında video kaydına alınan bütün görüşmeler yazıya aktarılmıştır. Yazıya aktarım sırasında, görüşmelerde olmayıp ancak araştırmacı tarafından elde edilmiş bilgiler de sırası geldikçe not olarak eklenmiştir. Görüşmelerden anlamlı bir bütün elde edebilmek amacıyla veriler yeniden hikâyeleme sürecine tabi tutulmuş ve kronolojik bir sırada anlatılmayan hikâyeler kronolojik olarak düzenlenerek olaylar arasında bir nedensellik bağı kurulabilmesine sağlanmıştır. Bu aşamanın devamında ise bütünleşik bir

sistemi oluşturan düzenlenmiş katılımcı hikâyeleri betimlenerek ve zaman zaman söylemlerinden birebir alıntılar verilerek açıklanmış, yorumlanarak analiz edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde Karaköy köyünün tarihi ve Tuncel'in çocukluğundan başlayarak öğrencilik ve öğretmenlik yıllarına değinilmiş ardından Tuncel'in Karaköy'de okul ve okul dışında yaptığı çalışmaların köye yansımaları ele alınmıştır.

Karaköy

Rahat Dağı'nın eteklerine kurulan Karaköy adını çevresindeki yamaçlarda bulunan Üst Triyas-Kraterese yaşlı kireç taşlarının kara renginden alır. Bu taşlar zamanla alterasyona uğrayıp koyulaşmışlardır (Demirkaya ve Arıbaş, 2014). Günümüzde Burdur ilinin Çavdır ilçesine bağlı 13 köyden birisi olan Karaköy 19. yüzyıl başlarında şu anki mevcut konumunun 4 km kadar güneyinde kurulmuştur. Köydeki eski mezarlık buranın daha önce de yerleşim olduğunu göstermektedir. Kuzucu (2019) buradaki eski yerleşimin etraftaki birçok köy gibi konargöçer bir hayat süren Türkemiş yörükleri tarafından 15. yüzyılda kurulduğunu belirtmektedir. Burdur 1973 İl Yıllığı (Burdur Valiliği, 1974: 20) Karaköy'ün bulunduğu bölgenin 16. yüzyılda Şah Kulu Baba Tekeli isyanının yıkıcı etkilerine maruz kaldığını, ardından Celali isyanları ve eşkıyalık olaylarından etkilendiğini yazmaktadır. Bütün bu olaylar nedeniyle yaklaşık 200 yıl boş kaldıktan sonra Karaköy'e ilk yerleşenler komşu Dengere (Bölmepınar) köyünden gelenler olmuş, ardından Aydın'ın Kızılca Keçili yörükleri gelmiş ve sonraki yıllarda da Konya'dan göçen yörüklerle birlikte küçük bir köyü oluşturabilecek nüfusa erişmiştir. Birbirlerine yabancı bu üç sülale Dedeoluk, Arpalık ve Karanlık Dere'ye ayrı ayrı yerleşmişlerdir (Ünal, Yılmaz ve Tuncel, 2015: 89). Karaköy'ün de bağlı olduğu Gölhisar kazasının 1844-1845 yıllarına ait temettuat defterine göre köyde 62 hane bulunurken tahmini 310 kişi yaşamaktadır (Akalın, 2015; 33). Köyün nüfusunun artmasıyla birlikte köyde gerginlikler de artmış; küçük bir alana kurulu köydeki sülaleler arasındaki çekişmeler ölümlerin meydana geldiği çatışmalara dönüşmüştür. Köylülerden bazıları köyü terk etmek zorunda kalmış; bir kısmı Burdur'un Kozluca, Karaçal ve Büğdüz köylerine, bir kısmı da Konya'ya yerleşmiştir (Ünal vd., 2015: 89).

Yaşanılan bölgenin darlığı, nüfusun fazlalığı ve su bulmakta yaşanan zorluklar, 1900'lerin başlarına gelindiğinde, su kaynakları bakımından daha zengin olan köyün bağların bulunduğu bölgeye taşınabileceğini düşünenlerin sayısını artırmıştır. Kimileri mera, bağ ve tarlaların paylaşımında geç kalmamak, kimileri de köyde yalnız kalmamak için Karaköy'ün 4 kilometre

Köy Enstitülü Ömer Tuncel'in Deneyimleri Bağlamında Köyde Eğitim

doğusunda, bağların yer aldığı bölgeye taşınmaya karar vermişlerdir. Köyün tamamen taşınmasının 3-4 yıl sürdüğü tahmin edilmektedir. Yeni taşınılan bölge yeşillikler içinde ağaçlık bir yer olmasına rağmen adı yine Karaköy olmuş, geride kalan köy de Eskiköy veya Eski Karaköy olarak anılmıştır. Eski Karaköy'de olup da Karaköy'de olmayan ne varsa getirildiği, öküzlerin de yük hayvanı olarak kullanıldığı taşınma sırasında gidip gelmekten ayakları kanayan bu hayvanların ayaklarına gön çarık geçirildiği anlatılmaktadır.

Ömer Tuncel

Bu bölümde; Tuncel'in çocukluğu, ilkokula başlaması, Gönen Köy Enstitüsü yılları, ilk öğretmenlik deneyimleri, Karaköy'e gelişi ve ayrılışı ele alınmıştır.

Çocukluk Yılları

Tuncel'in dedesiyle iki amcası Eskiköy'den göçtüklerinde kendilerine köyün girişinde genişçe bir yer çevirmiş, birbirine bitişik alt katları ahır ve samanlık olan iki katlı üç ev yapmışlardır. Dışarıdan bakıldığında tek evmiş gibi görünen evler zamanla yeni odalar eklenerek 47 kişinin bir arada yaşadığı, adını sülaleden alan Şabablar mahallesi haline gelmiştir. Tuncel 1934 yılında Karaköy'de Şabablar sülalesinden Hasan Ali Çavuş ve Anakadın'ın beş çocuğunun ilki olarak doğmuş ve iki odalı bir evde yaşamıştır:

Şimdi şöyle anlatayım sana. Ta küçükten anlatayım. Köyün en batısındaki ev bizim ev. Köyün pazara gidecek yolu da buradan geçer, değirmene gidecek yolu da buradan geçer, alışveriş yolu, ticaret yolu bizim evin yanından geçiyor, aşağıda olduğu için Çavdır, pazar ya, oraya gidiyor.

Tuncel'in köy kâtipliği yapan babası Karaköy'de okul olmadığı için okuma-yazmayı Dengere'de oturan halasının yanında öğrenmiş, askerliğini çavuş olarak yaptığı için Hasan Ali Çavuş olarak çağrılmaktadır. Annesinin asıl adı Şehri olmakla birlikte Anakadın olarak bilinmektedir. Köydeki fakirlikten Tuncel ve ailesi de payına düşeni almış, özellikle babasının ani ölümü onları zor durumda bırakmıştır. Anakadın evde ekmek yapacak unu bile bulmakta zorluk çekince amcaları Mustan Ünal, Tuncel'in küçük kardeşi Kerim'i yanına alarak aileye yardımcı olmak istemiştir:

Mustan Çavuş değirmen ustası, benim emmim. Benim en küçük kardeş Kerim'e "gel" demiş, "değirmene gelenlere çuval açiverirsin, un kativerirsin yardım edersin, bir kürek un da sana katarlar, götürür evde çoluk çocuk yersiniz." Bize faydası olmuş. Mesela adam 5 kile öğüttüyse değirmende, bir şey de sana kativeriyor. Yaşamaya çalışıyoruz, biz kalabalık çocuk olduğumuz için. Baba yok.

İlkokul Yılları

Karaköy'de 20 Ekim 1940 Genel Nüfus Sayımı (TÜİK, 1940) sonuçlarına göre 503 (236 erkek, 267 kadın) kişinin yaşadığı görülmekle birlikte henüz köyde okul açılmamıştır. Komşu köy

Dengere çevrede okulun açıldığı ilk köy olduğu için Tuncel de okula babası gibi halasının yanında başlamıştır. Tuncel'i 1941 yılında okula başladığı gün babasının aldığı defter çok heyecanlandırmıştır: "Babam da artık defterimi kalemimi alıyor. Bir sarı defterler vardı eskiden. Bir sarı defter aldı verdi bana. Böyle geniş yapraklı bir defter. Biz öğrenci oluyoruz gari. Yaz! Koca defteri kucaklıyorsun okula."

Tuncel ilkokul üçüncü sınıftayken okulun bahçesine giren bir cipten babası ile iki müfettiş inmiştir. Gelenler Isparta, Denizli ve Burdur'un köylerinden öğrenci almak üzere açılan Gönen Köy Enstitüsü için öğrenci aramaktadır. Dengere'den önce Karaköy'e uğramış ama orada okul olmadığını öğrenmişlerdir. Tuncel'in babası müfettişlere komşu köydeki okulda bir çocuğu olduğunu söylemiştir. Tuncel 10 yaşındaki yaşlılarından daha küçük gösterdiği için babası müfettişlere oğlunu göstererek "İşte çocuk, yarar mı?" diye sormuş; müfettişlerden biri "Yarar yarar, hazırlık sınıfında okuturuz." diyerek kayıt için yapılması gerekenleri anlatmış ve oğlunu enstitüye getirmesini istemiştir. Tuncel müfettişlerin babasından istediklerini hâlâ hatırlamaktadır:

Babama bir sürü kâğıt verdiler. Efendim, yüklenme senedi, muhtar senedi, bir şeyler, bir şeyler, bir şeyler. 'Bunu Tefenni'ye gideceksin, mühürleteceksin, 35 lira para yatıracaksın' dediler. Yüklenme senedi miymiş, neymiş? Öyle dediler o zaman.

Gönen Köy Enstitüsü Yılları

Tuncel Gönen Köy Enstitüsü'ne varınca kütüphane ve laboratuvar gezdirilmiş, yatak takımları ve takunyalarını verilerek yatağı nasıl yapacağını öğretilmiştir. Tuncel'e dört ve beşinci sınıfları hazırlık sınıfı olarak okuyup enstitünün birinci sınıfına kaydolmuştur (Görsel 1). Tuncel kümeden çıkan yumurtaların nöbetçi öğrencilerce mutfağa teslimini, beyaz ligorin tavukları, daha önce görmediği horozları; ahırdaki atları, boğaları ve inekleri; sütün köydeki mandıraya götürülüşünü, büyük tarlalarda yetiştirilen domatesi öğrencilerin toplamasını ve yedikleri ekmeği kendilerinin yapmalarını hatırlamaktadır. Yemekhanede öğrencilerin yemeğin taşınmasına yardımcı olduğunu, masada yemek yediklerini, başta kaşık ve tabak sıkıntısı çekilip sırayla kullanılsa da sonradan herkese yetecek sayıya ulaşıldığını ve yemeklerden bütün öğrenciler memnun olduğunu söylemiştir. Tuncel en çok da enstitünün üretim odaklı olmasını sevmiştir:

Oradan çıkan, üretime yönelik bir şey yapacak. Mesela işçiler atları tarlaya götürüyordu. İneklerin sütünü satıyorlardı. Köyden koparmadılar yani. Biz öğrenci olarak gitsek de kravat tozunu şey yapmak veya ütölemek için değil, oradaki işlerle kaynaşmak için. Binaların yapımı olsun, okulun tarım düzeni olsun, öğrenciler tozunu fiskeleyen, temizleyen değil bayağı çalışan kişilerdi. Bize ahır yaptırdılar, kümes yaptırdılar, fidancılık yaptırdılar. Tarım öğretmenleri vardı. İyi bir çalışma olurdu bizce. Çünkü babamız anamız yapıyordu o işi, bizi oradan alıp geldiler, biraz daha fenni eğittiler, öğretiler. Hadi sen öğretmensin. Kime öğreteceksin? Köye. İşe yönelik bir taban vardı köy enstitülerinde. Köydeki çocuk ilkokulu bitirince, okuyacak yer

bulamıyor. O çocuğu oradan alıyor, toprakla beraber yetiştiriyor. Enstitülerin amacı buydu zaten. Kendi toprağını işliyor, kendi yiyeceğini üretiyor.

Tuncel kendi köyünün topraklarıyla karşılaştığında Gönen Ovası'nın bereketli olduğunu, toprağı işleyene karşılığını verdiğini görmüştür. Özellikle burada yetişen üzümleri çok sevmiş; bahçe sahiplerinin öğrencilerin üzüm çalmasından şikâyetçi olması sebebiyle okulda üzüm yemenin yasaklandığı, yazları arkadaşlarıyla kilosu 25 kuruştan aldıkları üzümleri yıkayıp okulun dışında bir yerlerde yediklerini anlatmıştır. Özellikle tarım derslerine ilgi göstermiş; arı kovanının nasıl açıldığını, gübre kullanılan ve kullanılmayan buğdayın nasıl büyüdüğünü enstitüye davet edilen köylülerle beraber ilgiyle izlemiş, hasat zamanı ekinleri arkadaşlarıyla biçmiştir. Bir gün tarım öğretmeni sınıfa resim kâğıtlarıyla rulo yaptırmış ve onları kümesin yanına götürmüştür. Bütün sınıf "Bu öğretmen ne yapacak acaba?" diye düşünürken öğretmen eline aldığı kâğıt rulo içine yumurtayı koyarak önünü kapatmayacak şekilde tutmalarını ve bir tarafından bakıp içindeki canlıları görmeye çalışmalarını istemiştir. Tuncel gördüklerine çok şaşırılmıştır:

Hiç yumurtanın içine bakıp da insanın ilgisini çekmez mi? İçinde bir şeyler uzanıyor, bir şeyler gezeniyor, beyazı görünüyor filan. Öğretmen bize şu yanı tohum, şu yanı şey, konuşuyor. Yumurtanın nasıl oluştuğunu anlatıyor. Biz "Allah Allah!" diyoruz kendi kendimize.



Görsel 1. Tuncel Gönen Köy Enstitüsü'nde (sol başta)

Tuncel'e göre köy enstitüleri Cumhuriyet hükümetinin köye ulaşma ve köylerde kalkınmayı sağlama hareketidir; bu hareketin karşısında olanlar enstitülerin sadece eleştirmek istedikleri taraflarını görmektedirler:

Köy enstitüleri komünizm olarak çok tenkit gördü. Halkın kafasındaki komünizm değil de işe yönelik çalışması hakikaten komünizmdi. Yani çalışan vatandaş, günlük tüketeceğini bu tarladan çıkaracaksın. Tabii biz komünist oluyoruz oradaki şeyi

öğrendiğimiz için, öyle dediler yani. Kapatırken böyle tenkit ettiler çünkü vatandaşın aklı ona eriyor. Görmediği şeyi “Komünistmiş bu yaa...” Kız ile oğlanı evlendiriyormuş. “Hayır” diyeceği mevzuyu piyasaya çıkarıyor, vatandaşın tiksineceği bir yere. Ama arazilerdeki topraklardan tuğla üretileceği yeri göstermiyor, tenkit etmiyor. Önceden tuğlayı dökmüşler, yakmışlar, pişirmişler. Bizi dağdan okula kadar sıraladılar; elden tuğla götürttüler. Daha sıcaktı. Yani tabiattan koparmadılar. Hem okuttular hem öğrettiler. Köy enstitülerinin amacı buydu zaten. Koca dağları kazmalarla kazıp düzleyip tarla yaptık. Okula su getireceğiz diye Tınaz Dağı’nı kazarak büzlerin içinde su getirdik. Şimdiki gibi borular yok.

Enstitüde çok sayıda kitabın bulunduğu kütüphaneyi çok sevdiğini ve orada bol bol kitap okuduğunu söyleyen Tuncel, köy enstitüleri üzerindeki baskıya kitaplar götürülürken şahit olur:

Bütün çantaları, kitapları aldılar. Uzun bir sahamız vardı, orada topladılar. “Herkesin neyi varsa çıkarsın.” Çıkardık. Maksat, kitaplara bakmakmış, biz anlar mıyız? Köy Enstitüleri diye bir dergi vardı. Son sayıydı. Saklasam iyiymiş. Götürdüler, bir daha getirmediler. Biz ne bilelim öyle olacağını. Topladılar kitaplarımızı götürdüler. Kitapları toplayan kişi “Bu kitapta damat gelini şöyle yapıyor.” dedi. Kitap köy düğününü anlatıyor. Düğünden sonra ne olacak, tabii gelinle damat birleşecek. Maalesef demek ki kafa o zamandan var. Sonradan yasakladılar o kitapları.

Karaköy’den Gönen Köy Enstitüsü’ne giden ilk öğrenci ilkokulu Çavdır’da bitiren Ahmet Çavuş’un (Yılmaz) oğlu Ali Yılmazkuzucuoğlu olmuştur. Yılmazkuzucuoğlu 1943 yılında girdiği enstitüden mezun olunca öğretmenliğe Karaköy’de başlayıp yeni açılan okulun ilk öğretmenlerinden olmuştur. Ahmet Çavuş’un diğer oğlu Bekir Yılmaz ise 1949 yılında kaydolduğu Gönen Köy Enstitüsü’nün ardından Gazi Eğitim Enstitüsü Matematik Bölümü’nü bitirip farklı illerde öğretmenlik, okul müdürlüğü, il millî eğitim müdür yardımcılığı ve üniversite sekreterliği görevlerinde bulunmuştur.

Öğretmenlikte İlk Yıllar

Tuncel 1953 yılında Gönen Köy Enstitüsü’nden mezun olunca öğretmenliğe Burdur’un Tefenni ilçesinin Hisarardı köyünde başlamıştır (Görsel 2). Yakın köylerinin çocukları da okul için bu köye gelmektedir. Köyde kalacak yer bulmakta zorlanan Tuncel bir süre muhtarın temizlettiği iki katlı köy odasının üst katında kalmıştır. Kimden bir oda istese “Bu köyün ağız bozuk, ertesi gün öğretmen karını böyle böyle ediyor derler.” diyerek reddedilmiş, sonunda babasının asker arkadaşı bir köylü, çocukları ve karısıyla hiç konuşmamak şartıyla evinin üst katında bir oda vermiştir. Burada bir süre kalsa da kafasında hep aynı “Ya birisi konuştu derse ya birileri dedikodu çıkarırsa?” sorusu olması sebebiyle gidip muhtarla konuşmuştur: “Ben bu köyde oturamayacağım çünkü adeta jandarma gibi köylü, okula gidişimi incele, oradan gelişimi incele!” Tuncel enstitünün yatakhaneğine ve köydeki evlerinin kalabalığına alışık olduğu için gece tek başına kalınca korkmuştur. Annesine “Ben gitmeyeceğim. Gece

Köy Enstitülü Ömer Tuncel'in Deneyimleri Bağlamında Köyde Eğitim

adamlar, sarhoşlar sokakta bağırmaya başlıyor. Ya beni rahatsız ederlerse? Tüfeğim yok bıçağım yok.” demiştir. Annesi Karaköy’ün ileri gelenlerinden akrabaları Mustan Ünal’ı Hisarardı köyüne götürmüş; onu muhtar ve köylülerle konuşturmuştur. Bu konuşmanın ardından, köylüler üç odalı evi olan bir köylüden odanın birini Tuncel’e vermesini istemişlerdir. Tuncel o günü şöyle aktarmaktadır:

Askerde onbaşılık yapmış, zihni açık birisi var. “Hoca, hiç kafana takma, evim işte, işte mutfak, işte hanımım.” Yaşlı bir hanımı var. “Bu senin anan. Yemek vaktinde benim eve gel.” Bu adamın hiç çocuğu yok, ihtiyar bir kadını var. “Bize arkadaş olursun.” dedi. Onun bana çok yardımı oldu, benim açımdan. O da belki benden istifade etti, bilmem.



Görsel 2. Tuncel'in Gönen Köy Enstitüsü Diploması

Tuncel Hisarardı köyündeki en büyük başarısını kendisi hakkında dedikodu çıkmaması olarak görmektedir. Bunda Hisarardı'nın Karaköy'e yakın olması sebebiyle köyü bilmelerini ve köylülerden bazılarının anne ve babasını tanımaları olduğunu düşünmektedir. Onu evine davet edenler, “yemeği birlikte yiyelim” diyenler sayesinde köylüyle kaynaşma fırsatı yakalamıştır. Tuncel Hisarardı'nda geçirdiği bir yılın ardından Anbarcık köyüne görevlendirilmiştir:

Anbarcık'ta çocuk çokmuş, burada azmış... Ulaaa... Hangi köyün muhtarı varır da kaymakama ağılarsa, çocuğum şu kadar, bana öğretmen verin, ona bir kâğıt, bir öğretmen. İşte falan öğretmeni al git. İşte bana geliyorlar, kaymakamın yazısı. Arkadaş ben buraya daha dün geldim. Biz de yeni öğretmen olduğumuz için... Bayağı bir sıkıntı çektik.

Anbarcık köyünde Gönen Köy Enstitüsü'nün altı aylık eğitmenlik kursundan mezun Süleyman Yücel görev yapmaktadır. Yücel köylülerle birlikte tadilatını yaptığı eski bir evi bir süre kullandıktan sonra okulu kendi satın aldığı başka bir eve taşımıştır. Okuma-yazma oranının çok düşük olduğu köyde gündüzleri çocuklara, akşamları gençlere okuma-yazma öğreten

Yücel 1954 yılında Tuncel'in atanması üzerine köyde bakkalcılığa başlamıştır (Yücel, 2011). Tuncel bir yıl camide ders yapmış, bu sırada okul binasının yapımı tamamlanmıştır. Anbarcık köylüleri kız çocuklarını okula göndermek konusunda çekimser davranmıştır. Tuncel kızlar da okula gelsin istemiş ancak zaten kalabalık olan sınıflara okula gönderilmeyen kız öğrencileri çekmek konusunda kararsız kalmıştır:

Mesela birisinin kızı vardı, ben ayrılık yapmazdım, gelmesini isterdim. Kızını Gölcük'e gönderdi, dayısının yanına. Kız da biraz gelişkin, sıralara sığmıyor. O kız okutmadılar. Çok sıkıştırınca Gölcük'e gönderirdi orada okutuyorum diye. İlgilenmedik. Bir öğretmen veriyorsun, 60 çocuk.

Anbarcık okulundaki kalabalık denetim için gelen müfettişin de dikkatini çekmiştir. Müfettiş, Tuncel'den öğrencilere ödev verip odaya gelmesini, birlikte defterleri kontrol edeceklerini söylemiştir. Elinde defterlerle kendisini bekleyen müfettişin yanına giden Tuncel o günü şöyle anlatmaktadır:

Çocuk görev anlar mı? Ben girer girmez, tabii öğrenciler dünyasında. Ahmet kaçır, Mehmet kaçır, sandalyeler masalar havada uçuşur. Öğrencinin bu hali normal bizim için çünkü 60 çocuğu bir sınıfa doldur, sen "Susun oğlum!" de. Kimin külahına anlatıyorsun sen öğrencilere sus demeyi? Susacağına inanıyor musun? Ben içeri girdim. Güya beni teftiş edecek. En sonunda dedi zaten. Kendisi de takdir etti bunu: "Hocam, senden bir şey beklemiyorum." Selvi kesip büyük bir direk dikmişim okulun önüne, bayrağı oraya asıyorum. "Haftada bir kere bayrağı çek yeter, ben gidiyorum." dedi.

Tuncel'i öğretmenliğin ilk yıllarında zorlayan bir başka konu da öğle namazları olmuştur: "Biz Müslüman çocuğuyuz elhamdülillah ama beş vakit namazı zor kılarız, bilemeyiz yani... O kapıda ayak izimiz yok." demektedir. Öğle vakti çocuklar yemeğe, köylüler camiye, Tuncel ise kahveye gitmektedir. Öğle vakitlerindeki bu yalnızlıktan oldukça rahatsız olmuş; öğretmenliği bırakıp, köye dönmeyi bile düşünmüştür.

Karaköy'de Öğretmenlik

Tuncel kalacak yer bakımından Anbarcık'ta da sıkıntı çektiyse de burada yaklaşık 4 yıl kalmıştır. Karaköy'de öğretmenlik yapan Yılmazkuzucuoğlu (Görsel 3) 1958 yılında askere gidince Tuncel Karaköy'e gelmek istemiş ancak beklemediği bir tepkiyle karşılaşmıştır:

"Beni köyüme verin." diye dilekçe verdim. Müdür vermek istemedi. Müfettişin birisi "Niye vermiyorsun arkadaş?" dedi. "Ya bunları verdik Kozağacı'na, Kocatarla'ya, bir sürü mesele çıkarıyorlar." Kadın ilişkileri filan. Karaköy'de herkesin evi var böyle bir şey olmaz. Şimdiye kadar duymadık. Herkes namusuyla geçinir. Kendimizi savunduk. Verdiler gari.



Görsel 3. Tuncel (solda) ve Ali Yılmazkuzucuoglu'nun İlk Öğretmenlik Yılları

Karaköy İlkokulu'nun sınıflarından birisinde 1., 2. ve 3. sınıflar, diğerinde ise 4. ve 5. sınıflar birleştirilmiş sınıf olarak okumakta; öğretmenlerden birisi askere gitse bütün okul için tek öğretmen kalmaktadır. İyi öğrencilerin ya da üst sınıflardaki kardeşlerin, alt sınıflardaki öğrencilere yardımcı olması gerektiğini Tuncel şöyle anlatmaktadır: "Onun programına göre, üst sınıflar alt sınıflara, kitaba göre, sık kontrol etmek suretiyle, dalga geçmemek üzere, hırıltı çıkartmamak üzere, idare etmek mecburiyetinde."

Okulun maddi olanaklarının sınırlı olması eksikleri Tuncel'in tamamlamasını gerektirmiştir. Örneğin, öğrenci sayısı artınca masa ihtiyacını karşılamak için köylülerden biriyle ilçeye gidip odun olarak ayrılan kütüklerden işe yarayabilecekleri seçerek önce tahta olarak kestirmişler sonra da köyde marangozluktan anlayan iki kişiye masa yaptırmışlardır. Başka bir örnekte ise, ilkokulu bitiren öğrencilerin mezuniyet defterini ilçeye teslim ederken kendisine sorulan fotoğrafların neden yapıştırmadığı sorusuna çok şaşırılmıştır: "Hocam Karaköy'de ben fotoğrafı neyle yapıştıracam? Neyle yapıştırırsan yapıştır. Ağaçtan püs topladım onu ezdik, sürdük fotoğrafın arkasına yapıştırıyoruz. Bilhassa üzüm eriklerinde olur."

Tuncel 1969 yılında caminin yanması üzerine tayin talebinde bulunmuş ve Burdur'un Gölhisar ilçesine Merkez İlkokulu Müdürü olarak atanmıştır. Jandarma soruşturmasında yangının neden ve kimler tarafından çıkarıldığı tespit edilemese de KE5 birçok köylü gibi caminin halı ve kilimleri için yakıldığını düşünmektedir:

Cami içindeki halılar için yakıldı. 3 kat halı döşeliydi içi. Arkasında da yığılı en az 50 sili, halı ve kilim vardı. El dokuma. Caminin halılarını çıkardıktan sonra. Camiyi yakıyorlar. Altı tahta olduğu için biraz benzin bir şey döküp yakıyorlar, izi

kaybediyorlar. Ben cami yanarken vardım, pencereden baktım. Hiç yün kokusu yoktu. Dengere, Bayındır, Kızılhisar ve Denizli taraflarında satmışlar.

Karaköy'de Eğitimin Başlaması

Karaköy'de eğitim Gönen Köy Enstitüsü eğitmen kursunu 1946 yılında tamamlayan Osman Yılmaz'ın köyüne dönmesiyle başlamıştır. Köyün çocuklarının gündüz devam ettiği camideki sınıfın ilk öğrencilerden 1940 doğumlu KE1 o günleri şöyle tarif etmektedir:

Evlenecek kızlar da vardı. En küçükleri bendim. Zekeriya bizden 10 yaş büyük, yetişkin. Hadi oğlum camiye. Kışın sabahları odun götürürdük. Soğukta kim uğraşacak evden odun getirmekle. Okula yaklaşınca harımlardan alır götürürdük odunu... Tıraşımızı Osman Çavuş yapardı, Yunan'dan esir gelme. Bir makine getirmiş. Ağlata ağlata bizim saçımızı keserdi. Makinenin dişi yoktu, yoldura yoldura.

Camide akşamları askerliğini yapmış gençler için sınıf açılmış, ancak bu sınıfının öğrencileri arasındaki kavga eksik olmamıştır. Okula sadece 9 gün gittiğini ama 29 harfi öğrendiğini söyleyen KE4 camideki kavgalardan birisini şöyle anlatmıştır: "... sonra bir dövüştüler ikisi. Okul kapandı. Camide teravih namazında dövüştüler bir de. Osman'da koca bıçak var. Kurtaramayacak millet ya!" Camideki kavga ile akşam sınıfı kapanmış, KE4'ün eğitimi 9 gün ve 29 harfle sınırlı kalmış; bir daha okuma-yazma öğrenme fırsatı bulamamıştır.

Tuncel köye 1952 yılında yapılan okul için köylünün destek olduğunu, inşaat için gerekli malzemeleri erkenden hazırladığını ve yapımında da çalıştığını anlatmıştır. Okul için gerekli keresteyi devlet vermiş, köylüler de deredeki bağlarından birer selvi ağacı kesmiş ve inşaatla kullanılacak kumu sırtlarında taşımışlardır. O sırada Gönen'de öğrenci olan Tuncel köye gelince duyduğu köy bekçisi Copur Veli'nin sesinin hâlâ kulaklarında olduğunu söylemektedir: "Hey! Komşular! Ben ne deyom dinleyin! Okul yapılacak! Kireç yakılacak! Birer yük çalı getirsin herkes!"

Karaköy'de Eğitim ve Değişim

Bu alt başlıkta Karaköy'de eğitimin anlam ve işlevindeki değişim ile sosyokültürel değişime yer verilmiş ve köydeki toplumsal cinsiyet rejiminin değişim süreçlerine ilişkin görüş ve deneyimler analiz edilmiştir. Son olarak da köydeki ekonomik değişimlere odaklanılmıştır.

Köyde Eğitimin Anlam ve İşlevine Etkileri

Bu başlık altında okul ile veli ilişkisinin güçlenmesi ve öğrencilerin okul motivasyonunun artırılması konusundaki bulgular analiz edilmiştir.

Okul ile Veli İlişkisinin Güçlenmesi. Karaköy İlkokulu 1952 yılında açılmış, 1954 yılında Yılmazkuzucuoğlu, 4 yıl sonra da Tuncel göreve başlamıştır. Öğretmenlerin köylüyü eğitimin faydası konusunda ikna edebilmesi okula devam eden öğrenci sayısını artırmıştır. Camide başladığı ilkokulu Yılmazkuzucuoğlu ve Tuncel köye gelmeden önce bitiren KE1 kendisinin çok istemesine rağmen ortaokula devam edemediğini belirtmiştir:

Beni ilkokuldan sonra göndermediler. Ben çok başarılıyım. Belki general olurum. Ama aile göndermiyor. Kız çocuklarını göndermiyorlar. Sonradan Ali Hoca, Ömer Hoca önder oldular. Çocuklar öğretmen oldu, polis oldu, doktor oldu, oldu da oldu. Diğer köylerden gelir şaşırırlardı: “Sizin çocuklar okuyor.” diye.

Köyde çocukların ilkokuldan sonra okula devam etmemelerinin en önemli sebebi eğitim hayatının zahmetli olduğunun ve uzun zaman aldığı düşünülmesidir. Tuncel eğitimin onların düşündükleri kadar zaman almayacağını göstermeye çalışmıştır: “O uzun iş... Uzun iş değil! İşte karşında 20 yaşında bir genç. Görüyorsun, yakın zamanda yani.” Ayrıca kendisinin köylülere yabancı biri olmaması çalışmalarını kolaylaştırmıştır:

Ben Karaköylüyüm, hele benim köyden, onların seviyesinden, fakir bir aileden çıkıp da onların başına geçip hizmet etmem, yol göstermem, öğretmen olmam: “Ula biz niye olamıyoruz? Bizim sülalemiz niye olmuyor?” gibi çocuklara bir iştah da geliyor, çalışma geliyor.

Tuncel velilerle okul arasında bir bağ kurulmasını sağlamıştır. Örneğin, okulun süthane denilen kısmında kaynatılan sütle dağıtılmak üzere her gün bir veli öğrenciler için bir hamur işi getirmiştir. Tuncel velilerin desteği olmadan başarı olmayacağına işaret etmektedir:

Köye geldiğim zaman çocukların nereden yetişmesi gerektiğini biliyorum. Kırarak bir yarış değil de çalışarak bir yarış. Velilerin desteği. Halk tutkundu okula. “Benim öğrencim niçin bilmiyor şunları, niçin yapamıyor? Falan yerde imtihan olmuş, köyün öğrencileri niye üstün olmuyoruz?” diye gayretleri vardı köyün. Mesela Gölhisar’a imtihana gidecek. Tek başlarına gidemezler. “Hadi bakalım arkadaşlar birinizi görevlendirelim.” dediğimiz zaman, Kılının Mehmet çıkıyor: “Ben giderim.” diyor. Çalıcı’dan Kara Mustafa: “Ben de gidebilirim.” diyor. Yani destekçi çoğalıyor. O zaman öğrenciler ananın babanın sahip çıktığını görüyor. Mesela “Bu masalar eskidi, bunu yapalım.” dediğimiz zaman, yaparlardı. Yani bizim köy öğrencilerin yetişmesi için masrafı esirgemezdi.

