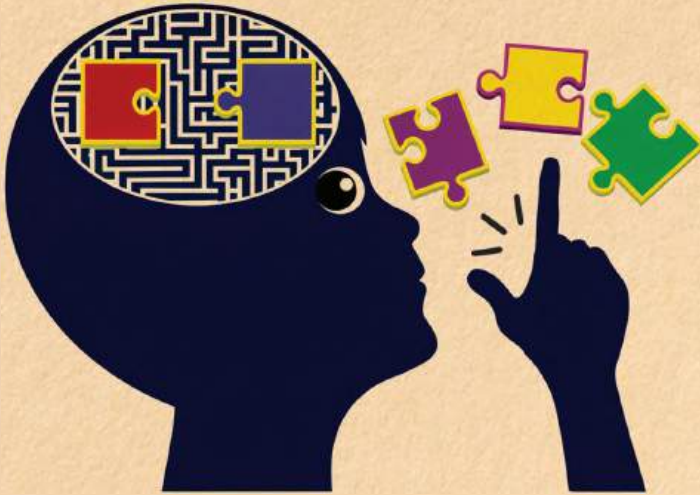


KURAM, DENEYİM ve MÜDAHALE

1. Eleştirel Pedagoji Kongresi'nden Yazılar



Okul İhtiyaçları
- B i
Araştırma ve Davranış Bilimi
R - A R
ASSOCIATION FOR SCIENCE, ART
A - D A
EDUCATION RESEARCH AND SOLIDITY
ENSTİTÜ -

Töz

Editör:
Duygu Altınoluk

KURAM, DENEYİM ve MÜDAHALE

1. Eleştirel Pedagoji Kongresi'nden Yazılar

Editör:

Duygu Altınoluk



KURAM, DENEYİM ve MÜDAHALE
1. Eleştirel Pedagoji Kongresi'nden Yazılar

Editör: Duygu Altınoluk

ISBN: 978-625-5589-29-3

1. Baskı: Ankara, 2025

Basımevi: Azde Ajans & Matbaa
(Ankara/Sertifika No: 40800) - 0545 376 21 22

Kapak Tasarımı: Leyla Çelik / Mizanpaj: Serkan Akkuş

**Bu kitap, 1. Eleştirel Pedagoji Kongresi kapsamında sunulan
bildirilerden oluşmakta olup,
BİRARADA Derneği ve TÖZ Yayınları eşit, ortak yayınıdır.**



**BİRARADA – Bilim, Sanat, Eğitim,
Araştırma ve Dayanışma Derneği**

Yayın No: 3

Sertifika No: 65435

Rasimpaşa Mahallesi,
Tüccar Sami Sokak No: 12/4
Kadıköy / İstanbul



TÖZ Yayınları

Yayın No: 114

Sertifika No: 40800

Kocatepe Mahallesi
Hatay Sokak No: 14/2
Çankaya / Ankara

0545 376 21 22

<https://biraradadernek.org/>
<https://www.facebook.com/bir.arada.39>
<https://twitter.com/BiraradaDernek>
https://www.instagram.com/bir_ara_da/
<https://www.youtube.com/channel/UC0vCGUwuOYb3tNLpRHRstng>

tozyayinlari@gmail.com
www.tozyayinlari.com



E 2 Eleştirel
P 0 Pedagoji
K 4 Kongresi

SUNUŞ

Bu kitap, 2024 yılında düzenlenen Eleştirel Pedagoji Kongresi kapsamında sunulan bildirilerin, kolektif bir emek sürecinin ardından makaleye dönüştürülmesiyle ortaya çıkmıştır. Ancak bu derleme, yalnızca bir akademik kongrenin “çıkışı” olarak okunamaz. Aksine, bu kitap; Türkiye’de akademinin giderek daraltıldığı, eleştirel düşüncenin kriminalize edildiği, üniversitelerin neo-liberal-otoriter bir yeniden yapılanma sürecine sokulduğu, akademisyenlerin ihraç, güvencesizlik, otosansür ve yalnızlaştırma pratikleriyle kuşatıldığı bir tarihsel bağlamın içinden konuşmaktadır.

Bu bağlamda Eleştirel Pedagoji Kongresi, yalnızca bir bilimsel etkinlik değil; **baskı altında düşünmeye devam etmenin, akademiyi itaatkâr bir kuruma indirgemeye çalışan politikalara karşı kolektif bir karşı-mekân kurmanın ve dayanışma ilişkilerini yeniden üretmenin** bir yolu olarak tasarlanmıştır. Kongre, üniversitelerin duvarları içinde ve dışında biriken öfkeyi, yas duygusunu, kırılğanlığı ve direniş imkânlarını pedagojik bir zeminde buluşturma çabasının ürünüdür.

Türkiye’de son yıllarda akademi, yalnızca piyasa mantığıyla yeniden yapılandırılan bir üretim alanı değil; aynı zamanda politik sadakatin test edildiği, eleştirel bilginin “tehlikeli” ilan edildiği ve muhalif akademik öznelerin sistematik biçimde tasfiye edildiği bir alan hâline gelmiştir. Barış bildirisine imza atan akademisyenlerin ihraç edilmesiyle görünürleşen bu süreç, zamanla güvencesizleştirme, performans baskısı, yayın sayısı fetişizmi, idari tahakküm ve yaygın otosansür pratikleriyle derinleşmiştir. Bu koşullarda eleştirel pedagojiden söz etmek, yalnızca bir eğitim teorisini tartışmak değil; **bilginin kimin tarafından, kimler için ve hangi bedellerle üretildiğini** sorgulamak anlamına gelmektedir.

Bu kitapta yer alan çalışmalar, eleştirel pedagojiyi tam da bu politik gerçekliğin içinden ele almaktadır. Metinler, eğitimi nötr,

teknik ya da apolitik bir alan olarak değil; iktidar ilişkileriyle örülü, bedeni, duyguyu, deneyimi ve konumlanmayı içeren bir mücadele alanı olarak kavrar. Feminist pedagojilerin, bakım etiğinin, konumlu bilginin ve deneyim temelli öğrenme pratiklerinin derlemede güçlü biçimde yer alması bu nedenle tesadüf değildir. Zira feminist düşünce, bilginin evrensel ve tarafsız olduğu iddiasını reddederken; eleştirel pedagojinin de en önemli dayanaklarından birini oluşturmaktadır.

Bu kitapta yer alan çalışmalar, eleştirel pedagojiyi tam da bu politik gerçekliğin içinden ele almaktadır. Derlemenin ilk bölümlerinde yer alan kuramsal ve felsefi katkılar, eleştirel pedagojiyi yalnızca bir eğitim yaklaşımı olarak değil; gerçekliğe müdahale etme iddiası taşıyan politik bir düşünme biçimi olarak konumlandırmaktadır. Özellikle baskı, otoriterlik ve “dar zamanlar” bağlamında eleştirel pedagojinin imkânlarını sorgulayan metinler, umudu pedagojik bir duygu olmanın ötesinde, kolektif bir siyasal pratik olarak tartışmaya açmaktadır. Bu tartışmalar, eleştirel düşüncenin ancak kendi konumlarını, alışkanlıklarını ve ayrıcalıklarını sorgulayan bir “yaratıcı özyıkım” süreciyle mümkün olabileceğini vurgulamaktadır.

Derlemenin mimarlık eğitimi ve mekânsal pedagojilere odaklanan bölümleri ise eleştirel pedagojinin disiplinlerarası potansiyelerini görünür kılmaktadır. Mimarlık stüdyosunu nötr bir tasarım alanı olarak değil; iktidar ilişkilerinin, cinsiyetlendirilmiş mekân pratiklerinin ve örtük müfredatın yeniden üretildiği bir pedagojik alan olarak ele alan bu çalışmalar, feminist ve radikal pedagojilerin mimarlık eğitiminde nasıl dönüştürücü imkânlar sunduğunu göstermektedir. Konumlu bilgi, deneyim, duygulanım ve yatay ilişki biçimleri bu bölümde hem pedagojik hem de politik birer müdahale aracı olarak tartışılmaktadır.

Yaratıcı drama, doğaçlama ve performatif öğrenme pratiklerine odaklanan bölümlerde ise eleştirel pedagojinin bedensel, duygusal ve ilişkisel boyutları öne çıkmaktadır. Bu metinler, öğrenmenin

yalnızca bilişsel bir süreç olmadığını; beden, duygu, hafıza ve deneyimle iç içe geçtiğini vurgulayarak, eleştirel pedagojinin neden sanatla, tiyatroyla ve yaratıcı yöntemlerle güçlü bağlar kurduğunu somut örnekler üzerinden ortaya koymaktadır. Yaratıcı drama ve playback tiyatrosu gibi yöntemler, bu bağlamda yalnızca alternatif öğretim teknikleri değil; eşitsizliklerin, bastırılmış deneyimlerin ve kolektif hikâyelerin görünür kılındığı politik pedagojik alanlar olarak ele alınmaktadır.

Feminist pedagojilere odaklanan bölümler ise kitabın politik omurgasını daha da belirginleştirmektedir. Bu metinlerde bilgi, tarafsız ve evrensel bir üretim olarak değil; cinsiyetlendirilmiş, konumlu ve ilişkisel bir süreç olarak ele alınmakta; akademide bakım, duygulanım, kırılganlık ve dayanışma gibi çoğu zaman değersizleştirilen boyutlar pedagojik bir güç olarak yeniden düşünülmektedir. Feminist pedagojik yaklaşımlar, hiyerarşik bilgi ilişkilerine, eril akademik kültüre ve rekabetçi üretim rejimlerine karşı kolektif öğrenme ve birlikte düşünme pratiklerini önermektedir.

Bu farklı bölümler ve yaklaşımlar arasında kurulan bağlar, eleştirel pedagojinin tekil bir yöntem ya da kapalı bir kuramsal çerçeve olmadığını; aksine farklı alanlarda, farklı öznelliklerle ve farklı direniş biçimleriyle sürekli yeniden kurulan bir mücadele alanı olduğunu göstermektedir. Derlemenin bütününde ortaklaşan vurgu, eğitimin nötr bir teknik alan değil; iktidar, eşitsizlik ve direnişle örülü bir politik pratik olduğudur. Bu nedenle kitap, eleştirel pedagojiyi yalnızca tartışan değil; onu farklı alanlarda **dene-yen, zorlayan ve genişleten** bir kolektif arayış olarak da okunmalıdır.

Bu kitapta ele alınan pedagojik deneyimler ve kuramsal tartışmalar, Paulo Freire'nin "bankacı eğitim" modeline yönelttiği eleştirinin güncel yankılarını taşır. Ancak burada mesele, yalnızca öğretmen-öğrenci ilişkisini yeniden düşünmek değildir. Aynı za-

manda üniversitenin kendisini, akademisyenin konumunu, bilginin dolaşım biçimlerini ve öğrenmenin duygulanımsal boyutlarını da sorunsallaştırmaktır. Bilgi, bu metinlerde bir mülkiyet ya da performans nesnesi olarak değil; **ilişkisel, kolektif ve dönüştürücü** bir süreç olarak ele alınır.

Kongre sürecinde ve bu kitaba dönüşen çalışmalarda öne çıkan bir diğer önemli hat, **dayanışmadır**. Resmî akademinin dışına itilmiş ya da orada tutunması giderek zorlaşmış akademisyenler, eğitmenler ve araştırmacılar için eleştirel pedagojinin en somut anlamlarından biri, birlikte düşünme ve birlikte üretme imkânıdır. Dayanışma akademileri, alternatif öğrenme mekânları, kolektif atölyeler ve feminist pedagojik pratikler; bu kitabın arka planında sessiz ama güçlü biçimde yer almaktadır.

Bu nedenle elinizdeki derleme, yalnızca eleştirel pedagojiyi *anlatan* bir kitap değil; eleştirel pedagojiyi *icra eden* bir kolektif üretim olarak da okunabilir. Metinler, tamamlanmış ve kapanmış cevaplar sunmaktan ziyade; okuru kendi pedagojik konumunu, sessizliklerini, ayrıcalıklarını ve direniş imkânlarını yeniden düşünmeye davet eder. Bu davet, akademiye yeniden kamusal, eşitlikçi ve özgürleştirici bir alan olarak tahayyül etmenin de bir parçasıdır.

Eleştirel Pedagoji Kongresi'nin ve bu kitaba dönüşen emeğin temel iddiası şudur: **Eğitim, baskı koşullarında dahi politik bir umut alanı olarak yeniden kurulabilir**. Bu umut, naif bir iyimserlikten değil; deneyimden, mücadeleden, yas tutmaktan ve dayanışmadan beslenir. Elinizdeki kitabın, bu umudu çoğaltan yeni karşılaşmalara, yeni sorulara ve yeni pedagojik cesaretlere alan açmasını diliyoruz.

İÇİNDEKİLER

SUNUŞ	5
Feminist Bir Faillik Oluşturmada Feminist Pedagojinin İmkanları Üzerine	11
İlknur MEŞE	
Peki Biz Buna Feminist Dersek? Mimarlıkta Feminist ve Radikal Pedagojiler Üzerine Sınırları Genişletilebilecek Bir Haritalama Denemesi	29
Bihter ALMAÇ Gülşah AYKAÇ Esra SERT Aslıhan ŞENEL	
Mimarlık Stüdyosunda Konumlu ve Dönüştürücü Pedagoji Denemeleri.....	33
Aslıhan ŞENEL	
Fantastik Mimarlıklar Bahane, Mimari Tasarım Stüdyolarında Feminist Pedagojiler	59
Bihter ALMAÇ	
Kırılgan Bir Dünyada Etik Karşılaşmalar	81
Esra SERT	
Feminist Pedagojilere Köprüler Atmak: Mimarlıkta Ayrımcılık Eksenini ve Stratejiler	95
Gülşah AYKAÇ	
Yaratıcı Drama Ve Eleştirel Pedagoji Arasında Verimli İlişki: Dorothy Heatcote'un Uygulaması.....	111
Mete AKOĞUZ	
Üniversite Kampüslerinin Öğrenciler İçin Ayrıcalık Anlamına Gelmesi: Neoliberal Eğitimin Öğrencilerdeki Tezahürleri	137
İdil Eylül DURMAZ İlgaç ÇEVİK Deniz DÜZYOL Nalan ASLAN	
Serüven Kültür'ün Conscientizaçao'su	165
Zeliha Burcu ACAR Deniz Can TEPE	
Eğitimde Yaratıcı Drama Yöntemi ve Playback Tiyatrosunun Birlikte Kullanımının Eleştirel Pedagoji ile İlişkisi	187
Büşra YALÇINKAYA	
Dar Zamanlarda Eleştirel Pedagoji ve Felsefe Üzerine Yeniden Düşünmek.....	217
Zeliha Burcu ACAR	

Feminist Bir Faillik Oluşturmada Feminist Pedagojinin İmkanları Üzerine¹

İlknur MEŞE *

Öz

“Bir şey inşa etmeyi denemekten ziyade ulaşamayacağımız hedefler koymak ve daima bir şeye “karşı” mücadele etmek hatadır. Bu, bakışımızın daima gelecekte olduğu anlamına gelir, oysa neseli politika zaten şimdide kurucudur. Bugün daha fazla insan bunu görüyor. Hedeflerimizi, sürekli uzaklaşan bir gelecekte konumlandıramayız. Açıkça daha geniş bir ufka sahip olmamız gerekse de, şimdide kısmen ulaşabileceğimiz hedefler koymaya da ihtiyacımız var. Politik etkin oluşumuz, yaşamımızı ve etrafımızdaki insanlarla ilişkilerimizi olumlu biçimde değıştirmeli. Gerçekleştirebileceğimiz şeyleri, asla göremeyeceğimiz bir geleceğe sürekli ertelemekten keder doğar ve sonuçta şimdide neyin mümkün olduğunu görmeyiz.” (Federici, 2019, s.142)

Özet

Feminist pedagoji, eleştirel pedagojiden beslenmiş olmasına rağmen cinsiyetçi baskı ve sömürüyü merkeze alması nedeniyle ondan ayrılır. Feminist pedagoji, cinsiyetçiliğı, cinsiyetçi baskı ve sömürüyü ve onunla bağlantılı diğerk yıkıcı nefretleri azaltmayı he-

¹ Bu yazı, Feminist Faillğe Çağrı-Dersliklerde Feminist Pedagoji Deneyimleri (2022) adıyla derlemesini yaptığım kitapta yazdığım iki bölümün eklemeler yaparak yeniden düzenlenmiş kısa bir özetidir.

* Prof. Dr., Giresun Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakóltesi, Sosyoloji Bölümü, inur-mese@gmail.com

defler. Bunun için bu sorunların kaynaklarının ve sonuçlarının ortaya koyulduğu, tartışıldığı, bilinçlenme yaratmaktan feminist failliklere uzanan hedeflere sahip derslikler yaratmaya çalışır. Bu nedenle güçlü düzenleyici bir yanı vardır. Öte yandan bunları dikte etmeden ve zorlamadan yapmaya çalışır. Feminist pedagojiye dair genel bir çerçeve çizeceğim bu bildiride, sadece sosyal bilimlerin değil, diğer disiplinlerin dersliklerinde de uygulanabilirliği olan feminist pedagojinin bugün Türkiye’de yaşanan cinsiyetçi şiddete, sömürüye ve baskıya karşı durmak için feminist bir faillik geliştirmemize yardımcı olabileceğini hem feminist teoriden hem de kendi derslik deneyimlerinden faydalanarak tartışacağım.

Anahtar sözcükler: Feminizm, feminist pedagoji, feminist faillik.

Abstract

Feminist pedagogy, although informed by critical pedagogy, differs from it in that it centres on gendered oppression and exploitation. Feminist pedagogy aims to reduce sexism, sexist oppression and exploitation and other destructive hatreds associated with it. To this end, it endeavours to create classrooms where the sources and consequences of these problems are revealed and discussed, with goals ranging from raising awareness to feminist agency. Therefore, it has a strong regulatory aspect. On the other hand, it tries to do this without dictating or forcing. In this paper, I will draw a general framework for feminist pedagogy and discuss how feminist pedagogy, which is applicable not only in the classrooms of social sciences but also in the classrooms of other disciplines, can help us develop a feminist agency to stand against the sexist violence, exploitation and oppression in Turkey today, drawing on both feminist theory and my own classroom experiences.

Key words: Feminism, feminist pedagogy, feminist agency.

Giriş

Feminist eğitim neyi öğreteceğimiz konusunda yardım alabileceğimiz feminist teori ve nasıl öğreteceğimizin yol haritasını bize gösteren feminist pedagojiyle ilgilidir. Feminizmi, bell hooks'un (2012) tanımından yola çıkarak cinsiyetçiliği, cinsiyetçi sömürü ve baskıyı sona erdirmeyi amaçlayan bir toplumsal hareket ve düşünce hareketi olarak anladığımızda, feminist pedagojiyi bu sömürü ve baskının nedenlerinin ve sonuçlarının ortaya konulmasını sağlayan çeşitli öğretim yaklaşımları veya stratejileri olarak tanımlarız. Bununla bağlantılı olarak feminist pedagoji öğretmen-öğrenci ilişkilerini, öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkilerini ve dersliklerin habitatını eşitlikçi, demokratik, eleştirel ve dayanışmacı çerçevede düzenlemeyi amaçlar. Cinsiyetçiliği, ırkçılığı, sınıfçılığı ve diğer yıkıcı nefretleri aşmaya yönelik bir dönüşüm yaratmayı hedeflediği için teori ve pratiği bütünleştiren yeni bir praksişi üretmenin, derslik ile toplumsal değişim arasındaki bağı kurmanın, öğrencilere aktivizmi öğretmenin yollarını araştırır. Feminist pedagoji öğretmenler ile öğrenciler arasında ve öğrencilerin kendi aralarında başka bir toplumsal ilişki biçimi, başka bir dil, öznellik ve faillik, hatta öğrencilerde haysiyet geliştirme pratiğidir. Bu anlamda feminist pedagojinin güçlü düzenleyici bir yönü vardır.

Eğitimin yapıldığı mekânın taşıdığı fiziksel, tarihsel, kültürel ve pedagojik özellikler, mekânın içerdiği imkanlar ve sınırlılıklar, öğrencilerin demografik özellikleri ve pedagojik yatkınlıkları feminist pedagojiyi şekillendiren kaynaklardır. Her üniversitenin, bölümün, hocaların ve öğrencilerin feminist pedagojinin çerçevesini ve uygulanabilirliğini belirleyen kendi yerel özellikleri ve meseleleri vardır. Bu nedenle feminist pedagoji bağlam bağımlıdır ve çoğulluğa sahiptir.

Feminist pedagoji 1970'lerde İngiltere, Kanada ve ABD'deki üniversitelerde tomurcuklanan "Kadın Çalışmaları" derslerinde öğretim metodu olarak uygulanmaya başlanmış, 1980'lerde de öğretmeyi ve öğrenmeyi yeniden düşünmeyi sağlamaya yönelik, erkek egemen teorileri merkezileştirmek maksadıyla eleştirel bir

alan olarak oluşmuştur. Feminist pedagoji Paulo Freire ve Henry A. Giroux gibi eğitimcilerle anılan eleştirel ve özgürleştirici pedagojilerin zengin ve değerli düşüncelerine çok şey borçludur, fakat feminist pedagoji kadınların deneyimleri ve yaşadıkları baskıyla ilgilenmesi, dikkat önceliğini kadına, cinsiyet, ırk ve sınıf arasındaki kesişimlere vermesi nedeniyle eleştirel pedagojilerden ayrılır.

Feminist pedagojiye dair literatürde kadın kategorisine odaklanma ve kadın deneyimlerini bilginin mümkün temelleri olarak kullanma önerilerinden, kapsamı kadın kategorisinden diğer baskı gören gruplara doğru genişletme ve feminizmin bu gruplarla ittifaklar oluşturması önerilerine doğru bir değişim söz konusu olmuştur. Feminist düşünürler, daha yaşanılır bir hayatın koşullarını yaratmak için cinsiyetçi tahakkümle bağlantılı daha birçok tahakküm biçimiyle de meşgul olmak gerektiğini dile getirmişlerdir. Böylece feminist pedagojinin, geleneksel bilgi ve eğitim anlayışını eleştirmekle başlayıp kadınların deneyimlerini görünür kılmaya hem cinsiyetçi tahakküm hem de onunla bağlantılı tahakküm biçimleriyle mücadele etmeye ve daha iyi bir dünyanın yaratılması gayesiyle diğer sosyal hareketlerle birlikte hareket etmeye varan genişlikte bir ideal ve faillik ufku çizdiği söylenebilir.

Feminist pedagoji uygulamaları sadece okul ve öğrenciler ile sınırlı değildir, demokratik eleştirel bir kamusal alanın yaratılabilmesi fiziksel veya sanal herhangi bir mecranın olması feminist pedagojinin işlemesi için yeterlidir.

Feminist Pedagojinin Meseleleri

Feminist pedagoji literatüründe dersliğin, öğretmen ve öğrencilerin özne olarak hareket ettiği özgürleştirici bir ortam olduğu dile getirilir. Bu literatüre göre feminist derslikler ekolojik ve bütünseldir; burada deneyimlerimizi farklı pencerelerden görmeyi, öteki veya yeni olaylarla ilişkilendirmeyi, farklı yollarla düşünmeyi öğreniriz. Bu şartlar altında, yeni öğrendiklerimizi bütünleştirebilir ve eski anlayışımızı değiştirebiliriz. Bunlar dersliklerin

arzu edilir yanıdır, fakat feminist dersliğı, sadece birbirini besleme, dayanışma ve iş birliğı yeri, yarattığımız huzurlu bir alan, sığınak veya konforlu bir mekân olarak görmek yerine, dirençlerin var olduğu ve baskı ilişkilerinin işlediğı bir yer olarak da ortaya koymak gerekir. Gerginlikler, çatışma veya sessizlikler feminist pedagojinin günlük pratiklerinin bir parçasıdır. Ayrıca derslikler fiziksel bir mekân olmanın ötesinde, duygusal, siyasal ve kültürel çoklu anlamlara sahip kamusal alanlardır.

Feminist pedagojiye dair literatürde, derslikte eşitlikçi ilişkiler geliştirmek adına öğretmenin otoritesinin ne kadar ve nasıl olmasının daha iyi olabileceğine, hatta otorite rolünü hiç üstlenmemeye dair tartışmalar yapılmıştır. Feminist öğretmenler, dersliklerde eşit ilişkiler geliştirmek adına kendi seslerini daha az duyulur hale getirmeye çalışmışlar, fakat feminist öğretmenin de bir sese ve deneyime sahip olduğunun göz ardı edilemeyeceğini söylemişlerdir. Bazı yazarlar, feminist öğretmenin “zihninin, hayal gücünün ve tutkusunun” doğurduğu otoriteyi talep etmesi gerektiğinde ısrar etmişlerdir. Bundan da öte, öğrenciler arasındaki güç ilişkilerine tepki vermek ve onları dengelemek için öğretmenin otoritesine ihtiyaç olduğu da görülmüştür. Çünkü bazı yazarlara göre, öğretmenler entelektüel ve kurumsal güçlerini bıraktıklarında onun yerine, kendinden emin veya iddialı öğrencilerin tahakkümü geçer. Tahakküm ilişkilerini engellemek, öğretmenin müdahalesini gerektirir.

Otorite gerekliyse o halde ne şekilde ve nasıl kullanılacak? Feminist eğitimciler otoriteyi olumlu bir şekilde kullanırlar. Feminist pedagoji otorite kavramını tahakkümden ziyade yaratıcı enerji ve potansiyel anlamında oluşturur. Bu, topluluğı bir arada tutan, onlara hareket etme, eylemde bulunma, şartları değiştirme fırsatı veren yaratıcı güç olarak otorite imajıdır. Böylesi bir anlayışta öğretmenin bilgisi ve deneyimi kabul edilir ve bu güç hem özerkliği hem de karşılıklılığı geliştirmek ve öğrencileri güçlendirmek için onlarla birlikte kullanılır. Öğrencileri, planlama, müzakere etme, değerlendirme ve karar verme becerilerini geliştirerek, öğrenme-

lerinden ve sosyal değişimden sorumlu ajanlar olarak görmek suretiyle öz güvenlerini ve öz saygılarını yükseltmelerine yardımcı olarak, kendi seslerini bulmalarına izin vererek, diğerleriyle birlikte ortaklık kurmaya teşvik ederek güçlendirebiliriz. Gücün paylaşıldığı yerde, bireylerin özgürlük kapasiteleriyle doğru orantılı olarak eylemlerinden sorumlu olma duyguları da artar.

Geleneksel bilgi ve eğitim anlayışında olduğu gibi, ataerkil kültüre göre yapılanmış akademide otoritenin de cinsiyetlenmiş olduğunu görmek lazım. Feminist pedagojiye dair derslik deneyimlerini yazan yazarlar, kadın akademisyenlere erkeklerinkinden daha az otorite tanındığını dile getirirler. Kadın akademisyenlerin otoritesinin tanınmamasının sebeplerinden biri, onlardan cinsiyetlerine uygun görülen davranışların beklenmesidir- “midwife” örneği veya annelik rolü ile özdeşleştirilmek gibi-. Öğrenciler, kadın akademisyenlerin daha ulaşılabilir olmasını, sınıf dışında destekleyici olmasını ve duygusal emeği daha fazla göstermesini beklerler, fakat aynı özellikleri erkekler gösterdiğinde bunu daha fazla takdire şayan görürler.

Ses feminizm için oldukça önemlidir. Çünkü feminist hareket, kadınların bastırılmış veya yok sayılmış sesini duyurmak, özgürleştirmek ve o sese meşruiyet yaratmak içindir. Carol Gilligan, *Kadının Sesi* (2017) adlı kitabında sesin kültürel yanına vurgu yapar. Ses kültürel olarak oluşur. Sesin iç dünyayı dış dünyaya bağlayan güçlü bir enstrüman olduğunu söyler. Ona göre, “ses olmadan direnme, yaratıcılık ya da psikolojik kaynaklı bir değişim olasılığı söz konusu değildir.” Ses öğrenilir, zengin ve destekleyici bir ortamda gelişir, tınsı güçlü olur, fakat baskıcı bir ortamda cılızlaşır, kurur ve duyulmaz olur. Geleneksel tarih yazıcılığına baktığımızda, kadınların kendi hikayelerini anlatmaktan mahrum bıraktıklarını ya da erkeklerin anlatılarının içinde marjinal, ikincil konumlarda yer aldıklarını görürüz. Her iki halde de kadınlar tarihte görünmez kılınmışlardır. Kadınları görünür kılmak için -sadece onları da değil, genel olarak ezilenleri- seslerini çıkarmaya,

onları kendi seslerini bulmaya ve konuşan özne olmaya teşvik etmek gerekir. Dersliklerde feminist pedagojinin yapmaya çalıştığı şeylerden biri, hatta en önemlisi budur.

Dersliklerde öğrenciler deneyimlerini, kendi hikayelerini anlatmaya teşvik edilirken çeşitli sebeplerden dolayı bu çaba her zaman öğrencilerden bir yankı bulmayabilir. Kadın öğrenciler deneyimlerini ve görüşlerini paylaşmaktan ya korkarlar ya da bir karşılık bulamadıkları için bunu yapmayı anlamsız bulurlar. Bu duyulmama hali, belirli seslere ayrıcalık tanıyan pratikler yoluyla inşa edilir. Bazen sınıftaki erkek öğrencilerin sesi daha baskın çıkar. Erkekler sınıfta olmadıklarında bile, sanki sınıftalarmış gibi kadınların seslerini sessizleştirmede iş görmektedirler. Bazen de öğretmenler sınıftaki feminist seslere feminist olmayan seslere göre daha ayrıcalık tanımaktadırlar. Derslikteki bazı öğrenciler konuşan öğrencileri, marjinalleştirme, nesneleştirme ve stereotipleştirme şekillerine maruz bırakarak tepkilerini dile getirirler. Dolayısıyla konuşan öğrencileri sessizleştirirler. Konuşmayanlar da hiç konuşmaz hale gelirler. Ancak her sessizlik pasiflik anlamına gelmez, güçlü sessizlikler de vardır. Yine de sessizliğin kendisi rahatsız edicidir, felç edici bir etkisi vardır. Bu nedenle öğrencileri daha fazla etkileşime cesaretlendirmenin yollarını aramak gerekir. Nitekim sesin çıkmasını sağlayan başka yollar da vardır: yazı, şiir, hikâye, resim, fotoğraf gibi.

Feminist pedagoji çoğu zaman öğrencilerin direnciyle karşılaşır. Direnç türlü yollarla ortaya konulabilir. Oflama, ellerini göğsünde birleştirme, alaycı gülümseme gibi somut beden hareketleri vasıtasıyla olduğu gibi, derslerde erkek düşmanlığı yapıldığını söylemek gibi erkek otoritesini sürdüren pratikleri desteklemek suretiyle de yapılmaktadır. Sessizlik de bir direnç gösterme biçimidir, ancak direnç, öğrenmeyi etkileyen bir unsurdur. Öğrenciler var olan değer sistemlerine meydan okuyan materyalle karşılaştıkları zaman, yeni bir bilgi veya teori, sosyal düzen anlayışlarına ters düştüğü, var olan düşünce yapılarına uygun gelmediği zaman dü-

şüncelerindeki bariyerleri yükseltirler ve bundan öğrenmeleri etkilenir. Feminist araştırma var olan paradigmalara, geleneksel ailelerde büyüyen öğrencilerin değer sistemlerine meydan okuduğu için, feminist öğretmenler sık sık öğrettikleri konuya muhalefetle karşılaşır. Bu doğal bir durumdur, çünkü zihnimizde bina ettiğimiz örüntüye en kolay uyum gösteren bilgileri daha çabuk kabul eder, bu örüntüye bir türlü dahil edemediklerimizi daha kolay yadsınız ya da çarpıtırız. Böylece onları şemalarımıza göre etiketleriz, ancak her an yeni bir deneyime yer açmak için varsayımlarımızın yapısını değiştirme kudretine sahip olduğumuzu unutmamak gerek. Bazen bir bilginin zihinde anlamlandırılarak bir yere oturtulması için, ona uygun bir deneyimle eşleşmesi de gereklidir. Zaman içinde bilgiyi harekete geçiren, gün yüzüne çıkaran bir deneyim yaşandığında o bilgi işlerlik kazanır.

Feminist Derslik Nedir? Hangi Derslikler Feministtir?

Feminist dersliğin ne olduğunu tanımlamak, bir otorite konumundan konuşmak anlamına gelebilir. Feminist dersliğin ne olduğuna/olabileceğine dair sınırlar çizmeden, kriterler belirlemeden de onu diğer dersliklerden ayıran farkları ortaya koyamayız. O zaman otorite konumunda olmadan ama sınırları oluşturma gerekliliğini de dikkate alarak feminist dersliğin ne olabileceğine dair bir çerçeve belirlenebilir. Bunun için feminizmin nasıl tanımlandığına bakmak lazım. Aslında feminizm tanımı üzerinde de öznesinin kim olduğuna ve kimleri kapsadığına yönelik ciddi bir ihtilaf var.

Feminist dersliğin ne olabileceğine geldiğimizde, hooks'un tanımından yola çıkarak cinsiyetçiliğin, cinsiyetçi sömürü ve baskının nedenlerinin ve sonuçlarının ortaya koyulduğu, tartışıldığı; bu sorunların giderilmesi için farkındalık yaratmaktan çeşitli feminist failliklerin koşullarını mümkün kılmaya uzanan hedeflere sahip derslikler olarak tanımlayabilirim. Bunları feminist pedagoji yoluyla yaparız. Pedagoji, eğitimin nasıl ve hangi yollarla yapılaca-

ğına dair bir uygulamadır. Feminist pedagoji, feminizmin eleştirilerini ve genişleyen hedeflerini eğitimin sunduğu imkanlar dahilinde nasıl öğreteceğimizin ve uygulayacağımızın bize yollarını gösteren stratejiler dizisidir. Feminist pedagoji literatürde yapılan birçok tanıma göre, sadece cinsiyetçiliği değil, onunla bağlantılı sınıfçılığı, ırkçılığı ve daha birçok yıkıcı nefreti aşmayı, daha iyi bir dünyanın koşullarını eğitim yoluyla yaratmayı hedefler. Bu nedenle feminist pedagoji derslik ile toplumsal değişim arasında bağlar kurmayı önemser. Bu durumda feminist pedagoji için, derslikteki öğretmen-öğrenci arasındaki ve öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkileri nasıl düzenleyeceğimizden, neyi nasıl öğreteceğimize kadar birçok şey önem kazanır.

Bunları nasıl yapabiliriz? Önce neyi nasıl öğretebileceğimizi kendi deneyimlerimden ve okumalarımдан yola çıkarak anlatayım. Felsefede, bilimde ve diğer disiplinlerde cinsiyetçi tahakkümün nasıl tezahür ettiğini (kadınlar nasıl ele alınıyor, hangi rollerde ve imgelemelerde) analiz eden metinleri, feminizmin öncülerinin eserlerini ve feminizmin dünyada ve Türkiye’deki tarihsel gelişimini okuyarak; toplumsal cinsiyet eşitsizliğine dair yapılmış olan nitel ve nicel güncel araştırma sonuçlarını değerlendirerek başlayabiliriz. Bu okuma süreci, feminizmin argümanlarının ve kavramlarının -ki bunların kendi içinde homojen ve ihtilafsız olmadığına farkında olarak- öğrenilmesine, onları gündelik hayatımızı, başımıza gelenleri ve gündelik hayata etki eden siyasi, ekonomik ve eğitim gibi alanları sorgulayacak eleştirel araçlar olarak kullanmaya, eleştirel bakış açıları geliştirmeye olanak sağlar. Bu okuma süreci önemli çünkü öğrenciler adını koyana kadar deneyimledikleri şeylerin baskı, şiddet, istismar, cinsiyetçi önyargı vb. olduğunun farkına varamayabiliyorlar. Ancak okuduklarında öğrendikleriyle ilintili deneyimlerini an’a getirip adını koyarak üzerine konuşuyorlar. Bu basitçe bir öğrenme süreci değil, farkına varma, adını koyma ve tanımlama sürecidir de. Böylesi bir farkındalık öğrencilerin sadece eleştirel metinleri okumaları ile kolaylıkla ulaşılabilecek bir şey değil. Hocanın öğrencilere sebepler ve

sonuçlar arasında ilişki kurmayı, “nasıl” sorusunu sormayı, doğal ve kendiliğindenmiş gibi görünenleri, soyut ve genelleştirilmiş anlamlara sahip kılınmış kavramları sorgulamayı öğretmesi gerekmektedir.² Öğrencilerin deneyimlerinden, gündelik hayattan, siyasetten, medyadan, eğitimden örneklerle desteklenen öğrenme süreci, cinsiyetçilik ile diğer tabi kılma biçimleri, gündelik hayat ile siyaset veya ekonomi arasındaki ilişkileri, yerel hayatlarımız ile daha geniş toplumsal ve hatta küresel dünya arasındaki bağlantıları, dolayısıyla sorunları bağımsız ele alamayacağımızı, meseleleri ancak ilişkisellik içinde değerlendirmemiz gerektiğini bize gösterir.

Derslerde öğrencilerin söz almaya, kendini ifade etmeye, eleştirmeye, kendilerini kendi edimlerinin faili olarak görmeye, haysiyet duygusunu geliştirmeye cesaretlendirilmesi, önemlidir. Femi-

² Hatta çoğu zaman hocanın yaşanan sorunların, başımıza getirilenlerin lafı dolandırma adını koyması, kaynaklarını, sorumlularını ve sonuçlarını göstermesi gerekmektedir. Sadece cinsiyet ilişkileri değil, onunla kesişen sınıf, etnisite, din, dil vb. birçok ilişkiyi göstermek iktidar ilişkilerini göstermek demektir. Elbette ki metinlerden çıkaracağımız tek doğru anlam yoktur. Metinler farklı yorumlara, ulaşılabilecek farklı doğrulara açıktır. Fakat öğrenciler çoklu yorumlara ve doğrulara ulaşma ve onlar vasıtasıyla başımıza gelenleri kavrama, anlamlandırma, onları çok yönlü eleştirel araçlar olarak kullanma çabasıyla ziyade metinleri, edindikleri özcü ve geleneksel görüşlerini, inançlarını ve önyargılarını, kısacası o güne kadar edindiği pedagojik yatkınlıkları meşrulaştıracak kestirme sonuçlara ulaşmak ve belli çıkarlar elde etmek için kullanabiliyorlar. Eşitliği aynılık; özgürlüğü keyfiyet, sorumsuzluk, derse sebepsiz geç girebilme, izinsiz dersten çıkabilme veya derste cep telefonuyla konuşabilme; eleştiriye saygısızlık ve nefret dilini kullanabilme olarak görenler oldu. Örneğin Eğitim Sosyolojisi dersinde Ivan Illich'in *Okulsuz Toplum* adlı kitabını okuduğumuzda okuldan çok çabuk vazgeçmeleri beni şaşırtmıştı. Hatta bir öğrenci, “keşke kitaplar olmasaydı” diyerek sosyoloji eğitiminin kendisine zulüm gibi geldiğini belirtmişti. Bu isyanın gerisinde, Milli Eğitim okullarının günahını da yok sayamayız. Dolayısıyla vurgulamak istediğim şey, öğrencilerin eleştirel metinleri okuyarak eleştirme becerisi kazan(a)madıklarıdır. Bunun için hocanın yönlendirici olmasının ötesinde güçlü düzenleyici ve müdahaleci konumu burada önemli. O metni niçin okuduğumuzu, metnin neyi/neleri görmemizi sağlayacağını açıkça söylemek gerekmektedir. Hocanın bu türden konumu geleneksel eğitimin “bilen özne” konumuyla karıştırılmamalıdır.

nist pedagoji yoluyla bunları yapabilmemiz mümkündür fakat öncelikle eleştiri (her itiraz eleştiri midir?), kendini ifade etmek (nefret dilini kullanmak mı?), hak aramak (sadece kendi çıkarımızın peşinde koşmak mı?), özgürlük (sınırları aşmak mı?), saygı (her düşünceye saygı duymamız mı gerekir?), özgüven (sürekli hissedilmesi gereken bir duygu mudur?) gibi terimlerden ne anladığımızı dair bir çerçeve çizmemiz ve bunu öğrencilere anlatmamız gerekir. Çünkü bunları, üzerinde mutabık olduğumuz, hepimizin bir çırpıda aynı şeyi anladığı/anlaması gerektiği kavramlarmış gibi düşünüyoruz.

Derslikleri Eleştirel Kamusal Alanlara Dönüştürebilir miyiz?

Benim ders verdiğim dersliklerde öğrenciler Türkiye toplumunda bir şeyleri değiştirebilecekleri duygusuna sahip değiller. Gündelik pratiklerini değiştirme veya sorunlara çözüm üretme konusunda sinik bir tavır içindeler. İlgisizler, kişisel ve toplumsal beklentileri düşük, karamsar ve endişeliler, fakat gündelik kişisel çıkarlarına dokunan meselelerde hemen şikâyet mercilerine başvurma gibi dikte edilmiş/öğretilmiş pratikler sergilemeyi hak arayışı olarak görebiliyorlar. Bu, siyasi yönetimde olduğu gibi gündelik hayatta da an'ı kotarmaya, kısa erimli çıkar elde etmeye meyilli bir zihniyetin somut göstergesi. Bilişsel ve duygusal dünyaları, riayet etmeyi önceleyen normlar, kategoriler (örneğin kadın, erkek, devlet, millet, din, gelenek, aile), roller (örneğin toplumsal cinsiyet rolleri) ve söylemler (bireyselliği örseleyen, cemaatçi, geleceğe dair umut vermeyen hamasi söylemler) vasıtasıyla oluşuyor. Öğrenciler kendi kararlarını almaya, irade göstermeye, doğruya kendi çabasıyla ulaşmaya yönlendirilmedikleri için üniversite eğitiminde sadece dersliklerde ve hocadan öğrenen konumunda olmaya meylliler. Hocanın sınırı ne kadarsa o kadarını kabul ediyor, daha fazlasını ne kendilerinden ne de hocadan talep ediyorlar. Bu nedenle onların gözünde, eğer derste sorunları ortaya koyuyorsak çözüm de üretmeliyiz: "Peki hocam çözüm ne?"

Öğrencilere hâkim olan genel sinikliğin yanı sıra, bilgiye o kadar kapalı olmadıklarını da belirtmek gerekir, fakat o bilgiyle geniş toplumsal yaşantıları içinde ne yapacaklarını, nasıl baş edeceklerini bilmiyorlar. Aldıkları eğitim onları başkalaştırıyor ve içinden çıktıkları çevreye yabancılaştırıyor. Bunu okuldayken fark etmiyorlar ama eve gittiklerinde aileleri ve yakın çevreleri hissettiriyor onlara. İşte o zaman bu başkalaşma onlara kendilerini suçlu hissettiriyor. Bir öğrencim, eve gidince ailesi ve yakın çevresiyle ilişkisinde kendini “suçlu” hissettiğini söylemişti. Çünkü artık onlar gibi düşünmüyor, onlara ayak uyduramıyor ama tam karşı da çıkmadığı için öyleymiş gibi yapmaya da devam etmek zorunda kalıyordu.

Kısacası öğrenciler yüklerle sınıflara geliyorlar ve başka yüklerle geri dönüyorlar. Derslikler özel alanlarımızı, yüklerimizi ve geçmişimizi, düşüncelerimizde, tepkilerimizde, bilinçaltımızda ve bedenimizde taşıyarak dahil ettiğimiz kamusal alanlardır. Gizli veya aleni çatışmaların yaşandığı, öğrencilerin birbirleriyle rekabet ettiği, dile getirilemeyenlerin ağırlığının hissedildiği, geniş toplumsal hayata hâkim olan siyasal baskının, ekonomik güvencesizliğin etkisizleştirdiği psikolojik, sosyal, politik, tarihsel ve fiziki bir mekandır derslikler. Bütün bu unsurlar hocayla öğrencinin ve öğrencilerin birbirleriyle dersliklerde karşılaşmalarını etkiler. İnsanı her geçen gün daha da baskılayan, değersizleştiren, güvencesizleştiren ve zora dayalı olarak temel haklarından mahrum bırakan siyasal ve ekonomik güçler karşısında derslikleri her şeye rağmen demokratik, eşitlikçi öznellikler ve faillikler üretebilecek kamusal alanlara dönüştürebiliriz. Hocanın ve öğrencilerin muhalif ve sorumlu entelektüeller olarak sorgulamayı ve eleştiriye elden bırakmadıkları, konuşarak ve tartışarak güçlendikleri, demokratik talepler için ancak başkalarıyla bir araya gelip politik bir güç oluşturarak etkili olunacağını bilen failliklerin oluşumuna zemin hazırlayan kamusal alanlar...Bugün Türkiye’de bütün üniversitelerde rektörler iktidar tarafından atanıyor, yönetici konumları ve akade-

mik payeler sadakat temellinde belirleniyor, iktidara yakın sendikalar ve örgütler daha güçlü. Bu nedenle hoca ve öğrencilerin failliğinin kurumsal, mekânsal, söylemsel ve bedensel kısıtları olduğunu belirtmek gerekir.

Özgürleş(tir)meden Ne Anlıyoruz?

Feminizm kadınların ezilmesine, sömürülmesine, baskı altında tutulmasına itirazı dile getirdi. Demokratik bir taleptir bu. Kadınlar başlarına gelenlere razı olmak istemedikleri için itiraz ettiler. Feminizmi öğretmek itiraz etmeyi de öğretmektir bu anlamda. Tabii önce neyin “itiraz” sayılacağını da belirginleştirmek gerekir. Örneğin Türkiye’de dinci muhafazakâr erkeklerin kadına şiddeti önlemek için imzalanmış olan İstanbul Sözleşmesi’ne, erken evlilik yasağına vb. konulara ailenin “kutsallığı” adına yaptığı itirazın itiraz olmadığını belirtmek gerek. Kadınların hakları, eğitim, istihdam ve sağlıkla ilgili talepler gibi daha iyi bir hayat sürmek için yapılan bir taleptir.³ İtiraz belli bir çıkar grubunun isteklerine bağlı olarak değil, toplumun bütün kesimlerinin faydasına olacak ilkeler esasında ortaya konabilir. Burada itirazın kimin çıkarına hizmet ettiğini ve bunun politik sonuçlarının ne olacağını sorgulamak önem kazanıyor.

İtiraz etmek ve bunun için mücadele etmek özgürleşmeye yardımcı olur. Özgürleşmenin herkes için belirlenmiş genel geçer bir biçimi yoktur. Çünkü hepimizin maruz kaldığı tek bir baskı şekli

³ Örnekleri biraz daha çeşitlendirirsek; Türkiye’de ayağında şalvarı ve başında yazmasıyla köylü kadınların yaşadıkları yerdeki havayı, suyu, toprağı, bitkiyi ve canlıyı koruma adına termik santrallere, HES’lere, mermer ve taş ocaklarına, altın madenlerine itirazları; işten atılan ve tazminat alamayan Somalı ve Ermenekli maden işçilerinin itirazları; öğrencilerin İstanbul Üniversitesi’nde yemek ücretlerine, Boğaziçi’nde rektörün atama usulüyle göreve gelmesine veya başka üniversitelerde KYK borçlarına itirazları; işçilerin pandemi döneminde işten atılmalarına, asgari ücretin düşüklüğüne itirazları... İtirazların kitlesel hareketler şeklinde ortaya çıkması gerekmiyor. Benzer yoksunlaştırmaya, yoksullaştırmaya, güvencesizleştirmeye karşı örgütlenmeleri ve hak mücadelesinde bulunmaları yeterli.

olmadığı gibi baskıyı algılama şekillerimiz de farklıdır. Bu nedenle neyden ve kimden özgürleşeceğimiz de farklılaşır. Konuyu şöyle izah edeyim: 2020 yılının Mart ayının sonlarına doğru pandemi nedeniyle üniversite öğrenimine uzaktan devam edilme kararı alındı. Bu süreçte “Sosyoloji” öğrencilerine uzaktan eğitime erişimlerine, ödevlerini yapmalarına ve eğitimden verim almalarına etki eden nedenlere dair sorular sordum. Amacım öğrencilerin ödevlerini değerlendirmede ve notlandırmada daha adil davranabilmek için başlarına gelenlerden haberdar olmak istememdi. Öğrencilerin yazdıkları, evde maruz kaldıkları baskıyı görmeme yardımcı oldu. Özellikle kadın öğrenciler uzaktan eğitim sürecinin mağdurları oldular, çünkü, evde kız çocukları ister çalışan ister ev kadını olsun annelerinin en büyük yardımcıları hatta zaman zaman anne rolünü oynayanlar oldular, küçük kardeşlerinin ev ödevlerine yardım ettiler, evdeki yaşlıların ve hastaların bakımından sorumlu tutuldular, babalarının ve erkek kardeşlerinin hizmetlerini gördüler, bahçe ve tarlası olanlar buralarda çalıştılar. Erkek öğrenciler ev ile ilgili işlerden muaf tutulmakla birlikte onlar da bahçe ve tarlaları varsa eğer bu işlerde çalıştılar. Hem erkek hem kadın öğrenciler evde bir birey olarak görülmemelerinden, evde öğrenci olmayı sürdüremediklerinden, çoğu zaman ev halkı tarafından ev ödevi yapmaları için gerekli imkânın sağlanmadığından, sözlerine değer verilmemesinden, ebeveynlerinin, büyüklerin, akrabaların baskısına maruz kalmalarından, kendilerine ait bir odalarının olmamasından, misafirlerin gelmesinden, ev halkının gürültüsünden, evin düzenine ayak uyduramamaktan şikâyet ettiler. Özellikle kırsal ve daha geleneksel yerlerde, geniş ve alt sınıf ailelerde yaşayan öğrenciler için eğitim eve sığmadı.

Kadın öğrenciler bu baskıyla sadece pandemi nedeniyle evde karşılaşmadılar. Öteden beri giyim alışkanlıkları, dışarıya çıkma saatleri, pazara, bakkala gitmeleri, arkadaşlarıyla buluşmaları, hatta üniversiteye başka bir şehre gitmeleri dahi sorun haline getirilmişti. Çoğu öğrenci için ev ve yaşadıkları mahalle veya köy baskı gördükleri yerlerdir. Bu nedenle bu öğrenciler için üniversite

için başka bir şehre gitmek -bir taşra bile olsa- özgürleşmek anlamına geliyor. Genelde kendilerini üniversitede bir birey olarak hissettiklerini, kendi düzenlerini kurdukları için, kendi kararlarını verebildikleri için, özelde kadın öğrenciler ev işlerinden muaf oldukları için, gözetlenme korkusu yaşamadıkları için, akşam dışarıda olabildikleri için, en basit olarak tek başına seyahat edebildikleri için kendilerini özgür hissettiklerini söylediler. Üniversite bu öğrenciler için tek başlarına bir şeyler yapabildikleri tek yer. İşte onlar için özgürleşme buydu, daha fazlası değil.

