

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
2018 -YL-057

MEB ADAY ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMINDAKİ
KİTAPLARIN ELEŞTİREL PEDAGOJİ AÇISINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ

HAZIRLAYAN
Sinem DAL

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. Pınar YENGİN SARPKAYA

AYDIN- 2018

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Sinem DAL tarafından hazırlanan “MEB Aday Öğretmen Yetiştirme Programındaki Kitapların Eleştirel Pedagoji Açısından Değerlendirilmesi ” başlıklı tez, 10.07.2018 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Kurumu	İmzası
Başkan: Doç. Dr. Pınar YENGİN SARP KAYA	ADÜ	
Üye : Doç.Dr. Ali ERSOY	ANAÜ	
Üye : Dr. Öğretim Üyesi Bertan AKYOL	ADÜ	

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu Yüksek Lisans tezi, Enstitü Yönetim Kurulunun tarih sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Doç. Dr. Ahmet Can BAKKALCI

Enstitü Müdürü V.

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

... / ... / 2018

Sinem DAL

ÖZET

MEB ADAY ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMINDAKİ KİTAPLARIN ELEŞTİREL PEDAGOJİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Sinem DAL

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Asoc. Prof. Pınar YENGİN SARP KAYA
2018, XIX+149 Sayfa

Aday öğretmenlik süreci, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin okullara uyum sağlayabilmeleri açısından önemli bir dönem olup bu dönemin verimli geçmesi önemlidir. Aday öğretmenlik süreci, aday öğretmenlerin mesleğe yeni başlamış olmanın verdiği stresi atmaları açısından da gereklidir. Bu nedenle aday öğretmen yetiştirme programının verimli hazırlanıp uygulanması öğretmen yetiştirmede önemlidir.

Türkiye’de eğitim sisteminin en önemli konularından biri olan ve üzerinde geçmişten günümüze bir takım değişiklikler yapılmış olan aday öğretmen yetiştirme programında 2016 yılı itibari ile yeni bir programa geçilmiştir. Bu programda, daha önceki uygulamalarda yer almamış olan kitap okuma, film izleme gibi etkinlikler bulunmaktadır. Aday Öğretmen Yetiştirme Programı’nda aday öğretmenlere okumaları için önerilen ve 37 kitaptan oluşan bir kitap listesi yer almaktadır.

Eleştirel pedagoji ise geleneksel pedagoji anlayışından farklı olarak eğitimin; özgürleştirici, eşitlikçi, güç odaklarının etkisinde olmayan, egemen gücün kültürünü yayma kaygısı taşımayan bir sistem içerisinde gerçekleşmesi gerektiğini savunan bir pedagoji anlayışı sunar. Bu nedenle eğitim alanyazınında önemli ve zaman zaman uygulamada fikirlerine başvuru alan bir alandır. Eğitim sistemine, işlevi ile ilgili alışılmışın dışında, zihinleri ve fikirleri geliştirici bakış açıları sunması eleştirel pedagojiyi başarılı kılmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi "MEB’in Aday Öğretmen Yetiştirme Programı kapsamında yer alan kitap listesindeki romanların eleştirel pedagoji açısından durumu nasıldır?" biçiminde belirlenmiştir.

Bu araştırma nitel bir durum çalışması olarak desenlendirilmiştir. Çalışılan durum, MEB’in aday öğretmen yetiştirme programı kapsamında belirlediği romanların eleştirel pedagoji boyutları açısından durumudur. Kitap listesinde yer alan kitaplar amaçlı örnekleme

tekniklerinden ölçüt örnekleme tekniğine göre belirlenmiştir. Kitapları seçerken, “incelenecek kitabın roman ya da yaşam öyküsü türünde olması” ölçütü dikkate alınmıştır. Roman ve yaşam öyküsü türündeki kitaplardan da alan yazında, hakkında yeterince incelemeler ve değerlendirmeler yapılmamış olma ölçütü esas alınmıştır. Araştırmanın veri kaynakları, bu ölçütlere göre belirlenen 8 kitaptır.

Veriler, içerik analizi ile incelenmiştir. Yapılan alanyazın incelemesi sonucunda eleştirel pedagojinin dört boyutu (Eğitim Politikaları ve Demokratikleşme, Eğitimde Sosyal Adalet ve Eşitlik, Eğitim ve Ekonomi İlişkisi ve Eğitim ve Kültürel Yeniden Üretim) tespit edilmiştir. Bu boyutlar veri analizinde eksen olarak alınmış ve verilerin analizi bu dört boyut ile ilişkilendirilerek yapılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre; incelenen 8 kitaptan 3’ünün (Mahrem Macera, Beyaz Zambaklar Ülkesinde, Bozkırdaki Çekirdek) her biri farklı boyutlarla olmak üzere eleştirel pedagoji boyutları ile çeliştiği görülmüştür. Mahrem Macera romanı eğitimde bilimselliği eleştirmesi açısından; Bozkırdaki Çekirdek romanı eğitimde uygulama ve teorinin birleştirilmesine eleştiriler getirmesi, toplumsal sınıf ayrımını onaylaması, güçlünün eğitilmiş insanı kontrolünde tutmasını onaylaması açısından; Beyaz Zambaklar Ülkesinde romanı bireysel girişimciliğe özendirme yapması açısından eleştirel pedagoji ile çelişki göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında Aday Öğretmen Yetiştirme Programında kitap listesindeki romanlardan Mahrem Macera romanı bilimsel eğitime eleştiriler getirmesi açısından eleştirel pedagoji ile çelişki gösterdiğinden aday öğretmenlerin karşılaştırmalı okumaları için bilimsel eğitimin gerekliliğini anlatan romanlara yer verilmesi; Köy Enstitülerine ön yargılı yaklaşması nedeniyle Bozkırdaki Çekirdek romanı ile birlikte Köy Enstitülerini doğru anlatan romanların kitap listesine eklenmesi, kitap okuma etkinliğinin aday öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik olarak öğretmen ve yönetici görüşlerine dayanan araştırmalar yapılması gibi öneriler getirilmiştir.

ANAHTAR SÖZCÜKLER: Aday Öğretmen Yetiştirme, Aday Öğretmen Yetiştirme Programı, Eleştirel Pedagoji

ABSTRACT

EVALUATION OF THE BOOKS IN THE CANDIDATE TEACHER TRAINING PROGRAM OF THE MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION IN CONTEXT OF CRITICAL PEDAGOGY

Sinem DAL

MSc Thesis at Educational Sciences

Supervisor: Asoc. Prof. Pınar YENGİN SARP KAYA

2018, XIX+ 149 Pages

Candidate teaching process is an important period in terms of the adaptation of new teachers to the schools and it is important that this period is efficient. Candidate teaching process is also necessary in terms of relieving the candidate teachers of the trouble caused by being newly started in the profession. For this reason, it is important for the teacher training program to be prepared and implemented efficiently.

Candidate teacher training program is one of the most important subject matters of the education system which has changed for several times and changed in 2016 one more time. Activities such as reading books and watching movies that were not included in previous induction programs have attracted attention with this program. In this Candidate Teacher Training Program, a list of book, which contains 37 books, was suggested for candidate teachers to read.

Critical pedagogy offers a pedagogical understanding that education brings freedom, social equality, and is not influenced by power frames and it should be carried out in a system that doesn't carry the anxiety of disseminating the culture of hegemony so it differs from classical pedagogy. For this reason, it is an important field and it is sometimes applied for its ideas in the field of education. Critical pedagogy has been successful in providing the educational system with an unusual perspective of developing minds and ideas about its function. In this context, the problem statement of research is identified as "How is the situation of the novels in the book list covered by the Candidate Teacher Training Program of National Ministry of Education in terms of critical pedagogy?" .

This research was designed as a qualitative case study. The studied case is the cases of the novels in the book list, which was determined by Ministry of National Education for

Candidate Teacher Training Program, in terms of dimensions of critical pedagogy. The books in the book list were selected and taken as criterion sampling from purposeful sampling techniques. When choosing books, the criterion "the book to be studied must be in the form of a novel or life story" was taken into consideration. The data sources of the study are the 8 books determined by these criteria.

The data were analyzed by content analysis. Selected novels have been examined in terms of the four dimensions of critical pedagogy (Educational Policies and Democratization, Social Justice and Equality in Education, Education and Economic Relation and Education and Cultural Reproduction) .These dimensions were taken as axis in data analysis and analysis of the data was carried out by associating with these four dimensions. Findings show that 3 of the 8 novels studied conflict with the dimensions of critical pedagogy. The novel named Mahrem Macera conflicts with critical pedagogy in terms of criticizing science in education; Bozkırdaki ekirdek conflicts in terms of criticizing the integration of theory and practice in education, approving the distinction of social class and power to keep the trained person in control; Beyaz Zambaklar lkesinde conflicts critical pedagogy in terms of encouraging individual entrepreneurship. With the lights of the findings, suggestions are: as the Mahrem Macera novel conflicts critical pedagogy in terms of criticizing scientific education novels that describe the necessity of scientific education can be added to the book list for comparative readings, the addition of the novels ,which correctly describe the Village Institutes together with Bozkırdaki ekirdek due to its prejudiced approach to the Village Institutes, to the book list; doing researches on the effectiveness of book reading based on teachers ‘and administrators’ views on the professional development of candidate teachers.

KEYWORDS: Candidate Teacher Training, Candidate Teacher Training Program, Critical Pedagogy

ÖNSÖZ

Günümüz eğitim sisteminde neo-liberal politikaların olumsuz etkilerini görmekle birlikte eğitimin nasıl metalaştırıldığını iliklerimize kadar hissetmekteyiz. Ancak bütün bu olumsuzluklarla birlikte her gün onlarca öğrenci ile diyalog içerisinde olan bir öğretmenin etki alanının genişliğini düşünürsek umudumuzu yitirmememiz gerektiğini de görebiliriz. Bu nedenle bu teze konu olan aday öğretmenlerin, mesleklerini benimseyip her şeyden önce işlerini severek yürütmelerini sağlamak çok önemlidir. Romanların mesleki gelişimde önemli katkılar sağlayacağını düşünerek bu tezde romanlar klasik pedagojiden farklı ve eğitimi daha geniş kapsamlı ele alan eleştirel pedagoji açısından incelenmiştir. Bu uzun, yorucu ama bir o kadar keyifli süreçte yanımda olan, yol gösteren, yaşadığı tecrübeleri paylaşarak bana ilham ve umut veren hocam Doç. Dr. Pınar YENGİN SARP KAYA'ya, lisans öğrencisiyken varlığından bile haberimin olmadığı Eleştirel Pedagoji alanını okuyarak kendimi öğretmen olarak tekrar sorgulamama vesile olan Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA'ya, yine kendilerinden ders alıp bilgi birikimlerinden faydalandığım hocalarım Doç. Dr. Erkan KIRAL' a, Yrd. Doç. Dr. Bertan AKYOL' a, adeta kitaplarına el koyduğum ve yardımlarını hiç esirgemeyen Öğr. Görevlisi Sadi YILMAZ' a ve beni hiç bir zaman geri çevirmeyen, hep yanımda olan Doç. Dr. Elif ALADAĞ' a ve Yrd. Doç. Dr. Soner ALADAĞ'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Tabi bu uzun süreçte desteğini esirgemeyen eşim Baybars DAL'a ve “şu ödevin hiç bitmiyor” diyen kızım ve oğluma sabırlarından dolayı çok teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI.....	v
ÖZET	vii
ABSTRACT	ix
ÖNSÖZ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvii
TABLolar DİZİNİ.....	xix
GİRİŞ.....	1
1. BÖLÜM	4
1. ADAY ÖĞRETMEN YETİŞTİRME.....	4
1.1. Etkili Bir Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Önemi	4
1.1.1. Aday Öğretmen Yetiştirmede Yaşanan Sorunlar	6
1.1.2. Türkiye’de Aday Öğretmen Yetiştirmenin Yasal Dayanakları	7
1.1.3. Öğretmen Yetiştirmede Yazımsal (Edebiyat) Eserlerin Yararları	8
1.2. Eleştirel Pedagoji	10
1.2.1. Toplumsal Bunalım, Çıkış Arayışları ve Karl Marks’ın Toplum Analizi	10
1.2.1.1. Avrupa: Weber, Frankfurt Okulu	11
1.2.1.2. Amerika: Yeni Marksistler	12
1.2.1.3. Eleştirel pedagojinin biçimlenişi.....	14
1.2.2. Eleştirel Pedagojinin Temel Kavramları	15
1.2.2.1. Diyalog	15
1.2.2.2. Diyalektik düşünce ve praksis.....	15
1.2.2.3. Kültürel yeniden üretim	17
1.2.2.4. Bilgi ve güç ilişkisi.....	17
1.2.2.5. İdeoloji ve hegemonya	19
1.3. Eleştirel Pedagoji ve Eğitim	20

1.3.1. Eğitim Politikaları ve Demokratikleşme	21
1.3.2. Eğitim ve Kültürel Yeniden Üretim	25
1.3.3. Eğitimde Sosyal Adalet ve Eşitlik.....	26
1.3.4. Eğitim ve Ekonomi İlişkisi.....	27
1.3.5. Konu ile İlgili Yapılmış Yurt İçi ve Yurt Dışı Çalışmalar	29
1.3.5.1. Aday öğretmen yetiştirme ile ilgili araştırmalar	29
1.3.5.2. Eleştirel pedagoji ile ilgili yapılmış araştırmalar	38
2. BÖLÜM.....	44
2. YÖNTEM.....	44
2.1. Araştırmanın Deseni	44
2.2. Çalışmanın Veri Kaynakları	45
2.3. Verilerin Toplanması.....	55
2.4. Verilerin Çözümlemesi.....	56
2.5. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenilirliği.....	57
2.5.1. Araştırmanın Geçerliği	58
2.5.2. Araştırmanın Güvenilirliği	58
3. BÖLÜM.....	60
3. BULGULAR.....	60
3.1. Bir Bilim Adamının Romanına İlişkin Bulgular	60
3.1.1. Bir Bilim Adamının Romanı'ndaki Eğitim Politikaları ve Demokratikleşme Eksenine İlişkin Bulgular.....	61
3.1.2. Bir Bilim Adamının Romanı'ndaki Sosyal Adalet ve Eşitlik Eksenine İlişkin Bulgular	64
3.1.3. Bir Bilim Adamının Romanı'ndaki Eğitim ve Ekonomi İlişkisi Eksenine İlişkin Bulgular	65
3.1.4. Bir Bilim Adamının Romanına İlişkin Bulguların Yorumu.....	66
3.2. Acımak Romanına İlişkin Bulgular.....	68
3.2.1. Acımak'taki Eğitim Politikaları ve Demokratikleşme Eksenine İlişkin Bulgular.....	69

3.2.2. Acımak'taki Sosyal Adalet ve Eşitlik Eksenine İlişkin Bulgular	72
3.2.3. Acımak Romanına İlişkin Bulgularının Yorumu	72
3.3. Öğretmen Romanına İlişkin Bulgular	73
3.3.1. Öğretmen'deki Eğitim Politikaları ve Demokratikleşme Eksenine İlişkin Bulgular	74
3.3.2. Öğretmen'deki Eğitimde Sosyal Adalet ve Eşitlik Eksenine İlişkin Bulgular	78
3.3.3. Öğretmen'deki Eğitim ve Kültürel Yeniden Üretim Eksenine İlişkin Bulgular	79
3.3.4. Öğretmen Romanının Bulgularına İlişkin Yorum	81
3.4. Okul Sıkıntısı Romanına İlişkin Bulgular	83
3.4.1. Okul Sıkıntısı'ndaki Eğitim Politikaları ve Demokratikleşme Eksenine İlişkin Bulgular	85
3.4.2. Okul Sıkıntısı'ndaki Eğitimde Sosyal Adalet ve Eşitlik Eksenine İlişkin Bulgular	87
3.4.3. Okul Sıkıntısı'ndaki Eğitim ve Ekonomi İlişkisi Eksenine İlişkin Bulgular	88
3.4.4. Okul Sıkıntısı'ndaki Eğitim ve Kültürel Yeniden Üretim Eksenine İlişkin Bulgular	89
3.4.5. Okul Sıkıntısı Romanının Bulgularına İlişkin Yorum	90
3.5. Beyaz Zambaklar Ülkesinde Romanına İlişkin Bulgular	93
3.5.1. Beyaz Zambaklar Ülkesinde Romanındaki Eğitim Politikaları ve Demokratikleşme Eksenine İlişkin Bulgular	94
3.5.2. Beyaz Zambaklar Ülkesinde Romanındaki Sosyal Adalet ve Eşitlik Eksenine İlişkin Bulgular	95
3.5.3. Beyaz Zambaklar Ülkesinde Romanındaki Eğitim ve Ekonomi İlişkisi Eksenine İlişkin Bulgular	95
3.5.4. Beyaz Zambaklar Ülkesinde Romanındaki Eğitim ve Kültürel Yeniden Üretim Eksenine İlişkin Bulgular	97
3.5.5. Beyaz Zambaklar Ülkesinde Romanının Bulgularına İlişkin Yorum	97
3.6. Bozkırdaki Çekirdek Romanına İlişkin Bulgular	99
3.6.1. Bozkırdaki Çekirdek'teki Eğitim Politikaları ve Demokratikleşme Eksenine İlişkin Bulgular	100

3.6.2. Bozkırdaki Çekirdek'teki Eğitimde Sosyal Adalet ve Eşitlik Eksenine İlişkin Bulgular	102
3.6.3. Bozkırdaki Çekirdek'teki Eğitim ve Ekonomi İlişkisi Eksenine İlişkin Bulgular.....	103
3.6.4. Bozkırdaki Çekirdek'teki Eğitim ve Kültürel Yeniden Üretim Eksenine İlişkin Bulgular	104
3.6.5. Bozkırdaki Çekirdek Romanının Bulgularına ilişkin Yorum.....	105
3.7. Mahrem Macera Romanına İlişkin Bulgular	107
3.7.1. Mahrem Macera'daki Eğitim Politikaları ve Demokratikleşme Eksenine İlişkin Bulgular	108
3.7.2. Mahrem Macera'daki Eğitimde Sosyal Adalet ve Eşitlik Eksenine İlişkin Bulgular.....	111
3.7.3. Mahrem Macera'daki Eğitim ve Kültürel Yeniden Üretim Eksenine İlişkin Bulgular.....	113
3.7.4. Mahrem Macera Romanının Bulgularına İlişkin Yorum	114
3.8. Bitmeyen Gece Romanına İlişkin Bulgular.....	115
3.8.1. Bitmeyen Gece'deki Eğitim Politikaları ve Demokratikleşme Eksenine İlişkin Bulgular	116
3.8.2. Bitmeyen Gece'deki Eğitimde Sosyal Adalet ve Eşitlik Eksenine İlişkin Bulgular.....	120
3.8.3. Bitmeyen Gece Romanının Bulgularına İlişkin Yorum	122
4. TARTIŞMA VE SONUÇ.....	129
5. KAYNAKLAR.....	137
ÖZGEÇMİŞ.....	149

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Marks'ın Toplum Modeli (Macionis, 2015: 96)	11
Şekil 3.1. Bir Bilim Adamının Romanı'nda Eleştirel Pedagoji Açısından Belirlenen Eksenlere İlişkin Bulgular	60
Şekil 3.2. Acımak Romanında Eleştirel Pedagoji Açısından Belirlenen Eksenlere İlişkin Bulgular	69
Şekil 3.3. Öğretmen Romanında Eleştirel Pedagoji Açısından Belirlenen Eksenlere İlişkin Bulgular	74
Şekil 3.4. Okul Sıkıntısı Romanında Eleştirel Pedagoji Açısından Belirlenen Eksenlere İlişkin Bulgular	84
Şekil 3.5. Beyaz Zambaklar Ülkesinde Romanında Eleştirel Pedagoji Açısından Belirlenen Eksenlere İlişkin Bulgular.....	93
Şekil 3.6. Bozkırdaki Çekirdek Romanında Eleştirel Pedagoji Açısından Belirlenen Eksenlere İlişkin Bulgular	100
Şekil 3 7. Mahrem Macera Romanında Eleştirel Pedagoji Açısından Belirlenen Eksenlere İlişkin Bulgular	107
Şekil 3.8. Bitmeyen Gece Romanında Eleştirel Pedagoji Açısından Belirlenen Eksenlere İlişkin Bulgular	116
Şekil 3.9. Romanlarda Eleştirel Pedagoji Açısından Belirlenen Eksenlere Göre Bulgular	126

TABLolar DİZİNİ

Tablo 2.1. Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Önerilen Kitap Listesi	45
Tablo 2.2. Kitaplardan (Roman ve Yaşam Öyküleri) Elde Edilen Eksen, Konu ve İçerikler.....	57



GİRİŞ

Sürekli değişen ve yeniliklere açık olan çağımızda öğretmenlerin de uzmanlık bilgisi ve donanımının yüksek olması beklenmektedir. İşi doğrudan insan ve insan yetiştirme ile ilgili olan öğretmenlik maddi gelir kapısı olarak düşünülecek bir meslek olmaktan ziyade sevilerek ve uzmanlıkla yapılması gereken bir meslek olarak düşünülmelidir. Öğretmen yetiştirme Türkiye’de ve dünyada, ülkelerin kalkınma düzeylerini etkileyen önemli konulardan biri olarak görülmektedir (Üstüner, 2004; Başkan ve Aydın, 2006). Eğitim sisteminin olumsuz yönleri olabilir; ancak bir öğretmenin karşılıklı diyalog kurup etkileyebileceği çok sayıda öğrenci olduğu düşünülürse öğretmen niteliğinin ne kadar önemli olduğu anlaşılabilir.

Öğretmen yetiştirme hizmet öncesi dönem olarak üniversitelerin eğitim fakültelerinde, hizmet içi faaliyet olarak ise aday öğretmen statüsü kapsamında okullarda başlar. Aday öğretmenlik süreci, göreve yeni başlayan öğretmenlerin okullara ve mesleklerine uyum sağlayabilmeleri, okullardaki yaşantıları gözlemleyip tecrübe edinebilmeleri ve mesleği benimseyebilmeleri açısından önemlidir. Öğretmen yetiştirmede hizmet öncesi dönem ne kadar önemliyse hizmet içi dönem de en az o kadar önemlidir. Aday öğretmenler, okullarda göreve başladıktan sonra hizmet öncesi dönemde aldıkları kuramsal bilgi okullarda uygulamaya başlamış olurlar. Ancak her zaman kuramsal bilginin yeterli olamayacağı düşünülebilir. Okullarda yürütülen uygulamalar, yaşanan sorunlar ve sorunlara nasıl çözümler getirildiği hizmet içi süreç olan adaylık döneminde tecrübe edinebilirler. Dolayısıyla Aday Öğretmen Yetiştirme önemli bir hizmet içi faaliyettir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 02.03.2016 yılında Aday Öğretmen Yetiştirme Programı yayınlanmış ve bu programa daha önceki programlarda yer almayan çeşitli yenilikler getirmiştir. Bu yeniliklerden en çok göze çarpanlar, Okul Dışı Faaliyetler, Kitap Okuma ve Film İzleme Etkinlikleri ile Hizmet içi Eğitim Faaliyetleri olmuştur. Okul Dışı Faaliyetler bölümünde; Şehir Kimliğini Tanıma, Kurumsal İşleyiş, Yanı Başımızdaki Okul, Tecrübeyle Buluşalım, Gelişim ve Kariyer gibi faaliyetler, Kitap Okuma listesinde 37 kitap ve Film İzleme listesinde 30 film yer almaktadır (MEB, 2016). Bu etkinlikler daha önceki aday öğretmen yetiştirme ile ilgili yönetmeliklerde yer almamıştır ve bu etkinliklerin önemli yenilikler oldukları düşünülebilir. Bu nedenle eldeki araştırmada daha önceki programlarda bulunmayan kitap okuma faaliyeti kapsamında yer alan kitap listesinden faydalanılmak istenmiştir.

MEB'in yayınladığı kitap listesinden seçilen kitaplar eleştirel pedagoji açısından incelenmiştir. Kitapların geleneksel pedagojiden farklı bakış açıları sunan eleştirel pedagoji perspektifinden incelenmiş olmalarının hem uygulamacılar hem de araştırmacılar açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Eleştirel pedagoji eğitime daha geniş bir pencereden bakar ve eğitimi sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan ele alır. Eleştirel pedagoji, eğitimin, toplumda egemen olan gücün güdümünde olmaması gerektiğini, sosyal adalet ve eşitliği sağlaması gerektiğini savunur. Eleştirel pedagoji (McLaren, 2011; Apple, 1995) eğitimle egemen gücün istediği nitelikte insan gücü yetiştirmenin toplumsal sınıf ayrımına sebep olduğunu, dolayısıyla okulların egemen gücün kontrolünde olduğunu belirtirler. Bu durum da işçinin yine işçi kalmasına, zenginin ise daha da zengin olmasına sebep olur. Eleştirel pedagoji, okulların demokratikleşmiş, eşitlikçi, ırk ve sınıf ayrımının yapılmadığı, özgürleşmeyi sağlayan ve sosyal ayrımı ortadan kaldıracak kurumlar olması gerektiğini savunur. Eğitime herkesin hakkı olduğunu, okulların özelleştirilip toplumdaki sınıfsal ayrımın eğitim aracılığıyla iyice çoğaltılmamasını, öğretmenlerin bilgiyi aktaran pozisyonunda olmaması gerektiğini, öğrencilerin araştırarak, sorgulayarak bir takım beceriler kazanmasının önemli olduğunu savunur. Bu savunularıyla eleştirel pedagoji, geleneksel pedagojiden ayrılır ve eğitimde yapılan uygulamalara farklı bakış açıları kazandırır. Bu nedenle romanların eleştirel pedagoji açısından incelenmesi, yeni yetişmekte olan öğretmenlerin eğitime daha geniş bir açıdan bakmalarına sebep olup eğitimin sadece eğitim programlarından ibaret olmadığı konusunda onlara fikir verebilir. Ayrıca bu çalışmanın, uygulamacılar için kitapların okurken kaçırdıkları ama önemli bilgiler sunan yönlerini keşfetmelerini sağlayabileceği ve incelenen kitaplar üzerinde farklı okumalar yapılabilmesine kapı aralayabileceği düşünülmektedir. Bu anlamda, eğitime ve okullaşmaya eleştirel bir gözle bakmaya yardımcı olunabileceği umulmaktadır. Araştırma sonucunun uygulamacılara aday öğretmenleri yetiştirme açısından önerilen kitapların değerini daha iyi değerlendirmelerine yardımcı olması ve kitap listesinin güncellenmesi konusunda onlara rehber olması beklenmektedir.

Bir kitapta ya da filmde anlatılan yaşantılardan yola çıkarak, çok daha kolay empati kurulabileceği düşünülürse, bir aday öğretmenin mesleği ile ilgili okuduğu bir kitap ya da filmin öğretmenin karşısındakini anlamada ne kadar etkili olabileceğini düşünmek mümkündür. Bu araştırmanın amacı da aday öğretmen yetiştirmenin öneminden yola çıkarak Aday Öğretmen Yetiştirme Programında, kitap okuma etkinlikleri kapsamında yer alan kitap listesindeki romanların incelenmesidir. Araştırmacı, kitap listesi aday

öğretmenlerle birlikte tüm öğretmenlere okumaları için önerildiğinden, 29 öğretmene hangi kitabı tercih edeceklerini sormuş ve romanlar ile öz yaşam öykülerinin tercih edildiğini görmüştür. Bu nedenle kitap listesindeki romanlar ve öz yaşam öyküleri tercih edilmiştir. Bu romanlar da yukarıda söz edilen eğitime alışlagelmiş pedagojiden farklı bir bakış açısı getiren, disiplinler arasında keskin bir çizgi olmaması gerektiğini savunan ve eğitimi ekonomik, politik, sosyal ve kültürel açıdan ele alan eleştirel pedagoji açısından incelenmiştir. Eleştirel pedagoji alanyazını doğrultusunda, Eğitim Politikaları ve Demokratikleşme, Eğitim ve Ekonomi İlişkisi, Eğitimde Sosyal Adalet ve Eşitlik, Eğitim ve Kültürel Yeniden Üretim olmak üzere dört boyut belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi şu şekildedir:

MEB'in Aday Öğretmen Yetiştirme Programı kapsamında yer alan kitap listesindeki romanların eleştirel pedagoji açısından durumu nasıldır?

Bu problem cümlesi doğrultusunda belirlenmiş alt problemler ise şöyledir:

- 1- İncelenen romanların, eleştirel pedagojinin eğitim politikaları ve demokratikleşme boyutuna göre,
- 2- Eğitimde sosyal adalet ve eşitlik boyutuna göre,
- 3- Eğitim ve ekonomi ilişkisi boyutuna göre
- 4- Eğitim ve kültürel yeniden üretim boyutuna göre durumu nasıldır?

Aday Öğretmen Yetiştirme ile ilgili yapılmış araştırmalar (İlyas, vd. 2017; Ulubey, 2017; Altıntaş ve Görgeç, 2017; Alataş, 2017; Kozikoğlu ve Soyalp, 2018) incelendiğinde, daha çok programının genel olarak değerlendirildiği, program içerisinde sunulan kitap listesindeki kitapların mesleki açıdan ne kadar yarar sağlayabileceği konusunda özel olarak değerlendirilmedikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca aday öğretmen yetiştirme ile ilgili eleştirel pedagoji bağlamında inceleme yapılmadığı da görülmektedir. Bu yönüyle de bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Diğer yandan, yapılan bu çalışmanın bu konuya araştırmacıların ilgisini çekeceği ve benzer çalışmalara öncü olabileceği düşünülmektedir. Araştırma, MEB'in 2016 yılında yayınladığı Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'nda Kitap Okuma Faaliyeti kapsamında yer alan ve aday öğretmenlere okumaları için önerilen kitap listesindeki romanlarla sınırlıdır.

1. BÖLÜM

1. ADAY ÖĞRETMEN YETİŞTİRME

Bu bölümde, etkili aday öğretmen yetiştirme programının önemi ve gerekliliği, bu konuda yapılmış bilimsel çalışmalarla ve MEB tarafından belirlenen aday öğretmen yetiştirme uygulamalarıyla desteklenerek açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca romanların eğitimin eleştirel pedagoji boyutlarına göre incelenmesi nedeniyle eleştirel pedagojinin ortaya çıkışı, eleştirel pedagoji ile ilgili kavramlar ve boyutları ayrı başlıklar altında verilmiştir.

1.1. Etkili Bir Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Önemi

Toplum olarak refah seviyesini yükseltip ilerleyebilmek için okullarda iyi eğitim veriliyor olması önemlidir (Seferoğlu, 2004: 40). İyi eğitimin verilebilmesi de nitelikli öğretmen yetiştirebilmeye, bunun için iyi programlar hazırlayabilmeye bağlıdır. Hazırlık başarısının anahtarıdır. Hazırlık olmadan sonucun başarısızlık olması muhtemeldir. Yeni öğretmenler öğretime başladıklarında sınıflarına keyif ve enerji getirebilirler, ancak kariyerlerinin ilk dönemi, zorlayıcı durumların üstesinden gelebilme konusunda sınırlı tecrübeye sahip oldukları için stres ve sıkıntılarla da geçebilir (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü(OECD), 2012). Aday öğretmenlik dönemi mesleğe yeni başlamış olmanın verdiği stresini azaltmak için önemli bir süreç olarak değerlendirilebilir.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme hizmet öncesi ve hizmet içi yetiştirme olarak bir birini izlemektedir. Hizmet öncesi dönem, öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde aldıkları eğitim ve son dönemlerinde yaptıkları staj uygulamaları (Behçet, 2003; Gökyer, 2012; Ünver, 2016) olarak geçmektedir. Hizmet içi eğitimde ise MEB (1995) ilgili yönetmelikte çalışanın kuruma uyumunu sağlamak, hizmet öncesi eğitim dönemindeki eksiklikleri tamamlamak, eğitim sisteminin geliştirilmesine destek olmak, personelin mesleki gelişimine fayda sağlamak gibi hedefler belirtmiştir. ‘Adaylık Dönemi’ de seçilmiş öğretmenleri mesleğe hazırlamada önemli bir yeri olan ve uygulamaların en yoğun olduğu bir hizmet içi eğitim dönemini kapsayan süreçtir (Ekinci, 2010: 64). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin de onları okula alıştırarak, donanım kazanmalarını sağlayacak programlara ihtiyaçları olduğu (Wong, 2004: 52) düşünülürse Aday Öğretmen Yetiştirme Programının hizmet içi eğitim faaliyeti olarak önemli olduğunu söylemek mümkündür. Uygulamalı bir

eğitim programı, göre ve yeni başlamış öğretmenlerin gelişimi için oldukça önemlidir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler hizmet öncesi eğitimi iyi almış olsalar da okullardaki gerçek yaşantıları öğrenmeleri adaylık sürecinde daha kolay gerçekleşebilir. Ayrıca ğretmenler, teorik olarak öğrendikleri tüm bilgi ve becerilerini sınıf ortamında da etkili bir Şekilde uygulamaya geçirmelidirler (Kessels, 2010: 25). Bu nedenle okullarda geçirdikleri adaylık süreci onlara bu konuda fırsat sunabilir.

Öğretmen yetiştirme süreçlerinden sonra yetişmiş iyi ğretmeni tanımlayabilmek için belli standartlar gerekmektedir. Bu standartlar, önce 2006 yılında belirlenmiş, daha sonra 2017 yılında yeniden düzenlenmiştir. MEB (2017) “ğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” başlığı altında 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi olarak ğretmen yeterlilikleri belirlemiştir. Belirlenen ana yeterlikler: Kişisel ve Mesleki Değerler - Mesleki Gelişim, ğrenciyi Tanıma, ğretme ve ğrenme Süreci, ğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, Okul, Aile ve Toplum ilişkileri, Program ve İçerik Bilgisi'dir. ğretmenlerde bulunması gereken bu becerilerin hizmet öncesi dönemde kazandırılması mümkün olsa da adaylık sürecinde kazanılan becerilerin doğrudan okul ortamında edinilmesi nedeniyle daha etkili olduğu söylenbilir.

Aday ğretmen yetiştirme programlarının yeni göre ve başlamış öğretmenlerin öğrencilere gerçek anlamda öğretmenlik yapabilmeleri için bir köprü görevi görmesi nedeniyle, iş doyumunu ve bağlılık düzeylerinin artmasına sebep olduğu, sınıfta daha iyi performans sergilemelerini sağlamalarına (Smith ve Ingersoll, 2004; Kessels, 2010) yardımcı olduğu düşünülür. Aday ğretmen yetiştirme programları gerçekten önemli olup etkili bir program deneyimi ğretmen kalitesi üzerinde kalıcı etkilere sahiptir (Kelley, 2004). Aday ğretmen eğitimi, mesleğe giriş noktasını temsil eder ve düzenlenme Şekli ğretmenlerin niteliklerinin belirlenmesinde kilit rol oynar. Eğitim niteliğini artırmanın en etkili yollarından birinin de aday ğretmen yetiştirme programını geliştirmek olduğu söylenbilir (Musset, 2010: 3). Aday ğretmenlerin mesleğe uyum sağlayıp benimsemeleri ileriki dönemlerde meslek hayatlarını olumlu yönde etkileyebilecektir.

Buraya kadar alanyazın doğrultusunda aday ğretmen yetiştirmenin öneminden söz edildi. Aşağıda ise, yapılmış araştırmalar ışığında, aday ğretmen yetiştirme konusunda yaşanan sorunlar yer almaktadır.

1.1.1. Aday Öğretmen Yetiştirmede Yaşanan Sorunlar

Öğretmen yetiştirmede yaşanan sorunlar, dünyada bir çok eğitimci tarafından ortak sorunlar olarak kabul edilmiştir. Bu sorunların başında, aday öğretmenlerin üniversitelerde aldıkları öğretmen eğitimiyle okullardaki gerçek yaşamla uyum sağlayamamalarıdır (Leavitt, 1991: 323; Kahn, 2013: 19428; Onafowora, 2005: 34). Bununla birlikte sınıf yönetiminde ve disiplini sağlamada (Evans ve Tibble, 1986: 81; Veenman, 1984: 143) aday öğretmenlerin sorunlar yaşadıkları yapılan araştırmalar sonucunda anlaşılmaktadır. Bu sorunların üstesinden gelebilmek için özellikle gelişmiş ülkelerde mentör öğretmenlik uygulamaları yapıldığı, aday öğretmenler için mentör ya da danışman öğretmenler görevlendirildiği görülmektedir. Ancak yapılan araştırmalar mentörlük uygulaması ile ilgili de bir takım sorunlar olduğunu göstermektedir. Bu araştırmalar, mentör öğretmenlerin aday öğretmenlere rehberlik edecek düzeyde olmadıklarını (Carver ve Katz, 2004; Glazerman, et al., 2008, Strong ve Barron, 2004; Wang, et al. 2008) ve bunun bir sorun olduğunu ortaya koymuştur.

Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme ile ilgili de benzer sorunların yaşandığını görmek mümkündür. Bunlar yapılmış olan araştırmalar ışığında şu şekilde sıralanabilir: Teoriden çok uygulamalı eğitime önem verilmesi gerektiği (Afşin, 1988; Yıldırım, 1997; Kocadağ, 2001), özellikle evrak işlerinin kolaylaştırılması gerektiği (Solak, 1999; Sarıkaya, vd. 2017; Konan, vd. 2017; Gül, vd. 2017; Nayır ve Çetin, 2017; Kozikoğlu ve Soyalp, 2018), sınıf yönetiminde sorunlar yaşandığı (Korkmaz, vd. 2004; Sarıkaya, vd. 2017) ve aday öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda itibar sorunu yaşıyor olmalarıdır (Alataş, 2017; Gül, vd. 2017; Altıntaş ve Görgeç, 2017). Ayrıca okul yöneticilerinin programla ilgili yeterli bilgi sahibi olmamaları (Yılmaz, 2017; Ulubey 2017; Kozinoğlu ve Soyalp, 2018) ortaya çıkmış önemli sorunlardandır. Öte yandan 2016 yılında programa dahil edilen kitap okuma ve film izleme etkinlikleri yapılmış olan araştırmalarda Aday Öğretmen Yetiştirme Programının en faydalı etkinlikleri (İlyas, vd. 2017; Ulubey, 2017) olarak belirtilmiştir.

Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme ile ilgili sorunlar incelendiğinde 2016’dan sonra yapılmış araştırmalarda, uygulamalı eğitim sorununun önceki araştırmalara göre azaldığını, sorunların daha çok aday öğretmenlerde evrak işlerinin fazla olduğu, aday öğretmenlerin göreve başladıkları okullarda itibar sorunu yaşadıkları, sınıf yönetiminde sorunlar yaşadıkları ve okul yöneticilerinin Aday Öğretmen Yetiştirme Programına hakim olmadıkları yönünde olduğu, bu sorunların yurt dışı araştırmaları ile de benzerlik

gösterdiğini anlaşılmaktadır. Aşağıda 2016 yılı itibariyle Türkiye’de uygulanan Aday Öğretmen Yetiştirme Programı anlatılmıştır.

1.1.2. Türkiye’de Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Yasal Dayanakları

Cumhuriyet’in kurulduğu yıldan günümüze öğretmen yetiştirme önemli ve kapsamlı bir konu olarak ele alınmış, öğretmenler hem sayıca hem de nitelik olarak ihtiyacı karşılayabilecek biçimde yetiştirilmeye çalışılmıştır (Kavcar, 2002: 2). Türkiye’de öğretmen yetiştirmede Cumhuriyet döneminden itibaren önemli değişiklikler yapılmıştır (Işık, Çiltaş ve Baş, 2010: 55). Aday öğretmenlik ile ilgili geçmişten bugüne en köklü değişiklikler 2016 tarihinde yürürlüğe giren Aday Öğretmen Yetiştirme Programı ile gerçekleşmiştir (MEB, 2016). Bu yönetmelikte en göze çarpan değişiklik aday öğretmenlerin mesleğe uyum süreçlerini asıl atandıkları il dışından farklı illerde yapacak olmaları ve okul dışı faaliyetlerle birlikte kitap okuma ve film izleme etkinliklerinin eklenmiş olmasıdır. Ancak sözleşmeli öğretmenlik sistemine geçen MEB bu yönetmelik yayımlandıktan kısa bir süre sonra programda bir takım değişikliklere gitmiş ve öğretmenlerin doğrudan atandıkları okullarda göreve başlamalarını sağlamıştır. Ayrıca yönetmeliğe aday öğretmenlerin, adaylık süreleri de dahil toplam dört yıl buldukları okulda çalışmalarını gerektiği eklenmiştir (MEB, 2016). Bu yönetmelikten sonra 22. 05. 2017 tarihinde yeniden bir yönetmelik yayınlanmıştır (MEB, 2017). Bu yönetmeliğin diğer yönetmelikten çok farklı olmadığı anlaşılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan Aday Öğretmen Yetiştirme Programı ile adaylar, 384 saat sınıf içi ve okul içi, 90 saat okul dışı faaliyetler; 180 saat hizmet içi eğitim faaliyetleri olmak üzere toplam 654 saat eğitime tabi tutulacaklardır. Aday öğretmenler, yetiştirme sürecinde çalışma programı çerçevesinde haftada 2 (iki) saat ders izleme uygulaması yapacaktır. Bunun için okulunda önce danışman öğretmenin, sonra kendi branşındaki diğer öğretmenlerin, daha sonra ise okuldaki diğer branştaki öğretmenlerin dersini izleyecektir. Aday öğretmenler haftada 4 (dört) saat okul içi gözlem ve uygulama yapacaktır. Danışman öğretmenler haftada en az 2 (iki) saat aday öğretmenin sınıfında ders uygulamasını izleyecektir. İlk defa 2016 yılında yayılan Aday Öğretmen Yetiştirme Programındaki okul dışı faaliyetler ise yeni yönetmelikte de yerini almıştır. Belirlenmiş olan Okul Dışı Faaliyetler: Şehir Kimliği Tanıma, Kurumsal İşleyiş, Yanı Başımızdaki Okul, Tecrübeyle Buluşma, Gönüllülük ve Girişimcilik Çalışmaları, Mesleki Gelişim ve Kariyer olup ayrıca Kitap Okuma, Film İzleme gibi faaliyetler programda yer almıştır. Aday öğretmenlerden programda yer alan kitap listesindeki kitaplardan birini seçerek her ay bir kitap okumaları

beklenmektedir. Yetiştirme süreci boyunca aday öğretmenlerin eğitim ve öğretmenlikle ilgili örnek kitap listesinden okuduğu kitapları eleştirel bir gözle değerlendirerek, bu kitapların kişisel ve mesleki gelişimine katkılarıyla ilgili düşüncelerini kitap okuma değerlendirme formuna yazarak değerlendirmeleri beklenmektedir. Bu faaliyetleri tamamladıklarına dair aday öğretmenlerin formlar doldurmaları istenmektedir. “Bu çalışmalara ait diğer belge ve materyallerle birlikte bu formlar, adaylarca oluşturulacak Kişisel ve Mesleki Gelişim Dosyasında saklanır. Bu dosya performans değerlendirme sürecinde ve sözlü sınavda veri olarak kullanılır” ibaresi yayınlanan programda yer almaktadır (MEB, 2017).

Aday öğretmenler, eğitimlerini tamamladıktan sonra önce yazılı sınav daha sonra sözlü sınava girerler. Sınavların aritmetik ortalaması alınır ve 60 üzeri puan alan aday başarılı sayılır (MEB, 2017). Bütün bu süreçlerden sonra aday öğretmenler asil öğretmen olarak görevlerine başlarlar. Adayların mesleğe uyumunu sağlamada, görev yaptıkları okulların kültürlerine alışmalarında, mesleki anlamda gelişim göstermelerinde adaylık sürecinin önemli olduğu söylenebilir. Yine alanyazın araştırması yapıldığında programa kitap okuma faaliyetinin dahil edilmiş olmasının önemli olduğunu (İlyas, vd. 2017; Ulubey, 2017) görmek mümkündür. Bu nedenle aşağıda yazınsal eserlerin, yapılmış araştırmaların ışığında mesleki gelişime faydaları anlatılmaktadır.

1.1.3. Öğretmen Yetiştirmede Yazınsal (Edebiyat) Eserlerin Yararları

Bilim ve teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlemesi bilginin de hızla çoğalmasına ve bölümlere ayrılarak uzmanlaşmayı artırmasına neden olmaktadır. Ancak bu uzmanlaşmanın bütünlleştirici bir etkiye sahip olmaktan ziyade bireyselleşmeye sebep olabileceği düşünülebilir. Yazınsal eserler ise sosyo-ekonomik durumları, kültürel yapıları, dilleri, inançları farklı olsa da insanların birbirleriyle iletişim kurabildikleri, kendilerini tanıyabildikleri ortak bir dildir. Yazınsal eserler ile aslında tüm ulusların eşit olduğu, kültürel farklılıkların aslında birer zenginlik olduğu öğrenilebilir (Llosa, 2001). Yazınsal eserler ders kitaplarının aksine okuyucuyu, okutulan ders kitaplarındaki keskin sınırlılıkların olmadığı, daha yaratıcı bir dünya içine çekebilir (Trautmann, 1982: 23). Öğretmen eğitiminde sadece ders kitaplarından değil, aynı zamanda yazınsal eserlerden yararlanarak daha etkili bir öğrenme gerçekleştirilebilir ve böylelikle öğretmenlerin öğrencileri daha iyi anlayabilmeleri, onlarla iletişimde daha başarılı olabilmeleri sağlanabilir.

Eğitim alanında görev yapan gerek yöneticiler, gerekse öğretmenler çalıştıkları okullarda sürekli iletişim halinde olmak durumundadırlar. Kurdukları iletişimin etkili olması önemlidir. Etkili iletişim kurabilmelerine yardımcı olacak yöntemlerden biri roman, öykü, deneme gibi yazınsal eserlerden faydalanmaktır. Çünkü yazınsal eserlerde insan ilişkileri neklerinin çok fazla türü vardır. İnsan ilişkilerini sadece kuramlar ve kavramsal bilgiler öğrenerek geliştirmek ve öğrenilenleri uygulamak mümkün olmayabilir. Yazınsal eserler anlattığı neklerle, okuyucunun kendisini karşısındakinin yerine koyabilme diğer bir deyişle empati kurabilme becerisini daha kolay geliştirmesini sağlayabilir (Sarpkaya, 1995: 391-393). Okullarda her biri farklı özelliğe sahip öğrencilerle karşılaşan öğretmenlerin, öğrencileri anlayıp onlarla etkili iletişim kurabilmelerinde yazınsal eserlerin önemli katkıları sağlayabileceği söylenebilir.

Öğretmen eğitimi, giderek daha karmaşıklaşan ve farklılaşan bir toplumda öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi için önemlidir. Etkili ğretmenler, pedagojiyi ve eğitim programlarını öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlayabilir (Kitchen ve Parker, 2009: 2). Tüm ğretmen eğitim programlarının amacı başarılı ve etkili öğretmenler yetiştirebilmektir. Öğretmen yetiştirme programları geleceğin öğretmenlerini eğitmek için devamlı olarak en iyi uygulamaları arar. Bir ğrenme aracı olarak yazınsal eserler, doğal bir düşünme ve bilgi kazanım yoludur. Okurlar eserlerdeki anlatıları, günlük hayatları ile ilişkilendirebilirler. Yazınsal eserler okuyucuya hem eserlerdeki karakterleri gerçek kişiler gibi sunduğundan onların hayatlarını deneyimleme firsatı verebilir hem de bu karakterleri tümüyle yaşama olanağı sunar. Yazınsal eserlerin değer de kişisel deneyimleri etkili bir Şekilde okuyucuya iletebilmesi açısından önemlidir. Yazınsal metinlerde aktarılan güçlü kişisel mesajlar yoluyla okuyucular karşılarındaki kişilerle ilgili yanlış anlamaları kabul eder ve hatalarıyla yzleşebilir. (Morrison ve Rude, 2002: 116-118). Yazınsal eserler okuyucuya sadece karşısındakinin durumunu kabul etme ve anlama olanağı sunmakla kalmaz aynı zamanda kendi kişisel deneyimleri ile paralel hikayeler sunar. Dolayısıyla okuyucu hikayedeki olaylarla bağlantılar kurarak kendi görüşlerinin, düşüncelerinin, tavırlarının ve inançlarının farkına varır.

Öğretmenlerin kitap okuma alışkanlıklarının olmasının hem kendi mesleki gelişimleri hem de ğrenci güdülenmesini artırıp onları kitap okumaya yönlendirmeleri açısından (Dreher, 2002; Baccus, 2004; Mckool ve Gespass, 2009) nemlidir. Ancak aday öğretmenlerin ya da öğretmenlerin kitap okuma alışkanlıkları ve özellikle yazınsal eserlerin mesleklerine katkıları ile ilgili araştırmaların mevcut olmadığı, Aday ğretmen Yetiştirme

Programında yer alan kitap listesinden seçilen romanların incelenmediği ve eleştirel pedagoji alanyazınından aday öğretmen yetiştirmede faydalanılmadığı anlaşılmıştır. Bu nedenle eldeki araştırmada kitap listesinde yer alan kitaplardan roman türünde olanlar öğretmen görüşlerine de başvurularak seçilmiş ve incelenmiştir. Aşağıda ise romanları incelemeye yararlanılan eleştirel pedagoji alanyazını anlatılmıştır.

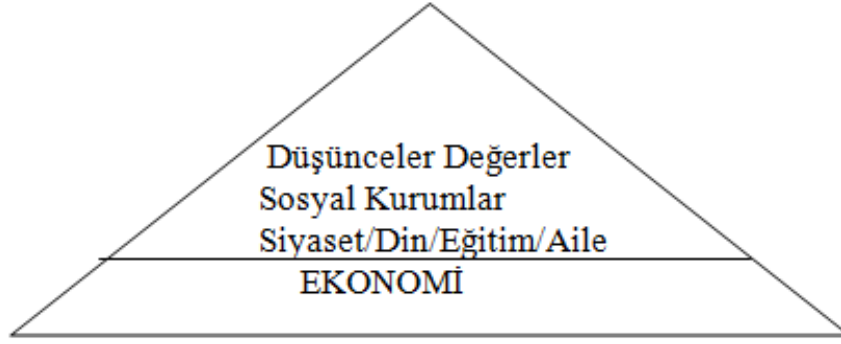
1.2. Eleştirel Pedagoji

Bu bölümde, sanayi devrimi sonrası yaşanan toplumsal bunalım ile Marks ve Weber'in toplum analizleri; Weber ve Marks'ın ortaya koyduğu fikirlerden etkilenerek kurulan Frankfurt Okulu teorisyenlerinden Horkheimer'in ilk olarak ortaya koyduğu eleştirel teoriden yola çıkan, eğitime klasik pedagoji anlayışından farklı, çok yönlü yaklaşan eleştirel pedagoji ve eleştirel pedagojinin ortaya çıkışı anlatılmıştır.

1.2.1. Toplumsal Bunalım, Çıkış Arayışları ve Karl Marks'ın Toplum Analizi

Avrupa'da feodal düzenin gelişime ve yeniliğe kapalı yapısından kurtularak yaşanan en önemli değişim Sanayi Devrimi olmuştur. Bu devrimle birlikte bir takım yeni buluşlar ile teknolojik gelişim sağlanmaya başlanmış dolayısıyla üretim artmış ve ekonomik anlamda ferahlama yaşanmış gibi görünse de bu dönemde yeni bir sınıf ortaya çıkmıştır ki bu sınıfa '*işçi sınıfı*' denmiştir (Küçükkalay, 1997: 51). Sanayileşmeyle birlikte mesleki uzmanlaşma daha önce olmadığı kadar artmıştır. Sanayi devrimiyle birlikte yaşanan bu hızlı değişim, insanların köylerden kentlere yerleşme eğilimleri sosyal hayatta kültürel farklılıklara da sebep olmuştur. Bir başka deyişle toplumsal yaşamda önemli değişimler ortaya çıkmış ve bu toplumsal değişimi, Sanayi Devrimi'nin toplumu ne denli etkilediğini çok iyi fark eden sosyolog K. Marks ele almıştır.

Marks yaşadığı Britanya'da teknoloji sayesinde ortaya çıkmış olan zenginliğin az sayıda insanın eline geçmesine şaşırmişti. Şehirde bir kaç aristokrat ve sanayici lüks içinde yaşarken birçok insanın uzun saatler çalışması dikkatini çekmişti. Bunu bir çelişki olarak gördü. Bu kadar zengin bir ülkede bu kadar fakir nasıl olabilirdi? Bu durum nasıl değiştirilebilirdi? Teknolojik ilerleme ile birlikte toplumsal eşitsizliğin ortaya çıktığı görülmüştür. Toplumu eşitsiz hale getirenin kapitalist üretim sistemi olduğunu savunmuştur (Macionis, 2015: 94). Şekil 1.1 Marks'ın toplum analizini ortaya koymuş ve özetlemiştir.



Şekil 1.1. Marks'ın Toplum Modeli (Macionis, 2015: 96)

Marks'ın toplum modelini gösteren şekil ekonomik üretim sisteminin tüm toplumu şekillendirdiğine dair görüşünü göstermektedir. Bu şekille Marks toplumun her bölümünün ekonomik sistemi desteklediğini anlatmıştır. Marks ortaya çıkan sınıf çatışması da bir gün “toplumsal değişimi sağlayacaktır” görüşünü savunmuştur ve Sanayi Devrimi ile güçlenen kapitalist düzene karşı Komünist Parti Manifestosu’nu başlatmıştır. Marks önce işçilerin ezilmişliklerinin farkına varmaları gerektiğini, sonra ise organize olup sorunlarını çözmek için hareket etmeleri gerektiğini savunmuştur (Macionis, 2015: 94- 96).

Sanayi Devrimiyle birlikte yavaş yavaş ortaya çıkan sınıfsal eşitsizliklerle birlikte işçinin çok çalışan ve yoksul, zenginin çok zengin olduğu bir toplumun ve arkasından toplumsal bunalımın ortaya çıkmış olması doğal bir süreçtir. Marks ile başlayan Weber ile devam eden toplum analizinin eleştirel pedagojiyi etkilediği anlaşılmaktadır.

1.2.1.1. Avrupa: Weber, Frankfurt Okulu

1920- 1930 yılları arasında Alman Weber bir çok kavramın gelişmesinde önemli rol oynamıştır (Tezcan, 1997: 7). Max Weber teknolojik gelişmelere “modern dünyanın ussallaşması” kavramıyla açıklık getirmiştir (Bottomore, 2013: 49). Ona göre insan düşünceleri gelenekselden rasyonelliğe doğru bir ilerleme göstermiştir. Rasyonel düşüncelerin baskınlığı toplumların ilerlemesini sağlamıştır. Weber’e göre bir toplumdaki teknolojik gelişmelerin boyutu insanların kendi dünyalarını nasıl yorumlayıp anladıkları ile ilişkilidir. Tarih boyunca sadece rasyonel düşünmeyi hedefleyen toplumlar gelişme göstermişlerdir (Bahar, 2009: 46). Bunu da Batılı toplumlar gerçekleştirmiştir. Weber’in bu düşünceleri Frankfurt Okulu teorisyenlerinin görüşleri ile benzerlik göstermektedir. Birincisi teknolojik ussallaşmanın toplumu insan denetiminin dışında şekillendiren soyut güçler olarak nitelenmesi; ikincisi ise modern sanayi toplumu yorumlarında ortaya çıkan

karamsarlıktır. Weber hızlı ilerleme karşısında karamsar bir tavır takınmış ve ussallaşmanın durdurulamaz gelişimi sonucu toplumun araçsal olan toplumsal ilişkilerin himayesine gireceği ve bunun kişisel değerleri bastıran ‘mekanikleşmiş taşlaşma’ durumuna sebep olacağı görüşünü ileri sürmüştür. (Bottomore, 2013: 49- 50). Bu durum da insani özelliklerinden sıyrılmış, insanlıktan çıkma durumu olarak açıklanabilir.(Löwith, 2002: 38). Kapitalist düzende bireyler zamanla demir bir kafese hapsolmuş gibi olurlar, her türlü şahsiliklerini yitirirler ve sonunda insanlıklarını kaybederler (Aydın, 2010: 30). Weber’e göre bireylerin kapitalist düzendeki kaderi demir bir kafese hapsolmek ve insanlıklarını kaybetmektir.

Frankfurt Okulu, M. Horkheimer, T. Adorno, H. Marcuse, W. Benjamin, E. Fromm gibi önemli teorisyenleriyle geleneksel Alman felsefe ve sosyal düşüncenin önde gelen düşünürleri olan Marx ve Weber ile birlikte Kant ve Hegel’in de fikirleri ışığında eleştirel teori geleneğini benimsemiş ve 1923 yılında kurulmuş bir enstitüdür (Kincheloe, 2008: 46-47). Enstitünün ilk yöneticisi Grünberg olmuştur. Grünberg yaptığı ilk konuşmada enstitünün Marksist yöntemi anahtar yöntem olarak ele aldığını belirtmiştir. Ancak yöneticiliği kısa sürmüş ve yöneticilik süresi içerisinde felsefe ve psikoloji alanlarında enstitünün yetersiz kaldığı gözlemlenmiştir. Frankfurt Okulu olarak adlandırılan enstitünün temeli Horkheimer’ın yönetici olarak atanmasıyla atılmıştır. Okulun çalışmalarının çekirdeği de Horkheimer, öğrenci hareketinin destekçisi Marcuse, psikolog Fromm gibi teorisyenlerin çalışmalarını kapsamaktadır. 1930-1940’lı yıllarda Frankfurt Okulu belirli bir şekil almış ve ‘eleştirel toplum teorisine’ ilişkin kendine has çalışmasını ortaya koymuştur (Slater, 1998: 9-21). Yine Horkheimer ve okulun diğer üyeleri Weber’in bireyin modern kapitalist toplumdaki kaderine ilişkin fikirlerinden etkilenmişlerdir (Bottomore, 2013: 24). Buraya kadar Avrupa’da yaşanan toplumsal bunalım ve sebepleri ile Frankfurt Okulu teorisyenlerine ışık tutan Karl Marks ve Max Weber’in toplum analizinden bahsedilmiştir. Aşağıda ise yine Frankfurt Okulu teorisyenlerinden, Marks’tan ve Weber’den etkilenen, Eleştirel Pedagoji alanına önemli katkılar sağlayan, çoğunluğu Amerikalı olan Yeni Marksistlerden söz edilmiştir.

1.2.1.2. Amerika: Yeni Marksistler

A.B.D.de S. Bowles ve H. Gintis, Fransa’da L. Althusser’in çalışmalarıyla pekiştirilen yeni Marksçı görüşe göre okul, baskıcı kapitalist düzenin çıkarlarına hizmet etmekle birlikte sınıf eşitsizliklerini de pekiştirir. Eleştirel pedagoji Avrupa çıkışlı gibi

görünse de 'kapitalist Amerika'da eğitim reformunu ve ekonomik yaşamın çelişkilerini çözümleyen Samuel Bowles ve Herbert Gintis, Batı sanayi toplumlarının öne çıkan özelliğini, varlıklı küçük bir grubun, emekleriyle para kazanan çoğunluğa egemen olmaları olarak belirtmişlerdir (Tezcan, 1993: 19-21). Eğitimin Yeni Marksist analizinin temel kavramları, Bowles ve Gintis'in "Kapitalist Amerika'da Okullaşma" (2002) ve L. Althusser'in teorik çalışması İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları (2006) gibi önemli çalışmalarda yer almıştır. Eğitimin kapitalist toplumun yeniden üretimi işlevini yürütmesine neden olan, ekonomi ve eğitim alanlarındaki toplumsal ilişkiler arasındaki temel karşılıklılık olarak tanımlanan "Karşılıklılık İlkesi (Correspondence Principle) bu çalışmalar ile ortaya çıkartılmıştır (Rysakova, 2014: 4). İçerik ve eğitim içi uygulamaları iktidar ilişkileri açısından değerlendiren M. Apple, yeni bir pedagojinin ancak sosyalist mücadele içinde şekillenebileceğini savunan P. McLaren ve eleştirel pedagojiyi iki kültürlü eğitimin temeli olarak değerlendiren A. Darder, eleştirel pedagoji alanına önemli katkılar sağlayan yeni kuşak marksistlerdir (İnal, 2010: 18).