Tuncel’in öğrencilerin yararına olacağını düşündüğü her şeyi kendisi için zahmetli de olsa takip ettiği görülmektedir: “Gölhisar’da öğretmenler toplantısı, idareciler, ayda bir ben muhakkak giderim. Bana ‘Git’ diyen yok, zorlayan yok. Şimdiki gibi düz yol da yok. Önce Yusufca’ya gidiyorsun, sonra dolaşp Gölhisar’a gidiyorsun.” Kışın öğrencilerin yanında getirdiği odunlar yetmeyince velilerden biriyle ilçeye gidip kaymakamlıktan odun istemişler; gelen odunları yine velilerden birine ücretsiz kestirmişlerdir. Köyde zaman zaman Tuncel’in

bu çabalarını engellemek isteyenler de olmuştur: Bir köylü “Hoca okulun odunlarını evine götürüyor.” diye karakola şikâyet dilekçesi vermiş; Tuncel mahkemelik olmuştur:

Burdur’da mahkemede Alim dayı: “Hâkim bey, biz bu öğretmene 100 çocuk teslim ediyoruz. Nasıl ısıtacak bu çocukları? Gölhisar’dan odun getirdik ısıttık bu çocukları.” diye ifade verdi. Beni de kurtardı yani. Yakmış da olabiliriz. Odunu dışarıda yığacaksın, sen içeride üşüyeceksin. Olur mu?

Karaköy İlkokulu’ndan mezun olan kızların çoğu Balıkesir Savaştepe İlköğretmen Okulu’nu, erkeklerse Isparta Gönen İlköğretmen Okulu’nu tercih etmiş; öğrenci sayısı artınca köyden bu okullara otobüs kaldırılmıştır. Sömestr tatilinin ardından 1968 yılında Savaştepe’ye dönecek öğrencilerin soğuk havadan dolayı dolmuşlar çalışmayınca, babasının traktörüyle Çavdır’a kadar götürülmeye çalışıldığını gören ÖE1, çocukları okuldan kalmasın diye velilerin gösterdiği çabaya şahit olmuştur:

Valizler atıldı, 15 kadar öğrenci bindi. Ovacık’a vardık, traktör çamurdan çıkamadı. İttiler, kaktılar, öğrenciler indi yürüdü, Subasmaz’ı aştı. Aktaş’a vardık, yerde buz var: Traktör hiç gidemedi. Öğrenciler Çavdır’a yürüyerek gitti. Veliler de valizleri sırtlarına aldılar, çocuklarıyla Çavdır’ı buldular. Oradan öğrenciler Savaştepe’ye gidiyor dolmuşla.

Tuncel çocukların başarısı için velilerin hem onlara destek olduklarını hem baskı yaptıklarını söylemiştir: “Şababların Bekir okumuş da sen niye okumuyorsun? Sen de git. Başaramaz yine gelir, öğreninceye kadar.” Köylüler kahvede Tuncel’e zor ödevler için sitem etse de ödevler yapılmıştır: “Çocuklarda bir yarış vardı, gizli bir yarış. İyi çalışırdı. ‘Matematikten şu problemi yapacaksın’ diye bir soru ver. Çocuk o defteri alır, kitabı alır, nerede bir arkadaşı varsa bilebilen, bunu öğrenip ertesi gün yapar gelir.”

Karaköy’de bazı aileler eğitimi ekonomik bağımsızlık olarak görmüş, okuyan çocukların ileride kendilerine yük olmayacağını düşünmüşlerdir. “Çocukları yatılı olunca devlet bakardı. Gündüzlü okutursan zordu.” diye belirten KK1 oğlu ilkokuldan sonra girdiği yatılı okul sınavını kazanamasa da onun eğitime devam etmesini istemiştir: “Babasına ‘Öğretmen okuluna katalım’ dedim. ‘Ben katamayacağım’ dedi. ‘Niye katamıyorsun?’ dedim. Bana bir vurdu. Darıldım ben.” Kocası ertesi gün fikrini değiştirerek okula göndermeye karar vermiştir. KK1 kocasının bu fikir değişikliğinin sebebinin dağdan eşekle getirdiği karı komşu köyde mısırla değiştirip bundan un yapan kayınbiraderinin durumuna düşmek istememesi olduğunu değerlendirmektedir. KK1’in kayınbiraderinin karısı unu kendi oğluyla paylaşmaktadır. KK1 kocasının bundan rahatsızlık olduğunu düşünmüş ve “Unu böldürmek istemiyordu.” diye ifade etmiştir. Köyden parasız yatılı sınavını kazanamayan iki çocukla kendi oğluna ev tutulmuş ve Gönen İlköğretmen Okulu’na devam etmeleri sağlanmıştır. KK1

kızının ise okumak istemediğini belirtmiştir: "... çok uğraştım okutayım diye, 'Kocaya gideceğim' dedi, okumadı."

Köyde parasız yatılı okumak neredeyse bir zorunluluk olarak görülmüş, sınavı kazanamayan ertesi yıl tekrar hazırlanmıştır. İlkokulu bitiren çocuklarının okula bir yıl daha devam etmesini isteyen veliler sandalye ve masa almış, bu öğrenciler dört ve beşinci sınıflarla sınıfın bir kenarında oturup derse katılmışlardır. KK2 de oğlunun yatılıyı kazanmasını beklemiştir: "... bir sorudan kaldı kazanamadı ilk sene. 'Memeli hayvanlar nerede yaşar?' diye bir soru varmış. Çocuğun birisi 'Ahırda yaşar' demiş. Bilememişler. Ertesi sene kazandı yatılıyı." Köyde sınav için hazırlık kursu da açılmış, ihtiyaçlar için kullanılmak üzere 10'ar lira toplanmıştır. Köyden bu parayı vermekte zorlananlar, parayı vermeden çocukların kursa kabul edilmediğini söyleyenler olsa da Tuncel kurstan kendisi için para almadığına vurgu yapmaktadır:

Ben para almadım. Bir veli de desin "Ben çocuğumu kursa gönderdim, öğretmene para verdim." diye. Vermemişlerdir, almamışımıdır, almam. Çünkü benim görevim okutmak yav! Ama pencere kırılır, kapı kırılır bu yapılacak. Köylü "Bu parayı niye veriyorum?" demezdi. Çünkü çok çocuk vardı, 100'ü aşkın çocuk vardı. Karaköy'den beşinci sınıfı bitirmiş 10 çocuk varsa, hatta kurslara da kalmış öğrenmiş. Artık o muhakkak yapacak. Okulda devamlı olduğuz için, o köyde olduğumuz için, her zaman gel derdik, çocuklar gelirlerdi. Evimiz de okula yakın, içindeyiz hatta orada lojmanda oturuyoruz. Yani görevinin başındasın askerlik gibi. Sen de çocuklarınla ilgilenirdin. Çocuk ne zaman gelse evde okulda beni buluyor. İki büyük sınıf vardı, çocuklarla bireysel çalışma yapabilelim diye sınıfın birisinden küçük bir oda böldük, idare odasına çevirdik, bir masa koyduk oraya. Öğretmene sorusu olan orada sorabiliyordu. Ve de faydamız olurdu. Beş soru sorarlarsa matematikten üçü mutlaka benim çocuklara söylediğim, yüklediğim sorulardan çıkar. Bunu niye yapmasın öğrenci. Birinci sene kazanamazsa ikinci sene. Bilhassa Dengereeliler kıskanırdı. Karaköylüler kazanıyor, bizimkiler niye kazanamıyor. Tabii biz kendi kendimizi methetmiş olacağımız için şundan kazanıyor demezdim ben. Çünkü ayıp olur babından. Dengere bizden kalabalık olduğu halde gevşekti. Dengere'den öğrenci verelim derlerdi. Almazdım. Neden? Ben Karaköylüyüm. Başka köylerden de olurdu. Osmankalfalar'dan çocuk getirmek istediler. Olmaz dedim. Benim kayınpederi araya koydular. Hem sen rahatsız olursun hem ben dedim. Çavdırılılar "Sizin çocuklar nasıl kazanıyor? diye sorardı. Onlara "Sizin çocuklar suyu öküzün izinden içiyor, bizim çocuklar pınarın gözünden içiyor!" derdim.

Tuncel çocuğunu okula göndermek istemeyen az sayıda aileyi "jandarma gelecek" diye korkutmakla beraber hiç kimse için şikâyetle bulunmamıştır. Bu tutumunu sınıfların kalabalık olmasına bağlamaktadır: "İstekli göndereni okutabilsem ben razıyım. Neden Karaköy'ün çocuğuna bir öğretmen? Hiç şöyle iki öğretmen olup da canlı bir okutamadım arkadaş." Diğer taraftan devamsızlık yapanları takip etmiştir: "Bir iki hafta gelmezse hemen haber gönderirdim 'Çocuğu niye göndermiyorsunuz?' diye. Ertesi hafta gönderirlerdi. 'En azında haftada 3 gün gönder' derdim." Üçüncü sınıfın ardından okula devam etmeyen ÖE2 kendisini okula getirebilmek için Tuncel'in gösterdiği çabayı şöyle ifade etmiştir: "Kafam

çalışmadı tarih, coğrafya çıkınca. O zamana kadar kitaba, kaleme tamah ediyordum. Ömer Hoca eve geldi, gitti 'Okula gel' diye. Babam 'Canı isterse gider, canı istemezse gitmez.' dedi." Köydeki bütün çocukların okumasını isteyen Tuncel, özellikle çocukları ilkokuldan sonra okula devam etmeyen Karalar sülalesini için çaba göstermesi gerektiğini düşünmüştür: "Her zaman derim: Karalar sülalesinden çocuk çalmam lazım. Okutup, benim tezgâhtan geçip, yüksek bir şeylere gitsinler."

Tuncel okuldaki öğrencileri etkileyebileceği düşüncesiyle köylüyle olan ilişkisine çok dikkat etmiş; sülaleler arasında taraf tutmamaya çalışmıştır. Kayınbabası Bahri Sipahi işlediği cinayetlerden dolayı idam cezası almış ancak 1950 yılındaki genel afı serbest kalarak köye dönmüştür:

Ben mümkün olduğu kadar köyde çalışırken Bahri Dayı'yı tarafımda gibi göstermemeye çalışırdım. Çünkü geçmişi kullanacak adam. "Bahri şunu yapmış bizim sülaleye veya zarar görmüşüz." diye kafasına yazılır. Silinir mi? Silinmez. [Karakaköy'ün dışında]sorsa bile adam:

–Hangi köylüsün?

–Karaköylüyüm.

–Kimlerdensin?

–İşte falan.

–"Bahri'yi tanır mısın?" diyor adam. Nereden tanıyor Bahri'yi? Ekmeğini mi yedi? Çayını mı içti? Hayır! Gençlikteki yaşantının izlerinden hatırlıyor.

Öğrencilerin Okul Motivasyonunun Arttırılması. Köyde öğrencilerin okul kırtasiyeleri köyün bakkalından aldıkları kalem ve defterle sınırlıdır. Karaköy İlkokulu'nun ilk öğrencilerinden ÖE3 defterleri nasıl sildiklerini gülümseyerek hatırlamaktadır:

Silgimiz yoktu. Penisilin şişelerinin kapağından silgi yapardık. Bazen parmağımızla bazen onlarla silerdik. Her şey paraylaydı. Sarı kalın yapraklı samanlı defterleri parmağımızı ısılatıp sildiğimizde oklava gibi yüzölürdü.

Tatillerde köye gelen ortaokul öğrencilerinin görünüş ve davranışları ilkokula devam edenleri de etkilemiş, onları eğitime devam etmeleri heveslendirmiştir. Gönen İlköğretmen Okulu'nda okuyanların onları nasıl etkilediğini ÖE4 şöyle anlatmaktadır:

Biz imrenirdik. Öğretmen okulundan gelmişler, mandolin çalıyorlar. Oynuyorlar, gülüyorlar, top oynuyorlar. Düzgün elbiselerle geliyorlar. Biz çapulcu. Ama onlar grand tuvalet geliyorlar. Kravatları takılı boyunlarında, ayakkabıları düzgün. İmreniyor insan. Ben de gideyim bu okula diyorsun.

ÖE5 "... ortaokulda dahi okurken Tefenni'den geliyoruz, yemin ediyorum 15 tatilde geldiğimiz zaman kahveye girdiğimizde koca adamlar ayağa kalkarlar, yer verirlerdi düğünde dernekte. Okuyana çok önem veriliyordu. Çok severlerdi." diyerek köylünün dışarıda okuyan çocuklara duyduğu saygının gözle görülebilir olduğunu belirtmektedir. ÖK1 ise ailelerin okula giden

çocuklara saygı duymasının başlıca sebebinin kendi öğrenme merakları olduğuna işaret etmektedir:

Eğitime bu kadar heveslendirilen ve rekabet içine giren köyde, çocuklara da büyük bir saygı duyulmaya başlandı. Anneler babalar okuyan çocuklarından bir şeyler öğrenmeye hevesliydi. Bana kitap okutup dinlediklerini çok hatırlıyorum. Çok merak ediyorlar çünkü. "Benim çocuk şunu çözemedi Ömer hoca." Çocuğun defterini kahvede Ömer Hoca'nın önüne koyuyor, ilgileniyor, çözdürüyor. Karaköy demek ki havadan olmamış. Bir emek var, yarış var. Rekabet, acımasız bir rekabet var: "Falanın oğlu, kızı kazandı da benimki kazanmadı." diye yırtınıyor.

Karaköy'ün en uzak mahallesi Düğer'de oturan öğrenciler yol olmadığı için 3 km'lik mesafeyi tepelerden yürümek zorunda kalsalar da zamanla bu mahalleden gelen öğrenci sayısı 20'ye ulaşmıştır. Ders başladıktan sonra sınıfa öğrenci alınmadığı için sabah erkenden yola çıkan öğrenciler hava şartları ne olursa olsun okula zamanında gelmiş, havanın çok kötü olduğu günlerde evlerine dönmeyip akrabalarının yanında kalmışlardır. Bu öğrencilerden ÖE6'ya göre bu durum o zamanlar normal karşılanmıştır: "Ailemiz de bu çocuk eve niye gelmedi demezdi, telefon yok, bir şey yok. O zaman farklıymış. Şimdi benim çocuk eve gelmese ben akli bozarım." ÖE6 okula gidip gelmenin zorluklarını şöyle ifade etmektedir:

Çanta yok o zaman, çocukların sırtında birer yün torba. Koca Zeynep eğirdi o torbaları, şimdi yapan yok. O torba, ben farkında değildim ama, bizi korumuş. Yağmurda karda kışın çocuklar hiç hasta olmaz, o torba korurdu. Sabah herkesin kendi grubu vardır 5-6 kişilik, birbirine haber verir, gruplar halinde boncuk gibi diziliriz yola. Yazın iyi de kışın çok kötü. Yemin olsun ayakkabılar yırtık. Pantolon yok, kara don var. Tek olabilen önlük var, o kurtarıyor. Bir kar yağıyor iki metre! Bir ara elektrik telleri yıkıldı ya, o kar. Şimdi yağmıyor artık. Bir gün hiç unutmuyorum, köyde okuldan gelirken, tufan var, kar serptiriyor. Yemin ederim yüzümüzü dönemedik, arka arkaya geldik. Arka arkaya tersten geliyoruz. Sabah okula vardığımız zaman hocalar bize acır, erkenden alır sınıfa, sobalar yanmış olur, sobanın başına otururuz, ayaklarımızı ısıtırız. Çok kötü bir rezillik.

Köyün öğretmenlerinin önemli bir özelliği de sınav başvurularının takibi olmuştur. Öğretmenler hangi sınav ne zaman, nerede, kimler girebilir, hepsini takip edip öğrenciler adına başvuru yapmışlardır. Ailesinin öğretmen okuluna gitmesine izin vermediği ÖK2'yi öğretmenleri unutmamıştır:

Beni göndermediler okula. 15 yaşından gün aldım. Ömer Hoca hiç unutmamış. Beni çağırdı: "Bir dilekçe yazalım." dedi. Dilekçeyi kendi yazdı ama yazdığı yerden dilekçe geri geldi nereye yazdıysa. Dilekçenin cevabını postadan almış kendisi, yeni bir dilekçe yazmış nasıl yazılması gerekiyorsa. Ömer Hoca "Şu tarihte Isparta'ya sınava gideceksin." dedi bana. Ablamla, eniştemle gittik. Sınavı kazandım. Ömer Hoca çok sevindi. Çok faydası oldu. Yani o bizim için bir babadan daha fazla. Bir öğretmenden daha fazla.

Tuncel sınav komisyonunu etkileyebilmek amacıyla sınavlara öğrencileriyle beraber gittiklerini ancak bir süre sonra öğretmeni gelen öğrencilere daha zor soru sorulduğunu fark etmiştir:

Öğretmenler de kurnazlaşmış. Hangi öğrenciydi hatırlamıyorum, sınava girdi, biz dışarıdan duyuyoruz. Matematik öğretmeni öyle bir soru sordu ki: metrekaresi santimetrekareye taksim edeceksin sonra da sıvacıya para vereceksin. “Bu çocuk bu soruyu yapamaz.” dedim. Bayağı direndi çocuk. Yaptı yani! “Ula bunu yapmasaydın seni dövecektim çıktığında.” dedim. Öğretmenler “Hoca sen bunları çok çalıştırıyorsun herhalde.” dedi. Emek veriyoruz arkadaş! Gidip de tarlamızda çalıştıracak değiliz! Emek verdik!

Karaköy İlkokulu’nda öğrencilere yönelik şiddet okulda disiplinin sağlanması ve öğrencileri korkutarak motivasyonlarının arttırılmasının bir aracı olarak görülmüştür. Tuncel öğrencilere şiddet uyguladığını kabul etmekte ancak bunun bir tercih değil mecburiyetten kaynaklandığını savunmaktadır:

Ömer hoca döverdi. Neden döver? 120 çocuk. 120 çocuğa bir öğretmen. Sen bunu bana vereceksin, ben buna yazı öğreteceğim, kılık kıyafet öğreteceğim, işte öğretmen ne öğretiyorsa öğretmeye çalışacağım. Olmaz yav! Olmaz dediğim, neticeyi alan kişiye soracaksın. Olmaz ya! Bugün de yapsalar ya! Olmaz. Yapmak zordur zaten. Sen yaptın mı? Biz kahrolmuşuz, yapmışız da! Dövmüşüz, dövmüşüz, dayakçı öğretmen diyorlar!

Tuncel’in dayak atmasının normal olduğunu düşünen öğrencilerinden ÖE3 “Kartopu oynarken kartopunun içine taş koyar atardık, adamın kafasını kırardık. Başta ben yapardım onu. En fazla dayağı yiyenlerden birisi bendim. Eğitimin o zamanın şartlarında dayaksız olmuyordu. Şimdi o dayak olmasa biz okumazdık.” derken ÖK3 de “Ömer Hoca dövmese takat mı gelir? Ömer hoca bir değnek vururdu. ‘Yap dersini!’ derdi.” diye anlatmıştır. ÖE7 ise Tuncel’in köye faydalı olduğunu kabul ederken onun öğretmenlik tarzına eleştiri getirmiştir:

Ömer Hoca’nın elinde bir kırbaç, bir sokaktan bir sokağa geçemezdin. Ertesi gün okulda nereye gittin? İnek gütmeye gittim, su dolmaya gittim, nereye gideceğim? Bir de kayınpederi köyün efesi, kabadayı, Bahri Dayı. Bahri Dayı’yı arkasına aldı Ömer Hoca. Dediği dedik, çaldığı düdüğü Ömer Hoca. Öyle öğretmenlik mi olur? Faydası da vardır, zararı da vardır.

Köyde eğitimin en önemli gündem haline gelip bir kurtuluş olarak görülmesi ilerleyen yıllarda köyün nüfus yapısını da etkilemiştir. Ek 8’de görüldüğü gibi Karaköy İlkokulu’nun 1952-1969 yılları arasındaki öğrencilerinden 96’sı öğretmenlik 33’ü diğer meslek grupları içinde yer alarak 59’u kadın 129 kişinin Karaköy’e geri dönmedikleri tespit edilmiştir. Sadece aralarında ataması Karaköy’e çıkıp bir süreliğine burada öğretmenlik yapanlar olmuştur. Söz konusu genç nüfus kaybı köyün 1970 yılında 708 olan nüfusunun (TÜİK, 1970) %18’ine karşılık gelmektedir.

Köydeki Sosyokültürel Değişime Etkileri

Bu alt başlıkta, Karaköy algısının nasıl değiştiği, köyü derinden etkileyen kumar alışkanlığındaki azalma, kitap sevgisindeki artış ve köy enstitülü öğretmenlerin köyün günlük hayatına getirdikleri yenilikler ele alınırken bunların köydeki eğitim süreçlerinden nasıl etkilendikleri incelenmiştir.

Karaköy Algısında Değişim. Karaköy tarih olarak yeni, yüzölçümü olarak küçük, nüfus olarak az olsa da çevrede bilinen bir köy olmuştur. Özellikle efeleri, kumara olan düşkünlüğü ve acımasızlıklarıyla tanınmaktadır. ÖK1 köye yeni gelen bir öğretmeni şöyle tarif etmektedir: “Bir hoca geldi Karaköy’e. O da o kadar korkmuş ki Karaköy’den, ‘höt’ desen kendisini odasına kilitleyen bir adamdı. Bahar gelir gelmez gitti, bir daha da gelmedi. Karaköy vahşidir diye namını duymuş.” Tuncel de köyün öğretmeni olarak nereye giderse gitsin, söz konusu Karaköy olunca insanların temkinli davrandıklarını hissetmektedir:

Karaköylü dedin mi, adam bir düşüyor. Mesela Dengere’ye gittin. Kafaya bir soruyor [kendi kendine soruyor]. Seni, en azından kimlerle ilişki kurduğunu köy muhtarı takip ediyor, çünkü sen oraya ya kumar oynamaya gidiyorsun ya bir kız kaçırdın veya kız kaçıracaksın, zemin hazırlamaya gidiyorsun. Bunu biliyor.

Karaköy’e 4 km uzaklıktaki Dengere köyünde 1936 yılında doğan KE2, arkadaşlarından dolayı köyü iyi tanıdığını söylemekte ve 1950’li yılların Karaköy’üne dair birçok ayrıntı hatırlamaktadır:

Sizin köy canı olarak, akşam oldu mu dışarıya çıkamazlardı. Çıksa vurulardı. O kadar caniydi. Sonraki devirlerde bizim delikanlılığımızda tahsil bollaştı, efendileşti. Sonra bir Almanya açıldı, Almanya’ya giden gelen oldu. Tahsilliler diğerlerini yola kattı. Sizin köye bir haller oldu. O zamanlar öyleydi. Gücü gücü yetene gibi bir hal vardı. Şimdi vardığın zaman 2, 4 diyorsun, konuşuyorsun, sohbet ediyorsun. Onun konuşmalarını dinliyorsun, bir şeyler kapıyorsun, ibret alıyorsun. Tahsilli. Sizin köyün dörtte üçü tahsillidir.

Karaköy’e komşu diğer köy Başpınar’dan KE3 de köyün hem ekonomik hem sosyal durumuna yakından şahit olmuştur. O da köyün tehlikeli bir yer olduğuna vurgu yapmaktadır: “Eskiden Karaköy’de akşam oldu mu kapılar kilitlenirdi. Dışarı çıkmak yok. Bizim burada küçük büyüğün sözünü dinler. Ama sizin orada öyle değil. Herkes ‘ben biliyorum, benim dediğim olacak.’ [tavrında]” KE3 köyde önemli bir kişilik olan Yusuf Çetin’i iyi hatırlamaktadır:

Yusuf Dayı’nın sözü sözdü. Çok sertti. Hükümet elliydi [ilişkileri vardı]. Ankara’dan çıkan birisi ne kadar muhtar olursa olsun ne kadar insan olursa olsun, Yusuf Dayı’yı bulurdu. Zengindi, misafirperverdi, geldiğinde bir kısır indirir [en iyi hayvanları kestirirdi], yedirir, içirirdi. Köy fakirdi, çoğu kimsenin evine gidip yemek yenilecek değildi. Bizim köy, Yeşilköy, Karamusa bir de Yuva’dan arazi aldı. Size göre bizim köyde arazi bol. Sizde arazi mi var yav? Sizde arazi yok. Su basar arazi üç, beş kişide var. Gerisinde üç dönüm arazi var. Hele Düğer mahallesinde hiçbir şey yok. Sizde Çavdır’a gidecek yol yok. Merkeple gidilip geliniyor.

Remzi Ünal'ın (1970) "Bunları hep gerçek hayattan aldım." diyerek Karaköy'ü yazdığı dört hikâyeden oluşan kitabında yer alan Anamın Çektikleri isimli öyküde, ev yapmak için hazırlan kerpiçlere zarar verilmesi üzerine muhtarın köylüyü meydanda toplayıp yaptığı bir konuşmaya yer verilmiştir. Köydeki eğitim faaliyetlerinin köylünün davranışlarını değiştirmesi gerektiğine işaret eden konuşmanın bir kısmı şöyledir:

Sayın köylüler, aklınızı başınıza toplayın! Enayilik etmeyin! İnsan olun, insan... Köpekleşip köpek olmayın! Hani bazı köpekler bizden iyidir. Elin köyünde kavga-döğüş, ev yıkıp-yakma nedir bilmezler, kumar nedir yine bilmezler! Ya bizim köy. Ya bizim insanlarımız! Hani nerede beraberlik? Hani nerede insanlık? Nerede demokrasi? Hiç birisini bulamıyorum ben! Uyumayıp, gözünüzü dört açın! Başka köylerde öğrenci yokken bizim köyde ondu! Çevrede öğretmen yokken bizim köyde öğretmen vardı! Çevre köylerden yüksek okullarda okuyan yokken bizden beş öğretmen mezun oldu! Hani bu ilerilik farkı nerede? Bulalım bunları... Şu zamanda her evden birer kişi öğretmen okulunda okuyor, iki-üç olan da var, hiç mi faydası yok sizlere bunların? İlkokul dışında bu yıl 78 tane öğrenci yetiştiren köy bu! Şanımız var, şerefimiz var çevrede. Bu yirminci asır! Başka memleketlerde kötülük yok, çalışma var. Amerika, Rusya aya çıkacağız diye çalışıyor, siz adam öldürmeye, yuva yıkmaya çalışıyorsunuz! Öldürseniz, yıksanız ne geçer elinize? Siz de hapiste gözünüzü iştetirsiniz [gözyaşı dökmek], iyi mi bu haller? Ölmekle öldürmenin farkı yok! Gelin çevreye örnek olalım!.. (s.45)

Kumar Alışkanlığının Azalması. Tuncel'in "Bizim köyde ta o zamanlar kumar oynanıyormuş." sözü Karaköy'ün en belirgin özelliklerinden olan kumar alışkanlığının köyde köklü bir yeri olduğunu göstermektedir. Daha önce bahçe ve evlerde oynanan kumar sonradan kahvehanelerinin açılmasıyla oralara taşınmıştır. Tuncel bu durumu "Kahvelerin iyiliği de vardır toplum kaynaşması bakımından. Akşamları günlük memleket meselelerini bir yorumlarsın. Fakat sonraları kumara çevrildi. Halkı uyandıracak bir kaynaşma sağlayamadı. Yararlanan olmadı yani." diye yorumlarken kumarın en önemli sebebinin köyde yaşlıların günlük işlerle uğraşırken gençler için yapacak bir şey olmamasına bağlamaktadır: "O zaman gençlerin meşgul olabileceği iş alanı yok. Kahveye gittin, ne yaparsın? Beş dakika, on dakika konuşursun, sonra getir bakalım kâğıdı. Mecburen kılıç çekmeye başlarsın en azından." Köyde çok kumar oynamasıyla bilinen KE4 o yıllarda köyde kumarın önemli bir yer tuttuğunu vurgulamaktadır:

Beşer, altışar gelirlerdi Beyköy, Çavdır, Dengere, Söğüt yandan. Alim'in orada, taşın dibinde bahçelerde, eskisi gibi böyle meşhur kahve yok. Yağlık yazarlardı [sermek], geceleri de bir ev bulursak fener yakılırdı. Hesabı yok oynaşan. Tabancası varsa onu üttürür. Öküz, inek satar. Neyi varsa para edecek, karıdan sözü geçerse satabilirdi, satardı. Gelen de çok olurdu, öyle kumar olurdu, parayı nereden buluyorlardı, bilemezsin ki. Kumar bizim köyde benden önce de varmış, lokumuyla helvasıyla oynarlarmış.

Köyde kumar devam etse de zamanla azalma eğilimine girmiştir. Köy dışında okuyan öğrenci sayısında görülen artış giderleri artırmıştır. Gençlik yıllarında çok kumar oynayan kocasının, iki çocuğu Gönen İlköğretmen Okulu'nda okumaya başladıktan sonra kumar oynamayı bırakmasını karısı KK1 şöyle anlatmaktadır: “Kendi kumarcıydı. Kumar oynayırdı. Tarla tokat koymadı, ovada vardı 2-3 dönüm, Şama'da vardı 2-3 dönüm, ütüldü, sattı. Sonradan vazgeçti kumarı. Akli başına geldi, inşaat ustası oldu. Bir de tarla almaya başladı.”

Kitaba İlginin Artması. Tuncel'in Karaköy'de öğretmenliğe başladığı yıllarda evlerde sadece dini kitaplar bulunurken gazete okumaksa şehre gidip gelenlerin beraberinde getirmesiyle mümkün olmuştur. Tuncel o yıllardaki gazete okuma özlemini şöyle ifade etmektedir: “Bizim Karaköy yol geçmez, araba gelmez bir memleket. Şimdiki gibi yol mu var? Bir gazete bile okuyamadık.” Tuncel'in öğretmenliği döneminde okulda küçük bir kütüphane oluşturulmuştur. Köyün ilk kız öğrencilerinden ÖK1 ve ÖK2 bütün hayatı boyunca sürdüreceği kitap okuma alışkanlığını bu kütüphane sayesinde edinmiştir:

O kütüphane benim ışığı açtı. İlkokul dörtte elimde Sefiller vardı. Kandilin altında kocaman kitapları sabaha kadar bitirip, sabah tıp tıp tıp okula gelirdim. Öğretmen benim geleceğimi biliyor zaten. Alıyor, “Al kızım.” diyor, ertesi gün geliyorum yine. Beni tutmak mümkün değildi. Annem ve üvey babamın beni göndermeye hiç gönülleri yok, ama tutmaları mümkün değil, dağlardan kaçıp gideceğim. Bir kere dünyaya pencerem açıldı kitaplar sayesinde. O zaman radyo bir iki kişide var. Gazete hiç bilinmez. Bizi dünyaya bağlayan, okuyan için sadece kitap vardı (ÖK1).

İnan o kütüphanede hiç okumadığım kitap yoktur. Sınavlarda başarılı olmam da biraz oradan geliyor. O kütüphaneden bir kitap götürürdüm her gün, gaz lambasıyla evde babamgile okurdum. Eve bir misafir gelse babam “Buradan bir hikâye kitabı oku.” derdi. Okumaya çok meraklıydım. Muazzez Tahsin Berkand'lar, Reşat Nuri'ler, okumadığım kitap kalmadı. Okuldan sonra da elime kitap geldi mi okurdum (ÖK2).

Gönen Köy Enstitüsü'nden Karaköy'e taşınan okuma alışkanlığı yavaş yavaş yazma alışkanlığına dönüşmüştür. İlkokulu Karaköy'de bitirdikten sonra 1962 yılında Gönen İlköğretmen Okulu'na devam eden Rezmi Ünal dört hikâyeden oluşan ilk kitabı Copur ile Sulu'yu yazdığında henüz 23 yaşındadır. Ünal bu ilk kitabının ardından üretmeye devam etmiştir: Beleş Yaşayanlar, Cahilliğin Kırımları, Burdur İlimiz Ünitesi Kitabı ve Antalya İlimiz Ünitesi Kitabı yayımlanan diğer kitaplarıdır.

Karaköy'ün okuyan ilk kız çocuğu Kamile Yılmaz 28 yıl 6 ay öğretmenlik yaptıktan sonra emekli olmuştur. Halen düzenli olarak antalyasolu.org isimli web sitesinde yazılar yazan Yılmaz'ın çoğu öykü kitabı olmak üzere yayımlanmış dokuz kitabı (Serçeler Göçmez, Devedikeni, Gülüşü Güzel Kız, Burçak Tarlası, Su Gölgesi, Ubuntu Çocukları, Yaralı Kırlangıç, Kara Duman ve Halkın Doktoru) bulunmaktadır.

Tuncel'in öğrencilerinden Hüsnü Ünal, Köyüm Karaköy kitabında kendi köyünü anlatırken Onurlu Yıllar: 1919-1946 kitabında ise ülke tarihini incelemektedir. Kasım Kaya ise yazdığı şiirleri Yaşamın İçinden Şiirler kitabında toplamıştır.

Köyün Tiyatroyla Tanışması. Tuncel yazın köyde tarla işlerinin yoğun olması sebebiyle sömestr tatilinden önce öğretmen okulları ve diğer okullarda okuyan öğrencilere ezberlemeleri için mektupla replikleri göndermiş, öğrenciler köye gelir gelmez hazırlıklara başlanmış, tatilin son günlerinde de oyunlar sahneye koyulmuştur. Aynı oyun ayrı ayrı hem erkeklere hem kadınlara hem de ilkokul öğrencilerine oynanmıştır. Bazen de oyunu köylü kadın-erkek birlikte izlemişlerdir. Oyunun ardından Tuncel kendisi ya da görevlendirdiği mezun öğrencilerden birine, köylülere herhangi bir konuda bilgi vermek üzere sunum yaptırmıştır. Köyde tiyatro, müsamere ya da piyes olarak hatırlanan oyunlar geleneksel hale gelmiştir. Gönen'de öğrenci olan ÖE4 de bu çalışmalarda yer almıştır: "Hepimiz oynadık. Bayanlar biraz çekindiler, biz bayan kıyafeti giydik oynadık. Köylüler izlerdi. Biraz da siyasi oluyordu bizimkiler." ÖK1 bir oyununda mandolinle sahneye çıkmış ama iyi çalamadığı için perdenin arkasında mandolini bir başkası çalmıştır. ÖK1'e göre böyle yapılmasının sebebi "Köylü görsün, heveslensin, benim kız da okusun!" dedirtmektir. Oyunun ardından Tuncel ve köylü karşılıklı sohbete başlayıp birbirlerine sorular sormuşlardır. ÖK1 öğretmenin sorusunu hâlâ hatırlamaktadır:

"Bıçakla soğanı doğradınız, o soğanın kokusunu neyle çıkarırsınız?" Tekeli Yenge elini kaldırdı "Yürün, yürün." dedi. Ömer Hoca "Yüsen çıkmaz, yüsen çıkmaz." dedi. "Nedecen o zaman?" dedi. "Aleve tutacaksın." dedi Ömer Hoca. Yaşamda pratik olarak köylüye ne gerekiyor, bir adım ileri gitmesi için ne gerekiyorsa, o yönden aydınlatmaya çalışıyorlar.