Öğrencilerin ifadeleri, yaşadıkları evlerde ve yerleşim yerlerinde gözetime, sınırlandırılmaya, yasak koymaya ve cinsiyete dair toplumsal beklentilerin zulmüne maruz kaldıklarını gösteriyor. Cinsiyet faktörü ve sınıfsal konum birleşerek baskının şiddetini artırıyor. Bu öğrenciler için evden çıkabilmek, evle ilgili kişiler, işler ve sorumluluklardan en hafif tabirle “kaçabilmek” özgürlüktür. Üniversite ise, öğrencilere kendi başına yaşayabilme, karar verebilme ve hareket edebilme imkânı sunduğu için özgürlüğü hissedebildikleri bir yer.

Öğrenciler üniversite öğrenimini daha iyi bir yaşam sürmenin yolu olarak görüyorlar. Daha iyi bir yaşamı da meslek edinme ve para kazanmaya indiriyorlar. Bu durum içinde bulundukları güvencesiz yaşam koşullarından kaynaklanıyor. İşsizliğin çok olması onları öncelikli olarak iş bulmayı dert edinmeye zorluyor. Bunun yanı sıra öğrencilerin üniversite öncesi aldıkları örgün eğitimin kalitesiz oluşu nedeniyle her geçen yıl daha düşük akademik becerilere sahip olduklarını görüyorum. Demokrasi ve eşitlik gibi düşüncelere oldukça uzaklar. Bu nedenle üniversite öğreniminin, özelde feminist pedagojinin içerdiği politik anlamlar, öğrencilerin daha az ilgilendikleri bir konu haline geliyor.

Sınırları Esnetmek, Müzakere Etmek, Aşmak ya da Yeni Sınırlar Çizmek

2021 yılında kaybettiğimiz feminizmin ve feminist pedagojinin öncü isimlerinden bell hooks'un *Sınırları Aşmayı Öğretmek* (2021) adlı kitabını okuduğumda çok etkilendim. Kendimden, öğretme kaygılarımdan, eğitime dair eleştirilerimden benzerlikler gördüm. Kendisi işçi sınıfından bir aileye mensup biri olarak eğitim yoluyla ilerlemiş hem öğretmeye hem de öğrenmeye meraklı kişiliğiyle feminizme ve feminist pedagojiye zenginlik katmıştır. Sınırları aşmanın öğretilebileceğine katılmakla beraber "sınırları aşmak" ifadesini eleştirmek istiyorum. Sınır meselesi öyle karmaşık bir mesele ki çoğu durumda sınırları aşmayı öğretmekten ziyade en başa dönüp daha deneyimlemediğimiz ya da deneyimlese dahi farkına varmadığımız sınırların ne olduğunu ortaya koymak gerekir. Bununla birlikte sınırlar herkes için aynı değildir. Üstelik sınırların aşılmasıyla mesele bitmiyor. Aksine yeni sınırlar hemen kapıda beliriveriyor. Yani bu sürecin bitimsiz bir yanı olduğunu da ortaya koymak gerekiyor. Yeni kazanımlar yeni özgürlük alanları açtığı gibi beraberinde yeni mücadele alanları da açacak ve süreç böyle devam edip gidecektir. Bunun yanı sıra sınırlar sabit ve tek boyutlu olmadığı için onlarla mücadele de böyle olmayacaktır. Üstelik sınırların her durumda aşılmayabileceğini de göz ardı etmemek gerekiyor. Aşamadığımızda başarısız olmadığımızı da bilmemiz gerekiyor. Yani sınırlar bazı durumlarda sadece esnetilebilir veya müzakere edilir, buradan açılan yolla ve süreç içinde ancak aşılabılır. Bazı durumlarda da sınırlar içinde yeni sınırlar oluşturarak kendimize nefes alma alanları yaratırız.

İster esnetelim, müzakere edelim, yeni sınırlar çizelim veya ister aşalım, burada feminist pedagoji açısından önemli olan politik failliği vurgulamaktır. Yazının en başındaki epigrafta Federici politik failliğe dair bir çerçeve çiziyor aslında. Uzak gelecekte ulaşamayacağımız hedefler yerine, şimdide ulaşabileceğimiz küçük hedefler koymak ve neşeli olmak. Küçük ama istikrarlı ve tutarlı şey-

ler yapmak. Asıl önemlisi bir şeyler yapabilmek için fiziksel sağlığa ve akıl sağlığına ihtiyacımız olduğunu bilmek. Böylece şimdide neyin yapılabilir olduğunu görürüz. Yapabilirliklerimizi gördükçe umudumuz ve neşemiz artar. Her şeyle baş edemeyeceğimizi, etkimiz kadar mücadele edebileceğimizi, sorunların bireysel olmadığını, her durumda “karşı” olarak problemleri çözemeyeceğimizi bilmemiz gerek. Dolayısıyla feminist pedagojinin önerdiği prensipleri ancak yerelliklerimizin yapısal sınırlarının ve yapabilirlik kapasitelerimizin elverdiği ölçüde uygulayabiliriz.

Türkiye’de Yükseköğretim Simülasyonu ve Prekarya Üretimi

Yükseköğretim Kurulu’nun (YÖK) Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi’ndeki 2023 yılı verilerine göre Türkiye’de 129’u devlet üniversitesi, 75’i vakıf üniversitesi ve 4’ü vakıf meslek yüksek okulu olmak üzere toplam 208 üniversite bulunmaktadır. 2023-2024 yılında ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerinde, 3.395.767 erkek ve 3.685.522 kadın olmak üzere toplam 7.081.289 öğrenci bulunmaktadır.⁴ Bu sayılar son 20 yılda bu kadar arttı. Buradaki mesele nicelik değil, niteliktir. Mesele tıpkı bir kanserli hücre gibi kontrolsüz, plansız ve niteliksiz artıştır. Her ile veya ilçeye üniversite kurulması kararı son 20 yılın popülist politikaları sonucu olarak alındı. Yükseköğretimin popülist politikaları demokrasi lehine kazanımları artıran bir sonuç üretmedi. İktidar gençlere üniversite öğretimi yoluyla yükselebilecekleri farazi bir sosyal hareketlilik hissi veriyor, fakat bunun aksine genç diplomalı işsizlerden bir prekarya yaratarak onları kendine daha da muhtaç hale getiriyor, sessizleştiriyor ve muhalif öğrencileri, devletten aldıkları bursları kesmek, yurttan atmak ve hapse atmak gibi şiddet politikalarıyla dize getirmeye çalışıyor.

Bugün Türkiye’nin çoğu üniversitesinde eğitim niteliksiz, kurumsal zemin zayıf, demokratik işleyiş mümkün değil. Ne hoca ne

⁴ Bkz. <https://istatistik.yok.gov.tr/>

öğrenci üniversite eğitiminin gerektirdiği mesaiyi ve emeği harcamakta kendini sorumlu hissediyor. Öğrenciler her geçen yıl daha düşük akademik yeteneklerle üniversiteye geldikçe bu sorumluluk daha da azalıyor. Laboratuvar, kütüphane, ucuz yemek ve barınma imkanlarından, iyi eğitilmiş hocalardan ve eğitime tutku duyan öğrencilerden mahrum olan üniversiteler eğitim alıyor-muş gibi görünen öğrencilere (eğitilmiş özne illüzyonuna) varlık kazandıran bir “yükseköğrenim simülasyonu” işlevini görmektedir.

Dersliklerde uygulamaya çalıştığım feminist pedagojik deneyimlerim her yıl beni biraz daha fazla hayal kırıklığına uğrattıyor. Ders müfredatımın yoğunluğunu azaltmama, içeriğini basitleştirmeme rağmen derslerimden istediğim verimi alamıyorum. Zahmetli okuma ve düşünme edimleri bizim çok uzağımızda. Şimdi-lerde feminist pedagojiyi öğrenciler için daha az zahmetli düşünme emeğini gerektirecek bir içeriğe kavuşturmanın yollarını arıyorum.

Kaynakça

- Federici, S. (2019). *Tenin Sınırlarının Ötesine*, çev. Bilge Tanrısever, İstanbul: Otonom Yayınları.
- Gilligan, C. (2017). *Kadının Farklı Sesi*, çev. Duygu Dinçer, Fulden Arısan, Merve Elma, İstanbul: Pinhan Yayınları.
- hooks, b. (2012). *Feminizm Herkes İçindir-Tutkulu Politika*, çev. Ece Aydın, Berna Kurt, Şirin Özgün ve Aysel Yıldırım, İstanbul: bgst yayınları.
-(2021). *Sınırları Aşmayı Öğretmek-Özgürlük Pratiği Olarak Eğitim*, çev. Arzu Eylem, İstanbul: Notabene Yayınları.
- Meşe, İ. (Der.) (2022). *Feminist Failliğe Çağrı: Dersliklerde Feminist Pedagoji Deneyimleri*, Ankara: Nika Yayınları.

Peki Biz Buna Feminist Dersek?

Mimarlıkta Feminist ve Radikal Pedagojiler Üzerine Sınırları Genişletilebilecek Bir Haritalama Denemesi

Bihter ALMAÇ*
Gülşah AYKAÇ**
Esra SERT***
Aslıhan ŞENEL****

Bu bildiri mimarlık bölümlerinde çalışan farklı deneyimlere sahip dört eğitimcinin feminist ve radikal pedagojiler üzerine sınırları genişletilebilecek bir çerçeve kurma denemesidir. Mimarlık eğitiminin kurucu okullarında özellikle 1960'lı yıllardan bu yana yerel bağlamları eleştirel bir şekilde ele alma durumu mimarlık eğitimi tarihsel olarak güçlü bir şekilde eleştirel düşünme ile bağlar. Türkiye'de mimarlık alanında, eleştirel düşünme pratiği doğrudan feminist radikal ya da eleştirel pedagojilerle bağlantılı

(Yazar isimleri alfabetik sırayla yazılmıştır)

* Doç. Dr., İstanbul Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi, yilmazbi@itu.edu.tr

** Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi Mimarlık ve Tasarım Fakültesi Mimarlık Bölümü, gulsah.aykac@marmara.edu.tr

*** Dr. Öğretim Üyesi, MEF Üniversitesi, Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü, serte@mef.edu.tr

**** Doç. Dr., İstanbul Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi, senelas@itu.edu.tr

olarak anılmasa da farklı biçimlerde görülebiliyor. Eğitimcinin konumsallığı, stüdyoda yatay ilişkiler kurulması ve ders içeriklerinin yerel toplumsal meseleleri içermesi ile gündeme gelebiliyor. Fakat bu çalışmaların genel mimarlık eğitimi ortamında hala çok az sayıda olduğunu söylemek yanlış olmasa gerek. Mimarlık eğitimi, örtük müfredatları ile neoliberal politikalar ile uzlaşa içinde az sorgulayıp hızlı üreten ve dolayısıyla hem kendi emeğinin sömürülmesine hem de çalıştığı yerin kaynaklarının tüketilmesine eleştiri üretmeye alışmamış mimarlar yetiştirme eğiliminde görünür. Bil-diride, feminist ve radikal pedagojilerin açtığı düşünme eksenleri ve kavramsallaştırmalar mimarlık eğitimi içerisinde yeniden ele alınır ve birbiriyle kesişen yeni durumlar ve denemeler ortaya çıkar. Bu kesişimler bir haritalama üzerinden tartışılacaktır. Ele alınacak durumlar ve denemelerin bir kısmı konumlu bilgi üretimi, baskın mimar kimliğinin dışına çıkmak, baskın mimarlık kanonunun dışına çıkmak, kurumun dışına çıkmak, öğrencinin kurum öncesi ve sonrası deneyimlerini eğitimin bir parçası haline getirmek, mimari tasarım stüdyosunda duygulanımlara alan açmak, stüdyoda öğrencinin kişisel ve mekansal deneyimlerini bilgi kaynağı olarak yorumlamak, ayrımcılık ve dışlama mekanizmalarını görünürlüştirmek ve bunlara karşı öğrenciyi ve eğitimciyi güçlendirecek stratejiler önermek. Dört eğitimcinin deneyimleri haritanın çapa attığı başlangıç ağlarını oluşturur ve feminist pedagojilerin farklı eksenleriyle ilişkilenererek bir araya gelir. Sonuç olarak, haritalama yöntemiyle bir araya getirilen bu pratikler ve ilişkilendikleri kuramlar feminist pedagojinin yalnızca beşerî bilimler ya da toplumsal cinsiyet çalışmalarında değil mimarlık eğitiminde de eğitimin sorunsallaştırılması ve yöntemlerin kuramsallaştırılması konusunda önemli olduğunu gösterir. Haritalama denemesini feminist olarak nitelendirmek; ortak arayışların çoğalması, mimarlık eğitime özgü göz ardı edilen durumların görünürlüştürülmesi, deneyimlerin ve yöntemlerin paylaşılması, birbirine eklemlenecek ve birbirini güçlendirecek bir bilgi birikimi oluşması niyetlerini taşır.

Mimarlık Stüdyosunda Konumlu ve Dönüştürücü Pedagoji Denemeleri

Aslıhan ŞENEL*

Özet

2016'dan itibaren İTÜ Mimarlık Fakültesi'nde çeşitli ortaklıklarla yürütmekte olduğum Kolektif İmgelemler (Collective Imaginations) adlı mimarlık tasarım stüdyosunda, feminist pedagojiler aracılığıyla başka türlü mimarlıklar üzerine düşünmeyi ve üretimler yapmayı amaçlıyoruz. Bu deneysel stüdyoya feminist materyalist insan sonrası kuram ve pratikler eşlik ediyor. Barış, bakım, yoldaş türler ve dolanıklık gibi konular aracılığıyla mimarlığın yerleşik normları ile faydacı ve tüketim odaklı pratiklerini sorgulamayı amaçlıyoruz. Bilgiyi ve üretimini bir müşterek olarak ele aldığımız bu stüdyoda üniversite-dış dünya, öğrenci-eğitimci, mimar-kullanıcı gibi ikilikleri sorgulayarak yere dair yerinde ve o yerdekilerle saha çalışmaları yürütmenin yollarını arıyoruz. Bunu yaparken her birimizin belli bir konumu ve o konumdan özgün ilişkileriyle ve eksikli bilebileceğini kabul ediyor. Bu çoklu konumlu üretimlerle karşılaşmanın eğitimci ve öğrenciler üzerindeki dönüştürücü rolünü önemsiyorum. Her dönem yeni bir öğrenci grubunun gelmesiyle, biz yürütücüler, kendi tasarım pratiklerimizden ve kuramsal okumalarımızdan hareketle bir önceki dönem deneyiminden türettiğimiz bir işleyiş önerisi yapıyoruz. Genellikle bu işleyiş dönem içinde her öğrencinin kendi sesini ve özgün yapma biçimini bulabilmesi için bedensel performanstan edebi okumalara,

* Doç. Dr., İstanbul Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi, senelas@itu.edu.tr

serbest çizimden hikâye anlatıcılığına mimarlıkla ilgili ve doğrudan ilgili olmayan pek çok farklı çalışma içeriyor. Ortak çalışmayı, çalışırken yardımlaşmayı ve çalışmada herkesin eşit yer almasını teşvik etmek yürütücü olarak bizlerin sorumluluğu. Bu sırada mimari tasarım stüdyosunun işleyişi de gerekli başka çalışmaları içerecek şekilde değiştirilebiliyor ya da öğrenci grubunun kendi öğrenme hızına göre yavaşlayabiliyor. Dönemlik değişikliklerin yanında geçmiş 10 yıla baktığımda ise yürütücü olarak kendimin de daha açıkça feminist pedagoji yaklaşımımı paylaşabildiğimi, deneyimlerimi zayıflıkları ile ortaya koyup öğrenciler ve diğer yürütücülerle tartışmaya açtığımı söyleyebilirim.

Anahtar Kelimeler: Feminist insansonrası pedagoji, konumlu bilgi, mimarlık tasarım stüdyosu, bakım etiği, mimarlık eğitimi

Abstract

In the architectural design studio called Collective Imaginations, which I have been conducting with various partnerships at the Faculty of Architecture of ITU since 2016, we aim to think about and produce alternative kinds of architectures through feminist pedagogies. Feminist materialist posthuman theories and practices accompany this experimental studio. We aim to question the established norms of architecture and its utilitarian and consumption-oriented practices through topics such as peace, care, companion species and entanglement. In this studio, where we approach knowledge and its production as a common, we question the dualities such as university-outside world, student-educator, architect-user and seek ways to conduct fieldwork at different sites and with those in those places. While doing this, I accept that each of us may have a situated knowledge due to our unique relationships and partial perspectives. I value the transformative role of encountering these multiple situated productions on the educators and the students. Each semester, as a new group of students arrives,

we, tutors, propose a process that we have derived from the previous semester's experience, based on our own design practices and theoretical readings. This process usually includes many different works related and not directly related to architecture, from bodily performance to literary readings, from freehand drawing to storytelling, so that each student can find their own voice and unique way of doing. It is our responsibility as tutors to encourage collaboration, cooperation while working, and equal participation of everyone in the work. In the meantime, the process of the architectural design studio can be changed to include other necessary works or can slow down according to the student group's own learning pace. When I think of previous 10 years, in addition to the semester-by-semester changes, I can say that I, as the tutor, have been able to share my feminist pedagogy approach more openly, reveal my experiments with their weaknesses, and open them up for discussion with students and other tutors.

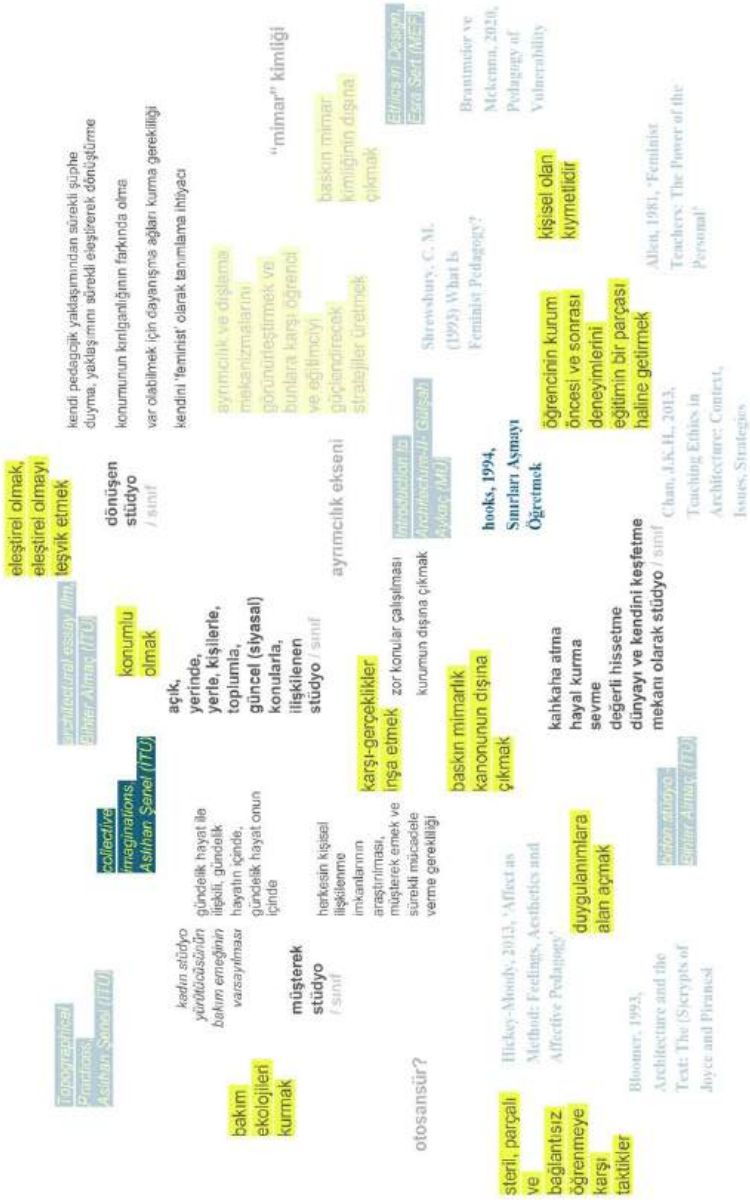
Keywords: Feminist posthuman pedagogy, situated knowledge, architectural design studio, care ethics, architectural education

Bu bölümde bir mimarlık tasarım stüdyosunda eleştirel, konumlu ve dönüştürücü pedagoji denemelerimi anlatmaya çalışacağım. Amacım, mimarlık tasarım stüdyosunun mevcut ekolojik, ekonomik, siyasal ve sosyal krizler karşısında yükseköğretimin alabileceği konumlara alternatifler önerebileceğini göstermek. Bu alternatifleri stüdyonun fiziksel ve maddi koşulları, stüdyo yürütücüsü olan eğitmenin konumlanışı ve müfredatı yürütüşü, çalışılan konular ve çalışma yöntemleri aracılığıyla açmak istiyorum. Eğitmeni yolculuğumun başından beri ama özellikle son yıllarda, krizlerin başlıca paydaşlarından biri olan mimarlık ve mimarlık eğitiminin yine kendi içinden alternatifler üretmesinin olanaklarını araştırıyorum. Bu araştırmalarımın, feminist insansonrası eğitim kuramları ve uygulamaları ile benim için daha anlamlı olmaya

başladığını söyleyebilirim. Feminist insansonrası eğitim kuramları ve uygulamaları, bana belli bir konumdan üretmeyi, kendi konumunun güç ilişkilerini sürekli sorgulamayı, kolektif oluşun ve çalışmanın birey ve topluluk için olumlu dönüşüm olanakları açtığını, insandan öte bir ekosistemde feminist bakım etiği perspektifiyle alternatif bir dünyanın bugün burada (eğitimin kendisinde) hayal edilebileceği ve kurulmaya başlanabileceğini gösteriyor. Burada, on yıl önce üniversitede kurduğum Kollektif İmgelem (Collective Imaginations) adını verdiğim mimarlık tasarım stüdyosunu anlatacağım. Fakat aynı zamanda bu stüdyonun ve eğitimci olarak kendi konumumun diğer pek çok kimseyle ve şeyle etkileşim içinde sürekli dönüştüğünü ve aynı zamanda diğerleri için de dönüştürücü olabildiğini düşünüyorum.

Yazarken İlişkiler Kurmak

Stüdyo, benim için öncelikle heyecan duyduğum bir eylem alanı. Stüdyoda uyguluyor, öğreniyor, öğrendiklerimi unutuyor ve yeniden öğreniyorum. Stüdyoyu konuşmak ve yazmak benim için anlamamanın ve anlamlandırmanın bir yolu. Yazarken stüdyoda yaptıklarımız arasında, pedagoji okumalarım ve diğerlerinin deneyimleriyle ilişkiler kuruyorum. Her yazıda bu ilişkiler yeniden kuruluyor ve bu da yazmayı benim için zevk aldığım bir başka eylem alanı yapıyor. Bu kitapta ve öncesinde bu yazıya aracı olan Eleştirel Pedagoji Kongresi için ortaklaştığım arkadaşlarımla diyaloglarımızı bu ilişkileri keşfetmek için çok değerli buluyorum. Bu yazı için Bihter, Gülşah ve Esra ile birlikte hazırladığımız haritalama, Kollektif İmgelem mimarlık tasarım stüdyosunun ilişkiselliğini kısmi olarak göstermeye başlayabilir diye umuyorum. Bu haritalamada (Görsel 1) yer alan ana eksenlerden ‘müşterek,’ ‘açık,’ ‘dönüşen’ ve ‘kendini keşfederken dönüştüren’ stüdyo ile düşünmeye başlıyorum. Stüdyo yürütücüsünün ‘konumluluğu,’ ‘eleştirel olmayı teşvik etmesi,’ ‘bakım ekolojileri kurması,’ ‘duygulanımlara alan açması,’ ‘eleştirel olmayı teşvik ederken’ ‘baskın mimarlık kanonunun dışına çıkmaya çalışması’ ile devam ediyorum.



Görsel 1. Ortak haritalamadan kendi yazım için seçtiğim ve geliştirdiğim kısım.

Daha sonra ‘gündelik ve sıradan’ ama bir o kadar da ‘zor konuları’ ve bunlara dair ‘kişisel deneyimleri’ nasıl stüdyoda çalışmamıza dahil ettiğimizi göstermeye çalışıyorum. Aynı zamanda arkadaşlarımla ve öğrencilerimin deneyimlerini kendi ifadeleriyle dahil ediyorum, bu sırada kendiminkileri yeniden düşünme fırsatı buluyorum, halihazırda yazdıklarımdan başka deneyimleri hatırlıyorum ve hatta metnin sonunda stüdyoda yeni eylem olasılıklarını hayal etmeye başlıyorum.

‘Mimarlık Tasarım Stüdyosu’ Denen Yerin Eleştirel Pedagojideki Rolü

Mimarlık Tasarım Stüdyosu, mimarlık eğitiminin uygulamalı olarak yürütüldüğü, öğrenci ile eğitimci arasındaki ilişkiler, mekân organizasyonu ve müfredat yürütülüşü için üniversite eğitiminin geneline yönelik özgün bir eleştiri ve alternatif üretebilecek bir yer. Stüdyo, basit tanımıyla, öğrenci ve eğitimcilerin haftada belli sıklıkla buluştuğu ve çalıştığı, içinde asgari ihtiyaç olarak masa ve tabure ya da sandalyelerin bulunduğu fiziksel bir mekân. Fakat her mimarlık okulunun stüdyoya verdiği önem ve anlam ile bu asgari mekânın özgün biçimler aldığını görüyoruz. Örneğin, İTÜ mimarlık fakültesinin tarihi binasının 1950’lerde yapılan yenisinden işlevlendirmesinde binanın tüm ikinci katı boyunca yaklaşık 50 metre uzunlukta ve yüksek tavanlı, avludan cömertçe ışık alan stüdyolar yapılmış. 1990’larda ve 2000’lerde çatıya çelik hafif bir yapısallıkla eklenen yüksek tavanlı geniş mekanlar farklı sınıflardan öğrencilerin birlikte bulunacağı ve paylaşım yaparak birlikte öğreneceği varsayılarak tasarlanmıştır. Bu stüdyo mekanları koridorlardan cam ile ayrılır, bu şeffaf ayırım stüdyo mekanına belli bir açıklık ve davetkârlık sağlar. Stüdyoda üretilenlerin duvarlara asılarak ya da tavandan sarkıtılarak sergilenmesi ve devam eden çalışmalarla ilham veriyor oluşu, farklı çalışmalar için masaların ve sandalyelerin farklı biçimlerde organize edilebilmesi, öğrencilerin ders dışında da mekânı benimsemesi ve biçimlendirebilmesi

stüdyo denen mekânın eğitimci-öğrenci ilişkileri ve müfredat yürütülüşüne etkisi bence incelenmeye değerdir. Bunun yanında, stüdyo mekânı siyasal bir alan olarak da görülebilir. Üniversite yönetimlerinin otoriterliği ve ticari kaygıları nedeniyle bazı dönemlerde stüdyolar düzen ve temizlik iddiasıyla aşırı kontrol uygulanan yerler olabilir ya da özel kurumlarda hızla kullanılıp boşaltılacak, içinde fazla zaman geçirilmesi istenmeyen kimliksiz yerler olarak düzenlenebilir. Fakat stüdyo mekanının, belli bir eğitim hassasiyetiyle inşa edilip sürdürüldüğünde eğitimci ve öğrencileri özgürleştirdiği, dış dünyanın kaygılarından uzaklaşarak var olana alternatifler hayal edilebilecek ve hatta alternatif dünyanın bir örneği olarak stüdyoyu kurabilecek güvenli bir alan olarak işleyebildiğini düşünüyorum. Bundan aşağıda daha detaylı bahsedeceğim.

Tüm bunlara ek olarak mimarlık stüdyosu denen şeyin sadece ders saatlerinde okul binasının buna ayrılmış bir mekanını kullanmaktan öte bir işleyiş olabileceğini de iddia ediyorum. Kendi eğitim uygulamalarımda, özellikle mimarlığın yere özgü üretilebileceğini ve üretimin de yerden ve orada yaşayanlardan kopuk gerçekleşemeyeceğini düşündüğüm için mimarlık stüdyosunu üniversitede ve dışında gerekli yerlerde (koridorlarda ve bahçede, kent sokaklarında ve meydanlarında, toplum merkezlerinde, kırlarda ve köylerde, kumsalda ve ormanda, kısacası her yerde) sürdürmeye çalışırız. Bu çabalarım, İTÜ'deki eğitim sürecimde yaptığımız üretimli alan gezilerinden, yerinde öğrenmenin önemine vurgu yapan uluslararası Eko-Göçebe Okul (Eco-Nomadic School) ya da kurumların katı kurallarının ötesine geçebilmek için alternatif öğrenme mekanları kurgulayan Berlin Yüzen Üniversite (Floating University) örneklerinden ilham alıyorum.

Mimarlık tasarım stüdyosu denen yer fiziksel ve maddi olarak eleştirel ve konumlu bir mimarlık eğitim anlayışı oluşturmamda önemli bir yer tutuyor. Eğitim mekânın kendisini dönüştürebilmek ve yer değiştirebilmek eğitimci-öğrenci ilişkilerini yeniden düşünmeme aracılık edebiliyor ve müfredatı düzenleyip yürütme

sırasında bana yollar açıyor. Örneğin, öğrencilerin stüdyonun düzeninden sorumlu olduklarını hissetmesiyle mekânı sahiplenmeleri ve öğrenirken de daha çok inisiyatif almaları mümkün oluyor. Stüdyonun dağınık doğası ve serbest düzeni, orada kil, alçı, su gibi kirli veya kontrolü zor malzemelerle çalışmaya, bedenlerin daha aktif olduğu büyük boyutlarda ortak çizimler yapmaya, dans etme, yemek hazırlama ve yeme ile oyun oynama gibi bedenlerimizin ve mekânın olanaklarını zorlayan ve mimarlık alanında pek beklenmeyen eğitim faaliyetleri yürütmeye olanak sağlıyor.

‘Ortak şimdi / Ortak bilgi

Birlikte bilmek / Birbirimizden öğrenerek üretmek

/Toplu üretmek / Birlikte çalışmak

Ders saatlerinde, stüdyoyu çalışma mekânı olarak kullandığımız zaman doğal olarak birlikte çalışmaya başlıyoruz. Ama biz birlikte çalışmanın ötesinde birlikte de öğreniyoruz. Dersin başında, ortasında veya sonunda yaptığımız işler, düşündüklerimiz, yürüttüğümüz fikirler hakkında konuşup paylaşım yaparız. Bu zamanlar, başkalarının işlerinden öğrenmemizi sağlar. Birbirimizin gelişimini takip ederiz. Sorular sorarız. Bu sorular daha önce düşünmediğimiz bir yerden gelebilir ve bize yeni fikirler sunabilir. Bu süreç yeniden düşünmenin, birbirimizden öğrenmenin, birlikte bilmenin kapılarını açıyor. Birinin maket yapma tekniğinden, diğerrinin konuya bakış açısından, bir başkasının süreci haritalamasından, ötekinin eskizlerinden öğrenecek çok şeyimiz var.’ (Egenur Çiçek, öğrenci, 2024 Bahar Yarıyılı stüdyosu)

Stüdyoda amfi ya da ders anlatım düzeni olmadığı için, birlikte geçirilen uzun sürelerde birebir iletişim kurabilmek birbirini anlamayı kolaylaştırıyor. Stüdyo öğrencilerinden Egenur bana, stüdyo

yürütücüsü olarak teşvik etmeye çalıştığım birlikte çalışma ve toplu tartışmanın öğrencinin kendi gelişimi için ne kadar etkili olabildiğini ve zihninde ne kadar yer edebildiğini hatırlatıyor. Stüdyoda ve alan gezilerinde dayanışmalı bir biçimde organizasyon yapma gerekliliğinin eğitmeni-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki hiyerarşileri sürekli bozup kurduğunu gözlemleyebiliyoruz. Dolayısıyla, eğitmeni ya da öğrencinin toplulukta sürekli kendi konumunu anlamaya çalışması, kendini konumlandırma çabası içinde olması ve hatta o konumdan ürettiğinin farkında olması teşvik ediliyor. Kanımca eleştirel, konumlu ve dönüştürücü pedagoji stüdyonun fiziksel ve maddi koşullarıyla etkileşerek başlıyor, eğitmeninin (burada mimarlık tasarım stüdyosu yürütücüsü) bunların üretimine aktif katılımı teşvik etmesi ile gelişiyor.

Mimarlık Tasarım Stüdyosu Yürütücüsünün Konumluluğu

Türkiye'nin en eski üniversitelerinden İTÜ'de 20 yılı aşkın süredir farklı iş birlikleriyle mimarlık tasarım stüdyolarında ders veriyorum. (Görsel 2.) Doktora yaparken birkaç yıl boyunca İngiltere'de köklü bir üniversitede disiplinlerarası bir stüdyoda eğitmeni olarak çalıştım, o zamandan beri üniversitedeki tam zamanlı öğretimimin yanı sıra birkaç Batı Avrupa üniversitesinde kısa süreli eğitim iş birlikleri yapıyorum. Bu deneyimler bana üniversitelerdeki ataerki kurumların belirli bilme, öğrenme ve öğretme biçimlerini nasıl bastırdığını ve akademinin yıllar içinde nasıl kaygı uyandırıcı biçimde daha da süreç odaklı hale geldiğini düşündürdü. On yıl önce, ikinci sınıf seviyesinde deneysel bir tasarım stüdyosu kurma fırsatı buldum ve o zamandan beri açıkça feminist pedagojik uygulamalar geliştiriyorum. Pedagojik deneylerim, lisansüstü öğrencilerimle de çalıştığımız materyalist insansonrası kuram tarafından desteklendi. Stüdyo, yıllar boyunca çeşitli ekonomik, sosyal ve kültürel geçmişe sahip öğrenciden oluşan bir topluluk oluşturdu. Ücretsiz eğitim ve rekabetçi bir merkezi sınavla üniversiteye kabul edilen öğrencilerim genellikle akademik olarak

donanımlı ve entelektüel eğilimi yüksek. Bu öğrencilerle üretken bir stüdyo ortamı kurmak zor olmasa da genellikle rekabetçi ve hiyerarşik olmayan bir atmosfer oluşturmak için bilinçli bir çaba sarf etmek gerekiyor.



Görsel 2. İTÜ’de yürütmekte olduğum Kolektif İmgelemler (Collective Imaginations) adlı mimarlık tasarım stüdyosundan fotoğraflar. Aslıhan Şenel.

Mimarlık okullarında olağan bir uygulama olduğu üzere, önce kıdemli meslektaşlarla mimarlık tasarım stüdyosunda ders vermeye başladım ve ilerleyen yıllarda deneme-yanılma yoluyla nasıl stüdyo yürüteceğimi öğrendim. Stüdyo pedagojisi hakkında yapılandırılmış bir eğitim almadığım için, çok sonraları feminist kuram çalışırken, diğer eğitimcilerin öğretme ve öğrenme yaklaşımları hakkındaki literatürle karşılaştım. Bu literatürden, kapsayıcı ve aktivist eğitim yöntemleri dolayısıyla feminist mimarlık tasarım stüdyosu pedagojileriyle ilişki kuruyorum. Helen Aston ve meslektaşlarının feminist araştırma kolektifi ve mimarlık tasarım stüdyosu PRAXIS'teki öğrenme sürecinin yansıtıcı sorgulaması, onların deyimiyle 'öğrendiğini unutma, öğrenme, yeniden öğrenme' (Aston ve diğ., 2020), Kollektif İmgelemler stüdyosunda kendini değişen mimarlık bilgisine göre yeniden konumlandırma hedefimize ilham veriyor. Tasarım eğitimini, dönem boyunca gelişen karşılıklı bir alış-veriş olarak kavrayışımı, Ruth Morrow (2007) ve Kim Trogal (2017)'in eğitim uygulamalarını ardışık 'olaylar' ve 'karşılıklı bağlantılar' olarak tanımlayışlarına benzetiyorum. Her

iki anlayış da kolektif öğrenme ve gelişime önem vererek geleneksel mükemmeliyetçi, bireyci ve rekabetçi tasarım stüdyolarına meydan okuyor. Bu özellikleriyle de kendi eğitim yaklaşımım arasında paralellikler kurabiliyorum. Bu feminist mimarlık tasarım stüdyosu pedagojilerinin bedenli ve konumlu mekânsal uygulamalara olan ilgileri benim de stüdyodaki pedagojik yaklaşımımı destekler nitelikte. Bunların yanında Helen Frichot ve meslektaşlarının (2022), mimarlık tasarım eğitimi yaklaşımlarını feminist insan-sonrası bakım etiği ile bağdaştırması benim için ilham verici. Aşağıda daha detaylı tartışacağım üzere, stüdyoda işlenen konulara ve çalışılan yerlere hassasiyetle yaklaşma, tüketimden ziyade yeniden üretimin yollarını aramanın yanında insan ve insan olmayanlar arasında birbirini destekleyici ilişkileri teşvik etme çabalarımızı feminist insan-sonrası bakım etiği tartışmalarıyla destekliyorum.

Eleştirel feminist pedagoji, sınıftaki herkese eşit söz hakkı vermeyi misyon edinirken, feminist materyalist insan-sonrası pedagoji, sınıfın ötesindekilerin ve insandan başkalarının seslerine alan açmayı amaçlıyor. Konumlu bilgi kuramından (Haraway, 1988) yararlanan eleştirel feminist pedagoji, farklılıklara, yere özgülüğe ve bilginin taraflılığine dikkat çeker. Onlar için öznel deneyimleri, duyguları ve otobiyografik hikayeleri paylaşmak eğitimin önemli bir parçasıdır. bell hooks (2021 [1994]) ve Berenice Fisher (1987) gibi eleştirel feminist kuramcılar ve eğitimciler sınıfta bu tür kişisel konuların paylaşılması ile ortaya çıkan kırılganlıklarımızla yüzleşmek için destekleyici öğrenme toplulukları oluşturmayı önerirler. hooks ve Fisher için öğrenme toplulukları, kolektif eylem ve destekleyici yaklaşımları sayesinde kişisel ve toplumsal sınırların aşılabileceği dönüştürücülüktedir.

Kanımca, günümüz ekolojik, ekonomik, sosyal ve siyasal krizlerini göz önünde bulundurarak bir mimarın kendi pratiğini salt teknik veya şiirsel/sanatsal bir eylem olarak görmesi mümkün değil. Bu sıkıntılı zamanlarda, mimarlar siyasal ve etik failliklerinin farkında olarak özenli sosyal ve yaratıcı ilişkiler kurmaya çalışabi-

lir. Böyle bir anlayış, mimarlığı katılımcı eylemler ve ilişkisel uygulamalar olarak tekrar tanımlayan çalışmalarda bulunabilir. Örneğin, Doina Petrescu ve Kim Trogal (2017), mimarlığın sosyal bir yeniden üretim olarak görülebileceğini, Meike Schalk, Thérèse Kristiansson ve Ramia Mazé (2017), mekânsal pratikler tanımıyla mimarlığın somut, aktivist ve karşılıklı etkileşime dayalı uygulamaları kapsadığını, Angelika Fitz ve Elke Krasny (2019), mimarlığı eleştirel bir bakım pratiği olarak tanımlayabileceğimizi ifade ederler. Ben de pedagoji anlayışımı, mimarlığın ilişkisel bir uygulama olarak gören bu yaklaşımlarla destekliyorum. Feminist bilim felsefecisi Donna Haraway (2016)'in sıkıntılı zamanlarda 'akrabalık (kinship) kurmak' için başka türlü hikayeler anlatma ve alternatif özne figürleriyle yeni dünyaları hayal etme önerisinden yararlanarak, mimarının kolektif bir 'birlikte yapma' eylemi ve bir 'birlikte olma' süreci olarak gerçekleştirilebilmesinin yollarını arıyorum. Aşağıda öğrencim Tuğçe'nin dönemi düşünürken ürettiği haritalamasına dair kendi sözleriyle ifade ettiği gibi, bu birlikte olma süreci her öğrencinin kendini anlama ve inşa etmesi anlamına da gelir.

'Haritalamayı yaparken dönem boyunca belirli fikirleri belgelemek için [uçlarını açık bırakmak diye yorumluyorum artık] kurduğumuz diyaloglar üzerinden notlar almış, ilişkileri o şekilde irdelemiş ve ele almışım. Başlangıç süresinden itibaren sorular sormanın ve bu soruları dile getirmenin imkanlarını kullanarak anlamaya ve bir deneyim arayışına girişmişim. Gördüğüm ve deneyimlediklerime adlar ve sıfatlar takarak (sağlam olmayan gözlemevi, kapitalist boru, zamanın nöbeti, ...) mekanlarla kişisel bir ilişki kurmaya çalışmışım. Bu benzerlikleri kurarak kendimi anlama ve kendimce bir yöntem kurmaya başlamışım.' (Tuğçe Kırkpınar, öğrenci, 2024 Bahar Yarıyılı stüdyosu)

Mimarlık Tasarım Stüdyosunda Bakım Pratikleri

Konumlu, bedenli ve müşterekleştirici eğitim pratiklerini içeren bu pedagojik yaklaşıma 'bakım yapmak (caremaking)' adını verdik. Bakım yapan özne figürü, bakımın sürekli, kolektif ve maddi olarak yapılması ve yeniden yapılması gereken bir şey olduğunu öne sürüyor. Mimarlık stüdyosunda bakım yapan eğitimci ve öğrenciler rekabetçi ve hızlı üretim geleneklerine karşılık dayanışmayla dikkatli çalışma yöntemleri geliştirmeye çalışır. Bakım yapılan stüdyoda, uğraşılacak konuların somut ve bugün burada üretilebileceğine dair bir inanç var. Örneğin, bakım konusunu mimari olarak da araştırdığımız stüdyonun kendisini bakım uygulayan bir yer yapmaya çalışırız. 'Bölünemez bakım' adlı tasarım işi, öğrencilerin stüdyoda bakımı paylaştığı bir düzenek tasarlamasını amaçlar. Bunlardan biri öğleden sonra sırasıyla güneş gelen yerde oturan veya duran öğrenciye gölge yapmak üzere tüm stüdyoyu dolaşan bir şapka tutacağıdır.

Bakım yapma, yapımına katılanlar için dönüştürücü olabilir, çünkü bu pratik bizi geleneksel mimarın rolünü sorgulamaya teşvik eder. Bir mimar için farklı durumları bilmek ve bunlara yanıt vermek günümüzde pek yeterli görünmüyor. Kişinin eylemlerinin hem kendisi hem de başkaları için dönüştürücü olduğu göz önüne alındığında, mimarın karşılaştığı durumlara sorumlulukla yanıt vermesi, etik bir duruş sergilemesi gerekiyor. Feminist teorisyen ve fizikçi Karen Barad (2007), hesap verebilir bir yanıt verme yeteneğini geliştirmeyi, dünyada ince ayrıntılara ve farklılıklara dikkatle yaklaşmanın bir yolu olarak öneriyor. Diğerlerini dışsallaştırmaktan kaçınarak, insanın onlarla sürekli oluş içindeki dinamik bir ilişkiselliğin parçası olduğunu kabul edersek insanın merkezde olmadığını farkındalığıyla diğerleriyle özenli bir ilişki kurması gerektiğini anlıyoruz. Tabii tüm ilişkiler barışçıl ve sorunsuz değil, ancak ilişkiler sömürgeci, sömürücü ve baskıcı tarihlerin yükünü taşır. Haraway (2016), insan ve insan olmayanlar arasındaki bu yüklü ilişkiyi görmezden gelmemeyi bir sorumluluk olarak görü-

yor, bunu 'belayla baş başa kalmak' olarak adlandırıyor. Birbirlerinin varlığını mümkün kılan 'beklenmeyen iş birliklerinin' ve 'tuhaf akrabalıkların' hikayelerini anlatmak, böyle yeni hikayeler kurmak gezegensel sürdürülebilirliğin gereği gibi görünüyor. Feminist teorisyen Maria Puig de la Bellacasa (2017), bakımın yaşamı bir arada tutan ilişkisellik, isteğe bağlı bir yaşam sözleşmesinden ziyade, karşılıklı bağımlılığın bir koşulu olduğunu öne sürüyor.

Hem pedagojik kaygılar hem de mimariyi nasıl uyguladığımızı yeniden düşünme açısından mimari tasarım stüdyosunda özenli yaklaşımları önemli buluyorum, çünkü Bellacasa (2017)'nin dediği gibi, alternatif duygusal, eleştirel ve etik bakım ekolojileri ilerlemeci, baskıcı ve sömürgeci hâkim anlatıları bozguna uğratabilir. Günümüz üniversitelerinin sonuç odaklı eğitim hedefleri güttüğünü görüyoruz. Çalışma zamanının kredilerle ölçülebilir olarak düşünülmesine ve çalışma mekanının geçici ve sahiplenilemez olarak görülmesine teşvik ediliyoruz. Zaman ve mekâna yönelik bu indirgemeci yaklaşımlara karşın bakım ekolojileri kurmak planlanmamış zamanları ve mekanla ve sakinleriyle duygusal ilişkiler kurmayı savunuyor. Öğretmeye ve öğrenmeye deneysel ve severek yaklaşmayı önemsiyorum. Ancak zaman zaman stüdyoda eğitimciler de öğrenciler de endişeli, yorgun, kaygılı ve savunmasız hissedebiliyoruz. Bu nedenle stüdyo müfredatı, dönem boyunca öğretme ve öğrenme kapasitesini desteklemeye çalışan, öğrencilerin ve eğitimcilerin ilgisini, merakını ve heyecanını koruyabilecek çeşitli işlerden oluşuyor.

Stüdyoda işlerden bazıları bedenli öğrenme yollarına odaklanıyor. Zihin ve beden, düşünme ve yapma, entelektüel ve zanaatkar, teknik ve kavram gibi ikilikler, mimarlık tasarım eğitiminde güç dengesizliklerinin bir kısmını üretiyor. Bu tür ikiliklerdeki ikincil terim genellikle kadınlaştırılıyor ve baskılanıyor. Stüdyoda denediğim pedagoji yaklaşımı, bu ikilikleri sorgulamaya ve onların ötesinde çalışmaya odaklanıyor. Bu nedenle, zihinsel bir etkinlik olarak görülen mimari tasarımı sorgulamak üzere, döneme genellikle

aktif bedensel katılımı ile ilgili işlerle başlıyoruz. Öğrencilerden, örneğin bir halk masalını canlandırmaları, giyilebilir bir kukla yapıp oynamaları veya stüdyoda bir 'bakım şeyi' kurup onunla oynamalarını isterim. Bu işler, 'bizim' kim olduğumuza, öğrencilerle, eğitimcilerle, stüdyo ile ve diğer insanlarla ve insan olmayanlarla birlikte olabileceğimiz olası bedenlere dair yeni imgeler önerir. Bu işlerde zihinde kurulanı maddeye aktarmak yerine doğrudan maddeyle ilişkili üretimi hedefleriz. Beyza, zihinsel olarak takıldığı yerde kendi bedeninin ve özellikle ellerinin belleğini harekete geçirmenin özgürleştirdiğini ve kendisini keşfettiği bir süreç geçirmesini sağladığını söylüyor.

'Geliştirdiğim bilgi ve fikirlerle sadece mekânsal bir görüntü hayal etmek yerine, işime daha içgüdüsel yaklaşmaya başladım ve bu da beni yeni düşünme yolları keşfetmeye yöneltti. Bu içgüdüsel yaklaşım, projelerimi ellerimi bir türlü harekete geçiremediğim anda üretim yapmaya çalışırken ortaya çıktı ve sonunda projelerimin kendi yollarını çizmeye başladığını fark ettim. Düşüncede bedenselliğin rolüne öncelik vermek ve zihinsel soyutlamaları somutlaştırmak, modeli zihinle örme sürecini geliştirmemi sağladı.

Bu süreçte feminist rolümün ve katkımın ne olduğunu sorguladım. Stüdyo ortamının kurucusunun aslında stüdyoya getirdiğimiz kendimiz olduğunu fark etmek, kendi çalışma yöntemimi keşfetmemde bana çok yol gösterici oldu. Bu süreçte, eksikliklerimi ve güçlü yanlarımı, merak duyduğum şeyleri keşfetme imkânı buldum. İşleyişe bir tepki vermeyi ve farklı durum ve karakterler karşısında kurulan ortamdan öğrenmeyi benimsedim.'

(Beyza Nur Tokgöz, öğrenci, 2024 bahar yarıyılı)

İşlerden birinde, farklı öğrencilerin vücut parçalarından çamurla kalıp alınıyor, bunlar birleştiriliyor ve melez 'bedensi heykeller' oluşturmak üzere alçıya dökülüyor. (Görsel 3.) Kolektif heykel daha sonra büyük kağıtlar üzerine zeminde çiziliyor ve performe ediliyor. Bu iş bazı öğrencileri başlangıçta rahatsız edebiliyor, çünkü diğer öğrencilerin yardımıyla kendi vücutlarından çamur kalıpları yapma konusunda çekingen olabiliyorlar, ya da büyük bir kâğıt üzerinde çizim yaparken kişinin beden farkındalığı yüksek olabiliyor. Çoğu öğrenci, ilk çekingenliğin ardından herkesin vücudunun norm dışı ve farklı olduğunu görerek korkularını ve önyargılarını bırakıyor. Çekingenliği devam edenleri de ben kendi yolunu bulabilmesi için teşvik etmeye çalışıyorum; örneğin bir öğrenci ayakkabılarını çıkarmadan çizim kağıdının üzerine kısmen uzanarak çiziyor ya da daha kolay dışsallaştırılabilen vücut parçalarının (el, kol) kalıbını alıyor.



Görsel 3. Bedensi Heykeller ve çizimlerini gösteren fotoğraflar. Ekim 2023.

Bedenleri maddi, sosyal, kültürel ve politik olarak konumlanmış dünya içindeki oluşlar olarak gören stüdyo, öğrencilerin ve eğitimcilerin, katıldıkları sayısız ilişkisellik içindeki rollerini eleştirel, etik ve politik bir farkındalıkla yeniden üretme çabalarında onlara olanak sağlamayı amaçlıyor. Stüdyo içeriği herkes için pek çok yabancı veya alışkanlık dışı karşılaşmayı öneriyor. Bu karşılaşmaların bir kısmı, kişinin konfor alanının dışına çıkarak bedensel

(fiziksel, psikolojik, sosyal vb.) sınırlarının farkına varmasını sağlayan saha gezileri sırasında gerçekleşiyor. Saha gezileri için birden fazla çatışma konusunun olduğu yerleri seçiyorum. Tarlabası da bunlardan biri, şehir merkezinin kenarında, yerinden edilme, harap olma ve kentsel soylulaştırmayla ilgili tartışmalı bir geçmişe sahip, çeşitli göçmen nüfuslarının yaşadığı bir mahalle.