Güney Amerika'da ise eleştirel pedagoji çalışmaları ve kitaplarıyla eleştirel pedagojinin öncü isimlerinden biri olarak düşünülen Brezilyalı eğitimci ve filozof P. Freire diyalog kavramı ve bankacı eğitim sistemi eleştirileri ile öne çıkmıştır. Freire'e göre geleneksel eğitimde "Bankacı (Yığmacı)" eğitim yöntemi söz konusudur. Bu modelde öğrencinin öğrenme süreci içinde bir özne değil, bilginin yerleştirildiği bir nesne olduğu görüşü hakimdir. Burada bilgiyi bir yatırım olarak gören anlayış mevcuttur. Öğrenim görenler, adeta birer banka veznedarı gibi, çeşitli konularda bilgi mevduatı kabul eder, gerekli olduğunda onu çıkarıp kullanırlar. Bu anlayış, bilgiyi, ona sahip olanların verebileceği bir şey olarak görür (Tezcan, 1993: 27).

Yeni Marksçı eğitimcilerin eleştirel pedagoji alanına katkı sağlamış eğitimciler olduğunu görmek mümkündür. Hepsinin de temelde eğitimin, egemen gücün kontrolünde olduğu, onların çıkarlarına göre nitelikli iş gücü yetiştirmeyi hedeflediği ve dolayısıyla toplumsal eşitsizliğe zemin hazırladığı görüşünde buluştukları anlaşılmaktadır. Aşağıda Marksizm ve Frankfurt Okulu temeline dayanan eleştirel pedagojinin biçimlenişi anlatılmıştır.

1.2.1.3. Eleştirel pedagojinin biçimlenişi

Eleştirel pedagoji yazarları Marksizm ve Frankfurt Okulu teorisyenleri ile birlikte Gramsci, Althusser ve Bourdieu'dan hareketle eğitimin altyapıyla (ekonomik yapı) ilişkisini ortaya koymuş, eğitimin sadece eğitim kurumu içinde gerçekleşen bir öğretim faaliyetinden ibaret olmadığını belirtmişlerdir (İnal, 2010: 14). Eğitimde eleştirel pedagojinin öncüleri P. Freire başta olmak üzere H. Giroux, S. Aronowitz, P. McLaren, M. Apple, Rikowski, I. Illich, D. Hill, P. Alman, B. Bernstein, S. Bowles ve H. Gintis gibi eleştirel eğitimcilerdir (Yıldırım, 2011: 7). Bu eğitimciler, bir biriyle tamamen aynı şeyleri savunmasalar da ortak buldukları konular mevcuttur. Hepsisi de eğitime geleneksel pedagojiden farklı, daha geniş disiplinler arası sınırın olmadığı bir çerçeveden bakarlar.

Geleneksel pedagojiden farklı olan eleştirel pedagojinin ortaya çıkışıyla, eğitimin özgürleştirme amacı gütmesi gerekliliği daha çok anlaşılmıştır. Eleştirel pedagoji, günümüz eğitim sorunlarını felsefi, sosyolojik, ideolojik ve politik açılardan tartışan bir eğitim yorumudur. Eğitimle ilişkili olan her şeyi doğrudan ya da dolaylı olarak politik bir yöne doğru çeker (Yıldırım, 2010: 5). Eleştirel pedagojinin öncü isimlerinden Giroux (2011: 3- 4) eğitimin, 'öğrencilerin eleştirel diyalog içine girebilmelerini, sorgulayabilmelerini, eleştirel vatandaşlar olmalarını, kendilerini yansıtabilen bireyler olabilmelerini sağlaması gerektiğini ifade etmiştir. Eğitimin demokrasinin temelini oluşturduğunu ve demokrasiden yoksun bir eğitimin demokratik bireyler yetiştirmenin uzağında kalacağını savunmuştur. Eleştirel pedagoji eğitimde demokrasinin önemine, eleştirel olabilmeye ve sorgulayabilen bireyler yetiştirebilmeye çok fazla vurgu yapmaktadır. Eğitimin amacı, sadece önceden belirlenmiş konuları öğretmek için bir dizi strateji ve becerileri aktarmak olmamalı, aynı zamanda bireylere, adaletin, özgürlüğün, eşitliğin ve paylaşılan değerlerin önemli olduğunu da aktarmak olmalıdır.

Eleştirel pedagoji, eğitimi geleneksel pedagoji anlayışından farklı politik, ekonomik, sosyal ve kültürel boyutlarıyla ele alıp eleştirel bakış açıları sunar. Okulların, demokratikleşmiş, eşitlikçi, ırk ve sınıf ayrımının olmadığı, özgürleşmeyi sağlayan ve sosyal ayrımı ortadan kaldırabilen kurumlar olması gerektiği görüşünü savunur. Eğitimin mevcut güçlerin ideolojisine göre sınırlandırılmaması gerektiği düşüncesini öne sürer (İnal, 2006: 265). Eleştirel pedagoji, eğitime herkesin hakkı olduğu, özelleştirilip toplumdaki sınıfsal ayrımın eğitim aracılığıyla iyice çoğaltılmamasını, yine eleştirel pedagoji öncülerinden Freire'in (1970: 72) belirttiği gibi öğretmenlerin bilgiyi aktaran pozisyonunda

olmaması gerektiğini ve öğrencilerin araştırarak, sorgulayarak bir takım beceriler kazanmasının önemli olduğunu savunur. Geleneksel pedagojiden de eğitime olan bu yaklaşımlarıyla ayrılır.

1.2.2. Eleştirel Pedagojinin Temel Kavramları

Eleştirel pedagoji kuramcılarının, kendileri tek tip düşünen bir grup olmasalar da ortak noktalarda buluşup sıklıkla söz ettikleri bir takım kavramlar mevcuttur. Aşağıda eleştirel pedagoji alanında sıklıkla kullanılan bu kavramlar tanımlanmıştır.

1.2.2.1. Diyalog

Diyalog, özellikle Freire tarafından kullanılmış ve üzerinde durulmuş olan bir kavramdır. Freire öğrenciyi merkeze almayan eğitim sistemine karşı diyalog anlayışını öne sürer. Eğitim ötekine yaklaşp onu anlamaya çalışırsa, iletişim ve etkileşime dayalı bir özellik barındırırsa anlamlı hale gelir. Bunu yapabilmek için ise kişiler arası diyalog olmalıdır. Eğitimin yapısı bu temel üzerine oluşturulmalıdır. Bu nedenle Freire eğitimin eleştirel bir diyalog süreci ile başlaması gerektiğini savunur (Yıldırım, 2011: 108-112). Ancak Freire (1970: 15), diyalog içinde olabilmek için toplumsal eşitliğin olması gerektiğini de belirtmiştir. Eylemi gerektiren eleştirel ve özgürleştirici diyalogun, kurtuluş mücadelelerinin hangi aşamasında olursa olsun ezilenlerle birlikte sürdürülmesi gerektiği görüşünü savunur.

1.2.2.2. Diyalektik düşünce ve praksis

Diyalektiği ilk öne süren kişi M.Ö. 500 yılında Anadolu'da Efes'te yaşamış olan düşünür Herakleitos'tur. Çağdaş diyalektiğin ilk yasası olan sürekli dönüşüm yasasını keşfetmiştir. Herkesin sürekli olarak değiştiğini görmüş ve 'İki kere aynı nehirde yıkanılmaz' sözünü söylemiştir. Ancak diyalektiğin çelişki yasasını görememiştir. 19. yüzyılda yaşamış olan Alman düşünür Hegel'e kadar bir şeyin aynı zamanda kendi karşıtını taşıyabildiği gerçeği anlaşılamamıştır. Hegel'e kadar düşünme ve tartışma sanatı olarak bilinmiştir. Çağdaş diyalektiğin ortaya çıkışını sağlayan düşünürün ise Hegel olduğu düşünülmektedir (Eroğul, 1966: 284, 285).

Hegel'e göre diyalektik mutlak varlığın bilgi ya da düşünce süreciyle doğal süreci kapsayan gelişme süreci, hem düşünmenin hem de bütün varlığın gelişme şeklidir. Düşünme de varlık da hep zıtlıkların içinden geçerek ve zıtlıkları uzlaştırarak ortaya çıkar. Bir şeyi

olduğu gibi aktarabilmek için onun hakkındaki tüm doğrularını ortaya koymak, tüm çelişkileri belirtmek ve bu çelişkilerin nasıl uzlaştırıldığını göstermek gerekir. Hegel’e göre işe soyut ve tümel bir kavramla başlanır (tez), bu kavram bir çelişkiye neden olur (anti tez), birbirlerine çelişik olan iki fikir birbirini ifade eden nc bir kavramda uzlaştırılır (sentez). Yeni kavram yeni çelişkilere yol açar, bu çelişkiler de başka kavramlarda çözümlenebilir (www.felsefe.gen.tr). Hegel’den sonra Marx ve Engels diyalektikte bilimsel yöntemin önemini ileri sürmüşlerdir. Hegel’in diyalektik anlayışında bilimsel gerçeklerden ziyade fikir ne çıkar, Hegel idealisttir. Marks ve Engels ise diyalektiğin yasalarının maddi dünyanın yasaları olduğunu ve nesnel bir temeli olduğunu savunmuşlardır. Onları bu düşünceye götüren de canlı hücrelerin bulunuşu, enerji dönüşümünün keşfi ve Darwin’in evrim teorisi olmuştur. Diyalektik dışarıdan keyfi olarak geliştirilen bir kavram değildir. Gerçekte her şey birbirine bağlıdır ve birbirinden etkilenme durumundadır (Politzer, 2003: 35-36).

Eleştirel pedagoji kuramcıları diyalektiğin eleştirel doğasından yararlanmış, eğitim ve okullaşma alanını eleştirel ve dikkat çekici bakış açıları getirerek yorumlamışlardır. Diyalektik düşünce dünyayı bilmeye hazır nesnel toplamı olarak değil, değişken ilişkiler bütünü olarak görür. Buna göre eleştirel teori, bireyci-edinimci bilme yöntemini reddeder yerine praksiyi ne çıkarır. Yunanca iş, eylem, icraat anlamına gelen praksiyi eleştirel eğitim kuramcıları tarafından sıklıkla kullanılan bir kavramdır (Edwards, 2016: 56, 57). Teorinin uygulamaya geçmesini anlatan bir ifadedir. Eleştirel pedagoji, teoriyi egemen güç konumunda olanların çalışan kesime aktarılacak bilgi olarak görmesini eleştirir. Freire (1970: 48-56) araştırma yapmadan doğrudan bilgi edinimiyle yapılan bir eğitim sisteminde, praksiyi olmadan insanların insani olamadıklarını ve bunun nedeninin de yaratıcılık, dönüşüm ve bilgi yoksunluğu yüzünden rafa kaldırılan insanların bizzat kendilerinin sebep olduğunu belirtmiştir. Freire eğitim çalışmalarının ğrenci-ğretmen çelişkisini çözerek gelişmesi, bankacı eğitim modeli (bilgi aktaran) yerine problem tanımlayıcı eğitim modelinin konulması gerektiğini savunur. Problem tanımlayıcı eğitim modelinin konulabilmesi için eğitimin bir özgürleşme praksiyi olarak yeniden kurulup ğretmen ğrenci arasında yeni bir diyalog biçimi gerçekleşmesi gerektiğine inanır. Bu diyalektik bakış ile eğitimi, sadece teorik bilgiden ibaret, hazır bilgi aktarımı olarak görmemek gerektiği anlaşılabilir.

1.2.2.3. Kültürel yeniden üretim

Kültür kavramı, eleştirel pedagojinin anlaşılması bakımından çok önemlidir. Kültür ifadesi ile bir gruba sağlanan yaşam koşulları, fırsatlardan yararlanma ve bu fırsatlara anlam vermede kullanılan yöntemler anlaşılmaktadır. Ancak kültür sadece hayatı anlamlandırmak için kullanılan yöntemler olarak değil, kimin toplumda güç sahibi olduğu ve bu gücün nasıl üretilip ortaya çıkarıldığını keşfettirmesi açısından çok önemlidir. Kültür ve güç arasındaki ilişki de eleştirel teorinin içinde ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir (McLaren, 2011: 297).

Küresel sermaye ve yeni elektronik teknolojilerin arasındaki bağ, kültürün yüzünü yeniden şekillendirmektedir. Bilgi ve güç arasındaki ilişkinin değişip gelişmesi yeni zenginlik kapılarının açılmasında önemli bir etken olur ve zengin ile yoksul arasındaki uçurumu artırır. Dolayısıyla politikanın yeni nesne ve konuları oluşturulmuş olur. Politik bir sermaye olan kültür, bilginin üretim, dolaşım ve dağıtım yollarıyla küresel ekonominin tüm sektörlerine aktarılması ile çok önemli bir güç haline gelir. Bu yeni dünya düzeni içinde artan bir şekilde kültür üreten sanayiler, insanların küresel çapta nasıl yaşayacaklarını, hayatlarını nasıl anlamlı kılacaklarını ve geleceklerini nasıl kuracaklarını şekillendiren tek ve güçlü bir yer kaplamışlardır (Giroux, 2007: 8-9). Onların isteği ve ihtiyaçları doğrultusunda okullarda insan gücü yetiştirilmektedir.

Eğitim sistemi, aktardığı kültürün egemen kültüre daha yakın olması nedeniyle kültürel sermayenin sınıflar arasındaki dağılımının yapısını daha mükemmel bir şekilde üretir (Bourdieu, 2003: 71). Halbuki eğitimin işlevi özgür ve eleştirebilen bireyler yetiştirmek olmalıdır. Toplumu dinamik tutabilmenin en etkili yolu eleştirel olabilmek, öğrencileri de bu şekilde yetiştirebilmektir (Apple, 1995: 57). Eleştirel pedagoji eğitimcileri de okulların özgürleşmeyi sağlaması gerektiğini, baskın kültürü öğrencilere dayatmaması gerektiğini, kendine güvenen, toplumsal olaylara eleştirel bakabilen ve baskın kültürün altında ezilmemiş bireyler yetiştirilmesi gerektiğini savunur.

1.2.2.4. Bilgi ve güç ilişkisi

Eleştirel pedagoğlar okullarda elde edilen bilgiyi, tarihsel ve sosyal kökleri olan, çıkarılara bağlı bir bilgi türü olarak ifade ederler. Bu tür bilgi hiçbir zaman tarafsız olmamıştır. Bilgi, gücün içerisinde yer alır ve yine eleştirel pedagoğlara göre bilgi, sosyal bir oluşuma sahiptir. Bilgi, sınıf, ırk ve cinsiyet gibi belli sosyal ilişkileri, her zaman yaşayan bireylerle, zaman içerisinde belli anlarda yaşayan bireyler arasındaki anlaşmanın

sonucunda ortaya çıkan bir ürün olarak görülür (McLaren, 2011: 291). Bilgi asla özgür değildir çünkü her zaman bir güç ilişkileri ağı parçası olarak üretilmektedir. Bu güç matrisleri farklı bilgi teknolojilerinin geliştirilmesi ile birlikte, toplumsal düzenin her boyutunda daha da karmaşık ve iç içe geçmiş hale gelirler. Dolayısıyla, güç odakları toplumu, bilişsel olarak yönlendirilmiş bilgilerle ve duygusal olarak hedeflenen imgelerle yönlendirebilir (Kincheloe, 2008: 273-275) ki bu da eğitimin özgürleşmeyi sağlayamadığını gösterir. Egemen güç olan kesim, bilgiyi kontrolü altına alır ve okullarda da bu kesimin kontrolü altına aldığı bilginin aktarımı yapılır.

Fransız sosyolog Foucault'a (1992: 231) göre kurala uygun olan, standart hale getirilmiş bir eğitimin yerleşmesi ve normal okulların kurulması eğitim alanını baskı altına alma ilkesi olmuştur. Okullarda öğretmenler, bilgi üreten ya da güçlendirilmiş kültür işçileri değil de sadece bilgiyi aktaran konumuna getirilmişlerdir (Kincheloe, 2008: 29). Öğretmenin görevinin sadece egemen gücün çıkarı doğrultusunda geçerli kabul edilen bilgiyi aktaran olarak indirgenmesi eğitimin işlevselliğini etkilemektedir. Eleştirel eğitim kuramcılarının biri olan Illich (2005) 'Okulsuz Toplum' adlı eserinde okullaşmanın toplumu sınıfsal olarak ayırdığını ve toplumun okullara aslında ihtiyacı olmadığı gibi bir radikal düşüncüyü savunmuştur. Okullar yerine öğrenme ağları kurulup, isteyen kendisini istediği alanda ve o alanın uzmanına erişerek sağlayabilmelidir. Illich'e göre bilgiyi edinebilmek için okullara ihtiyaç yoktur. Bu eleştirilerle Illich, okulların sınıf ayrımını ortadan kaldırmak yerine desteklediğini, okulların araştırmaya dayalı eğitim sunan yerler değil de bilgiyi ezberletip, tamamen sisteme ve egemen güce bağımlı bireyler yetiştiren, diploma vererek yine egemen gücün çıkarları için çalışan kişiler yetiştirme düşüncesi üzerine kurulu kurumlar olduğunu savunur.

Öğretmenlerin yapması gereken, bu demokratik olmayan baskıcı güçlerin amaçlarının farkına varıp onları dönüştürmeye çalışmaktır (McLaren, 2011: 302). Apple (2015: 192) eleştirel pedagojinin öğrencilerin belirli bir konuyu ele alıp onunla ilgili soruları cevaplayıp cevaplayamadıklarını sormak yerine, farklı sorular ortaya koyduğunu belirtmiştir. Yine Apple (1995: 88) okullarda aktarılan bilginin sahibi kim, toplumda kültürel, sosyal ve ekonomik sermayeye sahip olan kim ve bilgiyle nasıl bir ilişkisi var, bu meşru olarak adlandırılan bilgidен kimler yararlanıyor, kimler yararlanamıyor; eleştirel eğitimciler eğitimde ve sosyal hayattaki eşitsizliği ortadan kaldırmak için neler yapmalıdırlar gibi sorular sormaktadırlar. Bu sorulara yanıt olarak okulların mevcut güç odaklarının çıkarlarına göre yönlendirilmiş bilgilerle dolu olduğunu ve böylece sadece

sermayenin bir üretim aracı olduklarını açıklayıcı ifadeler kullanmışlardır. Eğitim, egemen iktidara göre şekillenen, güç ilişkilerinin ve hiyerarşinin meşruluğunu üreten bir alandır ve bu özelliği ile de özgürlüğün gelişmesine engel olur (Yıldırım, 2011: 45).

1.2.2.5. İdeoloji ve hegemonya

Hegemonya, en fazla İtalyan eleştirel kuramcı olan Antonio Gramsci tarafından üzerinde durulmuş bir kavramdır. Gramsci'ye göre hegemonyanın iki anlamı vardır. Birincisi; hakim bir sınıfın alt sınıfların üzerinde entelektüel ve ahlaki açıdan baskınlık kurduğu bir egemenlik süreci olup gücün sonucunda egemen sınıflar arasında bir ittifak oluşur. İkincisi; hegemonya, baskın sınıflar ve alt gruplar arasındaki toplumsal ilişkileri yeniden üretmek için güç ve ideolojinin ikili kullanımını anlamına gelir. Gramsci, ideolojinin rolünün egemen sınıflar tarafından alt grupların çıkarlarını ve ihtiyaçlarını şekillendirmek için kullanılan aktif bir güç olduğunu kuvvetle vurgular. Bu anlamda hegemonya, 'zor kullanma'dan daha fazlasını temsil eder. Hegemonya, sürekli bir yaratılış sürecidir ve bilinçliliğin sürekli yapılandırılmasının yanı sıra bilinç kontrolü için bir savaş içerdiği de söylenebilir (Aronowitz ve Giroux, 1993: 83). Gramsci'ye göre hegemonya, iktidar kazanmak ve sürdürmek için rızanın kazanılması demektir. Ancak rıza sabit bir hedef değildir, sürekli yeniden kazanılması gereken bir güçtür (Davis, 2004: 46).

İdeoloji, Althusser'in (2006) "İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları" eseriyle eleştirel pedagoji alanında eleştirel yaklaşılan bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. Althusser (2006: 98) ideolojiyi bir sosyal grubun ya da bir bireyin zihnini baskı altına alan fikirler sistemi olarak tanımlamıştır. Giroux (1988: 5) ideolojiyi, anlamların üretildiği, aracılık yaptığı ve bilgi formlarıyla somutlaştığı yollara atıfta bulunan dinamik bir yapı olarak tanımlamıştır. Bu durumda ideoloji, öğretmenlerin ve eğitimcilerin kendi deneyimlerinden ve kendilerinde buldukları dünya deneyimlerinden anlam çıkarmalarını sağlayan bir dizi doktrin niteliğindedir. Daha basit bir anlatımla ideoloji, dünyayı algılama biçimi, doğal ve sağduyusal olarak inanılan düşünceler olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla ideolojinin yardımı olmadan hegemonyanın ayakta kalması zor denilebilir (McLaren, 2011: 303). Okullar öğrencilere çeşitli beceriler kazandırmakla birlikte bu becerileri egemen gücün, dolayısıyla onların ideolojik çıkarlarına göre kullanımını sağlamaktadır (Althusser, 2006: 54). Sadece bunu yapmakla kalmayıp hem öğrenciler arasındaki toplumsal eşitsizlikleri hem de öğrencilerin içinde buldukları gerçekliği eleştirel olarak düşünmelerini sınırlayan egemen ideolojiyi pekiştirirler. Halbuki okulların görevi, toplumsal yaşamı yaşamaya değer kılacak

hale getirmeye çalışmak, toplumun her kesiminin üstüne kurulan ideallerin, eşitliğin ve özgürlüğün farkına varmayı sağlamak olmalıdır (Tozer ve Senese, 2015: 32).

1.3. Eleştirel Pedagoji ve Eğitim

Eleştirel pedagoji eğitime, eğitimin toplumsal açıdan anlamına ve önemine farklı bakış açıları getirerek farkındalık kazandırmaya çalışan bir eleştirel teoridir. Okullarda baskın gücün çıkarlarına göre bilgi aktarımı yapan öğretmenlere ve eğitimin daha üst kademelerinde görev yapan çalışanlara, eğitimin aslında toplumsal eşitliği sağlamak ve özgürleştirici etki yaratmak gibi görevleri olduğu bilincini kazandırmak açısından eleştirel pedagoji çok önemli bir yer tutmaktadır.

Eleştirel pedagoji eğitimin eleştirel düşünebilen, aktif vatandaşlar olarak öğrencileri yetiştirip yetiştiremediğini, tüm öğrencilere eşitlik sağlayıp sağlayamadığını, demokrasiye teşvik edip edemediğini sorgulayan bir kuramdır (Shor, 2012: 11). Böyle bir pedagoji, öğrencilerin, kendi yaşadıkları tecrübeleri eleştirel olarak tartışmaya ve eleştirel bir biçimde aktarmalarını sağlamaya yardım eder. Öğrencilerin, ürettikleri, meşrulaştırıldıkları veya onaylanmadıkları süreçleri aydınlatmak ve müdahale etmek amacıyla, olayları çözümlenmelerinde eleştirel pedagoji öğrencilere yardımcı olur. Okuryazarlığı eleştirel hale getiren şey öğrenciye güç, kurumsal yapı ve temsil modellerinin öğrencinin aklını ve vücudunu nasıl ve ne kadar güçsüz tutarak sessizlik kültürüne hapsedildiğini fark edebilme yeteneği sağlamasıdır (McLaren ve Giroux, 1992: 24). Kısaca eleştirel pedagoji, olayları yorumlamada, analiz etmede, sorgulamada, tartışabilmede öğrencilere, öğretmenlere ve tüm eğitimcilere yardım etmektedir.

Buraya kadar, eleştirel pedagojinin temelleri, ortaya çıkışı ve temel kavramları üzerinde durulmuştur. Aşağıda ise verilere temel oluşturacak bilgilere ulaşmak için eleştirel pedagojinin öncü kaynakları incelenerek oluşturulmuş başlıklar yer almıştır. Bu başlıklar belirlenirken eleştirel pedagoji alanında önemli çalışmalar ortaya koymuş eğitimcilerin kitaplarından ve makalelerinden yararlanılmıştır. Bu eğitimciler ve çalışmaları şunlardır: P. Freire (1970) *Pedagogy of the Oppressed* (Ezilenlerin Pedagojisi), H. Giroux (2007) *Eleştirel Pedagoji ve Neo Liberalizm*, *Eleştirel Pedagojinin Vaadi* (2008), *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning* (1998) ; P. McLaren (2011) *Okullarda Yaşam: Eleştirel Pedagojiye Giriş*; Giroux, Apple, McLaren, Freire ve Harvey (2008) *Eleştirel Pedagoji Söyleşileri*; J. Kincheloe (2008) *Critical Pedagogy* (Eleştirel Pedagoji),

M. Apple (1995) Eğitim ve İktidar gibi kitaplar; ayrıca eleştirel pedagoji üzerine yazılmış makaleler okunup incelenmiştir. Bu incelemeden eleştirel pedagojinin boyutları olarak adlandırılan dört başlığa ulaşılmıştır. Bu başlıklar, eldeki araştırmanın yürütülmesinde, verilerin çözümlenmesi için eksenler olarak kullanılmıştır. Aşağıda elde edilen bu boyutlar, ayrı başlıklar altında açıklanmıştır.

1.3.1. Eğitim Politikaları ve Demokratikleşme

Politika, eski Yunancada “şehir” anlamına gelen “polis” sözcüğünden çıkmıştır. Polis, bir şehir devleti, insanların vatandaşı olduğu bir siyasi topluluktur (Akyüz, 2009: 94). Türk Dil Kurumu (TDK, 2018) sözcük anlamı olarak politikayı “Devletin etkinliklerini amaç, yöntem ve içerik olarak düzenleme ve gerçekleştirme esaslarının bütünü” olarak tanımlamıştır. Tural ve Karakütük’ e (1991: 15) göre politika, örgütte alınacak kararlara ve yapılacak eylemlere yön vermek amacıyla konulmuş ilkelerdir. Yapılacak iş ve eylemleri düzenlemek amacıyla uygulanan yol ve yöntemler politika kavramı ile açıklanıyorsa tüm insani etkinlikler için politika olgusunda söz etmek mümkündür. Dolayısıyla eğitim etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde de politikaya ihtiyaç duyulacaktır. Çünkü eğitimin gerçekleştirilebilmesi için hedefler, amaçlar ve yöntemler ortaya koymak gerekir. Eğitimde başarı da uygulanacak olan politikaların başarısıyla doğru orantılıdır. Eğitim politikası kavramı da eğitim-politika bütünlüğünü ve ilişkisini ifade eder (Yılmaz, 2004: 2). Eğitim politikaları, geçmişin izleriyle birlikte bugünün ihtiyaçlarına cevap veren, geleceğe yönelik ise eylemler planlama sürecini kapsar. Sürekli, kapsayıcı ve geliştirici olması beklenen eğitim politikaları felsefe, bilim ve kültür dayanakları üzerinde yükselir. Eğitim felsefesi bir ulusun ‘geleceğe yönelik nasıl bir insan yetiştirilmelidir’ sorusuna cevap verir. Kültür bir ulusun yaşam biçimini ortaya koyar, geçmişe dönüktür. Eğitimin işlevlerinden biri de sosyal değişme yaratmak olduğundan kültür dinamiklerinin eğitim politikalarının geliştirilmesinde etkisinin olması mümkündür. Eğitim politikalarının belirlenmesinde en önemli dayanak ise bilimdir. Deney, gözlem ve araştırma anlayışına dayalı bir eğitim-öğretim gerçekleştirebilmek için, bunu gerçekleştirme amacı güden bir eğitim politikası, bu politikayı benimsemiş bir toplum ve onu yaşama aktaracak bir okul sistemi olması gerekir. Eğitim politikası ortak olarak kabullenilmemiş, kültürel olarak süzgeçten geçmeyen bir eğitim sisteminin bilimsel yönü tartışmalı olmakta, bilime herkes kendi algısına göre anlam yükleyebilmektedir. Bilim ise evrendeki doğruları arar. Bunu sağlamanın yolu da özgür bir akla sahip olmaktır (Yapıcı, 2006: 24).

Sanayi Devrimine kadar küçük değişikliklerin yaşandığı dünyada Sanayi Devrimiyle birlikte özellikle fen bilimlerinde, deneysel çalışmalarda ve bilimsel araştırmalarda hızlı gelişmeler meydana geldiği görülmüştür. Bu durumun da kırsal kesimde yaşayan insanların sanayi bölgelerine göç etmelerine sebep olmuştur (Özdemir, 2011: 87-88). Sanayi Devrimiyle birlikte toplumda sosyal, kültürel ve ekonomik değişimler meydana gelmiş bu da farklı kavramların ortaya çıkışını sağlamıştır. Örneğin dünya ekonomisinde yeniden yapılanma sürecine paralel olarak küresel anlamda yeni bir ekonomik sistem ortaya çıkmıştır ve bu sistem de küreselleşme kavramıyla açıklanmıştır (Dikkaya ve Özyakışır, 2006: 156). Küreselleşme, bölgesel bloklar arası artan ticaret ve sermaye akımları olarak tanımlansa da aslında ulus-devletin etkenliğinin en aza indiği, uluslararası şirketlerin ekonomide ve politikada egemenliği ele geçirdiği bir sistemdir (Kazgan, 2009: 194). Eğitimin küreselleşmenin etkisiyle ulusal kültür aktarımı işlevinin önemini yitirip nitelikli eleman yetiştirme amacı güttüğü söylenebilir. Bu durum da daha nitelikli bireyler yetiştirebilmek için öğrenciler yarış ve rekabet içinde, akademik başarı odaklı bir eğitimle yetiştirilip nitelikli eleman olarak piyasada çalışmaya yönlendirilirler. Bu elemanlar da egemen güçlerin ve şirketlerin isteğine ve ihtiyacına göre yetiştirilmektedir. Dolayısıyla eğitim politikaları bu doğrultuda şekillenmektedir. Eleştirel pedagoji bu duruma eleştirel yaklaşır ve eğitimin hegemonyanın etkisinde olmaması gerektiğini savunur. Illich (2005: 18-19) okullaşmanın toplumdaki egemen kesimi memnun ettiğini, onların ihtiyaçlarına karşılık verdiğini ve maddi olarak devletlerin alt gelire sahip öğrencileri yeterince desteklemediğini ifade etmiştir.

Demokrasi genel bir tanımla egemenlik hakkının halka ait olduğu fikri üzerine inşa edilmiş siyasal yönetim biçimidir (www.felsefe.gen.tr). Demokrasi özgürlük, eşitlik, adalet, insana saygı gibi bir takım değerleri kapsar (Büyükdüvenci, 1990: 584). Bu değerlerin örnek olarak görülebileceği en önemli kurumlar okullardır. Amerikalı eğitimci ve filozof J. Dewey demokrasi ve eğitim arasındaki ilişkiyi ilk olarak 'Demokrasi ve Eğitim' adlı eserinde ele almıştır (Geray, 1993: 96). Dewey düşüncesinin temelinde, demokrasinin özgürlük anlamına geldiği bir görüş hakimdir ve Dewey için, bireylerden önce var olan, kendini onlara dayatan bir toplum yoktur dolayısıyla okul yaşama hazırlık değil, yaşamın ta kendisidir (Özsoy, 2009: 1898-1920).

Apple ve Beane'e göre (2011: 37) demokratik okullar demokratik yerler demektir, bu nedenle demokrasi, yetişkinlerin okullarda oynadığı birçok rolleri de kapsar. Bu demek oluyor ki eğitimcilerin yanı sıra ebeveynlerin, topluluk aktivistlerinin ve diğer vatandaşların

kendileri ve genç insanlar için okul politikaları ve programları yaratma konusunda tamamen bilgilendirilmiş ve eleştirel olarak katılma hakkına sahip olmaları gerekir. Demokratik okullarda bulunması gereken temel koşulları ise insanın olabildiğince bilgilendirilmesini sağlayan açık fikir akışını sağlayabilme, sorunlara çözüm üretmede kişilerin yaratıcılığına inanmak, fikirleri, problemleri ve politikaları değerlendirmek için eleştirel düşünebilme, başkalarının refahı için de iyi niyet gösterilmesi gerektiğinin farkına varılmasını sağlama, bireylerin ve azınlıkların haklarını da düşünebilmek, demokratik yaşam biçimini teşvik etme ve genişletme için sosyal kurumların örgütlenmesine katkıda bulunmak olarak ifade etmişlerdir.

Geleneksel pedagoji, öğretmenlerin girdikleri sınıfları, programları, içeriği ve okulların yapısını eğitimciler tarafından şekillendiren yerler haline getirmekten uzak durur (Kincheloe, 2008: 2). Eleştirel pedagoji, günümüz sisteminin eğitim politikalarının eğitimde demokratikleşmeyi sağlayamadığı aksine okullarda kararlarda öğrenci katılımına çok az önem verildiği hatta verilmediği, öğrencilerle etkili diyalog kurulamadığını ve öğrenciye bilgi aktarımından öte gidilemediği savunur (Freire, 1970: 28). Eleştirel Pedagoji, öğrencileri yaşama hazırlamakta teorik bilgilerin uygulamaya dönüşünde sorunlar yaşanması nedeniyle zorluk çekildiğini, olaylara eleştirel yaklaşabilen bireyler yetiştirilemediğini, halihazırda ki eğitim politikalarının eğitimde öğrenciden ziyade öğretmenin özne konumunda olmasına sebep olduğunu dolayısıyla demokratik ortamların sağlanamadığını savunur.

Eğitim politikalarını belirlerken üzerinde durulması gereken önemli konulardan biri de öğretmen yetiştirme sistemidir. Öğretmen kimliğinin oluşumunda hem öğretmen yetiştirme sistemi (eğitim yaşantıları ve eğitim programları) hem de öğretmenin meslekî pratikleri önem kazanır. Öğretmen, yalnızca eğitim programlarının ve öğretim tekniklerinin uygulayıcısı değildir. Aksine eğitim sisteminin işleyişinde öne çıkan her mekanizma öğretmenle bir şekilde ilintilidir (Ünal, 2011: 2). Giroux' a (1988:175) göre öğretmen eğitimi, demokrasi ihtiyacına cevap veren devlet okullarının kendine güvenen, örgütlü ve yetkilendirilmiş bir yurttaş oluşturmak için gerekli ortamı sağlamada güçlü bir rol oynayabilir. Benzer şekilde öğretmen eğitimi, kamu felsefesinin geliştirilmesinde de önemli rol oynayabilir. Bir öğretmenin etki alanının genişliğine bakılırsa öğretmen yetiştirme eğitimi ilerleyebilmede ne kadar etkili olduğunu anlamak mümkündür.

Öte yandan neo-liberal politikaların etkisi sonucu eğitimin sermayeleştirilmesiyle şekillenen bilim ve eğitim anlayışının yaygınlaşmasıyla eğitimin içeriğine ilişkin düzenlemeler, sermayeleşme sürecine yapılan katkı oranında değerini artırmaktadır. Eğitimin ticarileştirilmesi de etkili öğretmenliğin belirlenmiş olan performans değerlendirme kriterlerine indirgenmesine, merkezî sınavların yaygınlaştırılmasına ve öğretmenin de bu süreçte aktif olarak rol alabilecek bir meslek elemanı olarak yeniden tanımlanmasına sebep olmuştur. Öğretmen kadrosunun ve diğer eğitim çalışanlarının ücretleri eğitim maliyetlerinin yükselmesine izin vermeyecek şekilde, düşük tutulmakta, iş yükleri artırılmakta, iş güvencesizliği ortaya çıkmaktadır (Ünal, 2011: 21). Tabb' a (2001) göre eğitimde neo-liberal modelin içerdiği üç öge vardır: Ürünün metalaştırılmasıyla eğitimin daha uygun maliyetli hale getirilmesi; performansı çoktan seçmeli test sonuçlarına göre deneyimleri standartlaştırma yoluyla ölçme ve son olarak pazarlanabilir becerilere odaklanmak. Eğitimde, başarıyı yapılan merkezi sınavlara odaklayarak, öğretmen başarısını da sınav sonuçlarına göre ve belirlenmiş performans kriterlerine göre değerlendirmek, öğretmenin iş güvencesini elinden almak öğretmenin niteliğini düşürüp niteliksizleştirilmelerine neden olmaktadır. Neo-liberal politikaların etkisi altında yürütülen eğitim politikaları, piyasaya egemen gücün istediği standartlara göre insan gücü sağlama ve öğretmeni de ona göre yetiştirme amacı güder. Dolayısıyla eğitim politikalarının demokratik ortamlar sağlaması mümkün değildir.

Kısaca bu bölümde dünyada etkili mevcut eğitim politikalarından ve demokrasiden bahsedilmiştir. Eleştirel pedagoji yazarları, eğitim politikalarının daha özgürlükçü bireyler yetiştirmeye yönelik olması gerektiğini savunur. Ayrıca küreselleşmenin eğitime etkileri ile eğitimle egemen gücün istediği türde insan gücü yetiştirmenin mümkün olduğu, bunun da özgür bireyler yetiştirmeden ve demokratik okul ortamları oluşturmadan uzak bir anlayış olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca neo-liberal politikaların eğitimi ticarileştirdiğinden ve öğretmenliğin performans değerlendirmeye indirgenmesine sebep olduğundan, öğretmen yetiştirmenin eğitim politikalarında önemli bir yeri olduğundan ve öğrenci başarısını değerlendirmenin çoktan seçmeli testlerden ibaret olmaması gerektiğinden söz edilmiştir. Eleştirel pedagoji, eğitim politikalarının toplumlarda ve bireylerde demokratikleşmeyi sağlaması gerektiğini savunur.

1.3.2. Eğitim ve Kültürel Yeniden Üretim

Toplum içinde belli biçimlerde faaliyette bulunan insan hem kendini hem de sosyal alanı yeniden üretmektedir. Maddi üretim faaliyetlerinde bulunan insan bunu gerçekleştirirken hem kendi adına hem toplum adına umutlar, korkular ve beklentiler taşır. Yani bir nevi maddi hayatının bilincini de (ideolojik, dinsel, düşünsel) ortaya koyar. Dolayısıyla maddi hayatıyla birlikte düşünseli de üreten insan bunlara bağlı olarak kültürünü de üretir. Kültür, insanın toplum içindeki kendini ve toplumu anlatma şeklidir (Erdoğan, 2004: 2). Kültür başka bir tanımla insan davranışının öğrenilen kısmıdır. Bu özelliği de kültürü biyolojik kalımdan ayırır; toplumsal kalıtım olarak isimlendirilebilir, kuşaktan kuşağa aktarılabilir olduğunu gösterir. Eğitimin görevlerinden biri toplumların kültürlerini genç kuşaklara aktarmaktır (Tezcan, 1997: 63). Dolayısıyla eğitimden kültürel yeniden üretim sağlamanın beklendiği söylenebilir.

Eleştirel kuramcılardan McLaren (2011: 297) kültürü, farklı kesimlerin hayatlarını anlamlandırmak için faydalandıkları uygulamalar, ideolojiler, değerler olarak tanımlanmakla birlikte kültürel sorunların, kimin güç sahibi olduğunun ve bu gücü elde etmede kültürün nasıl etken olabildiğini, okullaşmanın arzu edilen kültürü yaygınlaştırmada nasıl etkili olduğunun farkına varılmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Kültürel yeniden üretim teori ve yaklaşımları 1970'lerde Bourdieu ve Bernstein'in tezleri ve onların izinden gidenler ile gelişim göstermiştir. Bourdieu ve Bernstein okulun bir kültürel üretim alanı olarak analizine olanak veren yaklaşım ve kavramlar ortaya koymuşlardır. Pedagojik okul pratiklerinin kuşaktan kuşağa kültürel bir aktarım mekanizması olarak nasıl işlediğini; sınıfsal eşitsizliğin ve iktidar ilişkilerinin üretimine nasıl katkıda bulunduğunu irdelenmiştir. Bu kültürel aktarım sürecinde Bourdieu için temel kavramlar "kültürel sermaye" ve "habitus"tur (Sayılan, 2018: 136). Bourdieu'nün Habitus kavramı, insanların belirli kültürler ya da alt kültür içerisinde yaşamaları sonucunda edindikleri temel bilgi birikimi olarak tanımlanabilir. Örneğin işçi sınıfı kökenli birinin sergilediği davranışlarda kendi çevresinin etkilerini göstermesi mümkündür (Palabıyık, 2011: 128).

Bourdieu (2003: 58) eğitim sisteminin, aktardığı kültürün egemen kültüre daha yakın olması nedeniyle sınıflar arasında kültürel sermayenin dağılımının yapısını daha mükemmel bir şekilde ürettiğini ifade etmiştir. Bourdieu için eğitim kültürel uygulama şeklidir. Eğitim sisteminin ana işlevi kültürel yeniden üretimdir. Bourdieu'nun bir diğer temel kavramı olan "Kültürel Sermaye" egemen kültür için kullanılmış bir kavramdır. Varlık ve güç sahibi

olmak çok önemlidir. Üst sınıflara ait öğrenciler avantajlıdır. Çünkü egemen kültürde toplumsallaşmışlardır. Bowles'a (1999: 17) göre, ailedeki toplumsallaşma süreci ile okullardaki tamamlayıcı ilişki, sınıfsal kültür kalıplarını kuşaklar arasında yeniden üretme görevini görür. İş gücü pazarının işleyişi, sınıfsal kültürdeki farklılıkları, gelir adaletsizliğine ve mesleki hiyerarşilere aktarır. Böylece okullar, üst sınıf ve alt sınıf arasındaki eşitsizliği doğal görme kültürünü de aktarmış olur.

1.3.3. Eğitimde Sosyal Adalet ve Eşitlik

Adalet kavramı Yunan düşüncesinde önce adaletsizlik olgusuna dayandırılarak açıklanmıştır. Toplum felsefesinin henüz gelişmediği o dönemde adaletsizlik olmazsa insanların adaleti anlayamayacakları düşünülmüştür. Daha sonra Aristoteles adalet kavramını iki ayrı yönden ele almış, dağıtıcı ve denkleştirici adalet üzerinde durmuştur. Dağıtıcı adalet kişinin payına düşeni yeteneği ve toplum içindeki durumuna göre alması anlamı taşırken, amacı kişi, toplum ve devlet arasında düzen sağlamaktır. Denkleştirici adalet ise taraf olanların eşit muamele görmesi gerektiğinin üzerinde durur. Aristoteles'in bu iki adalet ayrımı varlığını hukuk alanında sürdürmektedir (Güriz, 2001: 14). Adalet sözcüğü TDK (2018) tarafından 'Yasalarla sahip olunan hakların herkes tarafından kullanılmasının sağlanması, hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetme' olarak açıklanmıştır.

Sosyal adalet ise en geniş anlamı ile içinde yaşayan bireylerin iyiliğine saygı duyan topluluğun iyiliği olarak tanımlanabilir. Sosyal adaletin altın kuralı benzer şartlar altında kişilerin başkalarına kendilerine davranılmasını istedikleri gibi davranmalarıdır. Bu geniş tanım dahilinde, sosyal adaletin kaynakların dağılımı ile ilgili olduğu ve bu dağılımın ilkeli olanı tanınması gerektiği anlaşılır. Sosyal adalet beraberinde eşitliği de getirir. (Griffiths, 1998: 179). Ancak küreselleşmeyle birlikte yaşam boyu öğrenme, bilgi çağı, öğrenme çağı gibi kavramlar dile getirilmekte, bu kavramlar insancıl anlamlara sahip olmaları nedeniyle çabuk benimsenirken bir taraftan rekabeti artırmaya sebep olmaktadır. Küreselleşmenin getirdiği politikalarla eğitim gibi önemli bir alan devletin tekeline çıkarılıp özelleştirilmesi özendirilmektedir. Bu durum da eğitimde eşitsizliklere neden olur, maddi olanağı iyi olanın nitelikli eğitime erişimini kolaylaştırıp yoksul kesimin aynı nitelikte eğitime erişmesini zorlaştırır (Okçabol, 2007: 141). Artan rekabetçi anlayışın sosyal adaleti özellikle eğitim alanında olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Eğitime radikal bir bakış getiren eleştirel pedagoji, eğitimin toplumu radikal bir şekilde değiştirmekten çok toplumsal ıslahı sağlamanın gerekli olduğunu savunur. Eleştirel pedagojiye göre eğitimde radikal değişiklik ancak toplumsal yapıyı destekleyen toplumsal tutumları değiştirebilmekle gerçekteşebilir. Dolayısıyla ortaya atılan sorular toplumsal yapının yoksul insanları denetim altında tutan psikolojik özelliklerini tanımlamaya yönelik sorular olmalıdır. Eleştirel pedagoji kuramcılarına göre devlet okulları egemen toplumsal yapı tarafından desteklenir ve okullar da bu yapıyı desteklemek için çalışırlar (Spring, 1991: 7-8). Eleştirel pedagoji demokrasi ve sosyal adalet mücadelesine dayanır (McLaren, 2002: 34). Çocuklar eğitim almak üzere devlet okullarına çağırılırlar ancak sosyal sınıf olarak ayrıştırılıp başarılarını etkilemeye sebep olabilecek ekonomik eşitsizliklerle karşılaşabilirler (Apple ve Beane, 2011: 49). Eleştirel pedagoji, sosyal sınıf, cinsiyet, ırk, cinsel yönelim veya engelliliği dikkate almaksızın daha eşit eğitimsel çıktılarına yardımcı olmak üzere düzenlenmiş, eşitlikçi politikaları savunur (Leban, 2010: 11). Eleştirel pedagoji eğitimi, bireyin kendini gerçekteşirmesini sağlamaya yönlendiren, içinde bulunduğu gerçekteşime karşı eleştirel bir bakış açısı geliştirerek toplumu demokratikleşme yönünde değiştirmeye teşvik eden bir süreç olarak tanımlar (Sağıroğlu, 2011: 53). Eleştirel pedagoji, eğitim ve sosyal adalet arasındaki bağlantıyı zorunlu kılar, ilkinin ikincisinin hizmetine yerleştirebilir (Mayo, 2015: 2). Yani eğitim, sosyal adaleti ve dolayısıyla eşitliği getirmelidir.

1.3.4. Eğitim ve Ekonomi İlişkisi

Ekonomik faaliyetlerin ortaya çıkmasındaki en büyük etken insan ihtiyaçlarının sınırsız olmasına karşı kaynakların kıt olmasıdır. Bu dengesizliğin azaltılması için bir takım düzenlemelerin yapılması gerekir. Üretim, tüketim ve dağıtımdan oluşan bu faaliyete ekonomik faaliyet denir. İnsan ihtiyaçları fizyolojik, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlardan oluşur (Dura, 1996: 19). Eğitim ihtiyacı da sosyal ihtiyaçların başında gelir. Eğitimin temelinde şu özellikleri taşıdığı söylenebilir: İnsanın nesne olarak alınması, nesnenin hali hazırdaki durumunun yetersiz sayılması; nesnenin istendik yönde değiştirilmesi; en iyi olgunluğa erişebilmeleri için çevrenin ayarlanması; yani tutarlı, etkin araç, gereç, strateji, yöntem, teknik vb. gibi uyarıcıların devreye girmesi; nesnenin istendik davranışları (hedefleri) kazanıp kazanmadığının değerlendirilmesidir (Arslan, 2009: 12). Yine eğitim Fidan (2012: 4) tarafından belli amaçlara göre birey yetiştirme süreci olarak tanımlanmıştır. Akyüz (2012: 2) eğitimi, kişinin zihinsel bedensel, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun şekilde ve istenilen doğrultuda geliştirilmesi olarak tanımlamıştır. Eğitim bilimleri alanında yapılan bu tanımlardan eğitimin öğrenciyi nesne olarak ele aldığı,

istenilen davranışları kazandırmanın temel amaç olduğu ve değerlendirmenin ona göre yapıldığı anlaşılmaktadır. İstenilen davranışların toplumda egemen gücün ya da diğer bir deyişle hegemonyanın kültürüne uygun davranışlar olduğu, öğrencileri özgürleştirmekten çok belirli dar kalıplar çerçevesinde yetiştirmenin amaçlandığı yapılan tanımlardan anlaşılabilir. Egemen gücün etkisinde olan eğitim anlayışının ekonomik açıdan yine egemen gücün istediği nitelikte iş gücü yetiştirmeyi hedeflediği görülebilmektedir. Bunun da son yıllarda girişimcilik eğitimi adı altında yapıldığını gözlemek mümkündür. Girişimcilik faaliyeti, neo-liberal ideolojinin merkezi ve yeni yönetim uygulamaları yoluyla gerçekleştirilmesidir. Eğitim programlarının içinde ve dışında öğrenmeye yönelik girişimci yaklaşımlar, özellikle esnek işgücünün küreselleşmiş pazarında istihdam edilebilirlik üzerine öğrenci istihdamına odaklanır (Lambert, Parker ve Neary, 2007: 533). Bireysel girişimciliğin erdemlerini ön plana çıkaran bir eğitim sistemi mevcuttur. Buna göre sosyal çelişkiler, eşitsizlikler sorun olarak görülmek yerine bireysel ve öznel kaygılar olarak görülmektedirler (McLaren, 2011: 353). Sadece bireysel kaygılar da eğitimle yaratılan toplumsal eşitsizliği görmezden gelmeye sebep olabilir.

Eleştirel pedagoji geleneksel pedagojinin göz ardı ettiği eğiten ile eğitilen arasındaki baskıcı ve hiyerarşik ilişkiyi ortadan kaldırarak eğitimde nesne olarak ifade edilen ve aslında özne olanları yani öğrencileri özgürleştirmeyi amaçlamaktadır. Frankfurt Okulu, Gramsci ve Althusser'den etkilenen Apple, Giroux, Freire, Gintis ve McLaren gibi eleştirel eğitimciler eğitimin ekonomik yapı ile olan ilişkisini ortaya koymuşlardır. Eğitimin ekonomik yeniden üretim için yetiştirilen iş gücüne katkı sağladığı görüşünü savunmuşlardır. Dolayısıyla ekonomiyi egemen güç ile ilişkilendirmişlerdir (İnal, 2017: 510).

Eğitim ile ekonomik büyüme arasında bir bağlantı bulmayı beklemek için iki temel neden vardır. Her şeyden önce genel standart olarak eğitim nedeniyle 1800 yılından bu yana yaşam standartlarının yükseldiğini sezgisel olarak kabul etmek mümkündür. Ancak Avrupa'da gözlenen bu ilerleme, son iki yüzyıldır yavaş yavaş dünya ekonomisine karışan okur yazar olmayan toplumlarda gözlenememiştir. En sıradan gözlemciler bile bilimsel gelişme ile eğitimin bilgi gelişimini nasıl kolaylaştırdığını farkedebilirler. Ancak, özellikle geri kalmış ya da gelişmekte olan ülkelerde yoğun olarak bulunan sınırlı eğitimi olan insanlar genelde bu işlevi görememektedirler. İkincisi, geniş bir ekonometrik çalışmalar yelpazesi göstermektedir ki bireylerin gelirleri eğitim seviyelerine bağlıdır (Stevens ve Weale, 2003: 1). Buradan anlaşılan eğitim seviyesi yüksek olanın yüksek gelir elde etme,

düşük olanın düşük gelir elde etme ihtimalinin yüksek olduğudur. Sonuçta her iki kesim de egemen güce çalışmakta ve Althusser'in (2006: 51-53) belirttiği gibi okullarda okuma, yazma, sayma gibi bir kaç teknikle birlikte üretim alanının çeşitli basamaklarında doğrudan doğruya kullanılabilir "edebi" ya da "bilimsel kültür" öğeleri ve pek çok teknik (işçiler, teknisyenler, mühendisler ve üst kadrolar için birbirinden farklı olmak kaydıyla) öğretim yapılmaktadır. Bu çalışanlardan genellikle eğitim seviyesi yüksek olanlar fazla; eğitim seviyesi düşük olanlar az kazanç elde eder. Kısaca okullar bir çok beceri kazandırır, mühendis de ara eleman da yetiştirir ancak bunu egemen ideolojiye bağlı olmayı sağlayacak şekilde yapar.

Buraya kadar romanların incelenmesinde yararlanılan alan olması sebebiyle eleştirel pedagoji anlatılmıştır. Aşağıda ise hem Aday Öğretmen Yetiştirme hem de eleştirel pedagoji ile ilgili yapılmış yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

1.3.5. Konu ile İlgili Yapılmış Yurt İçi ve Yurt Dışı Çalışmalar

Eldeki araştırmanın amacı, MEB (2016) tarafından hazırlanan aday öğretmen yetiştirme programında önerilmiş olan kitap listesinden seçilen kitapların, eğitime radikal bir bakış açısı getiren eleştirel pedagoji bağlamında incelenmesidir. Aday öğretmen yetiştirme programında bir takım yenilikler ve değişiklikler yapıldığı araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. 2016 yılında Film İzleme ve Kitap Okuma gibi faaliyetler program kapsamına alınmıştır (MEB, 2016). Yapılan araştırmalarda programda yer alan kitapların eğitime farklı bakış açıları ve eleştiriler getiren eleştirel pedagoji açısından incelenmediği anlaşılmıştır. Ancak aday öğretmen yetiştirme ve eleştirel pedagoji ile ilgili yapılmış çalışmalara ulaşılmıştır.

Aşağıda önce aday öğretmen yetiştirme ile ilgili, daha sonra da eleştirel pedagoji ile ilgili çalışmalar verilmiştir. Her iki alandaki çalışmalar verilirken önce yurt içinde, sonra yurt dışında yapılan çalışmalar biçiminde bir sıralama izlenmiştir

1.3.5.1. Aday öğretmen yetiştirme ile ilgili araştırmalar

Aday öğretmen yetiştirme alanında Türkiye'de yapılmış olan araştırmalardan biri Kozikoğlu ve Soyalp'in (2018) yaptıkları "Aday Öğretmenlerin, Danışman Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Aday Öğretmen Yetiştirme Programına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi" başlıklı araştırmadır. Araştırmadan elde edilen bulgular; aday öğretmen

yetiştirme programının aday öğretmenlere deneyim kazandırarak onları mesleğe hazırlama, idari iş ve işlemleri, okul içi işleyişi öğrenmelerini sağlama, öğrenciler, veliler ve okuldaki diğer personelle nasıl iletişim kuracaklarını bilmelerini sağlama, ildeki ilgili kurumları tanıma, kurumların işleyişi hakkında bilgi sahibi olma ve dolayısıyla ihtiyaç duyduklarında hangi kuruma başvurmaları gerektiğini bilme gibi olumlu yönlerinin olduğunu ortaya koymuştur. Ancak doldurulması gereken rapor/formların fazla olması, aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin program hakkında yeterince bilgilendirilmemesinin gibi konularda da eksiklikler olduğu ortaya çıkartılmıştır.

Tünay (2017) tarafından yapılmış olan “MEB Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci Uygulamasının Öğretmen Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi” başlıklı araştırmadır. 2016 şubat ayından itibaren uygulanmakta olan Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci uygulamasının, öğretmen yetiştirme ve uyumu açısından bakıldığında ne kadar verimli olduğu yöneticiler, danışman öğretmenler, öğretmenler ve aday öğretmenlerin bakış açıları karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda tüm tarafların aday öğretmen yetiştirme sürecine genel olarak olumlu ortalamanın üzerinde baktıkları anlaşılmıştır.

Konan, Bozanoğlu ve Çetin (2017) yaptıkları “Aday Öğretmen Performans Değerlendirmeye İlişkin Aday Öğretmen Görüşleri” başlıklı araştırma atandıktan sonra adaylık sürecine başlayan 410 öğretmenle nitel ve nicel analiz tekniklerini içeren karma araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmanın nicel verileri aday öğretmenlerin performans değerlendirme ile ilgili maddeleri genel olarak uygun bulduğu diğer yandan araştırmanın nitel bulguları (50 katılımcının yanıtlarına göre yapılmış) aday öğretmen performans değerlendirmeleri hakkında aday öğretmenlerin çoğunlukla olumsuz görüş (44 katılımcının) belirttiğini ortaya çıkarmıştır. Bu olumsuz görüşler, değerlendirmenin gerçek performansı ölçemediği, değerlendirmeyi yapanın yeterli olmadığı, tarafsız bir değerlendirme yapılamadığı, değerlendirme formlarının gereksiz kağıt israfı olduğu yönündedir. Olumlu görüşler ise maddelerin zaten olması gereken durumu belirttiği, öğretmenlerin bu sayede kendilerini güncel tuttıkları, eksik taraflarını görme fırsatı buldukları şeklinde olmuştur.

İlyas, Coşkun ve Toklucu (2017) yaptıkları “Türkiye’de Aday Öğretmen Yetiştirme Modeli” başlıklı çalışmada (raporda) EBA(Eğitim ve Bilişim Ağı) üzerinden tüm aday öğretmenlere doldurmaları istenmiş ve 27.727 adaydan 17.619 aday sorulara yanıt vermiştir. aday öğretmenlere sınıf içi, okul içi ve okul dışı etkinlikleri kapsayan uygulamalı faaliyetlere dair görüşleri sorulmuş; genel olarak uygulamalı faaliyetlerin faydalı

bulunduğu, faaliyetleri faydalı bulan aday öğretmenlerin yüzde 61 ile yüzde 87 arasında değişirken faaliyetleri “faydalı değil” olarak tanımlayan aday öğretmenlerin yüzde 3 ile yüzde 16 arasında değişmekte olduğu saptanmıştır. En faydalı bulunan faaliyetlerin “kitap okuma”, “film izleme” ve “mesleki gelişim ve kariyer” imkanlarına yönelik uygulamalar olduğu, daha az faydalı olarak ise “yanı başımızdaki okul”, “şehir kimliğini tanıma” ve “ders planlama/hazırlık/değerlendirme” faaliyetleri olduğu saptanmıştır.

Ulubey (2017) yaptığı “Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Değerlendirmesi” başlıklı çalışmada mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin 2016 yılından itibaren uygulanan Aday Öğretmen Yetiştirme Programı ile aday öğretmenlerin atanmalarından itibaren yaşadıkları sorunları en aza indirebilmelerinin amaçlandığını belirtmiştir. Bu araştırmada aday öğretmenlerin programla ilgili görüşleri ortaya çıkarmak istenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 15 farklı branştan 20 aday öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın bulguları; sınıf içi gözlemlerin, okul içi ve okul dışı uygulamaların, önerilen film ve kitapların mesleğe uyum sağlamada yararlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca mesleki bilgi ve becerileri geliştirdiği, öğrencilere, sınıfa ve okula uyum açısından faydalı olduğu ifade edilmiştir. Ancak programın olumlu yönlerine karşın bir takım olumsuz yönleri olduğu da belirtilmiştir. Örneğin programın, paydaşlar tarafından anlaşılmasından kaynaklı sorunların yaşandığı, programın uygulanmasında ve denetiminde de sorunlar olduğu, bu sorunların çözülmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Araştırma sonunda, aday öğretmen yetiştirme programı hakkında, öğretmen, yönetici ve uzmanların bilgilendirilmesi gerektiği önerilmiştir.