Tuncel'in köydeki ilk yıllarında henüz oyunlarda yer alacak sayıda mezun öğrenci yokken oyunlarda ilkokul öğrencileri oynamışlardır. ÖK2 de o öğrencilerden biridir: "Meselâ ben ilkokuldayken Ömer Hoca her yıl piyes yaptırdı. Çok güzel hazırlatırdı. Bütün köylüyü toplar, bir gün, iki gün izlettirirdi. Ben piyeste kelebektim." ÖK2, Isparta Köy Ebe Okulu'nu bitirip Dengere'de görev yapmaya başladığı zaman Karaköy dâhil dört köyden sorumlu olmuştur. Tuncel çağırınca köye gelerek oyunların ardından yapılan sağlık konularındaki sunumlarda ona destek olmaktadır:

Steril konusundaki bir konuyu da bana anlattırmıştı bir piyeste. "Kaç çeşit steril vardır? Neler yapılır? Nasıl yapılır?" gibi sorular sorar, "Sormak isteyenler var mı?" diye sorardı. Bulaşıcı hastalıkları anlattırırdı. Halka sorular sorardı. "Senin çocuk kızamık çıkardı mı?" diye sorardı. O "benimki ağır geçti.", o "benimki hafif geçti." derdi. Sonra sana döner bu hastalıkları anlattırırdı. Aşılardan kaçmayalım. İhmal etmeyelim. Anlatırsın. Halkı çok düşünürdü.

Köy Enstitülü Ömer Tuncel'in Deneyimleri Bağlamında Köyde Eğitim

Tuncel sağlık konusunu çok önemsemiş, oyunlardan sonra genellikle sağlık konularını gündeme getirmiştir. Eski öğrencilerinden EÖ5 de öğretmeninin isteğiyle bir sunum yapmıştır:

1967-1968'de piyes yaptılar. Nevzat kafasına bir karın geçirdi, kel kafalı oldu filan. O zaman doğum kontrolü hakkında bilgi verdim, sağlık kolejinde okuduğum için. Bilir bilmez ama biz o zaman doktor gibi yetişiyoruz. Adamakıllı anlattım en az yarım saat. Ben sahnede anlatıyorum ya, kadınlar kendi aralarında konuşuyorlar, duyuyorum. Bu kadar kolaylığı varmış da biz niye çocuk yapmıyız? Bir de kendi kendilerine çocuğu düşürürlerdi. Düşük yaparlardı. O çok tehlikeli bir şey. Çok öyle kadın öldü.

Köydeki Toplumsal Cinsiyet Rejimine Etkileri

Köyde erkeklerinin şiddete eğilimli olması ve bunun normal karşılanması sebebiyle kimse şiddeti durdurmak için müdahalede bulunmamaktadır. ÖK1 çocukluğunun geçtiği mahallede aile içi şiddetin çok yaygın olduğuna ve kadınların fiziksel şiddet gördüğüne defalarca şahit olmuştur:

Benim çocukluğumda kadın gerçekten hiç insan yerine konmazdı. Emeği çeken kadın olduğu halde hemen hemen dövülmeyen kadın yoktur desem yalan olmaz. Tanık oldum. Çocuk aklımla şöyle düşündüm. Bizim köyün dışında şiddet yokmuş gibi, ben büyüyeyim de bu köyden evlenmeyeceğim. Bunu kafama yazdım ve ne olursa olsun, hiç kimse beni bu köyden evlendiremez. Kurtuluşu öyle buluyorum. Kadın dövülüyor. Bizim mahallede birisi vardı, ben şimdi zerdali yiyemem, geldi, karısını sakın sakın zerdali ağacına urganla bağladı. Ondan sonra da büyük bir sırık aldı, başladı vurmaya. Annemin eteğini tutuyorum “git kurtar, git kurtar” diye. Gayet sakın herkes, film seyrediyor gibi seyrediyor. “Karı dövenle odun yaranın yanına varılmaz.” hadi. Ben yine yalvarıyorum, gözlerimden yaşlar akıyor, zırlı zırlı ağlıyorum. Kadının babası da yaklaşmıyor, “yapma oğlum etme oğlum” seyrediyor. Yani bu olay bile normal karşılanabilecek kadar yabanıl duyguların hâkim olduğu bir köydü. Oradan nereye? Lise mezununa cahil diyen bir köy olduk.

Toplumsal cinsiyet rolleri nedeniyle köyde birçok kız çocuğunun çocuk yaşta, erken ve zorla evlendirildiği görülmüştür. Karaköy'de erkeklerin evlenmek amacıyla zor kullanarak kadınları kaçırmalarına “kadın sürümek” denilmektedir. Köyde sık yaşanan bu durum her ne kadar Tuncel için kabul edilemez olsa da bunun her köyde olabileceğini söylemekten kendini alamaz: “Yaa, bu kadın sürümek sadece bizim köyde değil, her yerde vardır, değil mi? Vardır. Gerçi bizim köy dağa yakın olduğu için alır götürür.” Tuncel kaçırılma durumlarında şikâyet mekanizmalarının da pek işlemediğini, kaçırma olayının kızın kendisini kaçırın kişiyle evlendirilmesiyle sonuçlandığını ifade etmiştir: “Köylü hükümet adamıyla pek uğraşmak istemezdi. Kız kaçırılrsa Tefenni'den jandarma gelecek senin kızı arayacak. Onları yedirip içirmen gerekecek. Şimdiki gibi lokanta yok. Karşı tarafla kendi kendine uyuşmaya çalışır.” Karaköy'de Ummahan Ünal'ın 14 yaşında dağa kaçırılıp kendisini kaçırın kişiyle evlendirilmesi Çiçeklerin Sarısı Vardır adıyla öyküleştirilmiştir ve bu öykü 1996 yılında Ankara

Barosu Öykü ödülünü kazanarak Çiçeklerin Sarısı isimli kitapta yayınlamıştır (Değirmenci, 2007). Kamile Yılmaz'ın (Ünal vd., 2015: 43) Karaköy kitabında kız kaçırmayı anlattığı bölümde Ummahan Ünal "bir ömür geçti" dediği evliği için şu değerlendirmeyi yapmaktadır: "Mutlu oldum mu? Bilmem, bizler mutluluğun ne olduğunu bilmeyiz. Zaten, onlar da bizim bilmememizden yararlanır."

Karaköy'de kadına yönelik şiddetin dışında bir diğer sorun erkeklerin dışardan getirdikleri kadınları görsel bir eğlence nesnesi olarak görmeleridir. Başka köylerden oynaması için getirilen kadın aylarca köyde kalmakta düğünlerde ya da erkeklerin bahçelerde düzenlediği "karı oynatma" adı verilen eğlencelerde oynamaktadırlar. Karaköy'e getirilen kadınlardan Yanık Ayşe ve Koca Ayşe uzun süre köyde kalmış, onlar düğünlerde oynarken köyün kadınları da izlemiştir. KK2 onları hem kendi evlerinin inşaatı bitince yapılan kutlamada hem düğünlerde izlemiştir: "Üç etek giyerlerdi. Koca Ayşe bir oynarken 3-4 tur dolanırdı, pırlanırdı." Köyün düğünlerinde saz çalan KE4 kadınların oynadığı eğlencelerde de yer almıştır:

Bir karı getirirlerdi. "Eee dayı muhabbete gidelim." Gece uykudan ayırırlar götürürlerdi. Para da vermezlerdi. Ben içki de içmezdim. Bir yudum içki verirlerdi. Çal da çal, çal da çal. Karı oynatmak meşhurdu. Kaç tane karı geçti bu köyden. Ayak karısı derlerdi. Benim çocukluğumdan beri belki 20 tane ayak karısı vakit geçirdi, oynadı, güldü. Şarap içilirdi. Yuva'da yapılan şarap bizim köye getirilir satılırdı. İçer, sarhoş olurlardı. Sarhoş olan çok olurdu. Karı oynatma Başpınar ve Dengere'de de olurdu ama en çok bizim köyde olurdu.

Tuncel Gönen Köy Enstitüsü'nde kız çocuklarını görünce çok şaşırmıştır: "Geldik okulda 50 küsur çocuk var, 35 kız var. Nereli bunlar? Çivirilli, Denizli tarafından. O taraf birleşmişler, kızlarını vermişler. Bizde nerede? Kız bulsa, kendine lazım, ziraat çünkü." Köyde kızların okumasının önündeki en büyük engel evdeki işgücü ihtiyacıdır. KK3 annesinin görme yetisini kaybetmesi üzerine ilkokul üçüncü sınıfa giden ablasını ev işlerinde yardımcı olması için babasının okuldan aldığını söylemiştir. Ablasının çok küçük olduğunu bazen evde ekmek yaparken ocağın karşısında uyuyup kaldığını, uyandığında kaldığı yerden devam ettiğini anlatmıştır. Kendisi ise okula hiç gidemiştir: "Babam okutmadı. Anam öldü bir köme çocuk kaldık. Ben okul yaşına geldim. Ömer Hoca ile Ali Hoca geldi. 'O okumaz. Ben onu okutmayacağım.' dedi. 'Götüreceğiz' dediler. 'Yoo, götüremezsiniz, yollamam. Delidir o! Okumaz' dedi. Babam bunu diyen."

Kızların okuyarak güçleneceğine inanan Tuncel kızların okumasına karşı çıkanlara şöyle cevap vermiştir: "Kızlar okuyacak. Esas kızlar okuyacak! Erkekleri durduracağız, kızlar yetişecek." Kendi üç kızını da okula göndermiş; köyde bunu gören babalar kızları okula göndermeme tutumlarını tekrar gözden geçirmişlerdir. Köyde ilkokuldan sonra okula devam

eden ilk kız çocuğu ÖK1 ortaokula gidişinin kendisinden sonra gelen birçok kız çocuğuna ilkokul sonrası eğitimin yolunu açtığını söylemiştir:

Benden sonra çoğaldı zaten. İlk okuyan ben olduğum için bütün dikkatler üzerimdeydi. Bayağı hırpalandım yani. Okul dönüşü geldiğimde dilim, kıyafetim değişiyor ama değişene çok sert bir eleştiri geliyor. İlk olmanın sancılarını çektim. Ondan sonra daha kolay oldu.

ÖK2 ilkokulu sınıfın tek kız öğrencisi olarak bitirmiş ve öğretmen okuluna gitmek istemiştir. Annesi kızını öğretmen okuluna gönderip göndermemek konusunda köyden birkaç kişiye danışmıştır: “İleride kızının öğretmenlik yapacağı köyde onu alırlar.” denilmiştir. Söylenenlere inanan annesinin öğretmen okuluna gitmesine izin vermediği ÖK2 o günkü duygularını şöyle ifade etmiştir:

İlkokulu bitirdiğimde 3 sene bekledim. Çok üzüldüm. Çünkü okulu çok seviyordum. Öğrencilerin toplanıp da söylediği İstiklal Marşı'nı dinlemek için evimizin damına çıkardım. Onlar bende çok büyük bir etki bıraktı. Öyle olmasa kaç sene sonra 15 yaşında sınava gidilir de hiç görmediğin test usulü sınav kazanılır mı? Çok meraklıydım, gerçekten okumak istiyordum.

Tuncel'in kızların okula gönderilmesi konusundaki ısrarıyla kız öğrencilerden Kamile Yılmaz, Rabiye Yiğiter ve Aygül Gümüşlü Gölhisar ilçesinde ortaokula devam edebilmiştir. Ardından eğitimci Osman Yılmaz'ın kızı Müzeyyen de ortaokula kaydolmuştur. Tuncel babasının asker arkadaşı Ömer Cengiz'i ve kendi bacanağını Ömer Uysal'ı da ikna edebilmiştir. Uysal “kız çocukları okumaz” uyarılarına aldırmadan altı kızının hepsini ortaokula göndermiştir. Ertesi yıl köyden iki kız çocuğu, Saadet Gümüşlü ve Güven Cengiz, Burdur'un dışına çıkıp Üsküdar Kız Lisesi'ne kaydolmuşlardır. O zamana kadar sadece erkek çocuklarını okula gönderen babaların fikirlerinin değişmeye başladığına örnek olarak ÖK4 kendi babasını vermektedir: Bizim bir Hafız dedemiz vardı, Osmankalfalar'dan gelme. Onun torunu vardı. “İlla seni ona alacağım, altından kemer takacağım.” derdi. Babam “Benim oğlanlarım okudu, kızımı onlara, gelinlere hizmetçi etmem.” dedi.

Karaköy'de Tuncel'in ilk öğrencilerinden olan Kamile Yılmaz (2015) Antalya'da aktif olarak kadın hareketine katılmış, Kadın Platformu'nun, Kadın Emek Pazarı'nın kurulması ve kadına yönelik şiddetin anlatılması çalışmalarında yer almıştır. Kadın Danışma ve Dayanışma Merkezi'nin açılması ve dernekleşmesi için çaba göstermiştir. Yılmaz (2019) hâlâ Antalya'da kadına yönelik şiddet ile mücadele çalışmalarında yer almakta ve bugün kadın hareketi içinde yer alma sebebini Karaköy İlkokulu'nun kütüphanesine ve öğretmenlerine bağlamaktadır:

Ben feministim, üstelik sosyalist feminist. Bu nasıl oldu? Annem okuma-yazma bilmezdi. Üvey babam okul ve kitap düşmanıydı. Dağ başında, yolsuz, elektriksiz bir köyde doğdum. Ama köyün zengin bir kütüphanesi ve çalışkan öğretmenleri vardı. Halkevi de vardı üstelik. Durmadan kitap okurdum. Kandilin altında. Ağacların

altında. Ortaokul bitmeden klasikleri okumuştum bile. İşte bu yüzden penceremi güneşe doğru açtım. Işığın yolunu bu yüzden bulabildim.

Köydeki Ekonomik Değişime Etkileri

Karaköy'ün o yıllardaki en önemli geçim kaynakları tarım ve hayvancılık olmuştur. Hayvancılık faaliyetlerini keçi ve koyun yetiştiriciliği gibi küçükbaş hayvancılık oluşturmuş, büyükbaş hayvancılık sadece evin beslenme ihtiyacını karşılamak için yapılmıştır. Bazı köylülerin sürüsünde 1.000'den fazla küçükbaş hayvan bulunduğu söylenmiştir. Köyde çok sayıda taş ve çatı ustası da bulunmaktadır. Mayıs ve haziran aylarında yayladan getirdikleri karı Çavdır pazarındaki şerbetçilere veya çevre köylere satanlar olmuştur. Köyde yapacak iş olmadığı zamanlarda gençler diğer köylerdeki kanal işleme veya asma bağı belleme gibi yılın belli dönemlerinde yapılan işlerde de çalışmışlardır.

Karaköy, çevresindeki köyler içinde tarım arazisi bakımından en sınırlı olanıdır. Köyün arazi durumunu Tuncel şöyle belirtmektedir: “Bizim köydeki toprak parsellemesi ailenin gücüne göre vaktiyle yapılmış. Atadan babadan varsa bir gelir... Zaten dar bir yer. Geniş bir ovası yok ki Söğüt gibi, Çavdır gibi.” Karaköy'ün yerleşim yeri olarak seçilmesindeki en önemli neden, sahip olduğu su kaynaklarıdır. Tarım arazileri köyde sırayla sulansa da sonu ölümle biten büyük kavgalara sebep olmuştur. KE1 su kavgalarını olağan görmektedir: “Savak'ta fasulye ekiyorduk. Gece orada yatıyorduk. ‘Sen benim fasulyeyi kuruttun’ diye birbirimize kürekle vuruyorduk.” ÖK1 de sülalelerin birbirleriyle iyi geçinmeye çalışsa da söz konusu su olunca kavgaya hazır olduklarına vurgu yapmıştır: “Birbirine temkinli uzak beş mahalle. Çatışmamaya çalışsa bile, bir su kavgasından insan öldürebilecek kadar sert çıkışları var.” Çavdır da bazen Haravza Ovası'ndaki tarlalarını sulayabilmek için Karaköy'ün suyuna ihtiyaç duymaktadır. Çavdır'dan gelenlerin Karaköy'de yaptıkları su pazarlıklarına Tuncel de şahit olmuştur:

Bizim köyün birincisi su üstünlüğü. Çıkan su sulama ve içme suyuna rahat yetişiyor köye. Hatta Çavdır'la zaman zaman mücadelemiz olmuştur. Gelirler işte sana derler, muhtara “Arkadaş biz beş keçi verelim, kes ye ama sütünü sağ!” Pazarlıkla, gizli pazarlıkla olur bu. “Tamam ben geceleri haftada iki gün dereye akıtayım.” Avucuyla verecek değil. Köyün suları dereye akıp Çavdır'a gidiyor. Ben de Çavdır'dan gelenleri iyi hatırlıyorum okulda oturduğum için öğretmen olarak. Okulun altında caminin yanında köy meydanı var. Köy meydanına toplanırlar. Muhtara “Muhtar bize iki gün su ver arkadaş. Valla mısırlarımız öldü, kurudu.” Söz geçirebilirlerse veya anlaşabilirlerse. Köy “Vermeyelim!” der muhtara mesela. Köyün suyu iki gün Çavdır'a akıtılırdı. Herkes suyunu sulamıyordu. Bugün su Çavdır'a gidecek. Herkes dereye yıkıyor. Çavdır'a nasıl gidiyor dereden, düşün gari. Artık az mıydı, çok muydu gittiğine göre? Onlar küreğini alan dereye gider, su gelecek, Karaköy su salacak diye. Çünkü bizim köyde de o mevsimde su davası başladı mı feci olur. Çünkü onun da mahsulü var. Köyün de mahsulü var. Sen bir tarafta fasulye kurut da Haravza'da mısır

sulatacağım diye su verirsen, bu iş sökmez. Bazen anlaşma oluyordu. Bazen olamadılar mı, herkes öfkeleniyor, dağılıyor evine, suyunun başına. Vermiyor.

Köyün tarlalarında buğday, arpa, yulaf ve mısır gibi az gelir getiren tahıl ürünlerinin tarımı yapılırken nakliyesi zor olan pancar gibi sanayi bitkileri ulaşım zorlukları nedeniyle tercih edilmemiştir. Köylülerden KE5 az ürün elde edilmesini normal karşılamakta, sebebini ise dönemin üretim şartlarına bağlamaktadır:

Gelir az evveli. İki dönüm yerden, gübre-sarma atılmıyor, bir şey atılmıyor. Beş dönüm yerden 30'ar kilodan 150 kilo anason geliyor. İki eşeğe sarıyorsun, Tefenni'de satıp geliyorsun. Parasını bir kış harcıyorsun ufak tefek şeyler için.

Köyde 1950'li yıllarda henüz tarımda makineleşme olmadığı için tarlaların sürülmesinde öküzler kullanılmakta bir çift öküzü olmayanlar kendi tek öküzünün yanına başka bir köylüden ödünç alarak çift sürmektedir. Köyde ineğini eğiterek öküzün yanında çifte koşanlar da olmuştur. Tarlaların sürülmesi gibi yetiştirilen tarım ürünlerinin işlenmesi de ilkel yöntemlerle gerçekleştirilmektedir. Köyün iyi rüzgâr alan tepeleri harman yeri olarak kullanılmakta ürünler düvenle dövülmekte hazırlanan tınazlar yaba ile savrularak tanesi samanından ayrılmaktadır. ÖK1 Karaköy'de hayvanları beslemek için buğdayın samanı yetmeyince dağlarda kendiliğinden büyüyen bitkilerin de saman yapımında kullanıldığını görmüştür:

Bizim köyde toprak verimsiz olduğu için bir buğday başağında üç tane buğday olduğunu hatırlıyorum. Attığın buğdayın ancak üç katını alabiliyorsun. Onun da samanı az. Sarıdikenin harmanını yaparlardı, onun samanını hayvanlara verirlerdi. Böyle dirgenlerle, ellerine çaputları dolarlardı, gitmesin diye diken. Ten rengi olduğu için çok acı verir. O diken döverler düvenlerle. İnce samanı olur. Hayvanların nedense en sevdiği diken samanıdır. Anacığımın da anlattığı masallarda, hep dev diken harmanına girer saklanmak için ve orada yakılır. Başka yerde diken harman yapılıp, diken samanını bilen mi var? Demek ki o masallar bizim köyde yaratıldı diye düşünüyorum. Ama masalı tam olarak hatırlayamıyorum.

Harman zamanı köyde en çok endişe edilen şey harman yakılması olmuştur. Her yıl birilerinin harmanının yandığının anlatılması bu endişenin boş olmadığını göstermektedir. ÖK1'e göre ya komşusu ya da küçük bir tartışma yaşadığı birisi acımadan harman yakabilir: Sabaha kadar harman yerinde yatarak harmanını bekler. Yoksa yanar. Böyle seyredilir. Başkasının acısından keyif alındığını gözlemledim çocukken. Köy acımasız oluyor. Cahil acımasız oluyor. Ev yandı birkaç tane. Öyle yana yakıla birbirlerinin acılarına üzülmezlerdi. Köy öğretmenin görevlerinden birisi de öğrencilerin tarım faaliyetlerinde bulunabilecekleri bir bahçe hazırlamaktır. Tuncel de Gönen Köy Enstitüsü'nde öğrendiği modern tarım tekniklerini uygulamalı olarak gösterebileceği bir yer oluşturmak amacıyla köyde bir arazi aramış, ova arazisi çok sınırlı olduğu için muhtardan ancak verimsiz bir yer alabilmiştir. Bakım sorumluluğu okulun öğretmenlerinde olduğu için "öğretmenler bağı" olarak

adlandırılan bahçeye çit yapmak amacıyla ilkokulu bitiren öğrencilere diplomayı almadan önce bir yük çalı getirmeleri şartı getirilmiştir. Buraya ağaç diken öğrencilerden ÖE3 “Öğretmenler bağında herkesin birer sırası vardı. Ağaçlarda ismi yazılıydı. Oraya kuyu kazdık badem diktik bir zamanlar. Bademler olmadı. Bayırın içinde topraksız kaç gün gidecek? Selviler oldu.” diye anlatırken Tuncel bahçeyi şöyle tarif etmektedir:

Su üstünden akar gider, altı taşır. Onun için o üretime, tarıma yönelik bir arazi değildir. Çarşamba günü gidiliyor. Çocuklara biz fidan veriyoruz, arık veriyoruz. Dikiyor, yazın suluyor falan. Olasıya değil de çocuğu topraktan ayırmamak için meşguliyet. Mesela, çarşamba günü öğleden sonra çocuklar yemeğini alır, birinin tarlasına gidilir, ders orada yapılır. Çalıştırmak için değil de öğretmek için.

Fazla meyve ağacı olmayan Karaköy’de sulanabilen arazilerde güz elması, armut, erik ve ayva ağaçları bulunmaktadır. Bu ağaçların çoğunun tarlanın sınırı belli olsun ya da hayvan girmesin diye dikildiği söylenmiştir. Elmalar olgunlaşınca yenmekte ayvalar çocuklar kışın yesin diye saklanmaktadır. Ticari meyvecilik yok denecek kadar az olan köyde bazıları eşeğine yüklediği elmaları başka köylere götürüp çeşitli tahıllarla değiştirmektedir. Tuncel, Tefenni’de elma fidanı dağıtıldığını duyunca annesinin bostan olarak kullandığı bir dönüm arazisinden başka fidan dikecek toprağı olmadığı için köylülerden gidip fidan almalarını istemiştir. Köylüler ilgilenmeyince getirdiği 150 elma fidanı dikmek üzere köylüyü ikna etmeye çalışmış, bunda başarılı olamayınca köyde ilk elma bahçesini yapanlar köyün öğretmenleri olmuştur. Tuncel akrabası Ali Ünal’ın tarlasını elma bahçesi yaptığını, köyün diğer öğretmeni Yılmazkuzucuoğlu’nun ise aralarında elma, armut, şeftali, ceviz ve erik gibi 350’den fazla meyve ağacı olan uygulama bahçesi niteliğinde bir bahçe oluşturduğunu anlatmıştır. Öğretmenlerin ardından köylülerden Ali Kılıç ve Mehmet Demir de elma fidanı dikmişlerdir. Tuncel bu çabaların “O elmadan da 1 ton, 2 ton elma satıp para almış bir devri yaşayamadı bizim köy. Genişletemedik. Toprak yok, köyde elma fidanının etrafı taşla örülür, içine toprak doldurulurdu.” diyerek sonuçsuz kaldığını ifade etmiştir. Sonraki yıllarda köyde 10’dan fazla büyük bahçe oluşturulmuş, ancak sulama ve pazarlamada yaşanan sıkıntılar nedeniyle zamanla elma ağaçlarının çoğu sökülüştür.

SONUÇLAR

Köy öğretmenlerini yetiştirmek üzere kurulan köy enstitüleri mezunlarından 1946 yılında yapılan program değişikliğiyle köyde tarım işlerine ayırdıkları zamanı azaltarak okula yoğunlaşmaları istenmiştir. Bu doğrultuda, Gönen Köy Enstitüsü’nden 1953 yılında mezun olan Tuncel’in okul içi faaliyetleri öne çıkmış, modern tarım tekniklerinin öğretilmesini gibi

okul dışı faaliyetler geri planda kalmıştır. Eğitim köy çocuklarını köyden kurtarmanın bir yolu olarak değerlendirilmiştir.

Tuncel'in yaptığı çalışmalar, köyde okul açılmasının yeterli olmadığını, çocukların okula kaydedilip devamlarının sağlanması için öğretmenlerin ailelerle devamlı görüşmesi ve eğitimin faydalarını anlatması gerektiğini göstermiştir. Okulda düzenlenen ücretsiz sınavlara hazırlık kursları, zaten kalabalık olan sınıflara mezun öğrencilerin de kabul edilmeleri, okulda kurulan kütüphane Tuncel'in mesleğine, öğrencilere, köylüye ve köye olan sevgisini göstermektedir. Tuncel öğrenci velileri ile okul arasındaki bağı güçlendirerek velilerin köyde kendilerini eğitimin bir parçası olarak görmelerini sağlamıştır. Okul saatleri dışında köy kahvehanesinde köylüyle iç içe olması, sohbet etmeye özen göstermesi köylünün takdirini kazanmıştır. Köy çocuğu olması, öğretmenliğe başladığında çok genç olması köylüye eğitimin kendi çocukları için de fırsatlar yaratabileceğini düşündürmüştür.

Cinayetler ve şiddet olayları nedeniyle çevresinde "cani köy" olarak bilinen Karaköy'de eğitimin olduğu yerde olumsuz davranışlara yer olmadığı algısının köylüde yer etmeye başladığı görülmüştür. Okulda kurulan kütüphaneyle öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılmış sonraki yıllarda bazı öğrenciler kendi öykü ve şiir kitaplarını çıkarmıştır. Tuncel'in öğrencilerinin yaptıkları tiyatro gösterileri köylüye sanatsal bir etkinlik izleme fırsatı olurken etkinliklerin ardından yapılan sunumlarla köylünün ihtiyaç duyabileceği bilgiler aktarılmıştır.

Tuncel köyde en çok kız çocuklarının yaşamlarına etki etmiştir. Kız çocuklarının önce okullaşmaları sağlanmış, ardından ilkökul sonrası okula devam edebilmeleri için aileleri ikna etmiştir. Kadınlara yönelik fiziksel şiddetin yaygın olduğu Karaköy'de kız öğrencilerinin öğretmenler tarafından korundukları, onlara kaba davranan erkek öğrencilere sert cezalar verdikleri görülmüştür.

Karaköy'ün ekilebilir tarım arazisi oldukça sınırlı olduğu için Tuncel'in köydeki ekonomik değişime etkisinin sınırlı olduğu ortaya çıkmıştır. Köylüye örnek olmak ve köye yeni bir gelir kaynağı kazandırmak amacıyla kurulan modern meyve bahçeleri, bazı köylülerin meyvecilik yapmalarını sağlasa da pazarlamada yaşanan sıkıntılar nedeniyle istenen sonuçlar alınamamıştır.

KAYNAKLAR

- Acar, Ş., Bir A. ve Kaçar M. (2017). Osmanlı'da Sivil Mühendis Yetiştirmek Üzere Açılan Hendese-i Mülkiye Mektebi. *Elektrik Mühendisleri Odası Elektrik Mühendisliği Sayı-461*. Ankara: Ziraat Gurup Matbaacılık San. ve Tic. A.Ş.
- Akalın, A. (2015). *Köy XIX. Yüzyıl Ortalarında Gölhisar Kazasının Sosyal ve Ekonomik Durumu (10047 Nolu Temettuat Defterine Göre)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta, Türkiye.
- Akyüz, A. (1999), *Türk Eğitim Tarihi: Başlangıçtan 1999'a*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Akyüz, Y. (2006). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin 160. Yılında Darülmualimîn'in İlk Yıllarına Toplu ve Yeni Bir Bakış. *OTAM Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 20(20), 17-58
- Altın, H. (2014). "II. Meşrutiyetten Cumhuriyete İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve Onun Eğitim ve Eğitimci Kavramları ile İlgili Düşünceleri". *Tarih Araştırmaları Dergisi* 33.55 (2014): 219-252
- Altunya, N. (2009). *Köy Enstitüsü Sistemine Toplu Bir Bakış* (2. Baskı). İstanbul: Köy Enstitülerini Araştırma ve Eğitimi Geliştirme Derneği
- Aybars, E. (1998). *Türkiye Cumhuriyeti Tarihi I*. İzmir: DEÜ Döner Sermaye İşletmesi Yayınları.
- Bayram, F. (1999). *Eğitmenler "Öğrenmeyi Öğretme Ustaları"*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Burdur Valiliği. (1974). *Burdur 1973 İl Yılığ*. Ankara: Güven Matbaası.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Cresswell, J. W. (2019). Eğitim Araştırmaları: Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi (H. Ekşi, Çev. Ed.) (4. basımdan çeviri). Edam.
- Değirmenci, T. (2017). *Çiçeklerin Sarısı*. Antalya: Gelişim Sanat Yayınları.
- Demirkaya, H, Arıbaş, K. (2014). *Gölhisar, Çavdır ve Altınyayla (Burdur) ilçelerindeki kırsal yerleşme adlarının kaynakları*. *Türk Coğrafya Dergisi* , 0 (46) , 77-88 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tcd/issue/21235/227863>

Köy Enstitülü Ömer Tuncel'in Deneyimleri Bağlamında Köyde Eğitim

- Dewey, J. (1939). *Türkiye Maarif Hakkında Rapor*. İstanbul: Devlet Basımevi. Erişim Adresi: <https://acikerisim.tbmm.gov.tr/server/api/core/bitstreams/1521fed2-0c14-4548-9f3b-4241e6116a50/content>
- Gedikoğlu, Ş. (1971). *Evreleri, Getirdikleri ve Yankılarıyla Köy Enstitüleri*. Ankara: İş Matbaacılık ve Ticaret.
- Kanat, H. F. (1942). *Milliyet İdeali Ve Topyekün Milli Terbiye*. Ankara: Çankaya Matbaası.
- Kirby, F. (1962). *Türkiye'de Köy Enstitüleri*. Ankara: Rüzgarlı Matbaa.
- Koçer, H. A. (1991). *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Köy Enstitüleri I-II. (2003) Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.
- Köy Enstitüleri Kanunu. (1940, 22 Nisan). Resmi Gazete (Sayı: 4491). Erişim Adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/4491.pdf>
- Köy Öğretmenleri Kanunu (1937, 24 Nisan). Resmi Gazete (Sayı:3639). Erişim Adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/3639.pdf>
- Köy Enstitüleri ile İlköğretmen Okullarının Birleştirilmesi Hakkında Kanun. (1954, 4 Şubat). Resmi Gazete (Sayı: 8625). Erişim Adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/8625.pdf>
- 45 Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu. (1942, 25 Haziran). Resmi Gazete (Sayı: 5141). Erişim Adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/5141.pdf>
- Köy Enstitüleri Mezunu Öğretmenlerle Köy Sağlık Memurlarının Geçimlerini Düzenlemek Üzere 3803, 4274 ve 4459 Sayılı Kanunlara Ek Kanun. (1947, 10 Eylül). Resmi Gazete (Sayı: 6703). Erişim Adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/6703.pdf>
- Kuzucu, H. (2019). *Anbarcık Tarihi*. Erişim Adresi: <https://sites.google.com/site/abdibeyssultan/hayati-kuzucunun-yazisi>
- Nejat, E. (2001). *Türklük Nedir ve Terbiye Yolları*. Haz. Faruk Öztürk. İstanbul: Kızılelma Yayıncılık.
- Oğuzkan A.F. (2019). *Köy Enstitüleri Öğretim Programları*. Erişim Adresi: <https://docplayer.biz.tr/37227150-Koy-enstituleri-ogretim-programlari-dr-a-ferhan-oguzkan.html>
- Öztürk, C. (1996). *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- TBMM, (1926). Maarif teşkilâtına dair kanun. Erişim Adresi: https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc004/kanuntbmmc004/kanuntbmmc00400789.pdf
- TBMM Zabıt Ceridesi, (1936). 26 Mayıs 1936, V. Dönem, 2. Yasama Yılı, Birleşim:68, s.238-252. Erişim

Adresi:<https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d05/c011/tbmm05011068.pdf>

TBMM Zabıt Ceridesi, (1940). 17 Nisan 1940, VI. Dönem,2. Yasama Yılı, Birleşim:41, s.70-92. Erişim Adresi: <https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d06/c010/tbmm06010041.pdf>

Tonguç, İ. H. (1998). *Eğitim Yolu İle Canlandırılacak Köy*(3. Baskı). Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.