Dersi akademinin ve kurumun dışında taşırarak, olabildiğince katılımcı bir süreçle yürütmeye çalışmak zor konuları ele alırken yaratıcı bir yöntem olarak ele alınabilir. [...] Örneğin, İstanbul içinde bizzat bazı tartışmalı mekanlara gidip projeleri bedensel olarak deneyimleyerek, bu deneyimden süzülen bilgi ile üretimler yapmaları da dersin diğer bir yöntemini oluşturuyor. (Esra Sert' in bu kitaptaki metni)

Esra'nın dersi kurumun dışına taşımanın önemine yaptığı vurguyu kendime yakın buluyorum. Zor konuları ele alırken önyargılardan ve çokça tekrar edilmiş öğretilerden sıyrılmak üzere öğrencilere önerdiği kişisel ve bedensel deneyimi çok değerli buluyorum. Geleneksel mimarlık stüdyosu yere ya hiç gitmeden ya da işin başında tek defalık giderek yeri, örneğin geometrik boyutlarıyla, iklimsel koşullarıyla ve orada bulunan gözlemle sabitlediğimiz insan tiplerleriyle soyut bir arsaya indirgemeyi seçer. Böylece mimarlık belli tanımlanabilir problemler tespit eder ve onlara dondurulmuş bir anda, dondurulmuş bir mekânsal duruma göre müdahaleler önerir. Bu tür bir yaklaşım, mimarlık eğitiminde işimizi çok kolaylaştırır. Kısa zamanda hızla üretim yapan mimarlar yetişmesini teşvik eder. Fakat bunu etik sorgulamalardan yoksun ve kaygı verici buluyorum. Stüdyonun, belli bir yerde zaman geçirerek orayı anlamayı, konumlu bilgilerimizin farkına vararak çalışmayı desteklemesi gerektiğini savunuyorum. O zaman, verili kalıplaşmış soru ve cevapları tekrar etmenin ötesinde yere özgü

durumları sorgulayarak özgün öneriler üretmeye yaklaşabileceğimizi düşünüyorum.

Örneğin, Tarlabası ya da Kuştepe gibi zorlu yerlerde çalışıyoruz. Biri İstanbul'un kültür ve turizm merkezinin dışında marjinalleştirilmiş mahalleler. Tarlabası, artan nüfus ve ortak yaşam ihtiyaçlarıyla tuhaf bir şekilde dönüştürülmüş, Kuştepe ise yirminci yüzyılın başında sanayi tesislerinin yanında enformel bir yerleşim yeri olarak başlamış ve zaten kırılgan olan yapı kalitesi, ekonomik zorluklar ve siyasi belirsizlikler nedeniyle yıllar geçtikçe daha da kötüleşmiş. Tarlabası, hem Beyoğlu hem de Dolapdere tarafında gerçekleşmiş soylulaştırma projelerinin baskısıyla sıkışmış durumda. Kuştepe'de Roman toplumu, çiçek satışı ve eğlence hizmetleri alanında azalan iş fırsatları, artan uyuşturucu kullanımı ve kentsel soylulaştırmanın baskılarıyla mücadele ediyor. İnsanların evlerine bakmak için sınırlı bütçeleri var ve azınlıklara yönelik değişen siyasi iklimle birlikte mülkiyet haklarının olmayışı nedeniyle, orada yaşayan halk evlerine yeterli bakımı yapamıyor, yerel yönetim de uzun yıllar kentsel altyapının iyileştirilmesine yatırım yapmamış.

Böyle çalışma sahalarını ziyaret etmek sorunsuz süreçlerdir demeyiz, çünkü dışarıdan biri olmak gerilim yaratıyor. Yoksulluğun ve otoritelerin ihmalinin gözle görülür sonuçları olarak sokaklara, binalara ve sokak hayvanlarına çok az bakım yapılıyor. Bu, öğrencileri rahatsız edebiliyor ve kasıtlı olsun ya da olmasın, aşağılayıcı bir tavırla sonuçlanabiliyor. Bununla baş etmek için, stüdyo pedagojisinin bir parçası olarak, iletişim ve anlayış geliştirmek için kendi sınırlarını müzakere ederken başkalarına açık fikirlilikle yaklaşmak üzerine çalışıyoruz. Stüdyoda araştırmacının/mimarın/öğrencinin alandaki rolü üzerine tartışmalar yürütüyoruz, mevcut mekânsal ve sosyal ilişkileri takdir etmek ve onlardan öğrenmek için haritalama, hikâye anlatımı, oyun oynama gibi yaratıcı yöntemlerle üretim yapmaya çalışıyoruz. Bu yöntemler öğrencilerin kendi konumlarının farkındalığıyla üretmeye yardımcı oluyor. Bir yere dair herkesin özgün sesi ve hikayesi olabileceğinin

farkına varıyoruz, böylece önyargılarımızı aşmaya çalışıyoruz. Faklı seslerin nasıl sistematik olarak baskılandığına dair tartışmalar yürütmeye çalışıyoruz. Gülşah Aykaç (2021) bu konuda önceki bir makalesinde de yazmıştı, bu kitapta da yazıyor.

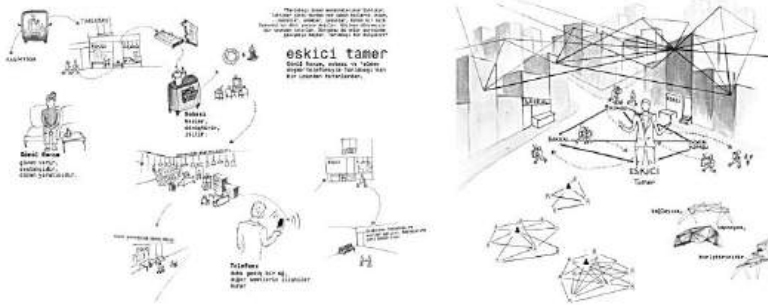
‘Ancak öğrencilere kendilerini tuhaf ve rahatsız hissettiren, onları sessizleştiren, birden fazla kişinin deneyimlediği fakat dillendiremediği ayrımcılık ve baskı-lama durumlarını açık ederek özgürleştirici bir eğitim ortamı kurulabilir. Üzerine konuşulamayan ve kanıksanmış bir tahakküm sistemine dönüşen ayrımcılık, herkes için eleştirel bir eğitim ortamı oluşmamasına neden olur. [...] Çünkü hangi işte çalışılırsa çalışılsın, eğitim sürecinde kazanılan özgürleşme deneyiminin ve eleştirel düşünme becerilerinin devamlılığının, potansiyel bir mücadele alanı yaratabileceğine inanıyorum.’ (Gülşah Aykaç’ın bu kitaptaki metni)

Gülşah’ın çalışması bana farklılıkların baskılanmasının ve ayrımcılığın mekânla da üretildiğini düşündüğümüz birkaç işi hatırlatıyor. Bunlardan biri yaşadığımız iç mekandaki hava durumunun belgelenmesi ve yaşam kalitemiz üzerindeki etkisinin sorgulanmasıydı. Bu iş aracılığıyla güncel mimarlığın havayı kontrol ederek yaşadığımız mekanları nasıl aynılaştırdığı, bizleri insan olmayanlardan (ve diğer insanlardan) nasıl ayırdığını ve steril ortamlar ürettiğini, kendi farklarımızı yansıtmayı ya da yaşamayı nasıl kısıtladığını düşündük. Öğrenciler yurt ya da aile evindeki odalarının mikro klimasını belgelerken aralarındaki sosyal ve ekonomik farklar da ortaya serildi. Fakat mekanların hava kontrolü üzerinden nasıl konforsuzlaştığı ve yaşama zevki vermez olduğu konusunda ortaklaştığımızı görmek bu farklarla yüzleşirken daha iyi yaşamlar sunacak mimarlıkları birlikte üretme motivasyonu

sağladı. Bu işin öğrencileri birbirine yakınlaştırdığını ve kendinden farklı olana karşı anlayışı desteklediğini gördüm. Bu işe hava farklarından ve bunun getirdiği yaşam çeşitliliğinden zevk almayı hedefleyen, dolayısıyla diğerlerine açık bir mimari tasarım üretmeyi amaçlayarak devam ettik. Mimari öneriler, bir odanın içinden geçen bir yarıktaki yakındaki tarlalardan rüzgarla taşınan bitkilerin büyümesi, dere yatağındaki binanın bir odasının, dışarıdaki nemli havayı alırken sineklerle insanların aynı yerde yaşamasına olanak sağlayacak, çift kabuğu olması gibi espriler barındırdı. Bu işin kapsayıcı ve umutlu bakışı, sosyal, ekonomik, politik ve ekolojik krizlerle baş etme gücünü esprili ve neşeli bir pratikte bulabileceğimizi düşündürüyor. Öte yandan da bu tür bir yaklaşımın krizlere müdahale etmenin imkansızlığı hissini destekleyebileceği, sosyal ve ekonomik farkları görünür kılarak öğrenciler arasındaki ayrımları keskinleştirebileceği gibi soruları sormaya da devam edebiliriz.

Stüdyoda uyguladığım bir yerle daha az önyargılı ilişki kurmanın olası yollarından bir başkası da figürasyonlar. Bu stüdyonun dokuz yıllık süresi boyunca her döneme özel pek çok figürasyon icat ettik. Bunlardan bazıları, 'barış yapıcı,' 'barış inşa eden,' 'alt-yapı canavarı,' 'sınır aşındıran,' 'yoldaş türler/mekanlar,' 'bakım-yapıcı,' 'bakım canavarı,' 'muzip fail.' (Ör. Görsel 4.) Bu figürler mekân, insanlar ve nesnelerle ilişkileri anlama yollarını sunuyor. Bu figürasyon ile mimariyi de kurmayı deniyoruz. Figürasyonlarla hem ilişkilerin tarihsel yükleriyle yüzleşerek, Haraway'ın dediği gibi 'belayla baş başa kalarak,' hem de bildiklerimizin dışına çıkarak mimarlık-insan-insan olmayanlar arasında mevcuda alternatif ilişkiler hayal etmeye çalışıyoruz. Bu figürler aracılığıyla şunları soruyoruz: Bakım nasıl yapılabilir ve sürdürülebilir hale getirilir? Barışı mümkün kılmanın aynı zamanda maddi, duygusal ve sosyal yolları nelerdir? Bir yerde birlikte yaşamının ve birlikte olmanın bir olasılık olduğunu öne süren ve bunu yaratıcı bir şekilde yapan failer var mı? Başkalarının hayatlarını destekleyen, beklen-

medik ve kasıtsız, insandan öte kolektifler var mı? Baskıcı ve ayırıcı sınırları eleştirel bir şekilde aşarken aynı zamanda ortak alanları herkese açık hale getirecek şekilde sınırları dönüştürmek mümkün müdür?



Görsel 4. Barış-yapıcı figürasyonunu Tarlabası'nda Eskiçi Tamer'den alan ilhamla barış-yapıcı bir mimarlık önerisi geliştiren çizim. Burak Gönenç, 2017.

Burada feminist kuramın, alternatif dünyalar üretmek için figürasyonları eleştirel ve yaratıcı bir araç olarak kullanmasından güç alıyorum. Feminist kuramcılar, figürasyonları maddi-söylemsel dünyalar olarak görüyor. Örneğin, Haraway (1994) figürleri eşzamanlı olarak 'hayali ve somut' olarak tanımlıyor, figür hikayelerinin insanları tartışmalı tarihlere nasıl bağladığını, aynı zamanda bu tarihleri eleştirel bir şekilde yaşamaya devam etmek ve bu tarihleri iyileştirmek için nasıl umut verdiklerini vurguluyor. Haraway, sürekli bir oluş olarak figürasyonun, farklı görmek, düşünmek ve yapmak için kendimizi durumlara yabancılaştırmamıza olanak sağladığını öne sürüyor. Bizim için de figürler yalnızca bir yeri anlamak için araçlar önermekle kalmıyor, aynı zamanda mimarlığa biçim ve işlevin ötesinde yaklaşmak için hayal gücü sağlıyor. Figürler aracılığıyla, bir yerde aktif olarak anlamlı bağlantılar kuran mimarlıkları arıyoruz. Bu figürlerin tümü, yerleşik normları aşmak ve daha etik ve duyarlı bir mimari inşa etmek için işbirliği

yapmak gibi feminist ilkeleri paylaşıyor. Nüanslar, bu figürlerin konumlarına, tam olarak faaliyet gösterdikleri yerlere ve durumlara göre oluşuyor. Örneğin, 'barış-yapıcı' ve 'altyapı canavarı,' kozmopolit Tarlabası mahallesinde çalışmamıza olanak sağlayan iki farklı figürdü. İlkinin amacı, çeşitli kökenlerden ve sosyal gruplardan insanların yer aldığı alanlar arasında müzakere yapmaktır; ikincisinin amacı, insandan öte kasıtsız iş birliklerinin güçlerini sahada toplayacak enformel altyapılar önermektir.

Bitirirken, Başlamak Üzerine...

Mimarlık tasarım stüdyosunda konumlu ve dönüştürücü pedagogiler üzerine çalışmak başka türlü yaşam olasılıklarını hayal edebilmeye aracılık ediyor; hatta hayal etmenin de ötesinde hemen bugün ve burada, eğitimin kendisini başka türlü uygulamamıza yardım ediyor. Burada başka türlü bir stüdyonun bir anda ve tepeden inme kurulmadığını vurgulamak isterim. Kendi deneyime göre, stüdyo yürütücüsü olarak her dönemin öğrencileriyle yeniden kurma ve ortak bir zemin üretme çabası sabır, açıklık ve emek gerektiriyor. Bihter'in stüdyosundaki öğrencilerin katılımını teşvik eden oyunlu taktiklerde bu emeğin izlerini görmek zor değil. Bihter'in her bir ânı ve her bir etkileşimi ilgi çekici hale getiren yaratıcı taktikleri, kendi stüdyomda yürüttüğüm tanıştırıcı ve öğrenci katılımcılar arasında güven inşa edici egzersizleri hatırlatıyor. Stüdyonun başlatıcısı olarak dayanışmacı bir topluluk kurmayı hedefliyorum. Birbirine önyargısız yaklaşmayı becermek, birbiriyle iletişim kurabilmek daha sonrasında başkaları için nasıl mimarlık yapacağımızla, birlikte nasıl çalıştığımızla ilgilidir diye düşünüyorum. Dolayısıyla ilk tanışma oyunları önemlidir. Örneğin, ilk günün ilk oyunu kişisel nesnelerden kim olduğunu tahmin oyunu olabilir. Bu öncelikle kendisini nasıl tanıttığını düşünmek ve çantasından bir nesne çıkararak herkesin içinde kırılma anını sergilemek anlamına gelebilir. Bu oyun nesnenin kimin olduğunu tahmin ederken detaylara dikkat etmeyi ve diğerini anlamak için

çaba göstermeyi gerektirir. Barışçıl, ayrımcı olmayan ve olumlayıcı bir dil kullanımını teşvik etmek üzere arada küçük öneriler ortaya atabilirim.

Diğer tanışma işleri de benzer hassasiyetleri içerir, ortak bir yaklaşım geliştirmeye yardımcı olur. Herkesin bedensel farklarının üretimlerini belirlediği ve bu farkların ortak işlerde bir zenginlik getirdiği sadece tartışılmaz, aynı zamanda deneyimlenir. İşlerin birlikte yapılmasının belli bir rahatlık sağladığını gözlemleriz, bilginin bedenli olduğunun farkına varmak farklılıklara ve inceliklere dikkati artırır. Bu kolektif oluş belli zorlukları da beraberinde getirebilir. Ataerkil ve eril pedagoji yaklaşımları, bedenlerimizle var olmayı unutturduğu için işe katılımı sınırlananlar olabilir ya da el becerisi gelişmiş olanların fark edilmesiyle eşitlik duygusu zedelenebilir. Stüdyonun her öğrenci için tamamen olumlu bir deneyim olup olmadığı elbette sorgulamaya açık olmakla birlikte, yürütücü olarak olumsuzlukları dengelemeye çalışırım: rekabet üretmeyecek biçimde her işin özgün taraflarına dikkat çekerim ve herkesin kendi istediği kadar ve istediği biçimde stüdyoya dahil olmasına teşvik etmeye çalışırım. Deniz'in stüdyoya katılımının kendine özgü bir becerisi aracılığıyla olduğunu aktardığı aşağıdaki sözlerle bitirmek istiyorum. Eğitmen ve öğrencilerin benzer deneyimleri, stüdyonun dönüştürücü gücüne inancımı tazeliyor.

Örgü ve tığ işi, çok küçük yaştan beri yaptığım ve öğrendiğim becerilerdi, ancak bunlar her zaman sadece bir hobi olarak görüldü ve gerçekten anlamlı bir şey yaratma potansiyeli olan ciddi bir uygulama olarak görülmedi. Bu becerilerimi stüdyoda kullanabilmek ve benim için bu kadar kişisel olan bir şeyin ciddiye alındığını ve anlamlı bir şeye dönüştüğünü görmek hem işimi hem de kendimi daha çok takdir etmemi sağladı. Bana verdiği güç, tüm süreci daha samimi hale getirdi ve sonunda gerçekten gurur duyduğum işler yarattım. (Deniz Mete, öğrenci, 2024 Bahar Yarıyılı stüdyosu)

Kaynakça

- Aston, H., Crompton, E., Renshaw, S. ve Timmins, K. (2020). Praxis: Always personal, always political, always pedagogical. *Journal of Architectural Education*, 74(2), 280-287.
- Aydınlı, S. ve Kürtüncü, B. (2014). *Paralaks Oda*. İstanbul: Cenkler.
- Aykaç, G. (2021). Mimari Tasarım Stüdyosuna Feminist Bakış: Öğrencinin Yolculuğunu Anlamaya Çalışmak. *Feminist Tahayyül*, 2, 9-37.
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham: Duke University Press.
- De La Bellacasa, M. P. (2017). *Matters of care: Speculative ethics in more than human worlds*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Dursun, P., Köknar, S., Şenel, A., Kürtüncü, B., Uz Sönmez, F. ve Türkkan, S. (2009) *Birinci Sınıf İşler*. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Elarji, D. ve Michels, C. (2021). Same but different: the Floating University Berlin (FUB) and the making of another university. *Architecture and Culture*, 9(1), 121-143.
- Fisher, B. (1987). The heart has its reasons: Feeling, thinking, and community-building in feminist education. *Women's Studies Quarterly*, 15(3/4), 47-58.
- Fitz, A., Krasny, E. ve Wien, A. (Eds.). (2019). *Critical Care: Architecture and urbanism for a broken planet*. MIT Press.
- Frichot, H., Carbonell, A., Frykholm, H. ve Karami, S. (2022). Our infrastructural loves: Architectural pedagogies of care and support. *Journal of Architectural Education*, 76(2), 52-69.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism as a Site of Discourse on the Privilege of Perspective. *Feminist Studies*, 14, 3-99.
- Haraway, D. (1994). A game of cat's cradle: Science studies, feminist theory, cultural studies. *Configurations*, 2(1), 59-71.

- Haraway, D. (2016). *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. Durham: Duke University Press.
- hooks, b. (2021 [1994]). *Sınırları aşmayı öğretmek: Özgürlük pratiği olarak eğitim*. İstanbul: Nota Bene Yayınları.
- Morrow, R. (2007). *Building Clouds, Drifting Walls. Altering Practices* (pp. 189-200). Londra: Routledge.
- Petrescu, D. ve Trogal, K. (2017). Introduction: The Social (Re) Production of Architecture in 'Crisis-Riddled' Times. *The Social (Re) Production of Architecture* (ss. 1-15). Londra: Routledge.
- Schalk, M., Kristiansson, T. ve Mazé, R. (Ed.) (2017). *Feminist Futures of Spatial Practice: Materialisms, Activisms, Dialogues, Pedagogies, Projections* (ss. 239-251). Baunach: AADR/Spurbuchverlag.
- Trogal, K. (2017) *Feminist Pedagogies: Making Transversal and Mutual Connections across Difference*. Schalk, M., Kristiansson, T. ve Mazé, R. (Ed.), *Feminist Futures of Spatial Practice: Materialisms, Activisms, Dialogues, Pedagogies, Projections* (ss. 239-251). Baunach: AADR/Spurbuchverlag.

Fantastik Mimarlıklar Bahane, Mimari Tasarım Stüdyolarında Feminist Pedagojiler

Bihter ALMAÇ*

Bu yazı İstanbul Teknik Üniversitesi Mimarlık Bölümü'nde 3 dönemdir süregelen mimarlığın oluş(ama)ma hallerinin ekolojik krizler çerçevesinde araştırıldığı Bidon Stüdyo'nun ortamına odaklanır.

Fantastik Mimarlıkların Önemli Bir Bahane Olması

Mimarlık lisans eğitimi, okulların müfredatlarında çeşitlilik gösterse de mimari tasarım stüdyoları, eğitimin bütününde önemli bir pozisyonadadır. İstanbul Teknik Üniversitesi, Mimarlık Bölümü'nde de stüdyoların lisans eğitiminin ana omurgasını oluşturduğunu söyleyebiliriz. Bu stüdyoları kabaca tarif etmek gerekirse mimarlık pratiğinin kontrollü simülasyonları; kontrol ise yürütücünün dersin çıktısını ve beklentilerini karşılamak niyetiyle bileşenlerin bir kısmını kısma ve bir kısmını oldukça öne çıkarmasıyla gerçekleşir. Dolayısıyla öğrenciler tasarım sürecinin tüm bileşenlerine aynı anda maruz kalmaz, stüdyonun araştırmasına göre; kullanıcı profilleri, arazi verileri, malzeme- uygulama bilgisi, maliyet, yapısal analiz, yapı teknolojileri bilgisi vs. belli dozlarda girdi olarak verilir ve çalışılır. Normatif, genel geçer stüdyolar – daha net olmak gerekirse, mimarlık pratiğinin normatif olarak tarif edil-

* Doç. Dr., İstanbul Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi, yilmazbi@itu.edu.tr

diği senaryolar, kurdukları bu simölasyon diziliminde hangi bileşenleri öne çıkardıklarına göre sıralanırlar. Bu stüdyoları ulusal bağlamda birçok üniversitenin mimarlık bölümlerinde görebiliriz.

Fakat mimarlık praksisini ontolojik bir başlangıçtan ve faillerinden itibaren sorgulamak isterseniz, formöl böyle işlemeyebilir. Mimarlığın birincil eylemi, ilkel barınağa [the primitive hut] atfedilirken (Laugier, Herrmann, Herrmann [1753] 1977), mimarlığın sadece insanlar için bir eylem olup olmadığını sorgulamak, doğasını tekrar kurgulamayı gerektirebilir. Günümüz krizlerinin çoğunlukla sonucu ya da sebebi olarak bağlandığı ekolojik krizler, tam da insan-doğa suni ikililiğinin oluşturduğu sistemlerin çerçevesinde karşımızdalar. Yanlış başlangıçlar, insanın ehlileştirdiği doğanın sonsuz kaynaklara sahip olduğu yanılgısını kurmuş ve bugün yaşadığımız birçok durumu da önlenilemez bir seviyeye taşımıştır (Latour 2004; Haraway 2016; Gan, Tsing, Swanson, Bubandt 2017). Öncelik insan ve doğanın birbirinden ayrı konuşulmadığı bir gerçekliği çerçeveleyebilmek ve bu gerçeklik içinde mimarlığın ne olabileceğini sorgulamak olmalı. O zaman, doğa- insan ikililiği bağlamında karşılığı olmayan mimarlık nasıl olabilir, bu mimarlığın pratiğı nedir?

Burada kısa ve kuramsal bir çerçeve açmanın gerekliliğini duyuyorum; yeni materyalizm insan sonrasına dair feminist yaklaşımların oldukça tartıştığı ve ekolojik meselelerin de bağlamını oturttuğı bir bakış açısı. Yeni materyalizm failliğı insan sonrasına ve çoklu faillere (canlılar, şeyler, teknolojiler, olaylar, koşullar...) aktarırken, sorumluluğı – yapma eylemlerini de birçok failin, edimcinin [actant] konumlu bilgisi çerçevesinde aktarır (Latour 2007; Barad 2006; Bennett 2010). Dolayısıyla ilişkisellik, bu bağlamda iç-etkileşim [intra-action], durumları oluşturmaya başlar (Barad 2006). Çok daha basitçe, mimarlığın yapma eylemleri, yerin, o yerdeki mikroorganizmaların, yosunların, insanların, havadaki tozutan parçacıkların ve kendini mimar olarak tanıtan şeylerin bütünüünün bir eylemi olabilir.

Durum böyle olduğunda, kentlerimizi düzleyen ve tekrar tekrar inşa eden mimarlık döngüsü ile ne anlamda üst üste gelebiliriz ve bu yaklaşım ile nasıl mücadele edebiliriz sorusu önemli bir yer kazanıyor. Burada minör mimarlıkların izini sürmek gerek. Minör mimarlıklar, (minör edebiyata atfederek) normatif mimarlığın çatlaklarından, sistem boşluklarından sistemin tam da cevap sağlayamadığı anlarda aralardan sızan, sisteme bulaşan ve gariplikleriyle bizi şaşırtan mimarlıklar olarak tariflenebilirler (Bloomer 1993; Stoner 2012; Deleuze, Guattari, Brinkley 1983). Hatta Bloomer; kadınların vıdı vıdıları, çene çalmaları- kadın mimarın ürettiği basit olarak adlandırılan –ama çok katmanlı ve karmakarışık “gizemli” mimarlıklar olarak da ekler. Mesleki pratiğimi buradan konumlandırırken, ki onlara varoluşsal olarak sakar [existentially clumsy architectures] mimarlıklar adını vermiştim, mimarlığı böyle bir yere çekmenin eleştirisini yer yer almaya devam ediyorum (Almaç 2023). Varoluşsal olarak sakar olan mimarlıklar, olmamış, mimarlık olgunluğuna ermemiş ve beklentiyi hiç karşılamıyor. Mimarlığın ötekisi değiller – o zaman mimarlıkla resmi bir konumlanma söz konusudur – ama kesinlikle ötekileşmiş olan bir yerdeler. Fantastik ve spekülatifler. Dolayısıyla konusu, öznelere ve yapma biçimleri şüphe uyandırıcı. Okulda 2013 yılından beri müfredat dışı atölyeler, buluşmalarla ve 2023 yılından itibaren de mimari tasarım stüdyosu olarak kurduğum Bidon Stüdyoyu da tam buralarda bir yerlere çekmeyi hedefledim.

Stüdyoyu ve mimarlık pratiğini buraya çekebilmemin olanağı İTÜ Mimarlık Bölümü stüdyolarının geleneksel olarak deneysel olmasından kaynaklanır (Yürekli, Yürekli 2004). 90’ların ortasında bir grup öğretim üyesinin teknik resim dersini müfredattan kaldırarak, temsili tasarımın bir parçası şeklinde öğretmeye başlaması ve devamında denenen bir seri stüdyo deneyi⁵ ilk çapaysa, devamında 2000li yılların başından itibaren, o dönem araştırma görev-

⁵ Nurbin Paker Kahvecioğlu ve Deniz Aslan ile gerçekleştirdiğim konuşmalardan notlarım, 2020.

lisi olan ekibin birinci stüdyoları ele alarak stüdyoyu yeniden kur-
gulaması ikinci manevrası olabilir (Şenel, Sönmez 2017; Sönmez
2020; Aydemir 2017) mimarlık eğitiminde deneysel yaklaşım,
İTÜ’de zaman zaman yavaşlasa da, içkin olarak devam eder (Şen-
türer 2011), bu denemeler stüdyoyu performatif karşılaşmalar al-
tında, stüdyonun tüm faillerinin birbirleriyle stüdyo ortamında et-
kileştiği, başkalaştığı bir öğrenme alanı olarak tarifler (Şenel, Türk-
kan, Kürtüncü 2013). Stüdyolar, nebulanın içinde her şeyin toz bu-
lutu olduğu o her şeye gebe zamanlar gibi, yıldızlar sıralanmadan
ve sabitlenmeden öncesidir (Şenel 2016). Bidon stüdyo da okulda
süregeleyen mimarlık eğitimini sorgulayan geleneğe yukarıda anlat-
tığım bağlamda yeni bir çapa atmayı hedefler.

Fantastik mimarlıklar, Bidon Stüdyonun özelinde mimarlığın
oluş(ama)ma halleri, kahkahayla ve neşeyle yoğun şimdinin [thick
present] belalı dünyalaşmalarında [worlding] mimarlığın hayalle-
rini dirençli bedenler-mekanizmalarla kurar (Haraway 2016; Brai-
dotti 2022). Bu tür bir mimarlığın hayali, parçası olduğu stüdyoyu
ve tüm faillerini de etkiler. Bir sonraki bölümde bu hayallemelerin,
dnyalaşmaların stüdyonun çerçevesinde nasıl denendiğinde de-
ğineceğim.

2. Mimarlıkta Feminist Pedagojiler

Stüdyoda, stüdyonun çerçevesini, temasını ve çalışılacak alanı
ilan etmeden önce öğrencilere dönem sonunda nasıl hissetmek ist-
ediklerini sorarak başlamayı ve süreci bu çerçevede kurmayı
önemsiyorum. Öğrenciler bu soruya şaşırarak bazen de çekinerek
tepki verirler, sonra “biraz zaman, koşturmadan bir şeyleri dene-
yebilmek, biraz daha zaman, istediğim denemeleri projede gerçek-
leştirmek, kendime iyi davranmak, geleceğimi netleştirmek, aile-
min beklentileri...” gibi çekingen ifadeler yavaşça aralanır. Sonra
biraz bunlardan konuşuruz, birbirimize anlatırız. Hep birlikte,
stüdyonun hedeflenen proje, amaçlanan tasarım çıktılarından

daha çok birbirimize yaklaştığımız ve hayallerimizi özgürce paylaşabildiğimiz alan olduğunu keşfetmeye çalışırız – dolayısıyla yaklaşık on beş yıldır benim için mimari tasarım stüdyosu, fantastik mimarlıkların bahane olduğu karşılıklı bakım verme ortamıdır.

Fakat bir üst bölümde de değindiğim üzere, fantastik mimarlıklar önemli bir bahanedir. Dolayısıyla bu stüdyonun kurmaya çalıştığı ortam, birbirlerinin hayli farkında olan faillerin bir arada, zor durumlara dair hayallerini kurduğu ve bu hayallerin sorumluluğunun bilincinde olabildiği bir yer olarak betimlenebilir. Bu mistik ortamı kurabilmek için geleneksel mimari tasarım stüdyolarının izini kaybettirebilmek ve biraz daha kaybolmamız gerekti. Bidon Stüdyo, içkin olarak saçmalıklarla ilgilenir, bunu ciddiyetle ilişkilendiği durumlar ve konulara karşı bedenleştirdiği tavrını gizlemek için kullanır (adı üstünde, bir stüdyonun adı 19ltlık mavi plastik bidon olabilir mi?). Dolayısıyla bu stüdyonun yanından geçerken ona özgü Spotify çalma listesinin arkada döndüğünü duyarsınız, bazen bu liste çalıştığımız yerlere göre çeşitlilik de gösterir, bazen de dans ederiz.

İTÜ Mimari tasarım stüdyolarında alışlagelmiş zamansal planlama 14 haftalık eğitim dönemini gözeterek, birinci sınıf stüdyoları haricinde, 3-4 haftalık ön proje, alan gezisi, 9 haftalık ana proje olarak devam eder. Ön proje, öğrencilerin stüdyoya alışmasını öngörerek hazırlanır, bu projenin konusu çok daha özgür ve deneyseldir; öğrenciler bu aşamada özgürleşirler ve ana projeye geçmeden önce tam anlamıyla yaratıcılıklarını açarlar. Daha sonrasında ana proje, ön projeden referanslar ve tartışmalarla çalışılır. Öğrenciler bazen, ilk projede tüm enerjilerini ve heveslerini verdikten sonra ana projeye geçmekte zorlandıklarından bahsederler. Bunun birden çok nedeni olduğunu düşünüyorum; ilki, öğrencilerde beliren, ön projenin dönem sonu, notlandırma ve sonuç bağlantısının zayıf olmasından kaynaklanan özgürlük hissi; dönem başı olmasının verdiği fiziksel dinlenmişlik; sonuncusu ise ana projedeki mimari beklentinin keskinliğinin ön projede olmaması.

Bidon Stüdyoda ise ilk günden itibaren ana projede oluruz, fakat stüdyo katılımcıları (ben hariç) ana projenin neresinde olduklarından bihaber olurlar. Bu stüdyoda aşama aşama kayboluruz ve bilinmeyenin peşinde ilerleriz. Solnit'in dediği gibi, bilinmedik olanla karşılaştığın anı, eğer onu zaten bilmiyorduksan nasıl anlarsın?.. Kaybolabilmek önemli bir meziyettir (Solnit 2005). Bu mistik ortamı, okumalar ve okumalardan çıkan tartışmalar, tartışmaların maketlerle bedenleşmesi, kayıt etme halinin illüzyonları besler. Bu durumların yeşerebilmesi ve olgunlaşabilmesi için her gün, stüdyoyu koşullamak gerekir. Bu şartlı durumları oluşturmak, koşulların performatifliği ve mimari hayallemelerdeki karşılıklarını stüdyoyu kurmaya başladığımdan beri tartışmak ve yazmak istedim. Fakat mimari tasarım stüdyosuyla ilgili uzun zamandır üzerine çalışıp çabaladığım, her aşamasını öğrencilerin karşılaşmaları üzerinden tasarlayarak sürecini kurduğum denemeler, genel geçerde karşılık bulamayan, editör masalarında dolanan, bilimselliği tartışılan (araştırmamanın sorusu gerçekten bu mu?!), neden şu zamanda yapıldığı anlaşılamayan, çok karmaşık denilen bir dizi araştırma olarak etiketlendi. Stüdyoyla öğrencinin ilk karşılaşması, öğrenciyle kurulan görünmez ağlar, bu ilişkinin tasarım sürecini tariflemesi, mekânı kurması, uçsuz bucaksız hayalleri mimarlığın içine çekmek, birlikte heyecanlanmak, kahkaha atmak – anladığım ve deneyimlerimin çerçevesinde mimarlık eğitiminde pek de önemli bir yerde değildi... Ya da mimarlık eğitiminde bu sürecin birçok katmanından, sosyallığı ve gelgitlerindeki tasarım manevralarından bahsetmek gerekmiyor... Mimarlığın minörü üzerine çalıştığım kesindi ama eğitimci olarak bunları stüdyoda nasıl tartıştırdığım, eleştirel pozisyonunu nasıl kurduğum her zaman anlatması zor, genel mimarlık eğitiminde yer bulamayan bir seri manevralardı. Sürekli isyan ettiğim bir dönemde feminist yöntemin ve pedagojilerin aslında tam da bu aralıklarda çalıştığı ve yaşadığım tüm dert anlatamama hallerinin başka bir ortaklık olduğunu anlamamla mimari tasarım stüdyosunda yürüttüğüm denemelere bu çerçeveden bakmam aynı zaman aralığında gerçekleşti.

Feminist yöntem, doğrusal olmayan, bozucu, yaratıcı ve spekülâtif iş birliklerini hayal eder; bu iş birlikleri, bedenlerin, duygulanımların [affect] ve dolanıklıkların yüzeysel bir nesnellik uğruna düzleştirildiği yaygın akademik araştırma çerçevesini sorgular (Ahmed 2014). Feminizm için dünyalaşma merkezidir; feminist yöntemler, etik ve eşitlikçi hayalleri mümkün kılar (Braidotti n.d.; Haraway 2016). Bu yöntemleri materyaliteden bağımsız ve tarafsız araçlarla [apparatus] kurmanın mümkünsüzlüğünün altını çizmek gerekir; dünyalaşma, yüzeysel ya da estetik bir mesafeden hayal edilemez (Barad 2006).

Feminist pedagoji ise sürecin yalnızca sonucuna değil, keşfin performatifliğine ilgi duyar.

Burada pedagojik ilgi, kurulan stüdyo ortamının yönünü değiştirebilecek görünüşte tesadüfi ya da küçük ayrıntılarla temellenir; duygular, göz ardı edilmiş olgular, sezgiler, dolambaçlar, “acaba”lar... Dolayısıyla feminist pedagojiler bilgiye nasıl yaklaşıttığımızı dönüştürebilir.

Bu yaklaşım, bilgiyle karşılaşmalarımızı sorgulamaya ve hem kendimizi hem de karşılaştığımızı yeniden konumlandırmaya yardımcı olur; aynı zamanda karşılaşmanın bizi nasıl etkilediğini eleştirel biçimde irdelememizi sağlar. Bu pedagoji, konumlanmayla ilgilidir — tüm varlığımızla ve edimcilerle bedenlenmiş halde stüdyo kurulur; öğrenme sürecinde bireyin yüceltilmesini ve hiyerarşileri çözümler; ardından öğrenilmiş olanı öğrenmeme [unlearning] yoluyla konumlandırarak yeniden karşımıza çıkarır. Dolayısıyla Bidon Stüdyoda da, ele aldığımız meselelerle maddesel derinlikte ve hissettiğimiz duygularla (Zaliwska, Zofia 2019) ilişki kurabilen, bedenlerimizi tüm failerle birlikte dokuyan bir yöntemin peşine düştük.

3. Düzleşmiş Sıçan, Önceden Dilekçe Verseniz Belki Girerdiniz, Balçıktaki Beyaz Flamingo, Dönme Dolap, Dünyanın En Kötü Çayı ve "Siz Hiç Çevreci Değil misiniz?"

Ekososyal hayaller; yapılı, sosyal ve doğal olarak adlandırılan dışsallaşmış çevrenin iç içe geçmiş ekolojisini anlamlandırmak için başvurduğumuz anlatılar olarak tanımlanabilir. Bidon Stüdyo ekolojik krizlerin izini süren bir seri çalışmayı sürdürmektedir. Bu bağlamda stüdyoda nerelerde dolaştığımız ve bu yerlerin anlatılarını açmak istiyorum. Bu yerlere dönem başında ilan edilen föylerde bazen masallarla bazen de spekülâtif tartışmalarla gireriz. Aşağıda konulara ve yerlere dair açıklamalar bulunmaktadır.

A: İzmir Harmandalı Çöplüğü

Harmandalı Çöplüğü İzmir'in Çiğli İlçesinde Harmandalı Mahallesi'nde yer alan 1992'den günümüze kadar İzmir'in düzenli atık depolama alanıdır ve proje alanının batısında 2019 yılında çöplükte kurulan çöp gaz üretim tesisi, doğu ve güneyinde ise konut bölgesi yer alır.

2010 yılında zemin kaymalarına müdahale etmek amacıyla katı atık şevlerinin önüne seddeler inşa edilmiş fakat 2013'te gerçekleşen heyelana engel olunamamıştır. 2016'dan itibaren yapılagelen çalışmalarda ise ilk heyelanın devamında yer değiştirme hareketi gözlenmeye devam etmektedir. Bu hareket bina duvarlarında, bağlantı yollarında ve seddede toprağın kabarması olarak gözlemlenebilir. Yapılan araştırmalarda zeminin geçirimsizliğinden kaynaklı su sızıntıları tespit edilmiştir (Kıncal, Kadakci Koca, Koca 2021).

Bu bilgilerden hareketle, stüdyoda, proje alanının dolgu toprağının büyük miktarda çöp katmanlarıyla oluştuğu, atık sularının yer altı su kaynaklarına sızdığı ve haşere kontrolü için de alanda düzenli olarak kimyasal ilaçlama yapıldığı farz edilerek çalışılmıştır.

Aşağıda stüdyo föyünden kısa bir alıntı bulunmaktadır;

“Çok çok eskiden, dünyanın daha genç ve antroposenik harikalarla dolu olduğu, nehirlerin kimyasal sızıntılı, tepelerin çöp yığılı olduğu bulanık zamanlarda çok tepeli, sisli bir şehirde istenmeyenlerin barındığı bir yer varmış. Canavarlaşmış şeyler, eskiden sevilmişler, tehlikeli öte beri ve göz ardı edilen burada yaşarmış. Hepsi başka diller konuşurmuş. Hepsinin henüz anlatılmayan hikayeleri varmış. Önceleri yokmuş, beklenmeyenlermiş ve ihmal edilmişler. Böylece çoğalmışlar, eklenmişler ve hor görülen dev bir dağ olmuşlar. İşte tam o zamanlar, mahşeri bir metan gazı patlaması olmuş, yerin yaşayanlarını öfke ve çaresizlikle sarsmış. Bambaşka diller konuşan bu yerin sakinleri ve hikayeleri birbirine karışmış, ayrılmaz olmuş. Ağıtlar politik kampanyaların boşluklarından sızmış... Gel zaman git zaman, bu hor görülen dev dağ, uzun ağaçların gölgelerinin uzandığı, yanından hızlı trafiğin aktığı bir katı atık tesisine dönüşmüş. Oraya, kaybedilenler için; hor görülenlerin, ihmal edilenlerin ve leşliğin hatırına, iki anıt dikilmiş.

Ve, çok çok uzaklarda, ama çok da geçmişte değil, denizin ve esintinin kentinde, başka bir dağ belirmiş.

Bu yerde hem katı hem akışkan sürüsüyle sivri tepeler varmış. Önceden sahiplenilmiş, istenmeyen, çürümüş, yırtılmış şeylerin, insan/insan dışı öznelere çatlaklarından sızdığı bataklık bir yermiş burası. Bu yerde toprak kayar, martılar havada süzülürmüş. Otuz yılı aşkın bu sivri zirveler, dört ton kadar hor görülen tüketirmiş. Sonra, bir gün aniden, yeri alt üst edip sallayarak bir biyogaz atık tesisi belirivermiş. Efsaneler der ki, artık orada yeni tepeler oluşmaz, yer durağanlaşmış ve felaketini beklermiş...

Bu proje, bu masalda yaşar ve felaketin gelişine direnç göstererek başka bir masal inşa eder. Mimarlığın oluş(ama)ma halini enstitülerin sahip olduğu kural koyma, kontrol etme gücüyle araştırır. Mimarlığın anlatıyı kurma çabası ise oldukça kafkaesk; en zarif ve potansiyelli detaylarla kurulan kendi mimarlık hallerinin geçişli (yok) oluş mücadelelerine tanıklık eder. Bu denemeler, çöp yığınları, aşırı tüketim davranışları, moloz yığınları ve sonradan gelen

pişmanlığın içerisinde var olur. Ve, mimarlığın oluş(ama)ma hali, bozulmanın, geçici olanın ve yok olmanın, yoğun şimdide dirençlilik olduğu bir geleceği kurar. İnsan dışı ve insan ötesi varlıklarla derin bir empatiyle bağ kurar ve onların dayanıklılık için birer si-borga (Haraway 1991) dönüşme mücadelesine yardımcı olur.”

B: İzmit Körfezi Dolgu Alanı⁶

Proje alanı İzmit körfezinin doğu kıyısında bulunan eski Inter-tex fuar yapısının yer aldığı bölge ve çevresini kapsar, batı tarafında Marmara Denizi ve 2006 yılında koruma altına alınmış olan sulak alan ile çevrilidir ve güney yönünde ise küçük sanayi bölgeleri bulunur.

İzmit Körfez bölgesi yıllar içinde gelişen kontrolsüz ve dene-timsiz endüstrileşmenin bir sonucu olarak toprağın, suyun ve ha-vanın önemli derecelerde kirlendiği bir alandır. Günümüzde proje alanı, körfez bölgesindeki kirliliği temizlemek adına yapılmış dip çamur toplama projesine ev sahipliği yapar. Körfezi temizlemek amacıyla dip çamuru denizden alınarak proje alanında kurutul-makta ve depolanmak üzere alandan uzaklaştırılmaktadır.

Alanın geçmişine baktığımızda zemin problemlerine bağlı ola-rak atanan birçok programın çalışmadığı görülür. Bölge 1980li yıl-lardan 90lara kadar vahşi atık depolama alanı olarak kullanılmış daha sonrasında rehabilitasyon çalışmalarıyla birlikte bir bölge-sine beton dökülerek zemin sıkılaştırılmış ve bu zemin üzerine

⁶ Bu parça, 18 Eylül – 20 Ekim 2024 tarihleri arasında Salt Galata’da öğrencilerle gerçekleştirdiğimiz, “Çöp Tepeleri ve Atıklar, mimarlığın oluş(ama)ma halleri” baş-lıklı serginin kataloğu için hazırladığım yazıdan alınmıştır. Bu stüdyonun pedagojik yaklaşımından bahsedebilmek mümkün değildir, İTÜ Mimarlık Bölümü 23-24 Güz Dönemi, Diploma Projesinde çalışılmıştır, bu çalışmanın tekil bir yürütücüsü yoktur ve 7 kişilik bir jüri ekibi ve danışmanlardan oluşur; çekirdek ekip, Sema Alaçam, Bihter Almaç, Ecem Edis, Tuğçe Pınar Akın, Filiz Ayaz; davetli jüri üyeleri Nizam Sön-mez, Murat Cemal Yalçın ve danışmanlar; Zeynep Günay, Neşe Çakıcı Alp ve De-niz Aslan. Buradaki pozisyonum bitirme dosyasını hazırlayan ekipte yer almam ve bitirme çalışmasını da lisans seviyesinde çalıştığım stüdyo ile paralel olarak kur-mam olarak açıklanabilir.

fuar alanı inşa edilmiştir. Fuar alanının kullanıma açılacağı sırada 1999 Gölçük Depremi gerçekleşmiş ve alan geçici barınma için kullanılmıştır. Daha sonrasında zeminde problemler olduğu için fuar işlevini gerçekleştirmeden kapatılmış ve yakın dönemde fuara ait yapı parçaları sökülüştür.

Proje alanının bir kısmını ve çevresini oluşturan sulak alan ise 164 çeşit kuşa dönemsel olarak ev sahipliği yapar. Bunların içinde nesli tehlikede ve koruma altında olan göçmen kuşlar ile yerli kuşlar bulunur.

Aşağıda stüdyo föyünden kısa bir alıntı bulunmakta;

“Mimarlığın oluş(ama)ma hali, yok olan - yakışsız-mimarlık, cüretli bir ifadedir. Biz bu projede, mimarlık eyleminin çöplük, atık alan, ıskarta coğrafyalarda kapitalist yeşile boyama ya da teknopozitivist bir çözüm üreticisi olmadığı minör mimarlıkların mekansallıklarını arıyoruz. Burada ironi şu ki, proje önerilerinin yaklaşık 10.000 m²’lik mimari programa yanıt verirken mimarlığın oluş(ama)ma haline eleştirel bir yaklaşım getirmesi beklenmektedir. Jennifer Bloomer, bastırılmış olan ötekinin (kadınlar) mimarlığını minör mimarlık olarak tanımlar; burada ötekiler, meta-anlatıların varlığını tüketip alegorik bir çöp alanı oluşturmak için bir araya gelirler. Bu nedenle minör mimarlık, aralıkların ve melez yapıların mimarlığıdır. minör mimarlık, meta-anlatıların çatlaklarında, göz ardı edilen zamanlarda hüküm süren, ötekileştirilmiş bir icracıdır (1). Jill Stoner, tartışmasını Deleuze ve Guattari’nin minör edebiyat kavramına dayandırarak minör mimarlığı, kolektif rüyalar içinde gizlenen gösterişsiz mekansal manevralar ve karmaşık teorik araştırmalar olarak tanımlar; ancak bu şekilde güç yapılarının aralıklarında kalınabilir. minör mimarlık her zaman, bu yapıların çatlakları ara-

sından kayarak bilindik ilişkileri yapıbozumuna uğrattır (2,3). Çöp tepeleri her zaman yükselir ve moloz yığınları her an olabilir; minör mimarlık bu aralıklardan sızarak mimarlığın oluş(ama)ma halinin doğumuna şahitlik eder. Projenin önerilen programı bu bağlamda ele alınmalıdır.”

C: Marmara Adası, Saraylar Bölgesi Mermer Ocakları⁷

Marmara Adası, Balıkesir’e bağlı ve Marmara denizinde yer alan adaların en büyüğüdür. Mermer adı etimolojik olarak Marmara’dan ve Marmara adasından gelir. Bu adada iki bin yılı aşkın mermer çıkarımı yapılır. Adanın çizgili diye de tabir edilen özgün mermeri (prokonnesos mermeri) mermer endüstrisinde önemli yere sahiptir. Marmara Adası’nın Saraylar Bölgesi, kuzeyindedir ve çıkarım sahalarının, mermer ocaklarının yoğun olduğu bölgedir ve burada özel firmalar mermer çıkarımı yapar. Bölgenin Adalar bölgesi ise balıkçılığın öncelikli geçim alanı olduğu güney bölgesidir. İki bölge de tarihi yerleşim katmanlarına sahiptir. Adada 2000li yılların başından itibaren mermer çıkarım bölgesinin hızlı genişlemesi, adanın flora ve faunasında büyük değişikliklere yol açmış durumdadır. Bu genişlemenin bir nedeni ise buradaki madencilik faaliyetlerine ÇED raporunun verilmesinin gereksiz olduğu yönünde kararlardan meydana gelmektedir (URL 2).

Aşağıda stüdyo föyünden kısa bir alıntı bulunmakta;

“Mimarlık çoğu zaman kaynakları ve rezervleri kendi görkemini yüceltmek uğruna istismar eden, kötü niyetli bir özne olarak karşımıza çıkar. Ancak, bu rezerv bolluğu aslında mitik bir anlatıdır. Üzerinde yaşadığımız yeryüzüyle kurduğumuz ilişki sorunludur; ekolojik krizler, insan merkezli çevresel pratiklerin şeyleri

⁷ Bu parça, İTÜ Mimarlık Bölümü 24-25 Güz Dönemi, Proje 5-6 için hazırladığım föyden alınmış, bu yazı için Türkçe’ye çevrilmiştir.

dışsallaştırması sonucunda kaynakların tükenmesinden kaynaklanmaktadır (Latour 2004). Geçmişte, atalarımız doğayı siyasetin ve bilimin meseleleriyle baş edebilmek adına dışsallaştırarak kullanmışlardır; ne var ki bugün bu müsrif pozisyonundan oldukça uzağız (Latour 2004). Buna karşın, mimarlık pratiğinde bu yaklaşım hâlâ geleneksel bir norm olarak varlığını sürdürmekte olup, artık terk edilmesi gereken bir paradigma haline gelmiştir.

Latour bu kısır döngüye şöyle ekliyor: “Ekolojik krizlerin tarihsel önemi, doğaya yeni bir ilginin ortaya çıkmasından değil, aksine, siyaseti bir tarafta, diğer tarafta ise siyasete aynı anda hem bir ölçüt hem karşıt hem rezerv hem kaynak hem de halkın atık alanı olarak hizmet edecek bir doğa tahayyül etmeye devam etmenin imkansızlığından kaynaklanır” (Latour 2004). Bu yaklaşımı bozmak için Latour da, Haraway’ın yoğun şimdisi ve spekülatif kurgularına çok benzer şekilde, önceki kuşakların kurmakta başarısız olduğu, insan, doğa, insan-dışı ve nesnelerden oluşan hiyerarşik olmayan bir kolektiflik önerir.