Gülay ve Altun (2017) yaptıkları “Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Yeterlik Algılarının ve Karşılaştıkları Sorunların Belirlenmesi” başlıklı araştırmada göreve yeni başlayan öğretmenlerin yeterlik algılarının ve karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda göreve yeni başlayan aday öğretmenlerin çoğunluğunun fakülteden mezun olduktan sonra kendilerini mesleğe hazır hissetmedikleri ve ancak görev esnasında mesleğe ilişkin yeterlik algılarının yükseldiği anlaşılmıştır. Aday öğretmenler meslekte karşılaştıkları sorunların en büyük nedenini programın içerik yönünden yoğun olması olarak belirtmiştir. Ayrıca mesleğe uyuma yönelik aday öğretmenlerin en çok belli bir süre deneyimli bir öğretmenle derse girmesini önerdikleri anlaşılmıştır. Araştırma sonunda göreve yeni başlayan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda aday öğretmenlerin belli bir süre deneyimli öğretmenlerle derse girmeleri öneri olarak sunulmuştur.

Kozikoğlu ve çökük (2017) yaptıkları ‘Aday Öğretmenlerin Adaylık Eğitimini Atandıkları İlden Farklı Bir İlde Tamamlamaları: Aday Öğretmenlerin Görüş ve Deneyimleri” başlıklı araştırmada adaylık eğitimini atanılan ilden farklı bir ilde tamamlayan aday öğretmenlerin adaylık eğitime ilişkin görüşlerini, eğitimlerini tamamladıkları ildeki okul ile atandıkları ildeki okulları karşılaştırmıştır. Bu karşılaştırmayı, fiziki çevre ve eğitsel materyal, sosyo-kültürel yapı ve öğrenci profilleri arasındaki farklılıklar açısından yapmıştır. Araştırma farklı illerde eğitimlerini tamamlayarak Van ilindeki görevlerine başlayan 25 aday öğretmen ile yapılmıştır. Araştırmanın bulguları aday öğretmenlerin olumlu yöndeki düşüncelerinden bazılarının mesleki deneyim kazanmak olduğu, farklı kültürleri tanıma fırsatı buldukları, yeni atanmanın verdiği stresi atabildikleri, atandıkları okullardan uzakta stajyerlik dönemini tamamlamaları kendi öğrencileri tarafından stajyer olarak görülme durumunu ortadan kaldırdığı için kendilerine avantaj sağladığı şeklindedir. Olumsuz yanlarının ise adaylık sürecine başladıkları bölgedeki okul şartlarının ve çevresel şartların kendi atandıkları bölgelerden farklı olduğu ve bu nedenle kendi okullarına uyum sağlayamadıkları yönünde olduğu tespit edilmiştir.

Tunçbilek ve Tünay (2017) yaptıkları “MEB Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci Uygulamasının İlgili Tarafların Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi” başlıklı araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci uygulamasının aday öğretmen, danışman, yönetici ve öğretmen açısından nasıl algılandığının ortaya çıkartılmasını amaçlamışlardır. Araştırma 42 yönetici, 100 danışman öğretmen, 90 aday öğretmen ve 168 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre tarafların bu uygulamaya genel olarak olumlu ve ortalamanın üzerinde iyi bir beklentiyle baktıkları anlaşılmıştır. Ancak görevde bulunan deneyimli öğretmenlerin bu programın sonuçlarına ilişkin daha olumsuz yönde görüşler belirttikleri görülmüştür. Programın getirilerine karşı ikinci sırada olumsuz görüş, aday öğretmenlerden gelmiştir. En yüksek beklentinin yönetici grubunda olduğu anlaşılmıştır. Bu grubun tüm boyutlarda ortalamaları dikkate alındığında beş üzerinden dördün üzerinde beklenti ve olumlu bakış açısı değerlendirmesi olduğu ortaya çıkartılmıştır.

Sarıkaya, Samancı ve Yılar (2017) yaptıkları “Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Aday ve Danışman Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Kapsamında Değerlendirilmesi: Bir Karma Yöntem Çalışması” başlıklı araştırmada mevcut aday öğretmen yetiştirme sürecini aday ve danışman sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre nitel ve nicel analiz yöntemlerini kullanarak değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Nitel veriler 10 danışman, 20 aday ve 2 şube müdürü; nicel veriler ise 100 aday 100 danışman olmak üzere 200 sınıf öğretmeni ile

gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre aday öğretmenlik eğitim sürecinin atama yapılan okulda ya da atama yapılan okula benzer özelliklere sahip bir okulda yapılması gerektiği ve sürecin birleştirilmiş sınıfları gözlemlemeyi de içermesi gerektiği ifade edilmiştir. Sürecin, adaylara özgüven sağlama, sınıf yönetimi, planlama, materyal tasarlama, eğitim programları, iletişim ve etkileşim boyutlarında gelişme imkânı sunduğu ortaya çıkartılmıştır. Adayların dışlanması, öğretmen muamelesi görmemesi, toplantılara alınmaması, boş derslerde görevlendirilmesi ve tek bir sınıfta gözlem yapma mecburiyetinde bırakılması durumları aday öğretmen yetiştirme sürecinin olumsuz yönleri olarak ifade edilmiştir. Ayrıca aday öğretmen yetiştirme sürecinin devam ettirilmesi, doldurulması gereken evrakların azaltılması ve eğitimlerin daha çok uygulama içermesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Sarpkaya ve Dal (2017) yaptıkları “MEB’in Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Önerdiği Filmlerin Yönetici ve Öğretmen Özellikleri Açısından İncelenmesi” başlıklı araştırmada Aday Öğretmen Yetiştirme Programında yer alan film izleme etkinliklerinden film listesinde yer alan filmleri incelemiştir. Elde ettikleri bulgular; özellikle yönetici profiline sert, olumsuz ve işini severek yapmayan türde yönetici olduklarını ortaya koymuştur. Alanyazındaki yönetici yeterliklerine göre yöneticiliğe uygun olmadıkları anlaşılmış ve daha olumlu yönetici davranışları içeren filmlerin de listede bulunması önerilmiştir. Öte yandan filmlerde öğretmenlerin arasında genelde sadece bir öğretmenin çabaları görülmekte ve öğretmenlerin tek başına her türlü sorunla mücadele etmek durumunda kaldıkları anlaşılmaktadır. Bu durumun ise öğretmenleri tükenmeye götürebilecek bir bakış açısına sürükleyebileceği ifade edilmiştir. Bu nedenle güçlü, öğretmeni ve öğrenciyi destekleyici yöneticilerin olduğu filmlerin artırılması önerilmiştir.

Topsakal ve Duysak (2017) yaptıkları “Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Aday Öğretmenler ve Diğer Paydaşların Görüşleri” başlıklı nitel araştırma yaklaşımının kullanıldığı çalışmada, ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan aday ve danışman öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Aday öğretmenlere eğitim ve öğretim uygulamaları, rehberlik, okuldaki işler, okul dışı faaliyetler ve performans değerlendirme süreci başlıkları altında sorular yöneltilmiştir. Danışman öğretmenler ve okul müdürlerine uygulama ve değerlendirme süreci ile ilgili sorular sorulmuştur. Araştırmada elde edilen sonuçlar: Yöneticilerin yarısı adayların atandıkları il dışında görev tercihi yapabilmelerini uygun görmekte iken yarısı uygun görmemektedir. Danışmanların ise çoğu bu durumu uygun görmemekte, adayların yarısından fazlası bu uygulamayı uygun görmemektedir. Performans

değerlendirme süreci için tüm katılımcılar kırtasiyecilikten yakınmakta, ilk altı aylık performans değerlendirme oranının %10 olması katılımcıların geneli tarafından az bulunmakta, adaylar, ilk altı ay 10 kitap okuyup 10 tane film izlemelerini ise olumlu karşılamaktadır. Katılımcıların genel olarak yazılı ve sözlü sınavlara olumlu baktıkları anlaşılmıştır.

Köse (2016) yaptığı “Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Değerlendirilmesi” başlıklı araştırmada okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğretmen yetiştirme sürecini değerlendirmeyi amaçlamıştır. 10 okul yöneticisinin görüşleri alınmış ve elde edilen bulgulara göre aday öğretmenlerin danışman öğretmenler ile birlikte derslere girmelerinin mevcut uygulamanın olumlu bir yönü olduğu, ancak aday öğretmenlerin göreve başladıkları ilk altı ayı kendi görev yerlerinden farklı bir ilde geçirecek olmalarının atandıkları yere uyum sağlamalarını engellediği düşüncesiyle olumsuz yönde değerlendirildiği ortaya çıkartılmıştır. Özellikle de aday öğretmenlik sürecini şehir merkezinde geçirip görev yeri kırsal bölgede olan öğretmenlerin önemli düzeyde uyum sorunu yaşayabilecekleri belirtilmiştir.

Gökçe (2013) yaptığı “Aday Öğretmenlerin Öğretme ve Öğrenmeye Yönelik Yeterliliklerine İlişkin Yaşadıkları Sorunlar” başlıklı araştırmayı 95 aday öğretmenin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen öğretmen yeterliliklerinden, ‘öğretme ve öğrenme süreci yeterlilikleri’ başlığı altında yer alan becerileri yerine getirmede yaşadıkları sorunların ortaya çıkartılmasını amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda aday öğretmenlerin yaşadığı sorunlar şu şekilde belirlenmiştir: Gezi gözlem yoluyla öğretim yapma, deneysel, proje yoluyla, buluş yoluyla, bilgisayar ve video ile öğretim yapma, alan uzmanına bilgi sundurma, öğrencileri bir sonraki derse hazırlama, öğretimi yönetme, pekiştirme ve caydırma listesi hazırlama, öğretim hızını öğrenciye göre ayarlama, olumsuz davranışı düzeltme ve öğrenci deneyimlerini yönetme gibi konularda sorun yaşadıkları anlaşılmıştır.

Düzyol (2012) yaptığı “Aday Öğretmenlere Uygulanan Aday Yetiştirme Programının Etkililiğinin İncelenmesi” başlıklı araştırmada verileri, 14 aday öğretmen, 4 program yöneticisi ve 4 rehber öğretmenle yapılan görüşmelerden elde etmiştir. Programın etkililiği ile ilgili yöneticilerin, aday öğretmenlerin ve rehber öğretmenlerin görüşlerini almıştır. Araştırmanın bulgularına göre programda yaşanan sorunlar: Kazandırılması hedeflenen amaçlar ile programa katılanların ihtiyaçları arasında uyumsuzluk olduğu,

yetersiz metot, materyal ve donanıma yer verildiği, programda bazı gereksiz derslerin bulunduğu, geçerliliği ve güvenilirliği olmayan sınavların yer alması ve programı uygulayanların yetersizliği olarak belirtilmiştir.

Duran, Sezgin ve Çoban (2011) “Aday Sınıf Öğretmenlerinin Uyum Ve Sosyalleşme Sürecinin İncelenmesi” başlıklı araştırmayı 194 aday sınıf öğretmenin katılımıyla yapmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, aday öğretmenlerin, sınıf içi süreçlerin yönetiminde, atandıkları çevrenin sosyal yaşantısına ve kurum kültürüne uyum sağlamada, yöneticileri ve meslektaşları ile iletişim kurmada sorun yaşadıklarını; aldıkları temel ve hazırlayıcı eğitimin, onların mesleki ve kişisel gelişimini destekleyecek nitelikte olmadığını belirtmişlerdir.

Özonay (2004) “Öğretmenlerin Adaylık Eğitimi Programının Değerlendirmesi” başlıklı araştırmayı, 470 aday öğretmenin katılımıyla yapmıştır. Araştırmanın bulguları adaylık eğitimi programının amaçlarının gereksinimleri karşılamada yeterli olduğu, ancak aday öğretmenlerin gereksinimlerini yeterince karşılamadığı, yeni ve ilginç bilgilerden oluşmadığını göstermektedir. Ayrıca, konulara uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin, ders araç-gereçlerinin doyurucu düzeyde kullanılmadığı ve kullanılanların ise derse katılımı, kolay ve zevkli bir biçimde öğrenmeyi sağlayıcı nitelikte olmadığı ortaya çıkartılmıştır. Ayrıca aday öğretmenlerin rehber öğretmenlerden yeterince yardım aldıkları ancak onlarla düzenli bir biçimde derse girmedikleri ve müfettişlerden ise yeterince yardım alamadıkları şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır.

Türkiye’de Aday Öğretmen Yetiştirme Programı 2016 yılında önemli bir takım değişikliklerle uygulanmaya başlanmıştır. Örneğin programa okul dışı faaliyetler ile kitap ve film listesi ve hizmet içi eğitim faaliyetleri eklenmiş, 2016 öncesine göre önemli yenilik ve değişikliklerle geliştirilmiş bir program uygulanmaya başlanmıştır. Yapılan alanyazın araştırması sonucunda özellikle 2016 yılından sonra programın değerlendirilerek üzerine araştırmalar yapıldığı ve bu araştırmaların programın ne kadar etkili olduğunu (olumlu-olumsuz yönlerini) ortaya çıkarmak amacıyla, çeşitli paydaşların görüşleri alınarak yapıldığı anlaşılmıştır. Sadece iki çalışmada programın kitap okuma ve film izleme etkinliğinin etkilerine değinilmiş, onlar da yüzeysel değerlendirilmiştir. Bu araştırma ise Aday Öğretmen Yetiştirme Programında yer alan kitap listesindeki kitapları eleştirel pedagoji açısından incelemiş olması yönüyle bir ilk olmuştur. Ayrıca çalışma alanında meslek ile ilgili yazınsal eserlerin önemini ve programda bulunan bu eserlerin eleştirel pedagoji açısından

incelenerek aday öğretmenlerin mesleki gelişimine nasıl fayda sağlayacağını ortaya çıkarmak amacıyla yapılmış olması bakımından da faydalı olacağı düşünülmektedir.

Aday öğretmen yetiştirme ile ilgili yapılmış yurt dışı araştırmalar da mevcuttur. Yapılan yurt dışı alanyazın araştırması sonucunda aday öğretmenlerle ilgili yapılmış çalışmaların bir birleriyle benzer sorunlar ortaya koyduğunu görmek mümkün olmuştur. Bu araştırmalara örnek olarak bazıları seçilmiş ve araştırmalarda elde edilen bulgular özetlenmiştir.

Gaikhorst, Beishuizen, Roosenboom, Volman, (2017) “Kentlerdeki İlkokullarda Göreve Yeni Başlamış Öğretmenlerin Karşılaştıkları Zorluklar” başlıklı çalışmayı 15 aday öğretmenin katılımıyla yapmışlardır. Araştırmanın bulguları, çoğu öğretmenin sıkıntılarının okulların öğrenci profiline bağlı olarak değiştiğini göstermiştir. Örneğin, ‘ebeveyn teması’ problemi, bazı okullarda yüksek eğitim görmüş varlıklı ebeveynlerin aşırı katılımı ve talepleri, diğer okullarda ebeveynlerin farklı geçmişleri ile değişiklik gösterdiği anlaşılmıştır. Yine araştırmada aday öğretmenlerin gördükleri en önemli sorunların başında yüksek iş yükü, stres ile yetersiz rehberlik ve destek olarak ortaya çıkartılmıştır.

Fantilli ve McDougall (2009) “Aday Öğretmenlerle İlgili bir Çalışma: İlk Yıllarda Karşılaşılan Zorluklar ve Destekler” başlıklı araştırmayı 86 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmada, göreve yeni başlamış öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında yaşadıkları sorunların neler olduğu, aday öğretmenlere yardım etmek için neler yapıldığı, aday öğretmen yetiştirme programının ne kadar faydalı olduğu gibi sorulara yanıt aranmıştır. Araştırmanın bulguları, aday öğretmenlerin karşılaştıkları en önemli sorunların: Özel eğitim gerektiren öğrencilere karşı nasıl tutum sergileyeceklerini bilememeleri, velilerle iletişim kuramamaları, görev yaptıkları okullarda nitelikli mentörlerin bulunmaması olarak ortaya çıkmıştır. Bu sorunların dışında işbirlikçi okul kültürü oluşumunu sağlayan okul yöneticilerinin ve deneyimli öğretmenlerin bulunmasının aday öğretmenlere olumlu katkılar sağladığı ifade edilmiştir.

Wang, Odell ve Schwille (2008) yaptıkları “Öğretmen Yetiştirme Programının Yeni Başlayan Öğretmenlerin Öğretimi Üzerinde Etkileri” başlıklı araştırmada, 1997’den itibaren yapılmış araştırmaları incelemiş ve öğretmen yetiştirme programının yeni başlayan öğretmenlerin öğretme, öğretme uygulamaları, öğrenci öğrenmeleri hakkındaki düşünceleri üzerine etkisini araştırmışlardır. Araştırmada elde edilen bulgular; mentör öğretmenlerin

yeni başlayan öğretmenlerin eğitiminde önemli rolü oldukları yönündedir. Ancak mentörlük becerisini kullanmada bazı eksiklikler tespit edilmiş, mentörlerin gerekli becerilere sahip olmadıkları ortaya çıkartılmıştır. Bu nedenle mentörlük becerileri ve etkileri ile ilgili derinlemesine bilgi toplayabilmek için durum çalışmalarının yapılması ve yeni başlayan öğretmenlerin etkili öğretmenlikle ilgili inançları ve bilgilerini ortaya çıkarmak için araştırmalar yapılması tavsiye edilmiştir.

Hurd ve diğerleri (2007) “Mesleğin İlk Yılında Mesleki Öğrenme ve Okuldaki İlerlemede bir Etmen Olarak Aday Öğretmen Eğitimi” başlıklı araştırmayı 253 mentör öğretmenin, 157 okul yöneticisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları, mentörlerin aday öğretmenlerle çalışmalarının ‘yansıtıcı uygulama’ görevi gördüğü, dolayısıyla hem adayların hem de mentörlerin mesleki gelişimine katkı sağladığını düşündüklerini ortaya çıkarmıştır. Anketlerden elde edilen sonuca göre hem mentörler hem de okul yöneticileri, okul temelli öğretmen yetiştirmenin aday öğretmenlerle birlikte okulun gelişimine de katkı sağlayacağını belirtmişlerdir.

Flores (2006) yaptığı “İki Farklı Durumda Aday Öğretmen Olmak: Mücadeleler, Süreklilikler ve Süreksizlikler” başlıklı araştırmasında aday öğretmenlerin, okulda gerçekleştirmeleri beklenen görev miktar ve çeşitliliğinden dolayı zorlandıkları, bu destek ve rehberlik eksikliğinin aday öğretmenleri "yaparak öğrenmeye" yönlendirdiğini, karşılaştıkları zorluklarla kendi başlarına mücadele etmek zorunda bırakıldıklarını, yardım bulmada zorlandıklarını, çoğu öğretmenin öğrenci merkezli bir yaklaşıma göre eğitim alıp okulda daha geleneksel, öğretmen merkezli öğretime geçtiğini ortaya çıkarmıştır. Ancak mesleklerine başladıkları okullarda tecrübeli öğretmenlerin ve yöneticilerin aday öğretmenlere destek olmaları durumunda aday öğretmenlerin zaman içerisinde mesleklerinde olumlu yönde geliştiklerini görmek mümkün olmuştur.

Jones (2002) “ İyi Öğretmen Olmak İçin Nitelikli Olmak: Aday Eğitimi Yıllarında Yeni On Nitelikli Öğretmenlerin Durum Çalışması” başlıklı araştırmada 1999’dan itibaren okullarda uygulanan aday öğretmen yetiştirme programının etkililiğini ve bulguları 10 öğretmen ve onların mentörlerinin perspektifinden değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulguları; etkili bir aday öğretmen programı uygulanmasının okul müdürüne bağlı olduğunu, program kapsamında yürütülecek etkinliklerin dağıtımının ise mentör öğretmenin başkanlığında etkili olabileceği yönündedir. Araştırmanın bulguları arasında,

aday öğretmenlerin programdan daha fazla yararlanmalarının okullarındaki diğer öğretmenlerle olumlu ilişkiler kurabilmelerine bağlı olduğu yer almaktadır.

1.3.5.2. Eleştirel pedagoji ile ilgili yapılmış araştırmalar

Yurt içinde yapılan alanyazın taraması sonucunda eleştirel pedagoji alanında çok fazla çalışmanın yer almadığını anlamak mümkündür. Aşağıda araştırmacı tarafından erişilmiş bazı araştırmalar yer almaktadır.

Efe (2017) yaptığı “İlkokul 4. sınıfta Türkçe ile İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Derslerinde Eleştirel Pedagoji Uygulamaları” başlıklı araştırmada 14 hafta süren eleştirel pedagoji uygulamalarında elde ettiği bulgular şu şekildedir: Eleştirel pedagoji uygulamaları ile öğrencilerin problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinde gelişme olduğu, anında verilen dönütlerin öğrenciler üzerinde olumlu etkide bulunduğu, düşünmesi için cesaretlendirilen öğrencinin çözüme ulaşma konusunda mücadele etmeye yöneldiği ve çabalarıyla elde ettiği sonuçtan memnun kaldığı dolayısıyla mutlu olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin alınan kararlara uymalarında kararın demokratik yolla alınmış olmasının oldukça etkili olduğu gözlemlenmiş, alınan karar öğrencinin tercih etmediği bir karar bile olsa, öğrenci bunu dile getirmiş ancak karara uymuştur. Sanatsal faaliyetler öğrenmeyi eğlenceli hale getirmiş, öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkarmış ve özgüvenlerinin artmasına neden olmuştur. Bu becerilerini fark eden öğrenciler kendilerine artık güvendiklerini belirtmişlerdir.

Örten ve Yükselir (2017) “Türk Okutmanlarının Eleştirel Pedagoji Üzerine Görüşleri” başlıklı araştırmada iki üniversitede görev yapan İngilizce okutmanlarının eleştirel pedagoji hakkında görüşleri alınmış ve sınıf ortamında ne kadar kullandıkları ortaya çıkarılmak istenmiştir. Araştırmanın bulguları, katılımcıların özellikle siyasi konularda, riskli olduklarını düşündüklerinden, sınıf ortamında gündemde yaşanan konuları tartışmamaya çalıştıklarını göstermektedir. Bulgular katılımcıların daha çok ders kitaplarındaki konuları takip ettiklerini ortaya çıkarmıştır. Yapılan bu araştırma ile kuramsal olarak güçlü olan eleştirel pedagojinin İngilizce öğretmenliği alanında çok fazla yaygın olmadığını anlaşılmıştır.

Gürbüz (2017) yaptığı “Türkiye’de Uluslararası İlişkilerin Lisans Eğitiminde Gizli Müfredat ve Oryantalizm: Eleştirel Pedagojik Bir Yaklaşım” başlıklı çalışmada Türkiye’deki Uluslararası İlişkiler lisans programlarındaki bölüm derslerinin içeriklerini incelemiştir.

Ders programlarının başlıkları, metinlerdeki söylemler ve anlamları eleştirel pedagojik bir yaklaşımla ele alınmıştır. Çalışmanın bulguları metinlerde oryantalist karakterli sözcüklerin çok fazla tekrarlanmış olmasını ve buna bağlı olarak gizli müfredatın eğitimdeki etkisini ortaya çıkarmıştır.

Güven ve Aytekin (2016) “Sanat Eğitiminde Eleştirel Pedagoji Bağlamında Kitsch Olgusu ve Estetik Beğeni Üzerine Bir Değerlendirme” başlıklı çalışmada 30 Resim-iş öğretmenliği 4. sınıf öğrencisi ile yapılmış olan görüşmelerden elde edilmiş olan bulgulara göre sanat eğitiminde eleştirel pedagoji yöntemi kullanılmamaktadır. Ayrıca görüşme sorularına verdikleri cevaplarda öğrencilerin eğitim sistemine yönelik beklentileri yer almış ve bu beklentilerin temel noktalarının eleştirel pedagoji dinamikleri (diyalog, dönüşüm, praxis, kültürel yeniden üretim) ile uyum gösterdiği anlaşılmıştır. Öğrenciler, eleştirel pedagojinin özellikle sanat eğitiminde uygulanmasını istediklerini ancak bunu uygulayacak bir ortamın mevcut olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca çalışmaya katılan öğrenciler, eğitim sisteminin “kötü” olduğuna dair görüş beyan etmiş ve özgürleştirici bir eğitim sisteminin mevcut olmadığını dolayısıyla kendilerini özgürce ifade edemediklerini belirtmişlerdir.

Kesik ve Bayram (2015) yaptıkları “Eğitim Sisteminin Eleştirel Pedagoji Perspektifinden Bir Değerlendirmesi” başlıklı çalışmada farklı sendikalardan on beş öğretmen görüşü almış ve sendika değişkenine göre öğretmenler arasında görüş ayrılıkları olsa da, öğretmenlerin genel olarak eğitim sisteminin, demokratiklik ve demokratikleşme, sosyal adaleti sağlama, tarafsızlığı sağlama ve ideolojiktikten kaçınma, özgür ve eleştirel bireyler yetiştirme ve toplumsal dönüşümü gerçekleştirme bağlamında çok da etkili olmadığını ifade ettiklerini belirtmiştir. Sadece bir sendikaya bağlı üyeler eğitim sisteminin tarafsız olduğunu ifade etmiştir. Tüm katılımcılar tarafından toplumsal değişimin eğitim ve okullar aracılığıyla gerçekleştirilmesi gerektiği kabul edilmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu, eğitim sisteminin dönüşümü gerçekleştirmek yerine mevcut toplumsal yapının sürdürülmesini sağladığını ifade etmiştir. Ayrıca mevcut eğitim sistemi ile özgür bireyler yetiştirilemeyeceği katılımcılar çoğunluğu tarafından kabul edilmiştir.

Mamur (2014) “Post-modernizmin Sanat Eğitimine Yansıma Biçimleri Görsel Kültür ve Eleştirel Pedagoji” başlıklı çalışmada bilgi ve iletişim teknolojileri gelişiminin etkisini artırdığı küreselleşme ile görselliğe dayanan kültürel yapıların anlamlandırılmasının güçleştiği, bu durumun sanatı olumsuz yönde etkilediği, sosyal yaşamı daha karmaşık hale

getirdiği ve sonuç olarak sanat eğitimi üzerine model arayışlarının hızlanmasına sebep olduğu dşnncesiyle sanat eğitiminde değişen paradigma doğrultusunda görsel kültür kuramını tanımlamış ve görsel kültür ile eleştirel pedagojinin farklı düzeylerde sınıf ortamlarındaki uygulama biçimlerini değerlendirmiştir. Eleştirel pedagoji, çıkış noktası ğrenci yaşantıları ve gereksinimleri olduğundan ve eleştirel diyalog yanlısı olduğu için görsel kültürle bir bağ içindedir. Araştırmacı, görsel kültür eğitiminin geleneksel sanat eğitiminden farklı bir ğretim anlayışını gerektirdiği, alanın kapsamı, içeriği ve ğretim amaçlarının farklı olduğu bu nedenle görsel kültür eğitimini sanat eğitimi içine yerleştirmede farklı yöntemler ve ğretim yollarının gerekli olduğu sonucuna varmıştır. Türkiye’de lise ve ğretmen eğitiminde görsel kültüre dönük eylemler için program içerikleri, ders saati ve derslik donamı ile ilgili iyileştirmelerin yapılması gerektiği ve sanat eğitimine ayrılan srenin haftada 40 dakika olup eleştirel diyaloga yetecek nitelikte olmadığını belirtmiştir.

Keleş (2013) “Eleştirel Pedagoji Bağlamında Medya Okuryazarlığı Dersinin İşleniş Biçiminin İncelenmesi” başlıklı çalışmada seçmeli ders olarak okutulan Medya Okuryazarlığı dersinin eleştirel pedagojik anlayışa uygun olup olmadığını incelemiştir. Sonuç olarak bu dersin kitabı incelendiğinde sürekli bir bilgi aktarımı yapıldığı, dersin korumacı yaklaşıma göre hazırlandığı ve öğrencileri eleştirel düşünmeye sevk edici olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca bu dersin, Freire ve Giroux gibi eleştirel pedagojiye yön veren bilim insanlarının düşüncelerini benimseyen eğitimciler tarafından verilmesinin amaca ulaşmak açısından daha uygun olacağı öneri olarak getirilmiştir.

Aslan (2012) “Gelecekteki Sanat Eğitimi Modellerine Temel Oluşturması Bakımından Görsel Okuryazarlık ve Eleştirel Pedagoji İlişkisi” başlıklı betimsel araştırmada sanat eğitiminin geleceği modellerine etkisi açısından görsel okuryazarlık ve eleştirel pedagoji ilişkisini incelemiş ve bu iki yaklaşımın sanat eğitiminde uygulanan yöntemlere olan katkısı ortaya çıkartılmıştır. Görsel okuryazarlık ve eleştirel pedagojinin, sanat eğitiminin sosyo-kültürel içeriklerini ve geleceği bakış açılarını yönetebilecek ve sanatın yeniden yapılanmasına neden olabilecekleri sonucuna varmıştır.

Eleştirel pedagojinin eğitim sistemi ve öğretmenlerle ilgili yapılmış yurt içi araştırmalarda stajyer (aday) ğretmenlerle araştırma yapılmadığı özellikle de aday ğretmen yetiştirme programının eleştirel pedagoji açısında ele alınmadığı ve okullara dönük araştırmaların olmadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca konu ile ilgili yapılmış yurt dışı

araştırmaların yurt içinde yapılanlardan daha fazla olduğu görülmüştür. Yurt dışında eleştirel pedagoji ile ilgili yapılmış bazı çalışmalar şoyledir:

Ender (2017) “Başkasının Hikayesini Değiştirme: Sosyal Bilgiler ğretmenleri Disiplini Nasıl Dnştrebilir” başlıklı araştırmada eleştirel pedagojinin sosyal bilgiler öğretmenlerine etkisi olmadığını gösteren araştırmalardan yola çıkarak eleştirel pedagojinin sosyal bilgiler üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgularına göre, öğrencilerin bilgi sahipleri olarak tanınmaları gerektiği, eğitim programının, sosyal adaleti uyandırmaya ve yerel toplulukların iddialarını, örneğin toplumda bazı kesimlerin ırksal dışlanmışlığa uğradıklarını iddia etmesi gibi, toplumsal araştırmalara yansıtmaya katkıda bulunabileceğini ortaya çıkarmıştır. Elde edilen sonuçlar, akademisyenlerin sosyal bilgiler alanında eleştirel pedagojinin varlığını yeniden gözden geermeleri gerektiğini göstermektedir.

Kennedy (2017) “Eleştirel Diyalojik Ortaklıklar Kurmak: Kentsel Okul Topluluklarında / ile ğretmen Uyumu İçin Bir Uygulama” başlıklı araştırmada kendisinin de görev yaptėı devlet okulunda mesleklerinin ilk yıllarını çalışan ilkokul öğretmenleri ile bir eleştirel diyalog çemberi kurmuştur. Diyaloglar, özellikle düşük gelirli öğrencilerin sınıf içi etkinliklere ne kadar katıldıkları, ABD’ de yer alan kent okullarındaki öğretmenlerin egemen gücün sosyalleşmedeki etkisine ne kadar karşı oldukları üzerine kurulmuştur. Mesleklerinin ilk yıllarını çalışan öğretmenlerin bu diyalog çemberinde yer alması, onların kent bölgelerindeki okullarda egemen gücün sosyalleşmedeki etkilerine direnmelerini ve öğrenciler arasında sosyo-ekonomik düzeylerinden dolayı ayırım yapılmaması ve eğitimin özgürleştirici olması gerektiğini kavramalarını sağlamıştır. Araştırma bulgularından biri de yeni göreve başlamış öğretmenlerin tecrübeli öğretmenlerle diyalogunun olumlu olmasının, onların mesleğe uyumunu kolaylaştırma açısından son derece önemli olduğu yönündedir.

Osterfeld (2011) “Eleştirel Diyaloglar: Devlet Okulu ğretmenleri İçin Mesleki Gelişim Grubu ve Eylem Araştırması Projesi” başlıklı araştırmada “Eleştirel Diyaloglar” isimli, öğretmenlerin eleştirel pedagoji hakkında bilgilendirildiği bir mesleki gelişim grubu kurmuştur. Program haftada iki saat altı katılımcı ile gerçekleşmiştir. Araştırmada araştırmacı yařadėı bölgedeki okullarda (sosyo-ekonomik olarak st seviyede olan okullar) eleştirel pedagojinin mümkün olup olmadığını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın bulgularına göre eleştirel diyalog programına katılan öğretmenler, bu programa katıldıktan sonra sınıflarında en çok konuşan, arkadaşlarının konuşmasını bölen ve onlara emir veren

öğrencilerin varlıklı, beyaz ve özellikle erkek öğrenciler olduklarının farkına varmışlardır. Yine varlıklı beyaz kızların da okulda daha fazla fırsatlara açık olduklarını (okuldan araçla alınmaları, tatile gitmeleri, giyimleri); buna karşın varlıklı olmayan öğrencilerin çok fazla konuşmadıkları ve daha utangaç tavırlar sergilediklerini fark etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar bu programa katılıp sınıf uygulamalarını paylaştıkça eleştirel pedagoğ olmanın çok zor olmadığını farkına varmışlardır. Yine bu programa dahil olan katılımcılar eleştirel pedagoğinin en büyük engellerinin, eğitim politikalarının, bütçe kesintilerinin ve öğretmen hazırlık süresinin kısıtlı olması olarak belirtmişlerdir.

Golden (2010) “Eleştirel Pedagoğ Mümkün müdür? İkinci dil olarak İngilizce Dersinin Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına Dahil Edilmesi Üzerine Dersler” başlıklı araştırmada öğretmenlere farklı düzeylerde eleştirel pedagoğ eğitimi verilmiş ve bu eğitim sonunda öğretmen adayları eleştirel pedagoğinin üç temel ilkesini uygulamışlardır: 1. Öğrencilerin zaten bildiklerini doğrulamak 2. Öğrencilerin yaşadıkları tecrübelerle odaklanmak 3. Verileni sorgulamak. Öğretmen adayları üç gruba ayrılmış ve on üç hafta eğitim almışlardır. Her bir grup farklı seviyede eleştirel pedagoğ eğitimi almıştır. Araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarından en fazla düzeyde eleştirel pedagoğ bildirimi alanlarının yukarıda belirtilen üç temel ilkeyi uygulamada diğer gruplardan daha başarılı olduklarını göstermiştir.

Eleştirel pedagoğ ile ilgili yapılmış yurt dışı araştırmalar incelendiğinde okullarda daha fazla uygulamaya dönük çalışmalar yapılmış olduğunu görmek mümkündür. Araştırmalarda eleştirel pedagoğinin kuramsal zenginliğinden faydalandığı ve uygulamada bu kuramsaldan yararlandığı anlaşılmıştır. Ancak yurt içi araştırmalara bakıldığında eleştirel pedagoğ alanında sınırlı araştırmaların yapıldığını, okullarda uygulamaya dönük araştırmaların neredeyse olmadığını, mesleklerinde yeni olan aday öğretmenlerin eleştirel pedagoğ ile ilgili herhangi bir araştırmada yer almadığını görmek mümkündür.

Aday öğretmen yetiştirme ile ilgili araştırmalara bakıldığında yurt dışı araştırmaların daha çok aday öğretmenlerin okullarda tecrübeli öğretmenlerin, mentörlerin ve yöneticilerin desteğiyle gelişiminin önemi ile ilgili konular üzerinde durduğunu görürken, yurt içi araştırmaların özellikle son yıllarda daha çok Aday Öğretmen Yetiştirme Programı ve işlevi üzerinde durduğunu görmek mümkündür. Dikkat çeken önemli bir konu da aday öğretmen yetiştirme ile ilgili özellikle yurt içi araştırmaların eleştirel pedagoğ ile ilişkilendirilmediği, aday öğretmen yetiştirmede eleştirel pedagoğ alanından yeterince yararlanılmadığı

olmuştur. Bu nedenle bu araştırma, Aday Öğretmen Yetiştirme Programında yer alan ve aday öğretmen yetiştirmede uygulanan kitap okuma etkinliğini araştırma kapsamına alması ve kitap listesindeki romanları eleştirel pedagoji açısından incelemesi bakımından önemlidir.



2. BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, veri kaynakları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nitel bir durum çalışması olarak desenlendirilmiştir. Nitel araştırma belirlenen konu ile ilgili derinlemesine araştırma yapmayı sağlar. Nitel araştırmaların en önemli özelliklerinden birisi araştırmanın özel sorularının genel kuramsal çerçeve ile ilişkilendirilerek araştırmanın geniş çaplı konulara ışık tuttuğunu göstermesi, açık ve anlaşılır olması; bir diğer önemli özelliği araştırmanın sistematik, yönetilebilir ve biraz esnek olabilmesi ve araştırmanın okuyucuyu ikna edecek şekilde tutarlı bir rapor ile sunulabilmesidir (Marshall ve Rossman, 2014: 30). Bir nitel araştırma türü olan durum çalışması, gerçek hayat olaylarının bütünsel ve anlamlı özelliklerini koruyarak yeni veya belirsiz olguların derinlemesine incelenmesi olarak tanımlanabilir (Phelan, 2011: 221). Araştırmacı, çalışmaya başlarken, çalışmanın amacını, araştırma alt-sorularını, alanyazını, örnek olayın neden tercih edildiği konusundaki gerekçesini açık bir şekilde ortaya koymak durumundadır (Akar, 2016: 121). Durum çalışması, bir olgunun çeşitli veri kaynakları (görüşme, gözlem, doküman) kullanılarak araştırılmasını kolaylaştıran bir yaklaşımdır. Konuya sadece bir mercek aracılığıyla değil, olgunun ortaya çıkmasını ve anlaşılmasını sağlayan çeşitli mercekler aracılığıyla açıklık getirilmesini sağlar (Baxter and Jack, 2008: 544). Bir durum çalışması yapan araştırmacı önce durumun bir resmini ortaya koymalı ve diğerlerinin görmesi için durumu bir portre gibi açığa çıkarmalıdır (Stake, 2013: 3). Bu çalışmada durum çalışması türlerinden aynı bağlam içinde farklı durumların ayrıntılı olarak incelenmesini ve daha sonra yerleştirilmiş çok katmanlı olarak tartışılmasını gerektiren (Yin, 2014; Akt. Akar, 2016: 137) yerleştirilmiş çok katmanlı analiz uygulanmıştır. Bu çalışmada Aday Öğretmen Yetiştirme Programı kapsamında yer alan kitap listesi eleştirel pedagojinin dört boyutuna göre incelenmiştir. Diğer bir deyişle eldeki araştırmada, MEB'in aday öğretmen yetiştirme programı kapsamında belirlediği kitapların eleştirel pedagojinin boyutları açısından durumunu ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırma kapsamındaki kitaplar eleştirel pedagojinin boyutları açısından incelenerek, öğretmen yetiştirmede bu

kitaplardan yararlanmanın anlamlı olup olmadığı, hangi kitapların aday öğretmen yetiştirme programında yer almasının uygun olduğu ya da olmadığı açısından tartışılmıştır.

2.2. Çalışmanın Veri Kaynakları

Araştırmada belgelerden yararlanılmıştır. Var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplamaya belge tarama denir (Karasar, 2003: 183). Belge çeşidi olarak ise popüler kültür evrakları olan kitaplardan yararlanılmıştır (Merriam, 2015: 135). MEB'in Aday Öğretmen Yetiştirme Programı ve Yönetmeliği (MEB, 2016) ve yönetmeliğe dayanarak program incelenmiştir. Aday Öğretmen Yetiştirme Programında öğretmenlerin okuması için önerilen tüm kitapların incelenmesi olanaklı olmadığından, romanlara ve yaşam öykülerine dayalı romanlara yönelinmiştir. MEB Aday Öğretmen Yetiştirme Programı kapsamında aday öğretmenler için 37 kitap önermiştir (MEB, 2016). Bu listede yer alan kitaplar aşağıdaki tabloda verilmiştir. Tablo 2.1'de koyu yazılan kitaplar araştırma için seçilen kitaplardır.

Tablo 2.1. Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Önerilen Kitap Listesi

Yazar Adı	Kitap Adı
1. Atay, O.	Bir Bilim Adamının Romanı
2. Ayverdi, S.	Millî Kültür Meseleleri ve Maarif Davamız
3. Bal, M. A	Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Meşhurların Okul Anıları (1870-1940)
4. Brockman, J.	Meraklı Zihinler: Bir Çocuk Nasıl Bir Bilim İnsanı Olur?
5. Enç, M.	Bitmeyen Gece
6. Freire, P.	Ezilenlerin Pedagojisi
7. Gaarder, J.	Sofie'nin Dünyası
8. Glasser, W.	Başarısızlığın Olmadığı Okul
9. Goleman, D.	Duygusal Zekâ
10. Gulbenkian Komisyonu	Sosyal Bilimleri Açın: Sosyal Bilimlerin Yeniden Yapılanması Üzerine Rapor
11. Güntekin, R. N.	Acımak
12. Holt, J.	Çocuklar Neden Başarısız Olur?
13. Illich, I.	Okulsuz Toplum
14. İzzetbegoviç, A.	Doğu ve Batı Arasında İslam
15. Kâğıtçıbaşı, Ç. & Cemalcılar, Z.	Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş
16. Kan, Ş. H.	Mahrem Macera
17. Kant, I.	Eğitim Üzerine
18. Kara, İ. & Birinci, A.	Bir Eğitim Tasavvuru Olarak Mahalle/Sıbyan Mektepleri
19. Karabekir, K.	Çocuk Davamız
20. Karakoç, S.	Hızır'la Kırk Saat
21. Karakoç, S.	Diriliş Neslinin Amentüsü
22. Khan, S.	Dünya Okulu: Eğitimi Yeniden Düşünmek
23. Kültür ve Turizm Bakanlığı	Şehir-İnsan Medeniyet Köprüsü: Beş Şehirli Örnek Kişilikler
24. Leitch, T.	Wikipedia U: Dijital Çağda Bilgi, Otorite ve Liberal Eğitim
25. McCourt, F.	Öğretmen
26. Needham, J.	Doğunun Bilgisi Batının Bilimi
27. Özdenören, R.	Kafa Karıştıran Kelimeler

Tablo 2.1. Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Önerilen Kitap Listesi (Devamı)

Yazar Adı	Kitap Adı
28. Özemre, A. Y.	Galatasaray Mekteb-i Sultani'sinde Sekiz Yılım
29. Pennac, D.	Okul Sıkıntısı
30. Petrov, G.	Beyaz Zambaklar Ülkesinde
31. Rancier, J.	Cahil Hoca
32. Rousseau, J. J.	Emile
33. Safa, P.	Eğitim-Gençlik-Üniversite
34. Sezgin, F.	Bilim Tarihi Sohbetleri
35. Tahir, K.	Bozkırdaki Çekirdek
36. Topçu, N.	Türkiye'nin Maarif Davası
37. Toros, H.	Asya'nın Kandilleri

Veri kaynakları, bu 37 kitap içinden amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme tekniğine göre belirlenen 8 kitaptan oluşmuştur. Kitapları seçerken, “incelenecek kitabın roman ya da yaşam öyküsü türünde olması” ölçütü dikkate alınmıştır. Kitapların 4’ü yabancı, 4’ü ise yerlidir. Ayrıca listede bulunan kitapların 4’ünün otobiyografi, 1’inin biyografi olması dikkat çekmektedir. Ölçüt olarak romanların ya da yaşam öykülerinin alınmasının nedeni ders kitaplarının aksine yazınsal eserlerin okuyucuyu, okutulan ders kitaplarındaki keskin sınırlılıkların olmadığı, daha yaratıcı bir dünya içine çekebilmesidir (Trautmann, 1982: 23). Roman ya da yaşam öyküsü türünde seçilen kitaplardan da alan yazında, hakkında yeterince incelemeler ve değerlendirmeler yapılmamış olma ölçütü esas alınmıştır.

Araştırmacı varlığın ve erişilebilirliğin yanı sıra, belirli belgelerin orijinalliğini ve kullanılabilirliğini, ürettiği metnin orijinal amacını ve izleyici kitlesini de dikkate alarak belirlemelidir (Bowen, 2009: 38). Yazınsal eserlerin yukarıda üzerinde durulan, okuyucuyu daha yaratıcı bir dünya içine çekme özelliği nedeniyle daha rahat okunabileceği ve öğretmenler tarafından daha çok tercih edileceği düşünülmüştür. Ayrıca araştırmacı kitapları belirlemeden önce aday öğretmenlik sürecini tamamlamış 29 öğretmene listedeki kitaplardan hangilerini okumayı tercih edeceklerini sormuştur. Bu öğretmenlerin tümü öncelikle listedeki romanları tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Böylece bu çalışmada roman ve yaşam öyküsü türündeki kitapları incelemenin uygun olduğuna karar verilmiştir.

Görüşüne başvurulmuş 29 öğretmenin 9’u erkek 20’si kadın; bu öğretmenlerin 5’i Fen ve Teknoloji, 3’ü Matematik, 5’i Türkçe, 5’i Sosyal Bilgiler, 3’ü Beden Eğitimi, 4’ü İngilizce, 2’si Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 1’i Görsel Sanatlar ve 1’i Teknoloji ve Tasarım öğretmenidir.

Çalışmada, listede bulunan ve roman olan J. J. Rousseau'nun 'Emile' isimli kitabı incelemeye dahil edilmemiştir. Bunun nedenlerinden biri, Emile isimli romanın, çalışmada veri kaynağı olan romanların incelendiği alan olan eleştirel pedagojinin temellerini oluşturan (Walter, 1996: 262) bir eğitim romanı olarak kabul edilmesidir. Bu yönüyle söz konusu roman diğer kitaplardan farklı görüldüğü için bu çalışmanın kapsamına alınmamıştır. Bu romanın çalışma kapsamına alınmamasının bir başka nedeni ise daha önce bir çok araştırmacı tarafından incelenmiş olmasıdır. Örneğin, Genç (2015) "Jean-Jaques Rousseau'nun Emile'indeki Kadın Eğitimi"; Ceylan (2014) "J.J.Rousseau'nun "Emile" Adlı Eserinde Vurguladığı Duygu ve Düşünceler: Eserin Tahlili" başlıklı çalışmaları yapmışlardır. Perkinson (1965) "Rousseau'nun Emile'i: Siyaset Kuramı ve Eğitim"; Scott (2014) "Rousseau'nun Emile'indeki Örnek Eğitim"; Lindsay (2016) "Rousseau'nun Emile'ini Yeniden Düşünmek" gibi çalışmalar yapmışlardır. Bu nedenle bu roman haricinde listede yer alan diğer romanlar incelenmiştir.

Bu araştırma için, MEB'in belirlediği kitapları birincil kaynak olarak kabul etmek mümkün olmuştur, çünkü kitaplar, üzerinde çalışılan konuyla doğrudan ilişkilidir (Cohen vd. 2000: 161). İncelenen kitaplar (romanlar ve yaşam öyküleri) ve incelerken okunan baskılarıyla ilgili bibliyografik bilgiler aşağıda listelenmiştir:

- Atay,O. (2008) Bir Bilim Adamının Romanı- İletişim Yay. 270 s.
- Güntekin, R.N. (1993) Acımak- İnkılap Kitapevi 127 s.
- McCourt, F. (2006) Öğretmen - Altın Kitapları 317 s.
- Pennac, D. (2012) Okul Sıkıntısı - Can Sanat Yay. 286 s..
- Petrov, G. (2008) Beyaz Zambaklar Ülkesinde -Lacivert Yay.125 s.
- Tahir, K. (1995) Bozkırdaki Çekirdek - Tekin Yayınevi 424 s.
- Kan, Ş. H. (2000) Mahrem Macera- Özgün Yayıncılık 182 s.
- Enç, M. (2013) Bitmeyen Gece- Ötüken Neşriyat 336 s.

Aşağıda, araştırmada ele alınan eserlerle ilgili tanıtıcı kısa bilgiler yer almaktadır.

Bir Bilim Adamının Romanı: Yazar Oğuz Atay'ın, kendi hocası olan Mustafa İnan'ın yaşamını kaleme aldığı bu biyografik eseri iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, Mustafa İnan'ın çocukluğundan (1920-1930'lu yıllar) eğitim hayatının sonuna

kadar olan kısım anlatılmış, ikinci bölümde ise hocalığından vefatına kadar geçen süre ele alınmıştır. Eser, Mustafa İnan'ın ancak ölümünden sonra bilim hizmet ödülünü aldığını öğrenen ve Mustafa İnan'a şivesi ile çok benzeyen çocuğun fen fakültesine giriş sınavı sonuçlarını öğrenmeye gelmesiyle başlar. Orta yaşlı, bilimle uğraşan bir bilim insanı çocuğun yanına gelir ve çocuğa Mustafa İnan'dan bahseder. Yazar da bu bilim insanının ağzından Mustafa İnan'ı anlatmaya başlar. Kitapta Mustafa İnan ile birlikte aile üyelerinden de bahsedilir. Babası, seyyar posta memuru Hüseyin Avni bey, annesi ve eşi Jale Hanım da anlatılmaktadır. Mustafa İnan'ın çocukluk dönemi 1. Dünya savaşına denk gelir. Adana'da yaşayan aile Fransız istilasını ile birlikte iyice yoksulluğun pençesine düşmüştür. Konya'ya taşınırlar ve Mustafa, Mevlana'nın şehre verdiği manevi havadan esinlenerek edebiyata da ilgi duymaya başlar ve bir taraftan da kuyumcu yanında çalışır. Masraf olmasın diye ailesine çok fazla kitap defter aldırılmamasını tercih eden Mustafa İnan'ı babası tembellikle itham eder ve adam olamayacağını söyler. Aslında Mustafa çok zekidir ve sabahları yatılı kalan çocukların kitaplarını okuyarak derse hazırlanmaktadır. Bu arada lise döneminde öğretmenleri tarafından sevilen ve arkadaşlarına anlamadıkları konuları onlara anlatması için öğretmenleri tarafından görevlendirilen bir öğrenci olmuş hem bilim insanı hem de öğretmen olmayı hedeflemiştir. Önce fen fakültesine daha sonra mühendislik fakültesine kayıt yaptıran Mustafa İnan babasını kaybettiği için ailesinin geçim sorumluluğunu üstlenmiştir. Lise öğrencilerine ders vermeye başlar. Öğrenciye sert davranan hocaları gördükçe de idealist bir öğretmen olma yolunda ilerler. Bir taraftan da Almanca kursuna gider ve üniversiteyi bitirdikten sonra eğitimine İsviçre'de devam eder. Romanın ikinci bölümde ise ders verdiği lise öğrencilerinden biri olan Jale Hanım ile tanışma sürecini, doktorasını tamamlayıp Türkiye'ye döndükten sonra üniversitede dekanlığa kadar yükseldiği dönemi anlatılır. Mustafa İnan'ın zengin olacak kapıları açan hiç bir teklifi (milletvekilliği, bakanlık gibi) kabul etmediği ve tüm maddi sıkıntılara rağmen devlet üniversitesinde görevine devam ettiği romanda dikkat çeken konulardan biridir. Maddi sıkıntıları üniversitede hoca olduktan sonra da devam eder. Mustafa İnan dil, edebiyat, felsefe, tarih gibi alanlara da meraklı olan çok yönlü bir bilim insanı olup öğrencilerini de o yönde yetiştirmeye çalıştığı anlatılır. 1967 yılında lösemi hastalığına yenik düşüp hayatını kaybetmesinden sonra kendisine Bilim Hizmet Ödülü verilmesi yazar tarafından eleştirilen bir durumdur. Yazarın 1973'te kaleme aldığı romanda, hem romanın yazıldığı dönemdeki eğitim sisteminin hem de Mustafa İnan'ın çocukluğunu ve gençliğini anlattığı 1920-1940'lı yıllardaki eğitim sisteminin aynı sıkıntıları içerdiğini anlamak mümkündür.

Acımak: Eser, 1928 yılında Reşat Nuri Güntekin tarafından kaleme alınmış bir romandır. Ana karakteri başmuallim Zehra'dır. Zehra çok idealist bir öğretmen görüntüsü çizer. Tek tek her öğrenciyle ilgilenir. Ancak memnun kalmadığı, başarısız bulduğu ve maddi durumu zayıf olduğundan ötürü kıyafetleri düzgün olmayan öğrencileri çok ağır eleştirip dışlamaktan geri kalmaz. Okul müdürü Tefvik Bey (maarif müdürü) bu durumdan rahatsızlık duymakta ve Zehra'yı zaman zaman uyardığıdır. Tefvik Bey romanda örnek bir yönetici imajı çizer ve Zehra'ya yapıcı bir tavırla yaklaşır. Okula vekil (mebus) Şerif Halil gelir. Gelme sebebi Zehra'nın görüşmediği babasının (Mürşit Efendi) ölüm döşeğinde olduğunu ve kendisiyle görüşmek istediğini söylemektir. Zehra önce reddeder ancak sonra İstanbul'a babasını görmeye gitmeyi kabul eder. Babasını görmeye gitse bile ona annesine ve anneannesine yaptığını düşündüğü şeylerden dolayı kızgındır ve hasta yatağında görmek istemez. Komşuları evdeki sandığın anahtarını Zehra'ya verirler. Sandığı açan Zehra babasının günlüğünü bulur ve memuriyet hayatının ilk yıllarından itibaren kaleme aldığı bu günlüğü okuduktan sonra olayların kendisinin bildiğinden farklı olduğunu anlar. Aslında annesi ve anneannesinin yanlış tutum içerisinde olduklarını farkeder. Babasını öpmeye gider ve içinde bir acıma duygusu oluşur. Ancak babasını kaybeder. Eser, cumhuriyetin ilk kurulduğu yıllarda yazılmıştır. Henüz öğretmen yetiştirme, niteliksek ve niceliksek olarak ihtiyacı karşılayacak durumda olmasa da (Kavcar, 2002: 2) romanda geçen öğretmen karakterinin idealist tutumlar sergilediğini görmek mümkündür. Ancak bu idealist tutumla birlikte öğretmenin fazla sert tavırlar sergilemesi ve öğrenciler arasında ayrımcılık yapması yazar tarafından eleştirilmiştir. Henüz eğitim sisteminin oturmadığı, öğretmen sayısının az olduğu dönemde dahi yazar bu sert ve ayrıştırıcı tutuma eleştirel yaklaşarak bu tutumun yanlışlığına dikkat çekmiştir.

Öğretmen: İrlandalı bir ailenin çocuğu olan ve New York'ta uzun yıllar öğretmenlik yapmış olan McCourt'ın öğretmenlik hayatının ilk yıllarından itibaren (1958) zaman zaman çocukluğuna da giderek kendi hayatını kaleme aldığı bu eser otobiyografik romandır. Amerika'da doğan McCourt, ailesiyle tekrar İrlanda'ya döner, ancak kendisi sonra tekrar Amerika'ya göç eder ve burada çeşitli liselerde İngilizce öğretmenliği yapar. Mesleğine başladığı yıllardan itibaren yaşadığı zorlukları gerek sistemsel sıkıntıları gerek yöneticileriyle yaşadığı sıkıntıları mizahi bir dille ele almıştır. Amerika'da yaşadığı ırksal sorunlar, öğretmenin barınma sorunu, maddi açıdan hep zorlanması, öğrenciyle yaşadığı bir durumdan ötürü işini kaybetme korkusu, bölünmüş aileler, problemlili öğrenciler gibi sorunları yalın ve esprili bir dille kaleme almıştır. Öte yandan derste uyguladığı farklı

etkinliklerden, örneğin derste ders kitabını bire bir takip etmek yerine yaşadığı tecrübeleri anlatarak ders işleme, öğrencilerle geçirdikleri güzel zamanları da anlatmıştır. Yazar ayrıca yüksek lisans eğitimine devam edip bir taraftan verdiği yaratıcı yazarlık derslerinden de söz etmiştir. Yine Bir Bilim Adamının Romanı'nda olduğu gibi çok yönlü bir öğretmen profili çizmiştir.

Okul Sıkıntısı: Eser, yazarın kendi yaşamını anlattığı otobiyografik romandır. Babası asker olan Pennac çocukluğunu Fransız sömürgesi olan Cibuti'de geçirmiştir. Cibuti 1977 yılında bağımsızlığına kavuşmuş bir Fransız kolonisidir. Eserin ilk bölümünde yazar, kendi öğrencilik dönemlerini anlatır ve öğrenciliğinden olumsuz bahsederek, kendisinin bir 'tembel teneke' olarak nitelendirildiğini söyler. Öğretmenlerin kendisinden umutlarının olmadığını, karnesine hep olumsuz görüşler yazdıklarını eleştirel bir dille anlatır. Yazar bu eserde "Öğrencilere neye göre tembel teneke denir, başarısızlığın kaynakları nelerdir?", gibi sorulara çözüm önerileri sunar. Yazar kitabın ilk bölümlerinde, eğitim hayatının başarısızlıklarla dolu olduğunu ve ailesinin bu durumdan ne kadar olumsuz etkilendiğini anlatmıştır. Daha sonra o tembel öğrencinin nasıl bir öğretmen olabildiğinden ve bu süreçte yaşadığı olumsuz okul tecrübeleriyle birlikte kendisi üzerinde çok büyük etkisi olan ve kurtarıcısı olarak gördüğü Fransızca, Matematik, Tarih, Felsefe öğretmenlerinden bahseder. Pennac, öğretmen öğrenci ilişkisinin taşıdığı yaşamsal önemden de bahseder. *İyi öğrencileri problemlilerden ayıran şey hızla dönüşebilme yetenekleridir. Problemliler öğrencilerin akılları tıpkı öğretmenlerinin de eleştirdiği gibi sık sık başka yerdedir.....eğer onlardan akıllarını tamamen bana vermelerini bekliyorsam, onların dersimin içine yerleşmesine yardımcı olmak zorundayım'* (s. 125) der. Öğretmenlerin başarısızlık karşısında hep başkalarını suçladıklarını eleştirir. Bunun yanında, tüketim toplumunun gençleri getirdiği durumdan da bahseder. Gençlerdeki marka takıntısına değinir. Filmlerde şiddet içerikli sahnelerin özendiriciliğine ve medyanın da buna zemin oluşturduğuna eleştiri getirir. Bu konuda öğretmenlerin çok önemli olduğunu, onların iyi öğrencilerle kötü öğrencilere eşit davranarak, kötü öğrencilerin içinde öğrenme isteği uyandırmasını bilen öğretmenlerin olduklarını belirtmiştir. Yazara göre öğretmen tutumu, öğrencinin kendisini bulmasını sağlamada yaşamsal öneme sahiptir.