Tonguç, İ. H. (2008). *Köyde Eğitim* (3. Baskı). Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.

Türkiye İstatistik Kurumu. (1970). *1970 Genel Nüfus Sayımı*. Erişim Adresi: <https://biruni.tuik.gov.tr/nufus80app/idari.zul?yil=1970>

Türkiye İstatistik Kurumu. (2010). *İstatistik Göstergeler Statistical Indicators 1923-2009*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası.

Türkiye İstatistik Kurumu. (1940). *20 İlkteşrin 1940 Genel Nüfus Sayımı*. Erişim Adresi: <https://kutuphane.tuik.gov.tr/pdf/0013482.pdf>

Türkoğlu, P. (1997). *Tonguç ve Enstitüleri*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları 1. Baskı.

Sarı, M., & Uz, E. (2017). Cumhuriyet Döneminde Köy Eğitim Kurşları. *Turkish History Education Journal*, 6(1), 29-55. <https://doi.org/10.17497/tuhed.296847>

Semerci, B. (2007). Yeni Arayışlar. M. Aydoğan (Ed.), *Köy Enstitüleri Amaçlar – İlkeler – Uygulamalar* (s.26-35) Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı.

Ünal, H., Yılmaz, K. ve Tuncel, Ö. (2015). *Kendi yolunu ışıtan köy Karaköy*. Antalya: Odak Dijital.

Ünal, R. (1970). *Copur ile Sulu*. Ankara: Emel Matbaacılık.

Yavuz, A. (2010). Öğretmen Yetiştirme Sistemine Dönemsel Kuramsal Tipolojik Açılardan Bir Bakış. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 2010, 35, (380) 30-43. Erişim Adresi: <https://www.tekisik.org/uploads/publications/cagdas-egitim-dergisi/2010/380.pdf>

Yılmaz, K. (2015). *Bir Feministin Antalya Hikâyesi*. Erişim Adresi: <http://www.antalyakadinmuzesi.org/kamile-yilmaz>

Yılmaz, K. (2019). *Kitap Okuyan Kızlar Ateist Olurmuş*. Erişim Adresi: <https://antalyasolu.org/kitap-okuyan-kizlar-ateist-olurmus-kamile-yilmaz/>

Yücer, N. (2010). *Cumhuriyet Dönemi'nde Köye Öğretmen Yetiştiren Kurumlar ve Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yücel, İ. (2011). *Eğitmen Süleyman Yücel*, Erişim Adresi: <http://anbarcikkoyu.blogspot.com/2011/02/egitmen-suleyman-yucel.html>

Ek 1: Tuncel Anbarcık Köyünde Öğrencileriyle (en arka sıra, soldan ikinci)



Ek 2: Karaköy İlkokulu Öğrencileri Okul Bahçesinde



Ek 3: Tuncel Karaköy'de 5. Sınıf Öğrencileriyle (en arka, en sağ)



Ek 4: Karaköylü Öğrenciler Gönen İlköğretmen Okulu'nda



Ek 5: Karaköylü Kız Öğrenciler Savaştepe İlköğretmen Okulu'nda



Ek 6: Karaköylü Öğretmen Okulu Mezunları Karaköy'de



Ek 7: Tuncel'in Öğrencileri Komşu Köy Dengere'de Öğretmen



Ek 8: 1952-1970 Yılları Karaköy İlkokulu Öğrencilerinden

Eğitime Devam Edenlerin Meslekleri

Sıra	Adı Soyadı	Mesleği	Sıra	Adı Soyadı	Mesleği
1	Adalet Ünal	Öğretmen	66	Kazım Yılmaz	Öğretmen
2	Adil Tuncel	Öğretmen	67	Kerim Öztürk	Ziraat Tek.
3	Adnan Ünal	Sağlıkçı	68	Kerim Saraç	Öğretmen
4	Ahmet Çelik	Öğretmen	69	Kerim Tuncel	Subay
5	Ahmet Özdöl	Öğretmen	70	Kerim Ünal	Öğretmen
6	Ahmet Ünal	Öğretmen	71	Kıymet Yıldırım	Öğretmen
7	Ali Öztürk	Öğretmen	72	Mehmet Yılmaz	Öğretmen
8	Ali Şimşek	Öğretmen	73	Mehmet Yılmazkuzucuoglu	Öğretmen
9	Ali Türker	Öğretmen	74	Mehmet Cengiz	Öğretmen
10	Anakadın Çetin	Hemşire	75	Mehmet Özdöl	Öğretmen
11	Apdil Acar	Öğretmen	76	Mehmet Şimşek	Subay
12	Arife Ural	Öğretmen	77	Müjgan Yılmaz	Öğretmen
13	Ayhan Deyirmenci	Doktor	78	Münevver Çetin	Hemşire
14	Ayşe Şimşek	Hemşire	79	Mustafa Ünal	Ziraat Müh.
15	Ayşe Yılmaz	Öğretmen	80	Mustafa Yılmaz	Öğretmen
16	Azime Ünal	Hemşire	81	Muzaffer Özdöl	Öğretmen
17	Bayram Acar	Öğretmen	82	Naciye Cengiz	Öğretmen
18	Bayram Demir	Öğretmen	83	Nasuh Cengiz	Öğretmen
19	Bekir Ersavaş	Sağlıkçı	84	Nasuh Özdöl	Öğretmen
20	Bekir Öztürk	Öğretmen	85	Nasuh Yiğiter	Öğretmen
21	Bekir Yılmaz	Öğretmen	86	Nazik Şimşek	Hemşire
22	Celal Yıldırım	Öğretmen	87	Necla Uysal	Öğretmen
23	Cemal Kılıç	Kimya Müh.	88	Nevzat Ünal	Öğretmen
24	Cemal Saraç	PTT Başmüd.	89	Nuran Ünal	Hemşire
25	Cevdet Şimşek	Öğretmen	90	Nuray Tuncel	Öğretmen
26	Çiğdem Yılmaz	Öğretmen	91	Nuray Yılmaz	Hemşire
27	Coşkun Çetin	Öğretmen	92	Nuri Aslan	Öğretmen
28	Dudu Aslan	Öğretmen	93	Nursabah Tuncel	Öğretmen
29	Elmas Uysal	Öğretmen	94	Nurten Tuncel	Öğretmen
30	Ertan Kaya	Maliye Memuru	95	Ömer Ural	Orman Müh.
31	Esmâ Kara	Öğretmen	96	Osman Aslan	Öğretmen
32	Esmâ Kılıç	Öğretmen	97	Osman Çetin	Öğretmen

33	Eşref Yılmaz	Öğretmen	98	Osman Türker	Öğretmen
34	Fatma Ünal	Öğretmen	99	Osman Ünal	Öğretmen
35	Fatma Uysal	Öğretmen	100	Osman Yalpi	Öğretmen
36	Fatmana Öztürk	Öğretmen	101	Osman Yılmaz	Öğretmen
37	Fethi Çelik	Öğretim Üyesi	102	Pakize Cengiz	Öğretmen
38	Fitnat Uysal	Öğretmen	103	Remzi Ünal	Öğretmen
39	Fuat Ünal	Öğretmen	104	Rukiye Şimşek	Öğretmen
40	Ganimet Acar	Öğretmen	105	Saadet Gümüşlü	Öğretim Üyesi
41	Göçeri Çelik	Ziraat Tek.	106	Sabahattin Öztürk	Öğretmen
42	Göçeri Cengiz	Öğretmen	107	Safnaz Cengiz	Öğretmen
43	Gülbahar Öztürk	Öğretmen	108	Şahizer Çetin	Öğretmen
44	Güldali Kılıç	Seçim Kur. Müd.	109	Şehri Kılıç	Memur
45	Gülstan Şimşek	Öğretmen	110	Sema Yılmaz	Öğretmen
46	Gülnaz Çetin	Hemşire	111	Şemsettin Gümüşlü	Polis Memuru
47	Gülşen Çetin	Hemşire	112	Şerife Ünal	Öğretmen
48	Gülsüm Cengiz	Öğretmen	113	Sevgi Gümüşlü	Öğretmen
49	Gülten Tuncel	Öğretmen	114	Sevgül Acar	Öğretmen
50	Halil Gümüşlü	Ziraat Tek.	115	Sevim Uysal	Öğretmen
51	Halil Kılıç	Öğretmen	116	Sezai Ural	İnşaat Müh.
52	Hasan Silav	Öğretmen	117	Sultan Kılıç	Öğretmen
53	Hasan Şimşek	Öğretmen	118	Sultan Türker	Öğretmen
54	Hasan Yıldırım	Subay	119	Sultan Ural	Öğretmen
55	Hasan Yıldırım	Öğretmen	120	Sürmeli Ural	Öğretmen
56	Hasanali Tuncel	Öğretmen	121	Tuğrul Çetin	Öğretmen
57	Hatice Çelik	Öğretmen	122	Türkan Şimşek	Öğretmen
58	Haydar Çelik	Öğretmen	123	Ümmü Çetin	Ebe
59	Hoşeda Deyirmenci	Ebe	124	Vesile Türker	Öğretmen
60	Hüseyin Yıldırım	Öğretmen	125	Yusuf Şimşek	Öğretmen
61	Hüsniye Çelik	Öğretmen	126	Zeliha Kılıç	Öğretmen
62	Hüsnü Ünal	Öğretmen	127	Zeynep Şimşek	Öğretmen
63	İsmail Yılmaz	Subay	128	Zeynep Türker	Öğretmen
64	Kamile Yılmaz	Öğretmen	129	Zeynep Ünal	Hemşire
65	Kasım Kaya	Öğretmen			

Kaynak. Ünal, Yılmaz ve Tuncel, 2015: 103-110, Kendi Yolunu Işıtan Köy Karaköy kitabında yer alan listeden yararlanılarak araştırmanın katılımcılarından Hoşeda Deyirmenci ile görüşülerek araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

HAKEMLİ MAKALE / REFEREED ARTICLE

Görsel Medya ve Algoritma Kültürü

Dr. F. Tuğçe Arıkan ¹

GİRİŞ

“Narin’e kim kıydı?

Ünlü fenomenin başına gelenler...

Ergen şiddeti: Kahramanmaraş’ta...

Amerika-İsrail-İran savaşında bugün” Hepsi az sonra!

Kahvemizi içerken, haberlerin okul katliamını defalarca yayınlaması, Orta Doğu’daki savaşı canlı yayında vermesi, şiddet kültürünün canlı yayında izlenmek bizler için Acun Ilıcalı’nın programlarını izlemekten pek de farklı değil.

Yaşamlarımız, deneyimlerimiz ve bilgimiz, kısaca *kültürümüz* kendi kendine oluşmaz. Görsel medyada imgeler üretilir ve yeniden üretir. Bizler bu imgelerle ilişkiye gireriz, böylece imgeler kültürel olarak dolayımlanmış olurlar. Dolayım olmak, nesnenin kendindedir ve maskeleye ya da yorumlama yoluyla toplumsal gerçekliğe eklenen bir süreç değil, bizzat ona (içkin) bütünleşmiş bir süreçtir. Diğer bir deyişle, imgelerle girilen bu ilişki bir bağlam, bir sembol ya da nesne ile oluşmak yerine, nesnenin kendisinden kaynaklanmaktadır.

¹Dr. Öğretim Görevlisi. Bilkent Üniversitesi. Akademik İngilizce Programı

Görsel kültür masum değildir. Adeta toplum kendini özne olarak ortadan kaldırmıştır. Bu yazıda, Guy Debord'un "Gösteri Kuramı", Lacan'ın "Eksiklik" fikri ve Marshall McLuhan'ın "Medya Kuramı" bağlamında incelenecektir. Bu yazı, yirminci yüzyıla damgasını vurmuş ve oluşturulması on yıllar almış bu kuramların eksiksiz incelemesi olamaz, ancak karmaşık dünyamızı ve içsel çatışmalarımızı kavramamızda bir temel oluşturmak amacındadır. Canlı yayında savaşı izleme eylemi için nelerden vazgeçtiğimiz, kazandıklarımızdan daha fazladır. Diğer bir deyişle, *tükenmişlik kültürü* gösteri kültürünün kaçınılmaz sonuçlarından biridir. Ancak tükenmişlik kültürünü daha tam olarak kavrayamadan, kendimizi *algoritma kültürünün* ortasında bulmaktayız. Sosyal medyada beğenilen ve takip edilen ve takip eden birey, algoritmanın sağladıklarıyla içselleştirilmiş gösterinin içinde kalmaktadır.

Debord Gösteri Kuramı

Bu noktada, sözlük anlamı *dolayımlamak* (aracılık, arabuluculuk, aracılık etmek) olan "mediation, to mediate" kelimelerinin üzerinde durmak gerekiyor. Sosyal bilimlerde kullanılan bu kavram, İrfan Erdoğan tarafından şu şekilde açıklanıyor: bireylerin bilgi edinme eylemlerinde sosyal hayata nasıl katıldıklarının incelenmesi. Dolayımlamak "İki imaj, iki metin, iki grup ya da iki şey arasındaki ilişki eyleminin bir sonucudur" (Erdoğan, 2010: s. 296). Tıpkı "Survivor" programında katılımcılar ve Acun Ilıcalı arasındaki ilişki gibi, tıpkı TikTok yayıncıları ve izleyenlerin arasındaki ilişki gibi. Hem üreten, hem tüketen, hem de seyircisi olan bireyler. Diğer bir deyişle, yaşam tarzının metalaşması değil, metalaşmış bir yaşam tarzı. Ya da, bir yaşam tarzı olarak, *içselleştirilmiş gösteri*. Artık biz TikToka bakmıyoruz, Tik Tokta kendimize bakıyoruz.

Debord'un kitle iletişim araçlarının kültürleri bir hizaya sokması üzerine kurduğu Görsel Medya Kuramı, *mediascape* kavramı üzerinden hareket eder. Media ve landscape (manzara/görüntü) kavramlarının birleşimi olan '*mediascape*' kavramı kültürü şekillendiren unsurdur. Diğer bir deyişle, medya kültürün yansıması değil, kültürü şekillendiren ve yeniden şekillendiren toplumsal ve teknik etkileşimin tümüdür.

1967 yılında Fransızca yazılan *Gösteri Toplumu* (Society of Spectacle) kitabı, yeni tüketim toplumunun aktörlerini anlatmaktadır. Entemel anlamıyla, görsel medyanın, yanlış imaj/görüntülerini sinsice (infiltration) canlı yaşamın bütün alanlarına yaymakta olduğunu anlatmaktadır. Debord'a göre medya ve gösteri aynı şeyler olmadığı gibi, bunları birbirine karıştırmak da büyük bir hatadır. Medya gerçeklikmiş gibi yarattığı görüntüleri sunar.

Marx'ın ele aldığı gibi metalaşma ve nesneleşme kavramlarını ele alan Debord, gösteriyi, toplumun nitel olarak eş benzeri görülmemiş bir değişime uğraması olarak ele almaktadır.

Birey iradesini kaybeder ve sonuçta makineleşir. Daha az aktif, daha fazla dalıp gitmektedir. . Debord kapitalizmin yarattığı bu dalıp gitmeyi , görsel medya ile etkileşim bağlamında ele almıştır.

Debord'a göre gösterinin işlevlerinden biri birleştirmektir. Bunu *tamamlanmış ayrılık* olarak tanımlamaktadır. Tamamlanmış ayrılık fikrindeki *ayrılık*, Marx'ın dalıp giden bireyinin kendinden ayrılmasıdır. Kapitalizmin ayırdığı ve parçaladığı, 'dalıp giden bireylere' mükemmellik vadeden toplum, gösteri toplumdur. Tüketim toplumunun ürettiği her nesne bir ihtiyaç ve parıltı barındırır. Bu nesne bireye yabancılaşmadan çıkıp, mükemmelliğe geçişi vaat eder. Ancak bu parıltı hemen geçer, kaybolur ve birey daha da yabancılaşır. Bu bağlamda, mutluluk arayışı bir sonraki nesneye bırakılmıştır. Bu tatmini aramak, nesnelerde mutluluğu bulma arzusu gösterinin birincil işlevidir (Debord, 1996/2014: s. 62, Tez cümlesi 65). Bu mutluluk arayışı daha sonraki bölümlerde Lacan'ın simgesel düzeye geçen bireye dair anlattığı mutluluk arayışı olarak ele alınacaktır.

Medya suni, taklitçi bir yaşam sunarak, üreterek ve yeniden üreterek işlevini gerçekleştirir. Medya *eşitlikçidir*. Günümüzün adaletsiz dünyasında, yoksul/madun, zengin, okumuş, cahil demeden toplumun tüm kesiminde aynı etkiyi yapar. Bu konuda çok uzaklardan değil, çevremizden örnekler verebiliriz. Ergül, Gökalp ve Cangöz'ün kent yoksulları arasında medyanın önemini ortaya koydukları ve 2012'de yayınlanan çalışmadan etkileyici bir örnek verilebilir: Yoksulluk sınırında yaşayan Eskişehirli ailede, dizi film karakterlerinin içselleştirildiği gözlenmiştir. Televizyon dizileri hakkında yapılan bu araştırmaya göre "özellikle anne ve kız çocuklarının dizilerde sunulan fantastik dünyalarla ve aktörlerle girdikleri sahici iletişim, yaşananlara verdikleri samimi tepkiler ve olaylar karşısındaki gerçekçi şaşkınlıkları, dizilerin yoksul hanelerde televizyon ekranında kalmadığını, haneye sızarak günlük yaşama katıldığını gösteriyor" (2012: 88). Ancak sorun sadece bir kesimin sorunu değildir, eşit şekilde tüm toplumun sorunudur.

Sözlü Kültürden Yazılı Kültüre Yolculuk

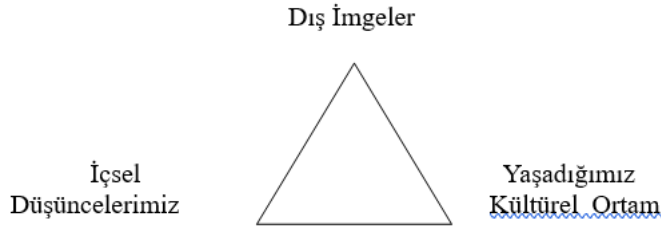
Toplumsal değerlerin, insan olmakla bağlantısının gittikçe zayıflaması, duyu ve becerilerimizin değişime uğramasının nedenleri oldukça karmaşıktır. Sosyolojik, ekonomi-politik ve psikanalitik nedenler birbirinin içine geçmiştir. Bir televizyon karakterinde kendini bulmak ya da uzaktan kumanda aletiyle rahata kavuşmak becerisi, günümüz görsel toplumunun esas özelliklerinden biridir. Ancak, bu sorunun temel nedenlerinin anlaşılması için insanın anlam üretme ve öğrenme yolculuğuna, diğer bir deyişle, sözlü kültürle başlayan, sonrasında okuryazar, görsel ve dijital kültürle devam eden bu iniş çıkışlarla dolu yolculuğuna bir göz atmak gerekir. Her kültür insanın farklı becerilerini geliştirmiştir.

Sözlü kültürde öyküler topluluklar arasında tutkal görevi görmüştür. Kimse kimseden üstün ya da daha akıllı değildir. Önemli olan yaşam bilgisidir, bireyler değildir. Tüm inanç ve değerler, diğer bir deyişle, hayat bilgisi, hayatta kalma bilgisi insan belleğinde depolanır. Gerekli bilgi belleğe kaydedilir, gereksiz bilgi unutulur. Sözlü toplum tutucudur, kapalıdır, eleştiriye kapalıdır, kuşkucu değildir. Bununla beraber davranışla sınırlı, sorumlu, tutucu, gelenekselci, kalıplaşmıştır ve özgürlükler daraltılmıştır. Zaman mekân ayrışması azdır. Anlamlar bulundukları bağlamdan başka bir bağlamda bulunmazlar. Sözlü kültür gündelik hayat, buradaki beden ve şimdiki zaman ile ilgilidir. Anlam yeniden üretilmez (Dursun, 2012).

Diğer yandan *yazılı kültür* okuryazar kültürü doğurmuştur. Sözlü kültür ve yazılı kültür birbirini besler. Önceleri metinler büyük topluluklara yüksek sesle okunurken, matbaadan sonra göze dayalı bir etkinlik haline gelmiştir. Yeni bir kafa, yeni bir bilinç, yeni beceriler sunan okuryazar kültür, eleştiren, sorgulayan, ilişkisel düşünen, deneyimin ve bilginin nesnelleştiği bir toplum ve kültür ortaya çıkartmıştır. Artık bilgi ile birey arasında bir mesafe, diğer bir deyişle boşluk oluşmuştur, birey bu boşluğu nedensel ilişkiler, eleştiriler ve kendi iç dünyası ile doldurmaktadır. Okuryazar kültürde benlik gelişimi ile toplumsal hafıza daha güçlüdür. Sözlü kültürde ezber yapan bellek, yerini yeni becerilere bırakmıştır (Dursun, 2012). Walter Ong'un da vurguladığı gibi yazının toplumsal bilince iki etkisi olmuştur: birincisi topluluk şimdiki zamandan çıkıp, geçmiş zamanın ayırımına varabilmiştir. İkincisi ise insanlar sözlü kültürel gelenekten devrıldıkları tutarsızlıkların ayırıcısına varabilmiştir. Elbette matbaa bu iki süreci hızlandırmıştır (Ong, 1995/ 2102). Diğer yandan, sözlü kültürün merkezi aile iken, yazılı kültürün merkezi bireydir.

Okuryazar Kültürden Görsel Kültüre Yolculuk

Görmek bilişsel ve duyuşsal bir eylemdir. Gündelik yaşantımız bakma ile dolayımlanmış. Bu da bizim için bir huzursuzluk kaynağıdır (Dursun, 2012). İlk huzursuzluk Lacan'ın anlattığı '*ayna* evresinde' başlar. Diğer yandan, bakmak ve görmek doğal olarak yaptığımız eylemler değildir, doğal beceriler değildir, zira yaşanan kültürel ortam, görenin içsel düşünceleri ve nesnenin dış imgeleri topyekûn görme edimini şekillendirir.



Diğer bir deyişle görsel kültür, ağırlıklı olarak kültürel bağlam içinde *görmeye* dayanan kültürdür. Görsel kültür, sözlü ve yazılı kültürden daha karmaşık ve analize açıktır. Açıkça söylenebilir ki, günümüz, medya kuramcıları için her gün yeni bir gündür. Medya kuramcılarının içinde Marshall McLuhan'ın düşünceleri toplumun görsel medya ile tek yönlü ilişkisini en iyi açıklayan düşüncelerdir.

McLuhan'ın medya kuramının kalbinde yatan slogan: "Araç Mesajdır". Yeni bir medya teknolojisi ortaya çıktığında, *görünen* içeriği ve *görünmeyen* içeriği vardır. Yeni medyanın (örn. elektronik medya) hikâyeleri (instagram fotoğrafları, Tik tok yayınları), yazımları (<3, ☹, ☹, :P, :D, Lol), genrelar (internet capsleri), kültürü (akıllı telefonu olanlar ve olmayanlar) ve kişileri (pampişler, cicişler, fenomenler) tükettiğimiz şeylerin *görünen* içeriğini oluşturur. Diğer yandan, tüketimin kendisi, metalar, nesneler, üretim ve tüketim ağının kendisi *görünmeyen* içeriği oluşturur.

Medyanın görünmeyen içeriği, toplumu uzak, ilgisiz, uyuşuk ve narkoz etkisinde bırakmaktadır. Uzaktan kumanda elimizdeyken bizim kontrolümüzde zannettiğimiz yaşamlarımız, aslında başkalarının, iktidarın, kumanda ettiği bir yaşamdır. Görünmeyen içerik, mitolojik figür olan Narcissus ile açıklanabilir. Narcissus kendini yansımada kaybeder. Sanki narkoz almış, uyuşmuş gibi elektronik medya da aynı etkiyi yapmaktadır. McLuhan'ın kuramında yeni medya *uzantılarla* kendini gizler, birey bu uzantılarda kendini kaybeder, uyuduğu için, narkoz etkisi altında olduğu için, hissizlik içindedir (Taylor and Harris, 2007) . Bireylerin doğruyu görmesi mümkün değildir. Bulundukları ortamın doğru doğasını algılayamazlar. Bu bağlamda hissizlik, aynı zamanda *kesilme/oto-kesilme* üzerinden de anlatılmaktadır. Mecazi bir kesilmeden bahsedilse de, (amputation), bu aynı zamanda Debord'un *ayrılık* (separation), Lacan'ın da *eksiklik* (lack) kavramlarıyla tanımladığı durumlardır. Ancak McLuhan'ın sözünü ettiği '*kesilme*' sürekli. Yeni medya teknolojilerine, dolayısıyla, yeniden ve yeniden üretilen teknolojilere alışmak ve onları kullanmak için devamlı bir işlevden vazgeçen bireyin *uzantıları* (extensions) yeni teknolojilerdir. Yeniliklerin uyarıcıları o kadar yüksek düzeydedir ki, devamlı ayak uydurmak zorunda kalınır. Bu hız

uyum göstermenin bir bedeli vardır: duyularımızı dışlamak (outer). Böylece ötekileşen (other) bireyin duyuları dışsallaştıkça, narkoz etkisi de ortaya çıkar. Artık kahvesini ve kekini yanına alarak ister moda programı seyretsin, ister iç savaş, ister FB-GS maçı.

Narkoz etkisi durumundayken, medyanın içeriğini tartışmak, ya da medyanın tarafsız, nötr olduğunu iddia etmek zaten bu narsist narkoz durumuna boyun eğmektir. Bu durumun fark edilmesi acı verir, ancak acıdan kaçınmak ne kadar içgüdüselse, bu durumu fark etmemek de o kadar doğaldır. İşte bu noktada gösteri toplumu *tükenmişlik toplumuna* dönüşür.

Lacan Eksiklik Kuramı

Psikanalitik açıdan, Lacan'ın kuramında *ihtiyaç*, eksikliği gösterir. Burada eksik olan bir nesne değil, varoluşun kendisidir. Lacan bir *varoluş eksikliği olarak tanımlar*. “Öznenin kendisiyle örtüşmeme durumunu ve herhangi bir arzunun tam ya da nihai tatmininin imkânsızlığını belirtir” (Lacan, 2022). Yeni doğan bebek ayna evresinden geçtiği anda taklit eden bebeğe dönüşür. Bebek ilk aynaya baktığı anda yer değiştirip kendini kaybeder ve eksiklik başlar. Bu evrede “tamlık/ bütünlük” yanılması ortaya çıkar. Aynı anda da çocuk kendinden beklentileri kavramaya başlar. Olmak istediği varlık eksikliği olmayan tamamen arzu edilebilir değerler sistemidir. Burası aynı zamanda *arzunun* mekânıdır. Ayna evresinden (imgesel), arzu evresine (simgesel) geçen çocuk *özneye* dönüşür. Ancak simgesel düzeyin tam, eksiksiz bir kavramla dolması gerekir. Bu da Lacan'a göre, Tanrı, Yasa, Baba, ya da Devlet kavramları ile dolar. Özneye dönüşen birey nasıl birisi olmak istendiğini kavrar. Kendisini simgesel düzeyden gözler ve kendisinin nasıl biri olması beklendiğini görür. Örneğin, Tanrı'nın gözünden dini görevlerini tam olarak yerine getiren, kutsal kitapta anlatıldığı gibi yaşaması gereken biri olması gerektiğini kavrar.

Lacan'a göre toplumsal hayatta sahip olmayı niteleyen, aynı zamanda da iktidarı simgeleyen *fallus* ise tamlığın, bütünlüğün ve gücün göstergesidir. Ancak, *eksikliğin* de göstergesidir. Bu ulaşılamayacak bütünlük arzusu, görsel toplumda imgelerle temsil olur. Lacan'ın “eksiklik” üzerine söyledikleri, Debord'un “tamamlanmış ayrılık” fikri birbirini besler. Diğer bir deyişle, Lacan'ın simgesel düzeyde ortaya çıkan “eksiklik” kavramı, günümüzde imgelerle dolmuştur. Debord'un deyişiyle, Tanrı yerini gösteriye bırakmıştır.

Gösteri ve İktidar İlişkisi

Debord'un medya eleştirisi üzerine olan kitabı *Gösteri Toplumu (Society of Spectacle)*, 221 tez cümlesinden oluşur ve (yeni) tüketim toplumu ve bunun baştan çıkarıcı unsurları üzerinedir. Medyanın kendisidir gösteri. Bir başka deyişle, medya ve tüketim toplumu olarak anlatılan

“spectacle”, imajların, metaların, nesnelerin ve görüntülerin tümüdür. Örneğin, alışveriş merkezleri bir sinema salonunda gösterilen film gibi gözümüzün önüne serilir. Biz de ağır adımlarla bu filmi seyrediyoruz.

Debord'u ele alan her yazı çoğunlukla T1 cümlesinden başlar. Aslında bu cümle kitabın kalbidir.

T1: Modern toplumların yaşamı gösterilerden oluşur. Yaşanmış olan her şey yerini temsile bırakır (1996: s.34).

T4: Gösteri imajlar toplamı değil, imajlarla kişiler arasında var olan ve imajların dolayımından geçen bir toplumsal ilişkidir (s.35).

Günümüz toplumuna dair her olgu ticarileşmek suretiyle birer “metaya” dönüşmüştür. Tüketim kültürleri *özelleşmiştir*. İmajlar praksis/ eyleme geçerek işlevini yerine getirmiştir. . Bu yanlış bilinç durumudur. Özelleştirilme hali neleri kapsar? Gündelik hayatın parçalanmışlığı, artan ve giderek çoğullaşan gösteriler, sanki farklıymış gibi gözüken, ancak içerik açısından farklı olmayan kitleler, imaj ve metaların çekim gücüne sevk edilmişlerdir. Bu bağlamda ‘gösteri’ *düzenin* ta kendisidir. Gösteri görünen ve gösterilen her şeyi kapsar. Haber, propaganda, reklam ve eğlence başta olmak üzere bütün toplumsal yansımalarında, hayatın bir modelini temsil etmektedir. Debord 1950’lerde ve 60’larda gözlemleyerek 1967’de yazdığı kitabını 1988’de yeniden yorumlamış ve hiçbir şey değiştirmeye gerek görmemiştir. 2025 yılında yazıyor olsa, sadece facebook, twitter, Tik Tok ve instagram ile gösterinin geldiği son noktaya bakarak, bireylerin teslim oluşuna şaşırmasdı.

Bilindiği gibi, bir savaş görmek sadece toplumun değil, bir düşünürün, yazarın, sanatçının yaşamına doğrudan dokunan bir olaydır. Kuramcılar, düşünürler, sanatçılar bu travmadan kendilerini ayıramaz bir şekilde yansıtırlar. Bugün ise, savaşı televizyondan izlemek, bir yandan kahvemizi ve kekimizi yerken izlemek olayın boyutunu değiştirmektedir. Debord 1994’te kendi yaşamına son verdiğinde, kuvvetle muhtemel bu durumun farkındaydı. Sadece birkaç cümle ile anlatılamayacak bu durumda meşrulaştırılmış yadsıma, teslimiyet, uyuşma, tersyüz edilmiş gerçeklik, yalan ve edilgenlik vardır. Debord’un en önemli tezlerinden biri “görünen şey iyidir, iyi olan şey görünür” (T 12, s. 37). Bu tamamen anlamın, gerçeğin ve doğrunun imajlarla dolayımlanması sonucudur. Doğru ve gerçek arasındaki sınır ortadan kalkmıştır.

Marx’ın “meta fetişizmine” atıfta bulunan Debord, tüm insanlar arasındaki ilişkinin gerçekliğini ve sahiciliğini kaybetmesini, yerini metaların gösterisine bıraktığını anlatmaktadır. Artık içerik kaybolmuş, ne söylediğiniz değil, nasıl söylediğiniz önemli hale gelmiştir. Kalp gözüne değil, retina hizmet etmek ön plana çıkmıştır.

Bu bağlamda, akıllara şu soru gelebilir (ve gelmelidir de): Peki, bu kimin gösterisi? Bir yandan, egemenin, iktidarını sürdürmesini sağlayan, *tek taraflı iletişimin* gösterisi. Gösteri artık mevcut düzenin kendisi hakkında verdiği kesintisiz söylev, dolayısıyla onun kendini övdüğü monologudur. Totaliter iktidarın gösterisi. Sanki önceleri farkında olunmayan bir kavram olan *tek yönlü iletişim*, sizi uyuşturan ve karşı gelmeyi bile aklınıza getirtmeyen iktidar, bir eğlence programında, örneğin yıllar önce yayınlanan “Bu Benim Tarzım” isimli programda olduğu gibi genç kızların tarz arayışına ortam hazırlar. Bu giyim tarzlarının onların karakterlerinin yansıması olmasını kurgular. En çok kavga edenler, en edepsiz olanlardır, oysa gerçekleri yüzlerine söyleyebilecek cesareti olan da yine bu “edepsiz” kızlardır. Biz iktidarın “siyaset”, Avrupa Birliği, demokrasi ve İnsan Haklarıyla meşgul olduğunu zannederiz, oysa Sarayında oturanların umurunda olmadığını sandığımız gündüz programları ve kadın programları aslında totaliter iktidarın gözetiminde ve ciddi kontrolündedir.

Bazı yazarların “yardım çılgılığı” programları olarak anlattığı kadın programları, tam tersi, rejimin sesi, görüntüsü, bedeni, ruhu, varı ve yoğudur. McLuhan’ın dediği gibi, ancak uyutarak ve uyuşturarak kopartılan, ampute olan (kopan) bütün bir toplumda, TV programları, sabah kuşağı, sosyal medya algoritmaları ile yeni uzantılara sahip olduğumuz bir topluma dönüştüğümüz açıktır.

McLuhan’ın bireyler için sunduğu bu kehaneti, Debord bütün toplumda olduğunu söylemektedir. Ancak iki düşünür arasında bir fark vardır, McLuhan’ın bir uyarı niteliğindeki kehaneti bizleri dikkatli olmaya davet ederken, Debord’un kehaneti, artık her şey için geç kalındığını, bundan ve buradan dönüşün olmadığını, kısaca ‘dönülmez akşamın ufkunda’ olduğumuzu anlatmaktadır.