Bu dönem, mermer çıkarımının dolanıklıklarının peşinde, Kariye’nin prokonnesos mermer kaplamalarından, akciğer alveollerindeki silika tozuna ve de Marmara Adası’ndaki Theodosius Mermer ocaklarına kadar uzanacağız. Günlük hayatımızda zaten içkin olan ekososyal hayallerin bağlamında mimarlığın oluş(ama)ma halini enstitüler için sorgulayacağız. Çıkarım, mitlerimizi, çocukluk anılarımızı, toprağın rengini, martıların nasıl toplandığını ve nerede dans ettiğimizi şekillendirir; şimdi ise bu etkileşen peyzajlar ve tükenmiş coğrafyaların mimarlığa nasıl olanak sağlaması gerektiğini

sorguluyoruz. Bu projede⁸, minör mimarlık anlatıları mimarlığın oluş halini sorgularken kapitalist yeşil ak-lama ya da teknopozitivist çözüm üretme derdinde de-ğillerdir, yoğun şimdide dirençli durumlar peşinde ha-yal kurmayı isterler.”

Stüdyoda çalıştığımız alanlar; vahşi depolama atık alanları, mermer yatakları, petro-kim endüstrisinin drenajlarının aktığı körfezdeki koruma altındaki sulak alanlar gibi günümüz kriz du-rumlarının içkin olduğu, sert ve keskin alanlardır. Geçen dönem çalıştığımız mermer ocaklarında, bu yazının ilk sunulduğu aynı hafta iki işçi hayatını kaybetmişti. Dolayısıyla föyler ve çalışma alanlarına kısaca baktıktan sonra, bu alanları ziyaret ederken gör-düğümüz şeylere değinmek isterim. Harmandalı çöplüğü, bizde sarsıcı bir anı olarak yerleşti. Çöp dağlarının değişik bir parıltısı olduğunu anladık, normal dağ gibiler ama tam da değiller. Işıldar-lar, içindeki plastik ve atıklar güneşte parıldar. Bu vahşi çöp depo-lama alanının 90lı yıllarda kapatılacağı öngörüldüğünden çok ya-kınlarında konut bölgesi kurulmuş ve burada yaşayan insanlarla karşılaşmamız, onlarla konuşmak, apartmanların içine girmek ve bahçelerinde biraz dinlenmemizin yanında hepimizin bir yandan zihnimize kayıt ettiği durumlar; burnumuzdan gitmeyen koku, martıların çöplükteki bağırsıkları, otuz tonluk çöp kamyonlarının düzleştirdiği, zehirlenmiş sıçanlar... İzmit Körfezi'nde ise durum biraz daha sterildi, dolgu alanı tamamen terk edilmiş, Marmara Denizi'nin korunması çerçevesinde Marmara Belediyeler Bir-liği'nin Marmara Yeniden projesinin bir ayağı, dip çamur temiz-leme alanı olarak bu bölgeyi kullanıyordu, alanda sadece beton tabla ve balıkla dolu geotekstil çuvallardan süzülen sular ve ko-ruma altındaki sulak alan görünüyordu. Sulak alan, flamingolara ve birçok göçmen kuşa ev sahipliği yaparken gerisinde endüstriyel

⁸ Bu bağlamda lisansüstü çalışmalarında yaptığımız başka bir araştırma için bkz. “Three Disentanglements for the Exhausted Geographies” (Almaç vd. 2025)

bir çaba olarak çuvallarca balçığın yükselmesi ve biraz gerisinde dönen dönme dolap... Bu iki alana da öğrencilerle giremedik. Çöplüğe giremememizin nedeni benim dilekçe vermemiş olmam, ikinci alanda ise davetli gittiğimiz alanda fotoğraf çekmemizin ve dolaşmamızın sakıncalı olduğuna o gün karar verilmiş olmasıydı. Marmara Adası'nda ocaklara girebilmiş olmamızın nedeni bir şirketin bizi kabul edip, ocaklarında dolaştırması fakat arada "siz neden bize çevre ile ilgili şeyler sormuyorsunuz genelde çevreciler bize kızar?" diye ağzımızı yoklaması, benim öğrencileri otobüsten inmeden önce bu bağlamda uyarmam ve hepimizin rollerine bürünerek alanı gezmesi de zaman zaman alanlara girebilmek için belli taktikler, oyunlar kurmamız gerektiğini hatırlatıyor. Marmara Adası'ndaki Saraylar bölgesi, yapılı çevre adına bildiğimiz her şeyi unuttuğumuz bir yerdi. Öğrencilerle adada kaldığımız yerde kahvaltı yaparken dünyada içebileceğimiz en kötü çayı içtik, ertesi gün kahvaltıda kimse çay içmeyip hızlıca kaldığımız yerden ayrıldı. Daha sonra hepimiz kahvede birbirimizden habersiz karışlaştık; otel musluk suyuyla çayı demliyordu, kahvedekiler ise şişelenmiş içme suyuyla. Marmara Adası'nda çıkarım esnasında çıkan mermer tozu ve mermer atığı adanın yer altı su kaynaklarına karışıyordu dolayısıyla, musluk suyu mermer tozluysa. Bu karşılaşmalar, okumalar ve daha niceleriyle bu yerlerden ayrılarak stüdyomuza geri döndük.

4. Zor Sorulara Saçma Sapan Cevaplar

Bu çalışmalarda hep kullandığım ve mimarlığı konumlandığım bir açıklama var;

"Bizim yoğun şimdinizde atık her yerde ve tamamen kaçınılmaz. Atık, yerin ve su peyzajının biçimini tarifler('Dump, in Feral Atlas', n.d.). Ghosn ve Jazairy, atığın anlatisının spekülasyonunu teraryumla kurar; kömür yakan, dumanla kaplı endüstriyel kentler ile dışa

kapalı, kontrollü teraryumdaki yeşil bahçeler arasındaki kontrast fikriyle oynarlar ve yapılı çevre ile ötekileştirilmiş doğa arasındaki gergin ilişkiyi vurgularlar (2020). Atık fosilleri ve artığın stratasını şimdinin geleceğe aktardığı gerçeklik oluşunu göz ardı etmeye devam edersek anlatı ağlarını doğru kuramayabiliriz. Hassar Görmüş Bir Gezegende Yaşam Sanatı'nda, hayaletler dolaşır ve bize musallat olur; Antroposenin manevraları ivmelendikçe yere dadanır – hırslı gelecekler için kazar, doldurur, örter, inşa eder ve yeri yıkarlar (Gan, Tsing, Swanson, Bubandt 2017).

Mimarlığın oluşma hali, pratiği ve pozisyonuna dair çabasının ya da mimarlığın oluş(ama)ma yörüngesinin spekülasyonunun yukarıdaki tarifler çerçevesinde gerekliliği aşikâr. Mimarlığın oluş(ama)ma hali sürekli inşa etme refleksini geride tutarak, tasarlama ve hayalleme hali, mimarlık ve mekansal anlatının yoğun şimdide dair eleştirel pozisyonlar üretmesini sağlayabilir.

Biz de, İTÜ Mimarlık Bölümünde... mimarlığın oluş(ama)ma haline dair çizgisel, örtük durumları, oluş manevralarını, çabalarını merakla ve yaratıcılıkla hayal ederek kaydeden, bizim yoğun şimdimizin tüm absürtlüklerinde dolaşan mimarlıklara çağrı yaptık. Bu mimarlıklar atığın, artık olanın, artanın ve arda kalanın yığılması ve her yerde var olması üzerine araştırıyor. Mimarlığın anlatıyı kurma çabası ise oldukça kafkaesk; en zarif ve potansiyelli detaylarla kurulan kendi mimarlık hallerinin geçişli (yok) oluş mücadelelerine tanıklık eder. Bu denemeler, çöp yığınları, aşırı tüketim davranışları, moloz yığınları ve sonradan gelen pişmanlığın içerisinde var olur. Ve mimarlığın oluş(ama)ma hali, bozulmanın, geçici olanın ve yok olmanın, yoğun şimdide dirençlilik olduğu bir geleceği

kurar. İnsan dışı ve insan ötesi varlıklarla derin bir empatiyle bağ kurar ve onların dayanıklılık için birer si-borga (Haraway 1991) dönüşme mücadelesine yardımcı olur.

Donna Haraway'ın yoğun şimdi olarak tariflediği, arkası gelmez kriz durumlarının kitlesel olduğu günümüzde, Çöp Tepeleri ve Atıklar, Mimarlığın Oluş(ama)ma Anlatıları aldıkları konum itibariyle yaratıcı dirençlilikler sergiliyor ve mimarlığın pratiğine dair beklenmedik sorular soruyorlar.”⁹

Bu metinde altını çizmek istediğim, *mimarlığın anlatıyı kurma çabası ise oldukça kafkaesktir; en zarif ve potansiyelli detaylarla kurulan mimarlık halleri betimlemesi; burada stüdyonun kurmak istediği ortamın ipuçları açığa çıkıyor. Çünkü stüdyoda mimarlık pratiğini yoğun şimdinin belalı durumlarında, kriz anlarında aramız fakat verdiğimiz cevaplar aranılan cevaplar olmayabilir.*

Öncelikle çalışılan bu alanlar bilindik mimarlık pratiklerinde ya da bunların uzantısında kurulan stüdyolarda araştırma konusu olmazlar – bu alanlarda mimarlık yapmak olası değildir; mimarlığın alışlagelmiş tariflerindeki kullanıcı, bağlam, program kapsamına girmezler. Bidon Stüdyoda gözle görülemeyecek detaylar, hisler, yerin bedeni, bedenlerimizin yer ettiği durumların tasvirlerine bakarken aranılan cevabı vermeme özgürlüğüne sığınırız. Stüdyo dolayısıyla, “ya olsaydı” (Haraway 2016) ya da “acaba”ların konumlarını açtığı bir mimarlık anlatısını araştırır. Zor soruların beklediği teknopozitivist çözüm önerileri, hızlıca her şeyi yoluna sokma planları, planlama manevraları, gelecek perspektifleri gibi cevaplar burada pek olmaz. Biz daha çok, “şu anda, biz tam da

⁹ Bu parça, 18 Eylül – 20 Ekim 2024 tarihleri arasında Salt Galata’da öğrencilerle gerçekleştirdiğimiz, “Çöp Tepeleri ve Atıklar, mimarlığın oluş(ama)ma halleri” başlıklı serginin kataloğu için hazırladığım yazıdan alınmıştır.

buradayken nasıl olabilirdi?"yi düşünmeye çalışırız. Dolayısıyla stüdyodaki çalışmalar, problem çözen cevaplar vermeye yeltenmeyen, dolanıklıkların kırınımalarında (Barad 2006) beliren deneyimler olarak ifade edilebilir.

Bu mimarlık pratiğinin stüdyodaki karşılığı beni dönüp dolaşıp doktora çalıştığım ve yapma biçiminin ötekileşmiş, beklentileri karşılamayan, beklentilerden bağımsız olduğu için bilinmedik karşılaşmalara o andaki haliyle tamamen açık olan yaratıcılık tarifi geri getiriyor (Almaç 2020). Bu tür yaratıcılığa, garip yaratıcılık [peculiar creativity] diyebiliriz. Burada vurgulanması gereken en önemli şey, garip yaratıcılıkların beklenmedik ve bilinmedikle müzakeresi sakarlıkları itibariyle oldukça esnek, sağlam. Dolayısıyla günümüzün yoğun şimdisinin dolanıklı doğası yine kendisine benzeyen tuhaf mimarlıklarla aranabilir.

5. Sonuç Olarak

Bu yazı mimarlığın praksisinin varoluşsal sorgulamasını yapan ve bu sorgulamayı mimarlık eğitiminde mimari tasarım stüdyolarında deneysel olarak sürdüren bir stüdyonun araştırmalarını ve bağlamını anlatır. Burada amaç mimarlığın beklenen girdilerinin ve pratiğinin günümüz kriz durumlarına dair manevralarının en temelden sorunlu olmasının karşısında mimari tasarım stüdyolarında neler olabileceğinin, feminist yöntem çerçevesinde denemesidir. Bu bağlamda kurulan stüdyonun yer, kullanıcı ve programa dair spekülatif araştırmaları, genel stüdyo sürecini, alan gezisini, stüdyo içi karşılaşmaları yeniden tarif eder. Tasarım süreçlerinin çatallandığı, bulanıklaştığı ve tek bir yönde ilerlemenin zorlaştığı stüdyo, birlikte öğrenilen ve daha önce öğrenilmiş olanın unutulduğu bir ortam haline gelir.

Yazı içerisinde, Bidon Stüdyonun çalıştığı alanlar, yoğun şimdinin ekolojik krizlerinin açılabilmesi ve dünyalaşmaların kurula-

bilmesi için tüm katmanlarıyla tartışılmıştır. Bu durumların mimari tasarım stüdyolarında problem çözücü cevaplar üretmesi yerine, öğrencilerle bu durumların konumluluğunda mimarlığın nasıl oluş(ama)mayacağını izleri sürülür. Çünkü fantastik mimarlıklar, cevap vermenin zorunlu olmadığı, fakat hayallerle kaybolabildiğimiz potansiyelleri kurarlar.

Kaynaklar

- Ahmed, Sara. 2014. *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Almaç, Bihter. 2020. 'Designing in a State of Distraction: The Wild Fields of Architecture'. Doctoral Thesis, London: UCL (University College London).
- — —. 2023. 'Varoluşsal Olarak Sakar Olan Mimarlıklar: Çizimin Ehlileştirilmemiş Evreni'. *Ege Mimarlık* 2 (118): 46–49.
- Almaç, Bihter, Nilsu Altunok, Oya Yeşim Armağan Atacan, and Nazlı Giriftinoğlu. 2025. 'Three Disentanglements for the Exhausted Geographies'. *Journal of Architectural Education* 79 (1): 268–84. <https://doi.org/10.1080/10464883.2025.2463823>.
- Aydemir, Ayşe Zeynep. 2017. 'Experiments, Practices and Positions in Architectural Design Studio'. Doctoral Thesis, Istanbul: Istanbul Technical University Architectural Design Program.
- Barad, Karen. 2006. *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822388128>.
- Bennett, Jane. 2010. *Vibrant Matter: A Political Ecology of Things*. A John Hope Franklin Center Book. Durham London: Duke University Press. <https://doi.org/10.1515/9780822391623>.
- Bloomer, Jennifer. 1993. *Architecture and the Text: The Scrypts of Joyce and Piranesi*. Theoretical Perspectives in Architectural History and Criticism. New Haven: Yale University Press.
- Braidotti, Rosi. 2022. *Posthuman Feminism*. Cambridge: Polity.

- Braidotti, Rosi. n.d. 'Posthuman Feminist Theory'. In *The Oxford Handbook of Feminist Theory*, edited by Lisa Disch and Mary Hawkesworth, 673–98.
- Deleuze, Gilles, Félix Guattari, and Robert Brinkley. 1983. 'What Is a Minor Literature?' *Mississippi Review* 11 (3): 13–33.
- 'Dump, in Feral Atlas'. n.d. Accessed 26 September 2023. <https://feralatlas.org/>.
- Gan, Elaine, Anna Tsing, Heather Swanson, and Nils Bubandt. 2017. 'Introduction: Haunted Landscapes of the Anthropocene'. In *Arts of Living on a Damaged Planet Ghosts and Monsters of the Anthropocene*, edited by Anna Lowenhaupt Tsing, Nils Bubandt, Elaine Gan and Heather Anne Swanson, 1–15. University of Minnesota Press.
- Ghosn, Rania, and El Hadi Jazairy. 2020. 'Trash Peaks: A Terrarium of the Anthropocene'. *Architectural Design* 90 (1): 32–37. <https://doi.org/10.1002/ad.2522>.
- Haraway, Donna J. 2016. *Staying with the Trouble : Making Kin in the Chthulucene*. Durham: Duke University Press Books.
- Haraway, Donna Jeanne. 1991. *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*. New York: Routledge.
- Kıncal, Cem, Tümay Kadakci Koca, and Mehmet Yalçın Koca. 2021. 'Heyelanlı Bir Alanın Yeniden Etkinleşme Potansiyelinin İncelenmesi: Harmandalı-İzmir Katı Atık Düzenli Depolama Alanı Örneği'. *Jeoloji Mühendisliği Dergisi* 45 (2): 155–80. <https://doi.org/10.24232/jmd.1049511>.
- Latour, Bruno. 2004. *Politics of Nature : How to Bring the Sciences into Democracy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Latour, Bruno. 2007. *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. 1. publ. in pbk. Clarendon Lectures in Management Studies. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Laugier, Marc Antoine, Wolfgang Herrmann, and Anni Herrmann. 1977. *An Essay on Architecture*. Documents and Sources in Architecture, vol. 1. Los Angeles: Hennessey & Ingalls.
- Rebecca Solnit. 2005. *A Field Guide to Getting Lost*. London: Penguin Books.

- Şenel, Aslıhan. 2016. 'Gökadalar, Bulutsular, Neredeyse-Yıldızlar: Mimari Tasarım Eğitiminde Genç Pratik'. *Arredamento*, March, 102–8.
- Şenel, Aslıhan and Sönmez, Onur Nizam. 2017. *Bir Derdimiz Var : Mimarlık Başlangıç Stüdyosu*. Istanbul: Puna.
- Şenel, Aslıhan, Türkkân, Sevgi, and Kürtüncü, Burçin. 2013. 'Studio as a Critical Performance'. In *MIMED Forum IV: Flexibility in Architectural Education*, edited by Sevgi Lokce, Oktay Turan, and Beyhan Bolak Hisarligil, 1st ed. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Şentürer, Ayşe. 2011. "'Güncel" ve "Öncü": Mimarlık Gündeminden Eğitime Yansıma[Yan]Lar'. *Arredamento*, March, 96–105.
- Sönmez, Onur Nizam. 2020. 'Çok Güzel Bir Proje Yap!' XXI, May.
- Stoner, Jill. 2012. *Towards a Minor Architecture*. New York: MIT Press.
- Yürekli, Ferhan and Yürekli, Hülya. 2004. *Mimarlık: Bir Entelektüel Enerji Alanı*. Istanbul: YEM Yayınları.
- Zaliwska, Zofia, Boler, Megan. 2019. 'Troubling Hope: Performing Inventive Connections in Discomforting Times', *Studies in Philosophy Education*, , no. 38, 71–84. <https://doi.org/10.1007/s11217-018-9630-7>.

Kırılğan Bir Dünyada Etik Karşılaşmalar

Esra SERT*

Özet

İklim değışikliğı, demokrasi, eşitlik, deprem, yangın, salgın hastalıklar, biyoçeşitlilik kaybı ve benzeri konular tüm dünyada hem bir kırılğanlık hissi uyandıran hem de bunu talep eden konular olarak öne çıkıyor. Mimarlık pratiğinin tüm bu konularla ilişkisi ise hem yerel hem de küresel bağlamda çetrefilli bir zemini tarif ediyor. 2018 yılından bu yana yürütücüsü olduğum FADA 121 Ethics in Design (Tasarımda Etik) dersinde, mimari tasarım ve uygulama süreçlerini bir bütünlük içerisinde ele alıyor, öğrencilerin içinde eyleyecekleri mimarlık pratiğinin kimler için yapıldığına ve hangi sosyo-ekolojik sonuçlara yol açtığına dair sorgulayıcı bir bakış geliştirmelerini etik karşılaşmalar yoluyla hedefliyorum. Makalede; öğrencilerin mekân algılarını dönüştürmeyi ve derinleştirmeyi amaçladığım tasarımda etik dersi deneyinde mimarlık pratiğinin sosyo-ekolojik boyutlarını tartışmak için güvenli bir alan sunmaya çalışmama ve de eğitim ortamındaki kırılğanlıklar ve otosansür gibi zorluklara değiniliyor. Her yıl geri bildirimler doğrultusunda güncellenmeye çalıştığım derste, mimarlıkta etik duyarlılığın -çeşitli kırılğanlıkları ve duygusal olarak zorlayıcı konuları içerdiği göz önünde bulundurarak- teşvik edilmesiyle mesleki pratiğin farklı boyutlarının görünür kılınması hedefleniyor. Özetle bu çalışmada, mimarlık eğitimi özelinde etik dersinin, geleneksel pedagojik ilişkilerden sıyrılarak daha ilişkisel ve derin bir öğrenme

* Dr. Öğretim Üyesi, MEF Üniversitesi, Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü, serte@mef.edu.tr

için kırılğanlık pedagojisiyle (*pedagogy of vulnerability*) güvenli bir ortam yaratma potansiyeli sorgulanıyor.

Anahtar Kelimeler: Mimarlık Eğitimi; Kırılğanlık Pedagojisi; Tasarımda Etik; İlişkisel Dinleme; Eleştirel Pedagoji.

Abstract

Climate change, democracy, equality, earthquakes, wildfires, pandemics, biodiversity loss, and similar issues stand out globally as topics that both evoke a sense of fragility and demand attention. The relationship between architectural practice and all these issues defines a complex and challenging terrain in both local and global contexts. Since 2018, in the FADA 121 Ethics in Design course that I have been leading, I approach architectural design and implementation processes holistically. I aim to foster a critical perspective among students on whom the architectural practice is for and what socio-ecological consequences it entails, using ethical encounters as a means.

In this paper, I address my efforts to create a safe space for discussing the socio-ecological dimensions of architectural practice through the ethics course, where I aim to transform and deepen students' spatial perceptions. I also address challenges like vulnerabilities and instances of self-censorship within the educational setting. In the course, which I strive to update annually based on students feedback, the aim is to promote ethical sensitivity in architecture—acknowledging that it encompasses various vulnerabilities and emotionally challenging topics—while making different dimensions of professional practice more visible. In summary, this paper explores the potential of the ethics course within architectural education to move beyond traditional pedagogical relationships and create a safe space for more relational and insightful learning through the pedagogy of vulnerability.

Keywords: Architectural Education; Pedagogy of Vulnerability; Ethics in Design; Relational Listening; Critical Pedagogy.

Giriş

Ekosistemler, toplumlar ve bireylerin kırılgan olduğu bir ortamda, 2018 yılından bu yana, eğitimci ve mimar olarak, mimarlık eğitimiyle ilk kez karşılaşan birinci sınıf mimarlık ve iç mimarlık öğrencilerine yönelik etik dersi yürütüyorum¹⁰. Yükseköğretimde mimarlık alanında etik konusu her ne kadar stüdyo eğitimine içkin olarak kabul edilse de mimarlık eğitiminin kendi çok katmanlı ve ağır teknik içeriği nedeniyle pek tartışılmadığını söylemek mümkün görünüyor (Yürekli, 2015; Sert, 2025). Bu yoğun içeriğin ötesinde, kısıtlı akademik özgürlük ortamı ve çeşitli kırılganlıklar nedeniyle yapıp ettiklerimizin etik içerimleri üzerine tartışmaya ve düşünmeye yeterli zaman ayıramadığımızı ve birbirimizi dinlemeye her zamankinden daha fazla ve daha özenli bir biçimde ihtiyacımız olduğunu gözlemliyorum. Fakat burada bir zorluk bizi bekliyor. Söz konusu zorluğun yeryüzünde yaşamlarımızın tanıklık ettiği bu dönemin kaotik atmosferinin de etkisiyle duygusal olarak zorlayıcı ve kırılganlık duygusu oluşturan konuların etik bir şekilde keşfedilmesini ve “ilişkisel bir dinlemeyi” (Waks, 2015) kolaylaştırmanın nasıl olabileceği ile ilgili olduğu anlaşılıyor. Kelly & Kelly (2020:178)’nin çalışmalarında ele aldıkları “*kırılganlık pedagojisi, sosyal ve ekolojik kırılganlık duygusunu faydalı bir şekilde barındırabilir mi?*” sorusundan hareketle, mimarlık eğitiminde etik dersinin geleneksel pedagojik ilişkilerden sıyrılarak daha ilişkisel

¹⁰ MEF Üniversitesi Mimarlık Fakültesi’nde yürütücüsü olduğum FADA 121 Ethics in Design dersine dair bilgi ve deneyimleri önce 7-9 Nisan 2023’de Poedat konferansında “Türkiye’de Mimarlık Eğitiminde Güncel Etik Bağlam ve Öne Çıkan Deneyimler: MEF Üniversitesi Örneği” isimli bildiride sundum ve özetler kitapçığında (s.18) yer aldı, ardından 3-4 Ekim 2023’de İstanbul Teknik Üniversitesi’nde düzenlenen “Stories of Situated Pedagogies in Architecture and... International Workshop”da mimarlıkta konumlandırılmış pedagojiler (situated pedagogies) bağlamında ele aldım ve bildiriler kitabında (s.44-46) özet olarak yer aldı. Ders üzerine ilk defa düşünme fırsatı bulduğum bu konferanslar aracılığıyla oluşan örneklem içerik sonrasında Ege Mimarlık Dergisi’nin etik temalı dosyasına hazırladığım makalede genişletildi, yeni tartışmalar eklendi ve güncellendi. 2024 yılında gerçekleştirilen Eleştirel Pedagoji konferansı hazırlığında, sırasında ve sonrasında ise eleştirel pedagoji bağlamındaki okumalarla başka bir boyut kazanarak kırılganlık pedagojisi bağlamında derinleşti ve elinizdeki yazı meydana geldi.

ve derin bir öğrenme için güvenli bir ortam yaratma potansiyelini sorguluyorum¹¹.

Kırılğanlık her ne kadar eğitim alanında yeni bir konu olmasa da ana akım yüksek öğretim kitaplarında yakın zamana kadar pek rastlanmıyor. Kırılğanlık pedagojisi kavramı 2013 yılında çıkan *“Re-Envisioning Higher Education: Embodied Pathways to Wisdom and Transformation* (Lin, Oxford and Brantmeier, 2013)” isimli kitapta geliştirilen *“Pedagogy of Vulnerability: Definitions, assumptions, and application”* başlıklı bölümle literatüre geçer. Bu pedagojik yaklaşım birbirine bağımlılık ile derin farklılıkları kucaklayan ilişkisel, özenli ve sorumluluk sahibi bir öğrenme sürecini vurgular. Tüm öğrenme ve bilgi biçimlerini kabul eder ve kucaklar. McKenna ve Brantmeier’e (2020) göre Paulo Freire, Nel Noddings, Bell Hooks ve Peter McLaren’ın da dahil olduğu eğitim felsefecileri eğitimde kırılğanlığın göz önüne alınması ile ilgili temel oluşturdular. Kırılğanlık kavramı, sağlık ve sosyal bilimler, politika, eğitim ve akademik araştırma gibi çeşitli disiplinler bağlamında araştırmacılar tarafından (Virokannas vd., 2020; Brown vd., 2017; Hutcheon ve Lashewicz, 2014, Christodoulidi, 2024) ele alınıyor. Brené Brown (2015) gibi araştırmacılar, kırılğanlığı genellikle olumsuz çağrışımlardan arındırarak, duygusal dayanıklılığı ifade etme, ilişkisel düşünmeyi destekleme, dayanıklılığı iş birliğiyle harmanlama, ilişkiler, liderlik ve genel olarak insan etkileşiminde güçlü ve samimi bir etkiyi teşvik etme bağlamında yeniden ele alır (Christodoulidi, 2024). Yani “ilişkisel bir duruş” olarak kırılğanlık kavramı öne çıkar (Christodoulidi, 2024). Belki de ekosistemlere benzer biçimde sınıfta da kırılğanlık ve dirençlilik el ele gidiyor olabilir (Brantmeier & McKenna 2020).

¹¹ Bu sorgulamaya vesile olan ve kitabı oluşturan çok sayıda değerli üretime zemin oluşturan 29 Kasım-1 Aralık 2024 tarihleri arasında gerçekleştirilen Eleştirel Pedagoji Kongresi’nde Aslıhan Şenel, Bihter Almaç ve Gülşah Aykaç ile yan yana gelerek mimarlık alanından ders ve stüdyolarımızdaki deneyimlerimizi ve ortaklaşan stratejilerimizi *“Peki Biz Buna Feminist Dersek?”* isimli aynı oturumda beraber tartışarak paylaşmaya karar verdik.

Burada, Leonard J. Waks'ın editörlüğünü yaptığı "Listening to Teach" (2015) (Öğretmek için Dinlemek) kitabında Suzanne Rice'ın Freire'nin eleştirel pedagojisini anlattığı bölümde önemli bir yer tutan dinleme ve özelinde ilişkisel dinleme tutumunu biraz açmakta fayda var. Rice (2015), Freire'ye göre dinlemenin başka bir ağızdan çıkan sözcükleri sadece kaydetmek ile ilgili olmadığını öne sürer: "Dinlemek sadece işitmenin ötesine geçen bir faaliyettir. Dinleyen öznenin, diğerinin sözüne, diğerinin jestine, diğerinin farklılıklarına açık olma yönündeki kalıcı tutumudur" (2001, s. 107). Freire bu alıntıda Waks'ın *Listening to Teach* (2015) kitabının giriş bölümünde "ilişkisel dinleme" olarak adlandırdığı ve bir diğerinin sözlerini diğerinin duymak istediği gibi duymaya çalışmanın önemini vurgular. Böylece sınıf ortamında zor konuları konuşurken bizim deneyimimize benzer biçimde, dinleme ve kendini açığa etme ile kırılganlık ve dirençlilik birlikte var olur.

Kırılganlık pedagojisinin temel önermesi "*öğretmenlerin kasıtlı ve seçici bir şekilde kendilerini açık etmelerinin, duygusal ve siyasi açıdan zorlayıcı konular hakkında diyalog kurmak için gereken güven ve özen koşullarının oluşturulmasına yardımcı olabileceği*" şeklinde karşımıza çıkıyor (Kelly & Kelly 2020). Mimarlıkta etik karşılaşmalar içeren konuları (mekân üretimi ve iklim değişikliği / toplumsal adalet / kamusal alan / demokrasi vb.) merkeze alan böylesi dersler, güven ve özen koşullarını oluşturarak yerleşik ön kabulleri sorgulayıcı bir diyalog ortamı sayesinde öğrenme için faydalı olma potansiyeli taşır. Ayrıca, mimarlıkta etik benzeri dersler öğrencilerde "tüketici", akademisyenlerde ise "üretici" olma baskı ve algısını (Brantmeier & McKenna 2020) dönüştürmeye katkıda bulunarak, ters-yüz öğrenme (Şahin & Fell Kurban 2016) dinamiklerini mimarlık alanında da tetikleyebilirler. Sınıfta, mimarlıkta ekoloji alanı ile veya mesleğin etik yönleri ve sorgulamalarıyla nasıl ilgilenmeye başladığını anlatarak başlamak kendi deneyimimden örnekler olarak verilebilir. Kişisel deneyim ve duygularımdan hareket ederek öğrencilere, ilköğretim yılları ile lise yılları arasında uzanan yıllarda yaşadığım yer-

deki deniz kirliliği artışı ve denize erişimimizin değişmesi ile Mersin’de yaşanan sel felaketi (2001) deneyimimi ve olan bitene merakımı anlatarak derse başlayabiliyorum. Ya da şantiyede çalışırken tanık olduğum iş kazası deneyimini ve iş hayatında yaşadığım zorlukları ve nasıl baş etmeyi öğrendiğimi zaman zaman dersin bağlamı dahilinde öğrencilerle paylaşabiliyorum. Bu türden paylaşımlar şimdi dönüp baktığımda öğrencilerde ve bende anlamlı bir şey için öğrenme süreci duygusunu derinleştiriyor ve mesleğe dair ilişkisel kavrayışımızı pekiştirmeye katkı sağlıyor diyebilirim. Bugün bağlantısız öğrenme süreçleri veya üniversite eğitiminin öğrencileri geleceğe gerçekten hazırlayıp hazırlamadığı sorgulanırken; Christodoulidi’nin (2024:103) *eğitimciler, kendi deneyimlerini ve düşüncelerini anlatmaya dair riskleri almak açısından örnek oluşturmadığında, [“steril” kaldıklarında], öğrenciler cesur ve genellikle rahatsız edici sormalar sormaya ya da kendi deneyimlerinin gerçekliğini ifade etmeye nasıl cesaret edebilir?* sorusu çok önemli bir yere işaret ediyor.

Bu makalenin çalışma sahasını oluşturan Tasarımda Etik dersi benzeri deneyim paylaşımına, farklı düşüncelere ve ilişkisel dinlemeye alan açan dersler ve işler eleştirel düşünmenin ileri bir biçimi olarak değerlendirilebilir. Mimarlık ile tasarımda etik meselelerin somut örnekler üzerinden tartışılması yoluyla, öğrencilerin mimarlığın yeryüzüne, topluma ve meslektaşlarına karşı taşıdığı sorumlulukları kavramasını kolaylaştırabilir (MEF FADA 121 Ethics in Design, ECTS Form, 2024). Özetle, ortak bir öğrenme, dinleme, paylaşım ve tartışma süreciyle, bireylerin ve geleceğin mimarlarının kent, toplum ve yeryüzü üzerindeki etkilerini ve rollerini bir arada değerlendirmelerini teşvik edebilir.

Dersin Yöntemi

Oldukça az sayıda mimarlık fakültesinde izine rastlanan Tasarımda Etik dersi sayesinde (Sert, 2025), kırılğan bir dünyada etik karşılaşmalar üzerinde öğrencilerle birlikte düşünme ve çalışma fırsatı bulduğum için şanslı olduğumu düşünüyorum. Öte yan-

dan, bir sonraki bölümde detaylanacak olan zor konularla ilgilenme ve zor bilginin paylaşılması konusundaki sorumluluğumuz üzerinde bazı belirsizlikler bulunuyor. Rahatsız edici, hassas ve -zor- gerçeklerle ilgilenme konusundaki bireysel ve kolektif istekliliğimizi ya da becerimizi etkileyen koşulları düşündüğümüzde etik, ekoloji, tasarım adaleti ve sosyal adalet gibi alanlarda çalışan tüm bilim insanlarının yaratıcı yöntemler geliştirmesi gerektiği ortaya çıkıyor. Fakat burada kırılgnlık pedagojisinin gerekçelerinden biri olan *“hassas ve zorlu konularla ilgili eğitimin duygusal olduğu kadar bilişsel emek de gerektirdiğinin”* kabul edilmesi (Kelly & Kelly, 2020:186) öne çıkıyor. İçinde yaşadığımız coğrafya ve gündelik yaşam pratiğimiz, her ne kadar hepimizi zor konularla yüzleşmeye ve baş etmeye (belki başka coğrafyalara göre daha fazla) hazırlamış olsa da kırılgnlık ve hassasiyet hala bizler için de bir duygusal gerçeklik olarak var. Öte yandan, eleştirel pedagojide hem öğretmenin/akademisyenin/kolaylaştırıcının hem de öğrencilerin sosyo-ekolojik dünyaya dair meseleleri eleştirel bir şekilde dinlediklerini belirtmeye gerek olmasa da kırılgnlık durumlarının etik karşılaşmalar açısından önemli olduğu öne sürülebilir.

Dersi akademinin ve kurumun dışında taşıyarak, olabildiğince katılımcı bir süreçle yürütmeye çalışmak zor konuları ele alırken yaratıcı bir yöntem olarak ele alınabilir. Buradan hareketle, derste ele alınan konularda öğrencilerin gözündeki pasif “bilirkişi” olarak algılanan konumumu değiştirmeye çalıştığım söylenebilir. Söz konusu derste, farklı disiplinlerden, alanında uzman veya sivil toplum kuruluşlarında görev alan kent ve çevre mücadelesinin içinden konuklar derse katılarak yürüttükleri çalışmaları sunuyor ve öğrencilere sorular soruyorlar. Dahası öğrenciler onlara çeldirici ve ters köşe sorular yöneltebiliyor. Böylece steril, bağlantısız ve parçalı öğrenme deneyimi karşısında duygular, akıl, beden ve ruh birlikteliği (Miller ve ark. 2019, Brantmeier & McKenna 2020) ile hemhal olan öğrenme süreçlerinin desteklenmeye çalışıldığı söylenebilir. Makaleye konu olan etik dersi özelinde öğrencilere bazı önermeler vererek, sorgulamanın önünü açmaya teşvik eden

sorular sorarak, video, kolaj, ses kaydı gibi farklı araçlar kullanmalarını sağlayarak, onları gözlem, duygu ve düşüncelerini aktarmaya teşvik ediyorum. Örneğin, İstanbul içinde bizzat bazı tartışmalı mekanlara gidip projeleri bedensel olarak deneyimleyerek, bu deneyimden süzülen bilgi ile üretimler yapmaları da dersin diğer bir yöntemini oluşturuyor.

Derste Ele Alınan Mimarlıkta “Zor” Konular ve İçerik

Mimar kimin için çalışır, kendi meslektaşına karşı sorumluluğu var mıdır, iklim değişikliği karşısında ne yapabilir, çevre ve doğa mücadelesi veren sivil toplum kuruluşlarında nasıl çalışabilir, bu çalışmalara nasıl katkı koyabilir, kendisi çevre ve doğa ile gidişattan etkilenen bir aktör olarak kendi kırılganlığını ve güvencesiz koşullarını nasıl dayanışarak ve nasıl başka tür pratiklerle geliştirebilir gibi cevap vermekte zorlanacağımız sorular üzerinde beraber düşünmeye ve beraber bazı yanıtlar bulmaya çalışıyoruz. Öte yandan derste tartışmalar sırasında sosyal ve ekolojik zararın tarihselliği ve uzanımlarıyla ilişkili olarak eşitsizlik, adaletsizlik, demokrasi ve ayrıcalıkla ilgili zor sorularla yüzleşmek de gerekiyor. Eğitimciler olarak, eylemlilik ile umut gibi duyguları istikrar-sızlaştırma ve dünyayı hakir görme riskine sahip olan “zor” bilginin paylaşılmasında rolümüz ve sorumluluğumuz konusunda emin olamayabiliriz. Fakat tam da burada mimarlık alanından çarpıcı iki çalışmadan bahsetmek gerekiyor. The Carnegie Foundation'ın eğitim alanında yaptığı bir araştırmaya göre, yükseköğretimde mimarlık eğitimi almayı tercih eden öğrencilerin önemli bir bölümü, mimarlık bölümünü salt ticari kaygılar veya kariyer hedefleri için değil, yaşadıkları çevreyi ve kentleri daha yaşanabilir hale getirme amacıyla seçiyor (Boyer & Mitgang, 1996; Chan, 2013). Ancak Chan (2013), üniversite seviyesindeki mimarlık okullarının ders programlarının, öğrencilerin toplumsal projelere olan gönüllü ilgilerini desteklemede yetersiz kaldığını ve bu konuda

herhangi bir kaygı taşımadığını vurguluyor. Yine 2022 yılı güz döneminde MEF Üniversitesi Mimarlık Fakültesi'nde, FADA 121 Ethics in Design dersine katılan 117 öğrenci üzerinde yaptığım bir anket çalışması, benzer sonuçları ortaya çıkardı. Anket sonuçlarına göre, öğrencilerin %59'u yaşanabilir çevreler ve şehirler yaratmaya katkıda bulunmayı hedeflerken, %34,2'si kariyer ve maddi kazanç için mimarlığı seçtiğini belirtiyor. Geriye kalan %6,8 ise mimarlık hakkında herhangi bir fikri olmadan, tamamen “tesadüfen” üniversite sınavı tercihleri doğrultusunda mimarlık bölümüne yerleştiğini ifade ediyor (Sert, 2022, s.59). Özetlersek, mimarlık okumayı seçen öğrenci profili zor konularla ilgilenmek istiyor ve bunu bileerek bu bölümü tercih ediyor diyebiliriz.

Mimari tasarım (stüdyo) derslerinde yapabilmenin daha yoğun deneyimlendiği, temsillerin, imajların ön planda olduğu bir dünyadan çıkıp daha bağlamsal, daha kentle ilişki kurarak, mimarlığın kimler için yapıldığının belki de ilk kez yakından sorgulandığı, nasıl süreçlerde mimarlık pratikleri ürettiğimizin ve sonuçlarının hangi insan ve insan dışı canlıları etkilediğinin sorgulandığı bir ortam kurmayı deniyorum. Pek çok mimarlık fakültesinde etik dersinin varlığına rastlanmazken birinci sınıf öğrencilerinin bu konularla karşılaşmasını önemli buluyorum. İklim değişikliği, demokrasi, eşitlik, deprem, yangın, salgın hastalıklar, biyoçeşitlilik kaybı ve benzeri konular tüm dünyada hem bir kırılganlık hissi uyandıran hem de bunu talep eden konular olarak öne çıkıyor. Mimarlık pratiğinin tüm bu konularla ilişkisi ise hem yerel hem de küresel bağlamda çetrefilli bir zemini tarif ediyor. Bu zor zeminde oluşturulan çabada, kırılganlıklarımız, sorunlarımız ile sosyo-ekolojik krizler dünyasında yeryüzüne ilişkin kaygıları reddeden ve dünyayı hakir gören *contempus mundi* yerine *amor mundi*'yi yani dünya sevgisini koymayı tercih eden ve gündelik eylemlere vurgu yapan Arendt'in (Berktay, 2016, s.22) bakışı ile dünyaya ısrarlı bir özen gösteren çoğulluk ile dünyada var olma biçimini vurguluyorum.

Sonuç Yerine: Geri Bildirimler ve Kırılgan Bir Dünyada Etik Karşılaşmalar Üzerine Notlar

Mimari stüdyoda ya da başka derslerde tartışılmayan ya da ele alınmasına vakit kalmayan, mimarlık pratiğini yakından ilgilendiren iklim krizi ve küresel ısınma başta olmak üzere sosyal ve ekolojik yarılmalara dair konuları Tasarımda Etik dersine dahil etmeye çalışıyorum. Mesleğin etik içerimlerine dair olan sosyal ve ekolojik konuları cesaretle ve samimiyetle tartışırken öğrencilerin istediklerini dile getirebilecekleri güvenli ve özgürleştirici bir ortamı beraber kurmaya çalıştığımızı, fakat buna rağmen kendimize zaman zaman otosansür yaptığımızı ve zaman zaman da duygusal zorlanmalar yaşadığımızı fark ediyorum. Ders ortamında etiğe dair zor konuları konuşurken, dinleme ve kendini açık etme ile kırılganlık ve dirençlilik aynı anda birlikte var oluyor. Geri bildirimler açısından düşünüldüğünde öğrencilerin bir kısmı bildikleri, kullandıkları mekanları ve mimari projeleri başka türlü görmeye başladıklarını ve dersin önemli bir anlam ifade ettiğini aktarıyor. Açıkça birkaç kereyi geçmeyen sayıda, doğrudan derste öğrenci tarafından “etiğe inanmıyorum” veya “etik ilgimi çekmiyor” türünden görüşler ifade edilme şansı bulmuş olsa da kuşkusuz sessiz bazı öğrencilerin de iklim değişikliği ve bağlantılı konularla birlikte toplumsal adaletsizlikler ve benzeri konuların mekân üretimi ve mimarlık pratiğiyle ilişkisinden bazı rahatsızlıklar duyuyor olması ihtimali tahmin edilebilir. Boler ve Zembylas’tan (2003:107-108) aktaran Kelly & Kelly’nin (2020) öne sürdüğü gibi iklim değişikliği ile ciddi bir şekilde ilgilenmek hem eğitimcilerden hem de öğrencilerden “*dünya görüşlerini radikal bir şekilde yeniden değerlendirmelerini*” ister. Tam da bu nedenle “*öfke, keder, hayal kırıklığı ve direnç duyguları*” oluşması mümkündür. Yani kırılgan bir dünyada, öğrencilerin ve eğitimcilerin duygusal tepkilerinin ve geri bildirimlerin araştırılması ve üzerinde çalışılması gereken konular olarak önümüze çıkıyor. Kahramanmaraş merkezli iki yıl önce yaşanan büyük deprem felaketi, seller, Bolu’daki yangın felaketi, İs-

tanbul'u bekleyen deprem tehdidi, pandemi, ekonomik kriz ve biyoçeşitlilik kaybı gibi nedenler kolektif kırılganlık hissimizi pekiştiren ve talep eden konular olarak gündelik hayatımızın bir parçası haline geldi. Bu konular yaşamsal, mekânsal üretim ve tasarım ile bağlantılı, zorlayıcı konular olduğu için mimarlık alanındaki eğitimcilerin yalnızca etik dersi bağlamında zorlamanın ötesine geçeceğe benziyor.

Tüm bu bağlamlarda Tasarımda Etik dersinin içeriğini önceki yılların deneyimleriyle besleyerek, öğrenci görüş ve geri bildirimlerini dikkate alarak yenilemeye ve güncellemeye çalışıyorum. Çarpıcı bir örnek olarak ekonomik, sosyal ve ekolojik olarak zorlayıcı koşullardan geçerek ilerlemeye çalıştığımız bu dönemde, öğrencilerden gelen, etik olarak tartışmalı örnekler yerine, üzerinde düşünülmüş anlamlı bir etik çaba içerisinde olan mimari örnekler duymaya ve görmeye daha fazla ihtiyaçları olduğu yönünde talebin oluşmasından bahsedilebilir. Dersin içeriği de bu ve benzeri talepler doğrultusunda her yıl öğrencilerle ve gelişen literatür ile değişmeye devam ediyor. Öğrenci katkı ve geri bildirimlerinin onlar için soyut ve heyecansız olmaktan çıkıp nasıl zevkli ve ilişkisel bir dinleme ve önemli bir paylaşım alanına dönüşerek öğrenme süreçlerini derinleştirmeye yarayabilir sorusuna kafa yormak kırılganlık pedagojisi bağlamında ve başka ders örnekleri için de işimize yarayabilir. Özetle, aynı anda sıkıntılı ve umutlu olan zamanlarda, daha dikkatli, özenli ve adil bir dünyayı yaratmak için eleştirel düşünme, bütüncül öğrenme, ilişkisel dinleme, hibrit bilgi ve toplumsal sorumluluğun içselleştirilmesi için mimarlık alanında eğitimde de bir kavram olarak kırılganlığın potansiyeline kulak verebiliriz.

Kaynakça:

- Brown, K., Ecclestone, K., ve Emmel, N. (2017). The many faces of vulnerability. *Social Policy and Society*, 16(3): 497-510.
- Berktaş, F. (2016). *Dünyayı Bugünde Sevmek: Hannah Arendt'in Politika Anlayışı*. Metis Yayıncılık.
- Boler, M. & Zembylas, M. (2003). Discomforting truths: the emotional terrain of understanding differences. In: P. Tryfonas (Eds.) *Pedagogies of difference: rethinking education for social justice*, (pp. 110-136). New York Routledge.
- Boyer, E. L., & Mitgang, L. D. (1996). Building Community: A New Future for Architectural Education and Practice, Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, p. 7.
- Brantmeier, E. J. & McKenna, M. K. (Eds.) (2020). *Pedagogy of Vulnerability*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Brown, B. (2015) *Daring Greatly: How the Courage to Be Vulnerable Transforms the Way We Live, Love, Parent and Lead*. London: Penguin.
- Chan, J. K. H. (2013). Teaching Ethics in Architecture: Contexts, Issues, Strategies. *Journal of the NUS Teaching Academy*, 3(3), p. 88.
- Christodoulidi, F. (2024). A pedagogy of vulnerability: Its relevance to diversity teaching and 'humanising' higher education. *Equity in Education & Society*, 3(2), 101-113.
- Costanza-Chock, S. (2020). *Design Justice: Community-Led Practices to Build the Worlds We Need*. The MIT Press.
- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching- <https://www.carnegiefoundation.org/about-us/>
- ECTS Course Information Package (2024). MEF University, Information Package / Course Catalogue. https://sis.mef.edu.tr/bilgipaket/eobsakts/ders/ders_id/2905/program_kodu/0301001/h/956/s/6/st/N/ln/en Son Erişim tarihi 20 Aralık 2024.
- FADA 121 Ethics in Design Syllabus 2023-24 (MEF Üniversitesi Mimarlık Fakültesi FADA 121 Tasarımda Etik 2024-2025 Güz Ders Programı): https://www.academia.edu/107881041/Syllabus_FADA_121_ETHICS_IN_DESIGN_Fall_23_24

- Freire, P. (2001). *Pedagogy of freedom*. New York, NY: Rowman and Littlefield.
- Hutcheon, E., ve Lashewicz, B. (2014). Theorizing resilience: critiquing and unbounding a marginalizing concept. *Disability and Society*, 29(9), 1383-1397.
- Kelly, U. & Kelly, RHS. (2020). Becoming vulnerable in the era of climate change: Questions and dilemmas for a pedagogy of vulnerability. In Brantmeier EJ. and McKenna M. (Eds.) *Pedagogy of Vulnerability*, (pp.177-202). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Miller, M. ve ark. (Eds.) (2019). *International Handbook of Holistic Education*. Routledge.
- Rice, S. (2015). Paulo Freire's Critical Pedagogy: The Centrality of Teacher Listening. In (Eds.). [Leonard J. Waks](#), *Listening to Teach: Beyond Didactic Pedagogy*, (pp. 25-38). State University of New York Press.
- Sert, E. (2022). Mimarlık Kolektifleri ve Dünyayı Bugünde Sevmek, *Mimarlık Arredamento*, 2022(11-12), 58-63.
- Sert, E. (2025). Mimarlık Eğitiminde Etik Üzerine Düşünmenin Zorluğu ve Potansiyelleri, *EGE Mimarlık*, 22-1 (12), 44-51.
- Şahin, M. ve Fell Kurban, C. (2016). *The flipped approach to higher education: Designing universities for today's knowledge economies and societies*. Emerald Group Publishing.
- Virokannas, E.T., Liuski, S., ve Kuronen, M. (2020). The contested concept of vulnerability – a literature review. *European Journal of Social Work*, 23(2), 327-339.
- Waks, L. J. (Eds.). (2015). *Listening to Teach: Beyond Didactic Pedagogy*. State University of New York Press.
- Yürekli, İ. (2015). Suya Delik Açmak: Mimari Tasarım Stüdyosunda Sağduyu, Vicdan ve Etik Eğitimi. *Mimarlık*, No: 315.

Feminist Pedagojilere Köprüler Atmak: Mimarlıkta Ayrımcılık Eksenini ve Stratejiler

Gülşah AYKAÇ*

Özet

Türkiye’de mimarlık eğitiminin eleştirel düşünme ile güçlü ve tarihsel bir bağı bulunsa da, feminist pedagoji ile ilişkisi zayıf kalmıştır. Bu kısa makale bu bağlamda, feminist pedagoji ile mimarlık eğitimi arasında kurulabilecek bağlantılardan birine, ayrımcılık eksenine öz bir biçimde yoğunlaşıyor. Makalede, mimarlıkta emek üzerine kurgulanan bir derste öğrencilerin staj deneyimlerini paylaşması ve çalışma koşullarını eleştirel bir perspektifle değerlendirmesi için tuttukları enformel staj defterleri feminist bir strateji olarak ele alınıyor. Feminist pedagojinin de vurguladığı üzere kişisel deneyimlerden ortak mücadele alanları oluşturulabilir. Ele alınan stratejiler ile staj süreçlerinden başlayarak öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları üniversite dışındaki çalışma, aile ve sınıf geçmişi gibi karmaşık ve katmanlı dinamiklerini anlamak, eğitim sırasında konuşmadıkları konuları eğitim alanına çağırarak, onların bireyselliklerini kıymetlendirmek ve duygulanımsal angajmanlarını artırmak hedefleniyor. Teori ve pratik arasındaki keskin ayrımı da sorgulayan bu perspektif, üniversite ve inşaat sektörünün baskılandığı emek piyasası arasındaki ikiliği, bu ikiliğin ayrımcılık ekseninde yarattığı aşınmayı aşmayı önerir. Ve eğitimin öğrenciler için

* Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi Mimarlık ve Tasarım Fakültesi Mimarlık Bölümü, gulsah.aykac@marmara.edu.tr

dönüştürücü ve eleştirel olduğu kadar farklı durumlara karşı güçlendirici bir alan olmasını gündeme getirir.