Beyaz Zambaklar Ülkesinde: Bu eser Finlandiya'nın İsveç ve daha sonra Rusya güdümünde bir ülkeyken nasıl beyaz zambaklar ülkesine dönüştüğünü anlatan bir romandır. Cumhuriyet'in kurulduğu yıllarda Atatürk'ün önerdiği kitaplardan biridir (Altaş, 2017: 158). Kitabın kahramanı toplumsal yapıyı ve eğitimi düzeltmek için türlü çabalar sarf eden

Snelman'dır. Kitabın ilk bölümlerinde tarihten kesitlere yer verilmiştir. Tarihi yok etmek yerine var olanı iyileştirmekten söz eder. 3.5 milyon nüfusu olan Finlandiya, İsveç ve sonra Rus egemenliğine girmiş, ekonomik açıdan zor durumda olan, adeta bataklık gibi bir ülke olan Finlerin (kitapta Suomi denmiştir) ülkesi olarak betimlenmiştir. 'Halk Kahramanı Snelman' başlıklı bölümde dönemin derin bir filozofu, bilim adamı ve ünlü bir siyasetçisi olan Snelman Fin kültürünü yaratan halk öğretmeni olarak ortaya çıkar. Romanda Snelman, askeri gücü olmasa da kültürü ile var oluşunu sürdürecektir bir Finlandiya oluşumu için çaba sarf eder. Yine romanda, İsveç egemenliği döneminde Finlandiya'ya en kötü memurların gönderildiği ve onların sadece devletin istediğini yapan kişiler olduğu anlatılır. Halbuki Snelman'a göre memurlar halkı eğitmeli ve onlara yeterince nazik davranmalıdırlar. Bunu gerçekleştirmek için ilk olarak kırsal halk okuluna dönüştürmüşlerdir. Yazar, kitabın kahramanı Snelman'ın ağzından İngiltere'den yayılan ve herkesi olduğu gibi Finlandiya'yı da etkisi altına alan futbola da eleştiri getirir. Ona göre ayaklar değil zihin çalışmalıdır. Yazar çocuk yetiştirmede ailenin önemine dikkat çeker. Çocuklarına öğütledikleri şeyleri önce kendilerinin yapmaları gerektiğini anlatır. Ülkenin kalkınmasında üniversite profesörlerine de çok iş düştüğünü belirten yazar, çiftçi, zanaatkar gibi toplumun çeşitli kesimlerine konferanslar düzenlemelerini ister. Yazar bu eğitimlerle yoksul, kişilerin bile önemli yerlere gelebileceğini, Jarvinen ve Haydut Karokep arkadaşların örneklerini vererek anlatmıştır. Daha sonra onlarla birlikte Okunen ve Gulbe'nin de nasıl başarılı birer girişimci olduklarını, fabrikalar kurduklarını anlatır. Özetle Snelman ile birlikte toplumun tüm kesimleri birlikte çalışır ve yoksul Finlandiya ülkesini eğitimle kalkındırırlar.

Bozkırdaki Çekirdek: Yazar 1967 yılında kaleme aldığı romanda, 1940'lı yıllarda çok kısa bir süre açık kalan Köy Enstitülerini eleştirmiş ve köy çocuklarının kendi kültürlerinden koparılacağı yönünde endişelerini dile getirmiştir. Romanın yazıldığı yıllarda köy enstitülerinin kapanmasının üzerinden uzun süre geçmiştir. Ayrıca yazarın herhangi bir köy enstitüsünde okumadığı ve İstanbul'da yetiştiği dikkat çeken bir detaydır. Bu eser, yazar Kemal Tahir'in müfettiş Şefik Ertem'in ve karayağız milletvekili diye söz edilen karakterin ağzıyla Köy Enstitülerini eleştirdiği ve "Çekirdeği olsa, bozkır kalır mıydı bozkır?" sorusunu sorduğu romandır. Cumhuriyetin kurulduğu yıllarda ülkede okuma yazma oranı oldukça düşüktür. Köy Enstitüleri de o dönemde hem köylüyü kalkındırmak hem de köy kültürüne göre yetişmiş öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulmuş okullardır. Romanda 1943 yılında kurulması planlanan Dumanlıboğaz Köy Enstitüsü'nün zorlu kuruluş hikayesi anlatılır. Hükümet tarafından görevlendirilen müdür Halim Akın, öğretmen Emine

Güleç, Nuri Çevik, Cemal Avşar ve öğretmen Murat ile birlikte Kastamonu, Çankırı ve Çorum'un kesiştiği bir noktada bulunan bir köyün yakınlarına enstitüyü kurmak için yola koyulurlar. Civar köyleri öğrenci toplamak için gezerlerken zaman zaman tepkilerle karşılaşır, ancak vazgeçmeden uğradıkları her bir köyden bir kaç öğrenci toplayabilirler. Köylüler genel olarak enstitüye çok sıcak bakmazlar. Bunun nedenini de yazar, okuyan çocuğun köyde durmak istemeyeceği ve asi olacağı şeklinde belirtir. Keşiş Düzü'ne yakın bir köye vardıklarında köylüler gelen öğretmenleri önce müfettiş zanneder. Daha sonra öğretmen olduklarını öğrenirler ve öğretmenlerin yüzlerine gülüp arkalarından ise kötü konuşurlar. Özellikle Emine öğretmenin pantolon giymesini yadırgar ve bunu ahlaksızlık olarak görürler. Köyde yaşayan kişiler çocuklar okursa yaptıkları bütün usulsüz işleri ortaya çıkarabileceklerinden korkarak öğrencileri enstitüye göndermek istemezler. Özellikle köyün ağası Zeynel Ağa (uyuşturucu kaçakçısı) ve Cinci Nezir (muskacı) enstitüye karşı çıkmışlardır. Roman boyunca Zeynel ve adamları halkı enstitüye karşı kışkırtmak için birlikte okuyan kız ve erkeklerin orada "kim bilir neler" yaptıklarına dair söylentiler çıkarırlar. Şiddetli yağın yağmurla henüz enstitünün yapım aşamasında çadırlarda ıslanan öğretmenler ve öğrenciler zor durumda kalır. Öğrencilerden biri hastalanıp vefat eder. Enstitüye bu olay sonrası gelen müfettiş Şefik Ertem, müdüre boşuna çabaladıklarını, enstitüyü kurmayı başarmanın zor olduğunu ayrıca enstitülerin köylüyü kalkındırmak için ortaya atıldığını ancak bunun sadece bir mucize olabileceğini söyler. Deli Derviş (esrar eken kişi) sürekli şeriatın elden gittiğini söyleyip bir taraftan kendi ektiği ancak tapusu sahte olan esrar tarlasından enstitüye ulaşacak suyun geçecek olması ve boruların döşenecek olması sebebiyle enstitüye düşmanlık duyar ve Emine öğretmene göz koyup onu kaçıtır. Bu sahtekarlığı ortaya çıkaran Murat öğretmen kendisine aşık olan Sultan ile aynı odada yine bir oyun kurularak basılır ve çatışma sonucunda namus davası denilerek öldürülür.

Romanda geçen karakterlerden öğretmenler Müdür Halim ve Yardımcısı Nuri öğretmen idealist birer eğitimci modeli çizmektedirler. Emine Güleç ise zengin bir müteahhidin kızı ve doktora tezi için araştırma yapabilme amaçlı gruba katılmış bir öğretmendir. Okuyucunun karşısına Müfettiş, enstitülerin ne kadar işe yarayacağını sürekli sorgulayan ve yararlı olacaklarına inanmayan, Cemal konuşulan her şeyi Ankara'ya aktaran ve Emine öğretmen ile de zengin olduğu için gönül ilişkisi kurup nişanlanan bireyler olarak çıkarılmaktadır.

Romanda sözü geçen öğrencilerin kimisi enstitüye gelebilmek için ailesini karşısına alır, kimisi enstitünün kendisine bir şey katmadığını düşünür. Hatta hırsızlık yapan, zararlı

madde kullanan, kız arkadaşlarını gölde gizlice izleyen, enstitüye sadece yeni bir çift ayakkabı veriliyor diye gelen öğrenciler de bulunmaktadır. Romanda yer alan köylüler ise genel olarak, kendi usulsüz işlerinin önüne geçer kaygısıyla köy enstitülerinin kuruluşuna karşı durmaktadırlar. Yazar bu romanda Anadolu'nun cehaletine dikkat çekip köy enstitülerinin buna asla çözüm olamayacağını, buralarda okuyan öğrencilerin köylerde durmayacağını, enstitünün köy çocuklarını kendi kültürlerinden uzaklaştıracağını müfettişin ve milletvekilinin ağzından eleştirerek anlatmıştır.

Mahrem Macera: Senegalli bir yazar olan Hamidu Kan kendi ülkesinde Medrese eğitimi aldıktan sonra Fransa'da Felsefe eğitimi almıştır. Bu roman, yazarın kendi hayatını anlattığı otobiyografik bir romandır. Afrika'nın Dialobe ülkesinde başlayan roman Samba Diallo'nun özellikle babasının isteği üzerine ülkede Üstad olarak bilinen bir din aliminin yanında eğitim alması için gitmesiyle başlar. Üstad çok sert bir öğretmen rolü çizer. Kuran okurken yapılan en ufak hatanın sonucunda dayağa başvurur. Ancak Diallo da ailesi de bu durumdan şikayetçi değildir. Şikayetçi oldukları konu Batılıların gelip Dialobe ülkesinde okul açmalarındır. Bunun silahlardan bile tehlikeli bir tehdit olduğunu düşünürler. Dialobe ülkesinin kraliçesi olan Diallo'nun teyzesi ona bir gün batıya gidip “Git ülkelerine, haklı olmadan insan nasıl yenebilir onu öğren!” der ve Üstadın ve babasının çok gönlü olmasa da Diallo'nun Fransa'ya gitmesine ön ayak olur. Diallo gibi zeki çocuklar o dönemde Batı'ya gidip eğitim alabiliyorlardı. Fransa'ya giden Diallo Felsefe eğitimi alır fakat ülkesine döndüğünde kafası karmakarışık durumdadır. Romanda Batı ve Doğu arasındaki fikir ayrılıklarından ve yavaş yavaş Batının sömürsü haline gelip bunun sıkıntılarını yaşayan ülke, Samba Diallo karakteriyle anlatılmıştır. Samba Diallo Batı'da aldığı bilimsel eğitimi tam olarak benimseyememiş ve bütün gördüğü şiddete rağmen Üstad'a ve aldığı medrese eğitimine özlem duymuştur. Romanda bilimsel eğitime hem Samba Diallo hem de babasının ağzından eleştiriler getirilmiştir. Ayrıca romanda siyah beyaz ırk ayrımını ve Doğu ve Batı'nın toplumsal gelişmişlik arasındaki farkı, eğitime karşı bir birine zıt bakış açılarını görmek mümkündür. Bununla birlikte romanın genelinden sömürgeci Batı'nın, gittiği ülkelerde okullar açarak, dillerini ve kültürlerini öğretip o ülkelerin kendilerine bağlı kalmalarını sağlamaya çalıştıklarını anlamak mümkündür.

Bitmeyen Gece: Bu eser yazarın kendi yaşamını anlattığı otobiyografik bir romandır. Yazarın gençlik, öğrencilik, öğretmenlik daha sonra da akademisyenlik mesleğine başladığı yılları anlattığı dönem 1940'lı yıllarda geçmektedir. Romanda, cumhuriyetin kuruluşunun ilk dönemlerinde özellikle eğitim sistemiyle ilgili sıkıntılar ele alınmıştır.

Bununla birlikte yazar gözlerini kaybettikten sonra bu engeliyle yaşama tutunup amaçlarına nasıl ulaştığını anlatmış ve karşılaştığı toplumsal engelleri okuyucuya aktarmıştır. Öğrencilik yaşamı Türkiye, Avusturya ve Amerika'da geçmiş olan yazar, bu ülkelerde tecrübe edindiği eğitim sistemleriyle birlikte, yaşadığı ırksal ayrımcılığı da anlatmıştır.

Mithat Enç İstanbul'da Hukuk Fakültesinde okurken geçirdiği bir enfeksiyon sonucu gözlerini kaybetmiş ve eğitimini bırakmak zorunda kalmıştır. Görme rahatsızlığı başladıktan sonra tedavi amacıyla Cemil ağabeyi ile birlikte Viyana'ya gider. Orada ameliyat olur ancak bir gözünün alınması gerektiği söylenir. Gözü alınır fakat diğer gözü de görme yetisini kaybeder. Açılabilme umudunun olduğunu söyleyen doktorlar bir sonraki ameliyatın aylar sonra yapılabileceğini söylerler ve yazar bu nedenle bir pansiyona yerleşir, ancak diğer gözünün ameliyatının daha ileri bir zamana ertelendiğini öğrenir ve Türkiye'ye dönmek zorunda kalır. Memleketi Gaziantep'e döndükten sonra şehirdeki Amerikan Hastanesine gidip geldiği dönemde hastane müdürü Amerikalı Mr. Isley ile tanışır. O ve ailesi İngilizce öğrenmesi konusunda yazara yardım eder. Amerikan misyoneri olan Mr. Isley bir gün elinde Braille alfabesiyle Enç'in yanına gelir. Yazar bu alfabeyi öğrenir. Pansiyon sahibesinden gelen mektuptan sonra tekrar Viyana'ya döner. Ancak ameliyatı başarısız geçer. Yazar burada Körler Okulu'nda gözlem yapmak istediğini, belki bunu Türkiye'de uygulayabilecek duruma gelebileceğini söyler, Bakanlıktan izin alırlar ve her gün bu okula gidip gelmeye başlar. Bir gün Mr. Isley'nin aracılığıyla kendisine ulaşan zengin bir çiftin isterse Amerika'da eğitim alabileceğini, kendisine burs sağlayabileceklerini söylemeleri üzerine, Türkiye'ye işlemleri başlatmak için döner, ancak işlemler uzun sürer. Bu sürede İzmir'e Körler Okuluna öğretmen olarak ataması yapılır ve yazar İzmir'e gider ancak orada tam bir hayal kırıklığı yaşar. Okul müdürü engelli eğitiminden anlamayan, sert, öğrencilere de öğretmenlere de olumsuz davranışlar sergileyen biridir. Enç Amerika'ya gitme sorununu çözer ve Mr. Isley ve ailesiyle New York'a gider. Romanda Avrupa, Amerika ve Türkiye'de mevcut eğitim sistemi ve insana verilen değer kıyaslanmıştır. Buna göre dönemin Türkiye'sinin eğitimde ne kadar yol kat etmesi gerektiğini göstermiştir. New York'ta ve Boston'da ruh bilim ve eğitimle ilgili eğitimini tamamladıktan sonra lisans eğitimini tamamlayan Enç oradan Türkiye'ye döner. Ankara'da Körler Okulu açmak ister. Enç bu konuda dönemin bakanıyla görüşür ve bakan kendisinden rapor ister. Uzun bir rapor hazırlayan Enç, bakanın kendisini İzmir'deki okula tayin etme isteğini kabul eder. Dönemin Milli Eğitimi Müdürü Hasan Ali Yücel, Enç'in Gazi Eğitim Enstitüsü'nde göreve başlamasına vesile olur. Enç'in akademik hayata girişi bu şekilde başlamıştır. Bu süre

içerisinde Eğitim Enstitülerinde yapılan hataları ve eksiklikleri tespit edip düzeltilmesi için çabalar harcar. Örneğin öğretmen adaylarına Ruh Bilim dersinin verilmesine gerek olmadığını söyleyen diğer öğretim görevlilerine karşın Enç bu dersin mutlaka okutulması gerektiğini savunur. Bu arada İzmir'den Ankara'ya taşınan Körler Okuluna kurucu müdürlük yapar. Daha sonra kendisine sağlanan burs ile eşi ve çocuklarını alarak tekrar Amerika'ya gider ve orada doktorasını tamamlar. 1965 yılında kurulan Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde derslere girmeye başlar. Roman boyunca yazarın Türkiye ve Batı arasında, özellikle engelli eğitimi ile eğitim sistemi konusunda bir karşılaştırma yaptığı görülür. Türkiye'de özel eğitime önem verilmediğini, öğretmenlerinin ve programının yetersiz olduğunu anlatır. Yazar bu kitapta, engelli eğitimiyle yürekten ilgilenmek gerektiğini savunur ve bu uğurda girdiği mücadeleleri anlatır.

2.3. Verilerin Toplanması

Bu çalışma belge incelemesine dayandığı için verilerin toplanmasını, iki aşamalı bir süreç olarak görmek olanaklıdır. Birincisi, incelenecek kitapların belirlenmesi ve elde edilmesi, ikincisi ise kitapların içinden araştırma sorularını yanıtlamaya yönelik verilere ulaşılmasıdır.

Birincisi için MEB'in Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'nda (MEB, 2016) yer alan öneri kitap listesi incelenmiş ve roman niteliği taşıyanlar belirlenmiştir. Bu listedeki 37 kitabın 9'unun roman (otobiyografik veya biyografik romanlar da dahil) olduğu düşünülmüştür. Bu karar varırken hem eğitim yönetimi alanında uzman hem de lisans eğitimini Türk Dili ve Edebiyatı alanında yapmış olan yetkin bir uzman görüşüne danışılmıştır. Bu kitaplar internet üzerinden satış yapan yayınevlerinden satın alınmıştır. Bu kitaplar arasındaki Rancier'in Cahil Hoca kitabı J. Jacotot adlı eğitimcinin biyografisini ele alıyor görünse de araştırmacı ve danışman tarafından, bu kitap bir eğitim felsefesinin anlatılması olarak değerlendirilmiştir. Bu kitabın eleştirel pedagoji açısından tartışılabilirliği ama bir roman olarak ele alınamayacağı düşünüldüğü için çalışmanın kapsamı dışında kalmasına karar verilmiştir. Bu kararın yerinde olup olmadığı konusunda Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görevli, eğitim yönetimi, felsefe hem de sosyoloji konusunda uzman bir öğretim elemanının görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü de bu kararın doğruluğu yönünde olmuştur. Böylece kalan 8 kitap araştırma kapsamına alınmıştır.

Verilerin toplanması ya da elde edilmesinin ikinci aşaması ise araştırmacının, belirlenen kitapları dikkatlice okuyarak ikinci okumada eleştirel pedagojinin ilkeleriyle uyumlu ya da çelişen kısımların işaretlenmesiyle başlanmıştır. Bu aşamayı erken veri analizi (Glesne, 2012: 257) ile iç içe geçen bir süreç olarak nitelenebilir. Araştırmanın her aşamasında tez danışmanı ile görüş alış verişinde bulunmuş ve sık sık bir uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu uzman, ADÜ, Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Anabilim dalında görev yapan; eleştirel pedagoji alanında yetkin bir öğretim üyesidir.

2.4. Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde içerik çözümlemesi yapılmıştır. İçerik çözümlemesinde önce açık kodlama sonra eksen kodlama yapılmıştır. Eksen kodlama verilerin açık kodlamasından ortaya çıkan konuların birbirleri ile ilişkilendirildiği, ikinci aşamaya verilen addır (Punch, 2005: 183). Alanyazından hareketle eleştirel pedagojinin eğitimi ele alış boyutlarından eksen kodlama için yararlanılmıştır. Bu boyutlar birer eksen (Punch, 2005: 210) ya da tema (Eisner, 2017: 104) olarak kullanılmıştır ve kitaplardan elde edilen verilerden açık kodlamalar yapılmıştır. Yapılan kodlamalardan konular ile konulara ilişkin içerikler oluşturulmuş ve uygun eksenin altında verilmiştir. Kitaplardan doğrudan alıntılar yapılarak konular desteklenmiştir. Bulgular bölümünde belirlenen eksen ve konular için şekiller oluşturulmuş, bu şekillerde kitaplardan (romanlardan ve yaşam öykülerinden) elde edilen verilerden eleştirel pedagoji ilkeleri ile uygun olanlar şeklin bir tarafına, çelişenler ise şeklin diğer tarafına yazılmıştır. Ayrıca şekillerde eksenler mavi, konular kırmızı ve içerikler siyah çerçeveye verilmiştir. Ancak alt problemlerde yer alan ve çalışmada eksen olarak ifade edilen eleştirel pedagoji boyutlarına ilişkin olarak her romandan veri elde edilememiştir. Tüm romanların analiziyle elde edilen eksenler, eksenlere ilişkin konular ve içerikler aşağıda Tablo 2.2’de verilmiştir.

Tablo 2.2. Kitaplardan (Roman ve Yaşam Öyküleri) Elde Edilen Eksen, Konu ve İçerikler

Eksenler	Konular	İçerikler
Eğitim Politikaları ve Demokratikleşme	Eğitim Sistemi	Ezberci Sisteme Eleştiri Sınava Dayalı Sisteme Eleştiri/Özgürleştirici Eğitimin Önemine Vurgu/Karma Eğitime Eleştiri/Kuram ve Uygulamanın Birleştirilmesine Eleştiri/Tek Tip Eğt.Programına Eleştiri/Öğrenci Merkezli Sisteme Destek
	Öğretmen-öğrenci İlişkisi	İletişim Kuran Öğretmene Destek Doğru Rehberlik eden Öğretmene Destek Geleneksel Öğrt. Tutumuna Eleş. Yapıcı Eleştirmeyen Öğretmene Eleştiri Olumsuz Öğrt. Tutumuna Eleştiri Otoriter Öğretmene Eleştiri
	Öğretmen-Yönetici İlişkisi	Olumlu Yönetici Tutumuna Destek Sert Yönetici Tutumuna Eleştiri
	Eğitim-Bilim İlişkisi	Bilimsel Eğitime Eleştiri Medrese Eğitime Destek
	Halk Eğitime Destek	
	Öğretmen Yetiştirme	Öğretmenliğin Meslekleşmemesine Eleştiri Yaşamdan Kopuk Öğretmen Eğitime Eleştiri
Eğitimde Sosyal Adalet ve Eşitlik	Toplumsal Sınıf Ayrımına Eleştiri	Zengin Yoksul Ayrımına Eleştiri Köylü-Kentli Ayrımına Eleştiri
	Toplumsal Sınıf Ayrımı	Sınıfsal Eşitlik Sağlama Çabasına Eleştiri
	İrk Ayrımcılığına Eleştiri	Din ve Milliyet Ayrımcılığına Eleştiri
	Cinsiyet Ayrımı	Erkek Üstünlüğü Vurgusu
	Sömürgeci Düzene Eleştiri	Batının Sömürgeci Anlayışına Eleştiri
	Engelli-Sağlam Ayrımına Eleştiri	Engellilerin Toplumda Ayrıştırılmasına Eleştiri
Eğitim ve Kültürel Yeniden Üretim	Eğitimle Öz KültürünYaygınlaşmasına Destek	
	Eğitimin Kültürel Yeniden Üretimdeki Yerine Eleştiri	Okullarda Kültürel Yeniden Üretime Eleştiri Öğrenciyi Köye Yabancılaştırmaya Eleştiri Kültür Emperyalizmine Eleştiri Okullardaki Kültürel Asimilasyona Eleştiri Eğitimin Sınıfsal Yeniden Üretime Katkısına Eleştiri
Eğitim ve Ekonomi İlişkisi	Eğitim ve Güç Odakları İlişkisi	Eğitilmiş İnsanı Kontrol Altında Tutma Çabası Güç Odaklarının Eğitime Etkisine Eleştiri
	Eğitimde Girişimcilğe Özendirme	
	Eğitim Ve Serbest Piyasa İlişkisi	Üniversite Mezunlarının Serbest Piyasa Eğilimine Eleştiri

2.5. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenilirliği

Geçerlik ve güvenilirlik tüm araştırmaların kilit yönleridir. İyi araştırma ve kötü araştırma arasındaki farkın görülmesini ve diğer bilim insanlarının bulguları inandırıcı ve güvenilir olarak kabul etmesini sağlayabilir. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği özellikle araştırma bulgularının bilim insanları tarafından sıklıkla sorgulandığı ve kuşkuyla izlendiği

nitel araştırma yöntemi için hayati önem taşır (Brink, 1993: 35). Nitel bir araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak yöntemsel sağlamlık için makul bir yoldur. Nitel bir araştırmada araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini sağlayarak araştırmacı, çoğu nötr gözlemciyi tatmin edebilir (Erlandson et al. 1993: 131). Bu nedenle aşağıda araştırmanın geçerliğinin ve güvenilirliğinin nasıl sağlandığı anlatılmıştır.

2.5.1. Araştırmanın Geçerliği

Nitel bir araştırmanın geçerliğini sağlayabilmek için aşağıdaki stratejilerin dikkate alınmış olması önemlidir (Erlandson et al., 1993: 132): Veri elde edilen kaynaklarla uzun süreli etkileşim halinde olma; derinlik odaklı veri toplama; uzman incelemesi yapılmış olması.

Araştırmacı verilerini elde ettiği romanları temin ettikten sonra önce bir kere okumuş, sonrasında kitapları (romanları ve yaşam öykülerini) incelemede yararlanılan eleştirel pedagoji alanyazını okumuş, araştırmış ve kitapları eleştirel pedagoji alanyazını doğrultusunda tekrar okumuştur. İkinci okumada kodlamalar yapılmıştır. Araya zaman girdikten sonra kodlamalarda ne kadar tutarlı olduğunu anlamak için romanları tekrar okumuş ve daha önce yaptığı kodlamaları teyit etmiştir. Araştırmacı açık kodlamalar yaptığı bölümleri işaretlemiş ve verilerin çözümlenmesi sürecinde araştırma sorularına yanıt verebilirlikleri açısından tekrar tekrar okumuştur. Tüm süreç boyunca tez danışmanının görüşlerine başvurulmuş, okumalar ve kodlamalar sürekli olarak karşılaştırılmıştır. Ayrıca her bir roman için bilgisayar ortamında dosya açılmış, her bir eksen için yapılan kodlamalar dosyalara kaydedilmiştir. Bu dosyalar tez danışmanının ve Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Eğitim Yönetimi alanında görevli bir uzmanın görüşüne sunulmuş ve yapılan kodlamalar için görüşlerinden yararlanılmıştır.

Özetle araştırmanın geçerliğini sağlamak için veri elde edilen kaynaklarla uzun süreli etkileşim halinde olma, derinlik odaklı veri toplama ve uzman incelemesi gerekliliklere sağlanmaya çalışılmıştır.

2.5.2. Araştırmanın Güvenilirliği

Nitel araştırmalarda güvenilirlik araştırma sürecinin tutarlılığı ve istikrarlılığı; konunun bütünlüğü ve niteliği ile ilgilidir. Araştırmanın güvenilirliği için şu sorulara cevap aranmalıdır (Miles, Huberman ve Saldana, 2014: 312) : Araştırma soruları açık ve anlaşılır

mıdır?, Araştırma süresince izlenecek olan adımlar açık ve anlaşılır bir şekilde verilmiş midir?, Araştırma bulguları verilerle uyumlu mudur?, Veriler ayrıntılı ve araştırmanın amacına uygun toplanmış mıdır?, Araştırmacı bireysel varsayımların ve önyargıların farkına varıp, bunları ayıklamış mıdır?, Araştırmada birden fazla araştırmacı varsa yapılan kodlamalar karşılaştırılmış mıdır? Bu sorulara uygun yanıtlar verebilmek nitel bir araştırmanın güvenilirliğini sağlamak açısından önemlidir.

Araştırmanın problemi, MEB'in Aday Öğretmen Yetiştirme programında yer alan romanların eleştirel pedagoji açısından değerlendirilmesi alt problemler bulgular kısmında ayrı başlıklar altında açıklanmıştır. Araştırmanın aşamaları açık bir şekilde anlatılmış olup bu aşamalar özetle; kitap listesindeki romanların gerekçeleri belirtilerek seçilmesi; eleştirel pedagoji açısından ele alınacak eksenlerin belirlenmesi; romanların bu eksenler doğrultusunda incelenmesi; kodlamaların yapılıp konuların belirlenmesi ve yapılan kodlamalarda uzman görüşüne başvurulması olarak ifade edilebilir. Araştırmada elde edilen bulgular, romanlardan yapılan doğrudan alıntılarla desteklenerek verilmiştir. Sonrasında, her bir roman için elde edilen bulgular, eleştirel pedagoji kuramcılarının ve eğitimcilerinin görüşlerinden yararlanarak yorumlanmıştır. Araştırmacı romanları aralıklı olarak üçer defa okumuş ve yaptığı kodlamaları her okuma sonrasında tekrar yapmıştır ve kendi içinde tutarlılığını test etmiştir. Her bir romanın kodlama yapılan bölümleri word dosyası olarak bilgisayara aktarılmış, romanlar okunurken alınan notlar ile birlikte Eğitim Yönetimi alanında iki uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü almanın dışında raporlaştırma sürecinde düzenli olarak tez danışmanının önerileri alınmıştır.

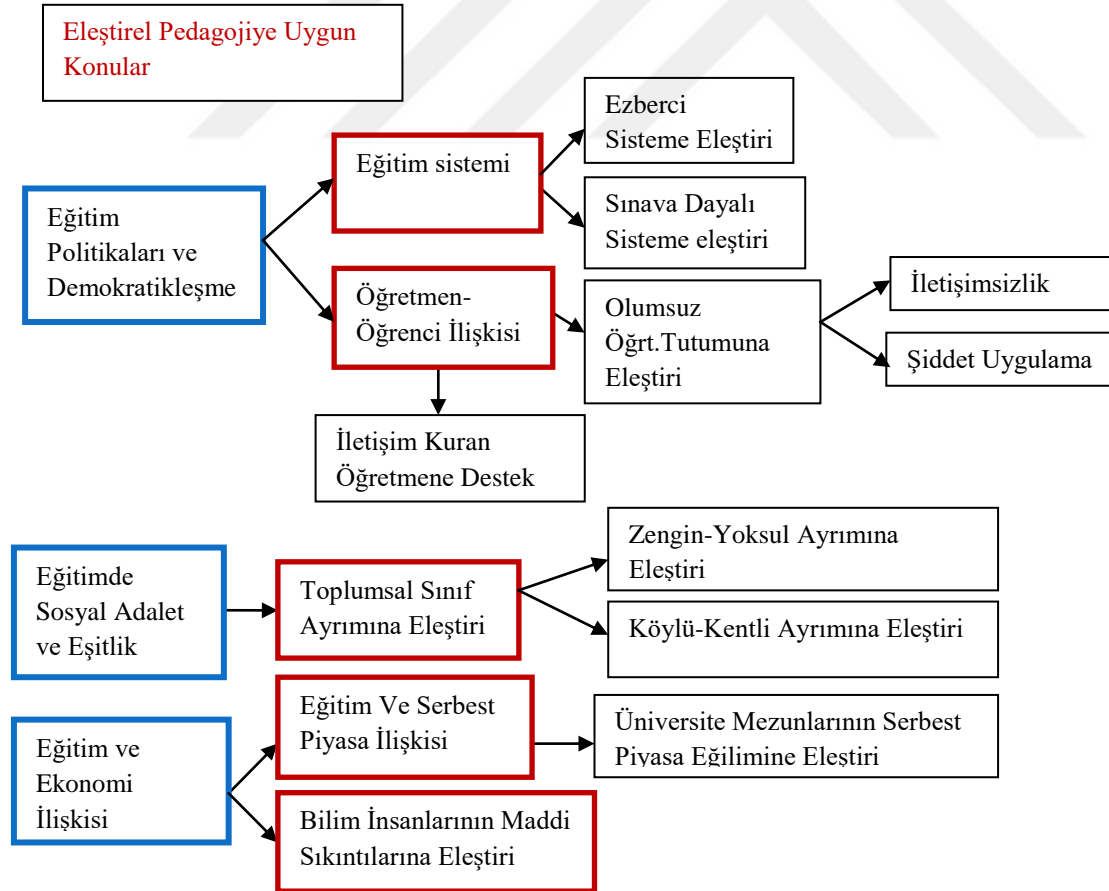
3. BÖLÜM

3. BULGULAR

Bu bölümde, her bir romandan elde edilen bulgular önce eksenler, eksenlere ilişkin konular ve konuların içerikleri biçiminde şekillerle verilmiştir. Daha sonra konular romanlardan alınan alıntılarla desteklenmiş ve her bir romana ilişkin bulguların hemen altına yorumlar yazılmıştır. Çalışmada eleştirel pedagojinin eksen olarak alınan boyutlarına ilişkin her romanda bulgular yer almayabilmektedir. Sekiz romanın her birine ilişkin bulgulardan ve yorumlardan sonra tümünü kapsayan genel bir değerlendirme yapılmıştır.

3.1. Bir Bilim Adamının Romanına İlişkin Bulgular

Bir Bilim Adamı Romanı'ndan elde edilen bulgular, Şekil 3.1'de eleştirel pedagoji alanyazını doğrultusunda belirlenen üç eksen, bu eksenlere ilişkin konular ve konuların içerikleri biçiminde yer almaktadır.



Şekil 3.1. Bir Bilim Adamının Romanı'nda Eleştirel Pedagoji Açısından Belirlenen Eksenlere İlişkin Bulgular

Şekil 3.1’de Bir Bilim Adamının Romanı’ndan elde edilen eksenler, eksenlere ilişkin konular ve içerikler özetlenmiştir. Aşağıda ise her bir eksen, bu eksenler altında belirlenen konular ve içeriklere ilişkin romandan alıntılar yer almaktadır.

3.1.1. Bir Bilim Adamının Romanı’ndaki Eğitim Politikaları ve Demokratikleşme Eksenine İlişkin Bulgular

Şekil 3.1’de eleştirel pedagojinin eğitim politikaları ve demokratikleşme eksenine göre belirlenen eksenler, konular ve konuların içerikleri yer almaktadır. İncelenen bu romanda Eğitim Sistemi ile Öğretmen-Öğrenci İlişkisi konuları belirlenmiştir. Eğitim Sistemi kategorisi altında Ezberci Sisteme Eleştiri ve Sınava Dayalı Sisteme Eleştiri yer almaktadır. Öğretmen-Öğrenci İlişkisi kategorisi altında da İletişim Kuran Öğretmene Destek ve Olumsuz Öğretmen Tutumuna Eleştiri yer almaktadır. Aşağıda verilen bölümde, ezberci sisteme eleştirilere ilişkin ifadelere yer verilmiştir.

“Bir üniversiteye gir bakalım, işlerin neden yapılmaması, yürütülmemesi hakkında çok akıl hocası bulursun. Ve memleketin haline öyle üzölmeye başlarsın ki üzölmekten başka bir şey yapmaya gücün kalmaz. Ülkeyi kurtarma heyecanından tıkanıp kalırsın. Genç adam sordu: “ Peki ne yapmalı?” Profesör: “Hiçbir şeyin aslını merak etmemeli. Formülleri ezberlemeli ve bu formüllerin problemlere nasıl uygulanacağını, geçen yıllarda sorulmuş imtihan sorularını gözden geçirerek iyice bellemeli ve imtihandan bir gün sonra hepsini unutmalı. Belki böylece hayata dinç ve yıpranmamış bir kafayla atılırsın ve elektrik üretiminin artırılması konusunda ilginç tekliflerde bulunarak memleketinden milletvekili adayı olursun” (s. 67,Ezberci Sisteme Eleştiri).

Profesör, “Bu hikayenin adı şöyle olmalı bence: Ülkemizde eksik olan sistem. “Lisede pek bir şey öğrenmediğimiz anlaşılıyor”, diye üzöldü genç adam. “Sistemi anlamak için”, dedi profesör, daha doğrusu sistemin gerisindeki matematik düzeni anlamak için, formüllerin gerisindeki matematikçiyi, onun nasıl düşündüğünü sezmek gerekiyor. Bunu öğretmiyorlar size; belki liseden sonra da öğretmiyorlar, hiç öğretmiyorlar. Matematikçinin neden ve nasıl düşündüğünü hiç bir zaman bilmiyorsunuz belki (s.70, Ezberci Sisteme Eleştiri).

Verilen bu alıntı, romanda Mustafa İnan’ın hayatını anlatan profesör ile fen fakültesine girdiği sınavı kazanıp kazanmadığını öğrenmek için gelen ve Mustafa İnan’a benzerliğinden söz edilen delikanlı arasında geçer. Buradan doğrudan anlaşılan, dönemin

eğitim sisteminin ezbere dayalı olduğu ve zihinleri özgür olamayan formül ezberletilerek yetiştirilen öğrencilerin yaşadığı durumdur. Romanda hayatı anlatılan Mustafa İnan'ın döneminde de (Cumhuriyetin ilk yılları), yazarın profesörün ağızıyla Mustafa İnan'ın yaşamını anlattığı 1970'li yıllarda da eğitim politikalarında önemli bir değişiklik olmadığı anlaşılmaktadır. Yukarıda verilen alıntılar profesörün yaşadığı döneme ait eleştirileri kapsarken, aşağıda Mustafa İnan döneminde eğitim sisteminin ezbere dayalı olduğuna dair eleştiriler verilmiştir:

- *Mustafa İnan: "Karatahta tebeşirin bıraktığı beyaz izlerden ibaret bilgilerden pek bir şey anlamayan öğrenciler, halden anlamayan hocalar tarafından durmadan sınıfta bırakılıyordu" (s.84, Ezberci Sisteme Eleştiri).*

"Tercüme birkaç kitapla ve derste anlama telaşı içinde tutulan notlarla ve her yıl tekrarlanan 'beylik' konularla ve her yıl tekrarlanan basmakalıp örneklerle mühendislik gibi ağır bir öğrenimi yürütmek çok zordu" (s. 86, Ezberci Sisteme Eleştiri).

Eğitim Politikaları ve Demokratikleşme eksenine ilişki Eğitim Sistemi kategorisi altında ayrıca Sınava Dayalı Sisteme Eleştiri yer almaktadır. Aşağıda, romandan alınmış olan bölümde de hem mühendislik eğitiminde ezberci ve basmakalıp eğitimden muzdarip olduğu hem de eğitim sisteminin sınavlarla dolu olduğu ve kazanamayanın istediği bölüme giremeyip farklı bölümlere yönlendirilmek zorunda kaldığı profesörün ağızından anlatılmıştır. 1970'li yılların başında üniversiteye girmek isteyen gencin ancak bu sınavı kazanmasıyla geleceğine bir yön verebileceği anlatılır. Buna göre romanda yer alan ifadeler şöyledir:

"Orta boylu, esmer ve ürkek bakışlı genç adam üniversitenin kapısı önünde durdu..... çatık kaşlarıyla koyu renk elbiselerinden görevli olduğu anlaşılan biri yolu kapadı: "Nereye hemşerim?"... "Fen Fakültesi" dedi; sonra, sanki hangi şehirde olduğunu unutmuş gibi...."Evet burası n'olmuş? Delikanlı: Giriş sınavı gibi bir söz mırıldandı....Kapıyı tutan koyu renkli bir engel, yetkili kolunu yana uzattı: Orada, küçük, demir kapı. Ve hemen genç adamı unuttu. Listelerin başı kalabalıktı, karanlık koridorda hafifçe itişen insanların arasına karışmak istemedi" (s. 11, Sınava Dayalı Sisteme Eleştiri).

"Virgüllü puanların peşinden ayrılmamalı: üç yüz elli geçtik mi ne?.....İlk engeli açtı kalabalıktan yararlanılarak. Başını uzattı, içeri bakmaya çalıştı.... orta boylu, gözüklü, yaşlıca bir adamı yana itti galiba. Kibar adam olmalı ki, kendisine omuz vurulmuş gibi

değil de sanki bir soru sorulmuş gibi açıkladı. “Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumunun’ ödülleri dağıtılıyor”. Delikanlı duyduğu sestten yana çevirdi başını..... “Ama tören için gelmedin değil mi?” Genç adam “Giriş imtihanı” dedi, sustu. “Sonuçları öğrendin mi?” Delikanlı.....başını salladı: “Ne yapacağıma karar vermedim daha.” Orta yaşlı adam (profesör) gülümsedi: “Belki de memleketinde bir dükkan filan açmayı düşünüyorsun” Hayır canım, öyle değildi: yani demek istiyordu ki hangi fakülteye girmeli? Gözlüklü adam (profesör) güldü. “Yani hangisi daha kazançlı? Öyle mi? Bence bu dükkan fikri...” (s.13, Sınava Dayalı Sisteme Eleştiri).

Romanda Mustafa İnan’ın döneminde de yine eğitim sisteminde sınavların yaygınlığından söz edilmiş ve bu durumun yazar tarafından eleştirildiği anlaşılmıştır. Mustafa İnan mühendis olmaya ikna olduktan sonra kayıt için gittiği Mühendis Mektebinde sınav sürpriziyle karşılaşır:

“Giriş imtihanı. Kayıt bürosunun önü kalabalıktı. Sıra bekleyen gençler, bu sarı soluk benizli çekingен delikanlıyı görünce gülümsediler. Biri sordu: Ne istiyorsun hemşerim?.....” İş arıyorsan yanlış kapı çaldın; burada kayıt var.” Buraya girmek zordur,” dedi İstanbullu genç” (s. 63, Sınava Dayalı Sisteme Eleştiri).

Romanda Eğitim Politikaları ve Demokratikleşme eksenine ilişkin Öğretmen-Öğrenci İlişkisi kategorisi altında Olumlu Öğretmen Tutumuna Destek ve İletişim Kuran Öğretmene Destek yer almaktadır. Buna göre romanda yer alan ifadeler şöyledir:

“Bir gün Mustafa Efendi tahtaya kalktığı sırada, o ana kadar bulutların arkasında gizlenen güneş birden bire ortalığı aydınlatmaya başlamıştı. İşte demişti dersin hocası, Mustafa da ileride bir güneş gibi parlayacak” (s.76, İletişim Kuran Öğretmene Destek).

“199 Mustafa, hoca olacaktı. Daha ikinci sınıfta okurken hocalarıyla arkadaş olmuştu; teneffüslerde riyaziye hocası Kerim Erim ile sohbet ediyordu. Lisede olduğu gibi gene en yakın arkadaşları hocalardı” (s.82, İletişim Kuran Öğretmene Destek).

Romanda Öğretmen-Öğrenci İlişkisi kategorisi altında Olumsuz Öğretmen Tutumuna Eleştiri ve onun altında Şiddet Uygulama ile İletişimsizlik yer almaktadır. Romanın bitiminde de bu olumsuz öğretmen tutumuna eleştirel bir yaklaşım farkedilmektedir. Bu içeriklere ilişkin romanda yer alan örnek ifadeler şöyledir:

“Adana izci oymağının başında Ferit Celal Bey’in kardeşi Beden Eğitimi öğretmeni Coşkun Güven vardı. “Sert ve disiplin sahibi bu hocamız törenden dönerken bir arkadaşımızı cezalandırmıştı”. Onu soyarak trende don gömlek bırakmıştı”(s.60, şiddet uygulama).

“Karatahta tebeşirin bıraktığı beyaz izlerden ibaret bilgilerden pek bir şey anlamayan öğrenciler, halden anlamayan hocalar tarafından durmadan sınıfta bırakılıyordu” (s.84, iletişimsizlik).

“Gerçekten de talebeye sınıfta sürekli olarak sırtını çevirerek ders veren bir hocaları vardı. Belki de bu yüzden talebelerin gözlerinde, dersinin hiç anlamadığını göremiyordu. İri gövdesini tahtaya yapıştırarak sanki karatahtayı ve bildiklerini onlardan saklıyordu” (s. 85, iletişimsizlik).

Mustafa İnan üniversitede hoca olduktan sonra öğrencilerin sorunlarını dinler. Yine romanda eleştirilen olumsuz öğretmen tutumuna örnek ifadeler şöyledir:

“Bir gün de bir son sınıf öğrencisi içeriye girdi odaya. Mustafa Hoca’dan başka kimseye başvurmaya cesaret edememişti.....bu hocaların eşref saatine güven olmaz.....Ne istiyorsun? Efendim bir hocamız hakkında biraz konuşacaktım... Efendim durmadan adamı vizesiz bırakıyor, tabloları, cetvelleri ezberletiyor, imtihan kağıdına bakıp diyor ki: sen bu kadar şeyi ezberleyemezsin, kopya çekmişsindir, sıfır verdim” (s. 180, iletişimsizlik).

3.1.2. Bir Bilim Adamının Romanı’ndaki Sosyal Adalet ve Eşitlik Eksenine İlişkin Bulgular

Şekil 3.1’de görüldüğü gibi Bir Bilim Adamının Romanı’nda Sosyal Adalet ve Eşitlik eksenine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Bu eksene ilişkin Toplumsal Sınıf Ayrımına Eleştiri kategorisi ve bu kategori altında Zengin-Yoksul Ayrımına Eleştiri ile Köylü-Kentli Ayrımına Eleştiri yer almaktadır. Romanda daha çok köylü ve kentli şeklinde bir sınıflamanın olduğu, köyden (kırsal kesimden) şehirdeki okullara gelenlere ön yargıyla bakıldığı ve hatta şiveleriyle alay edildiği görülmektedir. Mustafa İnan da Mühendis Okuluna kayıt yaptırmaya gittiğinde bu ön yargıyı yaşamıştır. Buna ilişkin romanda yer alan ifadeler şöyledir:

“Anadolu’nun uzak bir köşesinden gelmiş. Lisede doğru dürüst hocaları var mıydı? Sık sık düşünceye daldığına göre zorlanıyor fakir. Derslerinin çoğu boş geçer bunların....

Mümeyyiz hoca: daha kırk beş dakika var. Çok bunaldı demek. İşte kağıdını veriyor. Mümeyyiz toparlandı: Dur bakalım.....birinci soruyu nasıl yapmış bakalım...İkinci soru...Allah, Allah....”Sen nerelisin? İşte gene taşralı olduğumu yüzüme vuracak” (s. 64, Köylü-Kentli Ayrımına Eleştiri)

“Mustafa İnan gibi ilkokulu Adana’da okuyan Cahit Arf anlatıyor.”Bütün Adana’nın durumu bizim sınıf talebesinin giyiminden anlaşılabilirdi. Şalvarlıların yanında kısa pantolonlu bahriye yakalı memur çocukları vardı.....Birinciler yani bahriye yakalı kısa pantolonlu olanlar muhallebi çocuklarıydı; şalvarlılar da ikinci sınıf vatandaşı” (s.136, Zengin-Yoksul Ayrımına Eleştiri)

Romanda yazarın, zengin-yoksul ve köylü-kentli olarak yapılan toplumsal sınıf ayrımına eleştiriler getirdiğini görmek mümkündür.

3.1.3. Bir Bilim Adamının Romanı’ndaki Eğitim ve Ekonomi İlişkisi Eksenine İlişkin Bulgular

Şekil 3.1’de yer aldığı gibi Bir Bilim Adamının Romanı’nda Eğitim ve Ekonomi ilişkisi eksenine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Bu eksene ilişkin Eğitim ve Serbest Piyasa ilişkisi ile Bilim İnsanlarının Maddi Sıkıntılarına Eleştiri konuları yer almaktadır. Eğitim ve Serbest Piyasa ilişkisi kategorisi altında ise Üniversite Mezunlarının Serbest Piyasa Eğilimine Eleştiri bulunmaktadır. Mustafa İnan’ın bir bilim insanı olarak yaşadığı maddi zorluklara rağmen devletin kendisini okuttuğu, bu nedenle piyasada çalışmaya karşı olduğu ve bu karşı oluşu romanın genelinde onaylandığı görülmektedir. Buna göre bilim insanların yaşadıkları maddi sıkıntılara ve serbest piyasa eğilimine eleştirilere ilişkin romanda yer alan örnek ifadeler şöyledir:

“Üzülme demişti Mustafa; bugün cumartesi. Pazartesi günü birinden borç bulurum. Sen iki gün daha dinlen. Devlet Hastanesine de olsa ucuz. Pazartesi günü Doçent Doktor Mustafa İnan, Profesör Salih Murat Uzdilek’ten otuz beş lira borç alarak karısını hastaneden çıkardı” (s.17, Bilim İnsanlarının Maddi Sıkıntılarına Eleştiri)

“Üstelik evde bir de bebek vardı; ikisi de çalıştıkları için Jale Hanım’ın aylığından beş lira fazla alan bir de dadı vardı.....Hastaneden çıkınca bebek için karyola alacak para olmadığı için, küçük Hüseyin sepette büyütülmeye başladı” (s.123, Bilim İnsanlarının Maddi Sıkıntılarına Eleştiri)

“Ben”, dedi Mustafa İnan sıkılarak “piyasada mühendislik yapamam; daha doğrusu zorlukla yaparım...Devlet beni yetişmem için Avrupalara göndermiş...bu arada benim yetişmem için devletin beklediği yıllar ne olacak?”...Karısı da ona cesaret verdi ve genç adam müteahhit olmak yerine profesör olmayı seçti (s.119, Üniversite Mezunlarının Serbest Piyasa Eğilimine Eleştiri)

“Mustafa Bey önceleri beni sevmezdi” diyor profesör Hikmet Binark....Zaten ilmi ve teknik sahada hizmet edebilecek kimselerin, ilmi başka işlerde kendilerine basamak yapmalarına çok kızardı. Erken emekli olarak unvanlarının yardımıyla piyasada kendilerine yer yapmak isteyenlere, sırf para kazanmak için genç yaşta emekliliklerini isteyerek şirketlere girenlere de içerlerdi” (s.230-231, Üniversite Mezunlarının Serbest Piyasa Eğilimine Eleştiri).

Yazar, üniversite öğrencilerinin daha fazla kazanç elde edebilmek için serbest piyasada çalışmaya eğilim göstermelerine eleştiriler getirmiştir.

3.1.4. Bir Bilim Adamının Romanına İlişkin Bulguların Yorumu

Bir Bilim Adamının Romanı'nda Eğitim Politikaları ve Demokratikleşme eksenine göre belirlenmiş konulara ve konuların içeriklerine ilişkin alıntılar yukarıda verilmiştir. Romanda Eğitim Sistemi kategorisi altında Ezberci Sisteme Eleştiri ve Sınava Dayalı Sisteme Eleştiri yer almaktadır. Diğer kategori Öğretmen-Öğrenci İlişkisi olup bu kategori altında Olumsuz Öğretmen Tutumuna Eleştiri ve İletişim Kuran Öğretmene Destek yer almaktadır. Sürekli, kapsayıcı ve geliştirici olması beklenen eğitim politikaları ezberci dayalı, ezberlenen bilgiyle yapılan ve sınav sonrası unutulmuş bilgiye dayalı bir sistem ortaya koymamalıdır (Yapıcı, 2006: 24). Yine eleştirel pedagoji öncülerinden Freire (1970: 72) eğitimin mekanik bir öğretim metoduna indirgenmemesi gerektiğini ve öğretmenliğin de bilgi aktarma olmadığını savunmuştur. Eleştirel pedagoji ezberci eğitimin karşısında yer alır. Yazar da romanda ezberci eğitimi eleştirmiştir. Bir diğer önemli eleştirel pedagoji yazarı olan Giroux da (2008: 20), eleştirel bir pratik olan pedagojiyi, “Öğrencilerin eleştirel diyalog içine girebilmelerini, sorgulayabilmelerini, ulusal, küresel ve kamusal alanlarda eleştirel vatandaşlar olmalarını sağlamalıdır” şeklinde ifade etmiştir. Yani eğitimin amacı belirlenmiş kalıplara göre insan yetiştirmekten ziyade toplumsal olgulara eleştirel gözle bakabilen bireyler yetiştirmek olmalıdır. Romanda öğrencilerin sınava dayalı sistemle yarış atı haline getirilmeleri de eleştirilmektedir. Fırsat eşitliği gereksinimine karşın standart

testlerin fazla olması gibi bir çok engel okullarda öğrencilerin karşısına çıkabilmektedir (Apple ve Beane, 2011: 21). Eğitim sistemine getirdiği bu eleştirilerle yazar, eleştirel pedagoji ile uyum göstermektedir.

Romanda diyalog karşıtı, öğrenciyle iletişim kuramayan öğretmenlerin tutumları eleştirilmiştir. Eğitim öteki olanı anlamaya çalışırsa, iletişim ve etkileşime dayalı bir özellik barındırırsa anlamlı hale gelir ki bunu gerçekleştirmenin yolu kişiler arası diyalog kurabilmektir. Freire de eğitimin eleştirel bir diyalog süreci ile başlaması gerektiğini savunur (Yıldırım, 2011: 108-112). Eğitim politikaları, eğitimin demokratikleştirmeyi sağlaması, öğrencilerin düşüncülerini rahatlıkla söyleyebilmesi, sorgulayabilmesi ve sorgulayarak öğrenmesini sağlaması üzerine temellendirilmelidir. Karşılıklı diyalogun kurulamadığı bir sistemde eğitim anlamlı hale gelmez. Romanda olumsuz, diyaloga kapalı öğretmen davranışları eleştirilmiştir. Bunun yanı sıra yazarın romanda, öğrenciyle etkileşim içine girebilen öğretmen modeline getirdiği övgüler de mevcuttur. Bu yönüyle yazar eleştirel pedagoji ile uyum göstermektedir.

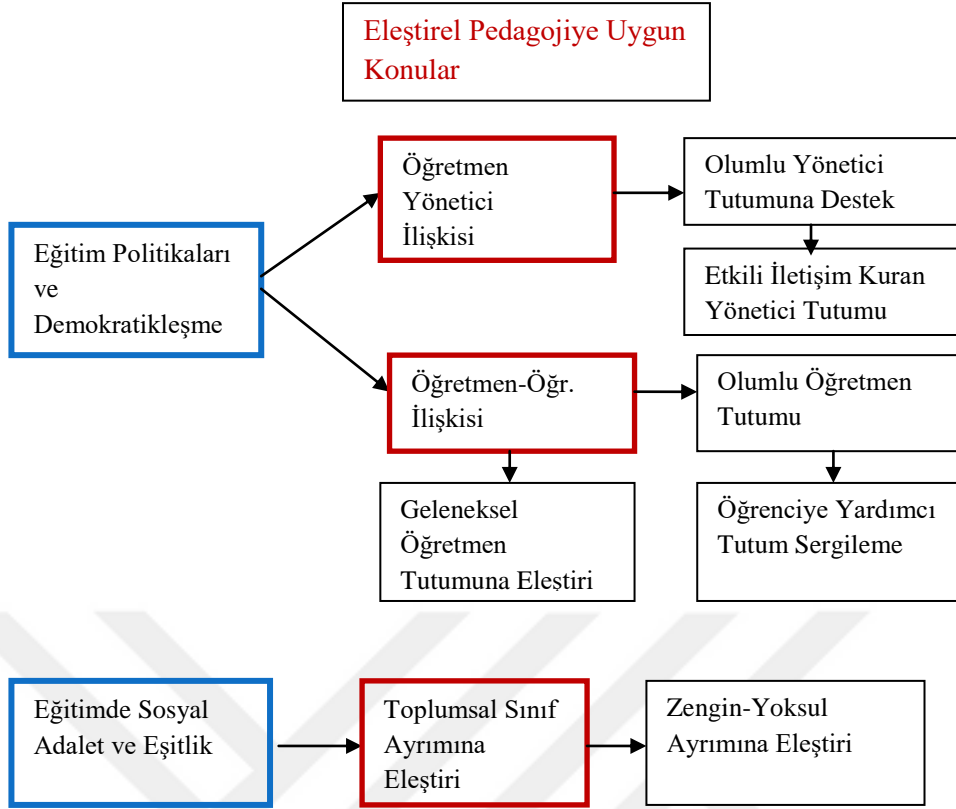
Romanda Eğitimde Sosyal Adalet ve Eşitlik eksenine ilişkin Toplumsal Sınıf Ayrımına Eleştirib kategorisi yer almaktadır. Bu kategori altında da Zengin-Yoksul Ayrımına Eleştiri ile Köylü-Kentli Ayrımına Eleştiri bulunmaktadır. Araştırmanın alanyazın bölümünde de belirtildiği gibi eleştirel pedagoji kuramcılarına göre okullar, egemen toplumsal yapı tarafından desteklenir ve bu yapıyı destekler nitelikte çalıştırılırlar (Spring, 1991: 7-8). Eleştirel pedagoji, McLaren' e göre (2002: 34) demokrasi ve sosyal adalet mücadelesine dayanır. Çocuklar eğitim almak üzere okullara çağırılırlar ancak sosyal sınıf olarak ayrıştırılırlar ve başarılarını etkilemeye neden olabilecek eşitsizliklerle karşı karşıya kalabilirler. Romanda yazarın bu sınıfsal ayrımlara getirdiği eleştiriler, eleştirel pedagoji ile uyumludur. Yazar, romanda kendine özgü aksanı olan öğrencilere ön yargılı davranıldığı ve mühendis okuluna böyle aksanlı konuşan öğrencilerin girmesinin şaşkıncu bulunması gibi durumları anlatmış ve eleştirmiştir. Ayrıca ilkökulda öğrencilerin kıyafetlerine göre sınıfsal olarak ayrıştırıldıkları da görülmektedir. Yazar bu duruma eleştirel yaklaşmakta, okuyucunun bu durumu doğal görmemesini sağlamaktadır.

Eğitim ve Ekonomi İlişkisi eksenine ait bulgularda ise yazarın romanın genelinde, okuyan ve bilime emek veren insanların yeterince maddi kazanç elde edememeleri gerçeğine ve üniversite mezunlarının maddi kazancın daha yüksek olması nedeniyle serbest piyasada çalışmayı tercih etmelerine dikkat çektiği ve eleştirdiği görülmektedir. Buna göre

Eğitim ve Ekonomi İlişkisi eksenini altında Eğitim ve Serbest Piyasa İlişkisi ile Bilim İnsanlarının Maddi Sıkıntılarına Eleştiri kategorisi yer almaktadır. Eleştirel pedagoji serbest piyasa köktencilii tehdidine dikkat çekmektedir. Tek başına bile küresel ekonomi üzerinde etkisi olan neo-liberalizmin yirmi birinci yüzyılın en yaygın ideolojisi haline geldiğini görmek mümkündür. Neo-liberal politikalar serbest piyasa köktenciliiini körüklemektedir (Giroux, 2008: 9; İncekara ve Mutlugün, 2016: 358). Yazar mezun olan arkadaşlarının daha fazla para kazanacakları düşünceyle serbest piyasaya yönelmelerini eleştirmiştir. Ayrıca yazar, devlette çalışan bilim insanların serbest piyasada çalışanlardan düşük ücretler aldıklarına dikkat çekmiş ve bu durumun kendisine yaşattığı zorlukları anlatmıştır. Küreselleşme politikaları ile mal ve sermaye hareketlerinde serbestleşme ile birlikte devletin ekonomideki ağırlığı da zayıflamaktadır. Bu da sosyal devlet anlayışını ortadan kaldırıp her şeyin piyasa mekanizmasına bırakılması anlamına gelir. Neo-liberal politikalarla birlikte etkisini gösteren küreselleşmenin gelir adaletsizliğini artırdığını söylemek mümkündür (Baş, 2009: 50). Romanda hayatı anlatılan Mustafa İnan'ın eğitim ve öğretim görevliliği süreci 1920'ler ve 1940'larda geçmektedir. Ancak gelir adaletsizliğinin o dönemde de baş gösterdiğini anlamak mümkündür. Giroux (2007: 68), neo-liberal politikaların kamusalışmayı çökertip şirketlerin dünyaya hükmetmesini sağladığını ifade eder. Romanda yazarın, üniversite mezunlarının serbest piyasaya yönelimlerini, devlet üniversitesinde çalışan bir bilim insanı olarak Mustafa İnan'ın maddi yetersizliğe mahkum edilmesini eleştirmesinin eleştirel pedagoji ile uyumlu olduğunu söylemek mümkündür.

3.2. Acımak Romanına İlişkin Bulgular

Reşat Nuri Güntekin tarafından yazılmış ve ana karakteri bir öğretmen olan bu romanda, Zehra karakterinin öğretmen olarak öğrenci ve yöneticilere karşı sergilediği davranışları ile birlikte yaşam öyküsü, babası ölüm döşeğindeyken onunla ilgili gerçeğleri öğrenip onu kaybetmesi ve sonuğa aldığı yaşam dersi anlatılmaktadır. şekil 3.2'de eleştirel pedagoji alanyazını doğrultusunda oluşturulan iki eksen, bu eksenlere ilişkin konular ve bu konulara ilişkin içerikler yer almaktadır.