Debord’un “Tamamlanmış Ayrılık” (seperation perfected) fikrine geri dönecek olursak, ayrılığı gerçekleştiren bazı teknikler vardır: algıyı polisiye yöntemlerle değiştirmek ve ekonomi-politik yöntemlerle dünyayı değiştirmek. Bir ayrılıktan bahsederken, aslında kaynaşma ve ayrışma kastedilmektedir.

Gösterinin kaynağı dünyanın birliğinin kaybedilmesidir ve aynı anda modern gösterinin bu devasa boyutlara ulaşması, yerküreyi kaplaması bu kaybın bütünlüğünü ifade eder. Gösteri ayrılıkları temsil eder, bir taraf öbür taraftan üstündür. Gösteri bu ayrılığın tercümanı, dili, ortak dilidir. İzleyici, tecrit edildiği yerde, kopartıldığı bir yaşamla, imajlarla ilişki halindedir. Debord’un anlatımıyla, “Gösteri ayrı olanı birleştir, ama ayrı olarak birleştirir”. Diğer bir

deyişle, gösteri dünyayı aynı anda hem var eder, hem de yok eder. Bahsi geçen dünya, meta dünyasıdır.

Parçalanmış toplum imajlarla ayakta kalmaktadır. Gösteri birleştirme aracıdır. Gösteri sürekli. Biçimi ve içeriği kendini doğrular. Haberleri de seyretseniz, eğlence programı da seyretseniz, reklam ya da ne olursa olsun, önceden seçilmiş olanı tüketmek zorundasınız. Seçimi siz yapmadınız. Bu bağlamda, Debord'un tez cümleleri, oldukça açıktır:

T 12: görünen şey iyidir, iyi olan şey görünür. Bu gösteri sisteminin birinci kuralıdır. Edilgen bir tutum içinde gösterinin içindeki toplum, en ufak bir tepki gösteremez.

T 18: artık doğrudan doğruya anlaşılabilen dünyayı, uzmanlaşmış bazı tekniklerle *gösterme* eğilimi, insan organlarından göze hitap eder. Ancak göz/ bakış/ görme vs. ile ifade edilemez: gösteri dialogun karşıtıdır.

T 20: gösteri uyuma arzusundan başka bir şeyi ifade etmeyen, zincire vurulmuş modern toplumun gördüğü kötü düşür, kâbustur. Gösteri bu uykunun bekçisidir.

T 30: bir diğer kural şudur: izleyici ne kadar izlerse, o kadar az yaşar; kendisini imajlarda bulmayı ne kadar kabul ederse, kendi varoluşunun ve arzularını o kadar az anlar.

Uzak görüşlü kâhinlerden Marshall McLuhan'ın okyanusun öbür tarafındaki karamsar ruh ikizi Guy Debord, bugün yaşasaydı ne kadar haklı olduğunu, maalesef görürdü. Bir tarafta devlet terörü, toma saldırıları, biber gazına maruz kalan hak ve özgürlükleri için mücadele veren insanlar, bir taraftan "O Ses Kimin" ve "Bu Tarz Benim" gibi programlar, yeraltı ya da hükümdar dizileri içinde ya da sosyal medyanın algoritmalarından medet uman ve kendini kaybeden insanlar. Nasıl oldu da bu kadar duyarsız olduk diye soranlar için tokat gibi bir cevap veren Debord, en kısa anlamıyla toplumun imajlarla olan ilişkisinde, gösteriye bakarken, gösterinin kendisi olarak başkalaşmasını anlatmaktadır.

Gösteri ve Eğitim

Eğitimin içinin boşaltılmasına rağmen, tünelin sonunda ışık vardır. Debord'un gösteri toplumunda kaybolmamak için 'eleştirel vatandaşlık projesi' diyalog temellidir ve güncellenmeyi beklemektedir. Gösterinin dayattıklarına karşı 'elverişli ambiyansları ve ortamları' araştırarak başlayabiliriz (Ross, "2014: 229). Kitle iletişim araçlarının eğitimde nasıl kullanılacağı, televizyonun eğitimdeki yeri, internet medyasının eğitimdeki yeri, vb. konular bizleri kısır döngüden başka bir yere götürmemektedir. Medyanın eğitim amacıyla kullanılabilir olacağını düşünmek totolojiden (gereksiz tekrar) ibarettir. Zira her seferinde iktidar ve iktidar çemberine takılıp duruyoruz. Sorun *neyin* izlendiği değil, *nasıl* izlendiği konusundadır. Medya okuryazarlığı eğitimleri ve medya eleştiri kuramları okutularak hazırlanacak programlar farkındalığı artıracaktır. Zira, Neil Postman'ın vurguladığı gibi

“Kamusal bilinç henüz teknolojinin ideoloji olduğu saptamasını özümseyebilmiş değildir” (2012, s: 174).

Sonuç yerine

İçselleştirdiğimiz gösteri ve imaj dünyası artık bizi tüketmektedir, hatta karamsar bir görüşle, çoktan tüketmiştir. Televizyonda savaşı izlemek, zap yaparak şarkı yarışmasına geçmek, sonra da futbol maçında hakeme laf etmek, gece rahat uyumak için dizayn edilmiş bir toplumda yaşamaktayız. Sorunun kökenleri oldukça karmaşıktır, psikolojik, sosyolojik, politik, ekonomik, vs. pek çok yönden analiz edilmektedir. Ancak denilebilir ki, yaşamımızı bu şekilde kurgulayanlar Freud okumuştur, Lacan okumuştur. Yoksa gelişimini *tamamlanmışlık arzusu* üzerine kuran insanlığın, içselleştirdiği eksiklik duygusunu gösterinin parıltısıyla doldurma ideolojisi nereden akıllarına gelecekti?

KAYNAKÇA

Debord, G.(2010). Gösteri Toplumu Ve Yorumlar. Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

Dursun, Ç. (2012), "Sözlü Yazılı ve Görsel Kültürde İnsan ve Toplum", içinde İletişim Sosyolojisi (e_kitap, der. Hayati Tüfekçioğlu), *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi yayını*, Eskişehir, s.156-182.

Erdoğan, İ. ve Korkmaz, A. (2010). *Öteki kuram: kitle iletişim kuram ve araştırmalarının tarihsel ve eleştirel bir değerlendirilmesi*.
<http://www.irfanerdogan.com/kuram/dilsemioticsyapslclk.pdf>

Ergül, H. Gökalp, E, ve Cangöz İ. (2012). Medya ne kiher şey yalan! İletişim, İstanbul.

Lacan, J. (2013) Psikanalizin Dört Temel Kavramı. 3. Baskı Metis Yayınları.İstanbul.

Lacan, J. (2022) Freud'un Teorisinde ve Psikanalizin Tekniğinde Ben. Metis Yayınları. İstanbul.

Ong, W. J. (2012). Orality and literacy: The technologizing of the word. Routledge.

Postman, N. (2012). Televizyon: Öldüren eğlence. Ayrıntı, İstanbul.

Ross, W. (2014). "Yaşamın Maddi Dönüşümü" Guy Debord, Gösteri ve Eleştirel Sosyal Çalışmalar Eğitimi. Eleştirel Eğitim Yazıları. Ed. M.Uysal-A.Yıldız. Siyasal Kuitabevi,Ankara

Taylor, P., & Harris, J. (2007). *Critical Theories Of Mass Media: Then And Now: Then and Now*. McGraw-Hill International.
<https://comunepersoal.files.wordpress.com/2011/02/critical-theories-of-mass-media -then-and-now-paul-a-taylor-jan-ll-harris.pdf>

XIV. Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansı Üzerine Bir Değerlendirme

Dr. Nurcan Korkmaz¹

Giriş: Eğitimi Yeniden Politik Bir Alan Olarak Düşünmek

Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansı'nın (International Conference on Critical Education– ICCE) on dördüncüsü, 2–5 Temmuz 2026 tarihleri arasında İzmir’de, Tarihi Havagazı Fabrikası Yerleşkesinde “Otoriter Zamanlarda *Sınıfı* Yeniden Kurgulamak” (Reconfiguring the CLASSroom in Times of Authoritarianism) temasıyla gerçekleştirildi. ICCE uluslararası ağı çerçevesinde düzenlenen konferans; Türkiye’den ve farklı ülkelerden akademisyenleri, araştırmacıları, öğretmenleri, öğrencileri, sendikaları ve demokratik kitle örgütlerini aynı tartışma zemini üzerinde buluşturdu. Dört gün boyunca gerçekleştirilen davetli konuşmalar, paralel oturumlar, poster sunumları, paneller ve kapanış forumu, eleştirel eğitim perspektifinin günümüzün çoklu krizleri karşısındaki teorik ve pratik olanaklarını tartışmaya açtı.

Konferansın başlığı, yalnızca sınıf içindeki pedagojik ilişkilerin yeniden düşünülmesine ilişkin bir çağrı değildi. “*Sınıf*” kavramının aynı anda hem eğitim mekânını hem de toplumsal sınıf ilişkilerini çağrıştıracak biçimde kullanılması, konferansın temel yönelimini de ortaya koyuyordu. Sınıfı yeniden kurgulamak, yalnızca öğretim yöntemlerini değiştirmek değil, eğitim kurumlarının hangi toplumsal, ekonomik ve siyasal ilişkiler içerisinde biçimlendiğini sorgulamak anlamına geliyordu.

Bu nedenle konferansın temel sorusu, “otoriter zamanlarda nasıl bir sınıf?” sorusuyla sınırlı kalmadı. Daha geniş bir soru alanı ortaya çıktı: Otoriterleşmenin, neoliberalizmin, savaşların,

¹ nurekorkmaz@gmail.com

XIV. Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansı Üzerine Bir Değerlendirme

yoksulluğun, toplumsal eşitsizliklerin, teknolojik dönüşümün ve çevresel krizlerin kuşattığı bir dünyada eğitim ne yapabilir? Eğitim mevcut eşitsizlikleri ve iktidar ilişkilerini yeniden üretmenin aracı mı olacaktır, yoksa bunlara karşı kolektif bir direnme ve özgürleşme alanı mı yaratacaktır?

Konferansın açılışında da vurgulandığı üzere eğitim, teknik ve nötr bir faaliyet olarak ele alınamayacak kadar politik ve toplumsal bir süreçtir. Bu yaklaşım, konferansın bütününe yayılan ortak epistemolojik ve politik zemini oluşturdu. Eğitimin müfredattan öğretmenliğe, okuldan üniversiteye, yetişkin eğitiminden mesleki eğitime, yapay zekâdan medya ve sanata kadar farklı görünümlerinin, içinde gerçekleştiği toplumsal ilişkilerden bağımsız düşünülemeyeceği konferans boyunca farklı çalışmalar aracılığıyla ortaya konuldu.

Konferansın Açılışı: Eleştirel Eğitimin Uluslararası Dayanışma Zemini

Konferansın ilk günü, kayıt ve açılış etkinliklerinin ardından gerçekleştirilen açılış konuşmalarıyla başladı. Düzenleme Kurulu Başkanı Prof. Dr. Ahmet Yıldız, İzmir Büyükşehir Belediyesi Başkanı Cemil Tugay, Türk Sosyal Bilimler Derneği Başkan Yardımcısı Prof. Dr. Mustafa Şen, Yetişkin Eğitimi Derneği Başkanı Dr. Ali Tansu Balcı ve Uluslararası Düzenleme Kurulu Eş Başkanı Prof. Kostas Skordoulis açılıшта konuştu. Programın açılış bölümünün hemen ardından Uluslararası Düzenleme Kurulu Eş Başkanı Prof. Dave Hill çevrim içi olarak “Capitalism, (Neo-/Pre-Emptive)-Fascism, and Resistance” başlıklı konuşmasını gerçekleştirdi.

Açılış konuşmalarının temel vurgusu, eğitim sorunlarının yalnızca pedagojik teknikler veya okul içi düzenlemeler üzerinden ele alınamayacağı, eğitimin politik, ekonomik ve toplumsal bağlamı içerisinde değerlendirilmesi gerektiği idi. Bu yönüyle konferans, farklı ülkelerdeki eğitim deneyimlerini yan yana getirmenin ötesinde, eğitim alanındaki küresel dönüşümlerin ortak yapısal dinamiklerini görünür kılmayı amaçladı.

Yaklaşık 200 akademisyen ve araştırmacının yanı sıra öğretmenlerin, öğrencilerin, sendika temsilcilerinin ve farklı demokratik örgütlenmelerden katılımcıların bir araya gelmesi, konferansın akademik alan ile toplumsal mücadele alanı arasındaki ilişkiyi önemseyen karakterini güçlendirdi. Yunanistan, Birleşik Krallık, İrlanda, Kanada, ABD, Fas, Ürdün, Azerbaycan, Çin, İtalya ve Lübnan başta olmak üzere farklı ülkelerden katılım sağlanması da eleştirel eğitimin uluslararası niteliğini ortaya koydu.

Kapitalizm, Otoriterleşme ve Direniş

Konferansın ana temasının en doğrudan karşılıklarından biri ilk günkü davetli konuşmacı oturumunda ortaya çıktı. Dave Hill'in kapitalizm, faşizm ve direniş arasındaki ilişkiyi tartışan konuşması, konferansın genel politik çerçevesini belirleyen önemli sunumlardan biri oldu. Hill'in başlığı, otoriterleşmeyi yalnızca siyasal rejimlerin değişimi üzerinden değil, kapitalist toplumsal ilişkiler ve bunlara karşı gelişen direniş biçimleri bağlamında ele alan bir perspektife işaret ediyordu.

Prof. Kostas Skordoulis'un "The Political Economy of Cognition: Artificial Intelligence and the Critique of Capitalist Technology" başlıklı konuşması ise günümüzün en önemli dönüşüm alanlarından biri olan yapay zekâyı eleştirel eğitim perspektifine taşıdı. Yapay zekânın yalnızca teknolojik bir yenilik olarak değil, kapitalist üretim ve bilgi ekonomisinin dönüşümü bağlamında ele alınması, konferansın teknolojiye ilişkin yaklaşımının da çerçevesini oluşturdu. Gianna Katsiampoura'nın "Artificial Intelligence and Gender Discrimination: A Multidimensional Analysis of Labor, Participation, and Algorithmic Biases" başlıklı sunumu, yapay zekâ tartışmasına toplumsal cinsiyet, emek, katılım ve algoritmik önyargı boyutlarını ekledi. Kathleen Lynch ise "Beyond Human Capitalist Education: Why Ontological and Epistemological Resistances Matter" başlıklı konuşmasıyla eğitimin insan sermayesi yaklaşımına indirgenmesine karşı ontolojik ve epistemolojik dirençlerin önemini tartışmaya açtı.

Bu üç sunum birlikte düşünüldüğünde, konferansın teknoloji ve eğitim tartışmasını "teknoloji kullanılmalı mı, kullanılmamalı mı?" gibi dar bir ikiliğe sıkıştırmadığı görülmektedir. Asıl mesele, teknolojinin hangi ekonomik ilişkiler içinde üretildiği, bilgiyi ve emeği nasıl dönüştürdüğü, hangi eşitsizlikleri yeniden ürettiği ve pedagojik özerklik açısından ne tür sonuçlar doğurduğudur.

Otoriterleşme, Aşırı Sağ ve Kültürel Hegemonya

Konferansın ikinci gününde gerçekleştirilen davetli konuşmacı oturumu, konferansın "Otoriter Zamanlarda Sınıfı Yeniden Kurgulamak" temasının siyasal ve ideolojik boyutlarını doğrudan gündeme taşıdı. Oturumda Panagiota Gounari, Nazlı Somel ve Nejla Doğan konuşmacı olarak yer aldı. Üç sunum, farklı bağlamlardan hareket etmekle birlikte, eğitim alanının otoriterleşme, kültürel hegemonya, sınıfsal eşitsizlik ve siyasal iktidar ilişkileri tarafından nasıl biçimlendirildiği sorusunda kesişti.

Panagiota Gounari, "Under Siege: Trumpism 2.0 and the Far-Right Assault on Public Education" başlıklı sunumunda Trumpizm 2.0 ve aşırı sağın kamusal eğitime yönelik saldırısını ele aldı. Sunum, aşırı sağın yükselişinin yalnızca siyasal alanda yaşanan bir

XIV. Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansı Üzerine Bir Değerlendirme

dönüşüm olarak değil, kamusal eğitim anlayışını ve eğitim kurumlarının toplumsal işlevini de etkileyen bir süreç olarak değerlendirilmesine olanak sundu. Bu çerçevede kamusal eğitimin, otoriter ve aşırı sağ politikaların hedef aldığı temel kamusal alanlardan biri haline gelmesi, konferansın uluslararası boyutunu güçlendiren önemli bir tartışma başlığı oluşturdu.

Nazlı Somel, “The Making of the Maarif Era: Actor and Idea Networks in the Struggle for Cultural Hegemony in the ‘New Turkey’” başlıklı konuşmasıyla tartışmayı Türkiye bağlamına taşıdı. Somel’in sunumu, “Maarif dönemi”nin oluşumunu aktörler, düşünceler ve bunlar arasındaki ağlar üzerinden ele alarak, eğitim alanının kültürel hegemonya mücadelesindeki rolüne odaklandı. Böylece konferansın Türkiye’de son yıllarda eğitim politikaları, müfredat ve değerler alanında yaşanan dönüşümlere ilişkin tartışmaları, daha geniş bir hegemonya ve iktidar ilişkileri çerçevesine yerleştirildi.

Nejla Doğan ise “Sınıf’a Dönüş: Eğitimin Sefaleti ve Geleceğimizi Yeniden Kurmak” başlıklı konuşmasıyla konferansın ana temasını doğrudan “sınıf” kavramı üzerinden yeniden tartışmaya açtı. Eğitimin mevcut durumuna ilişkin eleştirel bir değerlendirmeden hareket eden bu başlık, “sınıf”ın hem eğitim mekânı hem de toplumsal sınıf ilişkileri bakımından düşünülmesine olanak sağladı. Böylece konferansın temel sorusu olan sınıfı yeniden kurgulama meselesi, eğitimin mevcut krizini aşmaya ve geleceğin eğitimini yeniden kurmaya ilişkin daha geniş bir politik soruyla ilişkilendirildi.

Direnişin Pedagojisi ve İşçi Sınıfından Öğrenmek

Konferansın üçüncü günündeki davetli konuşmacı oturumu ise eğitimin yalnızca iktidar ilişkileri tarafından biçimlendirilen bir alan olmadığını, aynı zamanda direnişin ve kolektif öğrenmenin de mekânı olabileceğini ortaya koyan güçlü bir tartışmaya ayrıldı. Spyros Themelis, Nuray Türkmen ve Erdal Küçüker tarafından gerçekleştirildi.

“Direnişin Pedagojisi” kavramı etrafında şekillenen oturum, toplumsal ve sınıfsal mücadelelerin aynı zamanda öğrenme ve politik özneleşme süreçleri ürettiği fikrini gündeme taşıdı. “Şık Makas Direnişi” deneyiminden hareketle gerçekleştirilen sunum, pedagojiyi yalnızca okul ve sınıf içindeki öğretme-öğrenme ilişkileriyle sınırlandırmayan; mücadele alanlarını da birer eğitim ve öğrenme mekânı olarak değerlendiren eleştirel bir perspektif sundu.

Bu yaklaşım, konferansın “sınıf” kavramına yüklediği anlam açısından da önem taşıdı. Eğer sınıf yalnızca öğrencilerin öğretmenleriyle bir araya geldiği fiziksel bir mekân değil, aynı zamanda toplumsal sınıf ilişkilerinin deneyimlendiği ve dönüştürülebileceği bir alan olarak düşünülüyorsa, işçi sınıfının mücadele deneyimleri de eleştirel pedagojinin önemli

kaynaklarından biri haline gelmektedir. Direniş süreçlerinde ortaya çıkan kolektif deneyimler, dayanışma biçimleri, bilgi üretimi ve politik farkındalık, formal eğitim kurumlarının dışında gerçekleşen önemli öğrenme süreçleri yaratmaktadır.

Oturum, aynı zamanda konferansın akademik bilgi ile toplumsal mücadele arasındaki ilişkiye verdiği önemin belirgin örneklerinden birini oluşturdu. Bu oturum öncesinde Şık Makas İşçilerinin direnişinde önemli bir rolü olan BİRTEK-SEN başkanı Mehmet Türkmen'in katılımcıları selamlaması da toplumsal hareketler ve eleştirel eğitim arasındaki bağı güçlendiren bir yaklaşım oldu.

Yetişkin Eğitiminin Dünü, Bugünü ve Geleceği: Halk Eğitiminden Radikal Yetişkin Eğitime

Konferansın Türkiye'deki eleştirel eğitim birikimini tarihsel ve güncel boyutlarıyla ele alan önemli etkinliklerinden biri, ilk gün düzenlenen "Dünden Bugüne Halk Eğitimi: Miras, Sorunlar ve Olanaklar" başlıklı yetişkin eğitimi paneliydi. Meral Uysal'ın moderatörlüğünde gerçekleştirilen panelde Rifat Okçabol, Ahmet Duman, Mehmet Bilir ve Fevziye Sayılan, Türkiye'de halk ve yetişkin eğitiminin farklı dönemlerini, kurumsal deneyimlerini ve dönüştürücü olanaklarını farklı perspektiflerden ele aldılar.

Mehmet Bilir, "Cumhuriyet Dönemi Halk Eğitimi" başlıklı sunumuyla, halk eğitiminin Cumhuriyet dönemi içerisindeki gelişimine tarihsel bir perspektiften yaklaştı. Böylece panel, güncel yetişkin eğitimi politikalarını tartışırken Türkiye'nin Cumhuriyet döneminde oluşturduğu halk eğitimi birikimini de yeniden değerlendirme olanağı sundu. Halk eğitiminin toplumsal dönüşüm, yurttaşlık ve kamusal eğitim anlayışıyla kurduğu ilişki, Türkiye'nin eğitim tarihindeki önemli deneyimler üzerinden ele alındı.

Rifat Okçabol, "Halk Eğitiminin Türkiye'deki Gelişimi"ni ağırlıklı olarak kendi akademik ve mesleki deneyimleri üzerinden değerlendirerek, Türkiye'de halk eğitiminin geçirdiği dönüşümlere ilişkin önemli bir tanıklık sundu. Bu sunum, halk eğitiminin yalnızca kurumlar ve mevzuat üzerinden değil, bu alanın içerisinde çalışan, araştıran ve mücadele eden kişilerin deneyimleri üzerinden de okunabileceğini ortaya koydu. Böylece Türkiye'de halk eğitiminin gelişimi, tarihsel bir süreç olmanın yanı sıra aynı zamanda kişisel ve kolektif deneyimlerin biriktirdiği bir alan olarak ele alındı.

Ahmet Duman, "Yerel Yönetimler ve Halk Eğitimi" başlıklı sunumunda yetişkin eğitimi ile yerel yönetimler arasındaki ilişkiye odaklandı. Bu yaklaşım, halk eğitiminin merkezi kurumların yürüttüğü eğitim faaliyetleriyle sınırlı olmadığını; yerel yönetimlerin de

XIV. Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansı Üzerine Bir Değerlendirme

toplumun eğitim, kültür ve öğrenme gereksinimlerinin karşılanmasında önemli bir kamusal aktör olabileceğini gündeme getirdi. Yerel ölçekte örgütlenen eğitim faaliyetlerinin, yurttaşların gündelik yaşamlarıyla ve içinde bulundukları toplumsal çevreyle daha doğrudan ilişki kurabilme potansiyeli, panelin önemli tartışma başlıklarından birini oluşturdu.

Fevziye Sayılan, “Toplumsal Hareketler ve Halk Eğitimi” başlıklı sunumuyla halk eğitimi ile toplumsal hareketler arasındaki ilişkiye odaklandı. Sayılan’ın sunumu, halk eğitiminin yalnızca kurumsal eğitim faaliyetleriyle sınırlı olmayan, toplumsal hareketlerin içinde ve mücadele süreçleriyle birlikte şekillenen boyutunu tartışmaya açtı. Bu çerçevede eğitim, bireylere bilgi ve beceri kazandırmanın ötesinde, toplumsal sorunların ortaklaşa kavranması, deneyimlerin paylaşılması ve kolektif öğrenme süreçlerinin geliştirilmesi açısından ele alındı.

Sunum, toplumsal hareketlerin aynı zamanda birer öğrenme ve eğitim alanı olarak düşünülebileceğine işaret ederken, halk eğitiminin de toplumsal değişim ve mücadele süreçleriyle kurabileceği ilişkiyi görünür kıldı. Böylece yetişkin eğitimi, yalnızca mevcut toplumsal yapıya uyum sağlamaya yönelik bir araç olmaktan çıkarak, insanların kendi yaşamlarını ve içinde bulundukları toplumsal koşulları sorgulamalarına, birlikte öğrenmelerine ve dönüşüm için kolektif olanaklar yaratmalarına katkı sunabilecek bir alan olarak değerlendirildi.

69

Panelin bütünü, yetişkin eğitiminin “insanlara belli beceriler kazandırma” işlevinin çok ötesinde, toplumsal yaşamın ve yurttaşlık deneyiminin yeniden kurulmasında rol oynayabilecek kamusal ve politik bir alan olduğunu ortaya koydu. Halk eğitiminin tarihsel mirası, yerel yönetimlerin olanakları, Cumhuriyet döneminin deneyimleri ve radikal yetişkin eğitiminin mücadele perspektifi bir arada düşünüldüğünde, yetişkin eğitiminin geçmişten bugüne yalnızca bir eğitim politikası başlığı olmadığı; toplumsal değişim, demokratik katılım ve kolektif özneleşme açısından önemli bir mücadele alanı olduğu görüldü.

Bu panel aynı zamanda konferansın ana temasıyla da güçlü bir bağ kurdu. “Otoriter Zamanlarda Sınıfı Yeniden Kurgulamak”, yalnızca çocukların ve gençlerin eğitim gördüğü sınıfları değil, yetişkinlerin yaşam boyu öğrenme süreçlerini ve toplumun tamamını bir öğrenme alanı olarak yeniden düşünmeyi gerektirmektedir. Bu açıdan yetişkin eğitimi, otoriterleşme ve neoliberalizmin bireyi yalnızlaştıran, yurttaşı tüketiciye indirgeyen ve kamusal alanı daraltan etkilerine karşı kolektif öğrenme ve dayanışma imkânları yaratabilecek önemli bir alan olarak öne çıkmaktadır.

Öğretmenlik: Neoliberal Kuşatma ve Mesleki Özerklik

Konferans programında dikkat çeken güçlü temalardan biri öğretmenliğin dönüşümüydü. İlk gün paralel oturumlarda öğretmenlik; neoliberalizm, de-profesyonelleşme, meslek etiği, öğretmen emeğinin dönüşümü ve “makbul öğretmen” üretimi bağlamında ele alındı.

“Neoliberal Kuşatma Altında Öğretmenlik: Öğretmenlerin Gözünden De-Profesyonelleşme ve Meslek Etiğinin Aşınması” başlıklı çalışma, öğretmenliğin yalnızca çalışma koşullarındaki değişim üzerinden değil, mesleğin özerkliği ve etik boyutları üzerinden de sorgulanması gerektiğine işaret ederken, “Neoliberal Zamanlarda Makbul Öğretmenin İnşası: Ekonomi-Politik Bir Bakış” başlıklı çalışma, öğretmen kimliğinin ekonomik ve politik ilişkiler içerisinde yeniden kurulmasına odaklandı. Öğretmen emeğinin dönüşümünü ele alan farklı çalışmalar da toplumsal sınıf ve yoksulluğu öğretmen odaklı araştırmalar üzerinden inceleyerek konuyu farklı perspektiflerle değerlendirmeye olanak sağladı.

Bu oturumlar, öğretmenin neoliberal eğitim sistemindeki konumuna ilişkin önemli bir ortak sorunsalı görünür kıldı: Öğretmenlerden giderek daha fazla performans göstermesi, ölçülebilir sonuçlar üretmesi ve sürekli kendisini “geliştirmesi” beklenirken mesleki karar alma ve pedagojik özerklik alanı daralmaktadır. Böylece öğretmenlik, pedagojik ve etik bir meslek olmaktan çıkarılarak teknik bir uygulayıcılık alanına dönüştürülme riskiyle karşı karşıya kalmaktadır.

Bu tartışma konferansın ilerleyen günlerinde öğretmen yetiştirme, öğretmen adaylarının mesleki gelecekleri, göç bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları ve öğretmenlerin yabancılaşma deneyimleri üzerinden de devam etti.

Eleştirel Pedagojinin Kuramsal Kaynakları

Konferansın önemli bir boyutunu, eleştirel pedagojinin kuramsal kaynaklarının yeniden okunması oluşturdu. Paulo Freire ve Jacques Rancière’in özgürleşme pedagojileri, Roland Barthes’ın pedagojik düşüncesi, Wolfgang Klafki’nin Bildung kuramı ve Foucault’nun iktidar yaklaşımı üzerinden gerçekleştirilen sunumlar, “eleştirel eğitim” kavramının yalnızca güncel eğitim politikalarına yönelik eleştiri olmadığını; aynı zamanda bilgi, iktidar, özneleşme ve özgürleşme sorunları üzerine kurulu güçlü bir düşünsel gelenek olduğunu hatırlattı.

Bu teorik yönelim, konferansın uygulamaya dönük sunumlarıyla da ilişkilendirildi. Eleştirel matematik eğitimi, eleştirel STEAM, dil eğitimi, drama, sanat, oyun ve sınıf içi demokratik uygulamalar gibi farklı alanlarda yapılan sunumlar, eleştirel pedagojinin soyut bir teori olarak kalmayıp sınıfın gündelik pratiklerine nasıl taşınabileceği sorusunu gündeme getirdi.

XIV. Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansı Üzerine Bir Değerlendirme

Dolayısıyla konferansın genelinde teori ile pratik arasında belirgin bir ilişki kuruldu. Eleştirel pedagoji bir yandan iktidar ve eşitsizlik ilişkilerini çözümlemek için teorik araçlar sağlarken, diğer yandan sınıf içindeki öğretim ilişkilerini dönüştürmeye yönelik pratikler için de bir referans noktası olarak ele alındı.

Yükseköğretimin Piyasalaşması ve Akademik Emeğin Dönüşümü

Konferansın bir diğer güçlü gündemi yükseköğretimin dönüşümüydü. Yunanistan'daki bir yükseköğretim kurumu üzerinden neoliberal dönüşümü inceleyen çalışmaların yanı sıra Irak'ta İngilizce eğitiminin ve yükseköğretimin piyasalaşması, üniversitelerde akademik kültürün dönüşümü ve dijital otobiyografik anlatıların eleştirel üniversite eğitimindeki rolü tartışıldı.

Türkiye bağlamında ise yükseköğretimde yeni işletmecilik, akademik emeğin proleterleşmesi ve akademisyen yoksulluğu, “her ile bir üniversite” politikasının eleştirisi ve üniversite öğrencilerinin eğitimden beklentileri öne çıkan konular arasındaydı.

Bu çalışmaların ortak noktasında, üniversitenin kamusal bilgi üretim alanı olmaktan giderek uzaklaşması ve piyasa mantığının akademik yaşamı yeniden düzenlemesi bulunuyordu. Akademik performansın ölçülmesi, rekabet, güvencesiz çalışma, akademik emeğin değersizleşmesi ve üniversitelerin işletmeci mantıkla yönetilmesi, eleştirel eğitim açısından yalnızca akademisyenlerin çalışma koşullarıyla ilgili bir sorun değil, aynı zamanda üniversitenin kamusal ve özgürleştirici niteliğini ilgilendiren bir mesele olarak ele alındı.

MESEM: Eğitim Hakkı ile Çocuk Emeği Arasındaki Gerilim

Konferans programında Türkiye'ye özgü güncel eğitim politikalarının en yoğun tartışıldığı alanlardan biri Mesleki Eğitim Merkezleri (MESEM) oldu. İkinci gün gerçekleştirilen Mesleki Eğitim oturumunda MESEM; çocuk işçiliği, eğitim hakkı, çocuk emeğinin istismarı, eşitsizliklerin yeniden üretimi ve ikili mesleki eğitim modeli bağlamında ele alındı.

Cumartesi günü de MESEM tartışması ekonomi-politik boyutuyla sürdürüldü. “Mesleki Eğitim Merkezlerinin (MESEM) Ekonomi Politikası: Türkiye’de Çocuk ve Genç Emek Gücünün Oluşumunun Niteliği”, mesleki eğitimde beceri eğitimi sürecinin öğrenci deneyimleri üzerinden değerlendirilmesi ve MESEM’lerde çocuk işçiliği ile duygusal emek dinamikleri gibi çalışmalar, mesleki eğitimin yalnızca beceri kazandırma amacı üzerinden değerlendirilmesine karşı güçlü bir eleştirel çerçeve sundu.

MESEM tartışması konferansın ana temasıyla doğrudan ilişkilidir. Çünkü burada “sınıf” yalnızca okulun fiziksel mekânı değildir. Eğitim ile emek arasındaki ilişkinin yeniden

Yetişkin Eğitimi Dergisi/Cilt: 8/Sayı: 14/Mayıs 2025/Sayfa: 64-78

Journal of Adult Education/Volume: 8/Issue: 14 /May 2025/Pages: 64-78

düzenlendiği, çocukların ve gençlerin emek piyasasına erken yaşta dahil edildiği bir toplumsal alan söz konusudur. Dolayısıyla “sınıfı yeniden kurgulamak”, eğitim kurumunun sınırlarını aşarak okul ile işyeri, eğitim ile emek, çocukluk ile çalışma hayatı arasındaki ilişkileri yeniden düşünmeyi de gerektirmektedir.