Anahtar Kelimeler: Feminist Pedagoji; Mimarlık Eğitimi; Ayrımcılık Eksenli; Staj; Eleştirel Pedagoji

Abstract

Although architectural education in Turkey has a strong and historical connection with critical thinking, its relationship with feminist pedagogy has remained weak. This paper focuses on one of the possible connections between feminist pedagogy and architectural education: the axis of discrimination. In this paper, in a course on labor in architecture, the informal internship notebooks that students keep to share their internship experiences and critically evaluate their working conditions are discussed as a feminist strategy. As feminist pedagogy emphasizes, common spaces of struggle can be created out of personal experiences. Starting from the internship process, the aim is to understand the dynamics that students face outside the university such as working life, family and class backgrounds, to bring the issues they cannot talk about into the field of education, to appreciate their individuality and to increase their affective engagement. Questioning the sharp distinction between theory and practice, this perspective proposes to overcome the dichotomy between the university and the sector, and highlights the importance of education being not only transformative and critical for students but also an empowering space in the face of various situations.

Keywords: Feminist Pedagogy; Architectural Education; Axis of Discrimination; Internship; Critical Pedagogy

Bu çalışmada köprüler atma¹ metaforu ile mimari ve kentsel bir metafora başvurarak birbirinden ayrı gibi görünen iki ortamı, feminist pedagojiyi ve mimarlık eğitimini, birinden diğerine doğru karşılıklı olarak katetmeyi ve aralarındaki eleştirel bağlantıları keşfetmeyi amaçlıyorum. Daha önce mimarlık eğitiminde ele alındığını görmediğim, mimarlıkta ayrımcılık eksenini bu minvalde bir düşünce izlediği oluşturarak tartışmaya açıyorum. Feminist pedagojilerin eleştirel pedagojileri genişlettiği bir alandan ve kişisel tanıklıklardan hareketle (Allen, 1981; Weiler, 1991; Kenway ve Modra, 1992; hooks, 1994 ve 2010) ayrımcılık ekseninin Türkiye’deki çoklu boyutlarına karşı yeni stratejiler öneriyorum.

Mimarlık eğitimi ve eleştirel pedagojiyi ve daha da özelinde mimarlık eğitimi ve feminist pedagojiyi Türkiye’de bu başlıklarla ele alarak ilişkilendiren bir literatür oluşmamış görünüyor. Oysa mimarlık ve eleştirel düşünmenin tarihsel olarak güçlü bir bağı buluyor. Eleştirel pedagojilerin de tartıştığı bir konu olan, eğitimcinin otoritesi ve sınıftaki konumsallığı mimarlık eğitiminde—eğitime yön veren—önemli bir katman olarak ele alınıyor. Zira farklı alanlarda az rastlanır bir durum olarak, mimarlık eğitiminin baskın bir alanını oluşturan stüdyo ortamı öğrenci ile diyaloga dayanıyor. Mimari tasarım stüdyosu üzerine yılların birikimine bağlı olarak geliştirilen zengin literatürde, “hocanın” kendi düşüncesini ya da—güzel sanatlar ekolüne referansla—kendi üslubunu, anlayışını ve yöntemlerini öğrencilere dayatan bilgi erki bir “mimar” olmadığının altı çiziliyor (Şenel, 2019; Aydın, 2014; Yürekli ve Yürekli, 2000 ve 2001). Yine eleştirel pedagojilerin tartıştığı bir konu olarak ders içerikleri yerel bağlamlarla temas kuruyor (Artun ve Aliçavuşoğlu, 2009). Örneğin kentin çeperleri, çelişkileri, değişim değerinin ve kapitalist üretimin baskıladığı mahallelerde oluşmuş

¹ Bu güçlü metaforu Onur Eylül Kara’nın çevrimiçi buluşmalarında kendisinden ilk kez duymuş idim. Kara’nın hayatımızdaki olgular ve kavramlar arası bağlantıları keşfetme cesaretine referansla kullanıyorum.

kullanım değeri, kentsel toplulukların çeşitliliği, mimari sorumluluk, mimarlıkta etik (Sert, 2025) gibi konular mimari tasarımın dayandığı eleştirel zemini oluşturuyor.

Peki öyleyse mimarlık disiplinine özgü böyle geniş ve zengin bir literatür oluşmuşken neden mimarlık eğitiminde feminist pedagojiden söz etmeye, her ikisi arasında bağlantıları özel bağlamsal durumları gözeterek geliştirmeye ihtiyacımız var?

Mimarlık eğitimine başladığım ilk zamanlardan itibaren karşılaştığım ufuk açıcı ve yatay ilişkiler kuran ders yürütücüleri sayesinde mimarlığın eleştirel düşünme ile bağıını hissetmiştim.² Bu nedenle, ailesinde hiçbir akademisyen ya da mimar bulunmayan on sekiz yaşında bir birey olarak tercih ettiğim eğitimi çok sevmiş ve onun beni dönüştüren özgürleştirici bir ortam olabileceğini düşünmüştüm. Fakat bununla birlikte dönem dönem kendimi iyi hissettirmeyen, travmatik tutumlarla karşılaşmıştım. Bu durum, eleştirel düşünmenin içinde bulunduğum ortamın baskın atmosferini oluşturması ile can alıcı bir biçimde çelişiyor ve üniversite eğitimi derecesinde neden feminist pedagojileri düşünmeye ihtiyacımız olduğu noktasını aydınlatıyor.

2017 yılında eğitime tekrar—bu kez eğitimci olarak—döndüğümde öncelikle mimarlık eğitiminde deneyimlediğim durumlar ve bende kişisel olarak uyandırdığı duygular üzerine yeniden sistematik bir şekilde düşünmeye başladım. Kendimi öğrenciyken mimarlık eğitiminde iyi hissettirmeyen, başka bir ifadeyle “değersiz” ve ayrıcalık yoksunu hissettiren ve yalnızca benimle ilgili olmadığına tanıklık ettiğim deneyimleri söze dökmeye, dökerken de anla-

² 2005 yılında İstanbul Teknik Üniversitesi’nde mimarlık eğitimine başladım ve 2009 yılında lisans eğitimini tamamladım. Tüm eğitim hayatımın iyi karşılaşmalardan oluştuğunu söyleyemem. Eleştirelliği mimarlığa içkin bir şekilde ele alan eğitimcilerin sayısı belki de azdı, fakat içinde bulunduğum eğitim ortamına etkileri çok yüksekti. Ortamın çokluğu, iyi olmayan karşılaşmalar ve kendi söylediğini dikte eden stüdyo yürütücüleri de mimarlık eğitime dair bir farkındalık yarattı.

maya çalıştım (Aykaç, 2021). Bu bildiride bu bağlamda, dile getirilmesi zor bir konu olan ayrımcılık üzerine derinleşiyorum ve samimi bir şekilde, *herkes için* özgürleştirici bir eğitim ortamı için geliştirdiğim olası stratejilerden yalnızca birini açmayı umuyorum.

Feminist pedagojileri eleştirel pedagojilerden ayıran özelliklerden biri, sürekli farklı ölçülerde sosyal eşitsizlik ve adaletsizliklere maruz kaldığımız dünyamızda hem eğitimcileri hem de öğrencileri kişisel deneyimleri söze dökme cesaretine davet etmesi ve kişisel deneyimlerin ortaklaştığı noktalarda mücadele alanları ile faillikler örmesi. “Kişisel olan politiktir ve teoriktir” (Ahmed, 2014) yaklaşımından hareketle, bildirinin ilk bölümünde, travmatik olduğu için konuşulması zor olan ayrımcılık eksenini sorguluyorum. Bir tür tahakküm sistemi olarak ayrımcılık içerisinde ne yazık ki kadının düşmanlığı (Manne, 2021), sessizleştirilme ve ayrıcalıksız olmanın dışlanmasını barındırıyor. Burada ayrıcalık durumu, toplumsal cinsiyet ve sınıf gibi çeşitli akslarla kesişen toplumsal dinamikler tarafından belirleniyor. İlknur Meşe’nin de (2018 ve 2022) belirttiği üzere yaygın olarak kadın çalışmalarında ve beşerî bilimlerin çeşitli disiplinleri ile ilişkili olarak üretilmiş feminist pedagoji literatürü henüz çok kısıtlı ve bu literatür içerisinde deneyim paylaşan çok daha az sayıda üretim bulunuyor. Bu kitabı da oluşturan çok sayıda önemli üretime zemin oluşturan Eleştirel Pedagoji Kongresi’nde *Peki ya Biz Buna Feminist Dersek?* başlıklı panelde, Aslıhan Şenel, Bihter Almaç ve Esra Sert ile yan yana gelerek bu kısıtlılığa mimarlık alanından yanıtlar üretmeye ve farklı perspektiflerde ama birbirini yakınsayan niyetlerdeki stratejilerimizi ve deneyimlerimizi tartışarak alanı genişletmeye karar verdik. Bu niyetle ikinci bölümde, geçmişte emek piyasasına mimar olarak da dahil olmuş bir eğitimci konumsallığından ders içi bir deneyimi paylaşıyorum. Mimarlık eğitimi içerisinde paylaşılan deneyimler tasarım stüdyosu ya da ders kurgusu, kısa süreli bir egzersiz, bir taktik ya da kavramları kullanma biçimlerimiz olabilir. Benim bu bildiride tartışmaya açmak istediğim, öğrenciler ile enformel staj defterleri olarak adlandırmaya başladığımız deneyim feminist bir perspektifle

ürettiğim, basit ama etki yarattığını gözlemlediğim ve kişisel olanın stüdyoya ya da sınıfa davet edilmesi üzerine kurulu yöntemler arasında yer alıyor (Aykaç, 2024). Makaleyi sonlandırırken, paylaştığım ders içi deneyimin ve feminist pedagojiyi rehber alan stratejilerin yaratmasını umduğum etkilerini tartışmaya açıyorum.

1. Mimarlık Disiplini Özelinde Feminist Pedagoji: Eril Elit Mimar Bedeni

Türkiye’de mimarlık eğitiminde sınıfsal geçmiş, toplumsal cinsiyet kimliği ve farklı kimliklerin baskın mimar kimliğiyle örtüşmemesi, mimarlıkta dile getirilmese de ayrımcılığa ve dışlanmaya neden oluyor (Aykaç, 2021). Eğitim “içeri”sinde üretilen eleştirel ortam ile piyasanın ve sistematik bir biçimde giderek otoriterleşen kentsel politikaların baskıladığı “dışarı” arasındaki kopukluk ise ayrımcılık ekseninde yeni bir katman üretiyor.

Bu noktaya yoğunlaşmadan önce mimarlıktaki yaygın mimar kimliğine değinmek gerekiyor. Türkiye bağlamında, dünyanın pek çok yerinde ve Batılı literatürde olduğu gibi post-kolonyal bir bağlam ve ırka dayalı ayrımcılık belirginleşmese de, çok daha farklı ve karmaşık tutumlar deneyimlenebiliyor. Kendi kişisel deneyimlerimde öğrenciyken bulduğum ortamda en belirgin ayrımcılık aksı sınıfsal geçmişti. Toplumsal cinsiyet kimliği de sınıf geçmişi ile kesişiyordu.³ Bu bağlamda eğitimde rol alan çok sayıda kadın mimar olmasına rağmen “tasarımcı” mimar olarak tanınan kadın sayısının azlığına dikkat çekebiliriz. Kendi lisans eğitimi yıllarımda,

³ Feminist Tahayyül’ün Feminist Pedagoji çağrısına cevaben yazdığım makalede bu soruya cevaplar üretebilmek için mimarlık eğitimi hayatımdan ve arkadaşlarımdan bazılarının deneyimlerinden ayrıntılı anekdotlar aktarmıştım (Aykaç, 2021). Siyah-beyaz ayrışmasının olmadığı, çok daha karmaşık ve değişken dinamiklerin söz konusu olduğu ülkemizde, mimarlık eğitiminde oluşabilecek ayrımcılık ekseninden bahsedildiğini duymadım ve bu bağlamda üretilmiş işlere rastlamadım. Kendi temas ettiğim İTÜ ve ODTÜ Mimarlık gibi kurucu okullarda, daha genel anlamda akademide ve mimarlıkta içselleştirilmiş ve pek çok şeyde olduğu gibi cinsiyetlen-dirilmiş bir elitizm olduğunu hissediyorum.

bugünün bağlamından farklı fakat ona zemin hazırlayan, seküler ve muhafazakâr polarizasyonu oluşmuş bir ortam vardı. Kadınların inançları ve marjinalleştirilen dış görünüşleri ile siyasi ortamın gidişatı bu ayrımcılığı daha da karmaşık bir boyuta taşıyordu.

Konuyu daha net bir biçimde çerçevelemek için şu soru ortaya atılabilir: Mimar dediğimizde aklımıza nasıl bir beden temsili geliyor ve nasıl bir beden temsili gelmiyor? En yaygın mimar bedenini hatırlarken; bugün elit kimliğiyle birlikte çeşitli sermaye ilişkilerinin içinde iş yapmaya devam eden, “babaları” da mimar olan, birtakım ailelere mensup, dünya geneline bakınca beyaz, erkek mimarlar örnek gösterilebilir. Bu kişilerin çoğunlukla siyah giyindiği ve eşleri ya da iş ortaklarının çoğunlukla kadın olduğu ileri sürebilir. Erkek mimarların eşleri oldukları için emeği görünmeyen, örneğin Altuğ Çinici gibi kadın mimarlar da hem tarih hem de şimdiki zamanın toplumsal sahnesinde geride bırakıldılar, tanınmaz ve görünmez oldular (Gürel ve Anthony 2006; Stratigakos 2016). Öyleyse bu mimar bedenine benzemeyen; farklı geçmişlerden gelen, farklı kimliklere sahip öğrenciler, örneğin Türkiye’deki Pakistan, Suriye gibi ülkelerden göç etmiş yabancı öğrenciler, muhafazakâr ailelerden geldikleri giyim tercihlerinden anlaşılan öğrenciler, genel olarak kadın öğrenciler, sınıfsal olarak ayrıcalıklı konumda olmayan ve eğitime erişimi çok da kolay olmamış olan öğrenciler ne deneyimliyor? Mimarlık eğitimi yaygın mimar bedeni ya da beden imgesi karşısında kalan öğrencilerin özsaygısı ve özgüvenine yönelik nasıl bir etki üretiyor?

Ancak öğrencilere kendilerini tuhaf ve rahatsız hissettiren, onları sessizleştiren, birden fazla kişinin deneyimlediği fakat dillendirmediği ayrımcılık ve baskılama durumlarını açık ederek özgürleştirici bir eğitim ortamı kurulabilir. Üzerine konuşulamayan ve kanıksanmış bir tahakküm sistemine dönüşen ayrımcılık, herkes için eleştirel bir eğitim ortamı oluşmamasına neden olur. Carolyn Shrewsbury’e göre feminist pedagoji en temelinde kesişimsel baskılama ve ayrımcılık mekanizmalarını açık etmenin yöntemlerini tartışmaya açar (Shrewsbury, 1993: 166-167). Feminist

pedagoji alışkanlığa dönüşmüş, olağan bulunan mekanizmaları söze dökerek açık eder ve onları dönüştürecek yeni denemeleri pratikte gündemine alır. Sınıftaki her denemede bağlamını, teorisini ve yöntemlerini yeniden sorgular ve yeniden tartışmaya açar. Eğitimcinin konumsallığı (*positionality*), dersi hiyerarşik ilişkilenmeler kurmadan yürütmesi, ders içeriklerinin ve yöntemlerinin yaygın kanonu eleştirerek oluşturulması kadar; mevcut ayrımcılık durumlarının ve kendi eğitim içeriklerimizde ve ortamlarımızda nasıl yeniden üretildiğinin keşfi de önemlidir.

2. Sektör ve Eğitim Arasındaki Uçurum: Enformel Staj Defterleri

Emlak piyasası ve inşaat sektörü mimarlık disiplini ve eğitimi olumsuz yönde etkiliyor. Bu etkilerden bir tanesi—ancak 2024-2025 eğitim yılında yaklaşık yüzde 35 kontenjan azaltmış olan—mimarlık bölümlerinin sayısının 2005 yılından bu yana 130'lara kadar varmış olması. Son yirmi yılda mezun sayılarının artırılması ile bir çeşit ucuz iş gücü üretildi. Her yıl mezun olan yaklaşık sekiz bin mimar, genç mimar işsizliğine ve mimarlıkta derinleşen bir emek sömürüsüne maruz kalıyor.⁴

İçinde bulunduğumuz kentleri şekillendiren ortamı açmak için, Türkiye’de son yirmi beş yılın hızlı, radikal, otoriter kentleşmesini şekillendiren birkaç önemli tarihe işaret edilebilir. Özellikle 2000’li yılların başından itibaren kentsel dönüşüm, yerel aktörlerin ve sivil toplumun aktif, demokratik katılımı sağlanmadan uygulandı. Kentsel dönüşüm projeleri; kent yoksulluğu, zorunlu yerinden etme gibi olumsuz toplumsal etkileri beraberinde getirdi. Devlet

⁴ Meslektaşım Esra Sert ile uzun yıllardır bu bağlamda mimarlıkta emek koşullarını irdeliyoruz. Önceki çalışmalarımızda özellikle 2018 yılından beri mimarlık mezunlarının farklı farklı açılardan maruz kaldıkları emek krizinin derinleştiğini tespit ettik. Bunun geri planında inşaat sektörü ve emlak piyasasının ürettiği bir ekonomi ve yaşadığımız yerleri de şekillendiren kentsel politikalar bulunduğunu belirttik (Aykaç ve Sert, 2018; Sert, Aykaç ve Zırh, 2021).

destekli kentsel dönüşüm üzerine yapılan yasal ve kurumsal düzenlemeler 2005 yılında yürürlüğe girdi (Kuyucu, 2018a; Kuyucu, 2018b, s. 368). 2008'deki küresel ekonomik kriz, Türkiye'de de konut krizini hemen tetiklemiş olsa da 2010'lu yıllardaki kentsel politikaların çerçevesini belirledi (Kuyucu, 2017). 2010 yılı sonrası dönemde, inşaat sektörü hızla büyüyen ekonomiyle desteklendi ve büyük ölçekli projeler devlet tarafından teşvik edildi. Bu kapsamda, 2012 yılında Çevre ve Şehircilik Bakanlığı kuruldu ve aynı yıl Mayıs ayında 6306 sayılı Afet Riski Altındaki Alanların Dönüştürülmesi Hakkında Kanun meclisten geçirildi. Bu düzenleme ile yerel yönetimlerin, yani belediyelerin yetkileri sınırlandırıldı. Bir anlamda sistem merkezileşti ve yerel aktörlerin, kentlilerin kentsel dönüşüm süreçlerine müdahil olması zorlaştı. Aynı zamanda mülk sahipleri ve müteahhitlerin bina bazında rant elde etmesinin kontrolsüz bir şekilde önü açıldı (Kuyucu, 2018a ve 2018b). Ancak, Afet Yasası'nın büyük ölçekli bir metropol olan İstanbul'u ve diğer daha küçük ölçekteki şehirleri olası bir deprem karşısında ne kadar hazırlıklı hale getirdiği bir tartışma konusu oldu. Kent çalışmaları alanındaki araştırmalar, Afet Yasası ile başlatılan kentsel dönüşüm adımlarının, özellikle İstanbul'da deprem riskine karşı zemin sıvılaşması ve bina dayanıklılığı gibi sorunları çözmek yerine, konut piyasasında mevcut arzı artırmaya yönelik şekillendiğini gösteriyor (Tarakçı ve Türk, 2015; Yeşilbağ, 2019). Ayrıca, kentsel rantı artıran projelerin ekonomiyi yalnızca kısa vadede canlandırdığı, inşaat sektörü ve emlak piyasasının büyümesine bağlı olan ekonomik patlamanın, 2013'te bir düşüşe geçtiği ve 2018'de daha ciddi bir çöküş yaşandığı iddia ediliyor (Yeşilbağ, 2019). Bu süreç, toplumsal-mekansal kırılganlıkları derinleştirerek bir tür "bekleme" haline yol açtı ve bu durum kronikleşti (Bektaş-Ata, 2021; Ay ve Penpecioglu, 2022). Yönetişimden kaynaklanan belirsizlikler (*ambiguity*) ve bekleme, örneğin depremi, yangınları, kentsel dönüşümü bekleme, kentlilerin önemli bir bölümü için kentsel yaşantının temel dinamiklerini tarifleyen iki duygu durumu olarak öne çıkıyor.

Tüm bu gidişata karşılık, kurucu okullarda lisans eğitimi boyunca mimarlık salt bina inşaatı ve mühendislik gibi dar bir çerçeveye hapsolmuş bir meslek olarak ele alınmıyor. Eğitimde bu bağlamda daha öğrenciyken karşılaşılan bir önerme ön plana çıkıyor: “Mimarlık eğitimi sektör tarafından belirlenmez, sektörü dönüştürür.” Bu önermeye bir eğitimci ve yukarıdaki gidişata da tanık olmuş bir mimar olarak yürekten katılmakla beraber üniversitenin “dışarı” ile “içerisi” arasında teori ve pratik arasında olduğu gibi derin bir yarılma yaşandığını gözlemliyorum. “Dışarı”nın sadece olumsuzlanması ve görmezden gelinmesi, öğrencilerin mezun olduktan sonra nasıl durumlarla karşı karşıya olabileceklerine ve neler yapabileceklerine dair bir perspektif sunmuyor. Onları yalnızca “içerisine” davet ediyor.

Mimarlıkta emek üzerine son üç yıldır verdiğim teorik derste, dördüncü sınıf öğrencilerine mezun olduktan sonra kazanç sağlayacak işlerin her zaman mimarlık olmayabileceğini hatırlatıyorum ve mimarlığı Hülya Yürekli ve Ferhan Yürekli’nin tanımıyla “entelektüel bir enerji alanı” (Yürekli ve Yürekli, 2004) olarak yeniden tartışmaya açıyorum. Ancak bu yaklaşım, öğrenciyi anlamak ve onun yolculuğuna rehberlik etmek için yeterli değil. Benim gibi ailesi tarafından orta sınıf bir işi ve büyükşehirde kendini idare ettirebilecek geliri olması beklenen kişiler için meslek olarak sürdürülemeyecek bir mimarlık eğitimi almak, onarılması güç, hayatın geri kalanında tortu bırakacak bir mezuniyet travması yaratabilir. Eğitim süreci boyunca, iş ve çalışma şartlarını sorgulamak, emek süreçlerinin çelişkili doğasını ve ofislerde mimarlık yapanlar ile yapmama şansı bulanlar arasındaki toplumsal sınıf farklarını görmezden gelmek demek. Bu nedenle öğrencinin eğitim sırasında ve eğitimden sonra karşılaşılabileceği çalışma koşullarına ve emeğe dair sorgulamaya yer vermeye çalışıyorum. Çünkü hangi işte çalışılırsa çalışılsın, eğitim sürecinde kazanılan özgürleşme deneyiminin ve eleştirel düşünme becerilerinin devamlılığının, potansiyel bir mücadele alanı yaratabileceğine inanıyorum.

Mimarlıkta emek üzerine kurguladığım derste öğrencilerden “sektör” ile ya da meslek pratiği ile ilk karşılaştıkları yerden, stajlarından detaylı anlatılar topluyorum. Ders sırasında bu pratiğimin adını katılımcı öğrencilerle beraber “enformel staj defteri” koyduk. Çünkü resmi olarak kuruma teslim edilmesi zorunlu olan staj defterlerinde günü gününe yapılan mesleki işlerin bir dökümü isteniyor. Örneğin bir şantiye defterinde, adım adım şantiyenin işleyişi, öğrencinin stajyer olarak hangi işi ne zaman ve nasıl yaptığı anlatılıyor. Enformel staj defterleri, bu defterde istenmeyen bilgileri, öğrencilerin kişisel tanıklıklarını ve deneyimlerini anlamaya çalışıyor. Öğrenciler enformel staj defterlerini bir günce şeklinde döküyor. Bu günce de çalışma ortamına dair gözlemler, yapılan projeye karşı duygular gibi konuların açılmasını bekliyorum. Bu defterlerde karşılaşılan bir tutum, yapılan işe karşı eleştiri, yaşanan hayal kırıklıkları dökülebiliyor.

Enformel staj defterlerini öğrencilerin daha rahat hissetmesi için anonim, mahlaslı ve kapalı zarfta topluyorum. Günceler yazılırken öznel bir dilden yaşanan deneyimin dile dökülmesini umut ediyorum. Öğrencilerin sayısına ve sınıfın dinamiklerine bağlı olarak bir ya da iki dersi, sadece isteyenlerin bu mektuplarda aktardıklarını paylaştığı bir zaman dilimi olarak ayırıyorum. Genelde öğrencilerin büyük bir kısmı, defterleri vermemiş olsalar bile deneyimlerini bu oturumlarda paylaşıyorlar. Hep beraber deneyimleri üzerine sorular soruyoruz: Şantiye ve ofiste çalışma ortamları nasıldı, karşılaştıkları zorluklar nelerdi ve alternatif olarak nasıl çözüldü, kendileri karşıdaki aktörler yerinde olsalardı ne yaparlardı, iş yeri güvenliği ve işçi sağlığından haberdarlar mı, mimarlıkta daha iyi bir çalışma ortamı nasıl olur, nasıl farklılaşan ilişkiler var, bunlar arasındaki hiyerarşiler neler, bir mimarın ve çalıştığı diğer işçilerin özlük hakları nelerdir, ...

3. Sonuç yerine: Kişisel Bilgi ve Ortama Etkileri

Öğrencilerle beraber kişisel deneyimlerimizi konuşmaya başladığımızda, bilginin başka bir kaynağına; kişisel olarak inşa edilen, bedende somutlaşan (*embodied knowledge*) ve yaşanan bir bilgiye başvuruyoruz. Somutlaşan ve yaşantının tam da kendisi olan kişisel bilgi, teori ve pratik arasındaki ikiliği, üniversite ve sektör arasındaki uçurumu bozguna uğratabilir.

Kişisel olanın ve dolayısıyla politik ve teorik olanın stüdyoya davetinin niyet ettiğim etkileriyle sonlandırmak istiyorum. Kendi kuşağımdan ve kendimden de hareketle, piyasa ve üniversite polarizasyonunun her öğrencide aile ve sınıf geçmişlerine bağlı olarak farklı yaralar yaratabileceğini düşünüyorum. Öğrencilerin yaşadıkları ilk üniversite dışı deneyimden, stajdan başlayarak özgürce konuşabilmelerini, böylelikle birbirinden ayıramaz şekilde hem içeride hem de dışarıda daha güçlü hissetmelerini hedefliyorum. Homojen ve tek bir mimarlık biçimi olmadığını, içinde bulunan her ortamı eleştirmenin üniversite dışında ya da sonrasında da mümkün olduğunu konuşmayı önemli buluyorum. Bu tür deneyimlerle tek tek tüm öğrencilerin üniversite dışındaki yaşamları ile empati kurmayı, karşı karşıya kaldıkları Türkiye yerelindeki karmaşık dinamikleri beraberce anlamaya çalışmayı hedefliyorum. Aynı zamanda öğrencilerin bireyselliklerini tüm katmanlarıyla kıymetlendirmeye ve ortamda beni de kapsayacak şekilde mimarlıkla ve eğitimle duygulanımsal angajmanı (*affective engagement*, Hickey-Moody, 2013) arttırmaya niyet ediyorum.

Bu stratejilere eleştirel pedagojiler içerisinden feminist dememizin, eğitimciler olarak konumsallığımızı hem dert edinen ve sürekli sorgulayan hem de bunu meşrulaştıran bir tarafı olduğunun altını çizmek istiyorum. Tam da “feminist dersek” sorularımızın, sorunlarımızın ve geliştirdiğimiz stratejilerimizin birbirine temas etmesi ve eklenmesi, beraber tartışma ortamları kurmamız, birbirimizi genişletmemiz, akademide görünmeyen ve kanıksanmış tu-

tumları konuşabilmemiz mümkün olabilir. Bu panel özelinde toplanan makalelerde, Aslıhan Şenel'in konumlu, derinleşen, dünyayı insandan ve alışıldık mimarlıktan ibaret görmeyen bilgisi ve bunu üretme biçimleri; Bihter Almaç'ın dijital evreni ve kendini ifade biçimlerini festivalesk bir şekilde yeniden yorumlaması ve tüm bedenler için yeni bir özgürlük alanı olarak kurması, Esra Sert'in kırıl-ganlıkları nasıl konuşacağımıza derinleşen ve eğitim ortamında etik karşılaşmaları yeniden kavramsallaştıran perspektifine; çok temel bir eksenden eşitlik ve ayrımcılık ekseninden eklemlenmiş ve bir tür tahakküm sistemi olarak mimarlıkta ayrımcılığa ilişkin dile getirilmemiş bir durumu dile getirmiş olmayı diliyorum.

Kaynakça:

- Ahmed, S. (2014). Selfcare as warfare. Feminist Killjoys. <https://feministkilljoys.com/2014/08/25/selfcare-as-warfare/>
- Allen, C. (1981). Feminist teachers: The power of the personal. Working Paper Series, 3.
- Artun, A., & Aliçavuoğlu, E. (Eds.). (2014). *Bauhaus: Modernleşmenin tasarımı, Türkiye'de mimarlık, sanat, tasarım eğitimi ve Bauhaus* (Original work published 2009). İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Ay, D. ve Penbecioğlu, M. (2022). Dönüşümsüzlük ve Beklemek: Devlet Öncülüğündeki Kentsel Dönüşümün Kurumsal Darboğazları ve Güvencesiz Mekanları. *İdealkent Kent Araştırmaları Dergisi*, 13(35), 6-39.
- Aydınlı, S. (2014). Paralaks oda: Öğrenmeyi öğrenme ortamı olarak stüdyo. In S. Aydınlı & B. Kürtüncü (Eds.), *Paralaks Oda 3407* (pp. 10-30). İstanbul: Cenker Matbaacılık.
- Aykaç, G. (2021). Mimari tasarım stüdyosuna feminist bakış: Öğrencinin yolculuğunu anlamaya çalışmak. *Feminist Tahayyül*, 2(1), 9-37. http://www.feministtahayyul.com/?page_id=1672
- Aykaç, G. (2024), The possibility of radical resources and participation in architectural education: autobiographical spatial narratives. *Archnet-IJAR*, 18(4), 813-27. <https://doi.org/10.1108/ARCH-05-2023-0130>

- Aykaç, G., & Sert, E. (2018). Türkiye’de mimarlığın emek süreçlerini yeniden tartışmak. *Moment Dergi*, 5(2), 219-37.
- Bektaş-Ata, L. (2021). *Limontep’e de Yaşamak Büyümek ve Beklemek: Kentsel Dönüşüm Öncesi Bir Mahalle Anlatısı*. İdealkent Yayınları.
- Gürel, M. Ö., ve Anthony, K. H. (2006). The Canon and the Void: Gender, Race, and Architectural History Texts. *Journal of Architectural Education*, 59(3): 66-76.
- Hickey-Moody, A. (2013). Affect as method: Feelings, aesthetics and affective pedagogy. İçinde R. Coleman & J. Ringrose (Eds.), *Deleuze and research methodologies* (pp. 79-95). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- hooks, b. (2010). *Teaching critical thinking: Practical wisdom*. New York: Routledge.
- Kenway, J., & Modra, H. (1992). Feminist pedagogy and emancipatory possibilities. In C. Luke & J. Gore (Eds.), *Feminisms and critical pedagogy* (pp. 138-166). London & New York: Routledge.
- Kuyucu, T. (2017). Two Crises, Two Trajectories: The Impact of the 2001 and 2008 Economic Crises on Urban Governance. İçinde Turkey. F. Adaman, B. Akbulut ve Y. M. Arsel (Eds.) *Neoliberal Turkey and Its Discontents: Economic Policy and the Environment under Erdoğan içinde* (pp.44-74). I.B. Taurus.
- Kuyucu, T. (2018a). Politics of urban regeneration in Turkey: Possibilities and limits of municipal regeneration initiatives in a highly centralized country. *Urban Geography*, 39(8), 1152-76. <https://doi.org/10.1080/02723638.2018.1440125>
- Kuyucu, T. (2018b). Türkiye’de Kentsel Dönüşümün Dönüşümü: Kurumsal Bir Açıklama Denemesi [The Transformation of Urban Transformation in Turkey: An Institutional Analysis]. *İdealkent*, 9(24), 364–86. <https://doi.org/10.31198/idealkent.447526>
- Manne, K. (2021). *Otur kızım: Kadın düşmanlığının mantığı*. Alfa Yayıncılık.
- Meşe, İ. (2018). 'Taşra' üniversitesinde feminist pedagoji: Ne kadar mümkün? *Fe Dergi*, 10(1), 67-78.

- Meşe, İ. (Der.) (2022). Feminist faillige çağrı, dersliklerde feminist pedagoji denemeleri. Nika Yayınları.
- Sert, E. (2025). Mimarlık Eğitiminde Etik Üzerine Düşünmenin Zorluğu ve Potansiyelleri. *Ege Mimarlık*, 2025/1 (1259), 44-51.
- Sert, E., & Aykaç, G., and Zırh, B. Can. (2021). Urban Politics and the Work and Labour Processes of Architecture: Survey Research with Young Architect-Workers in Turkey. *METU JFA*, 38(1), 161-180. DOI: 10.4305/METU.JFA.2021.1.2
- Shrewsbury, C. M. (1993). What is feminist pedagogy? *Women's Studies Quarterly*, 21(3-4), 166-173.
- Stratigakos, D. (2016). *Where Are the Women Architects?* Princeton: Princeton University Press.
- Şenel, A. (2019). Mapping in Architectural Education: A Creative Critique to Traditional Masculine Architectural Production. *TMMOB Mimarlar Odası Ankara Şubesi*, Vol. 42, pp. 5-18. [http:// www.mimarlarodasiankara.org/dosya/dosya42.pdf](http://www.mimarlarodasiankara.org/dosya/dosya42.pdf).
- Tarakçı, S. ve Türk, Ş.Ş. (2015). İstanbul'da Deprem Riski'nin Azaltılması Gerekliliğine Dayalı Kentsel Yenileme Uygulamaları, *Sekizinci Uluslararası Deprem Mühendisliği Konferansı Bildiriler Kitabı* (ss.1555-1621).TMMOB İnşaat Mühendisleri Odası İstanbul Şubesi.
- Weiler, K. (1991). Freire and a feminist pedagogy of difference. *Harvard Educational Review*, 61(4), 449-75.
- Yeşilbağ, M. (2019). Yükselişten Duraklamaya İnşaat Sektörü: 15 Yıllık Bir Bilanço. *Kent, İnşaat ve Ekonomi Kongresi* (ss.124-30). TMMOB Mimarlar Odası Gaziantep Şubesi.
- Yürekli, H., & Yürekli, F. (2000). Mimarlık bilgisi ve aktarımının serüveni. *Mimarlık*, (291), 42-4.
- Yürekli, H., & Yürekli, F. (2001). Mimarlık eğitimi ortamla ilgilidir. İçinde TMMOB Mimarlar Odası (Eds.), *2001 yılı Mimarlık ve Eğitim Kurultayı* (pp. 99-103).
- Yürekli, H., & Yürekli, F. (2004). *Mimarlık: Bir Entelektüel Enerji Alanı*. YEM Yayın.

Yaratıcı Drama ve Eleştirel Pedagoji Arasında Verimli İlişki: Dorothy Heatcote'un Uygulaması

Mete AKOĞUZ*

Özet

Türkiye’de son yıllarda oldukça yaygınlaşmasına rağmen yaratıcı dramanın eleştirel pedagojiyle ilişkisini kuran bir çalışma yok. Oysa Batılı ülkelerde bu türden verimli ilişki kuran epey çalışma var. Özellikle İngiltere’de 1960-80 yılları arasında ö1nemli yaratıcı drama uygulamaları gerçekleşmiş, birçok kaynakta eleştirel pedagojik yaratıcı drama uygulama örnekleri yayınlanmış ve bu örnekler eğitim sistemi içinde kullanılmıştır. Ne var ki daha sonra Thatcher hükümetinin eğitimde yaptığı değişikliklerden dolayı yaratıcı dramanın okullarda kullanımı zayıflatılmış ve üniversitelerdeki drama kürsüleri azaltılmıştır. Eleştirel pedagojinin formülasyonunda, “dünyaya ilişkin bilgi üretmede çoklu yöntemler kullanılmalıdır.” (Kincheloe, 2018, s. 16) denilerek bilgi üretmede ve eğitimde önemli bir öğretim yöntemi olan yaratıcı drama da çoklu yöntemler kullandığı için örnek olarak gösterilebilir. Birçok ülkede yaratıcı dramayı bir yöntem olarak kullanan öncü kişiler incelendiğinde eleştirel pedagojinin öne sürdüğü teorilere uygun uygulamalar yaptıkları ve bunları birçok kaynakta belirttikleri görülmektedir.

Bu kişilerden, İngiltere’de yaratıcı dramanın yükselişinde özellikle ‘direniş pedagoğu’ diye anılan Dorothy Heatcote’un uygulamaları çok etkili oldu. “Heatcote, ders planlarının kullanımı

* Yaratıcı Drama Uzmanı ve Eğitmeni, metekoguz@gmail.com

gibi mevcut uygulamalara meydan okumuştur. Yöntemleri, Piaget gibi uygulayıcıların çocuğun içinde zaten var olanı ortaya çıkarmaya yönelik gelişimsel çalışmalarına dayanıyordu.” (Hickey-Moody & Kipling, 2015, s. 60) Öncülleri olan ve köklü uygulamalara meydan okuyan Peter Slade ve Brian Way’i takip ederek çıktığı yolda, yaptığı devrimci uygulamalarla isminden söz ettiren Heathcote, eleştirel pedagojinin pratiğini yaratıcı drama yöntem, teknik ve yaklaşımlarıyla uyguladı. Sürece önem verdiği uygulamalarında bilen kişi öğretmenin yerine, öğrenciden öğrenen rolünü öne çıkardı ve bilgi aktarımına son vererek, birlikte bilgi üreten grup aidiyetini ön plana aldı. Öğretme ve öğrenmenin yaratıcı drama sürecine bırakıldığı uygulamalarında *süreçsel drama*, *öğretmenin role girmesi*, *uzman rolü* ve *komisyon modeli* yaklaşımlarını kullanan Heathcote, öğrencilere bir konu veya problem önerisini sunduktan sonra kenara çekilip, sınıfın durumu kendileri için doğaçlama roller ve uygulamalarla çözmesini izledi. Zaman zaman kendisi de role girip onlardan biri yani bazen işçi, ustabaşı ya da postacı olarak yeni bir problem ortaya koyup, yeniden düşünmelerini ve ilerlenen süreçte onların problemle ilgili farklı uzmanlık alanlarında kendilerini ifade etmelerine, araştırmalarına ve çözüme yönelik önerilerde bulunmaları için fırsatlar yarattı.

Bu şekilde seyirciler için gösteri olabilecek bitmiş bir tiyatro oyunu yerine, öğrencinin kendini o anda ifade etmesine odaklanan bir öğretim yöntemi uyguladı. Paulo Freire’nin “bankacı eğitim”e karşıt olarak getirdiği “problem tanımlayıcı eğitim” modeline uygun olarak “Heathcote, bilginin aktif tedarikçisi olmak yerine, rolünü tersine oynadı, öğrencileri öğrenme süreçleri yoluyla kendilerinden başkası olmaya teşvik etti.” (Hickey-Moody & Kipling, 2015, s. 62) Farklı uzmanlık alanlarını deneme fırsatı bulan öğrenci, o anda probleme uzmanın nasıl yaklaşacağı üzerine kafa yorup, rol içinde uzmanlık alanıyla ilgili öneriler geliştirmektedir. Bu şekilde öğrenci sürekli aktif olarak kendinde var olan bilgiyi aktararak yerini almakta, öğrenme grubunun birbirini etkilemesini sağlamakta, öğretmen de öğrenen kişi olarak süreçte yer almaktadır. Heathcote her yaştan öğrencinin eleştirel düşüncelerini ortaya koyabilecekleri bir ortam yaratarak, onların rol içinde risk almalarına

ve direniş göstermelerine olanak sağlamıştır. Öğretmenin hayali bir cehaletle rol içinde yer aldığı ve konuyla ilgili fikrinin olmadığını göstermesiyle, öğrenciler uzmanlık alanlarını konuşturarak öğrenen öğretmene yol göstermekte, yaratıcı düşüncelerini ortaya koyarak ona bilgi aktarmaktadırlar. Süreçte yani rol içinde öğrencilerin yeni düşünce üretmeleri için kapı açıcı zorluklar çıkaran öğretmenin, bulunan çözüm yollarından hareketle öğrenciyle birlikte yeni şeyler öğrenen kişi konumunda yer alması, sınıfta bulunan herkesin eşit düzeyde konumlanmış olduğunun bir göstergesidir. Heathcote yaratıcı drama ile öğretim yaklaşımlarını bir sonraki aşamada alanda uygulamalara dönüştürmüş ve öğrencilerin uzman olmadığı halde, kolay üretimlerde uzman gibi çalışmasını ve sorumluluk alarak bazı görevleri üstlenmesine olanak sağlayan komisyon modeli olarak isimlendirilen öğretim yöntemlerini denemiştir.

Literatür tarama yöntemiyle geliştirilen bu bildiri, yaratıcı drama ile eleştirel pedagoji arasında verimli bir ilişki kurulduğunda, bu ilişkinin demokratik öğrenme imkânlarını artıracaklarını savunmaktır. Ülkemizde Köy Enstitüleri'nde uygulanan öğretim modellerine, hem Freire'nin okuma yazma temelli 'Ezilenlerin Pedagojisi'nde, hem de Heathcote'un birçok teknik ve yaklaşımı uygulamasının yanı sıra iş başında uzmanlığın görüldüğü 'Komisyon Modeli'ndeki öğretim uygulamalarında rastlanmaktadır. Bu yönüyle eğitim sistemimizde bir zamanlar gerçekleşmiş olan uygulamaların devam etmesi sağlanmış olsaydı, sonradan ortaya çıkan birçok eğitim modeline öncülük edeceği görülmektedir.

Eleştirel pedagoji, eğitim sistemi içinde öğrenenin daha bilinçli olarak hareket etmesini, özgürce yaratıcı fikirlerini ortaya koyabilmesini ve eşit haklara sahip ortamlarda eğitmenin de öğrendiği, karşılıklı farkındalık geliştirme süreci olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaratıcı drama süreçlerini ele aldığımızda da özgürce fikir üretimine, eşit söz hakkına, karşılıklı öğrenmeye yönelik amaçlarla hareket edilen bir öğretim yöntemi olduğunu görüyoruz.

Anahtar kelimeler: Eleştirel Pedagoji, Yaratıcı Drama, Eğitim, Dorothy Heatcote

Abstract

Despite its recent popularity in Turkey, there is no study that establishes the relationship between creative drama and critical pedagogy. However, there are many studies in Western countries that establish such productive relationships. Especially in England, important creative drama practices were carried out between 1960-80, and examples of critical pedagogical creative drama practices were published in many sources and these examples were used in the education system. However, due to the changes made by the Thatcher government in education, the use of creative drama in schools was weakened and the number of drama departments in universities was reduced. In the formulation of critical pedagogy, it was stated that “multiple methods should be used in producing knowledge about the world” (Kincheloe, 2018, p. 16), and creative drama, which is an important teaching method in producing knowledge and education, can be given as an example because it uses multiple methods. When the pioneers who used creative drama as a method in many countries are examined, it is seen that they implemented practices in accordance with the theories put forward by critical pedagogy and stated these in many sources. Of these people, the practices of Dorothy Heathcote, who has been referred to as the ‘pedagogue of resistance’, were particularly influential in the rise of creative drama in England. “Heathcote challenged existing practices, such as the use of lesson plans. Her methods were based on the developmental work of practitioners such as Piaget, which aimed to uncover what was already within the child.” (Hickey-Moody & Kipling, 2015, p. 60) Following his predecessors Peter Slade and Brian Way who challenged established practices, Heathcote, who made a name for himself with his revolutionary practices, applied the practice of critical pedagogy with creative drama methods, techniques and approaches. In his practices where he gave importance to the process, instead of the knowledgeable person teacher, he brought forward the role of the student learner and put an end to the transfer of knowledge and

brought to the fore the group belongingness that produces knowledge together. In his practices where teaching and learning were left to the creative drama process, Heathcote, who used process drama, teacher role-taking, expert role and commission model approaches, presented a topic or problem proposal to the students and then stepped aside and watched the class solve the situation for themselves with improvised roles and practices. From time to time, he himself took on the role and presented a new problem as one of them, sometimes as a worker, foreman or postman, and created opportunities for them to think again and, in the process, to express themselves in different areas of expertise related to the problem, to do research and to make suggestions for solutions.

In this way, instead of a finished theater play that could be a show for the audience, he applied a teaching method that focused on the student expressing themselves in the moment. In accordance with the "problem-posing education" model that Paulo Freire brought in contrast to "banking education," "Instead of being an active provider of knowledge, Heathcote played his role in reverse, encouraging students to become other than themselves through the learning process." (Hickey-Moody & Kipling, 2015, p. 62) The student, who has the opportunity to try different areas of expertise, thinks about how the expert would approach the problem at that moment and develops suggestions about his area of expertise within the role. In this way, the student constantly actively takes his place by transferring the knowledge he has, ensures that the learning group influences each other, and the teacher takes part in the process as the learner. Heathcote created an environment where students of all ages can express their critical thoughts, allowing them to take risks and resist within the role. The teacher, who is in the role with an imaginary ignorance and shows that he has no idea about the subject, guides the learning teacher by talking about his areas of expertise and conveys information to him by revealing his creative thoughts. The fact that the teacher, who creates difficulties that open doors for students to produce new

ideas in the process, that is, in the role, is in the position of the person who learns new things together with the student based on the solutions found, is an indication that everyone in the class is positioned on an equal level. Heathcote transformed teaching approaches with creative drama into applications in the field in the next stage and tried teaching methods called the commission model, which allows students to work as experts in easy productions and take responsibility and undertake some tasks, even though they are not experts.

This paper, developed with the literature review method, argues that when a productive relationship is established between creative drama and critical pedagogy, this relationship will increase democratic learning opportunities. The teaching models applied in Village Institutes in our country include both Freire's 'Pedagogy of the Oppressed' based on reading and writing, and Heathcote's teaching practice in the 'Commission Model' where expertise is seen on the job, as well as the application of many techniques and approaches.

It is seen in the fields. If the practices that were once implemented in our education system were continued in this respect, it would have pioneered many educational models that emerged later.

Critical pedagogy emerges as a process of developing mutual awareness in which the learner acts more consciously within the education system, freely presents his creative ideas, and the educator learns in environments with equal rights. When we consider creative drama processes, we see that it is a teaching method that aims to produce ideas freely, have equal say, and learn mutually.

Keywords: Critical Pedagogy, Creative Drama, Education, Dorothy Heathcote

Giriş

Günümüzde geleneksel anlatan ve dinleyen öznesinden vaz-geçmeyen eğitim sistemi devam etmektedir. Eğitim sisteminde binlerce yıldır iki yönde gerçekleşen ilişki değişmemiştir. “Bu ilişki, anlatan bir özne (öğretmen) ve sabırla dinleyen nesnelerden (öğrenciler) oluşur.” (Freire, 1991, s. 46) Geleneksel eğitimde otorite olarak eğitici, kendi bilgisini dikte etmeye devam etmekte, eğitilen ise otoritenin verdiği bilgiyi kesin doğru olarak kabul edip onu tekrar etmekten öteye gidememektedir. Öğrenenin geleceğine yatırım olarak görülen eğitim süreçlerinde, öğrenen kişinin de bilgi nesnesi olduğu çoğu zaman kaçırılmakta, onların da verilen bilgi hakkında fikir üretebileceği, farklı görüş ve düşüncelerini ortaya koyabileceği göz ardı edilmekte, öğrenenler sadece bilgi depolayan bireyler olarak görülmektedir. Geleneksel eğitim sisteminde “Öğrenciler “yatırım nesneleri”, öğretmen ise “yatırımcı”dır.” (Freire, 1991, s. 47) Bu anlayışa göre günümüzdeki eğitim sisteminde, yatırım nesnesi olan bilgiyi alan öğrencilerin bu bilgiyi düzenleyip, klasörlere yerleştirerek ezberleyip biriktirmesi ve tekrar etmesinden başka bir şey beklenmeyen model sürdürülmektedir. Bu model, “yatırılanı kabul ve tasnif etmek ve yığmaktan ibaret olduğu “bankacı” eğitim modelidir.” (Freire, 1991, s. 47) Nasıl ki bankalar yatırılan parayı kabul edip, tasnifleyip, ufak bir faiz veren kurumlar olarak saklıyorsa, geleneksel eğitim sisteminde de verilen bilgiler kabul edilip, tasniflenerek biriktirilmekte, yapılan bir sınava kadar saklanıp, sadece kırıntıları kalarak zihinlerden silinmektedir. “Bankacı eğitim, öğretmenleri bilgiyi aktaran öğrencileri ise edilgen bilgi alıcıları ve yardım edilmesi gereken nesneler olarak görür.” (Freire, 2019, s. 13) Öğrenci yardıma muhtaç kişi olarak görüldükçe kendini bilgisiz ve hiçbir şey üretmeyecek kişi olarak algılar. Öğrencinin de bir varlık olarak fikirlerini ortaya koyacağı ortamların yaratılacağı eleştirel pedagojik öğretimde, karşılıklı olarak öğretmen ve öğrencinin öğreneceği bir yapı ortaya çıkar.