Şekil 3.2. Acımak Romanında Eleştirel Pedagoji Açısından Belirlenen Eksenlere İlişkin Bulgular

Şekil 3.2’de romandan elde edilen bulgular doğrultusunda iki eksen ve bu eksenlere ilişkin konular ile içerikler yer almaktadır. Aşağıda ise her bir eksen ve ilgili konuları desteklemek amacıyla alıntılara yer verilmiştir.

3.2.1. Acımak’taki Eğitim Politikaları ve Demokratikleşme Eksenine İlişkin Bulgular

Şekil 3.2’de görüldüğü gibi Acımak romanında Eğitim Politikaları ve Demokratikleşme eksenine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Bu eksene ilişkin Öğretmen-Yönetici İlişkisi ile bu kategori altında Olumlu Yönetici Tutumu; Öğretmen-Öğrenci İlişkisi kategorisi altında ise Olumlu Öğretmen Tutumu ve Geleneksel Öğretmen Tutumuna Eleştiri yer almaktadır. Bu konulardan Öğretmen-Yönetici İlişkinine dair Olumlu Yönetici Tutumuna Destek ve bu içeriğe ilişkin Etkili İletişim Kuran Yönetici Tutumuna göre romanda geçen ifadeler şu şekildedir:

“Maarif Müdürü ile başmuallim (Zehra) birbirlerini hürmetle severlerdi. Fakat anlamadıkları noktalar vardı. Bazen uzun uzun münakaşa ederlerdi. Kitaplar içinde yaşayan, hayatla pek az teması olan Tevfik Hayri, biraz fikirlerini müdafaa ihtiyacıyla, biraz da bu azimkar, cesur, fakat mahdut arkadaşına muziplik etmek için açtığı bu münakaşalarda

bazen kuvvetli bir mantıkla mahirane mügalatalar ve safsatalarla onu çıkmaza sokarak asabiyet ve hiddiyetle eğlenirdi” (s.14, Etkili İletişim Kuran Yönetici Tutumu).

Aşağıdaki bölüm Zehra'nın çalıştığı ilde Milli Eğitim Müdürü olan ve romanda Maarif Müdürü olarak geçen kişi ve Okul Müdürü Tevfik Hayri'nin başmuallim Zehra ile olan ilişkilerini özetler niteliktedir. Buradan öğretmen ve yöneticiler arasında iletişimin iyi olduğu ve doğrudan dikey ilişkilerin söz konusu olmadığı anlaşılabilir. Buna göre romanda yer alan ifadeler şu şekildedir:

“Maarif Müdürü: Pederiniz hasta... hattâ ağır hasta, dedi. Sizin mutlaka İstanbul'a gelmenizi istiyorlar. Siz gitmeyeceğinizi söylüyorsunuz. Sebebini izah edebilir misiniz?

-Maarifle alâkadar bir mesele olsaydı arzutmekte tereddüt etmezdim. Zehra, amirine karşı haşin ve mütecaviz bir tavır almıştı.

Tevfik Hayri, müşfik ve biraz mahzun bir tebessümle :

-Zehra, kızım... Bu suali Maarif Müdürü değil, sizi daima kızı, küçük kardeşi gibi sevmiş bir dostunuz sordu, dedi. Onun için bana böyle cevap vermenizi doğru bulmadım.

-Affınızı rica ederim, Tevfik Bey. Ayıp ettim. Fakat mazur görünüz. Bilemezsiniz. Çok karmakarışık olduğum bir zamanda...

Devam edemedi, dudakları titremeye, ağlamaya başladı. Fakat şimdi nedense bu zaafını, gözyaşlarını saklamaya lüzum görmüyordu, sadece başını biraz yana çeviriyordu. Tevfik Bey!” (s.25, Etkili İletişim Kuran Yönetici Tutumu).

Maarif Müdürü Zehra'ya babasının durumundan söz ederken aralarında geçen konuşmadan, yöneticinin öğretmene karşı ılımlı yaklaşım gösterdiği anlaşılabilir. Romanda sözü geçen yöneticilerin genellikle yapıcı tavır sergilediklerini anlamak mümkündür.

Romanda geleneksel, sert tavır sergileyen öğretmen tutumuna eleştirilerin olduğu anlaşılmaktadır. Eldeki çalışmada da Öğretmen-Öğrenci İlişkisi kategorisine ve bu kategoriye ilişkin Geleneksel Öğretmen Tutumuna Eleştiri içeriğine göre romanda yer alan ifadeler şöyledir:

“Kızlardan bazıları ya aile terbiyesinin tesiriyle, ya görenek neticesi olarak hafiflik ederler. Zehra, onları koleralı hastalar gibi derhal öteki çocuklardan ayırır ve kendilerine

son derece huşunetle muamele eder. «Kuşpalazma, kızamığa, çiçeğe tutulanları umumun sıhhati namına nasıl arkadaşlarından ayırıyorsak bunları da yine umumun manevi sıhhati için öyle ayırmak mecburiyetindeyiz, der»(s.11, Geleneksel Öğretmen Tutumuna Eleştiri).

“Hikâyenin burasında Zehra tekrar içeri girmişti. Fakat Maarif Müdürü sözünü değiştirmeye sebep görmeyerek devam etmişti.

Başmuallim söze karıştı:

-Galiba şu on bir yaşında hırsız kılavuzluğu eden mikroptan bahsediyorsunuz, dedi. Hakikaten ne korkunç bir mikroptu. Yaşamış olsaydı cemiyet için bir felâket olacaktı.

Zehra, Maarif Müdürünün fikirlerini bildiği için Şerif Halil Bey'e hitap ediyordu:

-Tasavvur ediniz Beyefendi... Bir çocuk ki, üç, beş kuruş için hırsız kılavuzluğu ve gözcülüğü yapıyor, polisin bütün ısrarlarına rağmen hırsızlan ele vermemekte inat ediyor ve...

Tevfik Hayri, boş sıralardan birine oturmuştu. Alay için **hocaya** gülünç sualler soran bir yaramaz talebe gibi parmağını kaldırdı:

-Pardon, pardon hoca hanım... «Hırsızları ele vermedi» diyorsunuz” (s.18, Geleneksel Öğretmen Tutumuna Eleştiri).

Bu ifadelerden anlaşıldığı gibi Zehra öğrencilerine sert tavırlar sergilemekte, bazılarına karşı acımasız ve ayrıştırıcı davranmaktadır. Bütün bu olumsuz davranışların yanında öğretmenin sergilediği olumlu tutumlarının da olduğunu görmek mümkündür. Öğretmen-Öğrenci İlişkisi kategorisine ilişkin Olumlu Öğretmen Tutumu altında verilen Öğrenciye Yardımcı Tutum içeriğine göre romanda yer alan ifadeler şöyledir:

“Sabahları olduğu gibi akşamları azat vaktinde de kapının yanında durur, çocukların kıyafetlerini muayene ederdi.....Hatta ayak üzerinde sökük elbise, kopuk düğme diktiği de olurdu. Maarif Müdür ile Mebus kapıdan girdikleri zaman onu bir dadı gibi yere çömelmiş, minimini bir anasınıfi çocuğunun fotinini bağlıyor buldular” (s. 12, Öğrenciye Yardımcı tutum).

3.2.2. Acımak'taki Sosyal Adalet ve Eşitlik Eksenine İlişkin Bulgular

Romanda Sosyal Adalet ve Eşitlik eksenine göre belirlenen konular Toplumsal Sınıf Ayrımına Eleştiri ve bu kategoriye ilişkin Zengin-Yoksul Ayrımına Eleştiri'dir. Yazarın romanda öğretmen tarafından yapılan bu sınıfsal ayrıma eleştiriler getirdiği anlaşılmaktadır. Romanda yer alan ifadeler şöyledir:

“Yine mektepten, çocuklardan bahsetti ve misafir mebusa sınıfları gezdirmek istedi. Sıraların önünde duruyor, her birinde oturan talebeden büyük bir alâka ile uzun uzun bahsediyordu. Muallimin canlı bir lisanı, boya gibi, çizgi gibi açık kelimeleri vardı. Mebus boş sınıfta, boş sıraların üstünde renk renk, çeşit çeşit çehrelerin belirlediğini, her birinin kendine ait hususiyetleriyle sevindiğini, düşündüğünü, güldüğünü, ağladığını görüyordu. O söyledikçe sınıf yavaş yavaş hayalî çocuk alayıyla doluyordu. Yalnız, her sınıfta bir köseye ayrılmış birkaç sıra vardı ki muallim, onların önünde haşin bir çehre ile sükût ediyordu: Fenaların, zayıfların, düşkünlerin oturduğu yerler” (s.15, Zengin-Yoksul Ayrımına Eleştiri).

“ En ziyade yüreğimi yakan nedir bilir misiniz? Bunların içinde haşin bir ahlâkçı olan Zehra'nın yanlış anladığı çocuklar da var... öyle çocuklar ki meselâ ince, oynak bir zekâyâ malik... Hali vakti yerinde bir ailenin sevilmiş çocukları olsalardı buluşlarıyla, zarafetleriyle pırıl pırıl parlayacaklardı. Fakat fakir yahut düşkün bir aile içinde yetiştikleri için bu zekâ, başka yollara dökülmüş... Bir ekmek parçası, ufak bir süs için, yahut sadece haksız dayaklardan ve zulümlerden korunmak için hırsızlığa, dolandırıcılığa, yalancılığa çevrilmiş” (s.16, Zengin-Yoksul Ayrımına Eleştiri).

Yazar, öğretmen tarafından yapılan zengin-yoksul ayrımına eleştiriler getirmiş ve bu konuya dikkat çekmiştir.

3.2.3. Acımak Romanına İlişkin Bulgularının Yorumu

Eğitim Politikaları ve Demokratikleşme eksenine göre Öğretmen-Yönetici İlişkisi ile Öğretmen-Öğrenci İlişkisi konuları yer almaktadır. Romanın kahramanı olan Zehra öğretmenin öğrencilere karşı ayrıştırıcı ve olumsuz, geleneksel diye tabir edilebilecek sert ve kendine göre kuralları olan tutumlar sergilediği göze çarpmaktadır. Ayrıca romandan elde edilen bulgulardan anlaşılan, eğitim politikalarında öğretmenin daha ziyade özne rolünde bulunmasıdır. Eleştirel pedagojinin önde gelen kuramcılarında Freire (1970: 28) günümüz sisteminin eğitim politikalarının eğitimde demokratikleşmeyi sağlayamadığını,

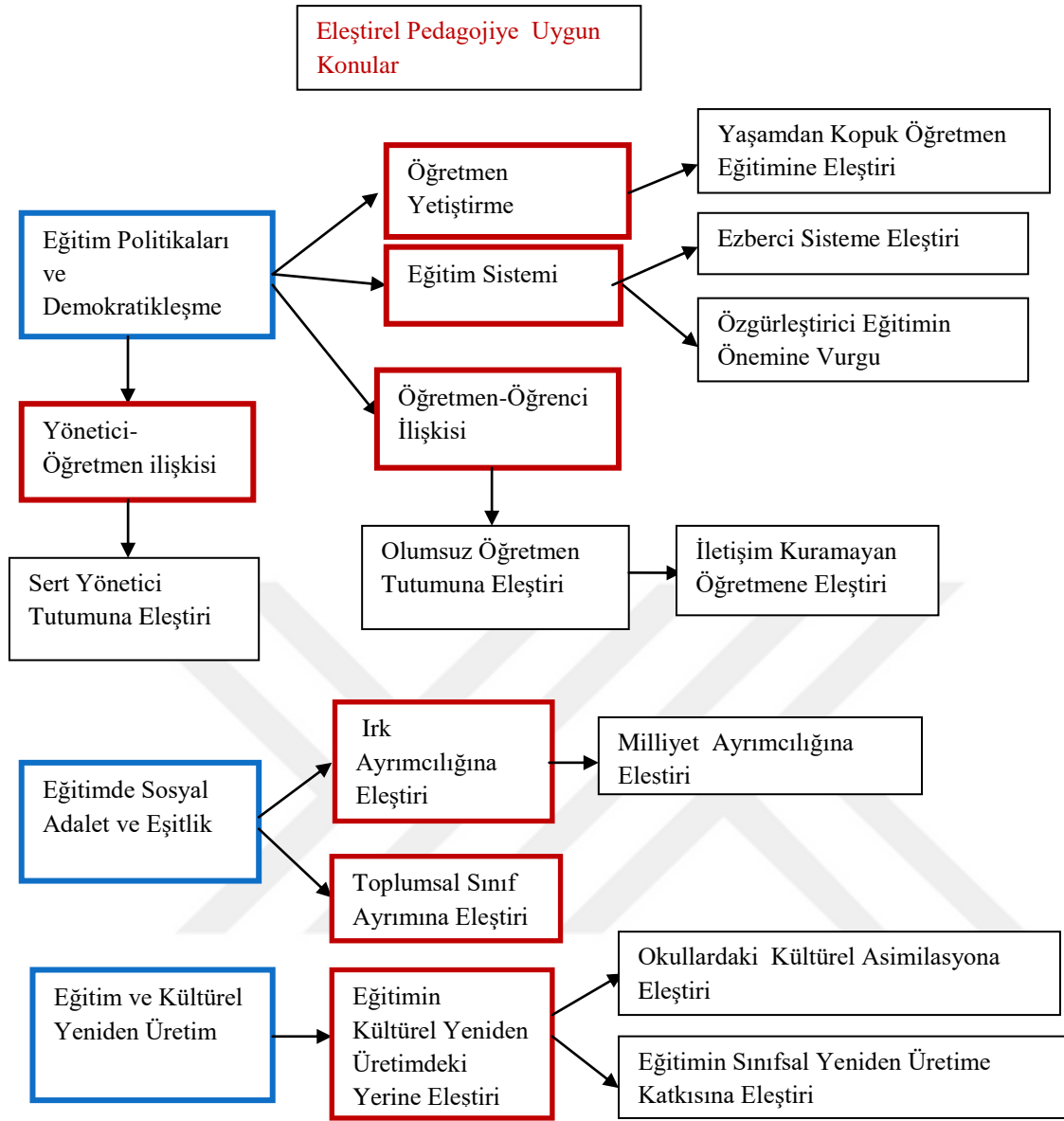
aksine okullarda kararlarda öğrenci katılımına çok az önem verildiğini hatta önem verilmediğini, öğrencilerle etkili diyalog kurulamadığını ve öğrenciye bilgi aktarımından öte gidilemediğini savunur. Bu romanda da öğretmenin bazı öğrencileri dışladığı, onlarla diyalog kurmaya çalışmadığı gibi bundan kaçındığını görmek mümkündür. Romanın yazarı da yönetici karakterleriyle öğretmenin bu tutumuna eleştiriler getirmiş ve yapılan yanlışa dikkat çekmiştir. Öte yandan öğretmenin az da olsa olumlu davranışlar sergilediğini görmek mümkündür. Ancak olumsuz davranışlarına göre olumlu davranışının az olduğu dikkat çekmektedir.

Romanda dikkat çeken durumlardan biri de yönetici tutumlarının daha ziyade olumlu yönde olmasıdır. Zehra öğretmen zaman zaman sert söylemlerde bulursa da yöneticilerin ona karşı daha yapıcı yaklaşıkları görülmektedir. Yöneticilerin öğretmenle eleştirilere açık bir şekilde iletişim kurmuş olmaları, eleştirel pedagojinin diyalogcu ve eleştirilere açık olabilme, eleştirel yaklaşabilme savunularını destekler niteliktedir.

Sosyal Adalet ve Eşitlik eksenine göre Toplumsal Sınıf Ayrımına Eleştiri ve bu kategori altında Zengin-Yoksul Ayrımına Eleştiri yer almaktadır. Bu konulara ilişkin alıntılarda da öğretmenin ayrıştırıcı tutum sergilemesi, yoksul öğrencilere daha ön yargılı davranması, onları dinlemeden doğrudan suçlaması, onların sınıfsal olarak ayrıştırılmalarına sebep olmaktadır. Eleştirel pedagojiye göre eğitimde radikal değişiklikler yapabilmek için toplumsal yapıyı destekleyen toplumsal tutumları değiştirebilmek gerekir. Yani ortaya atılan soruların toplumsal yapının yoksul insanları denetim altında tutan psikolojik özelliklerini tanımlamaya yönelik sorular olmalıdır. Örneğin hırsızlık yapan yoksul bir insanla karşılaşıldığında bu davranışı nasıl sonlandıracağını sormak ve ön yargılı olmak yerine neden bütün yoksul insanların hırsızlık yapmadığını sormak gerekir (Spring, 1991: 7-8). Bu romanda da öğretmenin hırsızlık yaptığını itiraf eden öğrenciyi dinlemeden, anlamadan, aşağılayarak dışlaması sosyal adalet ve eşitliği sağlayamadığını, öğrencileri ayrıştırdığını gösterir ki bu durum eleştirel pedagoji tarafından eleştirilen bir durumdur. Öğretmenin bu tutumu romandaki yöneticiler tarafından da eleştirilmiş ve roman bu eleştiriye onaylar bir tutum sergilemektedir. Yazarın bu tutumu eleştirel pedagoji ile uyumludur.

3.3. Öğretmen Romanına İlişkin Bulgular

Öğretmen, yazarın kendi hayatını anlattığı otobiyografik bir romandır. Şekil 3.3'te eleştirel pedagoji açısından belirlenen üç eksene ilişkin konular ve içeriklere yer verilmiştir.



Şekil 3.3. Öğretmen Romanında Eleştirel Pedagoji Açısından Belirlenen Eksenlere İlişkin Bulgular

Şekil 3.3'te eksenler, eksenlere ilişkin konular ve konulara ilişkin içerikler verilmiştir. Aşağıda ise belirlenen her bir eksene ve konulara göre romandan alıntılar verilmiştir.

3.3.1. Öğretmen'deki Eğitim Politikaları ve Demokratikleşme Eksenine İlişkin Bulgular

Şekil 3.3'te de görüldüğü gibi Öğretmen romanında, Eğitim Politikaları ve Demokratikleşme eksenine göre ulaşılan bulgular, Öğretmen Yetiştirme, Eğitim Sistemi, Öğretmen-Öğrenci İlişkisi ve Yönetici-Öğretmen İlişkisi konulari olarak toplanmıştır. Öğretmen Yetiştirme kategorisi altında Yaşamdan Kopuk Öğretmen Eğitimine Eleştiri;

Eğitim Sistemi kategorisi altında Ezberci Sisteme Eleştiri ve Özgürleştirici Eğitimin Önemine Vurgu; Öğretmen-Öğrenci İlişkisi kategorisi altında Olumsuz Öğretmen Tutumuna Eleştiri ile İletişim Kuramayan Öğretmene Eleştiri; Yönetici-Öğretmen İlişkisi kategorisi altında ise Sert Yönetici Tutumuna Eleştiri yer almaktadır. Bu eksene göre ortaya çıkan konulardan biri Öğretmen Yetiştirme olup öğretmen yetiştirmenin teori odaklı, mesleğe hazırlama konusunda yetersiz ve yaşamdan kopuk olması, romanda eleştirilen bir konu olarak dikkat çekmektedir. Buna ilişkin romanda yer alan ifadelerden örnekler aşağıda yer almaktadır:

“ Sınıfın arkasından Benny seslendi. “Hey, hoca, o jaten şandvişi attı bile. şandvişi atma demenin bir yararı yok. şandviş oyda yeyde duyuyoy.”

Bütün sınıf güldü. Bir şeyi çoktan yaptıktan sonra öğretmenin onu yapmamı söylemesinden daha aptalca bir şey olamazdı bu dünyada. Bir çocuk eliyle ağzını kapatıp, “Aptal,” diye bağırdı ve beni kast ettiğini biliyordum. Onu bir yumrukta devirmek istedim, ama bu öğretmenlik kariyerimin sonu olurdu. Üstelik, ağzını örttüğü el kocamandı ve sırası bedenine ufak geliyordu.

Birisi, “Hey Benny, sen avukat mısın dostum?” dedi ve sınıf yeniden güldü. “Evet, evet,” diye bağırıştılar ve benim yapacağım hareketi beklediler. Bu yeni öğretmen ne yapacaktı bakalım?

New York Üniversitesi’nde ders veren profesörler havada uçuşan sandviçlerle nasıl başa çıkılacağını öğretmemişlerdi. Teorilerden ve eğitim felsefesinden, ahlaki ve etik değerlerden, tüm çocuklarla ilgilenmenin gerekliliğinden, çocukların duygusal ihtiyaçlarından, Geştalt’tan söz etmişlerdi ama sınıftaki böyle kritik durumlar söz konusu olmamıştı.

“Hey Petey, buraya gel ve şu sandviçi ordan kaldır,” filan mı demeliydim?

Veya dünyada milyonlarca aç insan varken sandviçleri yerlere atan insanları nasıl küçümsediğimi göstermek için onu yerden kendim alıp çöpe mi atmalydım?”
(s.23, Yaşamdan kopuk öğretmen yetiştirme sistemine eleştiriler)

“(Öğrenci velisi)-Sizce benim Paulie’ m mendil kelimesini heceleyebilir mi?”

“(Öğretmen)-Sanmıyorum. Bu kelime listede yok.”

“ Öğrenci velisi)- Ne demek istediğimi anladınız mı? Sizlerin bir şeyden haberiniz yok ve oğlum hayatı boyunca burnunu sümkürececek. Ve listede ne var biliyor musunuz? İntifa hakkı, Tanrı aşkına, i-n-t-i-f-a-h-a-k-k-ı. Kimin işine yarar bu?.....Paulie'nin bu kahrolası kelimeyle ne işi olacak? Ve bir tane daha, m-ü-s-t-a-h-a-k. (s.94, Yaşamdan kopuk öğretmen yetiştirme sistemine eleştiri).

Bir diğer kategori Eğitim Sistemi'dir. Romanda eğitim sisteminin ezbere dayalı olması eleştirilmiştir. Buna göre romanda yer alan ifadelerden örnekler şu şekildedir:

“Rıhtımlardan özlediğim şey, insanların aklındakileri olduğu gibi söylemeleri ve hiçbir şeye aldırmamalarıydı. “Bir anlamda evet, ama bir anlamda hayır”, diyen üniversite profesörlerine benzemiyorlardı, insan böyle laflar karşısında ne düşüneceğini bilemiyordu. Profesörlerin ne düşündüğünü bilmek önemliydi, çünkü sınavda bu düşünceleri tekrarlamak iyi olurdu (s.76, Ezberci Sisteme Eleştiri).

“Ah bayım, benim kâğıdımı okudunuz mu? Aldırdıklarından değil. Ömürlerinin geri kalanını kompozisyon yazarak geçirmeye niyetleri yoktur. O sadece bu sıkıcı derste sizin yaptığınız bir şeydir. Size bakarlar. Saklanamazsınız. Beklerler. Bugün ne yapıyoruz hoca? Paragraf mı? Ah. evet. Hey. millet, paragrafı işleyeceğiz, yapısı, giriş cümlesi filan. Akşam anneme anlatmak için sabırsızlanıyorum. Her zaman okul nasıldı diye sorar. Paragraflar anne. Hoca paragrafları anlattı. Annem de. “Çok güzel,” deyip pembe dizisine dönecek” (s.86, Ezberci Sisteme Eleştiri).

Eğitim sistemi kategorisinin altında ayrıca Özgürleştirici Eğitimin Önemine Vurgu yer almaktadır. Yazarın, roman boyunca eğitimin özgürlük getirmesi gerektiğine dikkat çektiği görülmektedir. Buna göre romanda yer alan örnek ifadeler şöyledir:

“Büyük Özgürlükler Öğretmeni olmak istiyordum, ofislerde, fabrikalarda uğraştıkları angaryalardan sonra dizlerinin üzerinde doğrulsunlar istiyordum, prangalarından kurtulsunlar, dağların zirvelerine çıksınlar, özgürlük havası solusunlar istiyordum” (s. 149, Özgürleştirici Eğitimin Önemine Vurgu).

Bu ekseninde yer alan diğer bir kategori Öğrenci-Öğretmen ilişkisi olup bu kategori altında Olumsuz Öğretmen Tutumuna Eleştiri ve onun altında İletişim Kuramayan Öğretmene Eleştiri yer almaktadır. Romanda yazarın iletişim kuramayan öğretmen

modeline eleştiriler getirdiği anlaşılmaktadır. Buna göre romanda yer alan ifadeler şu şekildedir:

“İyi öğretmenler gemilerini sert yönetirdi. Disiplinden ödün vermezlerdi ve bu da, bazen çetelerin sorunlarını okula getirdikleri New York meslek liselerinde önemliydi. Her zaman çetelere karşı uyanık olmalıydınız. Bütün okulu ele geçirebilirlerdi ve o zaman eğitime elveda demek gerekirdi.

Öğretmenler de öğrenirdi. Sınıfta geçen onca yıldan, karşılaşılan onca ergenden sonra, sınıfa giren herkes hakkında o altıncı hisse sahip olurlardı. Yan bakışları görürlerdi. Yeni bir sınıfa girer girmez havayı koklar ve bir grup baş belasıyla mı uğraşacaklarını yoksa ders yapabilecekleri öğrencilerle mi olduklarını anlardı. Açmaları gereken sessiz öğrencileri ve susturmaları gereken gevezeleri anında fark ederlerdi. Bir çocuğun oturmasına bakarak, katılımcı bir öğrenci mi yoksa belanın büyüğü mü olacağını sezerlerdi. Çocuk dik oturuyorsa, elleri sıranın üstünde duruyorsa, öğretmene bakıyor ve tebessüm ediyorsa iyiye işaretti. Arkaya kaykılmışsa, bacaklarını yana uzatmışsa, camdan dışarıya veya tavana ya da öğretmenin başının üstüne bakıyorsa kötüye işaretti. Bela gelecek demektir” (s.184, İletişim Kuramayan Öğretmene Eleştiri).

“Öğretmenlik kariyerimde on yılı doldurmuş ve otuz sekiz yaşına gelmişim. Ve kendimi değerlendirmem gerekse, “Elinden gelenin en iyisini yapıyorsun,” derdim. “Ders veren ve öğrencilerinde bir kemancının osuruğu kadar iz bırakmayan öğretmenler var. Tek dertleri hükmetmek. Böyle öğretmenler güçlüdür. Arkasında büyük bir tehdit taşıyan kişilikleriyle sınıflarında baskı kurarlar, yani karnedeki o ölümcül F notunu yazacak olan kırmızı kalemler. Öğrencilerine verdikleri mesaj: ‘Ben senin öğretmenimim, danışmanın değilim, sırdaşın değilim, ailen değilim. ‘Ben bir ders veriyorum ya onu alırsın ya da gidersin’ dir” (s.182). (İletişim kuramayan öğretmene Eleştiri).

Bu ekseninde yer alan bir diğer kategori ise Yönetici-Öğretmen İlişkisi olup bu kategori altında Sert Yönetici Tutumuna Eleştiri yer almaktadır. Buna göre romanda yer alan ifadeler şöyledir:

“Sınıfa müdürle birlikte Müfettiş Bey Martin Wolfson girmişti. Benim orada olmam onlar için hiçbir şey ifade etmiyordu. Dersimi böldükleri için özür de dilemediler. Sıraların arasında gezinerek öğrencilerin kağıtlarını inceliyorlardı. Müfettiş kaşlarını çatıp

dudaklarını büzdü....Dışarı çıkmak üzerelerken müdür bana kaşlarını çattı vebir sonraki derste benimle görüşmek istediğini söyledi” (s.110-111, Sert Yönetici Tutumuna Eleştiri).

“Masasına oturdu (okul müdürü) uzattığım eli görmezden geldi, yüksek enerjisini ve kararlılığını göstermek için omuzlarını bir boksör gibi oynatıp dinamik bir bölüm yönettiğini söyledi” (s.152, Sert Yönetici Tutumuna Eleştiri).

Yazar romanda, otoriter tavır sergileyen ve öğretmene destek vermeyen yönetici tutumuna eleştiriler getirmiş ve bu durumun öğretmenin mesleki gelişimini olumsuz yönde etkileyebileceğine dikkat çekmiştir.

3.3.2. Öğretmen’deki Eğitimde Sosyal Adalet ve Eşitlik Eksenine İlişkin Bulgular

Romanda Eğitimde Sosyal Adalet ve Eşitlik eksenine göre belirlenen konular Irk Ayrımcılığına Eleştiri ve Toplumsal Sınıf Ayrımına Eleştiri’dir. Irk Ayrımcılığına Eleştiri kategorisi altında Milliyet Ayrımcılığına Eleştiri yer almaktadır. Buna göre romanda yer alan ifadeler örnekler aşağıdadır:

“ İrlanda okulundaki oğlanlar, New York’ta edindiğim aksanla alay ederlerdi. İnsan bir yerden ayrılınca aksanını da geride bırakamıyor ve aksanınızla alay edildiğinde, iyice çileden çıkana dek, ne yapacağınızı, ne düşüneceğinizi ya da ne hissedeceğinizi bilemiyor-sunuz. Limerick’in daracık sokaklarında kırka karşı birsiniz ve kaçamazsınız, çünkü kaçarsanız, hayatınızın sonuna dek hanım evladı olarak damgalanmış olursunuz. Size gangster ya da Kızilderili diye bağırırlar ve ta ki biri burnunuzun üstüne yumruğu patlatıp yegâne gömleğiniz kan içinde kalana dek dövüşür durursunuz, sonra da ateşin başındaki koltuğundan kalkıp kavga ettiğiniz için kafanıza bir yumruk indiren annenizle başınız büyük derde girer”(s.37, Milliyet Ayrımcılığına Eleştiriler)

“Bir sabah ayakkabı bağımı çekip koparınca, “Kahrolsun!” dedim. Alberta yastıkların arasından, “Mesele nedir?” diye mırıldandı.....”O kadar çekmesen kopmazdı.”

“Sen ne diyorsun Allah aşkına? Bu bağcık iki yıllık....Sen sıkışan yazıhane çekmecelerini nasıl çekiyorsan ben de öyle çektim işte.”

Tanrım, bir İrlandalı erkekle evlenme diyen arkadaşlarımı dinleseymişim keşke...

Aramızdaki kavgaları asla kazanamazdım.....illa ki İrlandalı meselesine dalandı ve o alanda hep kaybetmeye mahkumtum” (s. 156, Milliyet Ayrımcılığına Eleştiriler).

Romanda Sosyal Adalet ve Eşitlik ekseninde ortaya çıkartılmış bir diğer kategori Toplumsal Sınıf Ayrımına Eleştiri olup romanda şu şekilde yer almıştır:

“Moda Sanayileri Lisesi’nin Akademik Bölüm başkanı benden hoşlanmadı, ama öğretmen açıkları vardı, kimse meslek liselerinde öğretmenlik yapmak istemiyordu ve ben orada, McKee deneyimimle işe alınmaya hazır bekliyordum. Masasına oturdu, uzattığım eli görmezden geldi, yüksek enerjisini ve kararlılığını göstermek için omuzlarım bir boksör gibi oynatıp dinamik bir bölüm yönettiğini söyledi” (s.152, Toplumsal Sınıf Ayrımına Eleştiri).

“Haiti’den gelen Vivian el kaldırdı. “Bu yanlış, yani idam ama bence öteki mesele doğru, hani şu bebeklerle ilgili olan....”

“Pekala Vivian. Neden araştırma ödevinde bu konuyu yazmıyorsun?”

“Ben mi? Söylediklerimi yazayım mı? Benim sözlerime kim aldırır ki?”

Yüzleri ifadesizdi. Anlamıyorlardı. Nasıl anlayabilirdi ki? Hikayenin öteki yanı vardı bir de. Kimse onların da bir fikir sahibi olabileceğini söylememişti” (s. 148, Toplumsal Sınıf Ayrımına Eleştiri).

Yazar, öğrencilerin meslek liselerinde okumaları nedeniyle sadece teknik eleman olarak yetiştirilmek istenmelerine, dışlanmalarına ve öğretmenlerin meslek lisesi öğrencilerinin derslerine girmek istememelerine eleştirel yaklaşmış ve romanda meslek lisesi öğrencilerine yapılan toplumsal sınıf ayrımını eleştirmiştir.

3.3.3. Öğretmen’deki Eğitim ve Kültürel Yeniden Üretim Eksenine İlişkin Bulgular

Eğitim ve Kültürel Yeniden Üretim eksenini için belirlenen kategori Eğitimin Kültürel Yeniden Üretimdeki Yeri Eleştiri, bu kategorinin altında da Eğitimin Sınıfsal Yeniden Üretimine Eleştiri ve Okullarda Kültürel Asimilasyona Eleştiri’dir. Buna göre romanda rehber öğretmen ve romanın baş karakteri olan öğretmen arasında geçen konuşmaya yer verilmiştir. Rehber öğretmenin öğrencilerin meslek liselerinde teknik eleman olarak yetişmekten öteye gidemeyeceklerini, buna karşın öğretmenin yapılan bu sınıfsal ayrıma karşı çıktığını anlamak mümkündür.

(Rehber öğretmen) “Size buranın bir teknik meslek lise olduğunu hatırlatırım, üniversitelere öğrenci yetiştiren bir okul değil.....”

(Öğretmen) Barbara Sadler’in dersine girdiğim beş sınıf içinde en parlak öğrencisi olduğunu söyledim. Gayet düzgün yazıyor, kitap okuyor, sınıf tartışmalarına katılıyordu.....Kimse ona bir güzellik uzmanı, sekreter veya başka bir şey olmak zorunda olmadığını söylememişti.

(Rehber öğretmen) “Çünkü genç adam, bu çocuklara sahip olamamaları gereken fikirleri aşıyorsunuz. Burada gerçekçi olmaya çalışıyoruz ve siz o yarım yamalak çılgınca fikirlerinizle çıkıp geliyorsunuz.....Siz İngilizce öğretin ve rehberlik işini bana bırakın” (s.136, Eğitimin sınıfsal yeniden üretimine eleştiri)

“Bağırırken ve ulurken paragraflara dikkat etmezsın. Genelde ailelerinde ve okulda karşılaştıkları buydu, bağırma ve uluma. Karşılık olarak sessizliği seçtiklerinde sınıfta işiniz biterdi. Yüzleri değişirdi ve gözlerine öldürücü bir ifade yerleşirdi. Onlara defterlerini açmalarını söylerdiniz. Öylece bakarlardı. Oyalanırlardı. Evet, defterlerini açacaklardı. Evet efendim, sakın bir şekilde defterlerimizi açacağız ki sorun çıkmasın. Tahtaya yazdıklarınızı kopya etmelerini söylerdiniz. Yine öylece bakarlardı. Ha evet, bir de birbirlerine söylerlerdi. Tahtadakileri deftere geçirmemizi istiyor. Şuna bakın. Adam tahtaya bir şeyler yazmış ve onları kopya etmemizi istiyor. Ağır çekimde kafalarını sallarlardı. Siz, “Sorusu olan var mı?” diye sorardınız ve bütün sınıf masum bir görünüme bürünürdü. Öylece durur beklerdiniz. Bunun kırk dakikalık bir çekişme olduğunu bilirlerdi, onlara karşı siz, otuz dört New York genci, Amerika’nın gelecekteki tamircileri ve esnafları” (s.86, Eğitimin sınıfsal yeniden üretimine eleştiri).

Eğitimin Kültürel Yeniden Üretimdeki Yerine Eleştiri kategorisi altında Okullarda Kültürel Asimilasyona Eleştiri de yer almaktadır. Bununla ilgili olarak örnek ifadeler şöyledir:

“Bu okul tam bir ertitme potasıydı: Musevi, Çinli, Porto Riko’lu, Yunanlı, Dominikli, Rus, İtalyan ne ararsanız vardı ve İngilizceyi ikinci dil olarak öğretmek için ne bir hazırlığım ne de bir eğitimim bulunuyordu. Çocuklar havalı olmak istiyordu.....Çocuklar takılmak ve sokak diliyle konuşmak istiyordu. Adam gibi küfür etmek istiyordu. Küfür edersin ve o zaman adamsındır adamım (s.160, Okullarda Kültürel Asimilasyona Eleştiri).

“İngilizlerin, kendi dillerini konuşana kadar bize nasıl eziyet etmiş olduklarını anlatmak zorunda kaldım (s.165, Okullarda Kültürel Asimilasyona Eleştiri).

3.3.4. Öğretmen Romanının Bulgularına İlişkin Yorum

Öğretmen yetiştirme, eğitim politikaları içinde çok büyük öneme sahip konulardan biridir. Öğretmen, sistem nasıl olursa olsun eğitim niteliğinde en önemli unsurdur. Bu nedenle eğitime klasik pedagojiden farklı bir bakış getirmiş olan eleştirel pedagoji öğretmenin önemine ve rolüne dikkat çekmektedir. Romanda yazar, öğretmen yetiştirmede yaşanan sıkıntılara eleştiriler getirmiştir. Öğretmen yetiştirirken çok fazla teorik bilgilere yüklenildiğini, gerçek yaşamdan kopuk bilgiler aktarıldığını ve bu nedenle öğretmen olduktan sonra sınıfta yaşadığı zorlukları anlatmıştır. Giroux (1988: 121) öğretmeni, bilimsel yansımaları uygulama ile birleştirebilen dönüştürücü potansiyele sahip kişiler olarak tanımlamıştır. Ancak romanda öğretmen yetiştirmede profesörlerin konu anlatımını tercih ettiklerini anlamak mümkündür. Böyle bir eğitim de öğretmenin sınıfta karşılaşılabileceği farklı sorunlara etkili çözümler bulabilmesini sağlayamayacak, aynı zamanda onun da sınıfta bilgi aktaran durumuna geçmesine neden olabilecektir. Yazarın bu konuda yaptığı eleştirilerin eleştirel pedagoji eğitimcilerinin görüşleriyle uyum sağladığını söylemek mümkündür. Yine Eğitim Politikaları ve Demokratikleşme eksenine göre eğitim sisteminin bilgi aktarmaya dayalı olmasının eleştirildiğini anlamak mümkündür. Eleştirel pedagoji eğitimde öğretmenin özne olarak görülmemesi gerektiğini savunur (Freire, 1970; Giroux, 1988; Spring, 1991). Eğitim, öğretmenlerin ve öğrenenlerin aynı anda öğrendiği, bilgiyi birlikte araştırdıkları “diyalogcu” bir süreç olarak görülür. Bilgi, “bir veri parçası; durdurulan, sonlandırılan, bitirilen bir şey ve onu elde etmiş olan kişi tarafından onu henüz öğrenmemiş kişiye aktarılacak bir şey” olarak düşünülmez (Freire ve Macedo, 1998: 86). Romanda yazarın bilgi aktarmaya dayalı eğitimi eleştirdiği yukarıda verilmiş olan alıntılardan da anlaşılmaktadır. Bunun yanında yazarın özgürleştirici eğitimi savunduğunu anlamak mümkündür. Eleştirel pedagoji eğitimin, bireyin kişisel gelişimine fayda sağlayıp onun, içinde yaşadığı toplumların gerçekliklerini kavrayabilmesine ve eleştirel bakabilmesine fırsat sağlaması ve bireyleri özgürleştirici işlev üstlenmesi gerektiğini savunur (Sağiroğlu, 2011: 59).

Öğretmen ve Öğrenci İlişkisi kategorisine göre yazarın Olumsuz Öğretmen Tutumuna Eleştiriler getirdiğini görmek mümkündür. Özellikle Öğrenciyle İletişim Kuramayan Öğretmene Eleştiriler getirilmiştir. Eleştirel pedagoji okullarda öğretmen ve

öğrenci arasındaki diyalojik iletişimin, öğrencinin gereksinimlerini anlayabilmek bakımından önemli olduğunu ve öğretmenin farklı her sese kulak vermesi gerektiğini savunur (Giroux, 1998: 61; Freire, 1970: 54-55). Aynı durum Yönetici-Öğretmen İlişkisi için de geçerlidir. Romanda olumsuz yönetici tutumu da eleştirilmiştir.. İşini iyi yapmaya çalışan bir öğretmene ters davranan ve aslında ona yol gösterecek nitelikte olması beklenen okul yöneticisinin davranışı da diyalogcu tutumdan uzak olup öğretmene mesleki anlamda fayda sağlamayacağı gibi öğretmeni olumsuz etkileme ihtimali daha fazladır. Özetle Eğitim Politikaları ve Demokratikleşme eksenine göre romandan elde edilen bulguların eleştirel pedagojiye uygun olduğunu söylemek mümkündür.

Eğitimde Sosyal Adalet ve Eşitlik eksenine ilişkin Irk Ayrımcılığına Eleştiri ve Toplumsal Sınıf Ayrımına Eleştiri yer almaktadır. Romanda yazarın yapılan ırk ayrımına eleştirel yaklaştığını verilen alıntılardan da anlamak mümkündür. Yazar romanda, öğretmenlik yaptığı okullarda kendi İrlandalı aksanıyla dalga geçildiğini ve hatta eşi tarafından İrlandalı olması sebebiyle eleştirildiğini anlatmıştır. Eleştirel pedagoji, öğretmenlerin ve araştırmacıların, okulların ırk, sınıf ve cinsiyete göre bölünmüş bir toplumda oynadığı rolü daha iyi anlayabilmelerini sağlayabilir (Duncan-Andrade ve Morell, 2008: 23). Eleştirel pedagoji, kişinin cins, ırk, yurttaşlık ve dil gibi ayrıcalıklı sınıflandırmalar ile ölçüldüğü bir düzende öteki olarak bahsedilen kişilere yönelik dışlanma ve küçük düşürülmeyi kabul etmez ve bu durum ile birlikte şiddetin en aza indirildiği hatta kalmadığı bir dünya düşünülmesini sağlar (Giroux, 2008: 80). Yazar tarafından okullarda yapılan ırksal ve toplumsal ayrıma eleştirilerin, eleştirel pedagoji ilkelerine uygun olduğu söylenebilir.

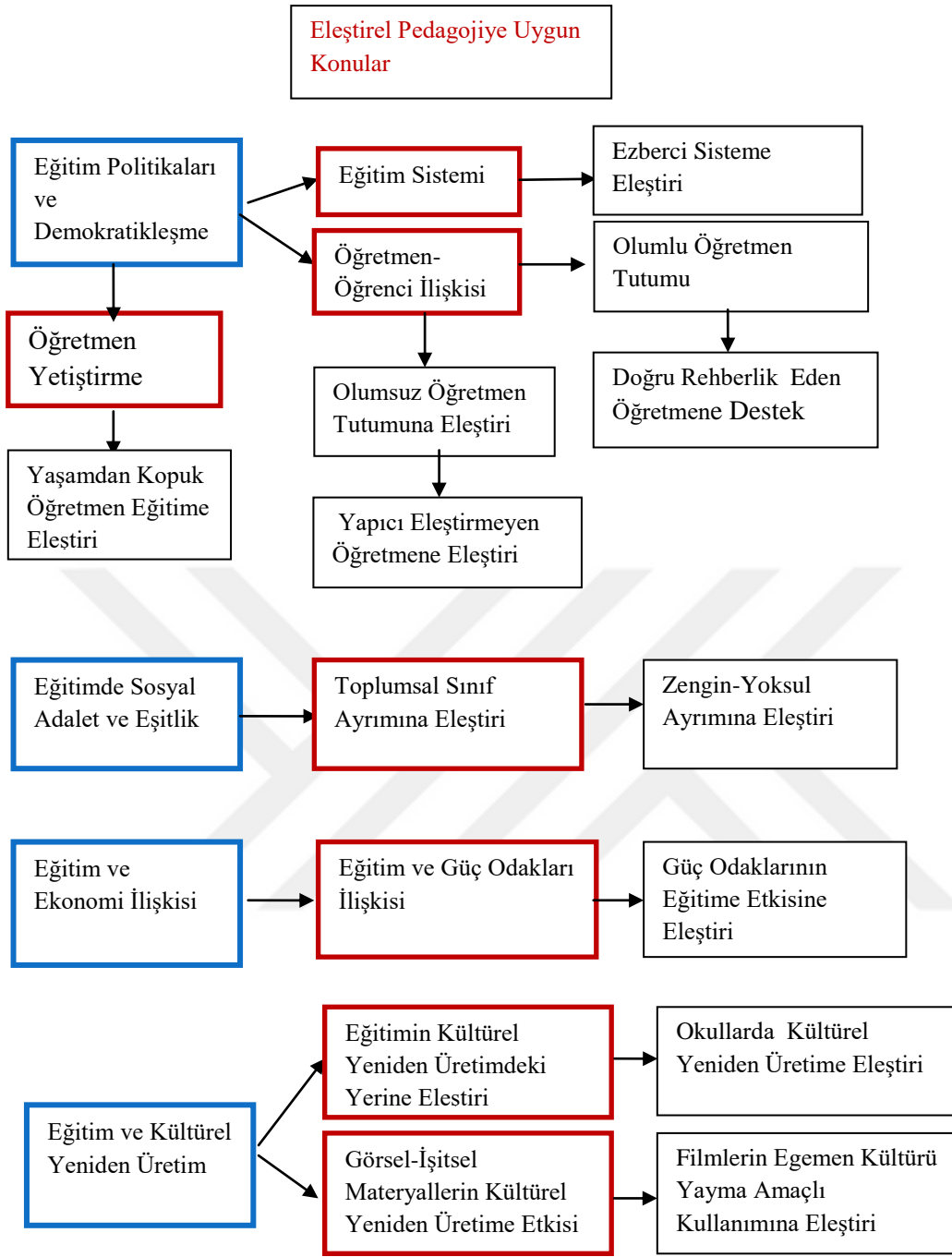
Eğitim ve Kültürel Yeniden Üretim ekseninde Eğitimin Kültürel Yeniden Üretimdeki Yerine Eleştiri kategorisi ve bu kategori altında Okullarda Kültürel Asimilasyona Eleştiriler ve Eğitimin Sınıfsal Yeniden Üretime Katkısına Eleştiri yer almaktadır. Yazarın romanda okullarda yapılan kültürel asimilasyona ve sınıfsal yeniden üretime getirdiği eleştirilerin eleştirel pedagojiye uygun olduğunu söylemek mümkündür. Eleştirel pedagoji eğitimcilerinden Shor (2012: 201) bir dil konuşan her bireyin bir kültürü olduğunu ve kültürün insanların gösterdiği davranışlar, yaptıkları ve söylemleri olduğunu, öğrencilerin de sınıflara kendi kültürleri ve dilleri ile geldiklerini ifade eder. Ancak her grubun kendi kaderini belirleyecek diğer gruplarla eşit güce sahip olmadığını, varlıklı kesimin kendi kültürünü baskın kılacak güce sahip olduğunu belirtmiştir. Okullar da egemen güç için insan gücü yetiştirmeye ve piyasaları genişletmeye; üretimi ve emeği

kontrol etmek için ise işletme odaklı bilgi üretmeye yardım eder. Yine okullar belli tür bilgiyi ürettikleri gibi öğrencileri sınıflandırarak eşitsizlik yaratmaya devam ederler. Yani okullar işgücünün seçilip belgelendirilmesine katkı sağlaması bakımından yeniden üretim işlevi gören kurumlardır ve bilgiyi bir sermaye aracı olarak yeniden üretirler (Apple, 2006: 64-65-85).

Romanda yazarın, meslek lisesi öğrencilerinin teknik elemandan öteye gidemeyecekleri algısının yaratılmasına ve onların sadece ara eleman olarak yetişebileceklerine inanılmasına eleştiriler getirdiğini görmek mümkündür. Yazarın okullarda kültürel yeniden üretim yapıldığına dair getirdiği eleştiriler, eleştirel pedagoji ile uyumludur. Özellikle göçmen aile çocuklarının tüm kapitalist metropollerde başarısızlıklarının ardında yatan neden entegrasyon yerine asimile edilmeleridir (Darder, 1991: 57-58). Yazar da okullarda yaşanan bu asimilasyon sürecine eleştiriler getirerek yine eleştirel pedagojinin kültürel asimilasyona karşı duruşu ile uyum göstermiştir.

3.4. Okul Sıkıntısı Romanına İlişkin Bulgular

Okul Sıkıntısı, yazarın özellikle eğitim sistemi ve öğretmenleriyle ilgili yaşadığı sıkıntıları anlattığı otobiyografik bir romandır. Şekil 3.4'te romanda eleştirel pedagojiye ilişkin belirlenen dört eksene göre ulaşılan konular ve konulara ilişkin içerikler yer almaktadır.



Şekil 3.4. Okul Sıkıntısı Romanında Eleştirel Pedagoji Açısından Belirlenen Eksenlere İlişkin Bulgular

Şekil 3.4’te eleştirel pedagoji alanyazınına göre belirlenen eksenler, eksenlere ilişkin konular ve konulara ilişkin içerikler yer almaktadır. Aşağıda her bir eksen ve konular için romandan doğrudan alıntılar verilmiştir.

3.4.1. Okul Sıkıntısı'ndaki Eğitim Politikaları ve Demokratikleşme Eksenine İlişkin Bulgular

Romanda Eğitim Politikaları ve Demokratikleşme eksenine göre belirlenen konular Eğitim Sistemi, Öğretmen-Öğrenci İlişkisi ve Öğretmen Yetiştirme olup Eğitim Sistemi kategorisi altında Ezberci Sisteme Eleştiri; Öğretmen-Öğrenci İlişkisi kategorisi altında Olumlu Öğretmen Tutumu ile Olumsuz Öğretmen Tutumuna Eleştiri; Öğretmen Yetiştirme kategorisi altında ise Yaşamdan Kopuk Eğitime Eleştiri yer almaktadır. Eğitim Sistemi kategorisi altında yer alan içerik olan Ezberci Sisteme Eleştiri için romanda geçen ifadeler şöyledir:

“Günümüz gençlerinin dediği gibi aklım basmıyordu.....Bir bilgi öznesi olarak onlarla yüzleşmem istenir istenmez, en basit kelimeler bile anlamlarını yitiriyordu.Örneğin Jura Dağlarını çalışırken iki heceli bu küçük sözcük ayırışverir.....üzüm bağları, pipolar, ineklermiş.....,Alp Dağları veya herhangi bir yüksek dağmış hiçbiriyle ilgisi kalmazdı.....Jura...Ve bıkmadan usanmadan ağızındakini çiğneyip duran ve bir türlü yutmayan bir çocuk gibi tekrarlayıp dururdum....İnsan bir Coğrafya dersinde işte böyle uyuyakalır” (s.22, Ezberci Sisteme Eleştiri).

“O zamanlar öğretmenlerin de zaman zaman bu süreklilik duygusuna kapıldıklarından habersizdim. Birbiri ardına değişen sınıfların önünde dönüp dolaşp aynı şeyleri tekrarlamamanın, gündelik ödev yükünün altında ezilmeninöğretmenlerin mesleği terk etmeye karar verirken ilk olarak tekdüzeliği öne sürdüklerini bilmezdim” (s.60, Ezberci Sisteme Eleştiri).

“ Ah! Hiçbir şey anlamadığımız, birinin diğerini hemen sildiği, sanki daha çok unutmak için eğitiliyormuşuz gibi ezberletilen o haftalık şiirler!.....Onlar yüzünden ne çok sıfır almışumdır! “Elbette ezberimizi yapmamışız Pennacchioni!” Hayır öğretmenim yaptım, daha dün akşam ezberimdeydi, erkek kardeşime okudum....benden beklediğiniz yüksek sesli bir ezber. Bu tuzak beni fitik ediyor” (s.146-147, Ezberci Sisteme Eleştiri).

Romanda bu eksene göre ortaya çıkan diğer bir kategori Öğretmen-Öğrenci ilişkisi olup bu kategori altında Olumlu Öğretmen Tutumu ve Olumsuz Öğretmen Tutumu'na Eleştiri yer almaktadır. Olumsuz Öğretmen Davranışı'nın altında da Yapıcı Eleştiremeyen Öğretmene Eleştiri bulunmaktadır. Buna göre romanda yer alan örnek ifadeler şöyledir:

“Bir hayli konuşkan ve güleç,hatta şakacı sınıfın her kademesinden arkadaş edinen bir çocuktum. Elbette tembellerden oluşan arkadaşlardı bunlar, fakat sınıf birincilerinden de vardı aralarında. Önyargı nedir bilmezdim. Öğretmenler her şeyden çok bu neşeli halimi eleştirirlerdi. Derlerdeki zayıflığa bir de küstahlık eklemek demektir bu” (s.30, Yapıcı Eleştirmeyen Öğretmene Eleştiri)

“Ailesi tarafından sevilen tatlı bir çocuk; kimsenin kötülüğünü istemiyor fakat hiçbir şey anlamadığından, pek gayret gösteremiyor ve nefesi tükenen öğretmenlerin umutsuz yorumlarla doldurduğu karneler alıyor. “Hiç çalışmıyor”, “Hiç çaba göstermiyor.” “Verilen ödevleri yapmıyor,”.....Ödev teslim edilmedi, yani sıfır” (s.76-77 Yapıcı Eleştirmeyen Öğretmene Eleştiri,).

“Aralarında en korkuncu Mösyö Blamard’dı.....Beni öylesine kötü notlarla gark etmişti ki, bugün hala resmi bir kurumda kuyrukta dikilirken, elimdeki sıra numarasını Blamard’ın bir hükmü gibi gördüğüm olur” (s.252, Yapıcı Eleştirmeyen Öğretmene Eleştiri).

Öte yandan romanda Olumlu Öğretmen Tutumu kategorisi altında Doğru Rehberlik Eden Öğretmene Destek yer almaktadır. Hatta kendisini tembel bir öğrenci olarak niteleyen yazar bazı öğretmenlerinden ‘kurtarıcı’ diye bahsetmiştir. Buna göre romanda yer alan bazı ifadeler şu şekildedir:

“İlk kurtarıcı çıkageldi. Bir Fransızca öğretmeni. Orta dörtte. Beni olduğum halimle gözüne kestiren ilk kişiydi.....Herhalde çalışmadığım dersler ve yapmadığım ödevler için her seferinde biraz daha yaratıcı bahaneler uydurmam karşısında şaşkına dönerek beni disertasyon yazmaktan muaf tutup yerine bir roman yazmamı istemişti” (s.91, Doğru Rehberlik Eden Öğretmene Destek).

“Okul yaşamım boyunca ilk defa bir öğretmen bana bir statü vermişti: Okuldan birinin gözünde ben, izleyecek bir çizgisi olan zamanla daha da ilerleme kaydedecek bir birey olarak vardım” (s.92, Doğru Rehberlik Eden Öğretmene Destek).

Eğitim Politikaları ve Demokratikleşme eksenine göre belirlenen konulardan bir diğeri Öğretmen Yetiştirme olup bu kategorinin altında Yaşamdan Kopuk Öğretmen Eğitimine Eleştiri yer almaktadır. Yazar öğretmen yetiştirme konusunda gerçek sınıf yaşantılarına uygun eğitim verilmesi gerektiğini şu ifadeleri kullanarak anlatmıştır:

“Hatırlayabildiğim en eski günlerden beri, genç öğretmenler bir sınıf yüzünden cesaretleri kırıldığında bunun için eğitilmediklerinden yakınır. Son derece gerçek olan ‘bu’ sözü, gücü tükenmiş aileler tarafından kötü yetiştirilen çocuklar, işsizlik ve dışlanmışlığa bağlı kültürel zedelenmeler, bunun sonucu olarak sivil değerlerinin kaybı.....elektronik oyunlar, kısacası sabah ilk haber bültenlerinin bizlere sunduğu sosyal teşhisi az ya da çok besleyen her şeyi kapsar.” Bunun için eğitilmedik” cümlesinden “Biz bunun için burada değiliz”, cümlesine varmaya tek adım kalıyor. onu da şöyle ifade edebiliriz: “Biz öğretmenler okul içinde bilginin aktarılmasında önümüzü kapatan sosyal sıkıntıları çözmek için burada değiliz.....Bizlere yeterli sayıda gözetmen, eğitimci, psikolog, kısacası her türlü uzman versinler, biz de yıllarımızı verip okuduğumuz branşlarımızı ciddi ciddi öğretmeye başlayabilelim.” Son derece haklı, ancak peş peşe gelen bakanlıkların kısıtlı bütçe gerekçesiyle karşı çıktığı talepler. Bu şekilde öğretmenin formasyonu konusunda öğrencilerle doğru iletişim üzerine temellendirilmiş ve bu yönde de yoğunlaşmaya devam edecek yepyeni bir safhaya girmiş bulunmaktayız. Bu destek zorunludur....eğer genç öğretmenler bir sınıfta meydana gelebilecek tüm sorunlara çözüm olacak normatif bir söylem beklentisi içerisine girerlerse, bambaşka yanılgılara yelken açarlar. Formasyonunu almadıkları ‘bu’ direnecektir”(s.255-256, Yaşamdan Kopuk Öğretmen Eğitime Eleştiri).

Yazar, öğretmen eğitimine eleştiriler getirmiş ve verilen eğitimle okullardaki yaşantının örtüşmediğini eleştirmiş, öğretmen eğitimini fazla teorik olmakla eleştirmiştir.

3.4.2. Okul Sıkıntısı’ndaki Eğitimde Sosyal Adalet ve Eşitlik Eksenine İlişkin Bulgular

Romanda, Eğitimde Sosyal Adalet ve Eşitlik eksenine göre Toplumsal Sınıf Ayrımına Eleştiri kategorisi ve onun altında Zengin-Yoksul Ayrımına Eleştiri yer almaktadır. Yazar romanda sosyo-ekonomik olarak daha zayıf bölgelerde(banliyö) yaşayan öğrencilerin dışlanmışlıklarını eleştirmektedir. Buna göre romanda yer alan ifadeler şu şekildedir:

“Bu karşılıklı sohbeti Lyon bölgesinde teknik bir lisede yaşadım.....Çevredeki barakalarda yaşayan öğrencilere hayatın sunduğu çok hoş bir sabah yürüyüşüydü. O gün nelerden söz etmiştik? Elbette okumaktan, yazmaktan da tabii,....”üslup” kelimesinin anlamından, kişilik ve kişi kavramlarından.....gerçek ve hayal gücünün eseri olandan, realite şovlarda gerçekle hayalin yer değiştirmesinden.....Ve daha genel olarak onların

kültür ile olan ilişkilerinden bahsettik. Söylemeye gerek yok ilk defa bir yazar görmüşler, hiç biri bir tiyatro oyunu izlememiş ve çok azı Lyon'a kadar gitmiş. Onlara sebebini sorduğumda ise yanıt hemen gelmişti: "E oraya kadar gidip bir de tüm o züppeler tarafından ayaktakımı muamelesi mi görelim!" (s. 215-216, Zengin-Yoksul Ayrımına Eleştiri).

"Bir zamanlar tembel öğrenci ayakta cezalı, başında eşek kulakları şeklinde bir kukuletaıyla temsil edilirdi. Bu imaj belirli hiçbir özel sınıfı ifade etmezdi. Sadece.....dersini öğrenmediği, ödevini yapmadığı.....için herkesten uzak bir köşeye gönderilen bir çocuğu işaret ederdi. Bugün üstelik tarihimizde ilk defa, düzenli ve sistematik olarak belli bir kategorideki tüm çocuk ve gençler tipik tembeller olarak damgalanmakta.....aralarında birkaçının yaptığı kötü davranışlar hakkında, hepsini, Milli Eğitim'in böğründe tedavisi imkansız bir kanser gibi gösteren makaleler kaleme alınıyor. Onlara eğitimde ırk ayrımı sayılabilecek bir durumu reva görmekle yetinmeyip bir de onlardan ulusal bir hastalık gibi korkmamız lazım....Onlar bütün banliyölerdeki bütün gençler. Toplumun zihninde hepsi de tembel ve tehlikeli" (s.234, Zengin-Yoksul Ayrımına Eleştiri).

Yazarın romanda, zengin-yoksul ayrımına eleştiriler getirdiğini anlamak mümkündür. Banliyölerde yaşayan öğrencilerin ötekileştirilmesi yazar tarafından eleştirilmektedir.