Din Eğitimi, Laiklik ve Maarif Modeli

Konferansın Türkiye gündeminde laiklik ve eğitimin ideolojik niteliği de önemli bir yer tuttu. “AKP Döneminde Din Eğitimi” başlıklı çalışma, din eğitiminin Türkiye’deki dönüşümünü eleştirel bir çerçevede tartışırken; “Sınıfın Dili, Dilin Sınıfı: Çokdilli Eğitim ve Özgürleştirici Pedagoji” çalışması, dil ve sınıf ilişkisini özgürleştirici pedagojinin perspektifinden ele aldı. LGS’de sınıfsal eşitsizlikleri konu alan çalışmalar ise eğitim sisteminin sınav ve seçme mekanizmaları aracılığıyla eşitsizlikleri nasıl yeniden ürettiği sorusunu gündeme taşıdı.

Maarif Modeli de konferansta ayrı bir başlık konusu oldu. “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin Görünmeyen Yüzü: Okul Terkleri”, modelin ortak metninin Eisner’in eğitsel eleştiri modeli çerçevesinde değerlendirilmesi, Maarif Modelinin coğrafyası ve değer eğitimi serilerinde çocuk özerkliğinin itaat kültürü ve eleştirel pedagoji bağlamında incelenmesi, yeni müfredatın yalnızca pedagojik bir düzenleme olarak değil, toplumsal ve ideolojik boyutları olan bir eğitim politikası olarak ele alındığını gösterdi.

Bu bağlamda konferansın temel tartışmalarından biri “Nasıl bir yurttaş?” sorusuna bağlandı. Eğitim programlarının hangi değerleri öne çıkardığı, çocuğun özerkliği ile itaat arasındaki ilişkinin nasıl kurulduğu, din ve değer eğitiminin hangi toplumsal hedeflere yöneldiği ve merkezi müfredatın sınıf gerçekliğiyle nasıl karşılaştığı, farklı sunumlarda birbirini tamamlayan sorular olarak ortaya çıktı.

Sınıfsal Eşitsizlik, Yoksulluk ve Eğitim Hakkı

Konferansın en geniş tartışma alanlarından biri kuşkusuz sınıfsal eşitsizliklerdi. Öğrenci yoksulluğu, eğitim hakkının gündelik bedeli, çocukların beslenmesi, okul öncesi eğitime erişim, mevsimlik tarım işçisi çocukların eğitimden dışlanması ve kent yoksulu ailelerin okul öncesi eğitime erişimi gibi konular, eğitimin eşitsizliklerden bağımsız düşünülemeyeceğini ortaya koydu.

“Eğitim Hakkının Gündelik Bedeli: Öğrenci Yoksulluğu ve Sınıfsal Eşitsizlik” ile “Sermayenin Kuşatmasındaki Çocuk Bedeni: Çoklu Krizler Çağında ‘Bir Öğün’ Talebinin Sınıfsal ve Politik İmkânları” başlıklı çalışmalar özellikle dikkat çekici idi. Bu çalışmalar eğitim hakkını yalnızca

XIV. Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansı Üzerine Bir Değerlendirme

okula kayıt olma veya eğitim hizmetine erişme hakkı olarak değil, çocuğun eğitim sürecine gerçek anlamda katılabilmesini mümkün kılan sosyal koşullarla birlikte ele almaktadır.

Benzer biçimde mevsimlik tarım göçündeki çocukların eğitim deneyimleri ve yatılı bölge ortaokulları üzerine çalışmalar, eğitimde fırsat eşitliği söyleminin arkasındaki mekânsal ve sınıfsal eşitsizlikleri görünür kıldı.

Bu çalışmaların ortak mesajı açıktır: Eğitimde eşitlik yalnızca okul kapılarının herkese açık olmasıyla sağlanamaz. Çocukların hangi sınıfsal koşullardan geldiği, ailelerinin ekonomik durumu, yaşadıkları bölge, göç deneyimleri, beslenme ve barınma koşulları, dilsel çevreleri ve toplumsal kaynaklara erişimleri eğitim süreçlerini doğrudan biçimlendirmektedir.

Köy Enstitülerinden Günümüze Kamusal Eğitim Tartışması

Konferansın Türkiye'nin eleştirel eğitim mirasına ilişkin en önemli etkinliklerinden biri "Köy Enstitülerinden Günümüze Eğitim ve Türkiye" paneliydi. Gamze Yücesan Özdemir'in kolaylaştırıcılığında Haydar Seçkin Çelik, Kemal Kocabaş, Seçkin Özsoy ve Ayhan Ural'ın katılımıyla gerçekleştirilen panel, Türkiye'de kamusal ve toplumcu eğitim deneyimlerinin tarihsel sürekliliğini ve günümüzdeki anlamını tartışmaya açtı.

73

Panelin gündemi, Köy Enstitülerini nostaljik bir eğitim modeli olarak hatırlamanın ötesine geçerek, bu deneyimin eğitim hakkı, kamusalılık, toplumla bütünleşme, öğretmen yetiştirme ve kırsal kalkınma bağlamındaki anlamını yeniden düşünmeye yöneldi.

Benzer tarihsel perspektifler, Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Cumhuriyet'in ilk döneminde toplumcu-halkçı düşünce ve eğitim, erken Cumhuriyet'ten günümüze öğretmen kimliğinin dönüşümü ve Dicle Köy Enstitüsü gibi başlıklarla paralel oturumlarda da sürdürüldü.

Bu tartışmalar, konferansın "yeniden kurma" fikrinin yalnızca geleceğe dönük olmadığını da gösterdi. Eleştirel bir eğitim geleceği kurabilmek için Türkiye'nin kamusal eğitim tarihinde üretilmiş deneyimlerin, birikimlerin ve mücadelelerin yeniden hatırlanması ve bugünün koşullarında yeniden yorumlanması gerektiği vurgulandı.

Eğitimin Medya, Sanat ve Kültürle İlişkisi

Konferansın yer alan panellerden biri "Medyadan ve Sanattan Öğrenme" başlığını taşıdı. Fırat Tufan, Hasan Akbulut ve Ruken Akar Vural'ın katıldığı panel, öğrenmenin okul ve sınıfla sınırlı olmadığı fikrinden hareketle medya ve sanatın pedagojik niteliğini tartışmaya açtı.

Bu tema paralel oturumlarda da karşılık buldu. Medya, ideoloji ve emek haberciliği; çocuk kitaplarında mizah ve eleştirel düşünme; sanatın diyalojik niteliği; müzik eğitiminin

Yetişkin Eğitimi Dergisi/Cilt: 8/Sayı: 14/Mayıs 2025/Sayfa: 64-78

Journal of Adult Education/Volume: 8/Issue: 14 /May 2025/Pages: 64-78

sosyoekonomik boyutları; mimari tasarım stüdyosunun eleştirel pedagojik bir mekân olarak yeniden düşünülmesi gibi çalışmalar, eleştirel eğitimin disiplinlerarası niteliğini ortaya koydu.

Böylece “sınıf” kavramı bir kez daha genişledi. Sınıf yalnızca okul binası içerisindeki fiziksel bir mekân değil; medya, kültür, sanat, dijital ağlar ve gündelik yaşamın bütününe kapsayan daha geniş bir öğrenme ekosisteminin parçası olarak düşünüldü.

Yapay Zekâ ve Dijitalleşme: Yeni Bir Pedagojik Cephe

Konferansın güncel ve giderek daha fazla önem kazanan gündemlerinden biri yapay zekâ ve dijitalleşmeydi. İlk günkü davetli konuşmalarda yapay zekânın kapitalist teknoloji ve toplumsal cinsiyet ayrımcılığıyla ilişkisi ele alınırken, paralel oturumlarda da yapay zekânın bilişsel sonuçları, direnme olanakları, yükseköğretimde otorite ve emek ilişkileri ve yapay zekâ tarafından üretilen test maddelerinin psikometrik özellikleri tartışıldı.

Bu çalışmalar, teknolojik dönüşümün eğitim açısından yalnızca “dijital beceriler” sorunu olmadığını ortaya koydu. Bilginin kim tarafından üretildiği, algoritmaların hangi önyargıları taşıdığı, yapay zekânın emeği nasıl dönüştürdüğü, öğrencinin düşünme ve öğrenme süreçlerini nasıl etkilediği ve öğretmenin rolünü nasıl yeniden biçimlendirdiği gibi sorular, eleştirel eğitimin önümüzdeki dönemde daha fazla üzerinde durması gereken başlıklar olarak öne çıktı.

Ekolojik Kriz, İklim ve Eleştirel Pedagoji

İklim krizi de konferansın gündeminde önemli bir yer tuttu. İklim açısından kırılgan topluluklarda öğrenmenin sürekliliği, sürdürülebilirlik eğitimi, ekopedagoji ve sosyal adalet, fen bilimleri ders kitaplarında enerji ve iklim metinlerinin eleştirel okunması gibi başlıklar, çevresel krizin eğitim açısından yalnızca bir “çevre eğitimi” konusu olmadığını gösterdi.

Bu yönüyle ekopedagoji, konferanstaki sınıf tartışmasını insan-merkezli sınırlarının ötesine taşıdı. Eğitim, yalnızca toplumsal ilişkilerin değil, insan ile doğa arasındaki ilişkilerin de yeniden düşünülmesi gereken bir alan olarak ele alındı.

Toplumsal Cinsiyet ve Feminist Pedagoji

Toplumsal cinsiyet eşit(siz)liği de konferansın farklı oturumlarına yayılan bir diğer güçlü temaydı. Yapay zekâ ve algoritmik ayrımcılıktan kadınların ekonomik dışlanmasına, toplumsal cinsiyet rollerinden feminist pedagojinin Türkiye'deki uygulamalarına kadar farklı başlıklar ele alındı.

XIV. Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansı Üzerine Bir Değerlendirme

Kadınların işten çıkarılma deneyimleri, yetişkin okuryazarlığı sınıflarında kadınların dışlanma deneyimleri, toplumsal cinsiyet ve sendikacılık, feminist pedagojinin farklı kentlerde ve eğitim düzeylerinde uygulanması gibi çalışmalar, sınıf ilişkilerinin toplumsal cinsiyet ilişkilerinden bağımsız düşünülmemeyeceğini ortaya koydu.

Bu tartışma, “sınıf” kavramının yalnızca ekonomik sınıf kategorisiyle sınırlı olmadığını; toplumsal cinsiyet, ırkçılık, göç, engellilik ve diğer eşitsizlik biçimleriyle kesişen çok katmanlı bir toplumsal ilişki olarak ele alınması gerektiğini gösterdi.

Sendikalar ve Eğitim Mücadelesi

Konferansın ayırt edici özelliklerinden biri, sendikal hareketi eleştirel eğitim tartışmasının dışına bırakmamasıydı. “Sınıftan Sınıfa Eleştirel Pedagoji: Otoriter Zamanlarda Sendikal Eğitimleri Yeniden Düşünmek” başlıklı çalışma, medya ve ideoloji ilişkisini emek haberciliği üzerinden inceleyen çalışmalarla birlikte düşünüldüğünde, eğitim alanındaki mücadelelerin işçi sınıfı mücadelesinden ayrı değerlendirilemeyeceğini ortaya koydu.

Öğretmen örgütlenmesinin tarihsel sürekliliği, TÖB-DER'in konumu, neoliberal sendikacılığa karşı özgürleştirici direniş pratikleri ve eğitim örgütlerinde örgütsel farkındalık gibi başlıklar da bu tartışmayı sürdürdü.

75

Bu yaklaşım, eleştirel pedagojinin yalnızca sınıf içinde gerçekleştirilen bir öğretim pratiği olmadığını; işyerlerinde, sendikalarda, toplumsal hareketlerde ve gündelik direniş alanlarında da öğrenme ve politik özneleşme süreçleri ürettiğini gösterdi.

Konferansın son gününde gerçekleştirilen “Demokratik Eğitim Mücadelesi” paneli de, dört gün boyunca tartışılan birçok başlığı doğrudan eğitim alanındaki mücadele deneyimleriyle ilişkilendirdi. Mustafa Şen’in kolaylaştırıcılığında gerçekleştirilen panelde Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Genel Başkanı Ayşe Yüksel, Eğitim-İş Genel Sekreteri Veli Fırat Şimşek ve Eğitim Sen Genel Sekreteri Zülküf Güneş yer aldı.

Panel, demokratik ve kamusal eğitimin yalnızca akademik bir tartışma konusu değil, aynı zamanda örgütlü bir toplumsal mücadele alanı olduğunu ortaya koydu. Eğitim hakkının savunulması, laik ve bilimsel eğitimin korunması, öğretmenlerin mesleki ve özlük hakları, sendikal örgütlenme ve eğitim politikalarına karşı demokratik mücadele, konferansın teorik tartışmalarını somut mücadele deneyimleriyle buluşturan başlıklar olarak öne çıktı.

Bu açıdan panel, konferansın genel karakteri bakımından da anlamlıydı. Çünkü konferans boyunca sık sık gündeme gelen “direniş”, “özgürleşme”, “kamusallık”, “sınıf”, “demokrasi” ve

“pedagojik özerklik” kavramları, burada doğrudan eğitim alanındaki örgütlü aktörlerin deneyimleriyle ilişkilendirildi.

Konferansın Öne Çıkan Ortak Gündemleri

Dört günlük program bütün olarak değerlendirildiğinde, birbirinden farklı görünen çok sayıdaki sunumun belirli ortak eksenler etrafında kümелendiği görülmektedir.

İlk ve en belirgin eksen neoliberalizm ve eğitimin metalaşması oldu. Öğretmen emeğinden yükseköğretime, mikro yeterliliklerden mesleki eğitime kadar birçok çalışma eğitimin piyasa ilişkileri içerisinde yeniden yapılandırılmasını eleştirel biçimde sorgulandı.

İkinci eksen otoriterleşme ve eğitimin ideolojik işleviydi. Müfredat, değer eğitimi, din eğitimi, yurttaşlık, merkezîyetçilik ve okul iklimi gibi başlıklar üzerinden eğitimin itaat üreten bir kurum mu, yoksa demokratik özneleşmeyi destekleyen bir alan mı olacağı sorusu gündeme geldi.

Üçüncü eksen sınıfsal eşitsizlik ve eğitim hakkı oldu. Yoksulluk, öğrenci beslenmesi, sınav sistemleri, okul öncesi eğitim, göç, mevsimlik tarım işçiliği ve çocuk emeği gibi konular, eğitimde eşitsizliğin yapısal niteliğini görünür kıldı.

Dördüncü eksen öğretmenliğin dönüşümü ve pedagojik özerklikti. Öğretmenin mesleki kimliğinin yeniden kurulması, de-profesyonelleşme, neoliberal performans rejimleri, öğretmen yetiştirme ve sendikal örgütlenme tartışmaları bu eksen etrafında toplandı.

Beşinci eksen teknoloji, yapay zekâ ve dijitalleşmeydi. Ancak bu tartışmalar teknolojik determinizme indirgenmedi; yapay zekânın sermaye, emek, toplumsal cinsiyet, bilgi ve iktidar ilişkileriyle bağlantısı sorgulandı.

Altıncı eksen kamusal ve özgürleştirici eğitim arayışı olarak belirginleşti. Köy Enstitüleri, halk eğitimi, yetişkin eğitimi, üniversiteler, yerel yönetimler, müzeler, sanat ve toplumsal öğrenme alanları üzerinden eğitimin yeniden kamusallaştırılması ve demokratikleştirilmesi tartışıldı.

Yedinci eksen ise direniş ve kolektif özneleşmeydi. Sendikalar, işçi hareketleri, feminist mücadeleler, ekolojik hareketler, savaş ve göç bağlamındaki eğitim deneyimleri ile farklı toplumsal hareketler, eğitimin yalnızca mevcut toplumsal düzeni yeniden üreten değil, aynı zamanda dönüştürücü bir pratik olabileceğini ortaya koydu.

XIV. Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansı Üzerine Bir Değerlendirme

Sonuç: Sınıfı Yeniden Kurgulamak, Toplumu Yeniden Düşünmektir

XIV. Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansı, “Otoriter Zamanlarda Sınıfı Yeniden Kurgulamak” başlığı altında günümüz eğitim sorunlarını birbirinden kopuk politika başlıkları olarak ele almak yerine, bunların arkasındaki ortak toplumsal ilişkileri görünür kılmaya çalıştı.

Konferans boyunca ortaya çıkan tablo, eğitim alanının çoklu bir kuşatma altında olduğunu göstermektedir: Neoliberal piyasa ilişkileri eğitimi metalaştırmakta; otoriter politikalar müfredatı ve okul yaşamını yeniden biçimlendirmekte; sınav ve seçme mekanizmaları sınıfsal eşitsizlikleri yeniden üretmekte; güvencesizlik ve performans rejimleri öğretmen emeğini dönüştürmekte; yükseköğretim işletmeci bir mantıkla yönetilmekte; yapay zekâ ve dijitalleşme yeni bilgi ve emek ilişkileri yaratmakta; iklim krizi, savaşlar, göç ve yoksulluk eğitim hakkını daha kırılgan hale getirmektedir.

Ancak konferansın ortaya koyduğu tablo yalnızca bir kriz tablosu değildir. Aynı zamanda direnme, dayanışma ve yeniden kurma olanaklarının da bulunduğunu göstermektedir. Eleştirel pedagoji bu noktada yalnızca mevcut eğitim sistemini eleştiren bir düşünsel yaklaşım değil; başka bir eğitim ve toplum tahayyülünün imkânlarını araştıran politik ve pedagojik bir pratik olarak öne çıkmaktadır.

Bu nedenle “sınıfı yeniden kurgulamak” ifadesi, konferansın en güçlü kavramsal çağrılarından biri olarak değerlendirilebilir. Sınıfı yeniden kurgulamak; öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkiyi demokratikleştirmek, bilginin üretim ve dolaşım biçimlerini sorgulamak, çocuğun ve öğrencinin özerkliğini güçlendirmek, öğretmenin pedagojik özerkliğini savunmak, eğitimi piyasanın ihtiyaçlarına indirgememek ve okulun toplumsal eşitsizlikleri yeniden üretmek yerine bunlarla mücadele eden bir kamusal alan olmasını sağlamak anlamına gelmektedir.

Daha da önemlisi, konferansın farklı oturumlarında ortaya çıkan tartışmalar “sınıf” kavramını okulun duvarlarının dışına taşımaktadır. İşyerleri, sendikalar, üniversiteler, medya, sanat alanları, yerel yönetimler, müzeler, mahalleler ve toplumsal hareketler de öğrenmenin ve politik özneleşmenin mekânlarıdır. Böyle bakıldığında eleştirel pedagojinin konusu yalnızca sınıfın içindeki eğitim değil, toplumun kendisinin nasıl eğitildiği ve nasıl dönüştürüldüğüdür.

Bu açıdan konferansın en önemli çıktılarından biri, eleştirel eğitim düşüncesinin günümüzün otoriter ve neoliberal koşullarında yalnızca savunmacı bir pozisyon alamayacağını hatırlatmasıdır. Mesele mevcut kamusal eğitim kurumlarını korumak kadar, eğitimin ne olması gerektiğine ilişkin daha eşitlikçi, demokratik, laik, bilimsel, özgürleştirici ve dayanışmacı bir tahayyülü yeniden kurabilmektir.

Konferansın kapanış forumu da bu tartışmaların değerlendirilmesi ve geleceğe ilişkin yeni soruların oluşturulması açısından önemli bir son durak oluşturdu. Dört gün boyunca farklı ülkelerden araştırmacıların, eğitimcilerin, öğrencilerin, sendikaların ve demokratik örgütlerin aynı zeminde buluşması, eleştirel eğitimin uluslararası dayanışma açısından taşıdığı önemi bir kez daha gösterdi.

Sonuç olarak XIV. Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansı, eğitimin otoriterleşen ve piyasalaşan dünyada nasıl bir rol üstlenebileceği sorusunu yeniden gündeme taşıdı. Konferanstan geriye yalnızca çok sayıda bildiri, panel ve akademik tartışma değil; daha temel bir soru kaldı: Eğitim, mevcut eşitsizliklere uyum sağlayan bir kurum olarak mı kalacak, yoksa insanların dünyayı anlamalarına, sorgulamalarına ve değiştirmelerine olanak sağlayan özgürleştirici bir kamusal pratik olarak yeniden mi kurulacak?

Konferans, bu sorunun yanıtının yalnızca sınıfın içinde değil; sınıf ile toplum, eğitim ile emek, bilgi ile iktidar ve pedagojik pratik ile toplumsal mücadele arasındaki ilişkilerde aranması gerektiğini ortaya koymuştur. Eleştirel eğitimin güncel görevi de tam burada başlamaktadır: Dünyayı yalnızca açıklayan değil, onu dönüştürme iradesini ve kolektif kapasiteyi geliştiren bir eğitim için yeni yollar açmak.

Seneye XV. Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansında buluşmak üzere...

Estetik Deneyim Yoluyla Dönüştürücü Öğrenme: Kapsamlı Bir Yönteme Doğru¹

Alexis Kokkos

Çeviri: Zeynep Ünver²

Dönüştürücü öğrenme kuramı “1980’lerin başında Jack Mezirow tarafından geliştirilmiştir. Mezirow, dönüştürücü öğrenmeyi, “anlam yapılarının doğrulanmasını ve yeniden düzenlenmesini kapsayan, akli temel alan yetişkin boyutunda bir yöntem” (1991, 2000, 2009) olarak tanımlar. Diğer yandan Mezirow tarafından tanımlanan dönüştürücü öğrenme çerçevesinin ötesinde alternatif görüşler de geliştirilmiştir. Bazı akademisyenler bu çeşitli eğilimleri sınıflandırmaya çalışmış, *toplumsal-özgürleştirici yaklaşım*, *bağlaşık öğrenme*, *gezegen bilinci yaklaşımı* (yeryüzünde olma kimliği ve bilinci), *ideoloji eleştirisi yaklaşımı*, *gelişimsel yaklaşım*, *psiko-analitik görüş* gibi kategoriler ortaya çıkmıştır (bkz. Cranton, 2006; Dirkx, 1998; Merriam, Caffarella, & Baumgartner, 2007; Mezirow, 2009; Taylor, 2008). Bu sınıflandırma önerileri birbirinden farklı olsalar da, hepsi psiko-analitik yaklaşımın (Jung’un öne sürdüğü derinlik psikolojisine dayanan ve dönüştürücü öğrenmenin, bilinçdışının içeriğiyle, benlik bilinci arasındaki diyaloga bağlı olduğunu iddia eden) (bkz. Boyd ve Myers, 1988) Mezirow’un ileri sürdüğü düşüncelere bir alternatif olduğu konusunda hemfikirdir. Dirkx, (Dirkx, Mezirow, & Cranton, 2006) dönüştürücü öğrenmenin akılcı ya da akıl dışı yaklaşımla ele alınması arasında iki önemli fark olduğuna işaret eder. Birinci fark, düşünce çerçevemizi şekillendiren ve onu etkileyen bilinçdışı enerjilerin incelenmesine yapılan vurgunun derecesiyle ilgilidir. İkinci fark ise dönüştürücü öğrenme sürecini besleyen yöntemlerle ilgilidir.

¹ Kokkos, A. (2010) “Transformative Learning Through Aesthetic Experience Towards a Comprehensive Method,” *Journal of Transformative Education* 8(3):155-177. (Hellenic Open University, Athens, Greece).

² Dr., zeyneplekunver@gmail.com

Dönüştürücü öğrenme üzerine çalışan başlıca akademisyenler arasında bu yöntemin bileşenleri ve yöntemleri üzerine farklı görüşler olmasına karşın, öğrenmenin hem bilinç hem de bilinçdışı boyutlarının önemli ve birbirini tamamlayıcı olduğu yolunda geniş kapsamlı bir görüş birliği vardır (Cranton et al., 2006; Elias, 1997; Kasl & Elias, 2000; Taylor, 2008).

Ancak bu noktada ortaya çıkan soru, yetişkin eğitimcilerinin, Jungcu analitik derinlik psikolojisiyle ilişkili yöntemleri gereğince uygulayabilecek durumda olup olmadığıdır. (Örneğin katılımcıların iç dünyalarından yükselen duyguların, görüntülerin ve düşüncelerin incelenmesi gibi) Kasl ve Elias (2000), yetişkin eğitimcilerinin eleştirel özdüşünümü yönlendirme (kolaylaştırma) konusunda nispeten eğitilmiş olmalarına karşın, derinlik psikolojisiyle ilişkili öğrenme süreçlerini beslemek (yönlendirmek, geliştirmek) için gerekli yeterliğe ve donanıma sahip olmadıklarını, bu konuda daha az hazırlıklı olduklarını ifade eder. Bu tarihten dokuz yıl sonra Cranton ve Küçükaydın tarafından yapılan literatür taraması sonucunda “Dönüştürücü Öğrenme üzerine literatür, Jungcu teorinin önemi veya konuyla ilişkisi hakkında bir tartışmadan yoksundur” sonucuna varılmıştır (2009, s.1). Bu türden bir eleştirel incelemenin olmamasının “bilinç dışı yaklaşımının iddiaları, temelleri ve önermeleri konusunda kuşku duyulmasına” neden olan bir boşluk yarattığı ileri sürülmüştür (Cranton ve Küçükaydın, 2009, s.3). Bu tartışmada ben de literatürde dönüştürücü öğrenmeye akıldışı yaklaşımla psikoterapi arasındaki farkların da henüz netleştirilmediğini, dolayısıyla da yetişkin eğitimcilerinin “tin”i anlayabilmesi için hangi özel becerilere, niteliklere ve eğitime ihtiyaç duyduğunun açık olmadığını eklemek isterim. Bu nedenlerden ötürü, benim dönüştürücü öğrenmeyle ilgili sorgulamalarım, elinizdeki bu makale de dahil olmak üzere, halen farkındalık boyutunda (bilinç düzeyinde) olup biten süreçlerle sınırlıdır.

Benim düşüncelerim temelde Mezirow’un kavramsal çerçevesi kapsamındadır. Ancak, onun kuramının fazla akılcı bularak eleştiren, geliştirme odaklı olduğunu söyleyen, duygu ve imgelemen yükselişini kolaylaştırabilecek stratejilerin olabilmesi için daha fazla genişletilmesi gerektiğini savunan pek çok araştırmacının görüşüne de katılıyorum. Öğrenmenin bilişsel, duygusal ve imgesel boyutları arasındaki bu etkileşim, estetik deneyim yoluyla –sanat eserlerinin sistematik bir şekilde gözlenmesi- yoğun şekilde vurgulanır. Genel eğitimdeki öğrenme süreçlerini inceleyen araştırmacılar tarafından bu konu üzerine yazılmış geniş bir literatür vardır (Gardner, Brouday, Efland, Eisner, Perkins, Getty Sanat Eğitimi Enstitüsü yayınları ve diğerleri). Ne var ki, yetişkin eğitimi ve özellikle de dönüştürücü öğrenme kuramı üzerine yapılan araştırmaların sayısı çok daha azdır. Bu nedenle elinizdeki makalede, bu türden

bir estetik deneyimin dönüştürücü eğitim kuramında ve uygulamasında nasıl yaşamsal bir öge olabileceği incelenmeye çalışılacaktır.

Birinci bölümde duygusal ve imgesel anlatım konusu ile ilgili geliştirilmiş literatür ve sanat yoluyla bilişsel gelişim konusu incelenmektedir. Sonraki bölümde, estetik deneyimin eleştirel özdeşleşimini güçlendirmedeki katkısı üzerine literatür ele alınmakta, üçüncü bölümde dönüştürücü öğrenme araştırmacıları tarafından geliştirilen kuramsal yaklaşımlar sunulmaktadır. Son olarak da, estetik deneyimin dönüştürücü öğrenme süreci içinde nasıl kullanılacağı ile ilgili bir yöntem önerilmektedir.

Estetik Deneyim: ‘Bilişsel Algı’ Süreci

Pedagoji, eğitim felsefesi ve sanat eğitimi alanında çalışan birçok araştırmacı, estetik deneyimin düşünme süreçlerinin bilişsel, duyuşsal ve imgesel yönlerinin gelişimi açısından ne kadar önemli olduğunu ortaya koymuştur. Bu alanda en temel katkılardan biri Howard Gardner (1983, 1990) tarafından yapılmıştır. Gardner, insanların sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, kinestetik, müzikal, görsel, uzamsal, sosyal (bireyler arası), içsel (kendine dönük) gibi pek çok zekâyâ sahip olduğunu öne sürmüştür. Her bir zekâ türünde farklı bir semboller sistemi bulunur. Başka bir deyişle, her bir zekâ türüne karşılık gelen bir temsil sistemi ve çeşitli kavram, düşünce ve olguların kavramlaştırılma sistemi vardır. Bu nedenle, zekâmızın çok yönlü bir şekilde güçlenmesi için, sembollerin geniş kapsamlı bir şekilde kullanılmasına gereksinim duyarız. Estetik deneyim de bu amaca hizmet eder. Çünkü katılımcıların, bütüncül (holistik) ve hassas anlamların ifade edilmesine olanak veren çeşitli sembolleri işlemelerine, duygusal ve imgesel durumlardan yararlanmalarına, metafor kullanmalarına ve genel olarak gerçekliğin farklı perspektiflerinden ifade edilmesine olanak yaratır ve böylelikle akılcı (rasyonel) usullama yoluyla kavranması zor konularla ilgili farkındalık yaratır.

Gardner’in perspektifine paralel bir görüş Eisner, Broudy, Perkins ve başkaları tarafından da geliştirilmiştir. Eisner (2002), estetik deneyimin imge gücünü ve duygusal ifadeyi genişlettiğini, aynı zamanda bilişsel işlevleri geliştirdiğini öne sürmüştür. Estetik deneyim, hissedilen ancak tanımlanamayan anlamların ifade edilebileceği ve anlaşılabilirliği bir araç sağlayarak belirsizliklerle başa çıkmaya, ince ilişkileri kavramaya ve ayrıntılara odaklanmaya yardımcı olur. Broudy de, (1987) estetik deneyimin, daha önce hiç var olmayan imgelerin ortaya çıkmasına olanak vererek ve aynı zamanda aklın, ortaya çıkan bu yeni bilgiyi organize etmesini sağlayarak imge gücünü harekete geçirdiğini ifade eder. Üstelik, sanatla ilişki kurma, duygu dağıtımını aydınlatır, arındırır, duygu ve düşüncelerin birleştirilmesini kolaylaştırarak bilişsel stratejilerin

gelişmesine olanak verir. Bu nedenlerden ötürü Broudy estetik deneyimi hem ‘*bilişsel algı*’ hem de ‘*algısal biliş*’ olarak adlandırır. (1987: 11).

Perkins, *The Intelligent Eye* (1994) adlı kitabında yukarıda belirttiğim görüşlere paralel düşünceler sunar. Ayrıca, ‘sanat yapıtlarını sistematik bir biçimde gözlemleme’ için dört evreden oluşan bir yöntemsel araç önerir. Bunun dışında, sanat yapıtlarının teknik özelliklerine vurgu yapılmamasının, onun yerine duyuşsal niteliklerine odaklanılmasının üzerinde durur. *Birinci evrede*, kolaylaştırıcı, öğrencilerden belli bir sanat yapıtını -ruhunu yakalayabilmek amacıyla- izlemeye zaman ayırmalarını ister. Yapıtın ilginç özellikleri konusunda kendi kendilerine sorular sormaları ve yeni özellikler keşfetmeleri için teşvik eder. *İkinci evrede*, öğrenciler daha kapsamlı gözlem yaparlar. Başka bir deyişle, normalde görünmez olan yönlerini fark etmeye çalışırlar. Örneğin, birtakım sürprizler, semboller, kültürel ve sosyal bağlantılar, ‘teknik’ boyutlar vb. arayabilirler. *Üçüncü evrede*, kolaylaştırıcı katılımcılardan, yapıtta onları şaşırtan, ilgilerini çeken ya da soru işaretleri uyandıran şeylerin daha derin bir çözümlemesini yapmalarını ister. Bunun dışında, yapıtı bir şekilde bağlantılı olan bir başka yapıtla karşılaştırabilirler. Genelde öğrenciler yapıtla ilgili deneyimleri konusunda delile dayalı çıkarımlar yapmaya çalışırlar. Son olarak *dördüncü evrede*, öğrenciler yapıtı bütüncül (holistik) olarak inceler ve keşfettikleri şeyleri toparlayarak bir araya getirirler.

Gardner, Eisner, Broudy, Perkins ve diğerleri estetik deneyimin, düşünme, hissetme ve imgeleme yeteneklerine yaptığı önemli katkılar nedeniyle her türlü eğitim sürecinin vazgeçilmez bir parçası olması gerektiğini vurgulamışlardır. Project Zero ve Sanatsal Düşünme Programı (Harvard Üniversitesi Eğitim Yüksek Lisans Programı tarafından başlatılmıştır), Sektörler Arası İşbirliği Yoluyla Yaratıcı Toplum Geliştirme (Birleşik Krallık Yaratıcı Toplum Merkezi) gibi sanatla dolu programları olan çok sayıda uygulama yaşama geçirilmiştir.

Estetik Deneyim ve Eleştirel Özdüşünüm

Sanatla ilişki kurma yoluyla edinilen estetik deneyimin eleştirel özdüşünüme katkısı çeşitli bilimsel alanlar kapsamında incelenmiştir. Bu arayışın ilk izleri estetik deneyimin, gerçeğe ulaşma üzerindeki kolaylaştırıcı rolünü ve düşünme biçimlerinin niteliksel dönüşümü üzerindeki güdüleyici gücünü ele alan Alman idealist düşünürleri Kant, Hegel ve Schelling’in çalışmalarında görülür. Bu konuda özellikle Kant’ın *Yargı Yetisinin Eleştirisi* (1790/1995) adlı kitabında ortaya koyduğu görüşler çok önemlidir. Kant, estetik durumun, yani sanatçı, yapıt ve alımlayıcı arasındaki ilişkiler toplamının kendine özgü düşünme biçimi olan bir alan

oluşturduğunu iddia etmiştir. Kant buna ‘*estetik akılcılık*’ adını vermiş ve toplumsal gerçekliğin üzerine kurulu olduğu akılcılık modelinden farklı bir şey olduğunu öne sürmüştür. Daha geniş bir estetik çerçevede, bu düşünme biçimi derin, özgün, insani duygularla ifade edilir ve ‘*önyargısız*’, ‘*bütünsel*’ (holistik) ve (başkalarının görüşlerini de dahil ettiği için) ‘*kapsayıcı*’ bir düşünme biçimidir. Bunun sonucunda, estetik deneyim, alımlayıcılara bilişsel yetilerini baskın kalıplardan farklı bir biçimde örgütleme ve deneyimsel gerçekliği alternatif bir perspektiften kavramsallaştırma olanağı sunar.