Eleştirel pedagoji, geleneksel eğitimin biriktirici, baskıcı ve tutucu uygulamalarına karşı çıkmış ve yerine problem tanımlayıcı eğitim modelini önermiş, bankacı eğitim modeli ile insanileşmenin, özgürleşmenin ve yaratıcılığın gelişemeyeceğini öne sürmüştür. Piyasa güçleri tarafından sürdürülen geleneksel bankacı eğitim sistemi, insana değer vermeyen, özgürleşme ve yaratıcı fikirler ortaya çıkmasını engelleyen otoriter yapısından ödün vermeden yönetmeye devam etmektedir. Öğitmenin anlattığı, karşısındakilerin de dinlediği sıkıcı eğitim dizgelerinin yerine, farklı öğretim yöntemlerinin devreye sokulmasıyla özgürleştirici ve insani değerlere göre düzenlenmiş eğitim ve öğretim sistemlerine geçilmesi gerekir. Çünkü “toplumun diğer boyutlarında olduğu gibi eğitim de piyasa güçleri ile işlemekte ve sonuçta bizim insancıl değerlere ilişkin farkındalığımız ve bilinçliliğimiz tehdit edilmektedir.” (Davis, 2018,) Eğitim süreçlerinde gerçekleşecek farkındalık ve bilinçlenme, insanın geleceğini özgürce belirleyeceği olanakları elde etmesiyle ve piyasa güçlerinin etkisi dışına çıkılıp eleştirel bir bakış açısı geliştirilerek oluşabilir. Eleştirel pedagojik bakış açısında, özgürleşen insan için çaba harcanmakta ve bankacı eğitim kavramı yerine problem (sorun) tanımlayıcı eğitim ön plana çıkmaktadır. “Sorun tanımlayıcı eğitim, öğretmenleri öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrenmeye rehberlik eden (facilitator) kaynak kişi, öğrencileri ise öğrenme sürecinin bir ortağı, eleştirel olarak düşünebilen öznelere haline getirmeye çalışır.” (Freire, 2019, s. 13) Eleştirel pedagojinin ana unsuru olan problem tanımlayıcı eğitim öğrencinin, öğretim sürecine dahil olmasına, sürece ortak olmasına ve eleştirel olarak süreci değerlendirerek yaratıcı fikirler ortaya koymasına yönelmektedir.

Eleştirel pedagoji, eşitsizlik ve adaletsizliğin üst boyuta çıktığı toplum yapısı içinde meydana gelen, diyalogdan uzak, baskıcı yönetimlerden kurtulmak, yanı sıra insancıl ve demokratik bir düzen için nasıl bir değişim olması gerektiği üzerinde durur. Bunu yaparken insanla ilgili her alanda eylem geliştirmek, yeni pedagojik uygulamalara yönelmek, farklı yöntemleri denemek ve mevcut durumu eleştirmekle adım atmaktadır. “Bankacı eğitim öğrenci-

lere yardım edilecek nesneler muamelesi yapar, problem tanımlayıcı eğitim onları eleştirel düşünürler haline getirir.” (Freire, 1991, s. 58) Öğrenenlerde eleştirel bir farkındalık yaratılacak olan eşitlikçi bir eğitim, onların bakış açılarında değişim yaratarak çelişkileri azaltmak için harekete geçmelerine neden olacak, eleştirel düşünürler yaratacaktır. Bu yönüyle eğitim, politik olmak ve karşı çıkışları, eleştirel bakışı, yeniden yapılanmaları yaratarak gelişmek zorundadır. Eleştirel pedagojik bir eğitim sistemi kurulmadıkça tek düze bilgi depolayan, bankacılıktan öteye gitmeyen ve egemen güçlerin ipleriyle yönlendirilmiş kuklalar yetiştiren, yaratıcılıktan uzak inanlar yetiştiren eğitim sistemleri devam edecektir.

Eleştirel pedagojinin temelinde, öğrenenlerin etkin olarak sürece katılması ve bu süreci kontrol etme hakkına sahip olması gerektiği vurgusu vardır ve öğretim uygulamalarında teorik ve pratik yöntemlerin problem çözmeye yönelik olarak gerçekleşmesi yönünde adımlar atılması gerektiği savunulur. Eğitimci ve öğrenenlerin birlikte öğreneceği öğretim yöntemlerinin kullanılması gerektiği belirtilen eleştirel pedagojik uygulamalarda, eğitimcilerin bilgiyi dağıtan yetkili olmadığı anlayışı hâkimdir. Yaratıcı drama da elde edilecek bilgi birlikte üretilmektedir. Bir eğitimcinin aktaracağı bilginin yerine, birçok öğrenenle birlikte üretilecek bilginin ortaya konulması, sonsuz bilgi üretiminin kapılarını açmaktadır. Özenli biçimde organize edilmiş programlar ve öğrenenin bilgi üretmesinin rehberi olması gerektiğinin farkında olan eğitimcilerle gerçekleştirilecek yaratıcı drama eğitimleri, karşılıklı olarak öğrenme ve bilgi üretmeyi sağlamaktadır. Hem eğitimcinin hem öğrenenin kendileri ve başkaları üzerinde oluşturduğu baskının kaldırılması daha eşit bir paylaşımı getirmekte, her bir kişinin geçmiş deneyimleriyle kendini ortaya koymasına fırsat yaratılmaktadır. Eleştirel pedagojik eğitim programları, katılımcıların yaşamış deneyimleriyle ilişkilidir ve onların deneyimlerini aktarmasıyla gelişmektedir. “Eğitimci ve öğrenen birbiri hakkında bilgi sahibi değilse ve eğer biri diğerine öğretmiyorsa, bu somut ilişkiyi yaşamaları ve değerlendirmeleri imkânsızdır.” (Freire, 1991, s. 153) Öğrenenlerin de deneyimlerini aktarmalarına fırsat sağlanan eğitim

süreçlerinde, öğrenenlerin hazırbulunuşluk düzeyleri göz önüne alınarak yapılacak başlangıçlar, bilginin kartopu gibi büyümesini sağlayacaktır. Bilgi, üretildikçe öğrenenler tarafından sahiplenilecek ve bilgiyi üretme başarısının kendilerine ait olduğunu gördükçe bu durum öğrenenler için unutulmaz bir deneyime dönüşecek ve devamında onlarda yeni bilgiler üretme arzusu uyanacaktır. “Eleştirel pedagojinin öğrettiği gibi, öğrencilerin bulunduğu yerden işe başlamalı ve onları, kendilerine kültürel açıdan uygun olan biçimlerde eğitmelidir.” (Kincheloe, 2017, s. 56) Katılımcılara uygun başlangıçlar yaptırarak ve onların bir ileri adım atarak eğitimle birlikte demokratik biçimde üretilen eleştirel ve paylaşımcı bilgi, her zaman değerli bir öğrenmeyle sonuçlanacaktır. Çünkü birlikte düşünme ve kolektif üretimi öngören eleştirel pedagojide, kendilerinin üretip sahip çıktıkları öğrenmenin değeri yüksektir. Yaratıcı drama süreçlerindeki kendilerinin araştırması, düşünmesi ve eleştirmesiyle ortaya çıkan enerji, eğitmen ve öğrenenler arasında unutulmaz deneyimlerin yaşanmasına ve verimli bilgi üretilmesine yol açmaktadır. Ortak olarak yaşanan deneyimlerde her bir katılımcının kendi deneyimlerinden bir veriyi eklemesiyle, diğerlerinde yeni düşünceler oluşmasına neden olunmakta, yapılan ve yaşanan süreç daha iyi algılanmakta, kalıcı öğrenmeler gerçekleşmektedir. Yaparak yaşayarak üretilen ve her adımında her bir katılımcının izlerinin olduğu yaratıcı dramının demokratik ve esnek öğrenme süreçleri, eleştirel pedagojide olduğu gibi kişisel deneyimlerin farkına varılmasına ve bu deneyimlerin toplumla ilişkisinin kurulmasına neden olmaktadır. Toplumla ilişkilendirilen her tür öğrenme, geleceğe ilişkin umutların yeşermesine ve sembolik direnişlerin ortaya çıkmasına yol açacak, toplumun gelişimi için ateşleyici unsur olacaktır. Eleştirel pedagojinin her toplumun kendi kültürel alt yapısından hareketle geliştirilecek eğitim süreçleri önerisi, toplumların kendi problemlerine dair farkındalıklarını artırmayı amaçlamakta, ilaveten her toplumun kendine özgü eğitim programları ve materyaller geliştirmesiyle verimli sonuçlar alınacağı vurgulanmaktadır. Ayrıca eleştirel pedagoji, her katılımcının, her grubun, her toplumun kendi kültürel birikimiyle

kendi otantik müfredatını geliştirmesini gerektiren, esnek ve probleme yönelik bir eğitim sürecinin eleştirel düşünceyi geliştirerek, bütün dünyayı anlamayı sağlayacak verimli öğrenmelere dönüşeceğini belirtmektedir. “Problem tanımlayıcı eğitimde insanlar, kendilerini içinde buldukları ve kendilerindeki dünyada varolma tarzlarını eleştirel olarak kavrama gücünü geliştirirler; dünyayı sadece durağan bir gerçeklik olarak değil, süreç içindeki dönüşüm içindeki bir gerçeklik olarak anlamaya başlarlar.” (Freire, 1991, s. 57) Yaratıcı drama çalışmalarında, problem tanımlayıcı uygulamalarla, eleştirel pedagojinin tanımladığı eleştirel düşünce geliştirmeye uygun süreçler yaşanmaktadır.

Denenmiş örneklerinden hareketle ele alınacak olan yaratıcı dramanın eleştirel pedagojiyle ilişkisi incelendiğinde, eleştirel pedagojinin birçok söyleminin yaratıcı drama süreçlerinde gerçekleştiği görülmektedir. Yaratıcı drama süreçlerinde uygulamalara katılan kişilerin özgürce kendini ifade etmesine olanak tanınmakta, eleştirel düşünce becerileri geliştirmenin kapıları aralanmakta, sorgulama ve farkındalık yaratılarak insanların düşünce yapılarındaki sis perdeleri kaldırılmakta, katılım, değişim ve grup dayanışmasıyla yaratıcı ürünler oluşması sağlanmaktadır. Yaratıcı drama yöntem, teknik ve yaklaşımları kullanılarak gerçekleştirilen eğitimlerle, insanların duyarlı ve özgür düşüncelerini geliştirme olanakları yaratılmaktadır. Yaratıcı drama “yaratıcı, üretken, yalnız belli somut ürünler vererek değil, fikirde de üretken olabilen, yaratıcı kararlar verebilen, değişik olmaktan ve değişiklik yapmaktan korkmayan, çekinmeyen, dilini iyi kullanan, eleştirel ve yargılayıcı olabilen, dogmalara körü körüne bağlı kalmayan, dogmaları, tabuları tartışabilen gençler yetiştirmek için alternatif bir eğitim-öğretim-öğrenim alanı’dır.” (San, 2021, s. 69) Yaratıcı drama süreçleri karşılıklı öğrenmeyle gelişen hem eğiticinin öğrendiği hem eğitilenin öğrendiği bir işleyişi öngörmektedir. Her öğrencinin kendi bilgi birikimini yansıttığı ve doğaçlama olarak gelişen süreçte ana iskeletin yapısı içinde ele alınan konu paralelinde, birçok

yeni ve farklı ürün ortaya çıkmakta ve öğrencide gelişen farkındalık paralelinde, eğitimde de oldukça farklı öğrenmeler gerçekleşmekte, öğretmen aynı zamanda öğrenen haline gelmektedir. “Eleştirel öğretmenler öğrencilere dair araştırmaya onların perspektiflerinden yaklaştıklarında ilginç bilgiler keşfetmiş olurlar.” (Kincheloe, 2017, s. 48) Bankacı eğitim sistemi dışında düşünerek eleştirel bakış açısıyla hareket eden öğretmenlerin gerçekleştireceği eğitimler, yaratıcı toplumun yolunu açacaktır. Geleneksel olarak öğrencilerin sabırla dinleyip, ezberleyip, tekrarlayarak yatırım nesnesi haline getirildiği öğretim yöntemleri değişmeli ve öğretmenin iletişim ve diyaloga açık ilişki kurarak geliştireceği öğretim yöntemleri devreye girmelidir. Bu öğretim yöntemlerinden biri olan ve yaparak yaşayarak öğrenmenin kapılarını açan yaratıcı drama, “ezberci olmayan, tartışan, sorgulayan, eleştirel düşünebilen öğrenci olgusunu yaratacaktır.” (San, 2021, s. 126) Eleştirel pedagojinin tanımladığı geleneksel öğretim yöntemi olan bankacı eğitim modeli ile yaratıcı drama uygulamaları karşılaştırılarak ele alındığında, çelişkiler anlaşılabilecektir. Bankacı eğitim modelinde;

- a) Öğretmen öğretir ve öğrenciler ders alır.
- b) Öğretmen her şeyi bilir, öğrenciler hiçbir şey bilmez.
- c) Öğretmen düşünür, öğrenciler hakkında düşünülür.
- d) Öğretmen konuşur, öğrenciler uslu uslu dinler.
- e) Öğretmen disipline eder, öğrenciler disipline sokulurlar.
- f) Öğretmen seçer ve seçimini uygular, öğrenciler buna uyarlar.
- g) Öğretmen yapar, öğrenciler öğretmenin eylemi yoluyla yapma yanılsamasındadırlar.
- h) Öğretmen müfredatı seçer ve (kendilerine danışılmayan) öğrenciler buna uyarlar.
- i) Öğretmen bilginin otoritesini, kendi mesleki otoritesiyle karıştırır ve bu otoriteyi öğrencilerinin özgürlüğünün karşıtı olarak öne sürer.

j) Öğretmen öğrenme sürecinin öznesidir, öğrenciler ise sadece nesnedirler.” (Freire, 1991, s. 48)

Bankacı modeldeki bu çelişkiye karşı çıkan eleştirel pedagojide olduğu gibi yaratıcı drama uygulamaları da geleneksel bankacı model dışında uygulamalarıyla karşımıza çıkar.

Yaratıcı drama etkinliklerinde;

- a) Eğitimci rehberlik eder, öğrenciler bilgiyi kendileri elde ederler.
- b) Eğitimci öğrencilerin bildiklerinin üzerine yeni bilgiler eklemelerinin yolunu açar ve onlardan da öğrenir.
- c) Eğitimci öğrencilerin verimli düşünce geliştirmeleri için uygun koşullar yaratır.
- d) Eğitimci didaktik anlatımla öğrencileri boğmaz, onların oynayarak ve doğaçlamalar yaparak aktif olmalarını sağlar.
- e) Yaratıcı drama süreçlerinde disiplinli bir uygulama yoktur. Öğrenciler kendi otokontrolleri ile hareket ederler.
- f) Yaratıcı drama sürecinde öğrencinin söz hakkı önceliklidir. Gerekliğinde süreci yönlendirebilir.
- g) Eğitimci edilgendir, öğrenciler eylem içinde etkin hareket ederler.
- h) Eğitimci öğrencinin istek ve ihtiyaçlarına göre program hazırlar ve onların müdahalesine izin verir.
- i) Yaratıcı drama süreçlerinde eğitmenin bilgi otoritesi söz konusu olamaz, öğrenciler özgürce fikir ve düşüncelerini önerebilirler.
- j) Yaratıcı drama sürecinin öznesi öğrenenlerdir. Bütün süreç öğrenenlerin etkin katılımıyla gerçekleşir. Yaratıcı drama uygulamalarında gerçekleşen bu demokratik ortam, öğrenenle-

rin kendilerini özgürce ifade etmelerinin önünü açar, kendilerine güvenen ve yaratıcılığı gelişmiş kişiler olarak yetişmelerini sağlar.

Yaratıcı drama gibi öğretim uygulamalarının gerçekleşebilmesi için, geleneksel bankacı sistemdeki öğretmenlerin, kendilerinin verdiği eğitimin eksiklerinin farkına varacakları eleştirel pedagojik bir aydınlanmaya ihtiyaçları vardır. Öncelik olarak öğretmenlerin, yaratıcı drama eğitiminin geleneksel bankacı eğitimden farkını anlamaları gerekir. Uzun soluklu bir yaratıcı drama eğitiminin ardından, öğretim uygulamalarında çok daha insani bir eğitime yönelindiğinde, geleneksel sistemin bankacı anlayışındaki bilgi depolayan öğrencilerin yerini bilgi üreten öğrenciler alacaktır. Öğretmenlerin bakış açılarını değiştirip, bilgiyi üreten öğrenci yetiştirecek bakış açısına yönelip, buna uygun öğretim yöntemi olan yaratıcı dramayı kullanmaları kolay olmayacaktır. Sadece kendisinin bilgi aktarabileceğini ve öğrencilerini bilgisiz kişiler olarak kabul eden bakış açısında olan çok sayıda öğretmen, bankacı eğitim yaptıklarını kolay kolay fark etmemektedir. "Bankacı yaklaşımı farkında olarak veya olmayarak kullananlar (çünkü çok sayıda iyi niyetli "banka memuru" öğretmen sadece insandışılaşmaya hizmet ettiklerinin farkında değildir) kendilerindeki "tasarrufların" gerçeklik açısından çelişkiler içerdiğini algılayamazlar." (Freire, 1991, s. 49) Eğitimlik yapan herkesin eleştiriyi önce kendilerine yapması gerekir. Kendilerini sorgulamalarında gerçekçi ve insani bir eğitim verip vermediklerini çeşitli boyutlarıyla tartışmaları, geleneksel öğretim yöntemlerinin kısır girdaplarının çağın insanını nereye sürüklediğini görmeleri, bunu değiştirmek için nasıl bir bilgi donanımı gerektiğinin farkına varmaları ve sürekli kendilerini yenilemeleri gerekir. "Titiz bir bilgi kümesiyle öğrencilerin karşısına çıkamayan hiçbir öğretmen saygıdeğer değildir. Bu, bankacı eğitim modelini onaylamak değildir; aksine, öğretmenlerin çoğu zaman, öğrencilerin tepki gösterdikleri, reddettikleri, yeniden yorumladıkları, analiz ettikleri ve eyleme koydukları bilgiyi onlara sağladıkları fikrini desteklemektir. (Freire)" (Kincheloe, 2017) Kendilerinin öğrencilere her şeyi en iyi şekilde aktardığını düşünen iyi

niyetli eğitimcilerin, bu bilgiyi aktarmak yerine, öğrencilerin bilgi üretmelerini ve problemlere kendi düşünceleriyle çözüm bulacakları yöntem ve teknikleri kullanmaya yönelmeleri, eleştirel bakış açısı geliştirmeleri gerekir. Bu sayede öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri geliştirebilirler. “Öğretmenin düşünme edimi, ancak öğrencilerin gerçekten düşünmesi halinde gerçek düşünme niteliğine kavuşur.” (Freire, 1991, s. 51) Eğitim verenlerin önce kendilerini eleştirmesiyle başlayacak bir süreç, ne kadar bilgi biriktirip bankacı olduklarını anlamalarıyla geliştiğinde, öğrencileri eleştiren düşünen ve problem odaklı bireylere dönüştürecektir.

Yaratıcı drama çalışmalarının temelinde de problem çözümü vardır. Yaratıcı drama etkinliklerine katılan kişilerle yapılan çalışmalarda problemin tanımlaması gerçekleştirilen roller üzerinden ortaya konmakta ve rol içinde “-muş gibi-” yaparak çözüme yönelik farkındalık geliştirilmektedir. Özgürce yapılan doğaçlamalardan beslenen yaratıcı drama etkinlikleri sürecinde, problem durumlarıyla ilgili gerçekleşen roller ve başkalarının yaptığı rolleri izleyen katılımcılarda dünyaya yönelik problemlerle ilgili bilinçli gelişmeler meydana gelmektedir. Bu yönüyle yaratıcı drama eğitimlerinin problem tanımlayıcı eğitim çalışması olarak gösterilebileceği ve bankacı eğitim sistemini reddettiği görülebilir. Dolayısıyla yaratıcı drama eğitimleri, ezilenlerin pedagojisiyle birçok yönden benzerlik göstermektedir. “Problem tanımlayıcı eğitimde insanlar, kendilerini içinde buldukları ve kendilerindeki dünyada var olma tarzlarını eleştirel olarak kavrama gücünü geliştirirler; dünyayı sadece durağan bir gerçeklik olarak değil, süreç içindeki dönüşüm içindeki bir gerçeklik olarak anlamaya başlarlar.” (Freire, 1991, s. 57)

Yaratıcı drama grup içinde gerçekleşen bir etkinlik olması ve seyirciye sunulan bir gösteriye dönüşmemesiyle tiyatrodan ayrılmaktadır. Tiyatro oyununun sahnelenmesi sırasında seyircide oluşan kendini rol kişinin yerine koyarak oluşan gerçeklikten uzaklaşma ve mitleştirme yaratıcı drama eğitimlerinde görülmez. Çünkü yaratıcı drama sahnelemeye yönelik bir çalışma olmaması ve yaşanıp sonlanan bir eğitim süreci olması nedeniyle, sadece

grup içinde değerlendirip, gerçek yaşamla ilişkilendirme fırsatları sunar. "Bankacı eğitim (gayet açık nedenlerle) gerçekliği mitleştirerek insanların dünyada var olma yolunu açıklayan belirli olguları gizlemeye kalkışır; problem tanımlayıcı eğitim mitleştirmeyi bozmayı görev edinir." (Freire, 1991, s. 57) Yaratıcı drama etkinlikleri, gerçeklerin yaparak yaşayarak görülmesinin yolunu açan uygulamalarla mitleştirmeyi önler, olay ve olguların mitleştirilerek gizlenmesini engeller. Bu yönüyle yaratıcı drama eleştirel pedagojinin gerçeklerin gizlenmemesi ve olguların mitleştirilmemesi gerektiği düşüncesine paralel olarak dizgelerini oluşturmaktadır. Roller içinde gerçek hayatın provası yapılır ve farkındalık yaşanır. Yaratıcı drama çalışmalarında, öğrencilerin kendilerinin ürettiği doğaçlamalar yaşam gerçeklerine dayanmakta ve onların bildikleri yaşamsal gerçeklerin üzerine yeni düşüncelerini eklemelerine fırsat vermektedir.

Dorothy Heathcote'un Uygulaması

"Dorothy Heathcote'un uygulaması, 1960'ların sonu ve 1970'lerin politik olarak solcu İngiliz Drama Eğitimi hareketi içinde geliştirilmiştir. (Heathcote ve Bolton, 1996)" (Hickey-Moody, & Kipling, 2015, s. 59) Eğitimde dramanın kullanımında önemli uygulamacılarından birisi olan Dorothy Heathcote, yaptıklarıyla dünya'da ve ülkemizde yaratıcı drama çalışmalarında öncülük yapmıştır. Kendisinden önceki eğitim ve drama öncülerinin ortaya koyduğu fikirleri uygulayıp daha ileri götürülmesinde önemli çalışmalar yapan Heathcote, kendi döneminin genel yapısına uygun olarak ilerici bir yol izlemiştir. Kendisinden önce drama alanında önemli adımlar atmış olan öncülerinin izinden gidip, onların teorik olarak ortaya koyduklarını pratiğe döken Dorothy Heathcote, "köklü eğitim uygulamalarına meydan okuyan Peter Slade (1954) ve onun çırağı olan Brian Way'i (Bolton, 1998) takip etmiştir." (Hickey-Moody, & Kipling, 2015, s. 60) Takip ettiği bu öncülerden Slade, eğitimde drama çalışmalarında süreçte yaşananların önemli olduğunu, grubun kendi içinde yaşadığı bu süreçte sergileme, sahneye çıkma, ezberleme gibi tiyatro unsurlarının olmamasının öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmesini sağladığını, bu nedenle

çocukların kendilerini derse kaptırdıklarını belirtmektedir. “Bolton, *Acting in Classroom Drama* (1998) adlı kitabında, Slade'in ders verdiği ve çocukların nesneler, hayvanlar ve hava unsurları olmaya kendilerini kaptırdıkları bir sınıfı anlatır. Bu sınıf genellikle o dönemin en iyi öğretim yöntemlerine bakıldığında, “her çocuğun yaratıcı eylemliliğe sahip olduğu bir sınıftı. Üründen ziyade süreç ön plandaydı. Gösteri yoktu, seyirci yoktu, bitmiş ürün yoktu, sadece var olma ve ifade etme durumu vardı. (Bolton, 1998)” (Hickey-Moody, & Kipling, 2015, s. 60) Kendini özgürce ifade edebilen bireylerin yetişmesi özgür bir toplumun oluşmasında önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Slade eğitimde dramanın kullanılmasyla yetişen bireylerin toplum içinde birçok soruna karşı mücadele edecek bireyler haline geleceğini belirtmiş ve toplumsal sorunların farkında olan bireylerin geleceği inşa etmede önemli rolü olduğu üzerinde durmuştur. “Slade, doğaçlama ve hayal gücüne odaklanarak dramanın vurgusunu öğrencilerin sesini güçlendirmeye kaydırdı. Sosyal ve siyasi baskıya karşı mücadelenin önemli bir parçası olan açık sözlü iletişimciler yetiştirmek artık drama sınıflarında öğretililebilirdi.” (Hickey-Moody, & Kipling, 2015, s. 61) Öğretilecek olan kendini özgürce ifade edebilme yetisi, gelecekte toplumda daha sağlıklı iletişim geliştirilmesinin önemli unsurudur. Slade'in öğrencinin sesini güçlendirerek problemlere ve sosyal sorunlara yönelik çözümler üretecek nesillerin yetişmesine yönelik önermeleri Heathcote'un çalışmalarında önemli bir yön gösterici olmuştur.

Benzer fikirlerle hareket eden Way ise, öğrencilerin kendi hayal güçlerini ortaya koymaları ve fikirlerini rahatlıkla ifade etmelerini sağlayan drama yöntemlerini kullanmıştır. Onun çalışmalarında da müfredata uygun olarak geliştirilen drama programlarında amaç; mevcut sistem içinde bilginin birikiminde eğitimde drama ile daha kalıcı sonuçlar elde edileceği vurgusu öne çıkmaktadır. Bu nedenle Way, “sistemin politikalarının dışına çıkmadan hareket etmeye özen göstermiştir. Yani “Freire'nin (1970) terimleriyle, eğitimin bankacılık sistemine meydan okunuyor olsa da öğretmen hala 'anlatıcı' olarak görülme zorundaydı.” (Hickey-Moody, & Kipling, 2015, s. 60) Kökten bir değişikliğe hazır olmayan eğitim

sistemleri, toplumu ileri götürecek yeniliklere her zaman kapalıdır. Way ve Slade ancak mevcut sistem içinde bazı uygulamalar yaparak yenilik yapabilecek güçte eğitimcilerdi. Fakat daha ileri gidip eğitim sistemini değiştirecek uygulamalar yapma olanakları yoktu çünkü “öğretmenler ve öğrenciler hala 'ders ve sınıf' arasındaki zorunlu iç etkileşimlere hapsolmuş durumdadır.” (Hickey-Moody, & Kipling, 2015, s. 61) Geleneksel öğretim uygulamalarını değiştirmek oldukça zor olmasına rağmen içinde bulundukları dönemin eğitim uygulamalarının çok üstünde çalışmalar yapmış ve yeni fikirler ortaya koymuş olan Way ve Slade, kendilerinden sonra gelenlere önderlik etmişlerdir.

Kendisinden önce yaratıcı drama uygulamalarında önemli yollar açmış olan “Slade (1954) ve Way'in (Bolton, 1998) çalışmaları Heathcote'un devrimci uygulamalarının önünü açmıştır.” (Hickey-Moody, & Kipling, 2015, s. 62) Onların yolundan yürüyerek meydan okumaya devam eden Heathcote, dramanın gücünü ve özgür insan yetiştirmedeki önemini en iyi kavrayıp uygulamalarında bu öncü kişilerin yaptıklarını örnek alarak onların ortaya koyduğu fikirleri en iyi dönüştüren kişidir. Way ve Slade'in siyasal tavırlarından taviz vermeden özgürlükçü düşünceler üretmeleri Heathcote'a örnek olarak eğitimde önemli fikirler üretmesine neden olmuştur. “Dönemin (60-70) deneysel uygulamalarına yönelik bu meydan okuma, Heathcote'un drama öğretimi sınıf uygulamalarına yönelik meydan okumasıyla paralellik göstermektedir.” (Hickey-Moody, & Kipling, 2015, s. 63)

Way ve Slade'in yol göstericiliğiyle birlikte altmışların sonundaki dünyadaki değişim rüzgârlarının özgürlükçü yapısından da güç alan Heathcote, bu fikir ve uygulamaları daha da ileri götürüp eleştirel pedagojide olduğu gibi, kişinin kendini ifade etmesinin ötesinde eleştirel düşünen, risk alan ve baskılara karşı koyabilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemiştir. Öğrencilerin karşısında otorite figürü olan öğretmenin öğrenci seviyesinde hareket etmesinin yollarını açarak öğrencilerle aynı hizaya inmiş olan Heathcote, öğretmenin kendilerinden biri olarak sınıfta yer almasını sağlayan yöntem ve teknikler kullanarak, öğrencilerle birlikte doğaçlamalarda

yer almış, kendisi hiçbir şey bilmiyormuş gibi rol yaparak, eleştirel pedagojide olduğu gibi, hiçbir kısıtlama olmadan öğrencinin kendisinde olan fikir ve düşüncelerini dışa vurmasının yollarını açmıştır. "Heathcote dramayı karar verme, var olma ve ses bulmanın ötesine taşıyarak her yaştan öğrencinin 'eleştirel düşünmesini, risk almasını ve baskın baskı biçimlerine direnmesini' sağlamıştır. (Giroux, 2003)" (Hickey-Moody, & Kipling, 2015, s. 62) Öğretmenin her şeyi bilen kişi olmaktan çıkıp, kendileriyle birlikte öğrenen kişi olarak karşılarında yer alması, öğrencilerin kendilerini güven içinde ifade etmelerini sağlamış, geçmiş bilgi ve birikimlerini rahatlıkla sunacakları ortamı yaratmıştır. Öğretmeni kendilerinden biri olarak kabul eden öğrencilerin yaratıcı fikirler ortaya çıkarmaları kolaylaşmış, rol içinde istediklerini deneme özgürlüğü bulmalarıyla yaparak yaşayarak öğrenme olanakları yaratılmıştır. "Heathcote geleneksel anlamda öğretmenin varlığını azaltmıştır: 'bilen kişi' (Wagner, 1976) olmak yerine, sınıfla birlikte yere oturmuş ve doğaçlamaya katılmıştır." (Hickey-Moody, & Kipling, 2015, s. 62) Doğaçlamaların içinde yer alan Heathcote, tiyatrodaki olduğu kadar mükemmel rol yapma ya da ezberleme unsurlarını ortadan kaldırdığı için, öğrenciler yeri ve zamanı geldiğinde kendilerinin duygu ve düşüncelerini kaygısızca ifade etme olanakları bulmuşlardır. Sahnede olduğu gibi yönetmenin veya yönlendirici bir sınıf öğretmenin olmaması doğal bir rol oynamayı yarattığı için öğrenciler zorlanmadan çalışmalarda etkin olarak yer almışlardır. "Dramanın güzelliğine katkıda bulunan şey, yapmacık sanatçılığın olmamasıdır." (Hickey-Moody, & Kipling, 2015, s. 61) Doğal olarak gerçekleştirdikleri rollerle yaratıcı dramanın içinde yer alan öğrenciler, sürecin nasıl ilerleyeceğinde de söz sahibi olduğu için kalıplar kırılmış, yönlendirmeler en aza inmiş, planlamalar süreçte gerçekleşmiştir. Spontan olarak ilerleyen öğretim sürecinde kendilerinin ürettiği bilginin değerini kavrayan öğrenciler, süreci sahiplendikleri için, daha derinlemesine algılama gerçekleşmekte ve konunun daha iyi anlaşılması sağlanmaktadır. Dolayısıyla öğrenme daha verimli hale gelerek, kalıcı bilgiye dönüşmektedir. Heathcote "önceden planlanmış bir oturum yerine spontane bir şekilde çalış-

mış, dersin konusunu müzakere etmiş, sınıfa ve onların yönlendirmelerine yanıt vermiş, aynı zamanda içeriğin zorluğunu ve derinliğini sağlamıştır.” (Hickey-Moody, & Kipling, 2015, s. 62) Bilginin rol içinde derinliğine kavranmasının yolunu açan bizzat yaratıcı drama eğitmenidir. Heathcote rol içinde kapı açıcı ya da engelliyici, bilmeyen kişi diyaloglarıyla öğrencilerin önüne yeni problemler çıkarıp, hem kendi öğrenen kişi pozisyonunda onlardan öğrenen biriymiş gibi yer alarak hem de onların araştırma yapıp yeni bilgilere ulaşarak problem çözmelerinin kapısını aralamaktadır. Tıpkı Freire’nin problem tanımlayıcı eğitim modelindeki, insanların içinde bulundukları dünyayı eleştirel olarak kavrayıp, problemlere geliştirdikleri bu kavrama gücüne göre çözümler üretmesinde olduğu gibi Heathcote da öğrencinin rol içinde de olsa problemleri çözerken, otorite olan kişinin sabit fikirlerini kullanmadan özgürce kendini ifade etmesi, eleştirel düşünme yetisini geliştirip, gerekirse öğrenen kişi rolündeki öğretmenle tartışmaya girme gücünü kendisinde bulmasına olanak tanımaktaydı. Bu şekilde “Öğretmenin sınıftaki bilgili 'kişi' statüsüne meydan okunuyordu ve bu da öğrenenlerin rolüne ilişkin meseleleri sorgulama ve keşif için mercek altına alıyordu. (Booth, 2012)” (Hickey-Moody, & Kipling, 2015, s. 62) Heathcote’un gerçekleştirdiği öğretmenin bilgili kişi olmaktan çıkıp, birlikte öğrenen kişiye dönüşmesi, rol içinde de olsa sınıfsal ayrımı ortadan kaldırdığı için öğrencilerin motivasyonunu artırmakta, ortaya otorite kişi tarafından konulan bilgisiz kişi rolü oynanarak yaratılan problemler, çözümlere odaklanmak için itici güce dönüşmektedir. Öğrenci öğretmenlerin, bilgili kişi olmaktan çıkmış öğretmenlere, öğretecekleri bir şeyler olduğunu görmeleri, onların daha iyi öğretmek için çaba göstermelerini artırmaktadır. Geleneksel eğitim sistemine karşı devrim niteliği taşıyan yaratıcı drama, yapıcı, yaratıcı ve problem çözücü bireyler yetişmesinin yolunu açan önemli teknik ve yaklaşımları içermektedir. “öğrenci-öğretmenler ve öğretmenler.” (Hickey-Moody, & Kipling, 2015, s. 70) Yaratıcı drama sürecinde öncelikle doğaçlamalarda ve ortaya çıkardıkları ürün oluşumlarıyla karşılıklı öğrenmeyi en üst düzeye çıkarmaktadır. Çünkü aynı anda hem öğrenme hem öğretme yaratıcı drama süreçlerinde gerçekleşmekte, grubun bütün üyeleri ile

birlikte eğitimci de öğrenen konumunda olduğu için yeni ve farklı fikir ve uygulamalar deneyimleyerek gelişmekte ve değişmektedir. "Öğretme ve öğrenmeyi (öğretmen yerine) dramaya bırakma kavramı devrim niteliğindeydi: 'Pedagojinin konusu olmaktan ziyade, eğitimde drama pedagojinin sofistike bir biçimi haline geldi.' (Hornbrook, 1998)" (Hickey-Moody, & Kipling, 2015, s. 63) Yaratıcı dramanın itici gücüyle gelişen süreçte, öğrenmenin rol yapma ve ürün oluşturarak gerçekleşmesi, tam da eleştirel pedagojinin öğretim pratiklerini yerine getirmektedir. Problem odaklı yaratıcı drama çalışmalarında çözümün bütün grubu ilgilendirmesi, takım olarak çalışmayı güçlendirmekte, otorite olan eğitimcinin de gruptan biri gibi hareket etmesi, öğretimin sahiplenilmesine ve yeni öğrenmelere kapı açılmasına neden olmaktadır. Yaratıcı drama süreçlerinde "öğrenciler hem etkilenir (ders için Heathcote tarafından başlatılan çerçeve - affectus) hem de drama ortaya çıktıkça ve öğrenme paylaşılıp iş birliği içinde işlendikçe kendileri etkilenir (öğretmenin olağan rolü)." (Hickey-Moody, & Kipling, 2015, s. 63).

Öğrencilerin yüksek bir etkileşimle katıldığı yaratıcı drama öğrenme süreçleri, güçlü bir iş birliği ile gerçekleştiği için her bir grup üyesinin odaklanması en üst düzeye çıkıp heyecan verici bir süreç yaşanmasına neden olmaktadır. Heathcote uygulamalarını sınıfa ikilem yaratacak bir problem verip, onların bu problemi eleştirel pedagojik bir yöntemle tartışarak çözmeleri için ortam yaratarak gerçekleştirmekteydi. "Sınıf hazır olduğunda, Heathcote dramanın dışına çıkar ve sınıfın durumu kendileri için çözmesini izlerdi." (Hickey-Moody, & Kipling, 2015, s. 64) Problemler çözülmeye ve konu durağanlaşmaya başladığında veya yeni bir öğrenme fırsatı yaratacak durum ortaya çıktığında, Heathcote olaya dâhil olup yeni bir problemle dikkatin yoğunlaşmasını ve önceden geliştirdikleri bilgi düzeyinin üzerine yeni fikirler gelişmesini sağlamaktaydı. Bunu yaparken farklı teknik ve yaklaşımlar kullanan Heathcote, öncelikle oynanan rollerin içine girip kendisini öğrencilerin yabancılaşmadan kabul etmesini sağlayacak uygulamalar yapmıştır.

Heathcote çoğunlukla süreçsel drama yaklaşımını kullanmıştır. Süreçsel drama herhangi bir konunun birbirine eklenerek sürdü-rüldüğü ve içinde birçok tekniğe yer verilen bir yaklaşımdır. “Ge-nellikle katılımcıların herhangi bir konuda farkındalık kazanması ve konu hakkında detaylı bilgi edinip geniş bir bakış açısı elde et-mesi için gerçekleştirilen süreçsel dramada, geniş bir zaman kulla-nılmakta ve önceden belirlenmiş bir plana göre, gelişen duruma ve katılanların katkılarına göre yol alınan bir süreç yaşanmaktadır.” (Akoğuz, 2025, s. 236) Süreçsel dramayla konu derinlemesine ana-liz edilerek her yönden ele alınmaktadır. İçinde teknikleri ve yak-laşımları kullanmaya olanak sağlayan süreçsel drama iyi planlan-dığında çok uzun sürelerle ve farklı boyutta konuların ele alınması olanağı yaratılır.

Süreçsel drama uygulamaları içinde kullanılan “bir sonraki ge-lişme “*Öğretmen Rolde*” olmuştur.” (Hickey - Moody, & Kipling, 2015, s. 64) Uygun zaman geldiğinde öğretmenin rol içine girerek bir haber getirmesi vb. ile olayın yönü değişmekte ve öğrenciler yeni bir problemle karşı karşıya kalmaktadırlar. Öğretmenin role girerek yeni problem oluşturması, konuyu en ince detayına kadar bilen kişi olarak direk bilgi aktarma yerine, öğrencilerin kendileri-nin düşünüp bulacağı yol gösterici rollerle gerçekleşmektedir. Öğ-retmenin bilgisiz rolünü oynayarak gösterdiği yön, yeni araştırma-ların kapısını açıp, öğrencilerin önceden geliştirdikleri bütün dü-şüncelerin üzerine yeni tuğlalar koymasına neden oldu; “öğret-men, öğrenciler tam kontrolü ele geçirdikçe, konu ve dramatik enerjiyi yükseltmek için yol açtı.” (Hickey-Moody, & Kipling, 2015, s. 64) Heathcote, eğitmenin role girmesi tekniğini kullanarak gerçekleştirdiği eğitimlerle, öğrencilerin birbirleriyle dayanışma içinde rollerini oynayarak süreçte yeni çözüm yollarına yönelme-lerini sağladı; bilgisiz olduğu düşünülerek devamlı bilgi aktarıl-maya çalışılan öğrencilerin cahil olmadığını, aksine onlara fırsat verildiğinde çok farklı birikimlerini ortaya koyabileceklerini gös-tererek eleştirel pedagojinin söylemlerini ispat etti. Öğrenci öğret-

menlerin kendilerinin ürettiği bilgiyle karşılıklı öğrenmelere dönüştüğü drama süreçlerinde, “çocuklar ve Heathcote, her zamanki rollerin tersine çevrildiği rol oyunundan etkilendiler. Dersin bağlamının dışına çıkıp zamanın yapılarını göz önünde bulundurarak, ilişkisel sosyal becerilerden yoksun olduğu düşünülen öğrenciler sistemin yanlış olduğunu kanıtladılar.” (Hickey-Moody, & Kipling, 2015, s. 64) Heathcote her öğrencinin bilgisini ve birikimini ortaya koyacağı fırsatları yaratacak bilgisiz kişi rolleri oynayarak, yönetmenliği öğrencilere bıraktı ve problemi farklı rollere girerek çözümlemelerine fırsat yaratıp, onların daha rahat hareket ederek kendilerini ortaya koymalarının kapılarını açtı. “Heathcote, 'Hiçbir fikrim yok' (Wagner, 1976: 38) rolünü oynadı ve öğrencilerin 'bilgili' olmaları için mükemmel bir engel teşkil etmek amacıyla hayal ettiği cehaleti yüksek bir seviyede sergiledi.” (Hickey-Moody, & Kipling, 2015, s. 64) Role giren öğretmenin ortaya koyduğu cehalet, öğrencilerin de ona öğreteceği bir şeylerin olduğu algısı yarattığı için öğrencilerin hepsi birden, canla başla öğretmenlerine bir şeyler anlatmak için çaba harcamaya yöneldiler.

“Uzman Mantosu, Heathcote'un çalışmalarında ortaya çıkan başka bir pedagojik stratejidir.” (Hickey-Moody, & Kipling, 2015, s. 64) Öğrencilerin konuya paralel olarak farklı uzmanlık alanlarını rol içinde göstermesini gerektiren bu yaklaşımda, her bir problemin çözümüne uzman olarak yaklaşan öğrenciler, rollerini o alanın bilgili kişisi olarak gerçekleştirmekte ve önermelerini daha bilinçli olarak ortaya koymaktadır. Rol içinde de olsa uzmanlık alanlarıyla ilgili etkili uygulamalar gerçekleştiren öğrenciler, konunun geçtiği yerin (fabrika, tarla vb.) gereklerini tam yerine getirecek uzmanlık alanlarındaki (mühendis, ustabaşı, işçi, çiftçi vb.) rollerine bürünerek problemlere çözüm önerip doğru ve yanlış arasındaki farkı görmekte, süreçte hem birbirlerine hem de eğitime konuyla ilgili düşüncelerini uzman olarak aktarma fırsatı bulmaktadırlar. Eğitmen de zaman zaman bir uzman rolünde eksiklikleri fark ettiren araya girmelerle, öğrencilerin konuları yeni bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlamaktadır. Bütün sürecin grup içinde

paylaşılmasıyla gerçekleşen uzman rolü veya diğer drama teknik ve yaklaşımlarında, sahneleme ve ezberleme kaygısı olmadan gerçekleşen doğaçlamalarda, öğrenciye eleştirinin olmaması veya rol içinde eksikliğin tamamlanması öğrencide; kendine, gruba ve eğitime güveni artırarak onun daha rahat hareket etmesine yardımcı olmaktadır. Böylece “geleneksel tiyatro kavramı bu doğaçlama eğitim uygulamasında kaybolur.” (Hickey-Moody, & Kipling, 2015, s. 65) Tiyatro gösterisine hazırlanmadaki baskının olmaması, yapılan ve yaşananların sadece grup içinde kalması, yaratıcı dramayı avantajlı hale getirmekte, doğaçlamalarda ve diğer ürünleri oluşturmada yaratıcılık üst boyuta çıkmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin kendini özgürce ifade etmeleri ve eleştirel düşüncelerini ortaya koyma fırsatı veren yaratıcı drama çalışmaları, eleştirel pedagojinin savunduğu birçok tanımlamaya uygun öğrenme ortamı yaratmaktadır. Heathcote'un kullandığı drama teknikleri ve yaklaşımları geleneksel eğitim uygulamalarının yanı sıra “performans yoluyla öğretilen felsefe, Natüralizm, Gerçekçilik, Absürdizm, Dada vb. gibi önceki okul uygulamalarıyla uyuşmuyordu.” (Hickey-Moody, & Kipling, 2015, s. 65) Ancak eleştirel pedagojinin öğretilerinin birçoğunu kapsıyordu.

Yaratıcı drama sürecinde, arka arkaya devam eden çalışmalarda öğretmenin role girerek yarattığı problemlere, öğrencilerin uzmanlar olarak çözüm bulmalarıyla gerçekleşen öğretim her bir grup üyesinin üst boyutta odaklanmasına yol açmaktadır. “Grup sürecine bu odaklanma, Heathcote'un uygulamasını çok iyi ifade ediyor, çünkü tüm derslerinin yapısı, içindeki bir veya daha fazla insanı çaresiz bir duruma getiren ve grubun bu sorunu çözmesini gerektiren düzenli bir olaylar dizisiyle uyuşuyordu.” (Hickey-Moody, & Kipling, 2015, s. 65) Bankacı modeldeki yaklaşımların çoğu, çocukların doğal gelişimini kabul edip, öğretmenlere bir takım bilgi biriktirici önerilerde bulunurken, Heathcote'un teknik ve yaklaşımları çocukların kendi temellerini oluşturmalarını ve öğrenmeyi süreç boyunca sürdürmelerini sağladı. İlerleyen süreçte öğ-

renmenin güçlenmesi için gerçekleşen teknik ve yaklaşımların kullanımı, öğrenme süreçlerini güvenli hale getirilen önemli uygulamalar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Heathcote son olarak çocukların uzmanlık alanları olmasa da basit düzeyde uzmanlık gerektiren işbaşında eğitim uygulamalarını gerçekleştirmiştir. "Heathcote, bir hastane bahçesinin tasarlanması gibi gerçek bir görevin bir projenin odak noktasını oluşturduğu ve böylece sınıfın bahçıvan, botanikçi, bahçecilik uzmanı vb. rollerde zaman geçirdiği *Komisyon Modeli'ne geçmiştir.*" (Hickey-Moody, & Kipling, 2015, s. 65) Bu model de eleştirel pedagojinin gereklerine göre hareket edilmesini sağlamaktadır. Komisyon modelinde "dramanın 'inandırmak' ile ilgili olduğu fikrine meydan okunduğu söylenebilir: drama inandırmaktan ziyade *yeniden* yapmakla ilgilidir. Hastane bahçesi macerası gerçek olsa da, çocuklar bahçıvan ve botanikçi değildi; görevi tamamlamak için bunların birer versiyonu olmak zorundaydılar. Bu, daha önce bilinmeyen bir gerçekliği dramaya taşıdı ve bir kez daha öğrencilere meydan okuma, sahiplenme ve eylemlilik getirdi." (Hickey-Moody, & Kipling, 2015, s. 65) Komisyon modelinin ortaya koyduğu eylemlilik, öğrenmenin üst boyuta çıkmasını sağlayan önemli bir yaklaşım olmuştur. Tam da eleştirel pedagojinin öne sürdüğü işbaşında yaparak yaşayarak gerçekleşen öğrenme, unutulmaz deneyimlerle bilgi birikimi yaratarak kalıcı öğrenmelere dönüşmektedir.

Dorothy Heathcote'un eleştirel pedagojiyle yaratıcı drama arasında kurduğu bu verimli ilişki mevcut geleneksel eğitim sisteme alternatif yöntemler sunmuştur. "Heathcote mevcut uygulama modellerine aktif bir şekilde karşı çıkmamış, bunun yerine aynı amaçlara ulaşacak ve aynı zamanda insandan öte olma pedagojilerini etkileyecek başka bir şey önermiştir." (Hickey-Moody, & Kipling, 2015, s. 65) Heathcote'un kendinden önce ortaya çıkmış yaratıcı drama teknik ve yaklaşımlarını ustalıkla kullanarak gerçekleştirdiği uygulamalar, eleştirel pedagojinin karşı çıktığı bilgi depolayıcı bankacı sisteme alternatif uygulamaları içermektedir.

Bilginin tedarik edilmesi yerine üretilmesinin önemini uygulamalarıyla ortaya koyan Heathcote, eleştirel pedagojide olduğu gibi problem çözen, eleştirel düşünen ve toplumsal sorunlar hakkında fikir geliştiren bireyler yetişmesine öncülük etmiştir. “Gerek öğretmen ve eğitimcilerin yaratıcı dramayı bilmeleri, gerekse öğrencilerin bu yöntemle de yetişmeleri onları iki en önemli boyuta, yaratıcılığa ve eleştirel düşünmeye yöneltecektir.” (San, 2021, s. 105)

Ülkemizde Köy Enstitüleri’nde hem Freire’nin okuma - yazma temelli ‘ezilenlerin pedagojisi’nin, hem eleştirel pedagojinin adalet ve eşitlik temelli eğitim görüşünün, hem de Heathcote’un iş başında uzman rolünün gerçekleştiği ‘Komisyon modeli’ ve diğer teknik ve yaklaşımları kapsayan öğretim uygulamaları görülmektedir. Bu yönüyle hem Freire hem de Heathcote gibi birçok eğitimcinin daha sonraki yıllarda ortaya koydukları fikirlere öncülük edecek uygulamalara ülkemizde çok daha önceki yıllarda rastlanmaktadır.