3.4.3. Okul Sıkıntısı'ndaki Eğitim ve Ekonomi İlişkisi Eksenine İlişkin Bulgular

Şekil 3.4'te görüldüğü gibi romanda Eğitim ve Ekonomi İlişkisi eksenine göre bulgulara ulaşılmıştır. Eğitim ve Güç Odakları İlişkisi kategorisi altında Güç Odaklarının Eğitime Etkisine Eleştiri yer almaktadır. Burada güç odağından kasıt sermaye sahipleridir. Yazar, bu duruma getirdiği eleştirileri aşağıdaki şu ifadelerle belirtmiştir:

"Atalarımın bana tembellik etmeyi yasaklaması bir tarafa, gitgide daha yüksek seviyede diplomalar alan bir sıralamanın son temsilcisi olarak, sosyal açıdan ailenin gözbebeği olmaya da programlanmışım: Politeknik ya da edebiyat fakültesinden mezun, kesinlikle Ulusal Kamu Yönetiminden diplomalı, Maliye Bakanlığında bir bakanlık, artık ne istersen....Üstüne de iyi bir evlilik yapmalı ve kaderine daha beşikteyken Louis le Grand okuluna girmesi yazılı olan ve Elysee tahtına ya da kozmetik dünyasına çok uluslu şirketlerinden birine doğru yönlendirilecek çocuklar dünyaya getirmeliydim" (s.26-27, Güç Odaklarının Eğitime Etkisine Eleştiri).

“ *“Bana üniversitede ne yaptıklarını söyler misiniz?” diye gürlüyor, taze işe alınanların karşısında sanayici. “Üniversite tam tamına sizin sistemin taleplerini yetiştiriyor” diye yanıt verir yeni işe alınmış ve o kadar da aptal olmayan genç kız. “Eğitilmemiş köleleri ve kör tüketicileri!” Yüksekokullar sizin ustabaşlarınızı -pardon ‘kadrolarınızı’- formatlıyor ve hissedarlarınızı pay tepsilerini elden ele geçiriyor” (s.174-175, Güç Odaklarının Eğitime Etkisine Eleştiri).*

Yazar romanda, toplumda egemen güç odaklarının eğitimi kontrol altına alarak ihtiyaç duydukları nitelikte insan gücüne sahip olmak istemelerini eleştirmektedir.

3.4.4. Okul Sıkıntısı’ndaki Eğitim ve Kültürel Yeniden Üretim Eksenine İlişkin Bulgular

Romanda, Eğitim ve Kültürel Yeniden Üretim eksenine göre Eğitimin Kültürel Yeniden Üretimdeki Yerine Eleştiri ve Görsel-İşitsel Materyallerin Kültürel Yeniden Üretime Etkisi konuları yer almaktadır. Eğitimin Kültürel Yeniden Üretimdeki Yerine Eleştiri kategorisi altında Okullarda Kültürel Yeniden Üretime Eleştiri; Görsel-İşitsel Materyallerin Kültürel Yeniden Üretime Etkisi kategorisinin altında da Filmlerin Egemen Kültürü Yayma Amaçlı Kullanımına Eleştiri yer almaktadır. Buna göre yazarın öğretmen olarak gittiği teknik lisede, öğrencilerle yaptığı konuşmada okullardaki kültürel yeniden üretimi şu şekilde eleştirdiği görülmüştür:

“Bir kız araya giriyor:”Şehirde, liselerin kapısında, en fiyakalı olan çete reisini, elebaşlarını alıp tepeden tırnağa bedava giydiriyorlar. Böylece o da sınıfta havasını atıyor. Kankaları markaya bayılıyor ve bu da sattırıyor” (s.219, Okullarda Kültürel Yeniden Üretime Eleştiri).

“Bu ziyaretin ertesi günü Paris’e döndükten sonraaklıma karşılaştığım öğrencileri belli bir hesap yöntemi izleyerek değerlendirme fikri geldi: 100 Avro spor ayakkabıları, 110 kot pantolonu, 120 monta.....önyargıyla yaklaşmaksızın iyi bir fiyat biçtiğim cüzdanlara 50 avro.....Toplam 880 avro....Demek ki imkanı olsun olmasın çocuk müşteriler, büyük şehirdeki kadar banliyödeki çocukların da hepsi aynı tüketim akımına kapılmış, fakir ya da zenginbir şekilde aynı evrensel talep aspiratörüyle biricik ve baş döndürücü talepler içerisine çekiliyorlar....Tüketmek!....Geçen dönemde daha okulların açıldığı sabah pazarlama dünyasının divalarından biri radyoda sorumluluk sahibi babaannenin ses tonuyla okulların reklam dünyasına açılması gerektiğini, reklamcılığın

bilgi edinmenin bir yolu olduğunu, bilginin de eğitimin kaynağı olacağını ilan ediyordu” (s.221-222, Okullarda Kültürel Yeniden Üretime Eleştiri).

Aynı eksen altında verilen diğer kategori Görsel-İşitsel Materyallerin Kültürel Yeniden Üretime Etkisi ve bu kategori altında Filmlerin Egemen Kültürü Yayma Amaçlı Kullanımına Eleştiri yer almaktadır. Buna göre romandan örnek ifadeler şu şekildedir:

‘Kanal değiştiriyorum. Diğer kanallarda dudak uçuklatacak sayıda şiddet filmleri gösteriliyor. Sakin bir gece, vatandaş huzur içinde uyumaktadır, ama ayak ucunda televizyonun karanlık sessizliğinde görüntüler nöbettedir.....Modern insanlık, modern insanlığın sonu gelmeyen cinayetini sahneliyor. Kurtarılmış bir başka kanalda, insanlardan uzakta, doğanın fotoğraf güzeli barışı içinde bu defa hayvanlar birbirlerini parçalıyorlar. Onlar da müzik eşliğinde.....banliyölerdeki bütün veletlerin potansiyel olarak sokaklarda koşuşturarak bir sonraki kişiyi bir sonraki görüntüye dönüştürmek için bıçaklayabileceği fikrini aklına getiren bu kanlı operanın orkestra şefliğini yapan medya kuruluşları. Tüm bunlarda eğitimin oynadığı rol ne? Okulun? Kültürün?...Orada karşılaştığım çocukların geceyi bu televizyonun bağrında geçirdiğine inanılıyorsa, yarın genel ve teknik liseye gitmenin ne yararı var?’ (s. 237-238, Filmlerin Egemen Kültürü Yayma Amaçlı Kullanımına Eleştiri).

Yazar romanda, filmlerin egemen kültürü yayma amaçlı kullanımına dikkat çekmiş ve eleştiriler getirmiştir.

3.4.5. Okul Sıkıntısı Romanının Bulgularına İlişkin Yorum

Şekil 3.4’te görüldüğü gibi Eğitim Politikaları ve Demokratikleşme eksenine göre Eğitim Sistemi, Öğretmen-Öğrenci İlişkisi ve Öğretmen Yetiştirme konuları yer almaktadır. Yazar eğitim sisteminde ezberci eğitim sistemini eleştirmiştir. Freire (1970:72) bankacı eğitim modelini ele almış ve olumsuz yanları anlatılmıştır. Yazar eleştirel pedagojiye öncü olmuş isim Freire’in bankacı eğitim modeli ile ilgili savına katıldığını ezberci ve bilgi aktarmaya dayalı sisteme yaptığı eleştirilerle göstermiştir. Diğer taraftan Öğretmen-Öğrenci İlişkisi kategorisine ilişkin bulgularda diyalogcu tavır sergileyen ve öğrenciyle etkili iletişim kurabilen öğretmene, öğrenci “kurtarıcı” gözüyle bakarken, olumsuz ve yıkıcı tavır sergileyen öğretmenin öğrenciyi nasıl okuldan soğuttuğunu anlamak mümkündür.

Yazar, Öğretmen Yetiştirme ile ilgili olarak da öğretmen eğitiminin gerçek sınıflarda yaşananlarla ilintili olması gerektiğini aksi takdirde aldıkları bilgi içerikli pedagojik eğitimin yeterli gelemeyeceğini savunur. Öğretmen yetiştirme programı, kimlik oluşumu ile ilgili olan öğrenci deneyimlerine önem vermelidir. Sosyal dünyanın, öğrenciler tarafından nasıl tecrübe edildiğini, uyarlandığını öğretmenlerin anlaması önemlidir. Ancak öğretmen yetiştirme programları da bilgi aktarmaya indirgenmiştir (McLaren, 2011: 355). Öğretmen yetiştirme programının öğrenci tecrübelerine ve öğrenci sesine değer veren nitelikte olması gerekir (Giroux ve McLaren, 1986: 213). Öğrenci sesi önemli bir pedagojik kavramdır çünkü öğretmenleri, tüm söylemlerin tarihsel olarak konumlandırıldığı, kültürel olarak aracılık ettiği gerçeğini ve diğerleriyle etkileşimde olmanın önemini vurgular. Ses terimi, bireylerin deneyimlerini yorumlamak ve ifade etmek için kullandıkları kültürel dilbilgisi ve arka plan bilgisini ifade eder (McLaren, 2011: 360). Romanda yazar da “formasyonunu almadıklar bu” diye bir ifade kullanmıştır ki “bu” ifadesinden sınıfta yaşanan ve öğretmenin çözmekte zorlandığı durum olarak söz edilmiştir. Yazarın öğretmen yetiştirmede “*doğru iletişim üzerine temellendirilmiş*” eğitim olması gerektiğini savunmasının eleştirel pedagojinin bu konuda getirdiği eleştirilere uygun olduğunu söylemek mümkündür.

Diğer yandan Sosyal Adalet ve Eşitlik eksenine göre belirlenen kategori Toplumsal Sınıf Ayrımına Eleştiridir. Yazar Zengin-Yoksul Ayrımını eleştirmiş ve yoksul öğrencilerin ayaktakımı muamelesi gördüğünü, okulların bunun önüne geçemediğini aksine önünü açtığını belirtmiştir. Sosyal adaletin en önemli olmazsa olmazı benzer şartlar altında kişilerin başkalarına kendilerine davranılmasını istedikleri gibi davranmalarıdır. Ayrıca sosyal adaletin kaynakların dağılımı ile ilgili olduğunu söylemek mümkündür. Sosyal adalet, beraberinde eşitliği de getirir. (Griffiths, 1998: 179). Yazar, romanda okullardaki zengin-yoksul ayrımına getirdiği eleştirilerle eleştirel pedagoji ile uyum göstermektedir.

Bir diğer eksen Eğitim ve Ekonomi İlişkisi olup bu eksene ilişkin Eğitim ve Güç Odakları İlişkisi ve bu kategori altında Güç Odaklarının Eğitim Sistemindeki Etkisi yer almaktadır. İnal (2017: 500) Apple, Giroux, Freire, Gintis ve McLaren gibi eleştirel eğitimciler eğitimin ekonomik yapı ile olan ilişkisini ortaya koyduklarını, eğitimin ekonomik yeniden üretim için yetiştirilen iş gücüne katkı sağladığı görüşünü savunduklarını belirtmiştir. Dolayısıyla bu eleştirel eğitimciler klasik pedagojinin göz ardı ettiği durumlardan biri olan ekonominin egemen güç ile olan ilişkisini ortaya koymuşlardır. Bu romanda da yazar yukarıda bu eksen altında verilmiş olan bölümlerden de anlaşılacağı gibi

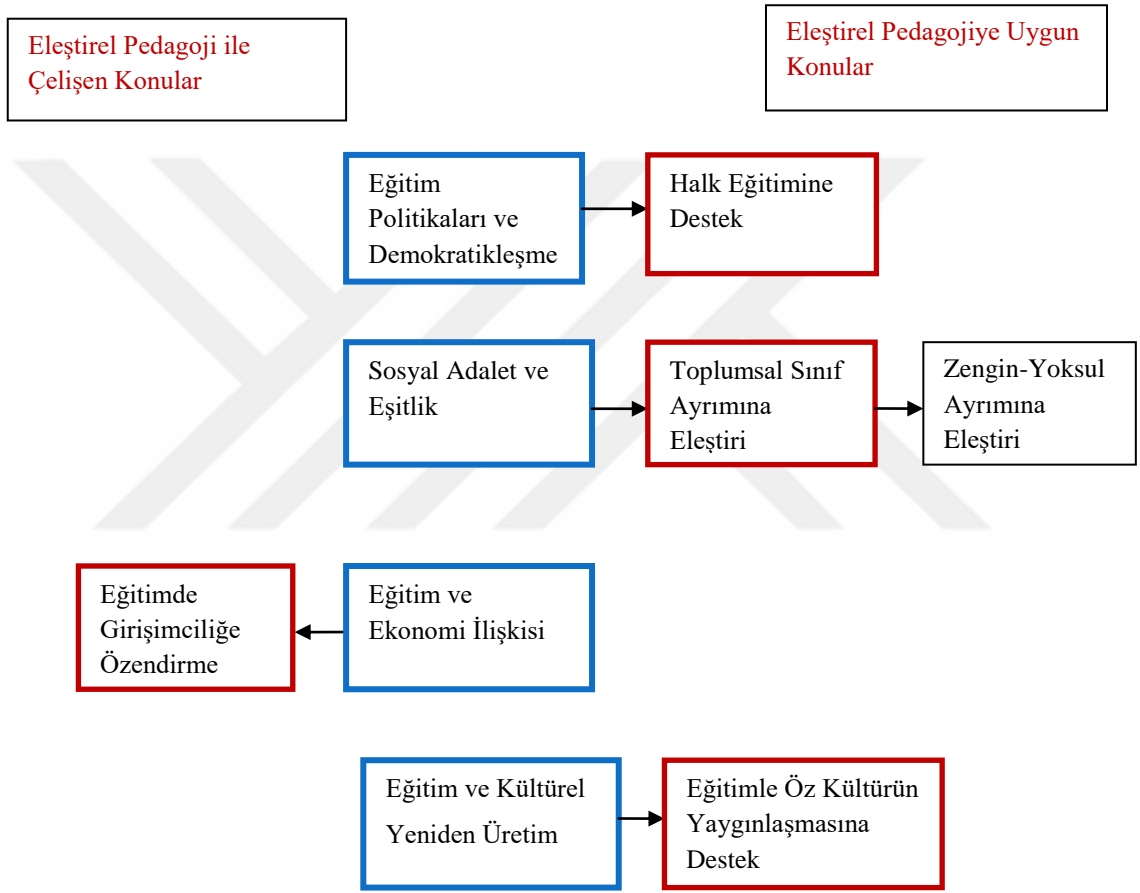
'Çok uluslu şirketlerinden birine doğru yönlendirilecek çocuklar dünyaya getirmeliydim', 'Yüksekokullar sizin ustabaşılarınızı -pardon 'kadrolarınızı'- formatlıyor ve hissedarlarınız pay tepsilerini elden ele geçiriyor' ifadeleriyle egemen güçlerin eğitim sistemini etkisi altına almış olması durumunu eleştirmektedir. Yazarın bu bakış açısının eleştirel pedagojiye uygun olduğunu söylemek mümkündür.

Romanda Eğitim ve Kültürel Yeniden Üretim eksenine göre Eğitimin Kültürel Yeniden Üretimdeki Yerine Eleştiri ile Görsel ve İşitsel Materyallerin Kültürel Yeniden Üretimdeki Etkisi konuları yer almaktadır. Eleştirel pedagoji eğitimcilerinden Bourdieu (2003: 58), eğitim sisteminin aktardığı kültürün egemen kültüre daha yakın olması nedeniyle sınıflar arasında kültürel sermayenin dağılımının yapısını daha mükemmel bir şekilde ürettiğini savunur. Bourdieu için eğitim kültürel uygulama şeklidir. Eğitim sisteminin ana işlevi kültürel yeniden üretimdir. Bourdieu, egemen kültürü "Kültürel Sermaye" olarak tanımlamıştır ve üst sınıflara ait öğrencilerin avantajlı olduğunu belirtmiştir. Çünkü egemen kültürde toplumsallaşmışlardır (Tezcan, 1993: 30). Romanda da eğitimin işlevinin kültürel yeniden üretim olduğunu anlatan ifadelerin yer aldığını görmek mümkündür. Yukarıda yer alan "*Şehirde, liselerin kapısında, en fiyakalı olan çete reisini, elebaşlarını alıp tepeden tırnağa bedava giydiriyorlar. Böylece o da sınıfta havasını atıyor. Kankaları markaya bayılıyor ve bu da sattırıyor*" gibi ifadeler kültürel yeniden üretim teorisini destekler niteliktedir. Ayrıca diğer bir kategori olan Görsel Ve İşitsel Materyallerin Kültürel Yeniden Üretimdeki Etkisine ilişkin yine romanda "*Banliyölerdeki bütün veletlerin potansiyel olarak sokaklarda koşuşturarak bir sonraki kişiyi bir sonraki görüntüye dönüştürmek için bıçaklayabileceği fikrini aklına getiren bu kanlı operanın orkestra şefliğini yapan medya kuruluşları*" gibi ifadeler medyanın kültür yaymada ne denli etkili olabileceğini anlatmaktadır. Eleştirel pedagoji eğitimcilerinden McLaren (2011: 299) televizyon, video ve filmlerin kültür çeşitleri olduğunu ve bu kültür çeşitlerinin güç/bilgi dengeleri, egemen ideolojiler, sınıf, ırk, cinsiyet ilişkileriyle ilgili yapısal desteklerden bağımsız var olmalarının mümkün olmadığını ifade eder. Yazarın medya eleştirileri de bu görüşleri destekler niteliktedir. Bu nedenle roman eleştirel pedagoji ile uyumludur.

Özetle Okul Sıkıntısı, belirlenen tüm eksen ve eksenlere ilişkin konular incelendiğinde eleştirel pedagoji ile uyum göstermektedir.

3.5. Beyaz Zambaklar Ülkesinde Romanına İlişkin Bulgular

Beyaz Zambaklar Ülkesinde Finlandiya'nın İsveç ve daha sonra Rusya kontrolünde bir ülkeyken, eğitimde çok gerilerdeyken ve üst yöneticileri Finlandiyalılardan seçilemezken nasıl beyaz zambaklar ülkesine dönüştüğünü anlatan bir roman olup kahramanı toplumsal yapıyı ve eğitimi düzeltmek için türlü çabalar sarf eden Snelman'dır. Şekil 3.5'te eleştirel pedagojiye göre belirlenen dört eksene ilişkin elde edilen konular ile bu konulara ilişkin içerikler yer almaktadır.



Şekil 3.5. Beyaz Zambaklar Ülkesinde Romanında Eleştirel Pedagoji Açısından Belirlenen Eksenlere İlişkin Bulgular

Şekil 3.5'te eleştirel pedagojiye göre belirlenen dört eksen ve bu eksenlere ilişkin konular ile içerikler yer almaktadır. Aşağıda her bir eksene ve konulara ilişkin alıntılar bulunmaktadır

3.5.1. Beyaz Zambaklar Ülkesinde Ronmanındaki Eğitim Politikaları ve Demokratikleşme Eksenine İlişkin Bulgular

Şekil 3.5'te görüldüğü gibi Beyaz Zambaklar Ülkesinde Romani'nda Eğitim Politikaları ve Demokratikleşme eksenine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Bu eksene ilişkin Halk Eğitimine Destek kategorisi yer almaktadır. Romanda bağımsızlığını kazanmaya çalışan bir ülkenin, eğitim seviyesi düşük bir çok vatandaşını eğiterek bunu başarmaya çalışması anlatılmaktadır. Henüz kendilerine ait oturmuş bir eğitim sistemi olmayan, yeterli sayıda okulu olmayan Finlandiya'da kendi alanlarında uzman kişiler halkı bilinçlendirme amaçlı konferanslar, toplantılar düzenlerler. Halk Eğitimine Destek kategorisine ilişkin romandan örnek ifadeler aşağıdadır:

“Okumuşların hepsi, ulusal zekâyı geliştirmek, ulusal vicdanı uyandırmak, ulusal iradeyi güçlendirmek zorundadır. Köylülere, işçilere ve kasaba halkının alt tabakasına nasıl daha iyi yaşayabileceklerini öğretin!” (s.25, Halk Eğitimine Destek).

“ Genç Fin aydınları, Snelman'ın çevresine toplanmıştı. Bu topluluğa yavaş yavaş ama sürekli yeni kültür işçileri ve gönüllüleri katılıyordu. Snelman grubunagenç profesörleri, en ücra köylerdeki öğretmenler, iş adamları ve fabrika sahipleri...doktorlar, memurlar ve avukatlar katılmıştı. Bu canlı düşünce yavaş yavaş Finlandiya'nın her köşesine yayılmıştı.... Bu kültür gönüllülerinin çalışmaları, sadece kağıt üzerinde kalmıyordu; herkes çalışıyor ve kelimenin tam anlamıyla birer kültür misyoneri gibi gayret ediyorlardı. Üstelik bu çalışmadan ötürü bir çıkar sağlamak kimsenin aklına gelmiyordu. Halkın elindeki eski kitapları toplayıp iyilerini seçerek köylere gönderir ve zamanla bunları değiştirerek daha çok kişinin faydalanmasını sağlıyorlardı, önceleri, iki üç haftada bir ve sonraları her pazar günü, halkın anlayacağı şekilde edebiyat, sağlık, iktisat ve ahlâk konularında seminerler düzenlerlerdi” (s.68-69, Halk Eğitimine Destek).

Yazar ana karakter aracılığıyla romanda, bağımsızlığını ilan etmiş bir ülkenin kalkınması için halkına ihtiyaç duyduğu eğitimi vermenin amaçlandığını, bu görüşü destekleyerek anlatmıştır.

3.5.2. Beyaz Zambaklar Ülkesinde Romanındaki Sosyal Adalet ve Eşitlik Eksenine İlişkin Bulgular

Romanda Sosyal Adalet ve Eşitlik eksenine göre Toplumsal Sınıf Ayırımına Eleştiri ve bu kategori altında Zengin-Yoksul Ayırımına Eleştiri yer almaktadır. Yazar toplumda, üst sınıfın varlığını kabullenmiş halkı eleştirmektedir. Bu ayırımın eğitimle ortadan kaldırılabileceğini ifade eder. Buna ilişkin ifadeler şu şekildedir:

“Snelman sabır ve tahammülün ibadet derecesine yükseltilmesine, halka da halkı böyle görenlere de kızardı. En büyük sefalet ve yokluklara karşı millete tahammül tavsiye eden elit insanlara kızardı. Sonra bu durumlara katlandığı için halka da kızardı.....Snelman iki sınıf arasında şöyle bir karşılaştırma yapardı: Bahçe ile orman. Bahçenin içinde yollar açılmıştır. Yollara ince, güzel, temiz kum döşenmiştir.....Şimdi bir de ormana bakalım. Ormanın görüntüsü tamamen farklıdır. Burada her şey kendi haline terk edilmiştir. Hiçbir şeyle ilgilenilmemiştir..... İşte milletin elit tabakası, yukarıda tasvir edilen bahçeye benzer. Tahsil, terbiye, konfor, sağlığı koruma, güzel sanatların verdiği zevkler hep onlar içindir. Halk ise daha çok tabiat hayatı yaşayan bir ormana benzer, eğer kıymetini bilirlerse onu korur. Ormandaki ağaçlar nasıl bahçedekiler gibi birer canlı ağaç ise halk tabakasından olan her bir şahıs da yüksek tabakalara ait olan insanlar gibi birer insandır. Onlar da yaratılış bakımından akıllı ve yeteneklidir. En üst derecede ruhsal gelişimlere açıktır. Yalnız bunlara emek vermek, milyonlarca insanın her birine tam anlamıyla adam olmaları için imkan sağlamak gerekir” (s.106-107, Zengin-Yoksul Ayırımına Eleştiri).

Yazar romanda halk arasında yapılan zengin-yoksul ayırımına eleştiriler getirerek dikkat çekmiştir.

3.5.3. Beyaz Zambaklar Ülkesinde Romanındaki Eğitim ve Ekonomi İlişkisi Eksenine İlişkin Bulgular

Romanda Eğitim ve Ekonomi İlişkisi eksenine göre Eğitimde Girişimciliğe Özendirme kategorisi yer almaktadır. Romanda, yoksul köylü kesimden kişilerin verilen bilgilendirme konferanslarından etkilenip girişimcilik yaparak kurdukları küçük işletmeleri büyütüp fabrikalaştırdıkları anlaşılmaktadır. Yazarın da halka bu kişileri örnek olarak anlatarak bireysel girişimciliğe özendirdiğini anlamak mümkündür. Bu kategoriye ilişkin romanda yer alan ifadeler örnekler şunlardır:

“Yarvinen ara vermeden konuşmasını sürdürüyordu: “Bu konferans benim gözlerimi açtı. Birdenbire büyük ve kuvvetli kanatlara sahip olduğumu hissettim. İçimde büyük adam olmak arzusu ortaya çıktı. Bizim küçük Suomimiz için, ben de büyük bir iş yapayım demeye başladım Fakat ben ne yapabilirdim ki? Bütün sermayesi 5-10 papelden ibaret olan bir kurabiyeci çocuk ne yapabilirdi. O sırada üç dostum vardı. Onları da konferansa götürmüştüm. Düşüncemi açtığım zaman bana itiraz ettiler. Arkadaşlarımın biri kunduracı, biri demirci, diğeri de yumurtacı idi. Konferanstan dönerken bunlar:

‘Her birimiz birer kahraman değil miyiz? Birimiz; yumurtacıyız, birimiz kunduracı. Sen de çocuklara şeker mi satıyorsun. Biz nasıl birer Robinson olabiliriz?’ diyor ve gülüşüyorlardı.

Bu sırada bana ilham geldi ve dedim ki:

“Ne demek efendiler? Ben kurabiye satarım, ama kendi sanatımda, kendi işimde bir Robinson olmayayım? Yalnız ballı simitler satmakla kalmam, ülkemizde arı da ilerletebilirim. Bu işi o dereceye vardırabilirim ki ve tatlı kurabiyeler, bu ülkede yalnız zenginlere özgü lüks olmaktan çıkar, fakirler de bunları kolayca elde yiyebilir. Arkadaşlar, ben kararımı verdim. Bu memleketin tatlı kralı olacağım” (s. 91, Eğitimde Girişimciliğe Özendirme).

“Küçük bir kurabiyeci çocuğun nasıl reçel kralı olduğunu anlatacağım. Robinson öyküsünden aldığım ders sonucunda ben kendi işimde bir çeşit Napoleon olmaya karar verdim.....Önce küçükten başladım. Bir küçük şurup fabrikası açtım....”Ben bütün Finalndiya’yı ele geçirerek tatlı kralı olmak istiyorum”....Derken bütün köylüler Yarvinen reçellerini ekmek dilimine sürerek yemeye alıştılar.....Bütün Finlandiya benim çiftliğim haline gelmişti. Ülke sadece benim vücudum gibi bir şeydi. Binlerce sinir, kan damar ve kas hiç durmadan benim için çalışıyordu” (s.96-97, Eğitimde Girişimciliğe Özendirme).

Yazarın romanda, halka bireysel girişimcilerin öykülerini anlattığını ve onları girişimciliğe özendirdiğini anlamak mümkündür.

3.5.4. Beyaz Zambaklar Ülkesinde Romanındaki Eğitim ve Kültürel Yeniden Üretim Eksenine İlişkin Bulgular

Romanda Eğitim ve Kültürel Yeniden Üretim eksenine göre Eğitimle Öz Kültürün Yaygınlaşmasına Destek kategorisi yer almaktadır. Buna göre romanda yer alan örnek ifadeler şöyledir:

“Finlandiya’nın İsveç yönetimi altında bulunduğu zamanlarda, Finlerin bir anayasası ve ‘Seym’ denilen bir Millet Meclisi vardı. Kendilerine özgü posta teşkilatları ve paraları da vardı. Sınırlı bir askeri güce sahiptiler.....Finlandiya Rus idaresine geçtikten sonra Finler, bu kurum ve kuruluşları kurtarmak ve ülkelerine sahip olmak için mücadeleye giriştiler. İlk, orta ve yüksek okullarındaki İsveçli öğretmenlerin yerine Fin öğretmenlerini yerleştirmekle işe başladılar. Bunun ardından kendi uluslarından hakim, doktor ve memur yetiştirmeye koyuldular”(s.42, Eğitimle Öz Kültürün Yaygınlaşmasına Destek).

“Snelman her tarafta şunları söylerdi: Ülkenin büyük bir kısmının böyle cehalet içinde kalmasına katlanmak ayıp, medeniyetin nurlarıyla ışıklanan her insanın buna ilgisiz kalması bir cinayettir.....Memleket halkının en kalabalık ve esas kesiminin kültürden yoksun bırakılması bir cinayettir. Bu, devletin kendi kendisini yıkması, yağma etmesi demektir” (S.107-108, Eğitimle Öz Kültürün Yaygınlaşmasına Destek).

Yazar romanda, Finlandiyalıların kendi kültürlerini benimseyip ona göre yaşamaları gerektiğine vurgu yapmıştır.

3.5.5. Beyaz Zambaklar Ülkesinde Romanının Bulgularına İlişkin Yorum

Eğitim Politikaları ve Demokratikleşme eksenine göre Halk Eğitimine Destek kategorisi yer almaktadır. Okullaşma oranının az olduğu, eğitimsiz kişilerin fazla olduğu Finlandiya’da kendi alanında uzman kişiler halka eğitim verir. Örneğin psikologlar ebeveynlere çocuk yetiştirme ile ilgili bilgiler verir; ziraatçılar ekip biçme ile ilgili bilgiler verir; bu bilgilendirmeyi de tüm ülkeyi köy köy dolaşarak yaparlar. Çünkü kendi ülkeleri diğer komşu ülkelerden önce İsveç sonra da Rusya’nın güdümüne girmiştir. Uzmanların halka eğitim götürmeleri, onların eğitimle demokratik yaşam koşullarına erişebilmelerini sağlamak amacıyla yapılmaktadır. Romanda verilen eğitimler okullarda olamasa da ülkenin her köşesi dolaşmış ve herkese erişilmiştir. Bunun için kendi alanlarında uzman kişiler organize edilmiştir. Apple ve Beane’e göre (2011: 26) eğitimcilerin yanı sıra ebeveynlerin,

topluluk aktivistlerinin ve diğere vatandaşların, kendileri ve diğere insanlar için eğitim politikaları ve programları yaratma konusunda tamamen bilgilendirilmeleri ve bu sürece eleştirel olarak katılma hakkına sahip olmaları gerekir. Aynı yazarlar, demokratik okullarda bulunması gereken temel koşulların, insanların açık fikir akışını sağlayabilmelerine yardım edilebilmesi, sorunlara çözüm üretmede kişilerin yaratıcılığına inanılması, fikirleri, problemleri ve politikaları değerlendirmek için eleştirel düşünebilmesi, olması gerektiğini, ayrıca demokratik okulların, başkalarının refahı için de iyi niyet gösterilmesi gerektiğinin farkına varılmasını sağlaması, bireylerin ve azınlıkların haklarını da düşünebilmek, demokratik yaşam biçimini teşvik etmek ve genişletmek için sosyal kurumların örgütlenmesine katkıda bulunması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu romanda da toplum aktivistlerinin yaptığı tam olarak budur. Belki okullar mevcut değil ancak uzmanlar eğitim verdikleri yerlerde tüm iyi niyetleriyle insanları bilgisizlikten kurtarmayı, kalkınma için örgütlenmelerini sağlamayı, daha demokratik ortamlarda yaşayabileceklerine inandırmayı ve onları toplumsal sorunlar açısından bilgilendirmeyi amaçlamışlardır. Bu nedenle yazarın, eleştirel pedagoji ile uyum gösterdiğini söylemek mümkündür.

Sosyal Adalet ve Eşitlik eksenine göre Toplumsal Sınıf Ayrımına Eleştiri kategorisi ve bu kategori altında Zengin-Yoksul Ayrımına Eleştiri yer almaktadır. Bu ayrımın yazar tarafından, romanın ana karakteri Snelman'ın ağzıyla eleştirdiğini görmek mümkündür. Snelman eğitimle bu toplumsal sınıf farkının ortadan kalkabileceğine inanmış ve halkı bu konuda bilinçlendirmiştir. Okullar, tüm gruplar için sosyal adalet yaratılmasından söz eden kolektif bir rüya görmeye teşvik etmelidir. Bu, eğer okullar, öğrencilere öznelliklerinin sömürü güçleri ve küreselleşmiş ulus ötesi kapitalizm ilişkileri içinde ideolojik olarak nasıl oluşturulduğunu analiz etmelerine yardımcı olabilecekse ve bu konuda kararlıysa ortaya çıkabilir (McLaren, 2005: 105). Romanda da belki okullar yok ama okullarda sağlanması gereken bu sosyal adalet ve eşitlik anlayışını halk eğitimcileri, verdikleri konferanslarla ve toplantılarla sağlamaya çalışmış ve bunu başarmışlardır.

Eğitim ve Ekonomi eksenine göre Eğitimde Girişimciliğe Özendirme kategorisi yer almaktadır. Romanda dikkat çeken durum uzmanlar tarafından verilen eğitimlerde halkın bireysel girişimciliğe özendirilmesidir. Girişimci yaklaşımlar, özellikle esnek işgücünün küreselleşmiş pazarında istihdam edilebilirlik üzerine öğrenci istihdamına odaklanır (Lambert, et. al.: 533). Bireysel girişimciliğin erdemlerini ön plana çıkaran bir eğitim sistemi mevcuttur. Buna göre sosyal çelişkiler, eşitsizlikler sorun olarak görülmek yerine bireysel ve öznel kaygılar olarak görülmektedir (McLaren, 2011: 353). Bu romanda da

örnek olarak verilen girişimcilerin nasıl bireysel olarak zengin olduklarını, hatta *'Bütün Finlandiya benim çiftliğim haline gelmişti. Ülke sadece benim vücudum gibi bir şeydi'* diyecek kadar bireysel düşündüklerini görmek mümkündür. Bu açıdan roman eleştirel pedagojinin eğitimde rekabetçilik yerine işbirlikçi yaklaşımın temel alınması gerektiği savıyla ters düşmektedir. Bu açıdan eleştirel pedagoji ile çelişki göstermektedir.

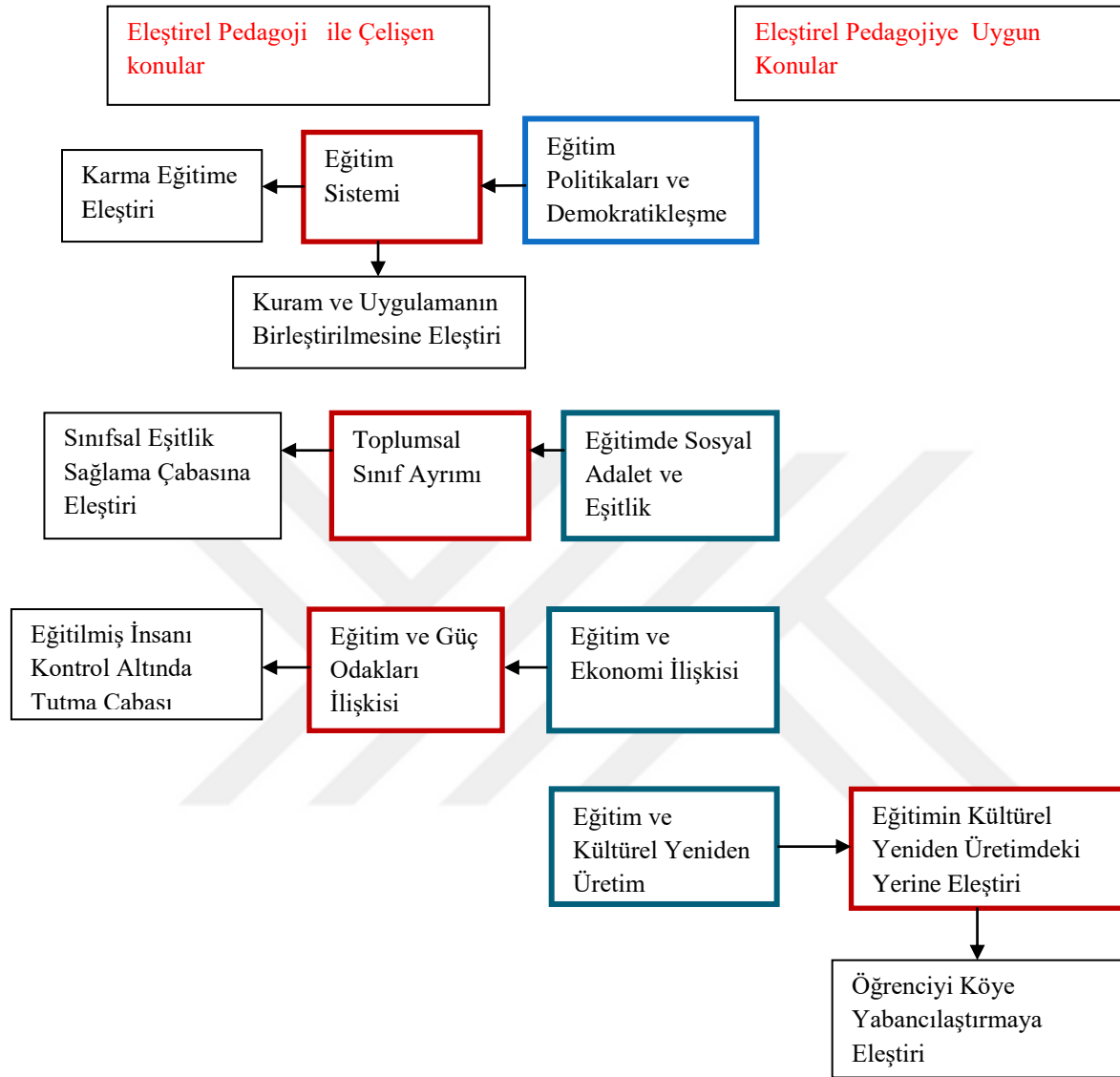
Eğitim ve Kültürel Yeniden Üretim eksenine göre Eğitimle Öz Kültürün Yaygınlaşmasına Destek kategorisinin yer aldığı görülmektedir. Finlandiya, önce İsveç sonrasında Rus egemenliğine girmiş, kendi kültürünü yaşatmanın gerekliliğinin farkında olmayan ve eğitimsiz geniş halk kitlesinin yaşadığı bir ülkedir. Yani bu ülkede egemen güçler başka ülkelerdir. Yazar, halka kendi kültürüne sahip çıkması için eğitim vermiş ve kalkınmanın kendi kültürlerine sahip çıkmadan gerçekleşmeyeceğini anlatmıştır. Bourdieu (2003: 58) eğitim sisteminin, aktardığı kültürün egemen kültüre daha yakın olması nedeniyle sınıflar arasında kültürel sermayenin dağılım yapısını daha mükemmel bir şekilde ürettiğini ve eğitimin kültürel bir uygulama şekli olduğunu ifade etmiştir. Eğitim, egemen gücün kültürünü aktarma görevi görmektedir. Romanda bunun önüne geçmek için öğretmenlerin Finli öğretmenlerden seçilmeye başlanması, halkın kültürel sermayesine sahip çıkarak kalkınma gösterebileceğinin verilen eğitimlerde dile getirilmesi ve romanın ana karakteri olan Snelman'ın bunu *'Memleket halkının en kalabalık ve esas kesiminin kültürden yoksun bırakılması bir cinayettir. Bu, devletin kendi kendisini yıkması, yağma etmesi demektir'* ifadeleriyle anlatması eleştirel pedagojinin kültürel yeniden üretime getirdiği eleştiriler ile uyumludur.

Özetle Beyaz Zambaklar Ülkesinde romanı Eğitim Politikaları ve Demokratikleşme eksenine, Eğitimde Sosyal Adalet ve Eşitlik eksenine ve Eğitim ve Kültürel Yeniden Üretim eksenine göre elde edilen konulara göre eleştirel pedagoji ile uyumludur. Ancak Eğitim ve Ekonomi İlişisine göre girişimcliliği özendirme açısından eleştirel pedagoji ile çelişki göstermektedir.

3.6. Bozkırdaki Çekirdek Romanına İlişkin Bulgular

Kemal Tahir tarafından kaleme alınmış romanda yazar, savaştan yeni çıkmış ve yeni kurulmuş bir cumhuriyet döneminde köylerde çalışıp köyün ve köylünün kalkınmasına olanak sağlamaları beklenen öğretmenlerin yetiştirilmesi beklentisiyle kurulmuş olan Köy Enstitülerinin işe yarayamayacağını, köylü çocuklarını kullanmaktan öteye gidemeyeceğini

müfettişin ve milletvekilinin ağzından iletmiştir. Şekil 3.6’da eleştirel pedagojiye göre belirlenen dört eksen, konular ve içerikler yer almaktadır.



Şekil 3.6. Bozkırdaki Çekirdek Romanında Eleştirel Pedagoji Açısından Belirlenen Eksenlere İlişkin Bulgular

Şekil 3.6’da dört eksen, eksenlere ilişkin konular ve konulara ilişkin içerikler yer almaktadır. Buna göre aşağıda her bir eksen altında elde edilen konular ve içeriklerini desteklemek amacıyla alıntılar verilmiştir.

3.6.1. Bozkırdaki Çekirdek’teki Eğitim Politikaları ve Demokratikleşme Eksenine İlişkin Bulgular

Şekil 3.6’da görüldüğü gibi Bozkırdaki Çekirdek romanında Eğitim Politikaları ve Demokratikleşme eksenine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Bu eksene ilişkin Eğitim Sistemi

kategorisi ve bu kategorinin altında Karma Eğitime Eleştiri ve Kuram ve Uygulamanın Birleştirilmesine Eleştiri yer almaktadır. Romanda enstitülerin kuruluş amacı İlköğretim Genel Müdürünün ağzından anlatılmış ancak kendisine Müfettiş Şefik Ertem'in ve Milletvekilinin ağzıyla eleştiriler getirilmiştir. Buna göre romanda Milletvekili ve İlköğretim Genel Müdürü arasında geçen konuşmalara aşağıda örnek verilmiştir:

- (Milletvekili) *“Bu enstitülerin umulan başarıyı sağlayacağına inanıyor musunuz?.....Çalıştırılan çocuklar iyi okutulamıyor, nasıl öğretmenlik edecek?” diyor kimi arkadaşlar.*

- (İlköğretim Genel Müdür) *“Şehir çocuğuna gerekli öğretim başka, köy çocuğuna başka... Enstitülerde yeterince genel bilgi, meslek bilgisi veriyoruz, istediğimiz, köy yaşayışında öncü, sözü geçer, saygılı, kendine fikir sorulacak, akıl alınacak insanı yetiştirmek... öncelik tanıyoruz pratik bilgilere... Bunun da belkemiği, çalışmaya gidecekleri yer köy olduğu için: Tarım...*

- (Milletvekili) *Ya bunlar da öteki öğretmenler gibi köyde durmazsa?*

Duracaklar! Çünkü köyden bozulmamış köylü çocuğu alıp özel eğitimden geçiriyoruz. Çocuğun köydeki yaşayışı enstitüde, enstitüdeki yaşayışı köyde sürüyor.....Bizim ilköğretimle elde etmek istediğimiz amaç, en çok pratik, okumuş, yerinde kalan köylü millet yetiştirmektir” (s.22-23, Kuram ve Uygulamanın Birleştirilmesine Eleştiri).

Yeni kurulan enstitüde görevlendirilen iki öğretmen Nuri Çevik ve Emine Güleç arasında enstitüde öğrencilere yaptırılan uygulamalı eğitime dönük işlerle ilgili konuşma yazarın roman boyunca enstitülere getirdiği eleştiriye özetler niteliktedir.

“ (Emine Güleç) Evet! Şef davranışı bu... Biraz sahtecilik ama başka yolu da yok gibi... Ödev yüklenmek...Sorumluluk... İnsanları belli bir amaca yöneltmek...Kestirmeden ulaşmak için, onları aralıksız çalıştırmak zorunluluğu...

- (Nuri Çevik) *Sahtecilik, dediniz! Daha beter! Düpedüz duygu dolandırıcılığı bu bizim yaptığımız!.. Hem de kimleri dolandırıyoruz? Görgüsüz, bilgisiz, bir anlamda büsbütün güçsüz çocukcağızları... Hangi iyi niyetle olursa olsun, ayıp gelmiyor mu size? (s. 323, Kuram ve Uygulamanın Birleştirilmesine Eleştiri).*

Bu kategori altında verilen bir diğer içerik Karma Eğitim olup yazar enstitülerde kızlı erkekli kalınmasının sakıncalı olduğu görüşünü romanda bazı örneklerle anlatmıştır. Buna göre romanda yer alan bazı ifadeler şöyledir:

“Kızlarla Emine öğretmeni çimerken yeni gözlemediği, çöktüğü yere alışık olduğu belliydi....Kızlar iç gömlekleriyle gölün kıyısında oynasıldılar. Emine öğretmen, kırmızı deniz giyimiyle kendini suya bırakmıştı....Az kalsın Esef bile, öğretmeni çimerken gözetlemenin ayıplığını unutup dalacaktı. Molla cigaradan ikinci dumanı aldı. Bir yandan kızları gözlüyor....Hele şunlara hele...’Av tüfeğini çekmeli...Yanaşıp kıpranmayın! diye kükremeli...Birini önüne katmalı, sürmeli kuytuca, tüfeğin dıçığına beline beline vuraraktan..” (s.356-357, Karma Eğitime Eleştiri).

“(Kara Derviş) Estdüdü gâvurluğu konu konacak toprağımıza... Oğlan kız bir döşekte yatıp kalkacak kızılbaş-komünist töresince... Uğursuzluktur!” (s.47, Karma Eğitime Eleştiri).

3.6.2. Bozkırdaki Çekirdek’teki Eğitimde Sosyal Adalet ve Eşitlik Eksenine İlişkin Bulgular

Şekil 3.6’da görüldüğü gibi Eğitimde Sosyal Adalet ve Eşitlik eksenine göre Toplumsal Sınıf Ayrımı ve bu kategorinin altında Sınıfsal Eşitlik Sağlama Çabasına Eleştiri yer almaktadır. Buna göre romanda enstitülerin kurulmasının gerekliliğini savunan İlköğretim Genel Müdürü ve yazarın fikirlerini beyan ettiği karakter olan milletvekili arasındaki konuşma şöyledir:

“(Milletvekili) Bazı müfettişlerden duydum. Büyükler gelince ayağa kalkmıyorlarmış sizin öğrencileriniz.

- (İ.G.M) Ayağa kalkmak meselesi, evet var!.. Köylülerimiz her gırvatlıya el pençe divan durması geleneğini sarsmak istiyoruz! Enstitülerden birine, bir gün yeni bir öğrenci geldi, gıravatı vardı. İçeri girince bütün sınıf birden ayağa kalktı. “Kime saygı göstereceği bilinmezse, gösterilen şey saygı sayılmaz” diye düşündük! Hele ağır işler görürken, bu işlerden sonra dinlenirken, biri gelirse işi bırakmayı, dinlenmeyi bırakarak ayağa kalkmayı uygun bulmuyoruz...

İlköğretim genel müdürü sözlerinin etkisini araştırmadan Milli Şefin portresine bakarak konuşuyor, karşısındakilerin ülkücülükle ilintileri var mı, yok mu hiç

umursamıyordu. Doğru yolda olduğuna, sırtını çok sağlam yere dayadığına kesinlikle inandığı belliydi” (s.24-25, *Sınıfsal Eşitlik Sağlama Çabasına Eleştiri*).

3.6.3. Bozkırdaki Çekirdek'teki Eğitim ve Ekonomi İlişkisi Eksenine İlişkin Bulgular

Şekil 3.6'da görüldüğü gibi romanda, Eğitim ve Ekonomi İlişkisi eksenine ilişkin Eğitim ve Güç Odakları İlişkisi kategorisi ve bu kategorinin altında Eğitilmiş İnsanı Kontrol Altında Tutma Çabası yer almaktadır. Buna göre romanda yazarın kendi görüşlerini ifade ettiği karakterlerden biri olan milletvekili ile parti genel sekreteri arasında geçen konuşma şöyledir:

-*(Genel sekreter)* “*Milli Şef İlköğretim seferberliğini öğretmenlerin davranışına bağlamıştır. Göreceksin direnmez. Çünkü köylü tutmadı bu işi....*

- *(Milletvekili)* *Ne demek tutmadı? Ya okutulan binlerce çocuk?*

-*(Genel Sekreter)*...*Okuyan köylü çocuğu ne ister? Köyden kurtulmak....Enstitüye girenlerin hepsi: “Ayağımız aylıkçılığa hele bir bassın....gerisi kolay demişlerdir”*

-*(Milletvekili)* *Peki ya mazallah tutsaydı?*

- *(G. S.)* *Köyü değiştirmek gelmez bizim işimize...Düzenimiz bozulur. Batıda kan gövdeyi götürüyor. Çünkü teknik geri tepti. Ya bizim gibi kağından uçağa atlamak isteyenlerin başına neler gelir? İlerde bu belâyâ bulaşacaksak He mümkün mertebe geç bulaşmalıyız!..... Birkaç gün sonra Mareşal Hazretlerine anlattım. «O herifler, gâvur akıyla biliyor da ben bilmiyor muyum?» diye sızlandı. «Asıl belâ, teknik denilen rezilliğin önce ordulara bulaşması!» dedi, «Yani silâh almazsan yenilirsin, aldın mı subayları, erleri ister istemez eğiteceksin» dedi. «Hele şimdi? Yukardan uçak. aşağıdan tank yüklenip dağıtacak, yarmadan içeri bindirilmiş birlikler dalacak! Günde yüz kilometre ilerleyecek... Bunun, akaryakıt ikmali, yedek parçası, bakımı, haberleşmesi okumuş adam istiyor» dedi. «Bunlar belimi bükme, köy enstitüsünün lafını mı ettiririm, o zibidilere» dedi.*

-*(Milletvekili)* *Dur yahu! Ya geçtiyse iş işten, ya oğlanları durduramazsak dilediğimiz çizgide?*

-(Genel Sekreter) ...Hadi canım,...daha bozulmadı köylümüz o kadar. Kaldı ki okuttuklarımızaylıkçı olup bize katılmaya çabalyor” (s. 28-30, Eğitilmiş İnsanı Kontrol Altında Tutma Çabası).

3.6.4. Bozkırdaki Çekirdek'teki Eğitim ve Kültürel Yeniden Üretim Eksenine İlişkin Bulgular

Şekil 3.6'da görüldüğü gibi Eğitim ve Kültürel Yeniden Üretim eksenine göre belirlenen kategori, Eğitimin Kültürel Yeniden Üretimdeki Yerine Eleştiri ve bu kategori altında Öğrencileri Köye Yabancılaştırmaya Eleştiri yer almaktadır. Buna göre romanda yer alan örnek konuşmalar şöyledir:

- (Milletvekili) “Ya bunlar da öteki öğretmenler gibi köyde durmazsa?

-(İ.Ö.G.M) “Duracaklar! Çünkü köyden bozulmamış köylü çocuğu alıp özel eğitimden geçiriyoruz. Çoğunun köydeki yaşayışı enstitüde, enstitüdeki yaşayışı köyde sürüyor.

- (Milletvekili) “Başka garantisi? Şehirlere göçmek isterse? Bunun garantisi?

- (İ.Ö.G.M) Köy ekonomik-sosyal bakımdan şehre hiç benzemeyen bir ünitedir. Çocuğu burdan alıp burası için hazırlıyoruz.....

- (Milletvekili) Buraya kadar güzel ama, geçende bir arkadaş, «Köylerde yeni bir sınıfın türemesinden korkarım» diyordu.

- (İ.Ö.G.M) İmkânsız! Çünkü partimizin tüzüğü, imtiyaz da kabul etmez, sınıf da... Enstitüler, bu amacı özel titizlikle göz önünde tutmaktadır.. (s.23, Öğrenciyi Köye Yabancılaştırmaya Eleştiri).

-(Müfettiş Şefik Ertem) Bozkırdaki Çekirdek, yeşerirse ya kopuyor Bozkırdan, ya da eziliyor. Böylece Bozkırın bozkır kalmasına çıkıyor sonuç... Anladınız mı, neden ciddiye almıyorum enstitüleri? (s. 375, Öğrenciyi Köye Yabancılaştırmaya Eleştiri).

Yazarın romanda enstitülere, öğrencileri kendi kültürlerinden koparacağı yönünde eleştiriler getirdiğini anlamak mümkün

3.6.5. Bozkırdaki Çekirdek Romanının Bulgularına ilişkin Yorum

Romanda Eğitim Politikaları ve Demokratikleşme eksenine göre Eğitim Sistemi kategorisi ve bu kategori altında Karma Eğitime Eleştiri ile Kuram ve Uygulamanın Birleştirilmesine Eleştiri yer almaktadır. Yazar enstitülerdeki karma eğitimin sıkıntı yaratacağını düşündüğünü özellikle müfettiş Şefik Ertem ve Karayağız milletvekili karakterleriyle ortaya koymuştur. Eleştirel pedagoji, eğitimin özgürleştirici olması, cinsiyet ve ırk ayrımı yapmadan teori ile pratik eğitimi bir arada vermeyi amaçlaması açısından Köy Enstitülerinde yapılan eğitimle uyum göstermektedir. Buna karşın yazarın Köy Enstitülerine getirdiği eleştirilerin, eleştirel pedagoji ilkeleriyle çeliştiğini söylemek mümkündür. Romanda Keşiş Düzü'nde inşa edilmesi planlanan köy enstitüsünün kuruluş aşamasında Karayağız milletvekili karakteri ile müfettişin görüşleri bu enstitülerden umutlarının olmadığı yönünde olup enstitülerin kuruluşunun önemli ve gerekli olduğunu savunan İlköğretim Genel Müdürü ile ters düşükleri anlatılmaktadır. Köy Enstitüleri, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini, eğitimi bilimsel temellere dayandırarak köye has gerçeklikleri öğrenerek yetişmelerini amaçlar (Tonguç, 1998; Akt. Yılmaz, 2015: 311). Köy Enstitülerinin kurulduğu dönemde yürütülen eğitim politikaları ile demokratik, bilimsel ve teori ile uygulamalı eğitimin bir arada olduğu bir eğitim sistemi hedeflendiği bilinmektedir. Ancak romanın yazarının bu gerçekliği fazla hayalci bulması, teori ile uygulamanın bir arada yürütülmesinin mümkün olmayacağını ima etmesi ve karma eğitim için verdiği olumsuz örnekler eleştirel pedagoji ile çelişmektedir.

Sosyal Adalet ve Eşitlik eksenine göre Toplumsal Sınıf Ayrımı kategorisi ve bu kategori altında Sınıfsal Eşitlik Sağlama Çabasına Eleştiri yer almaktadır. Köy Enstitüleri ile eşitlikçi bireyler yetiştirmek istenirken yazar tarafından romanda yer alan karakterler aracılığıyla bu durum eleştirilmektedir. Örneğin “*öğrencilerin ayağa kalkmadığı*” gibi ifadelerle bu tür öğrencilerin itaatkar olmayacağını ve düşüncelerini özgürce ifade edecek olmalarının rahatsızlık verici bir durum olduğunu belirtmesi de yazarın enstitülere karşı tutumunu gösterir. Mayo (2015: 2) eleştirel pedagojinin eğitim ve sosyal adalet arasındaki bağlantıyı zorunlu kıldığını, ilkinin ikincisinin hizmetine yerleştirildiğini belirtmiştir. Eleştirel pedagoji, okulların, bireylerin özgürleşmesine ve sosyal sınıf ayrımının ortadan kaldırılmasına hizmet etmesi gerektiğini savunurken romanda elde edilen bu eksene ilişkin bulgularının eleştirel pedagoji ile çelişki gösterdiğini söylemek mümkündür.

Eğitim ve Ekonomi İlişkisi eksenine göre Eğitim ve G Odakları İlişkisi ve bu kategori altında Eğitilmiş İnsanı Kontrol Altında Tutma çabası yer almaktadır. Milletvekilinin “*ya oğlanları durduramazsak dilediğimiz çizgide*” sözüyle okuyan öğrencilerin güçlünün kontrolünde kalması ve onların istekleri doğrultusunda çalışmaları gerektiği kaygısını taşıdığını anlamak mümkündür. Eleştirel pedagoji, eğitimin egemen gücün ekonomik çıkarları doğrultusunda kullanıldığını (Giroux, 2008: 96; McLaren, 2011: 308; Apple, 2006: 180) oysa eğitimin amacının zgr bireyler yetiştirmek olması gerektiğini savunur. Bu nedenle Eğitim ve Ekonomi İlişkisi eksenine göre de romanın eleştirel pedagoji ile çeliştiğini söylemek mümkündür.

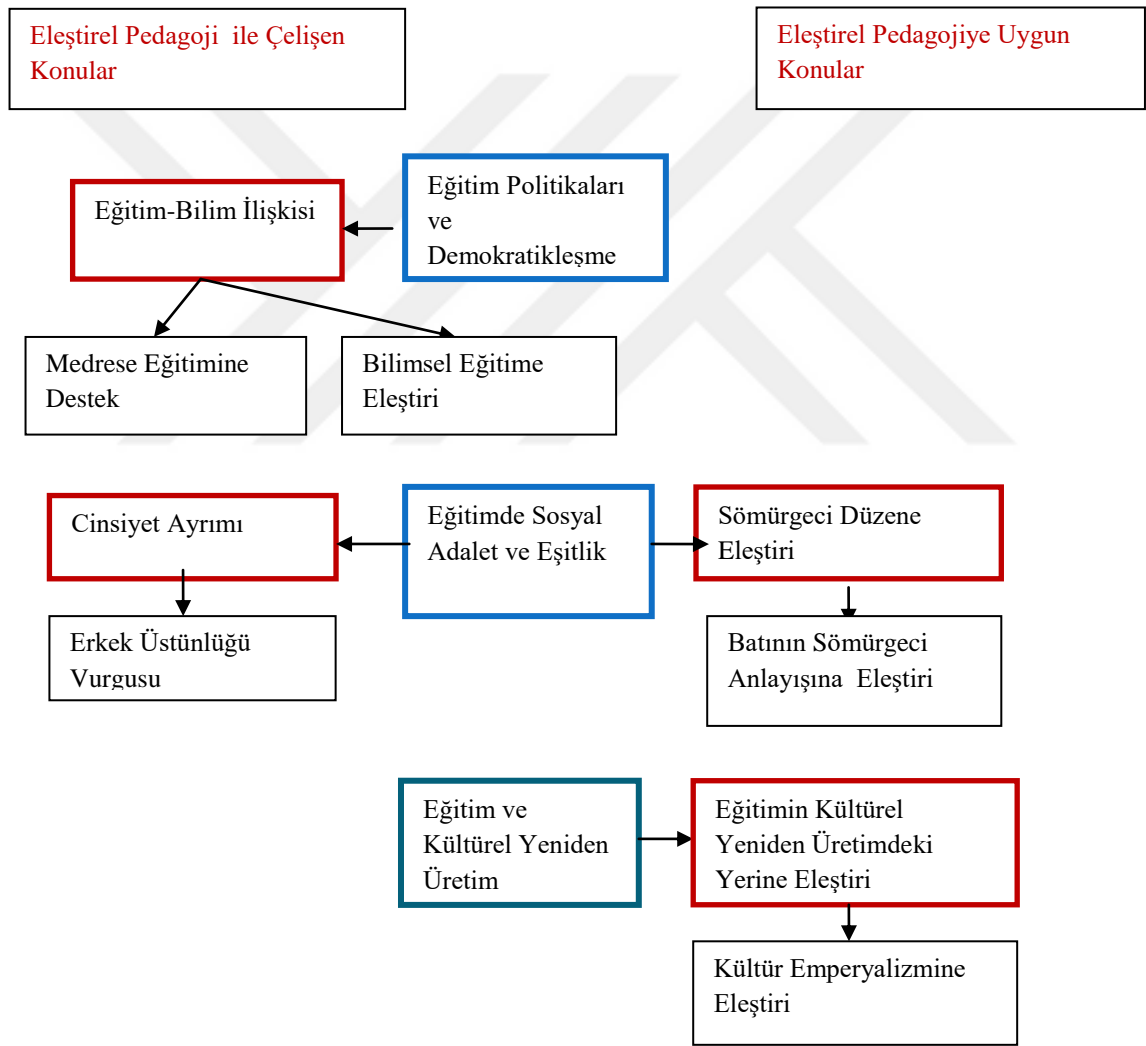
Eğitim ve Kültürel Yeniden retim eksenine göre Eğitimin Kültürel Yeniden retimdeki Yerine Eleştiri kategorisi ve bu kategori altında ğrenciyi Köye Yabancılaştırmaya Eleştiri yer almaktadır. Köy Enstitüleri ile ilgili alan yazına bakıldığında bu kurumların amaçlarının öğrencileri köy kültüründen koparmadan hem bilimsel hem uygulamalı eğitim vermek olduğunu anlamak mümkündür. Uygulanmayan bilginin gereksiz olduğu düşüncesiyle, skolastiğe bağlı kalmayan, zgr bireyler yetiştirmenin amaçlandığı ifade edilmiştir (Tonguç, 1947; Akt. şeren, 2008: 221). Romanda enstitülerin bilakis öğrencileri değiştireceğine, onları köy kültüründen koparacağına ve egemen partinin güdümüne sokacağına inanılır. Köy Enstitülerinde ise çalıştıkları köyde köylüye örnek olabilecek köy öğretmenleri yetiştirmek amaçlanmıştır (Aydoğdu, 2016: 394). Dolayısıyla Köy Enstitülerinin kültürel yeniden üretim amacı ile öğrencileri kültürel istilaya uğratma düşüncesi taşıyacak kurumlar olduğu söylenemez. Romanda ise yazar Köy Enstitülerinin ğrencileri kendi kültürlerinden koparacağına inandığını belirtmiştir. Yazarın Kültürel Yeniden üretime eleştirel yaklaşması eleştirel pedagoji ile uyumlu görünmektedir. Ancak enstitülerin buna sebep olacağına inanmasının Köy Enstitüleri ile ilgili alanyazın okunduğunda, enstitülerle bu düşüncenin çelişkili olduğunu anlamak mümkündür.