Zaman içinde estetik deneyimin, eleştirel düşünmeyle yakından ilişkili olduğu görüşü kuramsal yaklaşımlarla ve pedagoji, felsefe, psikoloji ve nörofizyoloji alanlarındaki araştırmalarla desteklenmiştir. Dewey, Deneyim Olarak Sanat (*Art as Experience*) adlı kitabında estetik deneyimin, öğrenme sürecinin en temel ögesi olarak gördüğü imgelemin, gelişmesi için başlıca araç olduğunu öne sürer. Sanatçının sunduğu imgesel boyut sanat yapıtının içine işler. Öte yandan, içeriği kavrayabilmek için imge gücümüzü en üst düzeyde harekete geçirmemiz gerekir. Bu nedenle “estetik deneyim, gerçeklikten edindiğimiz olağan deneyimlerden daha geniştir, daha derindir ve düşünceye meydan okuduğu için önemlidir” (Dewey, 1934/1980, s. 285). Diğer yandan, eski algılarımızın, sanatla ilişki kurma sonucu ortaya çıkan yeni algılarla buluşması “geçmişin yeniden yapılandırılmasına yol açar” (Dewey, 1934/1980: 284) ve bu yolla yeni kavrama yolları kurma yeteneğimizi güçlendirir.

Sartre da *Edebiyat Nedir?* adlı denemesinde (1947/1971) benzer düşünceleri savunmuştur. Sartre, bir edebi eserin kavranabilir hale gelmesi için birleşik anlamların okur tarafından keşfedilmesi ve kavramsallaştırması gerektiğini söyler. Bu süreç yoluyla okurun imge gücü ve derin düşünme yeteneği önemli ölçüde harekete geçirilir. Okur yapıtın ortak yazarı haline gelir, çünkü -yazarın bıraktığı ayak izlerinin çok ötesinde- içeriği yeniden oluşturma ve yaratma konusunda özgürdür: “Okur, kendisi kurgulayarak yazılı olanı sürekli biçimde aşmalıdır. Yazar ona öncülük eder. Boş bir alandan ayrılmış öğeler sunar. Kişi, onlarla buluşmalı, onların ötesine geçmelidir. Kısacası, okuma eylemi yönlendirilmiş bir yaratımdır” (Sartre, 1947/1971: 57-58). Sonuç olarak, Sartre’a göre özgürleştirici ve yaratıcı bir eylem olarak okumak, aşırılık eğilimlerini şekillendirmek ve gerçekliğin yabancılaştırıcı koşullarını dönüştürmek için bir uyaran sunar.

Estetik deneyimin, eleştirel özdeşleşimi güçlendirecek eşsiz fırsatlar sunduğunu gösteren en somut kanıtları Efland (2002) ortaya koymuştur. Sanatın katı kurallar, ‘*reddedilemez*’ genellemeler ve ‘*kesin*’ belirlenimler çerçevesinde kavranamayacak kadar karmaşık bir eylem

olduğunu savunan Efland'a göre sanat yapıtının içerdiği simgesel biçimler esnek bir yapıya sahiptir. Simgeler, metaforları ve anlatıyı onaylayan, öncelik tanıyan bir mantığa göre ve bütüncül bir yaklaşımla anlamları şekillendirmeye koşullandırılmıştır. Üstelik bir sanat yapıtını kavrama birbirini dışlamayan çeşitli yorumlara açıktır ve bu yorumlar arasındaki etkileşim bütün yaklaşımı zenginleştirir. Böylece sanatla ilişki kurmak, çeşitli durumlardan, apaçık ortada olduğu düşünülen anlamın ötesinde anlamlar çıkarmamızı, alternatif görüşlere açık olmamızı sağlayarak bizi karmaşık ve belirsiz konuları yorumlamaya yakınlaştırır. Daha da önemlisi Efland'e göre sanat yapıtları, kişiyi sosyal ve kültürel çerçeveyi anlamaya motive eder. Bu nedenle her eğitim programının temel hedefleri arasında estetik deneyim yoluyla derin düşünmenin geliştirilmesi yer almalıdır.

Palo Alto Akıl Araştırmaları Enstitüsü'ndeki araştırmacıların kuramsal görüşleri (Watzlawick, 1981/1986; Watzlawick, Beavin Bavelas ve Jackson, 1967) yukarıda söz edilen yaklaşımların belgelenmesine önemli katkılarda bulunmuştur. Bu araştırmacılar, anatomi ve nörofizyoloji alanlarındaki çalışmalarıyla "tam bir düşünme sürecine (process) sahip olabilmek için beynin her iki yarıkürenin de eşit biçimde ve işbirliği halinde işlev görmesi gerektiğini" göstermişlerdir. Beynin sol yarıkürenin temel işlevi akılcılaştırma (rasyonelleştirme). Deneyimlerimizi mantıksal-analitik kanıtlar yoluyla yorumlayarak gerçeklik algımızı şekillendirir. Her durumu mantıksal-analitik yargılama, hesaplama, sayısal beceriler, planlama, ayrıntıları ve bütünün parçalarını tanımlama ile ilişkilendirmek sol yarıkürenin çalışma biçimidir. Sağ yarıküre, karmaşık durumların, ilişkilerin ve yapıların bütüncül (holistik) bir biçimde tanımlanması konusunda uzmanlaşmıştır. Olguları akılla açıklamaya uğraşmaz; ancak yaratır, duyguların, sezgilerin, imgelemin dışı vurulması için yüreklendirir, anıları çağrıştırır ve gerektiğinde kararlarımızı düzeltir. Bunun için resimler, alegoriler, meseller, mecazlar, mecaz-ı mürseller, teşbihler, çeşitlemeler, çelişkiler ve açık saçmalıklar gibi işlevini etkinleştirmeyi sağlayacak bütün öğeleri kullanır.

Watzlawick'e göre (1981/1986), sanatın bu süreçteki rolü de -yukarıdaki öğeler gibi- işlevsiz varsayımlarımızın dönüştürülmesi için bir araç görevi üstlenmesidir. Sol yarıküre, gerçekliğin akla dayalı bir yorumunu sunar ancak bu yorum genelde şematik ve tek boyutlu olarak ortaya çıkar. Sol yarıküre aracılığıyla dünyaya dair tek bir tablo görürüz ve bunun mantıklı ve kabul edilebilir olduğunu düşünürüz. Ancak bu tablo aklın üretiminden (uydurma, yalan, yakıştırmaca-*fabrication*) başka bir şey değildir: "Bu, dünya değildir. Bugün bir şekilde yarın başka bir şekilde yorumlanan ayrı resimlerden oluşan bir mozaiktir. Yakıştırmacalardan elde edilen bir

yakıştırmacıdır, yorumlarla şekillenen bir yorumdur” (Watzlawick, 1981/1986, s. 66). Bunun aksine, durumları bütüncül biçimde algılama, parçaları ve değişkenleri işleme ve açıkça çelişkili olana anlam kazandırma vb. yetisine sahip olan sağ yarıküre, çok işlevli olguları anlama, alternatif görme biçimlerini algılama ve yabancı olanla, anlatılamayanı uzlaştırma olanağı sağlar. Sonuç olarak, her iki yarıkürenin birbiriyle bağlantılı şekilde çalışması referans çerçevemizin dönüştürülmesi için kesin bir şekilde elzemdir. Diğer taraftan, sağ yarıkürenin çalışma biçimine karşılık gelen çeşitli öğeleri kapsayan sanat yapıtlarıyla karşılaşma durumu, beynin bu bölümünün etkinleşmesine önemli katkılarda bulunur ve dönüşüm sürecini güçlendirir.

Eleştiri kuramının katkıları. Sanatın eleştirel düşünmenin gelişmesi üzerindeki rolü konusunda önemli bir yaklaşımı Frankfurt Toplumsal Araştırmalar Merkezi’nde (Frankfurt Okulu olarak bilinir) 1930’lu yıllarda gelişmeye başlayan eleştiri kuramının kurucuları Adorno ve Horkheimer öne sürmüştür. İki Alman kuramcı, yazdıkları bir dizi makalede (örneğin, Adorno 1941/1997, 1953/1984, 1970/2000; Horkheimer 1938/1984; Horkheimer ve Adorno 1947/1984) Kant’ın “estetik deneyimin egemen düşünme biçiminden ayrı bir düşünme biçimi getirdiği” yönündeki görüşü üzerine ayrıntılı çalışmalar yürütmüş ve “özgün sanat yapıtıyla kurulan ilişkinin insanın özgürleşme sürecine katkıda bulunduğu” savıyla düşüncelerini tekrar kaleme almışlardır. Akılcılığın ve gelenekçiliğin egemenliği altındaki toplumsal gerçekliğin diğer mekanizmalarında ender bulunan bazı özelliklerin, yalnızca büyük sanat yapıtlarının ruhsal içeriğinde ve yapısında bulunduğu düşüncesini temel alan bir kuramsal çerçeve geliştirmişlerdir. Bunun sonucunda, büyük yapıtlarla karşılaşma toplumsal yaşamın yabancılaştırıcı normlarına başkaldıran bir düşünme biçimini besler.

Adorno ve Horkheimer, büyük sanat yapıtını, bütünsel bir boyut oluşturan öğelerin derin ve içsel bir birleşimi olarak tanımlarlar. Tinsel içerik (anlamı), biçimsel yapısıyla diyalektik bir ilişki içindedir (edebiyattaki dilbilimsel ifadeler, müzikteki ses yapıları ve vurgu sistemleri, güzel sanatlardaki renkler ve orantılar gibi birbirinden ayrı öğelerden oluşan estetik kümeler). İçerik, uygun biçimde şekillendirilmiş biçimsel öğeler yoluyla işlevsel ifadesini bulur. Bu biçimsel öğeler de sanat eserinin özünü yansıtır. Biçim ve içerik arasındaki diyalektik ilişki yoluyla bütün yapısal ve bağlamsal öğeler arasında ve her bir öğeyle yapıtın bütünü arasında bir etkileşim oluşur. Sanat yapıtının kavranabilmesi için, her biri önemli olan ayrı öğeler birbirine bağlanarak bir bütün yaratılır. Aynı zamanda her öğe merkezdeki referans noktasıyla bağlantılıdır ve ancak bütün ile olan ilişkileri anlaşıldığında anlam kazanırlar. Bir başyapıtın bütünlük boyutu demek, yapıtla bir düşüncenin, bir olgunun, bireysel ya da toplumsal bir sürecin bütün yönlerinin ve diyalektik çelişkilerinin ortaya konmuş olması demektir.

Önemli sanat yapıtlarının bir başka özelliği ise içerdiği gerçektir. İnsan varoluşunun derin duygularını ifade ederler; 'yaşama, olgunlaşmış anlamlara dair bir açıklama' sunarlar. (Horkheimer, Adorno 1947/1984: 99). Bir insan samimi bir estetik deneyim yaşarken, egonun algı sistemlerinin sınırlarını aşan, öznel deneyimden ve tek bir nesnel 'bu böyledir' halinden daha öte bir şey olarak bazı eşsiz anlarda dehşet içinde gerçeği algılar: "Önemli sanat yapıtlarından doğan duygu (...) alımlayıcının kendisini unuttuğu, yapıtta kaybolduğu, özünden sarsıldığı, zeminin ayaklarının altından kaydığı anla ilgilidir. Estetik tabloda somutlaşan gerçeklik olasılığı önünde canlanır". (Adorno, 1970/2000: 415).

Son olarak, büyük sanat yapıtları geleneksel karşıtı dokusuyla tanımlanır. Yapıları ve içerikleri sıradan olandan farklıdır. Klişelerin, standartların, apaçık olanın karşısında durup, alışkın olmadığımız sorgulamalarda bulunmamıza neden olurlar. Bu yapıtları kavramaya yarayan yollar, bilinen kalıpları ve klişeleri izlemez. Anlamları kolaylıkla öngörülemez. Bir durumla ilgili tek bir anlam içeren ifadeler yoktur. Ortaya çıkan yorumlar beklenmediktir. Çatışmaların çözümü sistematik bir şekilde 'bağışlama' değildir. Sanatçının ortaya attığı soruların, egemen düşünme biçiminden beklendiği gibi tek bir 'açık' yanıtı yoktur. Önemli sanat yapıtlarını yorumlamanın sınırsız olasılığı vardır. Bu yapıtlar herkese kendileriyle diyalektik bir ilişki kurma, esere özgün bir şekilde yaklaşma ve kişisel anlamlar keşfetme olanağı verir.

Bu nedenlerden ötürü, adı geçen iki Alman düşünür -daha önce söz edilen Dewey ve Sartre'in izinden giderek- önemli bir sanat yapıtının kolayca anlaşılmasının mümkün olmadığını savunurlar. Gözlemcinin, yapıtın özüne ulaşmak için tinsel ve zihinsel güçlerini yoğun bir şekilde harekete geçirmesi gerekir. Yüzeydekinin ardında var olan anlamların bulunmasına bilinçli bir şekilde katılmalıdır. Bunu başarabildiği oranda yapıtın tinsel içeriğine dahil olur ve yapıtı yeniden yaratır.

Adorno ve Horkheimer'in yukarıdaki savları, estetik deneyimin eleştirel işlevi ile ilgili bir sonraki düşüncenin temellerini hazırlar. Büyük sanat yapıtları, geleneksel olana başkaldırısı, bütünsel boyutları, yaşama dair özgün anlamları, çok sayıda yoruma açık olmaları nedeniyle toplumsal gerçekliğin mekanizmalarında yerleşik durumda bulunan araçsal akılcılığa karşıt konumdadırlar. Özgün sanatın özellikleri, klişeleşmiş davranış kalıplarından, yabancılaşmış ilişkilerden ve kurulu düzende egemen olan kapalı algı sistemlerinden farklıdır. Bu nedenle, sanatla ilişki kurma, eleştirel bilincin beslendiği bir alan olarak işlev görür. Egemen normlardan kurtulmamıza yardımcı olan, toplumsal ve üretici süreçlerdeki yerleşik eğilimlerden ve

varsayımlardan kuşku duymamıza neden olan ve yaşadığımız dünyadan daha iyi bir dünya perspektifini düşünebilmemizi sağlayan ölçütler sunar. Sanatın özgürleştirici gücü üzerinde Frankfurt Okulunun bir başka temsilcisi de durmuştur. Estetik Boyut (*Aesthetic Dimension*, 1978) adlı kitabında Marcuse, sanat başyapıtlarıyla ilişki kurmanın yerleşik deneyimin altüst olmasına olanak verdiğini ve insanın özgürleşme arzusunu yeniden canlandırıldığını savunur. Adorno (1970/2000), ondan bir adım daha ileri gitmiştir: “Düşünme şeklimize estetik öğeleri ne kadar çok katabilirsek yani, karşılaştığımız durumlara ne kadar bütüncül ve diyalektik bakabilirsek ve varoluşun samimi ifadelerine ne kadar önem verirsek, bilincimizi, somutlaştırılan toplumsal gerçekliğin zorlamalarından özgürleştirebilecek koşulları yaratmak da o kadar mümkün olur” demiştir.

Literatür Taraması ile İlgili Sonuç

Bu çalışmanın önceki bölümlerinde sunulan literatür taraması, öğrenmenin duyuşsal ve imgesel boyutlarını güçlendirme ve eleştirel düşünme stratejileri konusunda sanatın etkin rolünü gösteren düşüncelerin toplamını ortaya koymuştur. Estetik duruma dahil olan biliş, duygu ve imgelem karışımı, mantıksal yargılar yetersiz kaldığında, sorgulanan konuların öneminin ve anlamının en derindeki köklerini yakalamamıza yardımcı olur. Verilen bilginin ötesinde alternatif yorum yollarını deneyimlememize izin verir. Farklı gerçeklikleri algılamamız, bilincimizi genişletmemiz ve perspektiflerimizi yeniden şekillendirmemiz için bir araç sunar. Bu nedenle, estetik deneyimin dönüştürücü öğrenmenin kuramsal çerçevesinde ve uygulamasında belirgin bir role sahip olması gerektiğini savunmak için pek çok neden vardır.

Dönüştürücü Öğrenme Çerçevesindeki Yaklaşımlar

Freire, estetik deneyimi dönüştürücü öğrenme sürecinin merkezine yerleştiren ilk bilim adamıdır. Otobiyografik bir raporda belirttiği üzere, gençlik yıllarında ‘Jose Lins do Rego ve Graciliano Ramos gibi yazarların estetik yaratıcılığı’ Freire’nin düşünceleri üzerinde önemli bir etki bırakmıştır (Shor ve Freire, 1987, s.20). Aynı zamanda ilk öğretmenlik yıllarında dil öğretiminde ‘çok iyi Brezilyalı yazarların’ metinlerini kullandığını belirtir (Shor ve Freire, 1987, s.28). Kendi eğitim yöntemini geliştirdiği sonraki yıllarda (Freier, 1970, 1978) “*kodlamaların katılımcılar tarafından bütüncül bir şekilde incelenmesini*” merkez almıştır. (Francisco Brenend gibi önemli ressamların yarattığı eskizleri çözümlemek gibi) (Freire, 1978). Bu kodlamalar, öğrenenlerin kendi deneyimleriyle ilişkili durumları temsil etmektedir ve özellikle onları toplumsal sorunların eleştirel bir çözümlemesini yapmaya teşvik etmek amacıyla hazırlanmışlardır. Her bir kodlama büyük bir sorunun alt kollarını temsil eder. Örneğin, ‘kültür’

sorunun alt dallarından biri ‘emek’ sorunudur’. ‘Emek’ konusunu incelemek için Freire, bir seramik ustasını çalışırken resmeden bir eskiz kullanmıştır (Şekil 1, 1971, s.141). Bu eskiz, düşünsel emek, el emeği, sömürüyle ve çalışmayla ilişkili yabancılaşma, aynı zamanda da insana, işe göre değer biçilmesi gibi emek kavramı kapsamı içinde bulunan ve çok yönlü eleştirel bir tartışma için gerekli olan çok sayıda uyararı içerir.

Her bir kodlamadaki farklı yönlerin karşılıklı konuşma ile yapılan çözümlemesi (dekodlama), katılımcıların alt soruna ilişkin eleştirel bir kavrayışa ulaşmalarını sağlar. Son olarak, alt sorunların toplamının sentez yoluyla ve bütüncül bir şekilde çözümlenmesiyle katılımcılar ana soruna ilişkin kendi algılarını yeniden yapılandırırlar.

Freireci yöntem, uygulandığı çerçevenin toplumsal, siyasi ve eğitimsel koşullarına derin bir şekilde uyarlanmıştır. Temelde, baskıcı sosyo-politik koşullarda yaşayan, toplumsal olarak dışlanmış gruplara yöneliktir. Şüphesiz, kodlamalarda yer alan ve bir amaca hizmet eden simgeler, katılımcıların kendi durumlarının nedenlerine dair açık mesajlar almalarına yardımcı olmuştur. Ancak ben, çok yönlü toplumsal koşullar olduğu gelişmiş ülkelerin çağdaş toplumlarında, eğitim alanına hizmet etmek için kullanılmayan sanat yapıtlarının da eğitim süreci içinde ele alınmasının daha önemli olduğunu savunuyorum. Çünkü bu yapıtlar, anlamlar, varsayımlar, duygular ve alternatif yorumlar üzerine daha geniş bir sorgulama yapılması için gerekli uyarıları barındırırlar. Yine de, Freire’in sanat yapıtlarının, eleştirel bilinci geliştirmek için bütüncül bir şekilde kullanılması yolundaki görüşleri yetişkin eğitimi açısından değerlidir.

Freireci yöntem yaygınlaşmıştır –Brookfield (1987) ve Shor (1980, 1992) tarafından kaleme alınan kitaplarda da çeşitli örnekler bulunabilir. Bu süreçte, Ira Shor’un bakış açısı ve uygulamaları temel bir rol oynamıştır. Shor, yöntemi titizlikle ayrıntılandırmış ve tiyatroyu, şiiri ve müziği de dahil ederek kullanılan sanat yapıtlarının kapsamını genişletmiştir. Ancak, eğitilenleri egemen sınıfların hegemonyası üzerine sorgulama yapmaya yönlendirme çabalarında, tek yönlü olarak sanat yapıtlarından sosyo-politik mesajlar çıkarma konusuyla ilgilenmiş, bu yapıtların eleştirel ve özgürleştirici potansiyelini göz ardı etmiştir. Bunun sonucunda, sanat yapıtları sınırlı bir biçimde ele alınmış, yalnızca sosyo-politik bir sorgulamanın geliştirilmesi için gerekli bir araca indirgenmiştir. Bunun en tipik örneği, Shakespeare’in V. Eric (Shor, 1992) adlı yapıtının Shor tarafından ele alınış biçimidir. Eğitmenlere, bu yapıtı bir ‘konuya giriş metni’ olarak kullanmalarını ve buradan da ‘Yasalar, değişmeyen bir kurallar bütünü müdür?’, ‘Yasa değişikliklerinden kim faydalanır?’, ‘Şu anda ne gibi yasal değişikliklere

gereksinim vardır?', 'Neden?', 'Yasalar karşısında beyazlarla azınlıklar eşit midir?' gibi soruların sorulması için bir dayanak olarak kullanmalarını salık verir. Üstelik, eğitimcileri ve katılımcıları bu tiyatro yapıtını yalnızca siyasi bir sorunsal olarak değerlendirmeye sevk eder ve 'Shakespeare'in aristokrasi yanlısı eğilimlerini', 'monarşiyi eleştirmeme niyetini' tartışmaya yönlendirir (Shor, 1992, s. 156).

Bu yöntem sayesinde Shor, bir yandan katılımcıların haksızlığın toplumsal kökenleri ile ilgili bilincini artırmayı ve onları kurulu düzenle yüzleşme konusunda uyarmayı başarmıştır. Ancak diğer yandan, istemeden de olsa onların eleştirel yetisine zarar vermiştir. Çünkü onun kullandığı yöntem, sanat yapıtlarına önceden belirlenmiş bir çerçevede yaklaşmış, yapıtların bütüncül boyutunu ve ifade ettikleri diyalektik çelişkileri kavrama olasılığını ortadan kaldırmıştır. Üstelik, Shakespeare gibi yazarların hor görülerek siyasi eleştiriye tabi tutulması, katılımcıların sanat yapıtlarıyla ilgilenmeye devam etme isteğini öldürme tehlikesini beraberinde getirmektedir.

Bu noktada, Freire'in görüşlerine geri dönmemiz ve onun klasik metinlere yaklaşma biçiminin farklı olduğunu söylememiz gerekir. Shor'un sohbet sırasında kendisine yönelttiği 'Öğrencilerin herhangi bir disiplindeki klasik metinleri bir tapınma nesnesi olarak görmeden incelemeleri gerektiğini düşünüyor musunuz?' sorusuna karşılık Freire, amacın 'gerçek anlamda incelemek, ciddi ve eleştirel bir şekilde okumak' olduğu yanıtını verir (Shor ve Freire, 1987, s.83) ve klasik metinlere, bütün yetilerimizi tam anlamıyla harekete geçirerek, derin ve sorgulayıcı bir biçimde yaklaşmanın önemini vurgular. Aynı şekilde bir başka yazısında (Freire, 1985), "bileşenleri arasındaki etkileşimin kavranması yoluyla önemli metinlere dair bütüncül bir algı geliştirmenin önemi"ne işaret eder.

Yirminci yüzyılın sonlarına doğru, Freireci yaklaşımın uygulama alanı giderek kaybolmuştur. Ancak, dönüştürücü eğitimde estetik deneyimin önemli rolüne odaklanan kuramsal yaklaşımlar ve örnekler ortaya çıkmaya devam etmiştir (ör. Cranton, 2006; Dirkx, 1997, 2000, 2001; Taylor, 2000). Dönüştürücü öğrenme bağlamında estetik deneyimin kullanılmasına ilişkin literatür dört ayrı eğilim çerçevesinde gelişir.

Birinci eğilim, çoğunlukla Dirkx'in çalışmalarıyla ifade edilir ve dönüştürücü öğrenme kuramı içinde psiko-analitik görüşün çerçevesinde gelişir. Dirkx, sanat yapıtlarıyla ilişki kurmanın 'imgesel yöntemin' en vazgeçilmez bileşenlerinden biri olduğunu savunur. Bu yöntem, yetişkin öğrencilere, bilinçdışına bir geçiş kapısı olan imgelerle bilinçli bir diyalog kurma konusunda yardım etmeyi amaçlar.

İkinci eğilim, içerdikleri klişeleşmiş iletileri eleştirel bir şekilde incelemek için çeşitli kitle kültürü yapıtlarını gözlem nesneleri olarak sunar (örn. Dass-Brailsford, 2007; Tisdell, 2008).

Üçüncü eğilim, sanat yapıtlarını birkaç konuda eleştirel düşünmeyi desteklemek için uyarıcı olarak kullanılır. Sanat yapıtlarının seçiminde geçerli olan ölçüt, tartışılan konunun eleştirel çözümlemesini yapmaya uygun bir uyarıcı sağlamasıdır. Ancak estetik değerleri konusundaki ölçütlere fazla vurgu yapılmaz. Bunun sonucunda, seçilen sanat yapıtları 'basmakalıp' olarak nitelendirilmese de, başyapıt sınıfında da yer almazlar. Örneğin, Roden (2005), Tavuklar Firarda ve Thelma ve Luise gibi popüler filmleri kullandığını söyler. Öte yandan Bitterman (2009) Spike Lee'nin belgesel filmini kullanır. Benzer özelliklere sahip sanat yapıtlarındaki iletilerin eleştirel analizinin yapılmasının, kendimizi ve dünyayı algılayışımızı şekillendiren inançların dönüşmesine katkıda bulunacağı şüphesizdir. Ne var ki, çalışmalarda büyük sanat yapıtlarının kullanılmaması gerçeği, şimdiye kadar sunduğumuz bazı önemli avantajlardan yararlanılmasına engel olmaktadır.

Bu makalenin öne sürdüğü düşüncelerle uyumlu olan dördüncü eğilim, öğrenme sürecine önemli sanat yapıtlarının sıklıkla gözlemlenmesini katarak eleştirel düşünmeyle öğrenmenin duyuşsal ve imgesel boyutlarını birleştirmeye çalışır. Ancak, literatürde bu türden bir yaklaşıma dair çok az referans olduğunu belirtmek gerekir (örn. Greene, 1990, 2000; Jarvis, 2006; Kegan, 2000 ve belki birkaç tane daha). Üstelik, Freire, Efland, Perkins, Broudy ve Harvard Projeleri'nin sanat yapıtlarının gözlemlenmesi düşüncesine atıfta bulunulmamıştır. Ayrıca, Adorno ve Horkheimer'in estetik kuramına çok sınırlı sayıda atıfta bulunulmuştur. Yine de, bütün bu öğelerin dönüştürücü öğrenme kuramına ve uygulamasına dahil edilmesinin ek bir potansiyel getireceğini savunmaktayım.

Sonraki bölümde, bu konuyla ilgili bir yöntem önerilmektedir. Dönüştürücü yetişkin eğitimcilerine, "*Estetik Deneyim Yoluyla Dönüştürücü Öğrenme*" olarak adlandırılan bu yöntemle estetik deneyim yoluyla eleştirel, hissetmeye dayalı ve imgesel yaklaşım sağlayan bir uygulama aracı sunmaya çalışılmaktadır.

Kapsamlı Bir Yönteme Doğru

Bu bölümde dönüştürücü öğrenme çerçevesi içinde estetik deneyimin kullanımına yönelik bir metodoloji öneriyorum. Metodoloji, estetik deneyimin öğrenme boyutu hakkındaki yukarıda bahsedilen teorik yaklaşımlara dayanmaktadır. İlk olarak yöntemin temellerini açıklayacağım.

İlk altısı bu makalede şimdiye kadar sunulan kuramsal yaklaşımlarla ilgilidir. Sonraki aşamada yöntemin uygulanışına bir örnek vererek evrelerini sunacağım. Seçilen örnek, 2009 yılında benim uygulatıcılığına yaptığım, her biri 3 saatlik, 24 oturum süren eğitimcilerin eğitimi programından edindiğim deneyimlerime dayanmaktadır.

Yöntemin Temelleri

1. Temel kavramları Mezirow'un kuramsal çerçevesinden alıyorum (yani, 'ikileme düşme', 'bakış açısı', 'zihinsel alışkanlıklar', 'artımlı dönüşüm').
2. Estetik deneyimin kullanılması, sınıf ortamında tartışma, canlandırma, beyin fırtınası, sorun tespit etme gibi dönüştürücü öğrenmeyi destekleyen diğer yöntemlerin yerine geçmeyi amaçlamaz. Ancak, sanat yapıtlarının sistematik gözlemlenmesinin çok önemli olduğunu dolayısıyla da dönüştürücü sürecin temel bir bileşeni olması gerektiğini savunuyorum.
3. Freire'in, estetik deneyim yoluyla bir sorunun bütüncül bir şekilde gözlemlenmesi fikrini kullanıyorum.
4. Çeşitli konuların irdelenmesi için büyük sanat yapıtlarının uyaran olarak kullanılması, öğrenme sürecinin eleştirel düşünselliğin, duygusallığın ve imgelemin gelişimine önemsiz sanat yapıtlarının kullanılmasından çok daha fazla katkı sağlamaktadır.
5. Sanat eserlerinin estetik değerlerinin değerlendirilmesine ilişkin kriterleri bir çerçeveye oturtmak için Adorno, Horkheimer ve Castoriades'in görüşlerini benimsiyorum.
6. Perkins'in sanat yapıtlarının sistematik olarak gözlemlenmesi yaklaşımını kullanıyorum. (Makalenin ilk bölümüne bakınız).
7. Son olarak, yetişkin eğitimcileri, öğrencilerin bir bölümünün –sosyalleşme süreçlerine bağlı olarak- sanat yapıtlarına yabancı kalacağını, bu nedenle de anlamlarını yorumlama konusunda isteksiz olabileceğini ve zorlanabileceğini göz önüne almalıdır (Bourdieu ve Darbal, 1991/1969). Bu yüzden yetişkin eğitimcilerinin, bütün katılımcıların sanatsal kavrayışa duygusal, düşünsel ve kültürel erişimlerinin olduğu bir öğrenme ortamının yaratılması için mümkün olan her yolu denemesi çok önemlidir (Thompson, 2002).

Örnek Uygulama

Birinci Evre: Bir zihinsel alışkanlığı eleştirel biçimde inceleme gereksiniminin belirlenmesi

Yöntemin birinci evresi, büyük bir sorunla ilgili sayılan varsayımların (zihinsel alışkanlıklar) eleştirel biçimde inceleme gereksiniminin belirlenmesini içerir.

Eğiticilerin eğitimi programı örneğimizde, ikinci oturum sırasında, grup çok önemli bir konuyu tartışıyordu: dönüştürücü yetişkin eğitimcisi kimliği. Çoğu katılımcı böyle bir unvanı taşımak istediklerini ifade ettiler. Ancak pek çoğunun bu konuyu hafife aldığına işaret eden çeşitli bakış açılarını ifade ettiklerini tespit ettim. Örneğin, eğitimcilerin zamanı kullanması ile ilgili pek çok katılımcı verimlilik odaklı bir görüş ifade etti ve yansıtma ve öz-yansıtma zaman ayırmanın bir anlamda lüks olduğunu, bunun da ‘verimli’ bir zaman stratejisiyle uyuşmadığını söylediler. Üstelik, bir yetişkin eğitimcisinin başkalarıyla (akranlarıyla, öğrencileriyle, sosyal derneklerle vb.) olan ilişkilerin eleştirel yansıtma ve öz-yansıtmanın beslenmesindeki önemini fazla takdir etmiyorlardı.

Dönüştürücü bir eğitimci kimliği konusunun grup için hakim bir zihinsel alışkanlık olduğunu ve katılımcıların karışıklığa yol açan bir ikilemle karşı karşıya olduklarını düşündüm: onların üstlenmek istedikleri dönüştürücü eğitimci rolü, ilk başta sandıklarından çok daha fazla çalışmayı ve kendini adamışlığı gerektiriyor. Sonraki oturumlarda bu konuyu daha da ileri götürerek eleştirel bir şekilde incelemeye karar verdik.

İkinci Evre: Katılımcılar incelenmesi gereken bakış açılarıyla ilgili düşüncelerini ifade ederler

Bu evrede, örneğimizdeki öğrenciler ilk başta bireysel olarak (görüşlerini yazarak), sonra da toplu olarak hangi bakış açılarının incelenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Üçüncü Evre: Bakış açılarının belirlenmesi ve birinci bakış açısının çeşitli yönleri

Bu evrede eğitimci, katılımcıların görüşlerini irdeler ve onlarla değişmez olduğu varsayılan bakış açılarını yeniden değerlendirmek için bütüncül ve eleştirel bir şekilde yaklaşılması gereken noktaları tartışır. Grup, bakış açılarıyla ilgili noktaların hangi sırayla ele alınacağını tartışır ve ilk tartışılması gereken noktanın çeşitli yönlerini belirler.

Verdiğimiz örnekte, bir düşünürün özellikleri ve tavırları ile ilgili bakış açısının ayrıntılarına girerek başlamaya karar verdik. Bir sonraki (üçüncü) oturumda ise aşağıdaki noktaları sorgulama konusunda görüş birliğine vardık:

- Bir düşünürün içsel eğilimi (yaradılış) nedir?