Kaynakça

- Akoğuz, M. (2025), **Yaratıcı Drama**, İstanbul: Dinazor Çocuk 173, Ayrıntı Yayınları 1824.
- Davis, D. (2018), **Gerçeği Hayal Etmek**, (Çev. Köymen, Ü.), Ankara: Palme Yayıncılık
- Freirei, P. (1991), **Ezilenlerin Pedagojisi**, (Çev. Özbek, E. & Hattatoğlu, D.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Freirei, P. (2019), **Yüreğin Pedagojisi**, (Çev. Orhangazi, Ö.) Ankara: Ütopya Yayınları.
- Hickey-Moody, A. & Kipling, A. (2015), **Dorothy Heathcote: Practice as a Pedagogy of Resistance**, Arts, Pedagogy and Cultural Resistance, London, Rowman & Littlefield International, Ltd.
- Kincheloe, J. L. (2018), **Eleştirel Pedagoji**, (Çev. İnal, K.), İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- San, İ. (2021), **Yaratıcı Drama ve Müze**, İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi

Üniversite Kampüslerinin Öğrenciler İçin Ayrıcalık Anlamına Gelmesi: Neoliberal Eğitimin Öğrencilerdeki Tezahürleri

İdil Eylül DURMAZ*

İlgaz ÇEVİK**

Deniz DÜZYOL***

Nalan ASLAN****

Özet

İstanbul Üniversitesinin 1865'te inşa edilen ve Osmanlı döneminde Harbiye Nazırlığı olarak kullanılan tarihi kampüsü, haliha-zırda yalnız öğrenci ve üniversite çalışanlarının girişlerine açık-ken, Şubat 2024'te ani bir kararla halka açıldı. Tartışmalar ve yoğun tepkiler üzerine kampüse ziyaretlere hemen bir hafta sonrasında çeşitli sınırlamalar getirilse de bunun öncesinde yaşanan ve tartışılanlar üniversite kampüslerinin öğrenciler için ifade ettiği anlam-ları gözlemlemek açısından kayda değer oldu. İstanbul Üniversi-tesi kampüsünün halka açıldığı ilk gün, ders esnasında sınıflara giren ve içeridekilerin fotoğraflarını çeken insanların görüntüleri sosyal medyayı doldurdu ve kampüslerin halka açılıp açılmaması gerektiği konusundaki tartışmaları körükledi. Bu tartışmalar bi-zim de parçası olduğumuz Boğaziçi Üniversitesinin öğrencilerince

* Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, idileyul1@gmail.com

** Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, ilgazcevik@gmail.com

*** Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, denizduzyyyol@gmail.com

**** Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, nalanaslan02@gmail.com

de yürütüldü. Bu bildiride, üniversite kampüslerinin kamunun kullanımına açılıp açılmaması gerektiği konusundaki tartışmalardan birini derinlemesine analiz ettik. Analizimiz kampüs alanında yalnızca üniversite mensuplarının hak iddia edebileceği kabulünün baskın olduğunu tespit etmenin yanı sıra bu kabulün altında yatan "eğitim ayrıcalığı" varsayımlarını incelemektedir. Konuya yönelik tartışmalar sığağı sığağına çevrimiçi platformlarda yürütüldüğünden yazarlar olarak biz de dahil olmak üzere Boğaziçi Üniversitesi lisans öğrencilerinden oluşan bir WhatsApp grubundaki tartışmalara daha yakından baktık ve mesaj gönderenlerin kim olduğunu bilmeden seçtiğimiz sayılı anonim mesaj üzerinden konunun bu tür bir öğrenci grubundaki yansımalarını ve tespitlerimizden yola çıkarak üniversitemiz öğrencilerinin kampüs alanıyla ilgili düşüncelerini yönlendiren faktörleri inceledik. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul Boğazı manzaralı kampüslere ve yurtlara sahip, üniversite giriş sınavlarında yüksek puanlı öğrencilerin yerleştiği ve bu nedenlerle öğrencilerinin hem kendileri hem de gerek kişisel gerek akademik çevreleri tarafından ayrıcalıklı ve üstün görüldüğü bir kurum. 2021 yılından bu yana hükümet tarafından atanan okul yönetimine karşı üniversitenin direnişiyle kamuoyunun dikkatini çeken Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri, tüm bu sebeplerle kampüslerin halka açılması tartışması incelememize renkli bir arka plan oluşturdu.

WhatsApp tartışmalarından seçtiğimiz bölümleri analiz ederken Belgesel Yöntem metodolojisini izledik ve "Konu kişilerce nasıl ele alınıyor?" sorusunu sorduk. WhatsApp tartışmasında, öğrencilerin çoğunluğu üniversite kampüslerinin açılmasına karşı isteksizliğini dile getirirken, yalnızca küçük bir kısmı kampüslerin açılmasını destekleyen bir taraf almıştı. Öğrencilerin rektörlüğe yönelik politik tutumları, kampüsten yalnızca kendilerinin yararlanmayı hak ettiğine dair sahip oldukları inanç, kampüsün güvenli ve ayrıcalıklı bir alan olarak muhafazası ve kampüs sakinleri ile ötekiler arasındaki ayrımlar çerçevesinde genellikle savunmacı,

korkulu, alaycı ve ayrıştırıcı bir dilin kullanıldığı hararetli tartışmalar yaşandığını gördük. Kampüsün kamusal alan haline getirilmesi üzerine öne çıkan argümanlar, öğrencilere ait olduğu varsayılan kampüs alanının dışarıdan gelen yabancılar tarafından bozulması, yabancıların öğrencilere kendi görüşlerini dayatmaya çalışması veya öğrencileri taciz etmesine ilişkin endişe ile öğrencilerin değişen düzey ve çeşitlilikteki muhalif görüşlerinin halkın kampüse girişinden nasıl etkilenebileceği etrafında şekillendi. Öğrencilerin ve halkın farklı olduğu algısının, öğrencilerin kampüse girme ve sahip olma haklarını kazandıkları ve dolayısıyla aynı statüye ulaşmamış olanların kendi "ayrıcalıklı" ve "güvenli" alanlarını bozup tehlikeye atmasından korktukları bakış açısı üzerine inşa edildiğini fark ettik. Bu kabuller bize, eğitimin neoliberal rekabet anlayışı tarafından desteklendiği ve bir ayrıcalığa dönüştüğü köklü meritokratik bakış açısının göstergeleri gibi görünüyor. Öğrencilerin bu özel ve ayrıcalıklı alan anlayışına çeşitli politik ve toplumsal bakış açılarıyla nasıl yaklaştıklarını ve ayrıcalık varsayımının rektörlüğe veya birbirlerine karşı olduğu gibi farklı durumlardaki tutumlarını nasıl etkilediğini inceledik. Bu güncel analiz, devlet üniversitesi kampüslerinin öğrencileri için anlamının nitelikli eğitimin bireysel bir ayrıcalık olarak yeniden formüle edildiği neoliberal döneme dair ipucu vermenin yanı sıra daha geniş bir tartışmaya da kapı aralıyor: Bugün Türkiye’de üniversite öğrencileri kendilerini toplumda nasıl konumlandırıyorlar? Analizimizi eğitim bilimsel ve politik arka planla ilişkilendirerek, hem Boğaziçi Üniversitesi’ndeki güncel politik ortamı ama aynı zamanda eğitimsel ayrıcalığın bir tezahürünü kampüslerin kullanım hakkı tartışması üzerinden yapıyoruz.

Anahtar Kelimeler: Üniversite kampüsü, meritokrasi, eğitimsel ayrıcalık, neoliberalizm, Boğaziçi Üniversitesi

Abstract

With a sudden decision, the historical campus of Istanbul University, built in 1865 and used as the Ministry of War during the Ottoman period, had been open for entrance of its students and employees only, until with a sudden decision, it was opened to public entrance in February 2024. Although various restrictions on visits to the campus were implemented just after one week due to the debates and intense reactions, what was experienced and discussed before this, were noteworthy in terms of observing the meanings of university campuses for students. On the first day of the opening, images of people coming into classrooms and taking photographs of the lectures flooded social media fuelling the debates on whether campuses should be opened to the public. These debates were also conducted by Bogazici University students, of whom we are a part. We have analysed in depth one of the debates on whether university campuses should be opened to public use. In addition to identifying the dominant assumption that only university members can claim rights in the campus area, our analysis examines the assumptions of "educational privilege" underlying this acceptance. Since the immediate discussions occurred on online platforms, we took a closer look at the discussions in a WhatsApp group composed of undergraduate Bogaziçi University students, including us, the authors. We examined the reflections of the subject in this student group through a select few anonymous messages without knowing who the message senders were, and the factors that direct the thoughts of our university students about the campus area based on our findings. Boğaziçi University is an institution with campuses and dormitories overlooking the Bosphorus, where students with high scores in university entrance exams are placed, and for these reasons, its students are seen as privileged and superior both by themselves and their academic circles. Boğaziçi University students, who have attracted public attention with the resistance of the university against the school ad-

ministration appointed by the government since 2021, have created a colourful background for the discussion on opening the campuses to the public.

When analysing the selected parts from the WhatsApp discussions, we followed the documentary method and asked the question “How is the topic addressed?” In the WhatsApp discussion, the majority of the students voice their disinclination towards the opening up of the university campuses, with only a minority maintaining the wish for them to be opened. Heated debates, with generally defensive, fearful, sarcastic and separative language, took place around the reasons surrounding the political inclinations of the students’ towards the rectorate, their belief of only them deserving to enjoy the campus, along with the campus being a safe and privileged space, and the distinctions associated with the campus inhabitants and the “others”. The prominent arguments about the campuses becoming a public space revolved around the students’ anxieties of outsiders’ sully the campus grounds which are assumed to belong to the students, imposing their views on and harassing the students, and how the entrance of the public into the campus grounds might affect the students’ opposition against the rectorate with differing degrees and positions. We realised that the perception of the students and the public being different was built on the point of view that the students earned their rights there, and consequently felt fearful of those who have not achieved the same status, disrupting and endangering their “private” and “safe” space. These beliefs appear to be indications of the deep-rooted meritocratic view which turns education to a privilege supported by the neoliberal notion of competitiveness. We looked into how the students approached this notion of private and privileged space with their various political and social viewpoints, and how the privilege assumption affects their attitudes in other situations such as towards the rectorate or each other. This current analysis not only provides clues about the neoliberal period in which the

meaning of quality education for students on state university campuses is reformulated as an individual privilege, but also opens the door to a broader discussion: How do university students position themselves in society in today's Turkey? By relating our analysis to the scientific and political background of education, we conduct the discussion on the right to use campuses considering it with both the manifestation of educational privilege and the current political environment at Boğaziçi University.

Keywords: University campus, meritocracy, educational privilege, neoliberalism, Bogazici University

1. Giriş

İstanbul Üniversitesi kampüsünün 8 Şubat 2024'te halka açılmasıyla ders esnasında sınıflara giren ve içeridekilerin fotoğraflarını çeken insanların görüntüleri sosyal medyada yankı uyandırdı ve kampüslerin halka açılıp açılmaması gerektiği konusunda tartışmaları körükledi. Bu tartışmalar biz yazarların da parçası olduğu Boğaziçi Üniversitesi öğrencilerince de yürütüldü. Tartışmalarda üniversitelerin halka açık olması konusunu Boğaziçi Üniversitesi de açılacak olursa ne düşüneceklerine dayanarak ele alan öğrenciler tartışmalarıyla, üniversitenin hem günümüz neoliberal özelliklerinin iyi bir yansıtıcısı olması hem de üniversite yönetimiyle ilgili güncel görüş ayrılıklarına ev sahipliği yapması yönünden renkli bir veri ortaya koydu. Ele aldığımız öğrenci görüşmeleri üzerinden öğrencilerin neoliberal dönemdeki kampüs alanına ve üniversite öğrencilerinin toplumdaki konumuna dair farklı görüşlerini incelediğimiz bu çalışma, neoliberal politikaların hakimiyeti altında üniversitelerin toplumsal yeniden üretim işlevine ve bunun yanı sıra öğrencilerin üniversiteye yüklediği değerlerin bir mekan olarak kampüse yansımalarına odaklanmaktadır.

1.1. İstanbul Üniversitesinin Halka Açılması

İstanbul Üniversitesinin temelleri Osmanlı dönemine kadar uzanır (Bilse, 2022). 1900 yılında Darülfünun-ı Şahane adıyla İstanbul Üniversitesinin oluşumuna altyapı olmuştur (Bilse, 2022, s.30). 1933 yılındaki Üniversite reformu ile Türkiye'nin ilk üniversitesi olan İstanbul Üniversitesinin kampüsü ise 1869'ya dayanır (İstanbul Üniversitesi, t.y.).

Kampüsün dışarıya kapalı olmasını 28 Şubat 1997 postmodern darbesinden kalan bir iz olarak tanımlayan İstanbul Üniversitesinin Rektörü Prof. Dr. Osman Bülent Zülfikar, 8 Şubat 2024 tarihinden itibaren üniversitenin tüm alanlarının saat 08.00 ve 17.00 aralığında öğrencilerin yanı sıra halkın da erişimine açık olacağını açıkladı (Demir, 2024). Açıklamasında üniversitelerin duvarsız ve herkese açık olmasının gerekliliğini vurgulayan Zülfikar, üniversiteli-üniversitesiz ayrımını eleştirdiğini belirtti (Demir, 2024). Bu kararın ertesi günü, 9 Şubat 2024'te, birtakım sosyal medya platformları derslere girip öğrencilerin izinsiz fotoğrafını çeken insanların videoları ve fotoğrafları ile doldu. Bu karara karşı çıkan İstanbul Üniversitesi öğrencileri özellikle üniversite dışından gelenlerin kampüse girmelerine tepkilerini "İstanbul Üniversitesi Müze değil, Okuldur" anlamına gelen "#iü müzedeğil okul" etiketi ile ortaya koydu.

İstanbul Üniversitesi rektörlüğü, 13 Şubat 2024'te yapılan basın açıklamasında dersliklere giren ziyaretçilerin fotoğraf ve videolarını çekip sosyal medyada paylaşan öğrencileri "provokatif" olarak nitelendirmiş ve ilgili sosyal medya hesaplarının sahipleri ile ilgili hukuki süreçlerin başlatılacağını belirtmiştir (İstanbul Üniversitesi, 2024a). 14 Şubat 2024'te ise İstanbul Üniversitesi rektörlüğü "duvarsız üniversite" politikasına belirli tedbirler getirdiğini duyurarak ziyarete sadece hafta içi 13.00 ile 16.00 saatlerinde Beyazıt Yerleşkesinin bahçesinin açık olacağını ve ziyaretçilerin ziyaretlerinden önce randevu alması gerektiğini bildirmiştir (İstanbul Üniversitesi, 2024b).

İstanbul Üniversitesinin halka açılması kararı ve beraberinde getirdiği tartışmalar, neoliberal çağın eğitime ne tür farklı şekillerde etki ettiğini göstermektedir. İstanbul Üniversitesinin kampüsünün açılmasının tezahürü hem neoliberal dönemin getirdiği yüksek öğrenimin piyasalaşması, hem de “suç korkusu” kavramının öğrencilerdeki etkisi üzerinden irdelenebilir.

1.1.1. Kamu Üniversitesi

Habermas’ın (1995) tanımına göre “kamusal alan”, toplumsal yaşantımızın bir uzantısıdır ve içerisinde kamuoyuna yakın bir yer barındırır. Bu tüm vatandaşlara açık olan alan, onlara özel sektör temsilcisi profesyonellerin ya da yönetimin temsilcisi bürokratların özel alanından farklı olarak ifade özgürlüğü ve örgütlenme hakkına sınırlanmadan erişebilme ve bütünü etkileyen sorunlar hakkında iletişim içerisinde olabilme fırsatı verir (Habermas, 1995).

Özerklik ve “ideolojik aygıt” tartışmaları çerçevesinde, Türkiye’de yönetsel olarak özerk olmasına rağmen doğrudan bir devlet organı olan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı üniversitelerin varlığı, 1933 yılında çıkarılan 4936 sayılı kanuna dayanır (Timur, 2000). Timur’un (2000) detaylandığı üzere, çok partili döneme geçiş ve askeri darbeler sürecinde değişim geçiren yönetmelik, üniversitenin akademik özerkliği ve toplumla ilişkilenme derecesini dönüştürmüştü; ama sonuç olarak üniversiteler, 2547 sayılı kanun ile Yükseköğretim Kurumu aracılığıyla denetlenen bir yapı halini almıştır. Bu değişikliğe ek olarak vakıf sermayesi ile yükseköğretim kurumu kurulması yasalaştırılmış ve üniversite eğitiminde özelleşmeye gidilmiştir (Yaşar & Şahin, 2014). Ülkemizde 1980’lerden itibaren belirginleşen yükseköğretimde kamu-özel ayrımı, Batılı ülkelerde 19. yüzyıla ve modern ulus-devletlerin oluşumuna dayanmaktadır (Özsoy, 2017). Üniversitelerin kim tarafından denetlendikleri ve finanse edildikleri konusu küresel ekonomik ve politik akımların etkisinden önce pek önemsenmiyorken, Batılı ülkelerde üniversite faaliyetlerinin tek bir elden incelenmesi ihtiyacı Soğuk Savaş dönemine denk düşmektedir. Türkiye’de bu

faaliyetlerle devlet mi yoksa burjuvazi mi merkez alınacak konusu, Türkiye'nin o dönem sahip olduğu despot yönetimle birlikte bir sorun haline gelmiştir (Özsoy, 2017; Timur, 2000). Özsoy (2017), kamusal yarar ve kamusal etkinlik kavramlarının Türkiye'de devletçi bir öze sahip olmasını eleştirirken, devletin eğitim üzerindeki denetleyici ve düzenleyici gücünün fikir ve ifade özgürlüğünü nasıl etkilediğine dikkat çekmekte ve eğitimin bürokratikleşmemesine dikkat edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Ona göre bireyin devlet ve piyasaya bağımlı olmadığı, aksine bu olguların birey üzerindeki baskısının kırıldığı ve yalnızca bireylere hizmet etmek için var oldukları bir kamusal alan inşası gereklidir (Özsoy, 2017).

1.2. Neoliberalizm

Giroux & Searls Giroux (2006), kamu hizmetlerine ve sosyal sorumluluklara karşı saldırı niteliği taşıyan yapısından dolayı neoliberalizmi günümüzün en tehlikeli ideolojilerinden biri olarak görmektedir (s. 22).

Kamuda özelleşmenin başlamasıyla birlikte eskiden kamu hizmetlerinin karşıladığı ihtiyaçlar, piyasa üzerinden karşılanmaya başlamıştır (Connell, 2013, s. 100). Buna sebep olarak da kamu hizmetlerinin eşitsizliği daha da arttırdığı ve büyümeyi azalttığı öne sürülmüştür (Giroux & Searls Giroux, 2006). Eşitsizlikleri olağanlaştıran bu değişim, temel ihtiyaçların karşılanması gerekliliğini dahi devletin sorumluluğundan çıkarıp özel piyasanın eline bırakarak var olan eşitsizliklerin daha da derinleşmesine sebep olmuştur (Konczal ve ark., 2020; Bettache ve ark., 2020).

Konczal ve ark.'ın (2020) da altını çizdiği üzere, politika belirleyici aktörler, toplumsal eşitsizliklerin neoliberal kalkınmalar sonucunda oluşacak büyüme ve maaş artışları ile azalacağını fakat asla tamamiyle yok olmayacağını belirtmektedir; yani onlara göre vergi indirimleri, devletin piyasa üzerindeki kontrolünün azalması ve özelleştirme gibi politikalar büyümeye yol açacaktır. Fakat Konczal

ve ark.'ın (2020) bulguları bu adımların, beklenin aksine yavaş büyüme ve ekonomik durgunluk yarattığını göz önüne sermiştir.

Eşitsizliklere son vermek için devletlerin sosyal sorumluluklarını azaltarak toplumsal sorunları piyasanın ihtiyaç ve değerleri üzerinden değerlendiren neoliberalizm, toplumsal sorunların çözümünü bireylere bırakarak sorunları bireyselleştirmiştir (Giroux & Searls Giroux, 2006). Bu bireyselleştirme süreci, piyasanın değer biçtiği toplumsal sorunları çözmesi için bireyleri teşvik eder (Giroux & Searls Giroux, 2006). Bu süreçte piyasanın değerlerine göre şekillenen çıkar ilişkileri ve ihtiyaçlar, toplumdaki sosyal dayanışmayı azaltır (Giroux & Searls Giroux, 2006).

1.2.1. Neoliberalizmin Eğitime Yansımaları

Neoliberal politikalar pek çok başka alanda olduğu gibi eğitim alanında da köklü değişikliklere sebep olmuştur (Giroux & Searls Giroux, 2006). Kamusal bir mal olarak görülen eğitimin amacı bilgi aktarımından ziyade, bireysel yatırım odaklı mesleki yetkinlikler kazandırmaya dönüşmüştür (Mintz, 2021; Connell, 2013).

Eğitimin sosyal sınıflar arası hareketlilik için bir araç olarak görülmeye başlanması, öğrenciler arasındaki rekabetin artmasına sebep olmuştur (Mintz, 2021). Bu rekabetçi ortamda, öğrenciler eğitimi daha çok bireysel bir kazanç aracı olarak görmeye başlamış ve eğitim kurumlarından da sürekli onları geliştirecek fırsatlar talep etmişlerdir (Mintz, 2021). Bu da eğitim kurumlarının müşterileri olmaya itilen öğrencilerin eğitim kalitesinden çok, sahip olacağı fırsatları değerlendirmesine yöneltmiştir (Mintz, 2021).

Neoliberal politikalar, yükseköğretimi de piyasanın ihtiyaçlarına göre şekillendirerek rekabetçi piyasa koşullarına uygun hale getirmiştir (Al-Haija & Mahamid, 2021). Kuruluş itibari ile aslında rekabetçi piyasanın dışında bir yer alan üniversite kurumu, artık ekonominin bir alt dalı olarak görülmeye başlanmıştır (Troiani & Dutson, 2021; Yaşa, 2021). Rekabetçi ortama uyum sağlamaya çalı-

şan üniversitelerin verimliliği azami seviyeye çıkarma eğilimi sadece genel endüstrinin değil, neoliberal üniversitenin de temellerini oluşturmuştur (Troiani & Dutson, 2021). Özetle denilebilir ki, üniversite eğitiminin de neoliberalizm altındaki dönüşümü, kamu hizmeti olarak görülmesinden çıkıp özelleştirilmesine bağlıdır (Troiani & Dutson, 2021, s.5).

Üniversitelerin rekabetçi piyasada ayakta kalmaya çalışırken şirketsel politikaları kendine uyumlaması kültürel bir değişim yaratmıştır (Connell, 2013, s. 101). Artık üniversitelerde öğretilen bilgi dahi toplumsal sorunların ele alındığı politik boyutundan uzaklaştırılarak, neoliberal bağlamda, şirketlerin büyümesini sağlayacak bir sermaye türü olarak yeniden tanımlanmaktadır (Giroux & Searls Giroux, 2006).

1.2.2. Neoliberal Arka Planla İstanbul Üniversitesi'nin Halka Açılması

Rektör Prof. Dr. Osman Bülent Zülfiyar, İstanbul Üniversitesi'nin halka açılması kararının amacının “üniversiteli-üniversitesiz” kişi kavramını yok ederek kampüsü ortak bir kamu alanına değiştirmek olduğunu belirtmektedir (Demir, 2024).

İstanbul Üniversitesinin kampüsleri “duvarsızlaştırma” söylemiyle kamunun ziyaretine açık hale getirilirken, üniversitenin farklı fakültelerindeki öğrencilerin kampüsler arası geçişini kısıtlayan uygulamalar da protesto konusu olmuştur. Kendi öğrencilerinin kampüse erişim ve kampüsten faydalanmaları kamusal alanı ihlal eden ayrımcılıklar içerirken, kampüsün ziyarete açık hale getirilmesi bir çelişki olarak değerlendirilebilir. Habermas (1995), bu tür “kamuya açılma” eylemleri ile özel çıkarların etkisi altında halka sahte bir iktidar kazandırıldığına ve kamusal alan kullanılarak politik otoritenin rasyonelleştirildiğine dikkat çeker. Kamu ve özel alan arasındaki sınırların belirlenmesinde hak ve özgürlükler, sonuç olarak kamu otoritesini sınırlandırıp bireysel özel alanı tanı-

yan araçlar olarak tasarlanmıştır (Habermas, 1995). Çalışmanın konusu olan tartışmada Boğaziçi Üniversitesi kampüslerinin halka açılması ihtimali değerlendirilirken öğrencilerin “kampüste bulunmayı hak etme” argümanını neoliberal politikalar çerçevesinde okumak ve eğitim hakkının imtiyaz olarak ele alındığı bir dönüşüm gözlemlemek mümkündür.

Neoliberal çağda üniversiteler, piyasanın rekabetçi ortamında ayakta kalabilmek için kampüslerini bir pazarlama aracı olarak kullanmaktadır (Fernandez & Powers, 2021). İstanbul Üniversitesinin kampüslerini bir kültür yuvası olarak nitelendirerek halka açması hem statüsünü koruma çabası hem de öğrencilerin kültürel ve sosyal anlamda faydalandığı bu alanların cazibesini kamusal alana taşıyarak dışarıya pazarlama girişimi olarak değerlendirilebilir.

İstanbul Üniversitesi rektörlüğünün bu kararının kamusal alan yaratmaya çalışma görüntüsü altında aslında bir pazarlama girişimi olduğu söylenebilir. Bunun, neoliberal dönemin hangi sosyal sorumlulukların ele alınacağını piyasa inisiyatifine bırakmasının (Giroux&Searls Giroux, 2006) bir sonucu olduğundan bahsetmek mümkündür. Toplumsal eşitsizlikleri giderme amaçlı gibi gösterilmesine rağmen bu karar esasında İstanbul Üniversitesini üniversiteler arası rekabette öne geçirip daha fazla elit veya yetenekli öğrencinin tercih ettiği bir kademeye ulaştırma çabası olarak görülebilir ve bu haliyle var olan eşitsizlikleri daha da derinleştirmektedir. Üstelik rektörlüğün kararına karşılık öğrenci tepkileri, sergilendikleri ve kampüslerinin güvenli alan statüsünün zedelendiği veyahut güvenliklerinden şüphe duyacakları şekilde yıkıldığı yönünde olmuştur.

İstanbul Üniversitesinin kampüs kapılarını açma kararı, suç korkusu ve tehlike kaygısını da gündeme getirmiştir. İstanbul Üniversitesi rektörlüğünün kampüslerini halka açma kararı sonucu oluşan kargaşa hali Jarret-Luck’ın (2015, s.28) belirttiği “düzensizlik” modeline bir örnek oluşturmaktadır. Alışkın oldukları sınırın kalkması ile birlikte oluşan düzensizlik ortamında, bireylerin çevredeki potansiyel tehlikelere yönelik algısı daha açık hale gelmiş,

bu da suç korkusunun artmasına yol açmıştır. Bunun yanında, sınırların kaldırılması sonucunda öğrencilerin suç ve tehlikelerini spesifik insan tipleri üzerinden dile getirme sıklığının artması, Roberts'ın (2022) güvenlik önlemlerinin keskin sınırlar çizdiği ve kampüs dışındaki bireylerin “tehlikeli” olarak algılanmasına yol açtığı tespitini doğrular niteliktedir.

1.3. Boğaziçi Üniversitesi Arka Planı

Araştırmanın gerçekleştirildiği Boğaziçi Üniversitesi, yükseköğretim kademesinde hizmet veren Amerikan kökenli Robert Kolej'inin 1971 yılında dönemin hükümetine devredilmesiyle kurulmuş bir devlet üniversitesidir. Boğaziçi Üniversitesi, merkezi sınav sonuçlarına göre öğrenci alımı yapmaya başlamasıyla Türkiye'nin farklılıklarını temsil eden bir yapıya 1990'lı yıllar itibarıyla ulaşmış olsa da; cumhurbaşkanı atamasıyla rektör tayini yerine akademisyenlerin seçtiği rektörünün göreve gelmesi adına yürütülen prosedür ve dönemin en önemli politik meselelerinden olan başörtülü öğrencilerin okula alınması gibi konularda kendini diğer kamu üniversitelerinden farklı konumlandırabilmiştir ve bunu liberal köklerine borçludur (Cora, 2024). Her ne kadar Boğaziçi Üniversitesinin bir kamu kurumu olarak kamuya hizmet ettiği ve iktidarın sahip olduğu “zenginlerin okulu” görüşünün aksine öğrencilerin maddi arka planlarına bakılmaksızın “bileklerinin gücüyle” bu üniversiteye yerleştiği savunulsa da, baskın grupların değerlerini yansıtan liyakat merkezli elitizmin toplumsal yeniden üretim gerçekleriyle çarpıştığı arenada akademik başarı sahibi dahi olsalar dezavantajlı ve baskın grup içerisinde temsiliyeti kısıtlı gruplara mensup öğrencilerin üniversite tercihlerinde temkinli olduğu ve sıkça değersizlik hissi ve düşük beklentilerle mücadele ettikleri ortaya konmuştur (Mumcu ve ark., 2024; Ekşigil, 2021; Serna & Woulfe, 2017). Üstelik notlandırmaya dayanan başarının “uzmanların” geliştirdiği ve iletildiği bilginin öğrenciler tarafından ne ölçüde alındığına göre değerlendirildiği, otoriter bir

bilgi dağıtımını modeline sahip güncel yükseköğretim sistemine hazırlık ve adaptasyonda baskın sınıfa mensup ailelerin çocuklarının çok daha iyi bir iş çıkardığı ortadayken sistemin marjinal sınıfların sosyal ve kültürel gerçekleriyle çatıştığı unutulmamalıdır (Serna & Woulfe, 2017).

Son on yıl içerisinde Boğaziçi Üniversitesi, iç ve dış meseleleriyle ilişkili olarak hızlı bir örgütsel dönüşüm geçirmiştir. 2021 yılının başında sebep olduğu öğrenci ve akademisyen protestolarıyla medyada geniş yer alan Melih Bulu'nun rektörlüğe atanışı, aslında tüm üniversiteleri ilgilendiren ve rektör atamalarında aday seçme yetkisini üniversite iradesinden Yükseköğretim Kurumuna devreden ve cumhurbaşkanı atamasını meşru kılan 29 Ekim 2016 tarihli 676 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'ye dayandırılarak gerçekleştirilmiştir (Nazlier, 2021; Kural, 2021). Boğaziçi Üniversitesini elit konumuna taşıyan müşterek mekana saldırı niteliğinde değerlendirilen bu müdahaleye akademisyenler kişisel kaygı ya da toplumsal aidiyet hisleriyle karşı çıkmış olsalar da, bu tepkinin rektörün akademik yetersizliğiyle de yakından ilgili olduğunu söylemek mümkündür (Ekşigil, 2021; Mumcu ve ark., 2024). Bunların yanı sıra, bahsedilen güncel gelişmelerden seneler önce, 8 Aralık 2015 tarihi sabah saatlerinde yurttan kalan bir kadın öğrencinin saldırıya uğraması sonucu güvenlik gerekçe gösterilerek öncesinde 20:00 - 07:00 saatleri arasında yürütülen kimlik kontrolünün gün içinde de yapılması kararı alınmış, sonrasında ise 17 Eylül 2018 tarihi itibarıyla de kampüs kapılarına turnikeler yerleştirilmiştir. Öğrencilerin İstanbul Üniversitesi benzeri bir halka açılma ihtimalini tartıştıkları WhatsApp görüşmeleri esnasında en az bir öğrenci bu olayı gerekçe göstermiş ve artırılan güvenlik önlemlerinin, suç korkusu olgusuna uyum gösteren bir biçimde benimsendiğini ortaya koymuştur.

1.3.1. Ayrıcalık İlişkileri

Serna ve Woulfe (2017) üniversiteye giriş aşamasında karşılaşılan bariyerleri değerlendirirken standart sınavların ölçüt ve seçiciliğinin yol açtığı toplumsal eşitsizlikten, prestijli kesimin erişebilirliği ve belirleyiciliğinden ve bunun üniversiteye giriş ve devamlılıkta nasıl bir yeniden üretim aracı olarak kullanıldığından bahsetmektedir. Türkiye bağlamında da merkezi sınav sisteminde elde edilen derecenin üniversitelere ve bölümlerine değer biçtiği gerçeği yadsınamaz. Okul kişiyi edindirdiği beceriler yoluyla insan sermayesine dönüştürürken, kişi bundan yüksek maaşlı ve kalifiye bir işçiye dönüşerek fayda sağlar (Coleman, 2010). Buna karşılık Giroux'a (1983) göre kariyer edinme basamağı haline gelmiş yükseköğretimin dağıtımında rol aldığı bilgi, orta ve üst sınıfın kültürel sermayesini temsil eden yüksek statülü bilgidir. Böylesine değerli bir bilgi biçiminin üst sınıflar için daha ulaşılabilir bir nitelikte olması ve ayrıca okulun, bu sınıfın kendi imtiyazlı konumlarını pekiştirebilecekleri bir araç olarak kullanılması kaçınılmazdır (Giroux, 1983). Boğaziçi Üniversitesinin merkezi sınav sonuçlarına göre en iyi öğrencilerin tercihi olması, mezunlarının akademi ve piyasa çevrelerinde iş ve kültür-sanat hayatına katılımları ile ulusal ve uluslararası aktörler haline gelmeleri ve akademisyenlerinin "bu yapıyı oluşturan, koruyan ve yeniden üreten" ana unsurları olması, kuruma "elit" sıfatının yakıştırılmasını sağlar (Mumcu ve ark., 2024, s. 84). Elit olarak addedilen ortamların yapısındaki kapalılık ve geçirmezliğin, dışarıda kalanlar tarafından elitizm olarak yorumlanması ve bu geçirmezliğin haset doğurmasının iktidarın Boğaziçi Üniversitesini hedef alan tutumuna sebep olduğunu savunanlar mevcuttur (Ekşigil, 2021).

2. Yöntem

Bu çalışmada, üniversite kampüslerinin kamunun kullanımına açılıp açılmaması gerektiği konusundaki tartışmalarından biri, belgesel yöntemle derinlemesine analiz edilmektedir. Analiz edilen tartışmanın gerçekleştiği Whatsapp grubunda, İstanbul Üniversitesinin halka açılmasına dair yazılan yaklaşık dört yüz me-

sajda, tartışmaya aktif katılan yirmi üç öğrenci bulunmaktadır. İstanbul Üniversitesinin kapılarını halka açması konusunda Boğaziçi Üniversitesi öğrencilerinin düşüncelerini incelediğimiz çalışmamız, devlet üniversitesi kampüslerinin öğrencileri için anlamını, bugün Türkiye’de üniversite öğrencilerinin kendilerini toplumda nasıl konumlandıklarını ve eğitimsel ayrıcalığın bir tezahürünü kampüslerin kullanım hakkı tartışması üzerinden anlamlandırmayı amaçlamaktadır.

Bailey’nin (1994) ifadesiyle, enstrüman güvenilirliğini belirleme çabaları, belgelerin seçici bir şekilde hayatta kalmasıyla engellenir. Ayrıca, belgelerin analizi genellikle oldukça öznel bir süreçtir. İçerik analizi, analiz için kategorileri oluşturmali ve kayıt birimine, bağlam birimine ve sayım sistemine karar vermelidir. Tüm bu seçimler, analistin öznel kararlarını içerir (ss. 465-467). Bu analizde odaklanılan mesaj, ifade ve anlamlar; ne kadar tarafsızca değerlendirmeye çalışıldıysa da elbette biz yazarların arka planlarından etkilenmiş olacaktır. Yine de yazarlar olarak veri topladığımız grupta biz de yer aldığımızdan, bu durumun da analizin bir parçasını oluşturabileceği öne sürülebilir. Bunun yanı sıra, Denscombe’ın (2007) açıkladığı gibi, mektuplar ve muhtıralar ayrıca yazarın olayların tam ve doğru bir tasvirini verme konusunda resmi bir yükümlülüğünün olup olmadığı açısından raporlardan farklıdır. Daha geniş bir kitleye değil, belirli kişilere yazıldıkları için içeriklerinin diğer kişinin zaten ne bildiği veya ne hissettiği hakkındaki varsayımlara çok daha fazla dayanması muhtemeldir. Tüm resmi çizmektense “parçaları doldurma” olasılıkları daha yüksektir. Tarafsız olmaktan ziyade kişisel bir bakış açısına sahip olmaları beklenebilir (s. 229). Bundan dolayı analizin nesnel bilgi yansıtmaması olasıdır; ancak bu analizin amacı belli bir grup öğrencinin öznel görüşlerini ve bunların olası arka planlarını aydınlatmak olduğundan nesnellik kaygısı, çalışma açısından bir sorun oluşturmamaktadır. Bununla birlikte, kullanılan verinin araştırmak istenen grubu temsiliyeti konusu da ele alınmalıdır. Denscombe (2007), temsiliyeti, “Belge türünün tipik bir örneği mi?

Tasvir ettiği şeyin tipik bir örneğini mi temsil ediyor? Belge tamamlanmış mı? Düzenlenmiş mi? Özet bağlam içinde mi ele alınıyor?" gibi sorular sorarak ölçmeyi önermektedir (ss. 232-233). Bu analizde seçilen grubun her bölümden öğrenciye açık olması ve mesajların konu dışına çıktığı alanların analiz dışında bırakılması gibi önlemlerle temsiliyet olabildiğince sağlanmaya çalışılmıştır.

2.1. Veri

Bailey'nin (1994) açıkladığı üzere, belgesel yöntemde kullanılan kaynakların bazıları birincil belgeler veya belirli bir olayı veya davranışı deneyimleyen kişiler tarafından yazılmış görgü tanığı ifadeleridir. Diğerleri, olay yerinde bulunmayan ancak görgü tanıklarıyla görüşerek veya birincil belgeleri okuyarak belgeyi derlemek için gerekli bilgileri alan kişiler tarafından yazılmış ikincil belgelerdir. Ayrıca belirtmek gerekir ki çoğu belge, sosyal araştırma dışındaki bir amaç için yazılmıştır (ss. 435-436). Denscombe'a (2007) göre insanlar arasındaki özel yazışmalar araştırma amaçlı kullanılabilir. Bu, iş yerindeki insanlar arasında gönderilen notlar veya hatta insanlar arasında paylaşılan kişisel mektuplar şeklinde olabilir (s. 229). Bu çalışma özel yazışma formatındaki ikincil belgelerden yararlanmaktadır.

Yalnızca Boğaziçi Üniversitesi öğrencilerinin bulunduğu ve aktif olduğu, WhatsApp adlı çevrimiçi mesajlaşma platformunda bulunan, öğrencilerin kendileri tarafından oluşturulmuş bir sohbet grubundan seçtiğimiz veride; her sınıf düzeyinden ve bölümden öğrenci bulunabildiği gibi, pek çok çeşitli ve zıt görüş özgürce ifade edilebildiğinden, bu grupta belirtilen görüşlerin Boğaziçi Üniversitesi öğrencilerinin düşüncelerinin genel dağılımını temsil etmesi beklenmektedir. Öğrencilerin düzenli olarak üniversitelelerini veya kendilerini ilgilendiren lojistik, politik, eğitimsel ve benzeri konuları masaya yatırıp tartıştığı, çözüm üretmeye çalıştığı veya yalnızca fikir belirttiği bu grup içerisinde, herkesin fikrini beyan etmesi için hiyerarşik ve formal kurallar olmadan öğrencilerin

teorik olarak eşit söz hakkına sahip olması; temsiliyet beklentisinin temelini oluşturmaktadır.

İstanbul Üniversitesi kampüsünün halka açıldığına dair haberlerle birlikte, söz konusu WhatsApp grubunda bir öğrencinin bir haber sitesinin linkini atarak konuyu açmasıyla doğal bir tartışma başlamıştır. Bu tartışma sonlandıktan ve tamamen geride bırakıldıktan haftalar sonra, konuya dair tüm mesajlar tarafımızca bir dokümana aktarılmıştır. Bu doküman içerisinde mesajların sahiplerinin isim ve telefon numaraları silinerek, bunlar yerine, düşünce süreçlerini takip edebilmek adına her mesaj sahibine bir sayı atfedilmiştir. Bu anonimleştirme işleminden sonra mesajlar incelenip içeriklerindeki kişi belirteci olabilecek tüm detaylar silinerek tekrar anonimleştirilmiştir. Bu süreçte hiçbir kişisel veri tarafımızca kayıt altına alınmamış, veri analizi tamamıyla anonim veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir.

2.2. Analiz

Analizin başında, yönlendirici bir araştırma sorusu bulunmaksızın mesajlar incelenirken, konunun hangi argüman ve tutumlar üzerinden şekillendiği kadar, mesajların üslubu da tarafımızca dikkat çekici bulunmuştur. Mesajlaşma boyunca genellikle savunmacı, korkulu, alaycı ve ayrıştırıcı bir dilin kullanıldığı hararetli tartışmalar yaşandığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin aynı görüşü savunsa da farklı nedenlerle savundukları durumlarda dahi saldırgan üsluplarla argümanlarını ifade ettiğini tespit edilmiştir. Fakat daha sonra, öğrencilerin konu hakkındaki görüşleri ve arka planı üzerine odaklanmak adına, tartışmanın üslup yönünden öte, içeriksel yorumlama aşamalarına yönelme kararı alınmıştır.

Bohnsack'a (2018; 2021, akt. Nohl, 2022) göre belgesel yöntemde "belirten yorum", "düşünümsel yorum" ve "tipleştirme" şeklinde üç temel yorumlama adımı bulunur (s. 10-11). İlk adım olan belirten yorum, belgenin kendisinin ne ile ilgili olduğunun

tespit edilip özetlendiği aşamadır (Nohl, 2022, s.11). İncelenilen mesajlarda tespit edilen konu başlıkları başlıca; öğrencilerle halkın benzerlik veya farklılığı, öğrencilerin kampüs içi ve dışında tehdit hissettiği unsurlar, üniversitelerin hem eğitim hem de kampüs bağlamında amaçlarının bireysel akademik yarar, halka yarar veya güvenli alan sağlama olması konuları olarak kategorize edilmiştir.

Belgesel yöntemin ikinci yorumlama aşaması olan düşünömsel yorum; ele alınan konunun özneler tarafından nasıl, yani hangi yönelimler çerçevesinde hangi sözcüklerle ifade ederek, kendilerini nerede konumlandırıp hangi noktaları göz ardı ederek anlatıldığının bir incelemesidir (Nohl, 2022, ss. 11-12). İncelememiz, halkın üniversiteye girmesini ve girmemesini savunan temel iki görüşün etrafında şekillenmiştir. Bu başlıkların içinde ağırlıkla temsil edilen, üniversitelerin halka açık olmaması gerektiğini savunan görüştür. Üniversitelerin halka açılmasını destekleyen ve Whatsapp tartışmasına aktif olarak katılan yirmi üç kişilik veri grubundan yalnızca üç kişi tarafından ifade edilen görüşler, halkın eğitim ve entellektöel gelişim hakkı ile kampüslerin kamu alanı olması argümanları üzerinden şekillenirken, üniversitelerin halka açılmasına karşı olan görüşlerin çok daha çeşitli arka planlara dayandığı görölmüştür. Bu görüşün arkasında ise temel iki kaynak tespit edilmiştir. İlki; öğrenciler ve halkın farklı olması, öğrencilerin akademik başarılarıyla kampüs erişimini hak etmiş olmalarının karşısında başkalarının hak etmemiş olduğı gibi kampüse erişme imkanları olursa kampüsü kötü şekilde, örneğin çimleri kirleterek, kullanıp öğrencilerin elde ettiğı kampüs hakkına da engel olacakları görüşüne dayanmaktadır. Diğer en baskın görüş ise; halkı kampüse erişiminin öğrencilerin güvenliğini tehlikeye atacağı, onları özgür düşünme, hareket etme, giyinme imkanlarından ederek halkın inanç ve geleneklerinden kaynaklanabilecek tacizlerine açık hedef haline getireceğı şeklindedir.

Belgesel yöntemin son yorumlama aşaması olan tipleştirme ise öznelerin konu üzerine farklı düşünce ve ele alış biçimlerinin kategorilere ayrılarak gruplanması ve her grubun bir tipi oluşturmastır

(Nohl, 2022, ss. 12-13). Çeşitli perspektifleri inceleyip gruplara ayırabilecek şekilde çok sayıda veri toplama gerçekleşmediğinde ve bu nedenle sadece bir sahada mümkün olan yönelimleri tipleştirildiğinde buna “anlam-oluşumsal tipleştirme” denir (Bohnsack, 2014, s. 229, akt. Nohl, 2022, s. 12). Nohl’un (2022) açıklamasıyla, anlam-oluşumsal tipleştirmede ortaya çıkan tip özellik ve bağlamlarını incelemek için, ele alınan vakayı sistematik olarak farklılaştırmak gerekir. Bir tipe ait yönelim sadece tek bir sosyal bağlama ait olmayıp farklı birbirinin üstüne binmiş çok sayıda sosyal bağlam arka planından geldiğinden her zaman çok boyutludur (s. 13). Araştırmamızda bu son aşama gerçekleştirilmemiştir ve elde edilen veriler, sadece ortak olduğundan emin olunan neoliberal dönem devlet üniversitesi öğrencisi olma arka planı kullanarak yorumlanmıştır.

2.3. Tartışma

Analizimizde kampüs alanında yalnızca üniversite mensuplarının hak iddia edebileceği kabulünün baskın olduğunu tespit etmiş olmanın yanı sıra bu kabulün altında yatan "eğitim ayrıcalığı" varsayımları da incelenmiştir. WhatsApp tartışmasında, öğrencilerin çoğunluğu üniversite kampüslerinin açılmasına karşı isteksizliğini dile getirirken, yalnızca küçük bir kısmı kampüslerin açılmasını destekleyen bir taraf almıştır. Öğrencilerin rektörlüğe yönelik politik tutumları, kampüsten yalnızca kendilerinin yararlanmayı hak ettiğine dair sahip oldukları kabuller, kampüsün güvenli ve ayrıcalıklı bir alan olarak muhafazası ve kampüs sakinleri ile ötekiler arasındaki ayrımlar çerçevesinde şekillenen tartışmada kampüsün kamusal alan haline getirilmesi üzerine öne çıkan argümanlar; öğrencilere ait olduğu varsayılan kampüs alanının dışarıdan gelen yabancılar tarafından bozulması, yabancıların öğrencilere kendi görüşlerini dayatmaya çalışması veya öğrencileri taciz etmesine ilişkin endişe ile öğrencilerin değişen düzey ve çeşitlilikteki muhalif görüşlerinin halkın kampüse girişinden nasıl etkilenebileceği etrafında şekillenmiştir. Öğrencilerin ve halkın farklı ol-

duğu algısının, öğrencilerin kampüse girme ve sahip olma haklarını kazandıkları ve dolayısıyla ayrı statüye ulaşmamış olanların kendi "ayrıcalıklı" ve "güvenli" alanlarını bozup tehlikeye atmasından korktukları bakış açısı üzerine inşa edildiği fark edilmiştir.

Ele alınan Whatsapp tartışmasında, üniversite kampüslerinde halkın erişimine dair sınırlamalar ele alınmaktadır. Kampüslerde değerlendirilen başlıca konular, bu alanların içeriği, farklı perspektifler ve erişim konularının altında yatan nedenlerdir. İki farklı bakış açısı mevcuttur: İlki, öğrenciler dışında halkın kampüse girebilmesini savunan kesim, ikincisi ise kampüsün yalnızca öğrencilere özel kalması gerektiğini savunan taraftır. Halkın kampüse girişini destekleyenler kendi içinde farklı gerekçelere sahip olmakla birlikte, karşıt görüşte olan grup güvenlik ve elitizm kaygıları üzerinden argüman geliştirmektedir.

Giriş karşı çıkan grup, kampüs alanını "biz halktan farklıyız, özeliz, burası bize ait" gibi bir bakış açısıyla değerlendirmektedir. Bu görüş, dışarıdan gelenlerin alanı "kirleteceği" düşüncesine dayanmakta ve kampüsü özel ve hak edilmiş bir alan olarak değerlendirmektedir. Buna ek olarak, güvenlik kaygıları üzerinden oluşan bu düşünce, kampüs dışındaki bireylerin kampüste bulunanlara rahatsızlık vereceği ve güvenliği tehdit edeceği gerekçelerine dayanmaktadır. Öğrenciler, bu özel alanda güvende olduklarını düşünmekte ve bu sınırlar içinde kendilerini halktan farklı bir komunda görmektedir.

"Şöyle diyeyim bu kampüs koca bi topluluğun safe mekânı hepimizin odası evi gibi, o turnikeden geçtiğın anda Türkiye'yi geride bırakıyorsun ve halktan biri gelip seni rahatsız edemiyor" şeklinde ifade edilen bir mesaj, bu görüşün en açık örneklerinden biridir. Öğrencilerin kendilerini "ayrıcalıklı" görmesi ve bu nedenle özel alana sahip olması neoliberal pratiklerdeki meritokrasi ile desteklenmektedir.

Suç korkusu kavramı da güvenlik tartışmasının merkezinde yer almakta ve gözetimin artmasıyla birlikte öğrencilerin güvenlik ihtiyacının arttığı gözlemlenmektedir. Güvenlik kameraları ve turnike

gibi gözetim araçlarının kampüslerdeki varlığı, öğrencilere kendilerini güvende hissettirse de aynı zamanda suç korkusunu beslemektedir. Bu bağlamda, üniversiteler güvenliği sağlamak adına pazarlanan araçlarla talepleri karşılamakta ve bu pazarlama ile güvenlik arzusu özel bir pazar olarak kampüslerde yer bulmaktadır denilebilir.

Bir diğer görüşe göre, sınav başarısı ile kampüse erişim hakkı elde eden öğrenciler, güvenli bir ortamda olmayı hak ettiklerini düşünmektedir. Buna göre, kampüs yalnızca sınavı kazananlar için ayrılmış bir alan olarak değerlendirilmektedir. Güvenli bir ortam sağlanması düşüncesi, "sınavı kazanan hak kazanmıştır" algısını güçlendirmekte ve dışarıdan gelenlerin kampüsün güvenliğini tehlikeye sokabileceği düşüncesine dayanmaktadır. Bu çerçevede, yüksek sınav başarıları ile elde edilen bu hak, kampüste yalnızca belirli bir gruba tanınmaktadır ve dışarıdan gelenlerin varlığı, kampüsün güvenliğine tehdit olarak algılanmaktadır.

Bu görüşü en iyi örnekleyen mesajlardan biri şu şekildedir: *"okulumuzun türkiye'nin ve dünyanın seçkin okullarından biri olmasını sağlayan önemli etkenlerden bir tanesi de öğrencilere ait böyle değerli ve güzel alanının olması bence. insanlar buraya girmeye hak kazanabilmek için zaten "halka açık" olan üniversite sınavlarına giriyor ve öyle hak kazanıyor. okula halk arasından okul öğrencisi olanların girebiliyor olması okulu daha güvenli ve başarılı hale getiriyorken bunun değişmesini savunmak anlamsız".*

Bu değerlendirme, üniversitelerin meritokratik bir sistem üzerinden şekillendiği fikrine dayanmakta ve "herkesin kampüse girme hakkı var" görüşünün, yalnızca küçük bir kesim tarafından desteklenmesine yol açmaktadır. Bu düşünce yapısı, sınavda başarılı olanların, kendilerini özel bir mekânda hissetmesine zemin hazırlamaktadır.

Kampüslerin halka açılmasının kültürel sermaye açısından etkileri de dikkate şayan bir konudur. Güçlü kültürel sermayeye sahip bireylerin bu alanlarda yer alması, kampüslerin elitist bir nitelik kazanmasına neden olmaktadır. Kampüsün halkın erişimine

açılması, “duvarsız üniversite” gibi sosyal demokratik bir kazanım olarak görünse dahi yalnızca kampüs gezme izni sağlamakta, derslere erişim sağlamamaktadır. Bu durum, üniversitelerin kendilerini rekabetçi bir ortamda konumlandırması ve kültürel sermaye birikimine sahip öğrencilere yönelik birer “meta” olarak değerlendirilmesine yol açmaktadır. Böylece üniversiteler, öğrencilere kendi kültürünü pazarlamakta ve öğrencilerin tercihlerini bu temelde yönlendirmektedir.

Kampüs alanları, öğrenci topluluğunun kendilerini dış dünyadan soyutlanmış bir güvenlik ortamında hissettiği ve bu sınırların halkla ayrıştırıldığı bir alan olarak tanımlanmaktadır. Bu sınırlar, yalnızca belirli bir gruba özel bir alan sağlamakta ve halkın kampüs alanına erişimi sınırlı kalmaktadır. Özellikle, 2017 yılı itibarıyla artan turnike ve güvenlik önlemleri ile sınırların çizildiği, öğrenciler için güvenlik algısının bu sınırlar içinde daha da pekiştiği gözlemlenmektedir. Gözetim mekanizmalarının varlığı, suç korkusunun artmasına neden olurken, dışarıdan gelebilecek kişilerin “öteki” olarak değerlendirilmesi ve güvenlik kaygılarının pekişmesi sonucunu doğurmaktadır.