Özetle, romanın eleştirel pedagojinin ele alınmış olan tüm eksenleri ile ters düştüğünü söylemek mümkündür. Romanda yazar, Köy Enstitülerine n yargılı yaklaşmış, bu kurumların kuruluş amacının gerçekleri yansıtmadığını ve Köy Enstitüleri ile eğitimde kolaycılığa kaıldığını eleştirmiştir. Romanda, enstitünün kuruluşunun gerçekleşmemesi, sert doğa koşullarına yenik düşüp ölen ğrenci rneği verilmesi, kadın ğretmeni gözüne kestiren köylü rneği, kız-erkek bir arada yaşamanın sakıncalarını vermek amacıyla gle giren kızları gözetleme rneği ve en sonunda köylü ile girdiği çatışmada ölen ğretmen gibi örnekler verilmiştir. Asıl amacı kırsal kesimde yaşayan halkı uyandırmak, köyü

kalkındırmak, eşit bireyler yetiştirmek olan, bilimsel eğitimle birlikte uygulamalı eğitim gerçekleştirmeyi hedefleyen Köy Enstitülerini bu kadar olumsuz gösteren romanın özgürlükçü pedagoji anlayışını savunan Eleştirel Pedagoji ilkeleri ile çelişmesi olağandır.

3.7. Mahrem Macera Romanına İlişkin Bulgular

Mahrem Macera yazarın kendi yaşamını anlattığı, ülkesinde aldığı medrese eğitimini övüp Batıdaki bilimsel eğitime eleştiri getirdiği ayrıca Batılıların Afrika'da okullaşarak kendi kültürlerini yaymasına karşı çıktığı bir romandır. Şekil 3.7'de eleştirel pedagojiye göre belirlenen üç eksen, konular ve bu konulara ilişkin içerikler yer almaktadır.



Şekil 3.7. Mahrem Macera Romanında Eleştirel Pedagoji Açısından Belirlenen Eksenlere İlişkin Bulgular

Şekil 3.7’de romandaki bulgular ışığında belirlenen üç eksen, bu eksenlere ilişkin konular ve konulara ilişkin içerikler yer almaktadır. Aşağıda ise her bir eksen ve konuları desteklemek amacıyla alıntılar verilmiştir.

3.7.1. Mahrem Macera’daki Eğitim Politikaları ve Demokratikleşme Eksenine İlişkin Bulgular

Şekil 3.7’de görüldüğü gibi Eğitim Politikaları ve Demokratikleşme eksenine ilişkin Eğitim-Bilim İlişkisi kategorisi ve bu kategori altında Bilimsel Eğitime Eleştiri ile Medrese Eğitimine Destek içerikleri bulunmaktadır. Yazar romanda kendi yaşamını Samba Diallo karakteriyle anlatarak kendi ülkesi olan Diallobe’da medrese eğitimi almış olduğunu, bu süreçte ailesinden uzak kaldığını, öğretmenden yanlış okuduğu dualardan ötürü dayak yediğini anlatmıştır. Ancak romanı okurken yazarın bu durumdan rahatsız olmadığı ve bu durumu eleştirmede göze çarpmaktadır. Medresede hocaya itaat etmede kusur olmadığını anlamak da mümkündür. Sonradan gittiği Fransa’da ise Felsefe eğitimi almış, bilimsel eğitim veren okula devam etmiş ancak bilimsel eğitimi tam olarak benimseyememiş ve kendi ülkesinde aldığı eğitime ve hocasına duyduğu özlemi anlatmıştır. Aşağıda yer alan alıntıda yazarın kendi yaşamını anlattığı Samba Diallo ve hocası arasında geçen diyalog verilmiştir. Yazarın, Üstad diye bahsettiği öğretmenin uyguladığı şiddete rağmen Samba Diallo’nun nasıl dua okuduğunu övmesi ve Üstad’ın tututmuna bir eleştiri getirmemesi medresedeki eğitim anlayışını desteklediğini göstermektedir. Romanda Eğitim-Bilim İlişkisi kategorisi ve bu kategori altındaki Medrese Eğitimine Destek içeriğine ilişkin örnek ifadeler şöyledir:

“Bugün Thierno yine dövdü onu. Oysa Samba Diallo verilen ayeti ezberlemişti. Dili sürçmüştü sadece.....Samba Diallo’nun kabasını baş ve işaret parmağıyla tutup uzun uzun çimdikledi. Çocukcağz acıyla soludu, tüm bedeni tir tir titremeye başladı.....”

-Tekrar et bakalım! Bir daha, bir daha hadi!

Üstadın turnakları yer değiştirmişti, bu kez de başka bir yerinden deldi kulağı. Daha yeni yeni iyileşmiş, önceki yaraların izleriyle bembeyaz kesilmiş kulak yeniden kanyordu.

- Rabbinin Kelamını tekrar ederken tane tane oku!...

- Anladım Üstad ...affet....şaşırmam bir daha....

Üstad kanayan kulağı bıraktı. Bir damla olsun gözyaşı akmamıştı çocuğun saf yüzünden.

Uyumlu sesi ölçü doluydu. Canlı dudaklarının arasında Allah Kelamı duru ve açık bir biçimde akıp gidiyordu....Ne saf ne mucize yüklü okuyuştu bu! Bu çocukcağz gerçekten Allah'ın bir lütfu olmalıydı (s.7-9, Medrese Eğitimine Destek).

“Akşamleyin Üstad, Samba Diallo'nun yara bere içinde yeni giysiler giyip geldiğini gördü. Çok kızdı. Daha uzaktan görür görmez:

-Buraya gel! diye bağırdı. Yaklaş prens oğlu yaklaş. Yemin ederim ki sendeki o Diallobe çalımının köküne kibrit suyu dökceğim.

Onu kemerine varıncaya kadar soydu; büyük bir öfkeyle uzun süre dövdü. Samba Diallo kıpırdamadan bu fırtınaya da katlandı.....Öğrencilerin hepsi dönmüştü. Her biri rahlesini alıp büyük bir daire oluşturarak yerlerini almışlardı. Gençlik fıskıran bu seslerin hece hece terennüm ettiği Kelamullah, dairenin tam ortasında oturan Üstad'ın kalbine coşku ve huzurla doluyordu. Üstad Samba Diallo'ya dikkatle baktı. Bir nokta hariç tam anlamıyla hoşnuttu bu çocuktan. Üstad ölmeden önce, geçmişte olduğu gibi şimdi de büyük bir insan yetiştirmek....için didiniyordu “ (s.26-27, Medrese Eğitimine Destek).

Bu alıntılardan anlaşıldığı gibi yazar, öğretmenin bütün olumsuz davranışlarına karşın ona hiç bir eleştiri getirmemiştir. Üstelik öğretmenin bütün bu davranışlarına rağmen öğrencisini çok sevdiğini ve onun için didindiğini anlatmıştır. Bu nedenle hem bu alıntılardan hem de romanın geneli okunduğunda yazarın medrese eğitime destek verir bir tutum sergilediğini anlamak mümkündür.

Romanın baş karakteri olan Samba Diallo'nun ve babasının ağzıyla yazarın Batı'daki bilimsel eğitime karşı eleştirel yaklaştığını anlamak mümkündür. Bilimsel Eğitime Eleştiri içeriğine ilişkin romanda yer alan ifadeler şöyledir:

“(Babası) -Biliminiz durmadan hareket eden yuvarlak ve mükemmel bir dünya koydu önünüze. Karışıklık içinde fethetmek istedi onu. Ama bununla bir yandan da umutsuzluğa kapıları açmış oldu.

(Okul Yöneticisi) -Hiç de öyle değil! Bilim bizi çocukça ve saçma korkulardan kurtardı.

(Babası) -Saçma mı? Saçma dediğiniz şey dünyanın sonunun olmaması...Gerçek, gerçekler ne zaman bilinecek? İnancımıza göre gerçek bir gün doğacak inşallah ve biz bu umut içindeyiz...

(Okul Yöneticisi) -Bize gelince, bilim sayesinde her gün biraz daha fazla gerçeği buluyoruz. Beklemiyoruz...

(Babası)-"Anlayamayacağınızdan emindim" dedi.....Maddi şeylerin verimine kendilerini öylesine kaptırmışlar ki, bu yüzden uçsuz bucaksız bir şantiye olan dünya kavramını artık unutmışlar. Keşfettikleri gerçeğin her gün daha da sınırlı olduğunu görmüyorlar. Her gün gerçeğe biraz daha yaklaşmak....bu gerekli. Ama asıl gerçek nedir? Bir parça küçük bir gerçeğe yaklaşma pahasına asıl gerçekten vazgeçmek olur mu?"(s.78-79, Bilimsel Eğitime Eleştiri).

Romanda Samba Diallo'nun kendisinin ağzından da Batı'da aldığı bilimsel eğitimi sorguladığını anlamak mümkündür. Davetli gittiği Fransız bir ailenin evinde geçen konuşmalar şöyledir:

"-Lucienne evde sizden çokça söz etti. Felsefe öğreniminizi sürdürmedeki tutku ve beceriniz onu çok etkilemiş.

-(Samba Diallo) Kızınız çok iyi efendim. Bu öğrenimin bana ne denli ızdırap verdiğini size anlatabilmek için bu övücü tarzı seçmiş olmalı.....Yolun sonunda kendi maceramıza yeniliyor tutsak düşüyoruz. Birden anlıyoruz ki, tüm yolculuğumuz boyunca durmaksızın değişmiş ve sonunda bir başkası olmuşuz. Kimi kez değişim tamamlanmaz, bizi ikircikli bir duruma sokar ve şaşkınlıkla olduğumuz yerde kalakalırız. O zaman, yüreğimiz utanç dolu, saklanacak yer ararız!...

Rahip tatlılıkla dolu bir gülümsemeyle:

-Sizin kesinlikle bu utancı duyacağınızı ve yitip gideceğinizi sanmıyorum, dedi. Siz sürekli çıktığı kaynağa dönenlerdensiniz.....Zaten sizi felsefe tahsiline yönelten bu öze dönüş değil midir?

-(Samba Diallo) Neticede ben de bu durumun pek farkında değilim dedi. Şimdi düşünüyorum da tehlikenin marazi çekiciliğinin de biraz rolü olduğunu söylemekten geri kalamıyorum. Yitip gideceğim en elverişli yolu seçmişim galiba... Bu tarih, onu çarpıtan ve

sonunda onu gerçek yolundan çıkararak bir kazaya uğramış gibi geldi bana....Aslında Socrates'ın düşüncesi, aralarında Hz. İsa olmasına rağmen Saint Augustin'inkinden farklı görünmüyor bana.....Felsefi düşüncenin ne Pascal'da ne de daha önce Descartes'da tamamen aynı olmadığını hissetmiyor musunuz? Sadece farklı sorunlarla uğraşmamışlar, bu sorunlarla da farklı biçimde uğraşmışlar. Değişen gizem değil, ama sorulan sorular ve beklenen, bunlarla ortaya çıkacak işsaldır. Descartes arayışında daha bir hasistir. Bu alçak gönüllülük ve de yönetimi sayesinde daha çok cevap elde ediyorsa da, getirdiği sonuçlar bizi daha az ilgilendiriyor; derdimize de devası az..." (s.114-116, Bilimsel Eğitime Eleştiri).

3.7.2. Mahrem Macera'daki Eğitimde Sosyal Adalet ve Eşitlik Eksenine İlişkin Bulgular

Şekil 3.7'de görüldüğü gibi romanda, Sosyal Adalet ve Eşitlik eksenine ilişkin Cinsiyet Ayrımı ve Sömürgeci Düzene Eleştiri konuları yer almaktadır. Cinsiyet ayrımına göre romanda belirlenen içerik Erkek Üstünlüğü Vurgusudur. Romanda geçen Samba Diallo ülkesi başkan tarafından yönetilmekte, ancak başkanın kız kardeşi olan ve Yüce Kraliçe olarak adı geçen kişinin toplumda daha fazla saygın ve sözü geçen kişi olduğu dikkat çeker. Onun topluma yaptığı konuşmadan, kendisinin de kadın olmasına rağmen ülkede kadınların arka planda bırakıldığını anlamak mümkündür. Yazar da romanda bunu olağan bir durum gibi anlatmış ve bu duruma eleştiriler getirmemiştir. Buna göre romanda yer alan örnek ifadeler şöyledir:

"Meydan büyük bir kalabalıkla çoktan dolmuştu. Samba Diallo oraya vardığında kadınların da erkekler kadar kalabalık olduğunu görünce şaşırdı kaldı. Böyle bir şeye ilk defa tanık oluyordu...."

(Yüce Kraliçe) -Selam Diallobe halkı, dedi.....-Hoşunuza gitmeyecek, geleneklerimizde olmayan bir şey yaptım. Bugün bu toplantıya kadınların da gelmesini istedim. Biz Diallobeliler haklı olarak bunu hoş görmeyiz, çünkü kadının evde oturması gerektiğini düşünürüz. Ama bundan böyle geleneklerimizde olmayan ve hoşunuza gitmeyen işleri de yapmak zorunda kalacağız. İşte bu şeylerden birini yapmaya sizi teşvik etmek için kadınlı erkekli görüşmek istedim " (s.48, Erkek Üstünlüğü Vurgusu).

Yazarın kadın-erkek eşitsizliğini eleştirmemesi ve yine Samba Diallo'nun kadınları da meydanda görünce şaşırdığını ifade etmesi, kadınların eşitsizliğe maruz kaldığını

göstermektedir. Yazarın romanın genelinde de bu ayrımcılığa eleştirel yaklaşmaması romanda erkek üstünlüğüne vurgu yapıldığını göstermektedir.

Bir diğer kategori Sömürgeci Düzene Eleştiri ve onun altında Batı'nın Sömürgeci Anlayışına Eleştiridir. Romanda Samba Diallo'nun Fransa'da tanıştığı emekli bir yargıç ile arasında geçen konuşmadan bu kategoriye ilişkin örnek ifadeler şöyledir:

“ Bir ses sanki onu uykusundan uyandırmıştı. Yaşlı bir zenci duruyordu, Samba Diallo'nun önünde. İlerlemiş yaşına rağmen, genç adamla hemen hemen aynı boydaydı.....

-Merhaba efendim, diye karşılık verdi Samba Diallo...

-Sizi teklifsizce durduran bu adamı bağışlayın. Ama yurttaşız herhalde. Hangi ülkedensiniz?

-Diallobe ülkesinden

-Ha, kara Afrika'dan. Sizin ordan pek çok kişi tanırım.....Adım Pierre-Louis. Yargıçtım..On iki yıl boyunca, Fransız devleti ve Fransız sömürgecilere karşı Gabonlu, Kamerunlu yurttaşlarımı savundum. Şu kahrolası sömürgecilere karşı....

-Kamerun'da, tüm anlaşmazlıkların nedeni; Fransızların, selefleri Almanların sahip oldukları haklardan daha fazla hak devraldıklarını iddia etmelerindeydi. Hukuk okudunuz mu bayım?

-(Samba Diallo) Hayır!

-Çok yazık!.. Tüm siyahlar, beyazların hukukunu öğrenmeliler. Fransız, İngiliz, İspanyol tüm sömürgecilerin hukukunu ve dillerini demek istiyorum. Fransız dilini öğrenmiş olmalısınız...derinlemesine demek istiyordum.

Samba Diallo, yaşlı zenciye karşı içinde sıcak bir dalga biçiminde, güçlü bir sempati duygusunun kabardığını hissediyordu” (s.132- 135, Batı'nın Sömürgeci Anlayışına Eleştiri).

Bu konuşmadan anlaşıldığı üzere Batı'ya Felsefe eğitimi almaya giden Samba Diallo'nun kendisi gibi Afrika kökenli olan bir yargıçla karşılaşp onun sömürgecilere karşı söylediklerini dinlemesi ve sonunda ona yakınlık hissetmesi kendisinin de sömürgeciliğe

karşı olduğunu göstermektedir. Bu durumu, romanın genelinde Batılı sömürgecilere karşı, yazar tarafından eleştiriler getirilmesi desteklemektedir.

3.7.3. Mahrem Macera'daki Eğitim ve Kültürel Yeniden Üretim Eksenine İlişkin Bulgular

Şekil 3.7'de görüldüğü gibi Mahrem Macera romanında Kültürel Yeniden Üretim eksenine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Bu eksene ilişkin Eğitimin Kültürel Yeniden Üretimdeki Yeri Eleştiri yeri kategorisi ve bu kategori altında Kültür Emperyalizmine Eleştiri yer almaktadır. Aşağıda, önce Diallobe ülkesinin Yüce Kraliçesinin söyledikleri sonra da ülkede olanlar anlatılmıştır. Buna göre romanda yer alan ifadeler şöyledir:

-Büyükbabam ve aynı zamanda tüm ülke halkı bir sabah nehirden yükselen bir velveleyle uyanmışlar....Büyük babam da seçme yiğitler de bozguna uğramışlardı. Niçin? Nasıl olmuştu? Bunu yalnızca yeni gelenler biliyordu. Onlara sormak gerek....Yabancı okul, yeni gelenlerin bize açtığı yeni bir savaş biçimidir. Tüm ülkeyi yabancı okula göndermeden, seçtiğimiz bir grup öğrenciyi oraya göndermeliyiz” (s.40, Kültür Emperyalizmine Eleştiri).

“Bir sabah büyük bir gürültüyle uyanan tek ülke değildi Diallobe ülkesi. Tüm siyah Afrika bir bir kendi gürültülü sabahını yaşamıştı. Garip bir şafağı bu! Batı'nın şafağı; siyah Afrika'da kahkahalarla, top sesleri ve parlak incik boncuklarla benek benek süslenmişti.....Yer yer vuruşmalar oldu....Diallobeliler gibi bazı uluslar da kalkanlarını salladılar, mızraklarını havalandırdılar, tüfeklerini doğrulttular.....Sonuç her yerde aynı oldu. Savaşanlar da, teslim olanlar da.....sınıflandırılmış, etiketlenmiş, askere alınmış, yönetilen durumuna gelmiş buluverdiler....Yeni gelenlerin bildiği tek şey savaşmak değildi. Garip insanlardı. Etkili biçimde öldürmeyi bildikleri gibi, aynı ustalıklarla iyi etme sanatını da biliyorlardı.....İşte bu yüzden Diallobe ülkesinin Yüce Kraliçesi'nin ileri görüşü top seslerinin ardından yeni okulun geleceğini sezmişti. Yeni okul hem topun hem mıknaşın özelliklerini taşıyordu. Savaş silahının etkisi bakımından topa benziyordu. İstilayı sürekli kılma açısından toptan daha etkiliydi. Top bedenleri mahvediyor, okulsa ruhlari büyüliyordu. Top nerede bir kül ve ölüm çukuru açsa.....yeni okul barışı yetiştirip getiriyordu oraya..... Okul etkisi alanı bakımından mıknaşına benziyor. Mıknaşın çekirdeği nasıl manyetik alanın dayanışma merkeziyse okul da yeni bir düzenin dayanak noktasıdır. Bu yeni düzen içerisinde insan hayatının alt üst olması; bir manyetik alan içindeki bazı fizik kanunlarının alt üst olmasına benziyor” (s.51-53, Kültür Emperyalizmine Eleştiri).

Yazar, Batılıların Afrika ülkesine gelerek okullar açmalarını ve bu okullar ile kendi kültürlerini yayma çabalarını eleştirmiştir.

3.7.4. Mahrem Macera Romanının Bulgularına İlişkin Yorum

Romanda Eğitim Politikaları ve Demokratikleşme eksenine göre elde edilen konulara ve ilgili içeriklere bakıldığında, kendi yaşamını anlatan yazarın, bilimsellikten uzak eğitim aldığı ve Batı'da aldığı bilimsel eğitimi benimseyemediğini anlamak mümkündür. Eğitim Politikaları ve Demokratikleşme eksenine göre Eğitim-Bilim İlişkisi kategorisi yer almaktadır. Yazar, medrese eğitimini öven ifadeler kullanarak bu eğitimin etkisinden çıkamadığını göstermiştir. Oysa eleştirel pedagoji eleştirel ve aktif yurttaşlar yetiştirmek için çaba harcanması gerektiğini savunur (McLaren, 2011: 277). Bilimsellikten uzak, dogmatik bilgilerin baskın olarak verildiği bir eğitim ancak itaatkar ve sorgulamadan inanan bireyler yetiştirmeyi başarabilir ki bu eleştirel pedagojinin tam da karşısında durduğu bir durumdur. Eleştirel pedagoji disiplinler arası sınırı zayıflatarak toplum ve kültür, ekonomi ile politika ve felsefe arasındaki bağı vurgular (Yıldırım, 2011: 6). Böyle bir temele dayanan eleştirel pedagoji ile romanda yazarın övdüğü medrese eğitimi ile itaatkar öğrenci yetiştirme ve Batı'daki bilimsel eğitime eleştiriler getirmesi durumu çelişmektedir. Romanda geçen eğitim politikaları ile demokratikleşmenin sağlanamayacağını söylemek mümkündür.

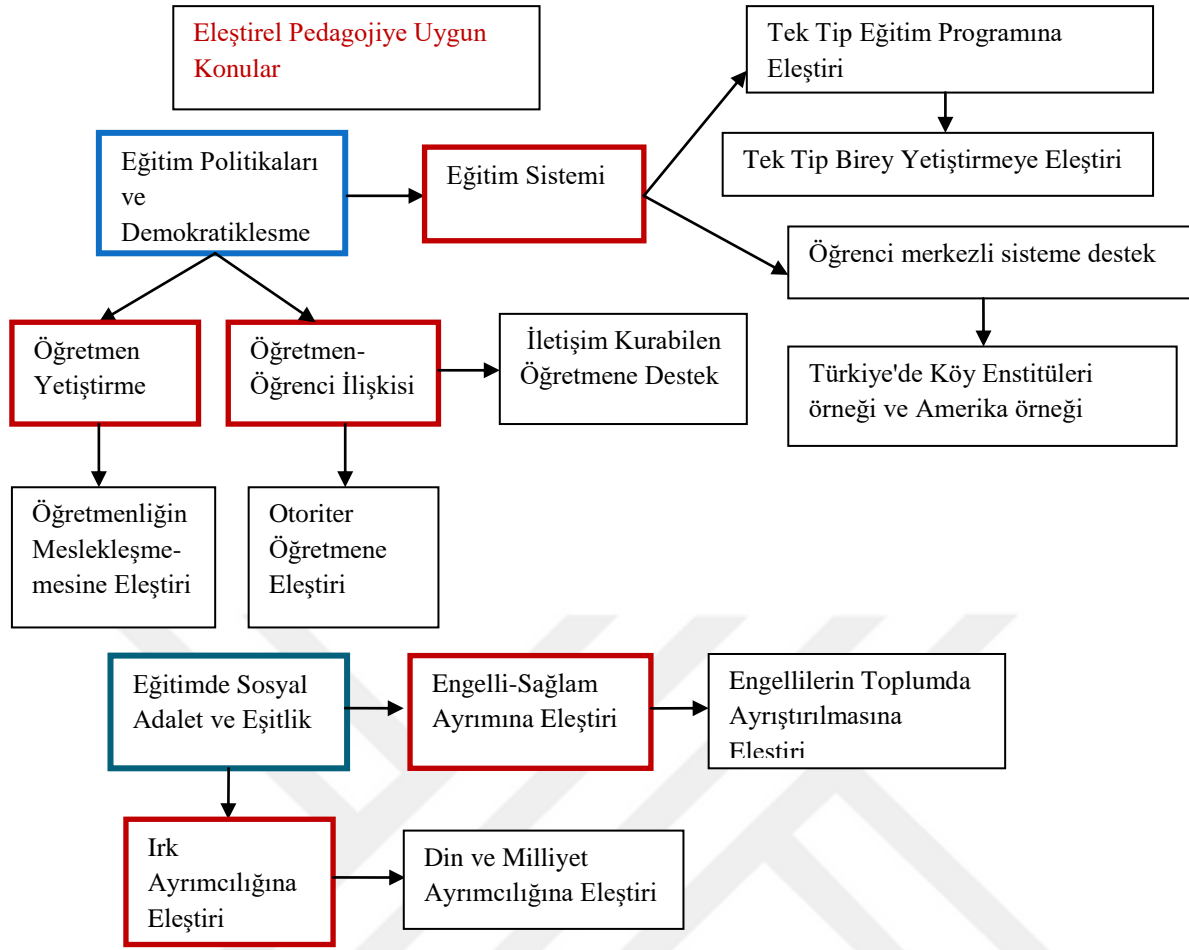
Eğitimde Sosyal Adalet ve Eşitlik eksenine göre Cinsiyet Ayrımı kategorisi yer almaktadır. Yazarın kendi toplumunda cinsiyet ayrımı yapıldığını anlamak mümkündür. Ancak yazarın buna herhangi bir eleştiri getirmemesi ve roman boyunca bu durumun normal, olağan bir durummuş gibi anlatılması eleştirel pedagoji ile çelişen bir durumdur. Eleştirel pedagoji, sosyal sınıf, cinsiyet, ırk, cinsel yönelim veya engelliliği dikkate almaksızın daha eşit politikaları savunur (Leban, 2010: 11). Öte yandan romanda yazarın sömürgeci düzene eleştiriler getirdiği görülmektedir. Yine bu eksen altında Sömürgeci Düzene Eleştiri kategorisi yer almaktadır. Yazarın Batılıların sömürgeci anlayışına eleştiriler getirmesi eleştirel pedagojiye uygun bir takım savlar ortaya koyduğunu gösterir. Freeman (2016: 169) kapitalist pazarların sömürgeci olduğunu, özgürleştirici olmadığını belirtir. Eleştirel pedagoji de kapitalist düzenin sömürgeci ve yayılımcı politikalarına eleştiriler getirir. Bu anlamda yazarın bu konu hakkındaki tutumu ile eleştirel pedagojinin savunuları uyum gösterir.

Bir diğerk eksen Eğitim ve Kültürel Yeniden Üretim olup bu eksen altında Eğitimin Kültürel Yeniden Üretimdeki Yerine Eleştiri kategorisi ve bu kategori altında Kültürel Emperyalizme Eleştiri yer almaktadır. Bourdieu (2003: 63) “Sosyal Yeniden Üretim” ile, eğitimin egemen gücün kültürünün kuşaktan kuşağa aktarımını sağlayan bir araç olduğunu ifade eder. Apple (2006: 57) okulların asıl işlevinin egemen ideolojiyi, onun istediğı bilgi biçimlerini yeniden üretmeyi sağlamak olduğunu ve dolayısıyla okulların birer yeniden üretim aracı olduğunu belirtmiştir. Romanda yazar, Batılıların silahlarını bırakıp ülkelerine okul açmalarını silahtan daha etkili bir sömürü yöntemi olarak belirtmiş ve bu durumu kendi ülkesinin beka sorunu olarak anlatmıştır. Dolayısıyla yazarın bu konudaki tutumu Eleştirel Pedagoji savunularıyla uyumlu görünmektedir.

Özetle, Mahrem Macera romanındaki, eğitim politikalarına bakış açısından, bilimsel eğitimden uzak, medrese eğitimini öven, itaatkar öğrenci yetiştiren şiddet yönelimli öğretmeni yücelten ve bilimsel eğitime olumsuz yaklaşan tutum eleştirel pedagoji ile çelişki göstermektedir. Öte yandan yazar, sömürgeciliğe ve egemen gücün eğitimle ve okullaşma ile kültürel yeniden üretim sağlamasına eleştirel yaklaşmıştır. Bu yönüyle ise eleştirel pedagoji ile uyum gösterdiği söylenebilir. Bütün olarak düşünüldüğünde, tek yönlü okumalar yapacak olursa aday öğretmen için aydınlatıcı olmayacak bir roman görünümündedir.

3.8. Bitmeyen Gece Romanına İlişkin Bulgular

Bitmeyen Gece yazarın kendi yaşamını anlattığı otobiyografik bir romandır. Görme engeli olan yazar bir meslek sahibi olana kadar yaşadığı sıkıntıları, dönemin eğitim sistemini, engellilere toplumsal bakışı; Türkiye, Avrupa ve Amerika’yı kıyaslayarak anlatmıştır. Buna göre şekil 3.8’de eleştirel pedagojiye göre belirlenen eksenler, konular ve konulara ilişkin içerikler yer almaktadır.



Şekil 3.8. Bitmeyen Gece Romanında Eleştirel Pedagoji Açısından Belirlenen Eksenlere İlişkin Bulgular

Şekil 3.8’de Bitmeyen Gece’deki bulgulara ilişkin eleştirel pedagoji alanyazınına göre belirlenmiş olan eksenlerden ikisi bulunmaktadır. Bu eksenlerle birlikte konular ve konulara ilişkin içerikler verilmiştir. Aşağıda, belirlenen eksenlere ilişkin konular romandan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

3.8.1. Bitmeyen Gece’deki Eğitim Politikaları ve Demokratikleşme Eksenine İlişkin Bulgular

Roman, yazarın kendi yaşamını anlattığı bir otobiyografidir. Sonradan gözlerini kaybeden Mithat Enç istediği hedefe ulaşana kadar yaşadığı zorlukları, özellikle sonradan yaşadığı sağlık sorunundan kaynaklı yaşadığı sıkıntıları, dönemin eğitim politikalarını eleştirerek anlatmıştır. Sağlık sorununu yaşadığı ve eğitimine devam ettiği dönem 1940’lı yıllarda geçer. Türkiye’de, Avusturya’da ve Amerika’da eğitim hayatına devam etmiş biri olarak her bir ülkede farklı sorunlar gözlemlemiş ve anlatmıştır. Şekil 3.8’de görüldüğü gibi Eğitim Politikaları ve Demokratikleşme eksenine ilişkin Eğitim sistemi, Öğretmen

Yetiştirme ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisi konuları ile Eğitim Sistemi altında Tek Tip Eğitim Programına Eleştiri ve Öğrenci Merkezli Sisteme Destek yer almaktadır. Eğitim Sistemi kategorisi altında belirlenen Tek Tip Eğitim Programına Eleştiri ve onun altında Tek Tip Birey Yetiştirmeye Eleştiri içeriğine ilişkin ifadeler şöyledir:

“Ruh sağlığı müfredatıyla ders kitabının hazırlanması ve okutulması görevi bana verilmişti. Deneyimlerimin bende oluşturduğu kanyaya göre, eğitim düzenimizin en aksak yanı yetişen kuşağı programlar ve yönetmelikler karşısında harcanabilecek bir kaynak olarak görmektir. Bunun en kesin belirtileri bu program ve yönetmeliklerin uygulanışında görülebilir. Program, kutsal kitaplar gibi herkesin uyması zorunlu sayılan ve her çocuğu aynı kalıba dökmeye uğraşan bir araçtır. Özellikle ortaokuldan başlayarak lise sonuna kadar öğrenciler, bazı sınıflarda sayısı ve çeşidi on sekize ulaşan tüm derslerden başarılı olmakta zorunlu tutulurken, yetenek düzeyleri ortalama olanların bu kadar çeşitli konuları aynı zamanda ve yeterli başarı ile öğrenip öğrenemeyecekleri sorusunun üzerinde pek durulmaz.” (s.242, Tek Tip Birey Yetiştirmeye Eleştiri)

Eğitim sistemi kategorisine göre belirlenen diğer bir içerik Öğrenci Merkezli Sistem'dir. Yazar yüksek lisans ve doktora eğitimlerini tamamladığı Amerika'da ve Türkiye'de Köy Enstitüleri'nde eğitimin öğrenci merkezli olduğuna dikkat çekmiş ve bu sisteme destek vermiştir. Buna göre romanda yer alan ifadelerden örnekler şöyledir:

“Gerek okulda gerekse üniversite derslerinde izlenen öğretim yöntemleri de alışlagelmişten çok farklıydı. Sömestr başında öğrencilere, dersin ana konularını, incelenecek ilgili kaynaklar ve hazırlanması gereken ödevleri içeren yazılı rehberler dağıtılıyordu. Dersler hocanın konuşup öğrencilerin dinlemesiyle geçmiyor; her şeyin doğrusunu bilen ve daima son sözü söyleyecek küçük bir bilim tanrısı olarak görülmeyen öğreten, kısaca konuyu açıkladıktan ve tartışmayı başlattıktan sonra, sorular sorulup itirazlar yapılıyordu. Kısacası dersler, önceden incelenmesi gereken kaynakların ışığında toplu bir tartışma biçiminde yürütülüyor, öğretmen de istendiğinde görüşüne karşıt görüşle itiraz edebilen, hatta şakalara gülmesini bilen bir sınıf üyesi sayılıyordu” (s.159, Öğrenci Merkezli Sisteme Destek, Amerika Örneği).

“Çifteler Köy Enstitüsünde kent okullarınıninkinden çok farklı bir hava esiyordu. Yönetici ve öğretmenler bir kenarda kasılıp öğrencilere komut vererek aralarında yapmacık bir saygı uçurumu yaratmaya uğraşmıyordu. Onla iyice kaynaşmışlar, ellerinde kazma

kürek ve mala birlikte çalışıyorlar, kurumun tüm hizmet ve görevlerini....öğrenciler yürütüyordu. Sağlıklı ve geliştirici bir öğrenci yönetimi kurulmuştu.....Asıl ilginç olanı, kol ve genel toplantılarda öğrencilerin kendi kendilerini ve yönetimi eleştirip düzeltici önlemler oluşturulmasına bol bol fırsatlar verilmesiydi. Öğretim genellikle öğretmen ağzından ya da kitaptan bilgi aktararak öğretilmiyor; gözlem, uygulama, deneme ve araştırma gibi verimli ve sağlıklı etkinliklerle yürütülüyordu” (s. 230, Öğrenci Merkezli Sisteme Destek, Köy Enstitüsü Örneği).

Bu eksene göre belirlenen bir diğer kategori Öğretmen-Öğrenci İlişkisi olup bu kategori altında İletişim Kurabilen Öğretmene Destek ve Otoriter Öğretmene Eleştiri yer almaktadır. Yazar ilk öğretmenlik tecrübesini yaşadığı İzmir Körler Okulu’nda öğrencilerle geçirdiği deneyimleri aktarmıştır. Aşağıda romnada yer alan örnek ifadeler verilmiştir:

“Hemen hepsi evinde ve okulda çok kısıtlı bir yaşam sürdürmüş olan bu yavruların, kullandıkları çoğu sözcüklerin gerçek anlamından bile haberleri yoktu. Bir gün birisine, kapının yanındaki köşede masa üstünde duran bir aracı getirmesini söylemiştim. Sınıfın orasını burasını dolanıyor, bir türlü söz konusu masayı bulamıyordu.....O zaman köşenin neresi olduğunu ve odada kaç köşe olduğunu öğretmeye girmiştim. Aynı durum ‘dal’, ‘gövde’, ‘tavan’....gibi kavramlarda da söz konusuydu.....Bu amaçla okulun bahçesi ve öteki kesimlere onlarla gidiyor, eşya ve eylemleri ilk elden tanıtmaya.....çalışıyordum.....bir ağacın dallarının gövdesinden nerede ve nasıl ayrıldıklarını yoklayabilsinler diye, küçükleri omzuma oturtup gövde ve dalları tanıtmaya uğraşıyordum...(s.109, İletişim Kurabilen Öğretmene Destek).

“Öğle azadında yaşları küçük 6-7 öğrenci ayırdım. Klarinetçi Yaşar da onlara katılmak için yalvarıyordu. Yaşı 14 kadardı ve klarinet çalmakta oldukça yetenekli olmasına rağmen arkadaşları arasında adı ‘aptala’ çıkmıştı. Viyana’daki ilk öğretmenlik yaşantımı anımsayıp, hatırını kırmadım” (s.108, İletişim Kurabilen Öğretmene Destek).

“Okulumuzda bulunan Mithat Enç Amerika’da öğrenim görmek üzere seçilmiştir.....Sevinçten küçük çocuklar gibi sıçramak geldi içimden. Kimseye tek söz söylemeden odamın yolunu tuttum....Orada edindiğim dostlar içeri dolmuş, tebrik ediyorlardı. Bana en çok dokunan, oda kapısında yığılıp, ağlamaklı seslerle ‘ne olur gitmeyin öğretmenim’ diye yalvaran sınıfımın çocukları oldu” (s.114, İletişim Kurabilen Öğretmene Destek).

Romanda Öğretmen-Öğrenci İlişkisi kategorisi altında Otoriter Öğretmene Eleştiri yer almaktadır. Yazarın çalıştığı Körler Okulu'nun müdürü aynı zamanda öğrencilerin bazı derslerinin öğretmenidir. Onun öğrencilerle olan iletişimi ile ilgili romanda geçen örnek ifadeler şöyledir:

“Aritmetik soruları çözüyorduk. Ötekiler bununla uğraşırken ben de klarnetçi Yaşar'a sayı kavramlarını öğretmeye çalışıyordum.....O sırada müdürün sınıfın açık duran kapısından sessizce içeri sızarak arkamıza dikildiğini sezer gibi oldum. Anlamamışçasına işimize devam ettik. Bir ara Yaşar bir yanlış yaptı, arkamdan:

“Kafasız, yanlış yaptı! diyen müdürün dik sesi duyulmuştu (s.110, Otoriter Öğretmene Eleştiri).

“Bir süre sonra müdürlüğün cam kapısı tıkırdayıp kapandı. Masanın başında hafifçe nefes borusunu temizlediği duyuldu. Sonra tok bir sesle konuşmaya koyuldu: “Dersimiz fizik. Bugün ses konusunu inceleyeceğiz.....” Birkaç öğrenciye, kalın ses ayırımı yaptırdıktan sonra titreşim ve yayılışı konusunda uzun bir konuşmaya koyuldu. Küçük öğrenciler belli etmemeye uğraşarak gizlice esniyor, yaşlıcaları putlaşmış, dinler gözükmeye çalışıyordu. Daha okuyup yazmayı belki de yeterince sökmemiş 7-8 yaş çocuklar ile 20 yaş aşkınları bir masa çevresinde toplayıp ses fiziğini anlatmaya uğraşması çok tuhafıma gitmişti”(s.106, Otoriter Öğretmene Eleştiri).

Eğitim Politikaları ve Demokratikleşme ekseninde verilen Öğretmen Yetiştirme kategorisi altında Öğretmenliğin Meslekleşmemesine Eleştiri yer almaktadır. Romanda yer alan ifadeler ise şöyledir:

“İlköğretim aşamasının gerek öğretmen yetiştirme gerekse program ve uygulamalarına eğitim-öğretimin, kendine öz bilgi, beceri ve görgüleri olduğu anlayışı bir ölçüde girebilmişti. Öğretmen okullarının her iki türünde de meslek dersleri okutulup programların az da olsa, çocuğun gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları gibi dikkate alınması gereken bir takım ilkeler girmişti. Bilginin bilgi olarak aktarılmasından çok belirli bir takım eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesinde benimseniyor gibiydi. Buna karşın.....ortaokul ve lise düzeyinde, tüm eğitimin amacı bilgi aktarmak olarak benimsenip, bunlara öğretmen yetiştiren kurumlarda görev alacakları bu açıdan donatmaktan öteye gerekli destekleyici bilgilerin verilmesine ihtiyaç duyulmuyordu. Bu nedenle de herhangi bir

kurumda yüksek öğretim görmüş herkesin, bu okullarda öğretmenlik yapabileceğine inanılıyordu” (s.232-233, Öğretmenliğin Meslekleşmemesine Eleştiri).

“Yıllardır Üniversite bünyesi içerisinde, bir eğitim fakültesi fikrine karşı çıkanlar, şimdi de böyle bir kuruluşun üniversite dışında olamayacağı savını benimsemişti. Koordinasyon komitesinin tüm önerileri onaylandı.....Kurulun yaptığı önemli işlerden birisi de fakülte ve yüksek okulları bitirip öğretmenlik yapmak isteyenlerin hangi bilgi ya da beceri dalında öğretim yapabilecekleri konusunda fetva çıkarmaktı. Bu nedenle hemen her türlü fakülte ve yüksek okul mezunu, istediği takdirde öğretmenlik yapabiliyordu. Bu tutumun tek bir anlamı vardı ki o da, öğretmenliğin değer ölçüleri belirsiz bir meslek olarak görüldüğüydü. İnsanların sağlık sorunlarıyla uğraşan tıp bilimi, ehli olmayanların teşhis ve tedavi işine burunlarını sokmasını suç saydıracak mesleki bir kesinliğe erişmişti. Artık berber dişçilik, aktar eczacılık yapmamasına rağmen.....okur yazar herkesin öğretmenlik yapabileceği kabul ediliyordu. İnsan celladı denen bu malzemeyi alıp beden, karakter ve kişilik sağlıklı, uygar insanın ihtiyacı olan bilgi ve becerilerle donatılmış, güvenilir ve yararlı yurttaşlar durumuna getirebilmek, hiçbir mesleki yeterlik sağlamadan herkesin başarabileceği bir iş sayılıyordu” (301-302, Öğretmenliğin Meslekleşmemesine Eleştiri).

Yazar öğretmen eğitime eleştiriler getirmiş ve dönemin öğretmen istihdamı ile ilgili sorunlarına dikkat çekmiştir. “Bilen herkesin öğretebileceği” düşüncesini eleştirmiş ve öğretmenliğin uzmanlık isteyen bir meslek olduğunu anlatmıştır.

3.8.2. Bitmeyen Gece’deki Eğitimde Sosyal Adalet ve Eşitlik Eksenine İlişkin Bulgular

Şekil 3.8’de görüldüğü gibi Sosyal Adalet ve Eşitlik eksenine göre Engelli-Sağlam Ayrımına Eleştiri kategorisi ve onun altında Engellilerin Toplumda Ayırıştırılmasına Eleştiri yer almaktadır. Buna göre romanda yer alan ifadeler şöyledir:

“ Orada (Boston) yabancı bir ülkeden gelmiş olmama rağmen kendimi, gören görmeyen herkese kabul ettirmek, onlarla kaynaşabilmekte zorluk çekmemiştim. Görenler benim durumumda olanlarla bir arada yaşamaya alışmış ve onları farklı bir yaratık olarak algılamıyorlardı.....Buradaysa (New York) durum aynı değildi. Gelişimden birkaç gün sonra kurum müdürü burada oturan bir iki Türk öğrenciyi odasına davet edip beni tanıştırdı. Fakat bu onlarla veya ötekilerle sürekli ahablık kurup kaynaşmamı sağlayamadı. Beni holde ya da kapı önüne dikilir gördükçe selamlaşıyor.....geçip gidiyorlardı. Bina içi ya da dışında oluşan kızlı, erkekli kümelerin şakalaşma ve

kahkahalarına ben de bir yolunu bulup katılmak istiyordum. Ama, çoğu zaman varlığımı fark edince duraklıyor, birisi sokulup bir ihtiyacım olup olmadığını soruyordu.....Boş kaldığım saatleri çoğunlukla yalnız geçirdiğimi fark eden danışmadan kızlardan biri sokulup ‘Evde Juliard Konservatuarına devam eden sizin durumunuzda bir genç daha var. İsterseniz sizi tanıştırebilirim’ demişti. Gözlerimi kaybettiğim günden bu yana birçok tanıdığım, belki de bu acıda yalnız olmadığımı kanutlayabilmek düşüncesi ile, beni başka körlerle bir araya getirmeyi denemelerinden hoşlanmamıştım. Sanki onların dışındakilerle dostluk ilişkisi kurabilmemin zorluğunu göstermeye uğraşıyorlardı” (s.181-182, Engellilerin Toplumda Ayrıştırılmasına Eleştiri).

Yazar kendi yaşamını anlattığı romanda, engellilerin toplumdaki ayrıştırılmalarına eleştiriler getirmiştir.

Romanda Sosyal Adalet ve Eşitlik eksenine ilişkin belirlenen bir diğer kategori Irk Ayrımcılığına Eleştiri ve bu kategori altında Din ve Milliyet Ayrımcılığına Eleştiridir. Buna göre romanda yer alan ifadeler şöyledir:

“I. Dünya savaşından beri boş duran, yüksek taş duvarlarla çevrilmiş Kolejtepe’nin yolunu tuttuk...Çocukluktan beri o yüksek duvarların çevrelediği geniş alana serpiştirilmiş boy boy yapılardan oluşan, bizden kopuk bu dünyaya karşı bir merak duyuyordum. Kolej olarak işlediği günlerde buraya hemen hemen tümüyle Ermeni gençleri devam ederlerdi. Türklerin çocuklarını oraya göndermeye kalkmaları tehlikelerle dolu bir Frenkperestlik sayılır, maazallah dinlerinin değiştirileceğinden, gavurlaştırılacaklarından korkulurdu. Bize orası gizlice Müslüman çocukları yakalayıp içeri alarak iğneli beşiğe yatırıp salladıklarını söyleyen Yahudi evleri gibi bir şey duygusu verirdi” (s.64, Din Ayrımcılığına Eleştiri).

Perkins’e gelişimin ertesi günü yönetici Mr. Gibson bana yaşam düzen ve kurallarını anlatırken bir ara, önemle vurgulayarak ‘sökük ya da ütülenecek bir şeyiniz olursa sakın bayan Kelleciyan’ın yanına uğramaya kalkmayın. Eşime verin, gerekeni yaptırır’, demişti. Nedenini sorunca da....”Kocasını ve iki çocuğunu kesmişsiniz. Türklerden nefret eder.” Bu nedenle bir kaç hafta ütü odasının önünden geçmemeye özen gösterdim. Sonra bir gün odamın kapısı vuruldu. Kapıyı aralayan bir kadın sesi “Hoş gelmişsin. Dikilecek sökük....bir şeyin yok mu? Sonra bana Malatya’dan göçtüklerini.....anlattı. Fakat hiç beklenmedik yakınlık gösterip beni...memleket yemeği yemeye davet ediyordu.....Birkaç gün sonra, öğle yemeklerinden birinde hizmetçi Maria yanıma sokulup önüme bir tabak yerleştirdi: “Mrs.

Kelleciyan memleket yemeği yapmış, size de getirdi, ”....sofra başkanlığı yapan Mr. Gibson : “Sakin yeme, içine belki zehir katmıştır,” diye telaşla uyarınca benim de içime bir kuşkuğur girmişti. Fakat.....kokusuna dayanamadım. Gerçekten de nefis bir dolmaydı....ütü odasına çıkıp yürekten teşekkür ettim.....Mr. Gibson’ın söylediklerini tekrar etmekten kendimi alı koyamadım. Burada (Amerika) adet olmuş Ermeniler, Rumlar Türklere atıp tutmazlarsa sanki ayıplanıyor. ‘N’aparsın sıla özlemi söyletiyor’ karşılığı vermişti. Sorunun başka bir boyutuna da Paul’ün tanıştırdığı Ermeni asıllı bir avukatın babası ışık tutmuştu (s.164-165, Din ve Milliyet Ayrımcılığına Eleştiri).

“Eğitim Bakanlığına bağlı körler okulunun müdürü(Avusturya) yaşam öykümü dinledikten sonra, okulun bana pek bir yararı olmayacağını belirtti. Zira burası sekiz yıllık bir temel eğitim kurumuydu. Bense liseyi bitirip üniversiteye başlamıştım.....Müdürün olumsuz ve güven kırıcı tepkilerine ev sahibim de içerlemiş gibiydi. Yolda bana, Bakanlığa gider, izni oradan çıkarırız, diye destek oldu.....Müdür tepeden getirilen bu buyruğa biraz içerlemişti ve bu nedenle önümüze bir iki zorluk daha atmaktan kendini alamadı. Yabancı uyruklu olduğumdan olağanın sekiz katı bir ücret ödemem gerektiğini, öğrencilerle birlikte yiyeceğim öğle yemeği için de ayrı bir ücret ödemem gerektiğini belirtti” (s.74-75, Din ve Milliyet Ayrımcılığına Eleştiri).

“Bir gün Wotiff Park’ta güneşlenirken yanıma birisi gelip oturmuştu. Havaların güzelliğinden başlayarak oradan buradan konuşmaya koyulduk. Almanca’mdaki aksana bakarak nereli olduğumu sordu. Daha önceki deneyimlerimden, çoğu Avusturya’lının kafasında bir “Korkunç Türk” imgesinin yerleştiğine tanık olmuştum. Bu nedenle olsa gerek, sorusuna doğrudan yanıt verecek yerde tahmin etmesini söyleyip, kaçamak bir karşılık verdim” (s.88-89, Din ve Milliyet Ayrımcılığına Eleştiri).

Yazar romanda, yaşadığı ve tanık olduğu din ve milliyet ayrımcılığına eleştiriler getirmiştir.

3.8.3. Bitmeyen Gece Romanının Bulgularına İlişkin Yorum

Romanda Eğitim Politikaları ve Demokratikleşme ekseninde Eğitim Sistemi kategorisi ve bu kategori altında Tek Tip Eğitim Programına Eleştiri ve Öğrenci Merkezli Eğitime Destek yer almaktadır. Yazar romanda eğitim sistemimizde tek tip eğitim programının tüm öğrencilere dayatılmasına eleştiri getirmiştir. Eleştirel pedagoji anlayışı, eğitimin toplumsal ilişkilerin yeniden üretimde oynadığı rolün ötesinde bireyin

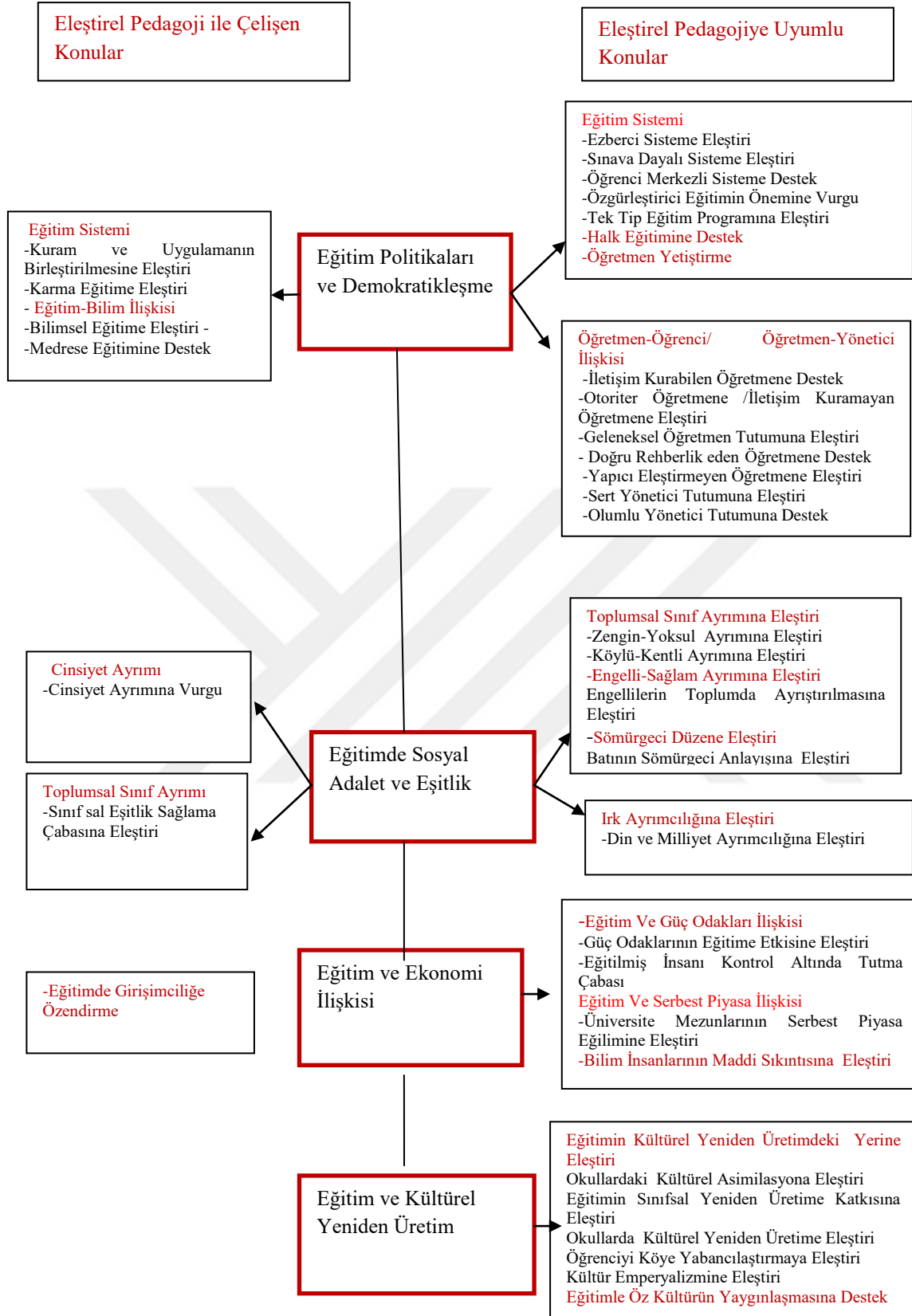
özgürleşmesini ve toplumun dönüşümünü sağlayan rolü olduğunu savunur (Sağıroğlu, 2011: 53). Her öğrenciye aynı dersleri, aynı eğitim programlarını ve ancak bu derslerden geçilirse başarılı olabileceklerini dayatmak özgür bireyler yetiştirme açısından mümkün olmayabilir. Bu açıdan yazar eleştirel pedagoji ile uyumlu fikirler ileri sürmüştür. Kesik ve Bayram'ın (2015) "Eğitim Sisteminin Eleştirel Pedagoji Açısından Değerlendirilmesi" başlıklı araştırmada elde ettikleri sonuçlardan biri, eğitim sistemimizde bütün okullara ücretsiz kitaplar dağıtılmasının eğitim programının tek tipleştirilmesine ve dolayısıyla öğrencilerle birlikte öğretmenlerin de özgür olamamalarına sebep olunmasıdır. Yani tek tip eğitim programı dayatan bir eğitim sistemiyle okullarda özgür ve eleştirel bireyler yetiştirilemediği sonucuna varmışlardır. Yazarın bahsettiği dönem olan 1940'lı yıllarda da durumun çok farklı olmadığını, o zaman da öğrencilere dergiler dağıtıldığını ve öğrencilerin basmakalıp bilgilerle yetiştirildiğini eleştirmesi bugünkü gelinen noktadan farklı olmadığını göstermektedir. Eğitim Sistemi kategorisi altında yer alan Öğrenci Merkezli Eğitime Destek yer almakta ve ülkemizde Köy Enstitüleri örneğinin verilmesi dikkat çekmektedir. Eleştirel pedagoji öğrenci merkezli bir öğrenme yaklaşımıdır (Freire, 1970: 22; McLaren, 2011: 355; Sekimoto ve Brown, 2017: 18; Massouleh ve Jooneghani, 2012: 56). Yazarın da bahsettiği gibi o dönemde Türkiye'de Köy Enstitüleri'nde farklı bir sistem mevcuttu. Bunu "*Yönetici ve öğretmenler bir kenarda kasılıp öğrencilere komut vererek aralarında yapmacık bir saygı uçurumu yaratmaya uğraşmıyordu. Onlar iyice kaynaşmışlar...*" cümleleriyle ifade etmiştir. Yine Amerika örneğinde öğrencilerle öğretmenin dersi birlikte tartışma ortamında yürüttüklerini yazar, "*Öğretmen de istendiğinde görüşüne karşıt görüşle itiraz edebilen, hatta şakalara gülmesini bilen bir sınıf üyesi sayılıyordu*" cümleleriyle ifade etmiştir. Öğrenci merkezli eğitime destek veren, yazarın eleştirel pedagoji anlayışıyla uyum gösterdiğini söylemek mümkündür. Öğretmen-Öğrenci İlişkisi kategorisine bakıldığında İletişim Kurabilen Öğretmene Destek, ve Otoriter Öğretmene Eleştiri yer almaktadır. Genellikle kendi deneyimlerinden verdiği örneklerde Türkiye'de çalıştığı okulda kendisinin yurt dışı deneyimlerinden gördüklerinden de esinlenerek öğrencilerle arasındaki diyalogcu yaklaşıma (Freire, 1970) dikkat çekmiş, öte yandan öğrencilerin fizik dersi öğretmenliğini yapan okul müdürünün diyalog kurmaktan uzak ve aşağılayıcı yaklaşımını eleştirmiştir. Eleştirel pedagoji, öğretmen ve öğrenci arasındaki her türlü hiyerarşik ilişkiyi ortadan kaldırmayı ve özne konumunda olan öğrencileri özgürleştirmeyi hedefler (İnal, 2010: 14). Öğretmen- öğrenci ilişkisi bir ülkenin eğitim politikaları ile ilgili problemler olduğuna ve öğretmen yetiştirmede sorunlar olduğuna işaret edebilir. Nitekim yazar öğretmen yetiştirme politikalarına da eleştiriler getirmiş ve "*bilen herkesin öğretebileceği*" kanısının yanlış

olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen Yetiştirme kategorisinin altında Öğretmenliğin Meslekleşmemesine Eleştiri yer almaktadır. Freire'in (1970) belirttiği Bankacı Eğitim Modelinde, öğretmen sadece yatırımcıdır ve bilgiyi aktarmakla yetinir. Öğretmen her şeyi bilir, bildiğini öğretir, hep özne konumundadır. Öğrencilerle iletişimi sadece bildiğini aktarmakla sınırlıdır. Aslında Freire'e göre olması gereken, öğretmen ve öğrencilerin kendi gerçekliklerini yaratıp problemlerini birlikte çözmeleridir (İnal, 2010: 14). Bunu gerçekleştirmek için öğretmenin mesleki anlamda yeterli olması gerekir. Burada yazar "bildiğini bilen aktarır" mantığıyla öğretmen yetiştirmeyi eleştirmiştir. Bir konuda bilgi sahibi olan herkes o bilgiyi aynı doğrultuda aktaramayabilir. Ayrıca öğretmenlik, bildiğini aktarmaktan ibaret olarak düşünülmemelidir. Bu anlamda yazarın öğretmen yetiştirmeye getirdiği eleştirilerin eleştirel pedagoji ile uyum gösterdiğini söylemek mümkündür. Öğretmenin merkezde otorite olduğu bir sistemle eğitimde ezilenlerin sesine kulak verip pedagojinin demokratikleşmesini sağlamayı düşünmek zor olabilir. Yazarın anlattığı dönemde öğretmen yetiştirme politikalarının, bilen öğretir mantığıyla özensiz, farklı fakülte mezunlarının dahi öğretmenlik yapacak yetilere sahip olduğu yaklaşımıyla değerlendirilmesine bakılırsa, bu politikaların olduğu görülecektir. Ancak yakın geçmişimize kadar da bu politikaların devam etmesi, farklı fakültelerden öğretmenlerin kısa süreli eğitimle öğretmen olması, bu nedenle öğretmenliğin meslek olarak görülmediğini göstermektedir.