- Bu kişi nasıl öğrenir?
- Bu kişi başkalarıyla nasıl ilişki kurar? Toplumla nasıl ilişki kurar?
- Günümüzde bir düşünür olmanın ‘tehlike’ ve ‘ödülleri’ nelerdir?

Dördüncü Evre: Sanat yapıtlarının belirlenmesi

Yöntemin bu aşamasında eğitimci tartışılan bakış açısının çeşitli yönlerinin ayrıntılı olarak ele alınmasında uyaran olarak kullanılabilecek birkaç sanat yapıtı belirler (bu eserlerin anlamları tartışılan konularla ilişkili olmalıdır). Bu evrenin başka bir uyarlamasında öğrenme sürecine dahil edilebilecek sanat yapıtlarını katılımcılar önerebilir.

Örneğimiz bağlamında, bir düşünürün özelliklerini ve tavırlarını irdelemek için resim, heykel ve edebiyat alanlarından yapıtlar önerdim.

Beşinci Evre: Bakış açılarının estetik deneyim yoluyla eleştirel bir şekilde ayrıntılandırılması

Bu evrede, eğitimci ele alınan çeşitli konuları, öğrenmenin farklı bilişsel, duyuşsal ve imgesel boyutlarını katılımcılara farklı bakış açılarından göstermeyi hedefleyen ve onlara başlangıçtaki düşüncelerini yeniden değerlendirme olanağı sunan bir süreci kolaylaştırır. Bu süreçteki temel öğrenme araçlarından biri estetik deneyimdir. Her sanat yapıtı Perkins’in yöntemsel aracı kullanılarak gözlemlenir.

Verdiğimiz örnekte, sırasıyla şu sanat eserlerini sundum: *Rembrandt’ın Mum Işığında Masada Çalışan Öğrenci’si* (Şekil 2) , *Rodin’in Düşünen Adam’ı* (Şekil 3) *Pompeii’den Düşünür* adlı fresk (Şekil 4), *Raphael’in Atina Okulu* (Şekil 5) ve *Proust’un -yazınsal yapıt okumanın imgelemi nasıl harekete geçirdiğini ve kendini farklı şekillerde algılamaya, içsel yaşamın çeşitli yönlerini keşfetmeye olanak sunduğunu anlattığı- Okuma Üzerine* (1905/2008) adlı yapıtı. Her bir yapıt çözümlendi ve eleştirel olarak tartışılan konunun ele alınan yönüyle ilişkilendirildi. Katılımcılar deneyimlerini, duygularını ve düşüncelerini ifade ettiler.

Bu evrede her bir sanat yapıtı sistematik bir biçimde Perkins’in yöntemsel aracı kullanılarak gözlemlenmiştir.

Altıncı Evre: Deneyim Üzerine Eleştirel Yansıtma

Bu evrede eğitimci, önceki adımların eleştirel değerlendirmesinin yapılmasını kolaylaştırır. Verdiğimiz örnekte katılımcıların tartışılan bakış açısına dair ilk varsayımlarıyla önceki

evrelerde ortaya çıkan bakış açılarının karşılaştırmasını hedefleyen bir tartışma başlattım. Aynı zamanda bütün süreç içinde estetik deneyimin etkisi değerlendirildi.

Yorumlar: Yöntemin uygulandığı süre boyunca, bu programın üçüncü oturumunda, sanat yapıtlarının, öğrencilere bir düşünürün özellikleri ve tavırları konusundaki görüş ve duygularına canlı bir şekilde erişme fırsatı verdiği fark edilmiştir. Sanat yapıtlarının özünü irdelerken, tartışmalarda düşünürlerin öznel doğası ve toplumsal varoluşlarına ilişkin klişeleşmiş algıları ve davranışları ele aldık. Alternatif ve konuyla çeşitli açılardan bağlantılı farklı yönler tartışıldı (örn. Bir düşünür geleneksel olmayan bir tavra sahip kişidir, sadece çalışarak değil aynı zamanda sosyal eylemler yoluyla ilişkiler kurarak öğrenen bir insan, aktif vatandaş olabilen bir kişi, ağlar kuran, başkalarıyla bilgi paylaşan bir insan vb.) Aynı zamanda, bir öngörü ortaya çıkmaya başlamıştır. Eleştirel bir düşünür olmanın çok çaba gerektiren bir şey olduğu, bununla birlikte karşılığında alınan manevi, duyuşsal ve düşünsel ödüllerin hem düşünür hem de çevresi için çok büyük olduğu ifade edildi. Son olarak katılımcılar, düşünürlerin statüsünün farklı olabileceği alternatif bir algının geliştirilmesi olasılığı üzerine tartıştılar.

Oturumun sonunda, katılımcılardan deneyimlediklerini tek bir sözcükle ifade etmeleri istendi. Kullandıkları sözcükler (ifade ediliş sırasıyla) ‘tatmin’, ‘değişim’, ‘duygu’, ‘endişe’, ‘yeni ufuklar’, ‘şaşırmış’, ‘zorlanmış’, ‘bütüncül’, ‘zenginleşme’, ‘yansıtıcı mizaç’, ‘açılım’ ve ‘başarmışlık duygusu’ oldu.

Sonraki Adımlar

Yöntemin sonraki adımlarında, grup, sarmal hareketiyle geriye kalan bakış açılarının ayrıntısına girer. Mümkünse, anlatılan dördüncü ila altıncı evredeki adımlar her aşamada uygulanır.

Verdiğimiz örnekte, sonraki oturumlar sırasında dönüştürücü bir yetişkin eğitimcisinin kimliğiyle ilgili zihinsel alışkanlıklarımızı eleştirel bir irdelemeye tabi tutmaya devam ettik. Zaman stratejisi, eğitimcinin katılımcılarla, akranlarla ve toplumsal bağlamla olan ilişkisi, gibi çeşitli bakış açılarını ve öz-değerlendirme ve öz-yönelimli öğrenme sürecini ayrıntılı olarak ele aldık. Estetik deneyimin öğrenme programının izole edilmiş belli bir kısmında uygulanmakla kalmaması, mümkün olduğunca çok sayıda oturuma dahil edilmesi gerektiğine inanarak çeşitli aşamalarda gruptan sanat yapıtlarını kullanarak bakış açılarını daha da ayrıntılı olarak ele almalarını istedim. Cantet’in eleştirel yansıtmayı uygulayan bir öğretmeni anlatan Sınıf, Visconti’nin sosyal çevresinin etkisi altındaki yetişkin bir erkeğin eleştirel düşüncesinin

gelişimini ele alan Leopar adlı filmleri gibi birtakım filmler izledik. Süreçlerin birbiriyle ilişkili olması aynı zamanda da tartışılan ana konuyla ilgisinin olması için gereken özen gösterilmiştir. Böylece, estetik deneyim, hüküm süren zihinsel alışkanlıkların dönüşümü ile sonuçlanabilecek bir dizi ilerici dönüşüm çabasına dahil edilmiştir.

Çeşitli Ortamlarda Uygulama

‘Estetik Deneyim Yoluyla Dönüştürücü Öğrenme’nin çeşitli ortamlarda uygulanması için yollar aramanın yetişkin eğitimcisi için zorlayıcı olabileceğini düşünüyorum. Yunanistan’da, konuyla ilgili çeşitli uygulamalar yapılmıştır. Bunlardan, Atina’daki Hellenik Yetişkin Eğitimi Derneği tarafından 15-16 Mayıs 2010 tarihlerinde düzenlenen ‘Sanat aracılığıyla Eğitim’ konferansında sunumu yapılan üç uygulama kayda değerdir. Konferans sırasında Pavlakis (2010), “Birkaç liderlik tarzını temsil eden resimlerin eleştirel gözlemi yoluyla iş dünyası bağlamında liderlik” konusunu ele almıştır. Ayrıca, Chasidou (2009), Sırlar ve Yalanlar filmini kullanarak bir Anne-Baba Eğitimi Okulunda uyguladığı dönüştürücü öğrenme sürecini sunmuştur. Son olarak, Manthou (2010), İkinci Şans Okulunda, “Afrikalı Himba Kabilesinin sanatsal fotoğraflarının sistematik olarak gözlemlenmesi yoluyla çok kültürlülük konusuna nasıl yaklaşıldığını” anlatmıştır.

Uygulamada Esneklik

Yukarıda bahsedilen yöntem, her bir öğrenme sürecinin koşullarına göre esnek bir şekilde uygulanmalıdır. Örneğin, yöntemdeki evreler anlatıldığı sırayı izlemek zorunda değildir. Ayrıca, yöntemin kullanılması bir zihinsel alışkanlığın dönüştürülmesiyle mutlaka ilişkili değildir, sadece belli bakış açılarının eleştirel irdelemesinin yapılması için de kullanılabilir. Bu durumda, bütüncül yöntemin dört ila altıncı evreleri devreye alınabilir.

Sonsöz

Dönüştürücü öğrenme sürecine estetik deneyimin katılmasının, bütüncül bilişin gün ışığına çıkarılmasında, eleştirel düşüncüsel, duyuşsal ve imgesel boyutların kapsanmasında ve sözlü dilin dolambaçsız temsil biçimleriyle zenginleştirilmesinde katalizör rolü oynayacağına eminim. John Dewey’in de işaret ettiği gibi, bir fikrin eksiksiz olabilmesi için estetik deneyimin damgası her düşüncüsel görüşün ayrılmaz bir parçası olmalıdır: Hiçbir düşüncüsel eylem, bu nitelikte donatılmadan bütüncül bir etkinlik (deneyim) olamaz. Bu olmadan, düşünme bir yere varmaz. Kısacası, düşüncüsel deneyimin eksiksiz olabilmesi için estetiğin damgasını taşıması gerektiğinden, estetik, düşüncüsel deneyimden keskin bir şekilde ayrılamaz.

Ancak, önerilen yöntemin uygulanması, karmaşıklığından dolayı sürekli bir gelişim evresindedir. Bu noktada, (a) estetik deneyimi dönüştürücü öğrenme stili olarak kullanmanın yolları (b) çeşitli sanat eserlerini değerlendirme, seçme ve çözümleme yöntemleri (c) estetik deneyimin öğrenciler tarafından yaşanma süreci, özellikle de daha önce sanata yakınlığı olmayanlarla (d) bütün sürecin sonuçlarını değerlendirme yöntemleri gibi konulara kapsamlı bir şekilde yaklaşabilmek için daha fazla araştırma ve uygulama gerekmektedir. Ancak, deneyim ve yenilikçi uygulamaların paylaşılabileceği bir topluluk ortamı yaratılabilmesi için dönüştürücü öğrenme ve sanatla ilgilenen meslektaşların bu düşüncelerle ilgileneneğini umuyorum.

Yazarın Notu

Bu makaledeki temel düşünceler 2009 yılında Bermuda’da düzenlenen 8. Dönüştürücü Öğrenme Konferansında sunulmuştur.

Notlar

1. Bir sanat yapıtının ‘büyük’ bir yapıt kabul edilip edilmeyeceği konusunda hangi ölçütlerin kullanılması gerektiğiyle ilgili tartışma çok boyutlu bir tartışmadır ve bu makalenin sınırları içinde ele alınması mümkün değildir. Ben şahsen Frankfurt Okulu’nun görüşlerinden yararlanıyorum (makalenin ikinci bölümüne bakınız). Ayrıca, Yunanlı düşünür Cornelius Castoriadis’in Frankfurt Okuluyla paralel olan görüşlerine başvuruyorum. Castoriadis (2008), büyük sanat yapıtlarının birbiriyle bağlantılı iki yolla işlev gördüğünü savunur. Bir yandan kurulu değerlere ve ‘gerçeklere’ karşı kuşku duyarlar. Diğer yandan, ‘daha önceden de var olan ancak kimsenin görmediği’, egemen algı sistemlerine karşı yeni anlamlar, duygular, temsiller ve algılar yaratırlar (Castoriadis, 2008: 139).

2. Mezirow’a göre (2000) dönüştürücü öğrenme belli inançlarımızda, duygularımızda ve tavırlarımızda (bakış açılarımızda) veya daha geniş yönlendirici eğilimlerimizde (zihinsel alışkanlıklarımızda) bir dönüşüm meydana geldiğinde gerçekleşmiş sayılır. Bir zihinsel alışkanlıkta dönüşüm gerçekleşmesi aniden olabileceği gibi, çeşitli bakış açılarındaki aşamalı değişimler yoluyla daha yavaş da seyredebilir. Dönüşüm sürecinin giriş/başlangıç noktası, ikilemin yarattığı kafa karışıklığıdır, kişi ya da grup tarafından hissedilen bir tür öğrenme yetersizliğidir.

KAYNAKÇA

Adorno, T. (1941/1997). *The sociology of music* (Trans. T. Loupasakis, G. Sagriotis, F. Terzakis). Athens: Nepheli.

Adorno, T. (1953/1984). *Perennial fashion—Jazz*. In T. Adorno, H. Marcuse, M. Horkheimer, & E. Lowerthal (Eds.), *Art and mass culture* (Trans. Z. Sarikas, pp. 123–137). Athens: Ypsilon.

Adorno, T. (1970/2000). *Aesthetic theory* (Trans. L. Anagnostou). Athens: Alexandria.

Bitterman, J. (2009). “When the leaves broke”—An exploration of race and class in an educational institution’s community building initiative: Utilizing video and action research format for incremental transformative learning and culture change. *Proceedings of the Eighth International Conference on Transformative Learning*, Teachers College, Columbia. Retrieved from <http://transformativelearning.org>

Bourdieu, P., & Darbal, A. (1991/1969). *The love of art: European art museums and their public*. Cambridge: Polity Press.

Boyd, R. D., & Myers, J. G. (1988). Transformative education. *International Journal of Lifelong Education*, 7, 261–284.

Brookfield, S. (1987). *Developing critical thinkers*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Broudy, H. (1987). *The role of imagery in learning*. Los Angeles, CA: The Getty Center for Education in the Arts.

Castoriadis, C. (2008). *Window onto the chaos*. Athens: Ipsilon.

Chasidou, M. (2009). *Critical reflection and transformation in adult education through the art of theatre*. Athens: Hellenic Adult Education Association.

Cranton, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Cranton, P., & Kucukaydin, I. (2009). Critically questioning the integration of Jungian psychic structures in transformative learning theory. *Proceedings of the Eighth International Conference on Transformative Learning*. Retrieved from <http://transformativelearning.org>

Dass-Brailsford, P. (2007). Racial identity change among White graduate students. *Journal of Transformative Education*, 50, 59–78.

Dewey, J. (1934/1980). *Art as experience*. New York, NY: The Penguin Group.

Dirkx, J. (1997). Nurturing soul in adult learning. In P. Cranton (Ed.), *Transformative learning in action: Insights from practice* (pp. 79–88). *New Directions for Adult and Continuing Education*, no 74. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Dirkx, J. (1998). Transformative learning theory in the practice of adult education: An overview. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 7, 1–14.

Dirkx, J. (2000). Transformative learning and the journey of individuation. *ERIC Digest*, 223. Retrieved from ERIC database (ED6448305).

Dirkx, J. (2001). The power of feelings: Emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning. In S. Merriam (Ed.), *The new update on adult learning theory* (pp. 63–72). *New Directions for Adult and Continuing Education*, no 89. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

98 Dirkx, J., Mezirow, J., & Cranton, P. (2006). Musings and reflections on the meaning, context, and process of transformative learning: A dialogue between John M. Dirkx and Jack Mezirow. *Journal of Transformative Education*, 4, 123–139.

Efland, A. (2002). *Art and cognition*. New York, NY: Teachers College Press.

Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven, CT: Yale University Press.

Elias, D. (1997). It's time to change our minds. *ReVision*, 20, 3–5.

Fleming, T. (2000). Adding life to your years: Transformative learning for older people at the Irish Museum of Modern Art. *Proceedings of SCUTREA's 30th Annual Conference*. Retrieved from <http://www.scutrea.ac.uk>

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Herder and Herder.

Freire, P. (1971). *L' Education: Pratique de la Liberte' [Education: The Practice of Freedom]*. Paris: CERF.

Freire, P. (1978). *Lettres à la Guinée-Bissau sur l'alphabétisation* [Letters to Guinea-Bissau on Literacy]. Paris: Maspero.

Freire, P. (1985). The action of study. In P. Freire (Ed.), *The politics for education: Culture, power and liberation*. South Hadley, MA: Bergin and Carvey.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.

Gardner, H. (1990). *Art education and human development*. Los Angeles, CA: The Getty Education Institute for the Arts.

Greene, M. (2000). *Releasing the imagination*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Greene, M. (1990). Realizing literature's emancipatory potential. In J. Mezirow and Associates (Eds.), *Fostering critical reflection in adulthood* (pp. 251–268). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Horkheimer, M. (1938/1984). Art and mass culture. In T. Adorno, H. Marcuse, M. Horkheimer, & E. Lowerthal (Eds.), *Art and mass culture* (Trans. Z. Sarikas, pp. 49–68). Athens: Ypsilon.

99 Horkheimer, M., & Adorno, T. (1947/1984). Culture industry: Enlightenment as mass deception. In T. Adorno, H. Marcuse, M. Horkheimer, & E. Lowerthal (Eds.), *Art and mass culture* (Trans. Z. Sarikas, pp. 69–121). Athens: Ypsilon.

Illeris, K. (2004). Transformative learning in the perspective of a comprehensive learning theory. *Journal of Transformative Education*, 2, 79–89.

Jarvis, C. (2006). Using fiction for transformation. In E. Taylor (Ed.), *Teaching for change* (pp. 69–77). *New Directions for Adult and Continuing Education*, no 109. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Kant, E. (1790/1995). *Critique de la faculté de juger* [Critique of judgement]. Paris: Flammarion.

Kasl, E., & Elias, D. (2000). Creating new habits of mind in small groups. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 229–252). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Kegan, R. (2000). What form transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 35–70). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Manthou, C. (2010). Learning and reflecting through the art of photography. Retrieved from <http://www.adulteduc.gr>

Marcuse, H. (1978). The aesthetic dimension. Boston, MA: Beacon Press.

Merriam, S., Caffarella, R., & Baumgartner, L. (2007). Learning in adulthood: A comprehensive guide. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1991). Transformative dimensions of adult learning. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2000). Transformative learning: Theory to practice. In J. Mezirow & Associates (Eds.), Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress (pp. 3–34). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. In K. Illeris (Ed.), Contemporary theories of learning (pp. 90–105). London, England: Routledge.

Pavlakakis, M. (2010). Designating the role and the characteristics of a leader through the use of artworks. Retrieved from <http://www.adulteduc.gr>

Perkins, D. (1994). The intelligent eye. Los Angeles, CA: Harvard Graduate School of Education.

Proust, M. (1905/2008). Days of reading (Trans. K. Goula). In E. Koromila (Ed.), Shadows in the light (pp. 141–156). Athens: Nepheli.

Roden, K. (2005). At the movies: Creating “an experience” for transformational learning. Proceedings of the Sixth International Conference on Transformative Learning, Michigan State University. Retrieved from <http://transformativelearning.org>

Sartre, J. P. (1947/1971). What is literature? (Trans. M. Athanasiou). Athens: Publications '70.

Shor, I. (1980). Critical teaching and everyday life. Montre'al, Canada: Black Rose Books.

Shor, I. (1992). Empowering education. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Shor, I., & Freire, P. (1987). A pedagogy for liberation. New York, NY: Bergin and Garvey.

Taylor, E. (2008). Transformative learning theory. In S. Merriam (Ed.), Third update on adult learning theory (pp. 5–15). New Directions for Adult and Continuing Education, no 119. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Taylor, K. (2000). Teaching with developmental intention. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 151–180). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Thompson, J. (2002). *Bread and roses: Arts, culture and lifelong learning*. Leicester, UK: NIACE.

Tisdell, E. (2008). Critical media literacy and transformative learning: Drawing on pop culture and entertainment media in teaching for diversity in adult higher education. *Journal of Transformative Education*, 6, 48–67.

Watzlawick, P. (1981/1986). *The language of change: Elements of therapeutic communication* (Trans. A. Nikas). Athens: Kedros.

Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J., & Jackson, D. (1967). *Pragmatics of human communication*. New York, NY: WW Norton.

Marx'ı Eğitim Alanına Yeniden Davet Etmek:

Jean Anyon'un '*Karl Marx: Eğitim Üzerine*' Kitabına Dair¹

Nuray Türkmen²

Jean Anyon'un İngilizce'de *Marx and Education* isimli ve 2011 yılında yayınlanan kitabı Fevziye Sayılan çevirisi ile Eğitim Kolektifi Yayınları tarafından Türkçe'de basıldı. Yayın tarihi üzerinden geçen zaman nedeniyle ilk bakışta gecikmiş bir çeviri gibi görünse de kitapta ele alınan eğitim, eşitsizlik, sınıf ve toplumsal dönüşüm tartışmaları güncelliğini hala koruyor.

102

Kitap boyunca eğitim alanını düşünmeye yeni bir kavramsal çerçeve ve sözcük dağarcığı kazandırmanın çabasını uzun yıllar sürdürmüş olan Anyon'un bu çabası, Türkiye'de yetişkin eğitimi ve eleştirel eğitim çalışmaları açısından önemli katkılar sunmuş olan Fevziye Sayılan'ın metnin kavramsal yoğunluğunu koruyan, sade ve akıcı çevirisi ile birleşince hem eğitimciler ve araştırmacılar hem de toplumsal hareketlerde emek veren okurlar açısından önemli bir başvuru kaynağı niteliği kazanıyor.

Anyon (2025:1), *Karl Marx: Eğitim Üzerine* adlı kitaba, esasında bugün Marksist eğitim üzerine düşünenlerin, eyleyenlerin ortak hissiyatıyla giriş yapıyor: "Eğitim araştırmalarıyla ilgili olarak çoğu zaman akıntıya karşı kürek çektiğim, çalışmalarımda Karl Marx'ın fikirlerini rehber edindiğim ve ondan ilham aldığım için...". Her ne kadar kitabın bütününde eğitim-Marksizm ilişkisi üzerine yapılan ve azımsanmayacak çıkarımlarla yaklaşımlar anlatılsa da bu vurgular, halen marjinalleştirilen bir sahayı yeniden bize hatırlatıyor. Anyon, kitap boyunca hem "dışarıda bırakılan" kesimler için eğitimi hem de "dışarıda bırakılan" bir perspektifi -yani Marksist perspektifi- yer yer akademik çalışmalarının yıllar içindeki seyrini izleyen kişisel bir

¹ Anyon, Jean. (2025). *Karl Marx: Eğitim Üzerine* (Çev. Fevziye Sayılan). İstanbul: Eğitim Kolektifi Yayınları. 102 s.

²Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı

hikâye gibi ifade ediyor ve esasında kolektif bir arayışın, çabanın başlıkları olarak ele alıyor. Kendi akademik hikayesini, farkında olduklarını ve olmadıklarını, sonrasında fark ettiklerini cesaretle ifade etmesi metne güçlü bir özdeşünümsel boyut kazandırıyor.

Kitapta anlatılan kolektif çabanın gerçekleştiği tarihsel serencamdan önce Anyon (2025, s.4), “ekonomik kaynakların, malların ve kârın demokratik paylaşımına dayanan vizyonuyla bizlere cesaret veren Karl Marx’ın fikirlerini” özetliyor ve “Neden şimdi Marx?” sorusunu soruyor. Bu soruyu sorduğu giriş bölümünde kendi akademik serüvenini anlatırken, aynı zamanda eğitim araştırmalarındaki paradigmatik dönüşümü de özetliyor. Ona göre 1970’lere kadar eğitim araştırmaları büyük ölçüde davranışçı, psikolojik ve pozitivist yaklaşımların etkisi altındadır. Okul; öğrenmenin teknik olarak optimize edildiği, toplumsal bağlamdan büyük ölçüde bağımsız bir alan gibi ele alınır. Anyon bu kırılmanın özellikle Bowles ve Gintis’in *Schooling in Capitalist America* (1976) ve Michael Apple’ın *Ideology and Curriculum* (1979) çalışmalarıyla görünür hale geldiğini savunur. Bu dönüşümün temel katkısı, eğitimin sınıf ilişkilerinden, ekonomik yapıdan ve ideolojik süreçlerden bağımsız olmadığını göstermesidir:

Araştırmamız ve analizimiz büyük ölçüde Marx’ın teorisinin üç temel kavramına dayanmaktaydı: Kapitalizm toplumsal, ekonomik ve eğitimsel eşitsizliklerin birincil kaynağıdır. Toplumsal sınıf, bu eşitsizlikleri açıklayan, başat toplumsal ve eğitsel dinamiklerden biridir ve kapitalizmle birlikte işleyen kültürün analizi hem neo-Marksist uygulamalar hem de eleştirel sınıf pedagojisi için verimli bir zemin sağlayabilir. Bu çalışmanın çoğunda, eğitim ortamlarının içinde ve dışında toplumsal adalet adına yürüttüğümüz önemli politik faaliyetlerde, sınıf çatışmasını toplumsal değişim ve adaletin temel itici gücü olarak gördük (Anyon, 2025,s.5).

Eğitimin uzun süre toplumsal eşitsizliklerden bağımsız, ideolojik ve toplumsal olarak tarafsız olduğu varsayılıyordu. Özellikle II. Dünya Savaşı sonrasında yaygınlaşan insan sermayesi yaklaşımı, okulun bireysel başarı ve toplumsal hareketlilik üreten nötr bir kurum olduğu fikrini güçlendirdi. Bu çerçevede eğitimde başarısızlık çoğunlukla bireysel eksiklikler, pedagojik yöntemler ya da okul içi değişkenlerle açıklanırken; sınıf ilişkileri, emek süreçleri, ekonomik yapı ve iktidar ilişkileri çoğu zaman analiz dışı bırakıldı. Jean Anyon’un *Karl Marx:Eğitim Üzerine* adlı çalışması tam da bu noktada konumlanıyor. Bu yönüyle çalışma, Marx’ın eğitim düşüncesine ilişkin doğrudan bir incelemeden çok esas olarak eğitim araştırmalarında 1970’lerden itibaren gelişen neo-Marksist yönelimin entelektüel tarihini ve eğitim alanına katkısını tartışıyor. Anyon, Marx’ın kavramlarını bir dogma olmanın aksine eğitimin tarihsel-toplumsal bağlamını anlamaya yarayan güncel eleştirel bir araç olarak

yeniden kurmaya çalışıyor: "Yazılarının üzerinden yüz yılı aşkın bir süre geçmiş olmasına ve bazı görüşlerinin güncelliğini yitirmiş olmasına rağmen, Marx'ın teorisindeki temel kavramlar bugün hala geçerlidir" (2025, s.12). Kitabın öncelikli önemli yanı da burada ortaya çıkar: Eğitimi yalnızca okul içi süreçlerle değil, kapitalist toplumsal ilişkilerin bütünlüğü içinde düşünmeye davet ederken aynı zamanda Marksizm-eğitim ilişkisine objektif ve eleştirel bir mesafeden yaklaşıyor.

Kitabın ilk iki bölümü, 1970'lerden 2005'lere kadar neo-Marksist eğitim düşüncesinin gelişimini izliyor. Anyon burada yalnızca kendi çalışmalarını değil; Bowles ve Gintis, Michael Apple, Henry Giroux, Stanley Aronowitz, Peter McLaren, Carlos Alberto Torres gibi isimlerin katkılarını da tartışıyor. Bu bölümün en önemli katkılarından biri, eğitim alanındaki neo-Marksist düşüncüyü tek bir teori olarak değil; farklı vurgu ve yönelimlerden oluşan çoğul bir gelenek olarak sunmasıdır:

"Neo-Marksist kuramlaştırma 1990-2005 yılları arasında politik olarak ilerici eleştirel pedagojiden ve Marx'tan ilham alarak Latin, siyah ve feminist akademisyenlerin toplumsal sınıfa odaklanan analizleriyle olgunlaştı. Bu yazarlar, ırk, toplumsal cinsiyet, öğrencilerin geldikleri kültürün okuldaki deneyimleri ve ekonomik gelecekleri üzerindeki etkilerini ele aldılar." (Anyon, 2025, s.32).

Anyon eğitimi okul merkezli düşünmeyi reddederken aynı zamanda doğrudan toplumsal hareketlerin eğitimi dönüştüren potansiyelini öne çıkarıyor. Bu bağlamda özellikle kent yoksulluğu, ekonomik yeniden yapılanma ve eğitim reformu tartışmalarında önemli bir argüman geliştiriyor: Eğitim politikaları çoğu zaman ekonomik reformların yerini almaktadır. Yoksulluk, işsizlik, güvencesizlik ve yapısal eşitsizlikler çözülmeden eğitim reformlarından mucize beklenmektedir. Buna karşın Jean Anyon, bir yandan eğitimin ekonomi politik ve toplumsal-kültürel bağlamını eğitim tartışmasının merkezine yerleştirme çabasını sürdürürken bir yandan da tüm yaşam alanları ile birlikte okul-sınıf ortamının dönüştürülmesini de içerecek şekilde toplumsal hareketlerin eğitimi değiştiren-dönüştüren gücüne vurgu yapıyor. Bu vurgu, kitabı aynı zamanda radikal ve özgürleştirici eğitim geleneklerinin de bir parçası hâline getiriyor ve son bölümde bu vurgudan hareketle Marksist teori ve pratiğin genişletilmesi üzerine öneriler yaparken özeleştirel bir değerlendirmeyi de bizlerle paylaşıyor:

"...yaptığımız eğitimin amacı, siyah, Latin, Asyalı, kadın, yerli, göçmen, gey ve lezbiyen öğrencilerin eğitimsel, politik, ekonomik ve kültürel sistemler tarafından nasıl ezildiği ya da dışlandığı ile ilgili sorunları ele alarak, düşündürücü sınıf içi etkinlikler aracılığıyla öğrencilerde siyasi bilinç oluşturmaktır. Öğrencileri bu konular hakkında okumaya, tartışmaya ve yazmaya teşvik ediyoruz...İlericiler olarak öğrencilerin

sınıf içinde öğrendiklerini ve içgörülerini okul dışındaki yaşamlarına da aktaracaklarını umuyoruz. Ancak...bu sınıf içi etkinlikler öğrencilerin bilinçlenmesine yol açsa da, okul dışındaki öğrencileri gerçek siyasi çalışmalara teşvik etmede pek de başarılı olamamıştır.” (Anyon, 2025, s.75-76).

Anyon, bu özeleştirel değerlendirme ile birlikte başat neo-Marksist sınıf içi eleştirel pedagoji paradigmasını, öğrencilerin siyasi alanda faaliyet göstermesini önerecek şekilde genişlettiğini ifade ediyor. Bununla birlikte genişletme çabasına karşın Anyon’un önerilerinin, iddialarına kıyasla yüzeysel kaldığı söylenebilir. Kaldı ki Marksist pratiğin genişletilmesi bağlamında yapılan bu önerilerin sınırlılığı ile kitabın eleştirel açıdan başka bir sınırlılığının ilişkili olduğunu ifade etmek yerinde olur: Anyon her ne kadar ırk ve toplumsal cinsiyet eşitsizliklerine değinse de analizinin merkezinde hâlâ sınıf bulunuyor. Bu ağırlık merkezi, neo-Marksist geleneğin klasik gerilimlerinden birini kitapta yeniden üretiyor ve yer yer ırk, toplumsal cinsiyet, sömürgecilik ya da kültürel farklılıklar sınıfın türevleri gibi okunuyor. Özellikle dil, etnisite ve sömürgecilik deneyimlerinin eğitim süreçlerini şekillendirdiği toplumlarda, sınıf analizinin tek başına açıklayıcı olmadığı biliniyor. Anyon’un eğitim eşitsizliklerini yalnızca sınıf üzerinden açıklamanın yeterli olmadığına dair bu vurgusu kitapta okurun ihtiyaç duyabileceği derinlikte açılanmasa da çalışmasında yürüttüğü teorik kopuş mahiyetindeki tartışmasıyla bugün bizler açısından hala yol göstericiliğini koruyor. Özellikle eğitim deneyimlerinin sınıf, cinsiyet, etnisite, dil, göç ve mekân gibi eksenlerin birlikte işleyişiyle kurulduğunu gösteren feminist, eleştirel ırk kuramı, antikolonyal pedagoji ve kesişimsellik literatürü ile birlikte radikal pedagoji güzergahını güçlendirecek önemli çatlaklardan birini ifade etmeye devam ediyor.

Büyük ölçüde ABD merkezli bir çerçeve içinde kalan Jean Anyon’un *Karl Marx: Eğitim Üzerine* adlı çalışması kimi sınırlılıklarına rağmen eğitim alanında eleştirel düşüncenin önemli giriş metinlerinden biri olmayı sürdürüyor. Türkiye’de eğitim tartışmalarında eğitimin sınıfsal, tarihsel ve politik bağlamının çoğunlukla görünmez olduğu düşünüldüğünde okulu ya da müfredatı okul-sınıf sınırları dışında da düşünebilmek, öğrenmeyi belirleyen emek süreçlerini, güvencesiz çalışma rejimlerini, bölgesel eşitsizlikleri, dilsel ve kültürel tüm dışlanma biçimlerini ve toplumsal yeniden üretim mekanizmalarını da tartışmalara dahil etmek daha fazla önem kazanıyor. Bu açıdan Anyon, Marx’ı geri çağırırken nostaljik bir dönüş önermiyor. Daha çok Marx’ın kavramsal araçlarının güncellenerek yeniden kullanılmasını öneriyor. Bu nedenle kitap yalnızca Marx’ın eğitim alanındaki güncelliğini yeniden hatırlatan bir çalışma değil; aynı zamanda Marksist teori ve pratiği genişletmeye, eğitimi toplumsal dönüşümün parçası olarak düşünmeye davet eden politik bir müdahale olarak görülebilir.

Jean Anyon'un '*Karl Marx: Eğitim Üzerine*' Kitabına Dair

Sömürü, tahakküm ve eşitsizliklerin derinleştiği günümüzde bu müdahale, eğitimi yeniden düşünmek isteyenler için hâlâ önemli bir kuramsal ve politik çağrı niteliği taşıyor.