Eğitimde Sosyal Adalet ve Eşitlik eksenine bakıldığında yazarın engellilerin okullarda dahi engelli olarak ayrıştırılmaktan kurtulamamalarını eleştirmiştir. Bunu da romanda, New York'ta gittiği okulda yaşadığı tecrübeyle aktarmıştır. İnsanların onu kendisi gibi görme engellilerle bir araya getirerek sanki sadece kendisiyle aynı durumda olan kişilerle anlaşabilecekmiş gibi hissettirmelerinden duyduğu rahatsızlığı dile getirmiştir. Eleştirel pedagoji anlayışına göre özne durumunda olan öğrenciler, engelli, kadın, erkek, işçi şeklinde ayrılmaksızın özne olmalıdırlar (İnal, 2010: 14). Eğitimle herkese özgürleşme sağlanmalıdır. Buna karşın yazar romanda Boston'da yaşadığı ve kendisinin engelli olarak ayrıştırılmadığı okul örneğini de vermiştir. Yazar bu anlamda da eleştirel pedagoji ile uyum göstermektedir. Yine bu eksen altında verilmiş olan kategori Irk Ayrımcılığına Eleştiri olup yazarın Din ve Milliyet Ayrımcılığına Eleştiri getirdiğini görmek mümkündür. Eğitim, kişinin değerinin ırk, cinsiyet, dil gibi konulara ayrıştırılmasının önüne geçmelidir (Giroux, 2008: 80; Apple, 2006: 53). Yazar yapılan milliyet ayrımcılığına eleştirel yaklaşarak yine eleştirel pedagoji ile uyumlu bir tutum sergilemiştir.

Buraya kadar eleştirel pedagoji perspektifiyle incelenen sekiz romandan elde edilen bulgular ve her romandan elde edilen bulguların yorumları verilmiştir. Aşağıda Şekil 3.9'de ise bu sekiz romandan elde edilen bulguların topluca bir özeti yapılmıştır. Bu şekilde ortada eksenler yer almaktadır. Kitaplardan eleştirel pedagojiye uygun bulunan bulgular şeklin sağ tarafında, eleştirel pedagojiye aykırı bulgular ise şeklin sol tarafında konular ve konuların altında içerikler olarak sunulmuştur. Konular kırmızı, içerikler siyah renkle verilmiştir.





Şekil 3.9. Romanlarda Eleştirel Pedagoji Açısından Belirlenen Eksenlere Göre Bulgular

Şekil 3.9'de görüldüğü gibi romanlarda yoğun bir şekilde Eğitim Politikaları ve Demokratikleşme eksenine göre bulgulara ulaşılmıştır. Eğitim Politikaları ve

Demokratikleşme eksenini altında Eğitim Sistemi ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisi konularına ilişkin bulgulara daha yoğun rastlandığı anlaşılmaktadır. Bu eksene ilişkin iki romanın (Bozkırdaki Çekirdek, Mahrem Macera) eleştirel pedagoji ile çeliştiğini görmek mümkündür. Bozkırdaki Çekirdek, Karma Eğitime ve Kuram ve Uygulamanın Birleşmesine getirdiği eleştirilerle eleştirel pedagoji ile çelişki göstermektedir. Mahrem Macera ise Bilimsel Eğitimi eleştirip Bilimsel Olmayan Eğitim ve Medrese Eğitimine Destek olması nedeniyle eleştirel pedagoji ile çelişki göstermektedir. Bu iki romanın dışında kalan altı roman, Eğitim Politikaları ve Demokratikleşme eksenine göre belirlenen konular incelendiğinde eleştirel pedagojiye uygun olduğu görülür. Eğitimde Sosyal Adalet ve Eşitlik eksenine ilişkin bulgulara tüm romanlarda ulaşılmış ve iki romanda (Mahrem Macera, Bozkırdaki Çekirdek) bu eksene ilişkin bulguların eleştirel pedagoji ile çelişki gösterdiği anlaşılmıştır. Diğer altı romanda ise toplumsal ayrıma ve ırk ayrımına yapılan eleştiriler yer almaktadır. Bu altı romanın, Sosyal Adalet ve Eşitlik eksenine ilişkin bulgularına göre eleştirel pedagojiye uygun oldukları söylenebilir. Eğitim ve Kültürel Yeniden Üretim eksenine göre, verilerin ulaşıldığı tüm romanlar eleştirel pedagoji ile uyumlu görünmektedir. Ancak Bozkırdaki Çekirdek romanında yazarın, enstitülerin kültürel yeniden üretim yaptığına dair eleştiriler getirdiği görülmekte ve getirdiği bu eleştirilerle eleştirel pedagoji ile uyumlu olduğu anlaşılmaktadır. Ancak bu durum enstitülerle ilgili gerçeği yansıtmamaktadır. Köy Enstitüleri öğrencileri kültürlerinden uzaklaştırmaktan ziyade onları kültürlerinden uzaklaştırmadan eğitmeyi amaçlamıştır. Bu nedenle yazar eleştirel pedagoji anlayışı ile paralellik gösteren Köy Enstitüleri ile çelişki göstermektedir. Sekiz romanın dördünde (Beyaz Zambaklar Ülkesinde, Bir Bilim Adamının Romanı, Bozkırdaki Çekirdek ve Okul Sıkıntısı) Eğitim ve Ekonomi İlişkisi eksenine ilişkin bulgulara erişilmiştir. Beyaz Zambaklar Ülkesinde romanında girişimciliğe özendirme nedeniyle Eğitim ve Ekonomi İlişkisi eksenine dair bulguların, eleştirel pedagoji ile çeliştiğini söylemek mümkündür. Ayrıca Bozkırdaki Çekirdek romanında eğitilmiş insanı kontrol altında tutma isteği yazarın eleştirel pedagoji ile çeliştiğini göstermektedir. Öte yandan Bir Bilim Adamının Romanı'nda serbest piyasa yönelimine getirilen eleştiriler ile bilim insanlarının çektikleri maddi zorluklara getirilen eleştiriler, Eğitim ve Ekonomi eksenine göre romanın eleştirel pedagojiye uygun olduğunu göstermektedir. Yine bu eksene göre eleştirel pedagoji uyum gösteren romanlardan biri Okul Sıkıntısı'dır. Bu romanda da yazar güç odaklarının eğitime etkisini eleştirmiştir.

Buraya kadar Şekil 3.9’de yer alan ve romanlardan elde edilen konular ile içerikler topluca özetlenmiştir. Ayrıca konular kırmızı, içerikler siyah renkte yazılmıştır. Aşağıda ise eldeki çalışmanın tartışma ve sonuç bölümü, bu bölümde araştırmacılar ile uygulamacılar için öneriler yer almaktadır.



4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Aday öğretmenlerin göreve başladıkları ilk yıl, hem okula hem mesleğe uyum sağlamaları açısından önemlidir. Aday öğretmen yetiştirme ile ilgili alanyazın incelendiğinde geçmişten günümüze bu konuda sorunlar yaşandığını (Solak, 1999; Kocadağ, 2001; Korkmaz, vd. 2004; İlyas, vd. 2017; Gül, vd. 2017; Alataş, 2017; Altıntaş ve Görgeç, 2017; Kozikoğlu ve Soybalp, 2018; Gaikhorst, et al. 2017; Fantilli ve McDougall, 2009; Wang, et al. 2008; Jones, 2002) görmek mümkündür. Eğitim yaşamları sürecinde öğrendikleri kuramsal bilgiyi okullarda uygulayacak olan aday öğretmenlerin mesleğe uyum sağlamaları, mesleği benimsemeleri ve sevmeleri önemlidir. Bu nedenle adaylık süreci, aday öğretmenleri mesleki anlamda hazırlamak için önemli bir dönemdir. Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme ile ilgili en önemli yenilikler 2016 Aday Öğretmen Yetiştirme Programında (MEB, 2016) yapılmıştır. Programda ilk kez uygulanan Kitap Okuma Faaliyeti yer almaktadır. Bu araştırmanın amacı da aday öğretmen yetiştirme sürecinin öneminden yola çıkarak Aday Öğretmen Yetiştirme Programında, kitap okuma etkinlikleri kapsamında yer alan kitap listesindeki romanların eleştirel pedagoji açısından incelenmesidir.

Alanyazın araştırmaları yazınsal eserlerin mesleki gelişime katkı sağladığını ve bu anlamda romanlardan yararlanılabileceğini ortaya koymaktadır (Trautmann, 1982; Sarpkaya, 1995; Llosa, 2001; Morrison ve Rude, 2002). Bu düşünceden hareketle bu çalışmada Aday Öğretmen Yetiştirme Programında yer alan kitap listesindeki romanlar incelenmiştir. Bu romanlar eğitime geleneksel pedagoji perspektifinden farklı bir yaklaşım getiren eleştirel pedagoji açısından belirlenen boyutlara göre incelenmişlerdir. Romanlar Eğitim Politikaları ve Demokratikleşme, Eğitimde Sosyal Adalet ve Eşitlik, Eğitim ve Kültürel Yeniden Üretim ve Eğitim Ekonomi İlişkisi boyutlarına göre incelenmiştir. Bu boyutlardan veri çözümlemesinde eksen olarak yararlanılmıştır. Eleştirel pedagoji, okulları politik kurumlar olarak görür ve eğitimi sosyal, kültürel, ekonomik ve politik bağlamda ele alır (Kincheloe, 2008: 8). Bu romanların eleştirel pedagoji açısından değerlendirilmesinin, eleştirel pedagojinin eğitimin özgürleştirici işlevinin olduğunu savunması ve alternatif bir okul anlayışı sunması (Sağiroğlu, 2011: 59) nedeniyle önemli ve anlamlı olduğu görülmektedir.

Romanlardan elde edilen veriler ışığında tüm eksenler için eleştirel pedagoji ile uyum gösteren konularla birlikte çelişki gösteren konulara da ulaşılmıştır. Yine bu bulgular ışığında romanların üçünde (Mahrem Macera, Beyaz Zambaklar Ülkesinde, Bozkırdaki

Çekirdek) eleştirel pedagoji ile çelişen konular belirlenmiştir. Mahrem Macera romanında özellikle Eğitim Politikaları Ve Demokratikleşme boyutuna bakıldığında bilimsel eğitime eleştiriler içerirken, medrese eğitimini övdüğünü anlamak mümkündür. Yine aynı romanda cinsiyet ayrımının yapıldığı ancak bunun sıradan bir töreymiş gibi verildiği anlaşılmıştır ki bu düşünceler eleştirel pedagoji ile ters düşmektedir. Eleştirel pedagoji yaklaşımı, eğitimin demokratik, özgürlükçü ve insan doğasına uygun bir yöne doğru yönelmesinin gerekli olduğunu; böyle bir eğitim anlayışının toplumun yararını ve kalkınmasını öngörmesi bakımından her zaman benimsenecek bir değere sahip olacağını ve bu anlamda bu değeri ortaya koyacak eleştirel eğitimcilerin bulunmasının önemli olduğunu ortaya koyduğu için önemlidir. Çünkü söylemi eyleme geçirecek özneye her zaman ihtiyaç duyulmuştur ki bu öznelerin en önemlisi Freire olarak ifade edilebilir. Freire'in, ezme-ezilme diyalektiği temelinde değerlendirdiği toplum, bilim ve eğitim anlayışında eleştirel pedagojiyi özgürleşme, praxis, eleştirel okuryazarlık, diyalojizm ve insanlaşma temeline kurduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda öğretmen-öğrenci, yönetici personel, baba-oğul ilişkisinin de temelde bu tartışmaya dayandığını söylemek mümkündür (Yıldırım, 2011: 213). Mahrem Macera romanına bakıldığında kendi hayatını anlatan yazarın, itaatkar ve dogmatik bilgiyle doldurulmuş öğrenci yetiştirmeyi amaçlayan medrese eğitimine övgüler getirdiği; öte yandan romanda aslında yazarın kendini anlattığı baş karakter Samba Diallo ve babasının ağzından bilimsel eğitime eleştiriler getirdiği görülmektedir. Bu nedenle romanın, Eğitim Politikaları ve Demokratikleşme eksenine ilişkin bulgulara göre eleştirel pedagoji ile çelişki gösterdiği söylenebilir. Roman, Eğitimde Sosyal Adalet Ve Eşitlik eksenine bakıldığında sömürgeciliği eleştirmesi açısından eleştirel pedagoji anlayışı ile uyumlu görünüp cinsiyet ayrımını olağan görmesiyle yine eleştirel pedagoji ile çelişmektedir. Eğitimde, tüm gruplar için sosyal adaleti sağlamaktan, sömürü, ırkçılık, cinsiyetçilik gibi her türlü ayrımcılığın sona ermesinden bahseden kolektif hayaller teşvik edilmelidir (Yılmaz ve Altınkurt, 2011: 197). Bu romanda medrese eğitimine sadece erkeklerin alındığını ve yapılan halk toplantılarına dahi kadınların normal şartlarda çağırılmadığını görmek ve bunu yazarın olağan bir durum algısı yaratarak anlatması eleştirel pedagoji ile çelişmektedir. Ancak romanın eleştirel pedagojinin eğitimin kültürel yeniden üretim sağlamasına getirdiği eleştiri bakımından eleştirel pedagoji anlayışı ile uyum sağladığını görmek mümkündür. Yazar Batıların okullarını kendi ülkesi olan Diallobe ülkesine açmalarını, topluma kendi kültürlerini silahla olmasa bile daha etkili bir yöntem olan okullaşma ile yaymayı planlamalarını eleştirmiştir. Bu kitabın eleştirel pedagoji ile uygun savunuları olsa da bir

bütün olarak değerlendirildiğinde geleneksel değerleri ön plana çıkaran, çağdaş eğitimi vurgulamayan bir kitap olduğu söylenebilir.

Beyaz Zambaklar Ülkesinde romanı bir halkın eğitimle nasıl özgürleştiğini anlatan etkili bir roman olup dikkatli incelendiğinde verilen eğitimle kişileri bireysel girişimciliğe özendirdiğini anlamak mümkündür ki bu durum da eleştirel pedagoji ile çelişki gösterir. Bireysel girişimcilik eğitimi, eleştirel pedagojinin karşıt durduğu neo-liberal politikaların merkezi ve piyasaya egemen gücün istediği türde insan gücü yetiştirmenin bir yolu olduğu için eleştirilir (Lambert, et al. 2007; McLaren, 2011). Ancak kapitalist düzenin hakim olduğu bir dünyada girişimcilik becerileri geliştirmenin gerekli olduğu düşünülebilir. Kapitalist bir düzende ülkelerin gelişimi, istihdam sağlanması, ekonomik büyümenin gerçekleşmesi ile toplumun gelişim sürecinde girişimcilik önemli bir role sahiptir (Bozkurt vd. 2012; Güreşçi, 2014; Öktem, vd. 2007). Bütün bu olumlu özellikleri ile birlikte girişimcilik eğitiminde rekabetçilik ön plana çıkartılırsa, girişimci olma yolunda ilerleyen bireyler aldıkları eğitimden sonra etik dışı davranışlar sergileyebilir (Aladağ ve Dal, 2018) ve girişimcilik eğitimi amacını aşabilir. Bu nedenle romanda örnek olarak verilen girişimci bireylerin tutumları dikkatli okunmalı ve değerlendirilmelidir. Yapılan inceleme sonunda bu romanın, kapitalist düzende girişimcilik eğitiminin gerekli olduğu düşünülürse kitap listesinde kalması gerektiği söylenebilir ancak girişimci örneklerinin fazla rekabetçiliğe özendirilmesi nedeniyle dikkatli değerlendirilmesi gerekebilir.

Bozkırdaki Çekirdek ise köylünün kalkınmasında önemli bir rol üstlenen, eşit, özgür ve köy yaşantısını bilen bireyler yetiştirmeyi amaçlayan Köy Enstitülerini teori ve pratik bir arada eğitim yapamayacağı, bu şekilde eğitimde kolaycılığa kaçıldığı, karma sistemin sakıncalı olabileceği ve eğitilmiş bireylerin kontrol altında tutulamayacağı savunuları ile eleştirmiştir. Sarpkaya (2011) yaptığı “Fakir Baykurt’un Gözüyle Köy Enstitülerinde Örgüt Kültürünün Değişimi” başlıklı çalışmada, Fakir Baykurt’un kendi enstitü yaşamından yola çıkarak yazdığı “Köy Enstitülü Delikanlı” kitabını inceleme kapsamına almış ve Köy Enstitüleri’nin kapanmaya başladığı yıla kadar üretici eğitim ilkesine uygun eğitim yaptığını belirtmiştir. Akar (2011) yaptığı “Türkiye’deki Köy Enstitülerinin Toplumsal Değişimdeki Yeri” başlıklı araştırmasında enstitülerin eğitim, hukuk, yönetim, sanat gibi alanlarda toplum üzerinde etkisi olduğu sonucuna varmıştır. Köy enstitülerinden mezun olanlar, toplumun kalkınması için öğrendiklerini üretmişler ve toplumsal fayda sağlamışlardır. Eğitimin sadece kitaplarda okutulan bilgiler değil, öğrenileni yaşantıyla ilişkilendirmekle gerçekleştiğini göstermişlerdir. Sağıroğlu (2013) yaptığı “Özgürleştirici Eğitim Arayışları:

Köy Enstitüleri ve Eleştirel Pedagoji Okulu” başlıklı araştırmada Köy Enstitüleri’nde uygulamaya konulan özgürleştirici eğitim anlayışını örnek olarak nitelendirmek gerektiğini belirtmiş ve Köy Enstitülerindeki eğitimin eleştirel pedagoji anlayışıyla paralellikler gösterdiğini söylemenin mümkün olduğunu ifade etmiştir. Her iki pedagoji anlayışının da teori ve pratik faaliyetler arasındaki hiyerarşiyi kabul etmeyerek bir birlerinin iç içeliğine vurgu yaptığını, eğitimi yaşamla ilişkilendirdiğini, bilgiyi günlük yaşamla temellendirip entelektüellerin ayrıcalığı olmaktan çıkarmayı amaçladığını söylemiştir. Bu da toplumdaki sınıfsal ayrılığı ortadan kaldırmaya yönelik bir anlayış olarak görülmektedir. Aysal (2005) yaptığı “Anadolu’da Aydınlanma Hareketinin Doğuşu: Köy Enstitüleri” başlıklı araştırmada, enstitülerin köylünün aydınlanması için uygulanmış en özgün sistem olduğunu ancak o dönemde özellikle karma eğitim yapılması nedeniyle oldukça eleştirildiklerini ve kapatılmalarının da uzun sürmediğini ifade etmiştir. Oysa ki Köy Enstitüleriyle toplumsal kalkınma amaçlanmış ve Türk köylüsünün üzerindeki cahillik kaldırılmaya çalışılmıştır. Özgürleştirici, eşit, öğrendiğini uygulamada da gösterebilen bireyler yetiştirme açısından Köy Enstitülerinin ve eleştirel pedagojinin paralellik gösterdiğini yapılan araştırmalardan da anlamak mümkündür. Bozkırdaki Çekirdek romanında yazarın Köy Enstitülerine eleştirel ve ön yargılı yaklaşımının eleştirel pedagoji anlayışıyla da ters düştüğünü söylemek gerekir. Romanın sadece veri analizinde Kültürel Yeniden Üretim eksenine göre eleştirel pedagoji ile uyum gösterdiği ortaya çıkmıştır. O da enstitülerin kültürel yeniden üretim yaptığı, öğrencileri kendi kültürlerinden kopardığı yönünde yaptığı eleştiriler ile eleştirel pedagojiyle uyum göstermiştir. Fakat enstitülerin kültürel yeniden üretim sağlamayı amaçlamadığı gibi köy çocuklarını kendi kültürlerinden koparmadan eğitim vermeyi amaçladığı gerçeğine bakılırsa yazarın yine enstitülere ön yargılı yaklaştığını anlamak mümkün olur. Binbaşıoğlu’na göre (2009: 556) 1942 yılında çıkan köy öğretmenlerinin ödev ve yetkileri arasında “*Köy halkının milli kültürünü yükseltmek, onları sosyal hayat bakımından asrın şartlarına ve icaplarına göre yetiştirmek, köy kültürünün müspet değerlerini yaymak ve kuvvetlendirmek için gereken tedbirleri almak...*” gibi bir madde mevcuttur. Özetle yazarın köy enstitülerini ön yargılı değerlendirdiği, eleştirel pedagoji ile paralellik gösteren uygulamalar içeren Köy Enstitülerini yersiz eleştirdiğini ve romanda elde edilen tüm bulguların eleştirel pedagoji ile çeliştiğini, bu yönüyle tek başına okunduğunda aday öğretmenlerin yanlış yönlendirileceğini söylemek mümkündür.

İncelen ve elde edilen verilerle Eleştirel Pedagoji ile uyum gösterdiği anlaşılan romanlardan Okul Sıkıntısı ve Öğretmen aynı zamanda romanların yazarları da olan iki

öğretmenin hayat hikayesini anlatmıştır. Bu romanlarda özellikle okullar ile eğitim sistemine eleştiriler getirilmiştir. Eldeki araştırmanın alanyazın bölümünde “Aday Öğretmen Yetiştirmede Yaşanan Sorunlar” başlığı altında verilmiş olan sorunlardan biri üniversitelerde verilen öğretmen eğitiminin okullardaki gerçek yaşamla uyumlu olmamasıdır (Leavitt, 1991: 323; Kahn, 2013: 19428; Onafowora, 2005: 34). Yurt içinde yapılmış olan araştırmalarda da 2016’dan sonra azalmış olmakla birlikte teorik eğitim kadar uygulamaya da önem verilmesi gerektiği (Afşin, 1988; Yıldırım, 1997; Kocadağ, 2001) belirtilmiştir. Bu romanlar da bu konuyu ele almış ve bu nedenle öğretmen yetiştirme sisteminin fazla teorik olmasını eleştirmişlerdir. Hem uygulamacılar hem de araştırmacılar için öğretmen yetiştirmede daha çok uygulamaya dönük etkinliklerin yapılması gerektiğine dikkat çekmeleri açısından bu iki romanın, Aday Öğretmen Yetiştirme Programında yer almış önemli ve etkili iki eser oldukları sonucuna varılmıştır. Ayrıca romanların eleştirel pedagoji ile uyum gösterdikleri; ikisinin de ezberci eğitim sistemini eleştirdiği, öğretmen-öğrenci ilişkisinde öğrenciyle etkili iletişim kurabilen öğretmen modeline destek olduğu, eğitimin egemen gücün kültürünü yaymada kullanılmasını ve okullarda yapılan sınıf ayrımını eleştirdikleri anlaşılmıştır. Bu nedenle aday öğretmenlerin bu romanlardan yararlanmalarının önemli olacağı düşünülmektedir.

İnceleme kapsamında yer alan önemli bir diğer eser Bir Bilim Adamının Romanı’dır. Yine gerçek bir yaşam hikayesinin anlatıldığı romanda özellikle eğitim sistemine getirilen eleştiriler mevcuttur. Bunların başında ezberci sisteme getirilen eleştiriler yer alır. Roman, Eleştirel Pedagoji kuramcılarında özellikle, Freire’in (1970) Bankacı Eğitim Modeli olarak adlandırdığı ezberci ve bilgi aktarımına dayalı sistemin zararlarına dikkat çekmiştir. Bu açıdan da mesleğinin ilk yıllarını yaşayan aday öğretmenlere verilen mesaj önemlidir. Bununla birlikte romanda yazarın toplumsal sınıf ayrımına, okullarda yapılan zengin-yoksul, köylü-kentli ayrımına getirdiği eleştiriler de Eleştirel Pedagoji ile uyum göstermektedir. Bu nedenle bu romanın da Aday Öğretmen Yetiştirme Programı kapsamında yer almasının önemli bir kazançtır.

İncelenen bir diğer roman Acımak olup bu roman da özellikle sert ve öğrenciler arasında ayrım yapan öğretmen tutumuna eleştiriler getirmesi açısından dikkat çekmektedir. Yine romanda öğretmenle olumlu iletişim kuran yönetici modeli yer almış, diyalog odaklı tutumun önemi vurgulanmıştır. Okullarda ayrım yapmaksızın her öğrenciye eşit yaklaşılmalıdır ve her öğrencinin kendini gerçekleştirmesini kolaylaştırılmalıdır ki demokratik ortam sağlanabilsin ve her birey okullarda kendisini eşit hissedebilsin (İnal,

2010: 21; Hecht ve Ram, 2010: 42; Wraga, 1998: 3; Sağıroğlu, 2011: 59). Özellikle diyalog karşıtı ğretmen tutumunun öğrenciye verdiği zararların anlatıldığı romanın, aday öğretmenlere tıpkı Bir Bilim Adamının Romanı'nda olduğu gibi öğrenciye karşı ayırt edici tutum sergilenmemesi gerektiğini kazandırma konusunda faydalı olacağı düşünülmektedir. Romanın, otoriter ğretmen tutumuna getirdiği eleştiriler, etkili iletişim kurabilen yöneticilere yaptđı vurgu ve okullarda zengin-yoksul ayrımı yapılmasına getirdiği eleştirilerle eleştirel pedagoji ile uyum gösterdiğini söylemek mümkündür.

İnceleme kapsamındaki romanlardan Bitmeyen Gece romanında yazar, hem ğrenci hem de eğitimci olduğu dönemde karşılaştığı eğitim sorunlarına eleştiriler getirmiştir. Bu eleştirilerinden en dikkat çekici olanları, ğrenci odaklı eğitimi övmesi ve bu sistemin Köy Enstitüleriyle gerçekleştirildiği ancak bu kurumlar dışında kalan okullarda ğretmen merkezli eğitim verildiği gerçeğine getirdiği eleştirilerdir. Yazar ayrıca engelli okullarının hem sayıca hem de program bakımından yetersiz olduklarına eleştiriler getirerek, özel eğitimle ilgili farkındalık kazandırıcı bir nitelik sergilemektedir. Bu eleştirilerle birlikte ğretmen yetiştirmedeki özensizlik de yazarın eleştirdiği en önemli konulardan biridir. Eleştirel Pedagoji herhangi bir ırk, cinsiyet, sınıf, engellilik ayrımı gözetmeksizin eşitlikçi eğitim politikaları yürütülmesi gerektiğini savunur (Leban, 2010: 11). Yazar da romanda engelli okullarındaki yetersizliklere getirdiği eleştirilerle engelli eğitiminde yapılan yanlışlara dikkat çeker. Yazarın kendisinin de engelli olması ve romanda kendisinin bu konuda yařadđı sıkıntılarını anlatması, aday öğretmenlerin, özellikle engellilere "teki" muamelesi yapılmaması gerektiği ve herkesin eşit nitelikte eğitim hakkına sahip olduğu konusunda dikkatlerini ekebilecektir. Bu roman, engelli eğitimiyle ilgili olarak kitap listesinde yer alan tek roman olması ve eğitimin eleştirel pedagoji boyutlarıyla uyumlu olması nedeniyle Aday ğretmen Yetiştirme Programında yer alması önemli olan bir romandır.

Özetle, araştırma sonucuna göre incelemeye alınmış olan romanların  (Mahrem Macera, Bozkırdaki ekirdek, Beyaz Zambaklar ülkesinde) eleştirel pedagoji ile çelişkiler göstermekte, geriye kalan beş roman ise eleştirel pedagoji boyutları ile uyum göstermektedir.

Bu çalışmada, sekiz roman eleştirel pedagoji açısından değerlendirilmiştir. Elde edilen bulguların tümü birlikte değerlendirildiğinde uygulamacılar ve araştırmacılar için aşağıdaki öneriler getirilebilir.

Uygulamacılar için öneriler:

- Kitap listesinde yer alan romanlardan Mahrem Macera romanı, bilimsel olmayan medrese eğitime getirdiği övgülerle eleştirel pedagoji ile çelişki gösterdiğinden listede bu roman kalacaksa bununla birlikte bilimsel eğitimin gerekliliğini anlatan daha fazla romana yer verilmesi aday öğretmenlerin karşılaştırmalı okumaları açısından uygun olabilir.
- Köy Enstitülerine getirdiği ön yargılı eleştirileriyle Bozkırdaki Çekirdek romanı yerine ya da bu roman kalacaksa da listeye Köy Enstitülerini doğru anlatan romanlar eklenerek öğretmenlerin farklı bakış açılarını görmeleri ve Köy Enstitüleri Modelini değişik görüşlerden karşılaştırmalı okumaları sağlanabilir.
- Araştırmacının listede yer alan kitaplardan, hangilerini tercih ettikleri ile ilgili soruya öğretmenlerin “romanlar” şeklinde cevap vermiş olmaları nedeniyle listedeki roman sayısının artırılması düşünülebilir.

Araştırmacılar için getirilen öneriler ise:

- Aday Öğretmen Yetiştirme Programı kapsamında yer alan bu kitap listesindeki diğer kitaplar araştırma kapsamına alınabilir.
- Aday Öğretmen Yetiştirme Programında yer alan kitap okuma etkinliğinin aday öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik olarak öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine dayanan araştırmalar yapılabilir.
- Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'nda yer alan romanların öğretmenlerden oluşturulacak küçük gruplarda okunup tartışılmasına ve nasıl değerlendirildiğinin incelenmesine yönelik uygulamalı araştırmalar yürütülebilir. Bu araştırmalar, eleştirel pedagoji eğitimi verilen ve verilmeyen gruplarda olacak şekilde desenlenerek karşılaştırmalı çalışmalar yürütülebilir.
- Alanyazın taraması yapıldığında, eğitim fakültesi ya da formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkeleri ile ilgili görüşlerinin alındığı çalışmaların çoğunluğu dikkat çekmektedir. Eleştirel pedagoji temeline dayanan çalışmalar okullara atanmış olan aday öğretmenlerle de yapılabilir.

5. KAYNAKLAR

- Akar, H. (2011). *Türkiye'deki köy enstitülerinin toplumsal değişmede yeri*. Doctoraldissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akyüz, Ü. (2009). Siyaset ve Ahlak. *Yasama Dergisi*, 11, 93-129.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk Eğitim Tarihi*, 23. Baskı, Ankara: PegemA Akademi.
- Aladağ, E., & Dal, S. (2018). A Critical view on entrepreneurship education: In *Economic and Social Development (Book of Proceedings), 28th International Scientific Conference on Economic and Social Development* (p. 140).
- Altaş H. (2017). *Türkiye'de 2016 yılında uygulanan "Aday öğretmen yetiştirme programı uygulamasının değerlendirilmesi"* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van
- Altaş, S. (2017). Snelman'ın "Beyaz Zambaklar Ülkesi" ile Türk Devriminin Aydınlanma Yüzü: Bir Karşılaştırma. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 155-175.
- Althusser, L. (2006). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*. (Çev. Tümertekin, A.). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Althusser, L. (2006). Ideology and ideological state apparatuses (notes towards an investigation). *The anthropology of the state: A reader*, 9 (1), 86-98.
- Altıntaş S. ve Görgeç İ. (2017). Teachers Candidates' Reviews on Teacher Candidate Train System. *Online Submission*, 12(6), 15-30. <https://files.eric.ed.gov/fulltext> adresinden 3 Mart 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Apple, M. & Beane, J. A. (2011). *Demokratik okullar: Güçlü eğitimden dersler* (çev. M. Sarı). Ankara: Dipnot Yayınları
- Apple, M. (1995). *Eğitim ve İktidar (Education and Power)*. Translated from English by Ergin Bulut. İstanbul: Kalkedon Publishing.
- Apple, M. (2015). Education and Discomfort: On Being a Critical Scholar/Activist in Education., B. J. Porfilio and D. R. Ford., (Editörler), *Leaders in Critical* içinde (185-198). Sense Publishers.
- Apple, M., Giroux, H., McLaren, P., Freire, P. & Harvey, D. (2009). *Eleştirel pedagoji söyleşileri* (Çeviri E. Ç. Babaoğlu), İstanbul: Kalkedon Publication.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. A. (1993). *Education still under siege*. Greenwood Publishing Group.
- Arslan, M. (Ed.). (2009). *Eğitim bilimine giriş*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aslan, H. (2012). *Gelecekteki sanat eğitimi modellerine temel oluşturması bakımından görsel okuryazarlık ve eleştirel pedagoji ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

- Atay, O. (2008). *Bir Bilim Adamının Romanı*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Aydın, D. G. (2010). Kapitalizmde bireyin sorgulanması: yabancılaşma ve demir kafes. *Amme İdaresi Dergisi*, 43(2), 17-32.
- Aydoğdu, A. G. (2016). Köy enstitülerinin türk eğitim hayatına katkısı üzerine bir sözlü tarih çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (2), 393-408.
- Aysal, N. (2005). Anadolu da Aydınlanma Hareketinin Doğuşu: Köy Enstitüleri. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 9(35).
- Baccus, A. A. (2004). *Urban Fourth and Fifth Grade Teachers' Reading Attitudes and Efficacy Beliefs: Relationships to Reading Instruction and to Students' Attitudes and Efficacy Beliefs*. Doctoral dissertation.
- Bahar, H. İ. (2009). *Sosyoloji*. Ankara: Uşak Yayınları.
- Balcı, A. (2016). *Eleştirel pedagoji algısının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Baskan, G. A., Aydın, A., & Tuğba, Ö. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1).
- Baş, K. (2009). Küreselleşme ve gelir dağılımı eşitsizliği. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 49-70.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report*, 13(4), 544-559.
- Behçet, O. (2003). Öğretmenin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(5).
- Binbaşıoğlu, C. (2009). *Başlangıçtan günümüze türk eğitim tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bottomore, T. B. (2013). *Frankfurt okulu ve eleştirisi*. (Çev. Yolsal, Ü. H). Say Yayınları.
- Bourdieu, P. (2003). Cultural reproduction and social reproduction., J. Chris (Ed). *Culture: Critical Concepts in Sociology*, 3 içinde (61-99). Routledge.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bowles, S. (1999). Eşitsiz eğitim ve toplumsal iş bölümünün yeniden üretimi. (Çev. K. İnal). *Eğitim ve Yaşam, Bahar 99*, 14-18.
- Bowles, S. ve Gintis, H. (2002). Schooling in capitalist america. *Sociology of Education*, 75(1), 1-18.
- Bozkurt, Ö. Ç., Kalkan, A., Koyuncu, O., & Alparlan, A. M. (2012). Türkiye'de girişimciliğin gelişimi: Girişimciler üzerinde nitel bir araştırma. *Journal of Süleyman Demirel University Institute of Social Sciences Year*, 1(15), 230-247.

- Brink, H. I. L. (1993). Validity and reliability in qualitative research. *Curationis*, 16(2), 35-38.
- Brown, C., & Sekimoto, S. (2017). Engaging critical pedagogy in the classroom: A student-centered approach to advertising education. *Journal of Advertising Education*, 21(2).
- Büyükdövençi, S. (1990). Demokrasi, eğitim ve Türkiye. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 583-597.
- Carver, C. L., & Katz, D. S. (2004). Teaching at the boundary of acceptable practice: What is a new teacher mentor to do? *Journal of Teacher Education*, 55(5), 449-462.
- Ceylan, İ. (2014). JJ Rousseau'nun "Emile" adlı eserinde vurguladığı duygu ve düşünceler: Eserin tahlili. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2).
- Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. J., & Demers, K. E. (2008). *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*. Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. Routledge.
- Çetinkanat, C. (1998). Öğretmen adayları ve müfettişlerin bakış açısından öğretmen iletişimbecerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(14), 209-221.
- Darder, A. (1991). *Culture and power in the classroom: A critical foundation for bicultural education*. Greenwood Publishing Group.
- Dikkaya, M., ve Özyakışır, D. (2006). Küreselleşme ve bilgi toplumu: Eğitimin küreselleşmesi ve neo-liberal politikaların etkileri. *Uluslararası İlişkiler*, 3(9), 151-172.
- Dreher, M. J. (2002). Motivating teachers to read. *The Reading Teacher*, 56(4), 338-340
- Duncan -Andrade, J. M., & Morrell, E. (2008). Contemporary developers of critical pedagogy. *Counterpoints*, 285, 23-48.
- Dura, C. (1996). Eğitim ve Ekonomi İlişkileri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7, 19-47.
- Duran, E., Sezgin, F. ve Çoban, O. (2011). Aday sınıf öğretmenlerinin uyum ve sosyalleşme sürecinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 465-478.
- Edwards G. (2016). Diyalektik düşünme ve öğretmenliğin dönüşümü. *Eleştirel Pedagoji*, 8 (43), 49-59.
- Efe, P. (2017). *İlkokul 4. sınıfta Türkçe ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi derslerinde eleştirel pedagoji uygulamaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Eisner, E. W. (2017). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Teachers College Press.
- Ekinci, A. (2010). Aday Öğretmenlerin İş Başında Yetiştirilmesinde Okul Müdürlerinin Rolü. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, 15.

- Enç M. (2013). *Bitmeyen gece*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Ender, T. (2017). *Changing Someone Else's Story: How Social Studies Teachers Transform the Discipline* Doctoral dissertation, The University of North Carolina at Chapel Hill.
- Erdoğan, İ. (2004). Popüler kültürün ne olduğu üzerine. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 57.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., ve Allen, S. T. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Evans, E. D., & Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems, self-efficacy, and commitment to teaching among preservice teachers. *The Journal of Educational Research*, 80(2), 81-85.
- Fantilli, R.D. & McDougall, D.E. (2009). A study of novice teachers: challenges and supports in the first years. *Teaching and teacher education*, 25, 814-825.
- Flores, M. A. (2006). Being a Novice Teacher in Two Different Settings: Struggles, Continuities, and Discontinuities. *Teachers College Record*, 108(10), 2021-2052.
- Foucault, M. (1992). *Hapisanenin doğuşu*. (Çev. M. A. Kılıçbay). Ankara: İmge.
- Freeman, M. (2016). Neoliberal politikalar ve insan hakları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 17(2), 165-188.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. ve D. Macedo (1998) *Okuryazarlık: Sözcükleri ve dünyayı okuma*. (Çev. S. Ayhan) Ankara: İmge.
- Gaikhors, L., Beishuizen, J., Roosenboom, B., & Volman, M. (2017). The challenges of beginning teachers in urban primary schools. *European Journal of Teacher Education* 40(1), 46-61.
- Genç, H. N. (2015). Jean-Jacques Rousseau'nun emile'indeki kadın eğitimi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 25-34.
- Geray, C. (1993). "İnsan hakları için eğitim". İnsan Hakları Yıllığı, (15),89-99. www.todaie.edu.tr/ adresinden 13 Aralık 2017'de alınmıştır.
- Giroux H. A. (2007). *Eleştirel Pedagoji ve Neoliberalizm*. (Çev. B. Baysal). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Giroux, H. (1998). "Giriş. Okuma-Yazma ve Siyasal Güçlenme Eğitilimi" içinde *Okuryazarlık. Sözcükleri ve Dünyayı Okuma*. (Çev. S. Ayhan). Ankara: İmge Yayıncılık.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Greenwood Publishing Group

- Giroux, H. A. (2008). *Eleştirel pedagojinin vaadi*. Kalkedon Yayınları.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Bloomsbury Publishing USA.
- Giroux, H. A., & McLaren, P. (1992). Writing from the margins: Geographies of identity, pedagogy, and power. *The Journal of Education*, 174(1), 7-30.
- Glazerman, S., Dolfen, S., Bleeker, M., Johnson, A., Isenberg, E., Lugo-Gil, J., ... & Ali, M. (2008). Impacts of Comprehensive Teacher Induction: Results from the First Year of a Randomized Controlled Study. NCEE 2009-4034. *National Center for Education Evaluation and Regional Assistance*.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. Ali Ersoy ve Pelin Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Golden, J. (2010). *Is critical pedagogy possible?: lessons on the incorporation of critical pedagogy into an english as a second language pre-service teacher education program*. Doctoral dissertation, Concordia University.
- Gökçe, A. T. (2013). Aday öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeye yönelik yeterliklerine ilişkin yaşadıkları sorunlar. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 12(23), 23-42
- Gökkyer, N. (2012). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sürecinde derslerin işlenişine ilişkin görüşleri. *National Education*, 124.
- Griffiths, M. (1998). *Educational research for social justice: Getting off the fence*. McGraw-Hill Education (UK).
- Gül İ., Türkmen F. ve Aksel N. (2017). Aday öğretmen görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (1), 365-388.
- Gülay, A., Altun, T. (2017). Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Yeterlik Algılarının ve Karşılaştıkları Sorunların Belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 738-749.
- Güntekin R. N. (1993). *Acımak*. İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- Gürbüz, S. E. (2017). Türkiye’de uluslararası ilişkilerin lisans eğitiminde gizli müfredat ve oryantalizm. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Ankara.
- Güreşçi, E. (2014). Girişimcilik eğilimi üzerine bir araştırma: İspir hamza polat myo örneği. *Journal of Entrepreneurship & Development/Girisimcilik ve Kalkinma Dergisi*, 9(1).
- Güven, M. ve Aytekin, C.A. (2016). Resim öğretmeni adaylarının eleştirel pedagoji, kitsch olgusu ve estetik beğeni ile ilgili görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(7), 47-64.
- Hecht, Y., & Ram, E. (2010). Demokratik eğitimde diyalog-dünyada birey. *Alternatif Eğitim E-Dergisi*, (1).

- Illich, I. (2005). *Okulsuz Toplum*. (Çev. M. Özay). İstanbul: Şule Yayınevi.
- Işık, A., Çiltaş, A., & Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1).
- İlyas E. İ., Coşkun İ. ve Toklucu D. (2017). *Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme modeli izleme ve değerlendirme*. 4 Mart 2018 tarihinde https://setav.org/assets/uploads/2017/04/Aday_Ogretmenler.pdf adresinden alınmıştır.
- İnal, K. (2006). Neoliberal eğitim ve yeni ilköğretim müfredatının eleştirisi. *Praksis*, 14, 265- 287.
- İnal, K. (2010). Eleştirel pedagoji: Eğitimde modern özgürleştirici bir yaklaşım. *Alternatif Eğitim e-Dergisi*, 1, 14-23.
- İnal, K. (2017). *Çocuk Hakları ve Siyaset*. Propaganda Yayınları.
- İncekara, A., Mutlugün, B. (2016). Türkiye’de neoliberal ekonomi politikaları sürecinde gelir bölüşümü ve iktisadi büyüme ilişkisinin analizi. *7. International Conference on Eurasian Economies. Kaposvar*, 358-367.
- Jones, M. (2002). Qualified to become good teachers: A case study of ten newly qualified teachers during their year of induction. *Journal of In-Service Education*, 28(3), 509-526.
- Kan H. (2000). *Mahrem macera*. İstanbul: Özgün Yayıncılık.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal S. (2006). Aday Memurların Örgütsel Sosyalleşmelerinde Temel ve Hazırlayıcı Eğitimin Rolü. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 131-143.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2).
- Kazgan, G. (2009). *Küreselleşme ve ulus-devlet*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Keleş, M. (2013). *Eleştirel pedagoji bağlamında medya okuryazarlığı dersinin işleniş biçiminin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum .
- Kennedy, W. (2017). *Nurturing Critical Dialogic Partnerships:A Praxis for TeacherInduction with/in Urban School Communities*. Doctoral Dissertation. University of Illinois, Chicago.
- Kesik, F., ve Bayram, A. (2015). Eğitim Sisteminin Eleştirel Pedagoji Perspektifinden Bir Değerlendirmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3).

- Kessels, C. (2010). *The influence of induction programs on beginning teachers' well-being and professional development*. Doctoral dissertation, Leiden University Graduate School of Teaching (ICLON), Leiden University.
- Khan, Z. N. (2013). Problems and Suggestions Related to Teacher Education. *Online Submission*, 64, 19426-19428.
- Kincheloe, J. L. (2008). *Critical pedagogy primer* (Vol. 1). Peter Lang.
- Kinchloe, J.L. (2008) Critical Pedagogy and the Knowledge Wars of the Twenty-First Century, *International Journal of Critical Pedagogy*, 1(1), 273–280.
- Kocadağ, Y. (2001). *Aday öğretmenleri hizmet içinde yetiştirme sorunları:Yozgat ili örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Konan N., Bozanoğlu B. ve Çetin B. Ç. (2017). Aday öğretmen performans değerlendirmeye ilişkin aday öğretmen görüşleri. Sözlü Bildiri, 4. *Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi*. Denizli, 56-61.
- Korkmaz, İ., & Akbaşlı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38(38), 266-277.
- Kozikoğlu İ. ve Çökük, K. (2017). Aday Öğretmenlerin Adaylık Eğitimini Atandıkları İlden Farklı Bir İilde Tamamlamaları: Aday öğretmenlerin görüş ve deneyimleri. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 50(2), 167-200.
- Kozikoğlu İ. ve Soyalp H. (2018). Aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin aday öğretmen yetiştirme programına yönelik görüşlerinin incelenmesi. https://www.researchgate.net/profile/Ishak_Kozikoglu/publication/323206449 adresinden 3 Mart 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Köse, A. (2016). Okul yöneticilerinin görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 924-944.
- Küçükcalay, A. G. A. M. (1997). Endüstri devrimi ve ekonomik sonuçlarının analizi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2).
- Lambert, C., Parker, A., & Neary, M. (2007). Entrepreneurialism and critical pedagogy: reinventing the higher education curriculum. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 525-537.
- Leavitt, H. B. (1991). Worldwide Issues and Problems in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 42(5), 323-331.
- Leban S. (2010). Peter McLaren ile söyleşi. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 2(7), 4-25.
- Lindsay P. (2016) Thinking Back (and Forward) to Rousseau's Emile, *Journal of Political Science Education*, 12:4, 487-497.

- Llosa, M. V(2001). *Edebiyat Ne İşe Yarar?* 16 Aralık 2017 tarihinde <https://blog.metu.edu.tr> adresinden erişilmiştir.
- Lowith, K. (2002). *Max Weber and Karl Marx*. Routledge.
- Macionis, J.J. (2012). *Sosyoloji*. (Çev. Ed. V. Akan), Ankara: Nobel Yayınevi.
- Mamur, N. (2014). Post-modernizmin Sanat Eğitime Yansıma Biçimleri Görsel Kültür ve Eleştirel Pedagoji. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2).
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage Publications.
- Massouleh, N. S., & Jooneghani, R. B. (2012). Learner-centered instruction: A critical perspective. *Journal of Education and Practice*, 3(6), 50-59.
- McCourt F. (2006). *Öğretmen* (P. Öcal). İstanbul: Altın Kitaplar.
- McKool S. S., & Gespass, S. (2009). Does Johnny's reading teacher love to read? How teachers' personal reading habits affect instructional practices. *Literacy Research and Instruction*, 48(3), 264-276.
- McLaren P. (2002). *Critical Pedagogy and Predatory Culture: Oppositional Politics in a Postmodern Era*. Routledge.
- McLaren, P. (2005). *Capitalists and conquerors: A critical pedagogy against empire*. Rowman & Littlefield Publishers.
- McLaren, P. (2011). *Okullarda yaşam: Eleştirel pedagojiye giriş*. (Çev. M.Y. Eryaman & H. Arslan). Ankara: Anı Yayıncılık.
- MEB (1995). *Hizmet içi eğitim yönetmeliği*. 1 Haziran 2018 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- MEB (2016). *Aday öğretmen yetiştirme programı*. 14 Haziran 2017 tarihinde <http://oyegm.meb.gov.tr/> sitesinden alınmıştır.
- MEB (2017). *Aday memurların yetiştirilmelerine ilişkin yönetmelik*. 30 Mart 2018 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1843.pdf> adresinden alınmıştır.
- MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. 29 Ocak 2018 tarihinde http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/ adresinden alınmıştır.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri tasarım uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Yayınevi
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis*. Sage Publications.
- Morrison, W. E., & Rude, H. A. (2002). Beyond textbooks: A rationale for a more inclusive use of literature in preservice special education teacher programs. *Teacher Education and Special Education*, 25(2), 114-123.

- Musset, P. (2010). *Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective: current practices in OECD countries and a literature review on potential effects* (OECD Education Working Papers, No. 48). Paris: OECD Publishing.
- Nayır, F., & Çetin, S. K. (2017). Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüşleri (Muğla İli Örneği). *Journal of Education and Future*, 12, 137-155.
- OECD (2012). *What can be done to support new teachers?*. *Teaching in Focus*, 2, 16 Aralık 2017 tarihinde <https://www.oecd.org/edu/school> adresinden alınmıştır.
- Onafowora, L. L. (2005). Teacher efficacy issues in the practice of novice teachers. *Educational Research Quarterly*, 28(4), 34.
- Osterfelt, C. (2011). *Critical Dialogues: An Action Research Project and a Critical Pedagogy Professional Development Group for Public School Teachers in Peoples, AZ*. Master Thesis, Prescott College.
- Öktem, M., Aydın, M., & Ekinci, S. (2007). Türkiye’de girişimciliğin geliştirilmesinde KOSGEB’in rolü ve önemi: uygulamalı bir çalışma. *Sosyoekonomi*, 5(5).
- Örtem, E., & Yükselir, C. (2017). Views of Turkish EFL Instructors on Critical Pedagogy. *Electronic Turkish Studies*, 12 (14).
- Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal Değişme ve Küreselleşme Bağlamında Eğitim ve Eğitim Programları: Kavramsal Bir Çözümleme. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 12(1).
- Özonay, İ. Z. (2004). Öğretmenlerin adaylık eğitimi programının değerlendirmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9.
- Özsoy, S. (2009). “Türk Modernleşmesi”, Demokrasi ve Eğitim: Dewey Perspektifinden Bir Çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (4), 1895-1931.
- Palabıyık, A. (2011). Pierre Bourdieu Sosyolojisinde “Habitus”, “Sermaye” ve “Alan” Üzerine. *Liberal Düşünce*, 16(61-62), 121-141.
- Parker, D. C., & Kitchen, J. (2009). Teaching and Teacher Education Research in Canada. *Brock Education Journal*, 19(1).
- Pennac D. (2012). *Okul sıkıntısı* (Çev. B. Behramoğlu). Can Sanat Yayınları.
- Perkinson, H. J. (1965). Rousseau’s Emile: Political Theory and Education. *History of Education Quarterly*, 5(2), 81-96.
- Petrov G. (2008). *Beyaz zambaklar ülkesinde*. İstanbul: Lacivert Yayıncılık.
- Phelan, S. (2011). Case study research: design and methods. *Evaluation and Research in Education*, 24, 221-222.
- Politzer G., Basse G. ve Caveing M. (2003). *Felsefenin temel ilkeleri* (Çev. M. Erdost). Eriş Yayınları.

- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş nicel ve nitel yaklaşımlar* (Çev. D. Bayrak, H., B. Arslan ve Z. Akyüz). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Rysakova, P. (2014). Eleştirel Pedagoji: Toplumsal yeniden üretim mekanizması olarak eğitim. Baykal, N. S., Ural, A., ve Alica Z., (Editörler) *Eleştirel eğitim seçkisi* içinde (1-8). Ankara: Pegem Akademi.
- Saban, A., & Ersoy, A. (2016). Eğitimde nitel araştırma desenleri. *Ankara: Anı Yayıncılık*.
- Sağıroğlu, N. A. (2011). Özgürleştirici bir eğitim arayışı: Eleştirel pedagoji okulu. *Eğitim Bilim Toplum*, 6(24), 50-61.
- Sağıroğlu, N. A. (2013). Özgürleştirici eğitim arayışları: Köy enstitüleri ve eleştirel pedagoji okulu. *Amme İdaresi Dergisi*, 47(1).
- Sarıkaya İ., Samancı O. ve Yılar Ö. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecinin aday ve danışman sınıf öğretmenlerinin görüşleri kapsamında değerlendirilmesi: bir karma yöntem çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 939-989.
- Sarpkaya, P. ve Dal, S. (2017). MEB'in aday öğretmen yetiştirme programında önerdiği filmlerin yönetici ve öğretmen özellikleri açasından incelenmesi. *Sözlü Bildiri*, 26. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi*, Antalya, 749-751.
- Sarpkaya, P. Y. (2011). Fakir baykurt'un gözüyle köy enstitülerinde örgüt kültürünün değişimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Eylül (3), 19.
- Sarpkaya, R. (1995). Yönetimde insan ilişkilerinin anlaşılmasında edebiyat ürünlerinden nasıl yararlanılabilir?. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(3), 391-396.
- Sayılan, F. (2018). *Yeniden üretim*. 6 Nisan 2018 tarihinde <http://elestirelpedagoji.com> adresinden erişilmiştir.
- Scott, J. T. (2014). The illustrative education of rousseau's emile. *American Political Science Review*, 108(3), 533-546.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlanmasında Eğitim*, 58, 40-45.
- Selvi K., Sönmez B. ve Özüdoğru F. (2011). John dewey: okul, toplum ve eğitim. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Shor, I. (2012). *Empowering education: Critical teaching for social change*. University of Chicago Press.
- Slater, P. (1998). *Frankfurt Okulu*. (Çev.Özden, A). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Solak, İ. (1999). *Aday öğretmenlerin yetiştirilmelerine ilişkin yönetmelikte öngörülen uygulamalı eğitimin değerlendirilmesi (Malatya Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

- Sözer, E. (2016). Üniversitelerde 1982 öncesi ve sonrasında öğretmen eğitimi ile ilgili program uygulamaları. *Kurgu Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli İletişim Dergisi*, 10(10), 259-278
- Spring, J. (1991). *Özgür eğitim* (Çev. Ayşen Ekmekçi). İstanbul: Ayrıntı Yayınevi.
- Stake, R. E. (2013). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.
- Stevens, P., & Weale, M. (2003). *Education and economic growth.-london., national institute of economic and social research* (No. 221). NIESR working paper.
- Strong, M., & Baron, W. (2004). An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: Suggestions and responses. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 47-57.
- Şeren, M. (2008). Köye öğretmen yetiştirme yönüyle köy enstitüleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1).
- Şişman, M. (2011). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M., & Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.
- Tabb W. (2001) Globalization and Education As A Commodity, Clarion. Summer. PSC. Home Page. <http://www.psc-cuny.org/jcglobalization.html> adresinden 8 Nisan 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Tahir K. (1995). *Bozkırdaki çekirdek*. İstanbul: Tekin Yayınevi.
- Tezcan, M. (1993). *Eğitim sosyolojisinde çağdaş kuramlar ve Türkiye*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Topsakal, C. ve Duysak, A. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin aday öğretmenler ve diğer paydaşların görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 625-639.
- Tozer, S. ve Senese, G. (2015). Egemen ideoloji ve öğretmenin mesleki otoritesi. *Eleştirel Pedagoji*, 7(39), 31-36.
- Trautmann, J. (1982). The wonders of literature in medical education. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 2(3), 23-31.
- Tunçbilek, M. M. ve Tünay T. (2017). MEB aday öğretmen yetiştirme süreci uygulamasının ilgili tarafların bakış açısıyla değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 412-427. <http://www.e-sosder.com/eng/> adresinden 18 Şubat 2018 tarihinde alınmıştır.
- Tural, N., & Karakütük, K. (1991). Eğitim politikası. *Eğitim ve Bilim*, 15(82).

- Türk Dil Kurumu (2018). *Türkçe Sözlük*. 30 Mayıs 2018 tarihinde www.tdk.gov.tr adresinden alınmıştır.
- Ulubey, Ö. (2016). Aday öğretmen yetiştirme programının aday öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmesi (Examining teacher candidates training programs according to teacher candidates opinions). *4th International Conference on Curriculum and Insructions*, Antalya, 27-30.
- Ünal, L. I. (2011). Öğretmenliğe ve öğretmen yetiştirmeye ilişkin ekonomi politik bir çözümleme. *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Kitabı*.
- Ünver, G. (2016). Türkiye’deki hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kuram-uygulama bağlantısı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 61-70.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (7), 63-82.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, 54(2), 143-178.
- Walter, S. (1996). The ‘flawed parent’: A reconsideration of Rousseau’s Emile and its significance for radical education in the United States. *British Journal of Educational Studies*, 44(3), 260-274.
- Wang, J., Odell, S. J., & Schwille, S. A. (2008). Effects of teacher induction on beginning teachers’ teaching: A critical review of the literature. *Journal of teacher education*, 59(2), 132-152.
- Wong, H. K. (2004). Induction: The Best Form of Professional Development. *Educational leadership*, 59(6), 52-55
- Wraga, W. G. (1998). Democratic Leadership in the Classroom: Theory into Practice. *The Czech National Civic Education Conference*. 24-25 August, Olomouc, Czech Republic.
- Yapıcı, M. (2006). Eğitim Politikaları ve Etkileri. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 6(2).
- Yıldırım, A. (2010). *Eleştirel pedagoji*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2015). Bozkır romanlarında köy enstitüsü. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(29), 309-338.
- Yılmaz, B. (2004). Türkiye’de eğitim politikası ve kütüphane. *Bilim ve Ütopya*, 139.
- Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 195-213.
- Yılmaz, M. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri (Problems and proposals for solution of candidate teacher training). 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 6(16), 135-156.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı-Soyadı : Sinem DAL

Doğum Yeri ve Tarihi : Ankara- 13.09.1982

Eğitim Durumu:

Lisans Öğrenimi : Gaziantep Üniversitesi İngiliz Dil ve Edebiyatı

Lisansüstü Öğrenimi : Adnan Menderes Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü/ Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması Ekonomisi Tezsiz Yüksek Lisans Programı

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce (Yökdil: 96,25)

İş Deneyimi

İngilizce Öğretmeni (2006-2008) Milli Eğitim Bakanlığı, Kahramanmaraş Çatova İlköğretim okulu, Elbistan/Kahramanmaraş

(2008-2014) Milli Eğitim Bakanlığı, Şehit Cafer Ortaokulu

(2014- Devam Etmekte) Milli Eğitim Bakanlığı, Şehit Rıfat Tunçbilek Ortaokulu, Umurlu/Aydın

İletişim

E-posta adresi : sinem.dal@hotmail.com

Tarih :