3. Sonuç Yerine

İstanbul Üniversitesinin halka açılması üzerine Boğaziçi Üniversitesi öğrencilerince Whatsapp üzerinden gerçekleştirilen tartışma, neoliberal dönemde öğrencilerin kampüs alanına ve öğrenciliğe bakışlarını örneklendirmektedir. İncelenen tartışmada öğrencilerin genel düşüncesi kampüsün halka açılmaması yönündedir ve katı bir tutumla ifade edilmiştir. Öğrencilerin bu tutumları için sunduğu en temel iki neden gözlemlenmiştir. Bunlardan biri; eğitimin ve üniversite eğitimini “hak etmiş” olmanın kendilerine verdiği ayrıcalıklı konum ve bu ayrıcalıkla birlikte genel kampüsten yararlanma hakkını, sınav puanıyla üniversite kampüsüne girmeyi hak etmeyenlerle paylaşmayı istememenin yanında bu “ötekilerin” kendi kampüslerini kirleteceği ve hak edenlerin özgürlüğünü kısıtlayacağı olarak anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bu bakış

açısı, neoliberal eğitimin temelindeki meritokrasi varsayımıyla uyum göstermektedir. Diğer bakış açısı ise “ötekiler”in, kampüste yaşayan öğrencileri tehlikeye sokacağı veya tehdit altında hissetti-receği yönündedir. Bu görüş de çok benzer şekilde, neoliberaliz-min insanları ölçülebilir başarılarına ve sahip oldukları sermaye-lere göre toplumsal sınıflara ayırmasıyla ilişkili olmanın yanında; neoliberal dönemle birlikte gelen yüksek güvenlik önlemleri so-nucu oluşan suç korkusu ile doğrudan ilişkilendirilebilmektedir.

Bu çalışma, dar bir veri grubuyla kısıtlı bir vakaya odaklandı-ğından, tüm üniversite öğrencilerinin görüşlerini yansıtmaması veya başka durumlarda da öğrencilerin benzer görüşleri olacağını ay-dınlatması gibi bir temsiliyet beklenememektedir. Neoliberal eği-tim ideallerinin başka ne tür şekillerde öğrencilerin görüşlerine yansıdığını incelemek adına, daha çok ve çeşitli vakalarda veri toplanarak çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

- Al-Haija, Y., & Mahamid, H. (2021). Trends in higher education under neoli-beralism: Between traditional education and the culture of glo-balization. *Educational Research and Reviews*, 16, 16-26.
- Apple, M. (1993). What Post-modernists forget: cultural capital and official knowledge. *Curriculum Studies*, 1(3), 301-316. <http://dx.doi.org/10.1080/0965975930010301>
- Bailey, K. D. (1994). *Methods of social research* (4. baskı). New York: The Free Press.
- Bilsel, M. C. (2022). *İstanbul Üniversitesi tarihi*. Dorlion Yayınları.
- Boğaziçi Kayyum Tarihçesi. (2018). *Kampüs Girişlerine Turnike Kondu*. <https://bogazicikayyumtarihcesi.com/#/42D8CF5A/detay>
- Boğaziçi Üniversitesi. (t.y.). *Kurum Tarihi*. <https://bogazici.edu.tr/tr-TR/Content/Genel/Tarihce>

- Braaten, C. N., Tsai, L. C.-F., & Vaughn, M. S. (2022). Student perceptions of campus safety: Testing the vulnerability and disorder models. *Security Journal*, 35(1), 59–81. <https://doi.org/10.1057/s41284-020-00263-1>
- Coleman, J. S. (2010). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Connell, R. (2013). The neoliberal cascade and education: an essay on the market agenda and its consequences. *Critical Studies in Education*, 54(2), 99-112. DOI:10.1080/17508487.2013.776990
- Cora, Y. T. (2024). Edhem Eldem ile söyleşi: Boğaziçi'nde geçen 35 yılın ardından. *Toplumsal Tarih*, 369.
- Demir, İ. (08.02.2024). İstanbul Üniversitesi dünyaca ünlü kampüsünün kapılarını ziyaretçilere açtı. Anadolu Ajansı. <https://www.aa.com.tr/tr/gundem/istanbul-universitesi-dunyaca-unlu-kampusunun-kapilarini-ziyaretcilere-acti/3131249>
- Denscombe, M. (2007). *The good research guide for small-scale social research projects* (3. baskı). Berkshire: Open University Press.
- Ekşigil, A. (2021). Boğaziçi üniversitesi ve elitizm. Birikimdergisi Güncel. <https://birikimdergisi.com/guncel/10443/bogazici-universitesi-ve-elitizm>
- Fernandez, J., & Powers, M. (2020). Before the Neoliberal Campus: University, Place and the Business of Higher Education. *Architecture and Culture*, 9(1), 25-44. DOI: 10.1080/20507828.2020.1805949
- Giroux, H. A. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 257–293. <https://doi.org/10.17763/haer.53.3.a67x4u33g7682734>
- Giroux, H. A., & Giroux, S. (2006). Challenging neoliberalism's new world order: The promise of critical pedagogy. *Cultural Studies Critical Methodologies*, 6(1), 21–32. <https://doi.org/10.1177/1532708605282810>
- Giroux, H. A. (2009). Dil/kültürel incelemeler alanında eleştirel pedagojinin bir rolü var mıdır? Eleştirel pedagoji söyleşileri (Çev. E. Ç. Babaoğlu). İstanbul: Kalkedon Yayınları.

- Habermas, J. (1995). Kamusal Alan: Ansiklopedik Bir Makale. *Birikim*, 70, 62-64.
- İstanbul Üniversitesi. (13.02.2024). *Basın açıklaması*. <https://www.istanbul.edu.tr/tr/duyuru/basin-aciklamasi-4A006200700053004300350059004A006B004200620039007900700046006200610041004F003200370077003200>
- İstanbul Üniversitesi. (14.02.2024). *T.C. İstanbul Üniversitesi yerleşkesi kültür ve tarih ziyareti*. <https://www.istanbul.edu.tr/tr/duyuru/t-c-istanbul-universitesi-yerleskesi-kultur-ve-tarih-ziyareti-57004A00630050007900630037004B006E005600580039007900700046006200610041004F003200370077003200>
- İstanbul Üniversitesi. (t.y.). *1453'ten günümüze İstanbul Üniversitesi*. <https://www.istanbul.edu.tr/tr/content/universitemiz/tarihce>
- Jarrett-Luck, M. (2015). *Reconceptualising fear of crime: The emergence of crime awareness* [Yüksek Lisans Tezi, Bond Üniversitesi].
- Kerr, C. (1987). A Critical Age in the University World: Accumulated Heritage versus Modern Imperatives. *European Journal of Education*, 22(2), 183-193.
- Lee, M. (2007). *Inventing fear of crime: Criminology and the politics of anxiety*. Wilan Publishing.
- Mintz, B. (2021). Neoliberalism and the crisis in higher education: The cost of ideology. *American Journal of Economics and Sociology*, 80, 79-112.
- Mumcu A., Adaman, F., Eder, M., & Bilgiç, T. (2024). Boğaziçi savunmasını müşterekler üzerinden okumak. *Birikim*, 424, 80-87.
- Nohl, A. M. (2022). Belgesel yöntem ile eğitim pratiklerini araştırmak. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 39-1(2), 3-22.
- Özsoy, S. (2017). Yükseköğretimde ticarileşme süreci ve hak söylemi. *Özgür Üniversite Forumu*, 17, 104-116.
- Roberts, N. (2023). The makings of an exclusive community: Students' perceptions of dangerous others. *Higher Education*, 85, 539-553. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00850-8>
- Sendika.Org. (08 Ağustos 2015). *Boğaziçi Üniversitesi yurdunda, kadın öğrenciye jiletli saldırı protesto edildi*. <https://sendika.org/2015/08/bogazici->

universitesi-yurdunda-kadin-ogrenciye-jiletli-saldiri-protesto-edildi-283910

- Sendika.Org. (21 Şubat 2024). “Duvarsız üniversite” dedikleri: İÜ öğrencileri kendi kampüslerine alınmadı. <https://sendika.org/2024/02/duvarsiz-universite-dedikleri-iu-ogrencileri-kendi-kampuslerine-alin-madi-701228>
- Serna, G.R. and Woulfe, R. (2017) Social Reproduction and College Access: Current Evidence, Context, and Potential Alternatives. *Critical Questions in Education*, 8, 1-16.
- Slaughter, S., & Rhoades, G. (2000). The Neo-Liberal University. *New Labor Forum*, 6, 73–79. <http://www.jstor.org/stable/40342886>
- Timur, T. (2000). *Toplumsal Değişme ve Üniversiteler*. İmge Kitabevi Yayınları.
- Troiani, I., & Dutson C. (2021). The neoliberal university as a space to learn/think/work in higher education. *Architecture and Culture*, 9(1), 5-23. DOI:10.1080/20507828.2021.1898836
- Yaşar, B. & Şahin, S. (2014). Türkiye’de özel yükseköğretim. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 137-147.

Serüven Kültür'ün Conscientizaçao'su

Zeliha Burcu ACAR*

Deniz Can TEPE**

Özet

Bugün Türkiye'deki eğitim sistemi, öğrencisinden velisine, öğretmenine, temizlik personeline, bakanına uzanan geniş bir yelpazedeki tüm eğitim aktörlerini mutsuz ediyor. Rekabetçi, sınav odaklı, mezhepçi, pasifize edici, gerici kültürü dayatan, gerçek becerilerle donatmayan, birlikte yaşam kültürü kazandırmayan eğitim sistemi, sadece okullarda değil; eğitim, öğretim ve kültür faaliyeti yürüten tüm kurumlarda yaygınlaşmaktadır. Elbette bu baskıcı anlayışın ve bunun uzantısı olan eğitim sisteminin -her ne kadar güdük de olsa- bir felsefesi vardır ve dolayısıyla bu eğitim anlayışının da bir pedagojisi vardır. Sözünü ettiğimiz bu anlayışın pedagojisi; biat etmek, mevcut düzene karşı çıkmamak, onu kabul etmek üzerine kuruludur. Baskıcı, ezici, köleleştirici bu pedagoji karşısında konumlanan, insanın özgür olmadığını ama birlikte bir eyleme faaliyetiyle özgürleşebileceğini ortaya koyan Ezilenlerin pedagojisi, dünyanın değişmesi için bir fırsat sunmaktadır.

Ezilenlerin Pedagojisi, Paulo Freire ve Elza Costa Freire öncülüğünde Brezilya'da ortaya çıkmış, özellikle yetişkin eğitimi alanında çok sayıda pratiğe kaynaklık etmiştir. Ezilenlerin pedagojisinin temel aldığı özgürleşme istenci, idrak, kolektif çalışma, diyalog ve praksis kavramları, günümüz dünyasına ait yaygın anlayışların değiştirilmesi açısından yeniden ele alınmalı ve düşünülmelidir.

* sehelsehel@gmail.com

** serdaryturkmen@gmail.com

Bu çalışmada, gençlik alanında çalışma yapan Serüven Kültür'deki çalışmalara katılan gençlerin bilinç dönüşümü üzerinden *Ezilenlerin Pedagojisi'*ne ait bazı kavramları inceleyeceğiz, Serüven Kültür'deki çalışmalarda bu kavramların pratikte nasıl tezahür ettiğini göstereceğiz. Asıl odak noktamız ise Freire'nin anahtar kavramı olan *conscientizaçao* olacak.

“Conscientizaçao, sosyal siyasi ve ekonomik çelişkileri kavramak ve gerçekliğin insanları ezen koşullarına karşı harekete geçmek için gereken öğrenme süreci anlamına gelir.” (Freire, 2016). Bu bildiri, idrak sürecinden özgürleştirici eyleme uzanan (ve aynı zamanda hiç bitmeyen) bir süreç olarak conscientizaçao kavramını Serüven Kültür çalışmalarına katılan kişilerin bilinç dönüşümü içerisinde incelemektedir. Serüven Kültür'deki çalışmalara katılan gençlerin bilinç dönüşümünün conscientizaçao kavramı bağlamında incelenmesi, formel olmayan (informel) eğitim içerisinde ezilenlerin pedagojisinin imkânlarını tartışmamıza vesile olacaktır.

Serüven Kültür, 2010'dan bugüne devam eden ve gençlik çalışmalarına ev sahipliği yapan bir mekândır/alandır. İstanbul, İzmir, Denizli, Adana, Mersin, Hatay şehirlerinde çalışmalarına devam eden Serüven Kültürler, bünyesinde gerçekleştirilen kültür-sanat temelli faaliyetlerle, gençliğin özgürleştirici kültür ile buluşma noktası hâline gelmiştir. Birlikte müzik atölyesi, yazı atölyesi, tiyatro çalışması, resim atölyesi, sinema çalışmalarının gerçekleştirildiği bu mekânda/alanda, ayrıca söyleşiler, film izleme-tartışma ve çeşitli konularda toplantılar gerçekleştirilmektedir. Buradaki çalışmalara katılan gençler, tartışmalar yoluyla eleştirel düşünce ile tanışmakta, kolektif çalışma prensibinin sonucu olarak birbirleriyle olan bağlarını güçlendirmekte, meclisleşme yoluyla topluluğun karar verme süreçlerine katılmakta, otoriteryenliğin karşısında organik bir otorite ile tanışmakta ve de özdisiplinini oluşturmaktadır.

Bu bilinç dönüşümü aynı zamanda gençliğin özgürleşmeye dönük eylemiyle birleşmektedir. Bu eylem kimi zaman sokak protestosunda müzik yapmak, kimi zaman kısa film çekmek, kimi zaman

atölye çağrılarını yaygınlaştırmak, kimi zaman mekânı açmak ve etkinliklere hazır hâle getirmek, kimi zaman işçi eylemlerine destek vermektir. Bu eylem ya da Freire'nin dilinden söylersek praksis yoluyla conscientizaçao döngüsü tamamlanır ancak bitmez, yeneden ve yeniden söz eyleme, eylem söze dönüşür. "Conscientizaçao, her tür doğrulamaya özgü idrak tutumunu derinleştirmekle eşanlımlıdır." (Freire, 2016)

Bu bildiri kapsamında, Serüven Kültür'ün faaliyetlerin katılan, atölyeler düzenleyen ve yürütücülüğünü yapan gençlerin bilinç dönüşümünü incelemek üzere nitel araştırma yöntemlerinden gözlem ve görüşme veri toplama yöntemlerinden yararlanılmıştır. Bu yöntemlere dayanarak hazırlanan çalışmamızın sonuçları, elde edilen bulgulara göre oluşturulmuştur. Araştırmamız sonucunda, Freire'nin kavramlarının uygulandığı Serüven Kültür gibi bir mekânda/alanda, her ne kadar bu sistem içerisinde yetişmiş olsalar dahi, gençlerde bir bilinç dönüşümünün mümkün olduğunu gösteriyoruz.

Anahtar kelimeler: Consicentizaçao (eleştirel bilinç), özgürleşme istenci, kolektif çalışma, diyalog ve praksis.

CONSCIENTIZAÇAO OF SERÜVEN KÜLTÜR

Summary

Today, the education system in Turkey makes all actors in education unhappy, from students to parents, teachers, cleaning staff, and ministers. The competitive, exam-oriented, sectarian, pacifying, reactionary education system, which imposes a reactionary culture, fails to equip students with real skills. This system imposes a culture that does not foster a culture of living together, affecting not only schools but all institutions involved in educational, training, and cultural activities. Of course, this oppressive understanding and the education system that extends from it has a philo-

sophy, though it is quite rudimentary. This educational understanding also incorporates a pedagogy based on obedience, accepting the existing order rather than opposing it. The pedagogy of the oppressed stands against oppressive, repressive, and enslaving pedagogy. It reveals that while human beings are not free, they can achieve liberation through collective action. This approach offers a chance for the world to change.

The Pedagogy of the Oppressed developed in Brazil, pioneered by Paulo Freire and Elza Costa Freire, has inspired many practices, particularly in adult education. The ideas of emancipation, cognition, collective labor, dialogue, and praxis that underlie the pedagogy of the oppressed should be reconsidered and rethought to transform our current understanding of the world.

In this study, we will explore the concepts of *the Pedagogy of the Oppressed* by examining how the consciousness of young people transforms through their participation in Serüven Kültür, an organization dedicated to youth work. We will demonstrate how these concepts are manifested in the work of Serüven Kültür, with a primary emphasis on Freire's key concept of conscientização.

“Conscientização refers to learning to perceive social, political and economic contradictions, and to take action against the oppressive elements of reality” (Freire, 2016). This paper explores the concept of conscientização as a continuous process that evolves from cognition to emancipatory action, transforming the consciousness of those participating in Serüven Kültür activities. Exploring the transformation of young people's consciousness through the activities of Serüven Kültür, in the context of the concept of conscientização, allows us to discuss the possibilities of oppressed pedagogy in informal education.

Serüven Kültür has been a space hosting youth activities since 2010. Serüven Kültürler, actively operating in İstanbul, İzmir, Denizli, Adana, Mersin, and Hatay, has become a hub for youth engagement with emancipatory culture through its culture and art-

based activities. In this space, music, writing, theater, painting, and cinema workshops are conducted together. Additionally, interviews, film screenings, discussions, and meetings on various topics are also held. Young people who engage in work here are introduced to critical thinking through discussions. They strengthen their connections with one another by embracing the principle of collective work. They also participate in the decision-making processes through assemblies, encounter an organic authority as a counter to authoritarianism, and develop self-discipline.

This change of consciousness is also accompanied by the actions of young people striving for liberation. This involves making music during street protests, creating short films, promoting workshops, preparing spaces for events, and supporting workers' protests. Through this action, or in Freire's language, through praxis, the cycle of conscientização is completed, but it does not end; again and again, word becomes action, and action becomes word. "Conscientização is the deepening of the attitude of awareness characteristic of all emergence." (Freire, 2016)

In this paper, qualitative research methods such as observation and interviews were utilized to examine the transformation of consciousness among young people participating in Serüven Kültür's activities and workshops. The results of our study were based on the findings obtained. Our research demonstrates that a transformation of consciousness in young people is achievable within spaces like Serüven Kültür, where Freire's concepts are implemented, even if they were raised in this system.

Key words: Consicentizaçao (critical consciousness), the will to liberation, collective work, dialogue and praxis.

Giriş

Bu çalışmada, gençlik alanında çalışma yapan Serüven Kültür'deki çalışmalara katılan gençlerin bilinç dönüşümü üzerinden *Ezilenlerin Pedagojisi*'ne ait bazı kavramları inceleyip, Serüven Kültür'deki çalışmalarda bu kavramların pratikte nasıl tezahür ettiğini gösteriyoruz.

Serüven Kültür Nedir?

Serüven Kültür, 2010'dan bugüne; İstanbul, İzmir, Denizli, Adana, Mersin, Hatay şehirlerinde gençlik çalışmalarına ev sahipliği yapan bir kültür sanat alanı olarak kendini "Serüven Kültür, kültür-sanat çalışmalarında yaratıcı ve kolektif üretimler yaparak; gençleri, kadınları, çocukları, emekçileri yani toplumun tüm kesimlerini özgürlük, eşitlik, adalet, halkların kardeşliği, barış gibi tarihsel değerlerle buluşturmayı, gündelik hayatın yüzeysel ve sığ akışı karşısında gerçeklerin açıklığını, derinliğini ve tarihselliğini görünür kılmayı amaçlar. Serüven Kültür bağımsız bir kültür-sanat perspektifi ile gönüllülük esasına dayanır. Serüven Kültür faaliyeti bu bakış açısıyla, alternatif bir kültür-sanat anlayışı ve üretimlerini inşa etmek için yola çıktı, bu yolda ilerleme sağlarken çeşitli kurslar, atölyeler, çalışma grupları oluşturdu. Sanatın belli bir kesim insan için var olduğunu söyleyen akla karşı herkesin gelip içerisinde yer alabileceği, sosyalleşebileceği, birbirine değip dokunabileceği, ufkunu genişletebileceği, salt tüketim kültürüne karşın birlikte üretebileceği bir sanat alanı yarattı." şeklinde tanımlar (Serüven Kültür, 2024).

Günümüz Eğitim Sistemi

Bugün Türkiye'deki eğitim sistemi, öğrencisinden velisine, öğretmenine, temizlik personeline, bakanına uzanan geniş bir yelpazedeki tüm eğitim aktörlerini mutsuz ediyor. Rekabetçi, sınav odaklı, mezhepçi, pasifize edici, gerici kültürü dayatan, gerçek becerilerle donatmayan, birlikte yaşam kültürü kazandırmayan eği-

tim sistemi, sadece okullarda değil; eğitim, öğretim ve kültür faaliyetleri yürüten tüm kurumlarda yaygınlaşmaktadır. Elbette bu baskıcı anlayışın ve bunun uzantısı olan eğitim sisteminin -her ne kadar güdük de olsa- bir felsefesi vardır ve dolayısıyla bu eğitim anlayışının da bir pedagojisi vardır. Sözünü ettiğimiz bu anlayışın pedagojisi; biat etmek, mevcut düzene karşı çıkmamak, onu kabul etmek üzerine kuruludur.

Benlik gelişimi açısından bakıldığında, çocukların gelişim sürecinde bilimsel ve özgür bir eğitim ortamı içerisinde yetişmeleriyle kendi kimliklerini oluşturma ve kendilerini tanıma fırsatı bulabilirler. Belirli bir dini inanç sistemine uygun geliştirilmiş öğretim programları içerisinde ise farklı inanç gruplarından çocukların kendi inanç ve değerleri ile çatışmaya girmelerine ve içsel kimlik bunalımı yaşamalarına neden olabilir. Çocuklar, ailelerinden bağımsız olarak hak sahibi bireylerdir ve karar süreçlerine katılım hakları güvence altındadır. Şeffaf, bilgilendirici ve kapsayıcı ortamlar sağlamak devletlerin görevidir. Ancak mevcut eğitim sisteminde çocuklar ve ebeveynler baskı altında hissedebilmekte ve özgürce seçim yapamamaktadırlar. Baskıcı ortamda seçmeli dersler, öğrenciler ve velileri tarafından zorunlu olarak algılanabilmektedir. Yahut birçok okuldaki öğretmen eksiğinden kaynaklı olarak seçmeli derslerin çoğu zorunlu olarak verilmektedir.

Türkiye'deki eğitim sistemi öteden beri ezberci, bilimsellikten uzak, sınav odaklı olmasının yanı sıra yaşam için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmaktan da uzaktır. 2024-2025 eğitim-öğretim yılında yürürlüğe girmesi için bir çırpıda hazırlanan *Türkiye Yüzyılı Maarif Müfredatı*, 4+4+4 eğitim sistemi ile okul terklerine sebebiyet veren önceki sistem değişikliklerinin bir uzantısı sayılabilecek niteliktedir. Yeni müfredat gerici, antibilimsel, laiklik karşıtı olmasının yanı sıra özgür ve yaratıcı düşüncenin önüne eğitim öğretimin ilk yıllarında geçmektedir (Türk Psikologlar Derneği, 2024).

Sistem, ırkçı, cinsiyetçi, laiklik karşıtı anlayışını eğitimin her kademesine yayarak küçük yaşlardan itibaren öğrenciler üzerinde

baskıcı bir otorite kurarak kendini sürdürmektedir. Baskıcı, ezici, köleleştirici bu pedagoji karşısında konumlanan, insanın özgür olmadığını ama birlikte bir eyleme faaliyetiyle özgürleşebileceğini ortaya koyan ezilenlerin pedagojisi, dünyanın değişmesi için bir fırsat sunmaktadır.

Ezilenlerin Pedagojisi

Ezilenlerin Pedagojisi, Paulo Freire ve Elza Costa Freire öncülüğünde Brezilya'da ortaya çıkmış, özellikle yetişkin eğitimi alanında çok sayıda pratiğe kaynaklık etmiştir (Bentley, 1999). Okuma, yazma bilmeyen yetişkinlerin eğitimleri sırasında ortaya çıkan pedagojik ve politik sonuçların derlenmesiyle oluşturulmuştur. Biraz fazla teorik kalmasıyla eleştirilmişse de *Ezilenlerin Pedagojisi*'nde bahsi geçen kavramların uygulama yollarını, yöntemlerini bulmak ve kavramları tartışmaya devam etmek de bizlere düşmektedir.

Paulo Freire, toplumsal dönüşüm, toplumsal adalet ve toplumsal farklılıklarla ilgili sorunlarla ilgilenen ve özel bir pedagoji anlayışı olan, eleştirel pedagoji alanında önemli biridir (Mayo, 2011). Yazılarında çoğunlukla toplumsal dönüşümün olasılıkları ve baskı biçimleriyle ilgili tartışmalar yürüten Freire'ye göre eğitimin politik yanıyla ilgilenmek elzemdir. Bu nedenle yazıları geleneksel eğitim yöntemlerinin eleştirisinden yola çıkmaktadır (Mayo, 2011).

Kavramlar

Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi* kitabında birçok kavram kullanmıştır. Ancak biz tüm kavramları ele almak yerine bizim için önemli olduğunu düşündüğümüz bazı kavramlara odaklanıyoruz. Aşağıdaki tablolarda bu odaklandığımız ve önemsedığımız kavramlar yazıyor. Tabloların üst kısmında kavramın kendisi yer alıyor, yanındaki sütunda sözlük anlamları yazıyor. Tablolardaki alttaki satırlar ise kavramla ilgili kitaptan yapılan alıntılar içeriyor.

özgürleşme	özgürleşme durumu.
- Ne bir armağandır ne kendi kazanacağınız bir şeydir, karşılıklı bir süreçtir. - Ezilenler özgürleşme mücadelesine girebilmek için ezilme gerçekliğini, çıkışı olmayan kapalı bir dünya olarak değil, dönüştürebilecekleri kısıtlayıcı bir durum olarak idrak etmelidirler. Bu idrak, özgürleşme için gereklidir, fakat yeterli koşul değildir; bu idrakin özgürleştirici eylem için yönlendirici güç haline gelmesi gerekir. Aynı şekilde ezilenlerin, ezenlerle diyalektik bir ilişki içinde, ezenlerin antitezi olarak var olduklarını; onlar olmadan ezenlerin de var olmayacağını fark etmeleri kendi başına özgürleşme demek değildir. Ezilenler, tutsağı oldukları çelişkiyi; ancak, bu idrak onları kendilerini özgür kılma mücadelesine kattığı zaman aşabilirler. Özgürleştirici eğitim çalışması idrak edimlerinden oluşur, bilgi aktarımından değil.	

kolektif	- (sıfat) Birçok kimseyi veya nesneyi içine alan, birçok kişi ve nesnenin bir araya gelmesi sonucu olan. - (zarf) ortaklaşa.
- İnsanın ontolojik yetisi, kendi dünyası üzerinde eylemde bulunan ve bu dünyayı dönüştüren bir özne olmak ve bunu yaparken bireysel ve kolektif olarak daha tam ve daha zengin bir hayata giden yepyeni olanaklara doğru hareket etmektir.	

diyalog	Karşılıklı konuşma (mecaz) Anlaşma, uyum sağlama veya bu yolda çalışma
- Freire'nin savı (ki artık çok geniş bir deneyim birikimiyle desteklenmektedir) ne kadar 'cahil' veya 'sessizlik kültürü'ne gömülü olursa olsun, her insanın ötekilerle diyalog içinde yüzleşerek dünyasına eleştirel bakma yeteneğinde olduğudur. - Diyalog ilişkileri -idrak eden aktörlerin işbirliği içinde aynı nesneyi idrak etmesinin olmazsa olmaz koşulu- başka türlü imkansızdır. - Diyalog aracılığıyla, öğrencilerin öğretmeni ve öğretmenin öğrencileri ortadan kalkar ve yeni bir terim doğar: Öğrenci öğretmen ve öğretmen-öğrenciler. - İnsanların kendi sözlerini söylemesiyle ve dünyayı adlandırmasıyla dünya dönüşüme uğruyorsa, diyalog, insanların insan olarak taşıdıkları anlamın hakkını verme tarzı olarak kendini dayatır. Bir bakımdan diyalog varoluşsal bir gerekliliktir. - Diyalog, insanlar arasındaki yüzleşmedir... - Diyalogculuk: Özgürlüğün praksişi olarak eğitimin özü.	

praksis	Uygulama, aksiyon, pratiğin önemi gibi anlamlara gelmekte olan felsefi ifade (Wikipedia, 2023).
- Baskının esaretinden kurtulmak için onun içinden ayağa kalkmak ve ona karşı çıkmak gerekir. Bu ancak praksis yoluyla yapılabilir: Dönüştürmek amacıyla dünya üzerinde düşünmek ve eylemde bulunmak. - Hümanist ve özgürlükçü bir pedagoji olması bakımından, ezilenlerin pedagojisinin açıkça seçilen iki ayrı aşaması vardır: Birinci aşamada ezilenler, içinde ezildikleri dünyayı deşifre ederler ve praksis aracılığıyla, bu dünyanın dönüştürülmesine kendilerini adarlar.	

Serüven Kültür atölyelerinde, çalışmalarında ve üretimlerinde temel alınan, fikir-eylem birliğini temsil eden *praksis* kavramı bu çalışma kapsamında önemli bir yer teşkil ediyor. Freire'nin *Ezilenlerin Pedagoji*'sinde sıklıkla kullandığı bu kavram, Marksist bir kavramdır. *Praksis*, Petrovic tarafından özellikle toplumsal yaşamın pratikliği bağlamında ele alınması gereken önemli bir kavram olarak tanımlanıyor: "Toplumsal yaşam özünde pratiktir; teoriyi gizemciliğe sürükleyen tüm gizemlerin çözümü insan praksisinde ve bu praksisin kavranmasında yatar" (Petrovic, 1993). Lefebvre de benzer bir açıdan *Praksis*'i şu şekilde konumlandırıyor: "Toplumsal yaşam, toplum ve bireyin özünde, toplumsal pratiktir: praksis. Üretim, insanı üretir. Sözde dünya tarihi ya da dünyanın tarihi insanın kendisi tarafından üretiminin tarihidir: İnsan hem insanın dünyasını hem de öteki insanı (yabancılaşmış) başka insanı ve kendini (kendinin bilincini) üretir (Lefebvre, 2010).

idrak	Anlayış, kavrayış
- Zihinsel düzeyde farkına varma edimi ya da yetisi. Salt duyu-lara ilişkin olan "algılama" ve zaten farkında olunan bir şeyin anla-mını belirleme, görüş oluşturma ifade eden "kavrama"dan farklı ola-rak kullanılmıştır. (İng. Cognition, Alm. Erkenntnis) - Ezilenler, tutsağı oldukları çelişkiyi; ancak, bu idrak onları kendilerini özgür kılma mücadelesine kattığı zaman aşabilirler. - Ezilenler özgürleşme mücadelesine girebilmek için ezilme gerçekliğini, çıkışı olmayan kapalı bir dünya olarak değil, dönüştürebilecekleri kısıtlayıcı bir durum olarak idrak etmelidirler. Bu idrak, özgürleşme için gerekli-dir, fakat yeterli koşul değildir; bu idrakin özgürleştirici eylem için yönlendirici güç haline gelmesi gerekir. Aynı şekilde ezilenlerin, ezenlerle diyalektik bir ilişki içinde, ezenlerin antitezi olarak var olduklarını; onlar olmadan ezenlerin de var olmayacağını fark et-meleri	

kendi başına özgürleşme demek değildir. Ezilenler, tutsağı oldukları çelişkiyi; ancak, bu idrak onları kendilerini özgür kılma mücadelesine kattığı zaman aşabilirler.	
conscientizaçao	Eleştirel bilinç, bilinç dönüşümü.
- Conscientizaçao, her tür doğrulamaya özgü idrak tutumunu de-rinleştirmekle eşanlamlıdır. - Conscientizaçao, insanları 'yıkıcı fariatizm'e yöneltmez. Tersine, insanların sorumlu özneler olarak tarihi sürece girmelerini mümkün kılmak suretiyle, onları kendine güven arayışına sokar ve böylece de fanatizmi önler. - Ezilenlerin, kendi özgürleşmeleri için mücadele etmeleri gerektiğine ikna olmaları, devrimci önderli-ğin bir armağanı değildir, onların kendi conscientizaçao'larının so-nucudur.	

Ezilenlerin Pedagojisi kitabını özgün dili olan *Portekizce'*den *İngilizce'*ye çeviren kişi *conscientizaçao* terimi için “sosyal siyasi ve ekonomik çelişkileri kavramak ve gerçekliğin insanları ezen koşullarına karşı harekete geçmek için gereken öğrenme süreci” şeklinde bir dipnot düşmüştür.

Son tahlilde, *Ezilenlerin Pedagojisi'*nin temel aldığı **conscientizaçao, özgürleşme istenci, idrak, kolektif çalışma, diyalog ve praksis** kavramlarını, günümüz dünyasına ait yaygın anlayışların değiştirilmesi açısından yeniden ele almalı ve üzerine kapsamlı bir şekilde düşünmeliyiz.

Pedagoji Okul ile Sınırlı Değildir

Pedagoji, okul ile sınırlı bir alanda değerlendirilse de aslında yaşamın hemen tüm alanlarında izlerini bize gösteriyor. Ezilenlerin pedagojisini de okul alanına, özellikle de içeriğinden arındırılıp sadece biçimine indirgenerek “alternatif okul” başlığına hapsedilmesine karşı, yaşamın çeşitli alanlarındaki pedagojik ilişkinin,

özellikle de bugün içinde bulunduğumuz tahakküm ilişkilerinden yarının özgür toplumuna uzanan direniş çizgisindeki pedagojinin varlığı ve pratiği üzerine daha çok konuşmak, yazmak elzemdir. İnsanın bitmemiş karakteri ve gerçekliğin dönüşme özelliği, eğitimin sürekli bir faaliyet olmasını zorunlu kılar (Freire, 2016).

Jale Karabekir'in ezilenlerin tiyatrosu pratiği ve bundan hareketle hazırladığı *Türkiye'de Ezilenlerin Tiyatrosu Feminist Bir Metodolojiye Doğru* kitabı (Karabekir, 2015), Ebru Gökdağ'ın Hindistan'da ezilenlerin tiyatrosunu köy köy dolaştıran Jana Sanskriti'yi konu alarak hazırladığı *Köylü Tiyatrosu Geleneği ve Forum Tiyatro Bir Model Olarak Jana Sanskriti* kitabı (Gökdağ, 2015), Nuray Türkmen'in Tekel Direnişi'nin içinden çıkardığı *Eylemden Öğrenmek* (Türkmen, 2012) gibi örnekler pedagojinin salt eğitim alanına sınırlanmaması gerektiğini anlatır. Bu çalışma da hâlihazırda direniş içerisinde yer alan, *Ezilenlerin Pedagojisi* uygulamalarına ışık tutma çabasına bir tuğla ile dahil olmaktadır.

Serüven Kültür'ün Pedagojisi

Freire conscientizaçao'yu "sosyal siyasi ve ekonomik çelişkileri kavramak ve gerçekliğin insanları ezen koşullarına karşı harekete geçmek için gereken öğrenme süreci" olarak tanımlıyor (Freire, 2016). Bu çalışma, bu tanıma dayanarak idrak aşamasından özgürleştirici eyleme uzanan (ve aynı zamanda hiç bitmeyen) bir süreç olarak *conscientizaçao* kavramını Serüven Kültür çalışmalarına katılan kişilerin bilinç dönüşümü içerisinde incelemektedir.



Görsel 1: Serüven Kültür'ün çeşitli faaliyetlere çağırın afişi



Görsel 2: Serüven Kültür'ün çeşitli faaliyetlerinden görseller

Serüven Kültür’lerdeki faaliyetlere (Görsel 1 ve 2) katılan gençler rekabet karşısında kolektif üretime odaklanan, yukarıdan aşağıya konumlanan bir yönetim anlayışına karşı karar alma mekanizmasının öznesi olma iradesi ile meclisleşerek, belirli bir zümreye hitap eden sanat anlayışına karşı gönüllülük esasına dayalı atölyelerle farklı toplumsal sınıftan kişilerle bir araya gelerek, erkek egemen kültür sanat anlayışına dayalı üretimlere karşında konumlanıp cinsiyet eşitliğini temel alan çalışmalar yaparak, eğitimlerle öğrenme yoldaşlığı içerisinde atölyelerini yürütmektedir. Formal eğitimdeki gibi herhangi baskı ve korku iklimin yerine kişinin öz, içsel disiplininin beslendiği ve güçlendiği bir atmosferi oluşturmanın ve bunu sürdürmenin peşindedir. Atölyelere, faaliyetlere devam zorunluluğunu, özneleşmeyi doğrudan etkileyeceğinin idrakını katılımcılarda oluşturmanın arzusundadır. Tüm işlerin doğal bir iş bölümü içerisinde yapılması birlikte yaşam kültürüne, işlerin bölüşümlü ve dönüşümlü yapılmasına katkı sunmaktadır. Sorunların açık iletişim ve diyalog ile çözme eğilimi barış kültürünü desteklemekte ve gençlere güvenli bir ortamda olduklarını hissettirmektedir.

Çalışmanın Amacı ve Odağı

Bu çalışmanın amacı, *Ezilenlerin Pedagojisi*’nde *conscientizaçao* ile kavramlaştırılan bilinç dönüşümünün günümüz gençlik kültür hareketlerindeki karşılığını göstermektir. “Conscientizaçao; sosyal, siyasi ve ekonomik çelişkileri kavramak ve gerçekliğin insanları ezen koşullarına karşı harekete geçmek için gereken öğrenme süreci anlamına gelir.” (Freire, 2016). Bu bildiri, idrak sürecinden özgürleştirici eyleme uzanan (ve aynı zamanda hiç bitmeyen) bir süreç olarak *conscientizaçao* kavramını Serüven Kültür çalışmalarına katılan kişilerin bilinç dönüşümü içerisinde incelemektedir. Serüven Kültür’deki çalışmalara katılan gençlerin bilinç dönüşümünün *conscientizaçao* kavramı bağlamında incelenmesi, formel

olmayan (informel) eğitim içerisinde *Ezilenlerin Pedagojisi*'nin imkânlarını tartışmamıza vesile olacaktır.

Bu çalışmada, gençlik alanında üretim yapan Serüven Kültür'ü ve buralardaki çalışmalara katılan kişilerin bilinç dönüşümü üzerinden *Ezilenlerin Pedagojisi*'ne ait bazı kavramları inceleyeceğiz. Serüven Kültür'lerdeki çalışmalarda bu kavramların pratikte nasıl tezahür ettiğini göstereceğiz. Asıl odak noktamız ise Freire'nin anahtar kavramı olan *conscientizaçao* kavramıdır.

Çalışmanın Yöntemi

Bu bildiri kapsamında, Serüven Kültür'ün faaliyetlerine katılan, atölyeler düzenleyen ve yürütücülüğünü yapan gençlerin bilinç dönüşümünü incelemek üzere nitel araştırma yöntemlerinden olan *gözlem* ve *yarı yapılandırılmış görüşme* veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Farklı şehirlerdeki görüşmecilerle çevrim içi görüşmeler yapılmış, katılımcı onayı doğrultusunda kayıt altına alınmıştır. Bu teknikler ışığında hazırlanan çalışmamızın sonuçları, elde edilen bulgulara göre oluşturulmuştur. Katılımcılarla yapılan görüşmeler ışığında, katılımcıların Serüven Kültür'le temas kurdukları ilk andan bugüne değin nasıl bir bilinç dönüşümü yaşadıklarını ortaya konmaktadır. *Yarı yapılandırılmış görüşme* formunda, yönlendirme içermeyen ifadeler tercih edildiği gibi açık uçlu soru biçimi ile genelden özele doğru bir metod izlenmiştir. Atölyelere doğrudan katılarak *gözlem* yöntemi de kullanılmış ve gözlemden elde edilen çıkarımlar bildiride yer almıştır.

Bulgular

Katılımcıların verdikleri cevaplar ve atölye gözlemleri ışığında üç ana bulguyla beraber bir de gözleme dayalı bulgu ortaya çıkmıştır. Bulgular şu şekildedir: Öznellik, çok yönlülük, fikir eylem birliği ve arkadaş etkisi.

Öznellik: Her bir katılımcının kendine has değişimleri olduğunu bilmek ve anlamak, insan doğasının biricikliğini göz ardı etmeden, kişileri öne çıkardıkları ve büyüttükleri değerlerle kabul etmek çalışmamızın ön kabullerinden olmuştur. Her bir katılımcının kendi öznel değişimi ve hızı diğerlerinden farklıdır. Aşağıda anonim olarak yazılan cevaplardan da anlaşılacağı gibi kimi katılımcılar değişimini farkındalık düzeyinde ifade ederken kimi de inisiyatif alabilecek bir özne olarak görmektedir. Üretim yaptığı alanda kendini güvende hissetmenin önemini de katılımcılar vurgulamıştır.

(Aşağıda maddeler halinde yazılmış cümleler, doğrudan katılımcı yanıtlarından alıntılanmıştır.)

- “Serüven bizim başka bir kültür sanat inşa edeceğimiz ve ettiğimiz alan. Bu alanda çemberin içinde özneyiz ve inisiyatif alırız.”
- “Serüven’den önce üretici değil, tüketici konumundaydım; buradaki atölyelere katıldıkça ben de üretim yapabileceğimi fark ettim.”
- “Güvenli alanın sağlanması benim için yeniydi.”
- “Ufkumu açtı, derinleşmemi sağladı.”
- “Hiçbir zaman öğreten kutsaldır fikrine sahip olmamıştım. Ama hiçbir zaman öğreten-öğrenenin bu kadar yakınlaşıp bu kadar nitelikli bir iş yapabileceğini düşünmemiştim.”
- “Serüven Kültür’de özellikle müzik çalışmalarına katıldıkça küçüklükten beri gelen özgüvensizlik halini bir kenara itip ben bu alanın öznesiyim’i hissettim.

Çok yönlülük: Çalışmamızda eleştirel bilincin bir harman olduğu, farklı bileşenlerden oluştuğu vurgusu ile bu bileşenlerden bazısının cılız kalmasına rağmen bazısının da güçlü bir şekilde öne çıktığı görülmektedir. Serüven Kültür’lerle daha erken yaşlarda, lise yıllarında tanışan gençlerin özgüvenli kararlar almaya yatkın

ve istekli oldukları ortaya çıkmıştır. Demokratik yaşam kültürünün öğelerini daha içsel bir şekilde hayatında tutmaya özen göstermeye çalışmaktadır.

(Aşağıda maddeler halinde yazılmış cümleler, doğrudan katılımcı yanıtlarından alıntılanmıştır.)

- “Kolektif bir üretim/düşünce alışkanlığı, eleştirel bir bilimsel gelişimin mümkün olduğu, uzmanlaşmadan özneleşmenin mümkün olduğu, anti-kapitalist bir düşünce anlayışı, bolca arkadaş”
- “Bir ufka sahip olma, mantıklı olma, özgüven, özdisiplin”
- “Kolektif çalışmanın gücü gördüm ve hayatımı bir kolektifin içerisinde tarifledim. Önceden yapmayı hayal edemeyeceğim şeyleri şimdi kolayca yapılabiliyorum.”
- “Dayanışma, okuma, sağlıklı iletişim, mücadele ruhu, eleştirel düşünme”
- “Eleştiri, öz eleştiriye önceden yüzeysel bakardım. Serüven’le birlikte bunların ne kadar önemli olduğunu anladım. Belki basit görünüyor ama benim için önemli bir katkı.”
- “Çalışmalar emek ve yoldaşlık eksenli ilerliyor. Bu çok kıymetli.”

Fikir-eylem birliği: Tüm katılımcıların Serüven Kültür’deki uygulama alanlarının genişliğinden ve her fikrin nasıl eyleme dönüştürüleceği yaklaşımından oldukça etkilendiği ve kendi yaşantısında da bunu uygulamaya başladığı görülmektedir. Formal eğitimin pratikten uzak anlayışının karşısında Serüven Kültür’lerde her fikrin hızlıca eylemle birleşmesi birçok atölye katılımcısı için oldukça yeni bir olgu.

(Aşağıda maddeler halinde yazılmış cümleler, doğrudan katılımcı yanıtlarından alıntılanmıştır.)

- “Düşüncelerin eylemlerle daha değerli olabileceğini öğrendim. Önceden düşüncelerim

sadece kafamın içinde kalırdı, fakat Serüven Kültür’de bunları pratiğe döktüğüm zaman düşüncelerimi farklı insanlar görmüş oldu ve böylece düşüncelerimi daha verimli bir hale getirdiğimi fark ettim.”

- “Serüven Kültür’de sadece düşünmekle kalmayıp düşüncelerimi eyleme dökmenin gerekliliğini öğrendim. Buradaki kolektif çalışma ortamında bir fikrin peşinden gitmenin ve somut bir üretim ortaya koymanın ne kadar önemli olduğunu gördüm.”
- “İkisinin kafa kafaya gitmesi gerektiğini düşünüyorum. Sadece nitelikli bir düşünce olduğunda entelektüel niteliksiz bir düşünce de ise geveze oluruz. Sadece eylem olduğunda etkinlikçi oluruz, bir ufku olmayan şeyler yapmış oluruz.”
- “Kapitalizm dışında bir kültür ve sanat anlayışına sahip bireylerin bir araya gelmesi, hem sayımızın aslında ne kadar fazla olduğunu hem de bir araya gelirse neleri değiştirebileceğimizi bize gösterdi. Dolayısıyla düşünce ve eylem birliğine nicel ve nitel anlamda aslında ne kadar çok güçlü olduğumuzu ve neleri değiştirebilecek potansiyelimizin olduğunu bana gösterdi. Bu da bende güçlü bir moral sağladı.”

Arkadaş etkisi: Uzun yıllar ülkenin baskıcı eğitim formasyonunu alan gençlerin güçlü arkadaşlık bağları kurarak sistemin içinde kalmaya çalıştıkları görülmektedir. Bu arkadaşlık ilişkilerinin zaman zaman özneleşmenin önüne geçmesi mümkündür. Benzer bir durumu Serüven Kültür’lerde atölyelere katılan gençlerde de gözlemliyoruz. Atölyelere katılımın ve özneleşme sürecinin arkadaşlığın etkisiyle zaman zaman kesintiye uğraması, yavaşlaması önemli bir bulgu olarak karşımıza çıkmıştır. Bu durumu doğal karşılamakla birlikte arkadaşlık ilişkileri rasyonel ve tarafsız düşünmeyi etkilemektedir. Gençlerin; hiyerarşik olmayan, doğal

otorite karşısında tamamen kendi iradesi ile atölyelere düzenli katılımını organize etmekte zorlandığını söylemek mümkün.

Sonuçlar

Araştırmamızda, Freire'nin kavramlarının uygulandığı Serüven Kültür gibi bir mekânda/alanda, her ne kadar bu sistem içerisinde yetişmiş olsalar dahi, gençlerde bir bilinç dönüşümünün mümkün olduğunu görüyoruz. 2010'dan beri faaliyet gösteren Serüven Kültür'lerde faaliyetlere katılmış ve halihazırda hâlâ katılmakta olan gençlerin tamamı buralardaki faaliyetler aracılığıyla kendini eskiye nazaran daha fazla eleştirel bilince sahip bir birey olarak görüyor.

Çalışmalara dahil olan gençler, bireysellikten uzaklaşarak kolektif üretimin gücünü ve heyecanını yaşama, sorumluluk alarak cesaretlenme, edimlilikten kurtulup etken olma, toplumun farklı kesimlerini tanıma, adil bir yaşam arzusu duyma, yeni yaratımlar için pratik bir alan oluşturma, sorgulama becerilerinin gelişmesi, üniversite hocalarının verdiği korkudan uzak, başarı kaygısı duymadan, rahat ve neşe içerisinde üretim yapabilme, toplumsal cinsiyet kalıplarını fark etme ve bunun karşısında konumlanma, farklı bakış açılarıyla buluşma, birbirine değer veren bir toplulukla hareket etme, emeğin değerini kavrama, politik bilinç kazanma gibi konularda bilinç dönüşümü yaşadıklarını aktarmışlardır.

Tıpkı Freire'nin de belirttiği özgürleşme ne bir armağandır ne kendi kazanacağınız bir şeydir, karşılıklı bir süreçtir (Freire, 2016). Çalışmalara katılarak kendini gerçekleştiren herkes, kendini özgürleştirirken birlikte çalışma yürüttüğü kişilerin, Serüven Kültür'lerin ve de dünyanın daha özgür olmasını sağlamaktadır.

Kolektif çalışma prensibiyle hareket eden Serüven Kültür'ün sistemin "yarış atı" yetiştirme anlayışına karşı duruşunun sonucu olarak atölye katılımcılarının ve yürütücülerinin birbirleriyle olan bağlarını güçlendirmiştir. Gençler sadece emek vererek, planlı bir

Çalışmanın yürütücüsü olabileceği gerçekliğini görmüşlerdir. Serüven Kültür'n işleyişine dair kararların kendi kurdukları meclis yolu ile alındığının tecrübe edilmesi, gençlerin ortak karar verme sürecinin bir öznesi olmasını sağlamıştır. Bu yolla otoriteryenliğin karşısında organik bir otorite ile tanışmış ve öz disipliniyi oluşturma yoluna girmiştir. Kendisine ne yapması gerektiğini söyleyen birinin/birilerinin güdümünde olmaktan çıkılmış, bizzat kendisi ne yapması/ne yapılması gerektiğini düşünerek eylemlerini oluşturmaya başlamıştır. Farklı sınıftan, etnisiteden, farklı cinsel yönelimleri olan kişilerle ortaklaşarak bugünün şiddet ortamı içerisinde barış içerisinde ve keşişimsel çalışmalar yapmanın nemiini kavramıştır.

Görüşmelerimiz, eğitim sisteminin baskıcı ortamını eleştirip bunun yerine yeni bir yaşam kurma iddiasıyla pratikler yapan özgürlük alanlarını var etmenin, sistemin değiştirilemez ve kapalı bir sistem olduğu düşüncelerini boşa düşürdüğünü göstermektedir. Serüven Kültür'ler gibi alanlar/mekânlar sistemin pedagojisinin deşifre edip eleştirerek yerine kendi pratikleriyle, üretimleriyle yeni bir pedagoji ortaya koymaktadır. Demokratik değerlerle oluşturulan ve bu ilkelerle işletilen her yapının antidemokratik, ayırıcı, ötekileştirici, yarışa dayalı, gerçek yaşamın bilgi ve becerilerini kendine esas almayan mevcut eğitim sistemine gedikler açmasının yanı sıra kendi eşişlik anlayışını da ortaya koymaktadır.

Teşekkür

Bu bildirinin ortaya çıkmasına katkı sunan Emre, Fadime, Helin, Büşra, Seda, Volkan, Bşran, Güney, şılan, İrem, Meryem ve Songül'e çok teşekkür ederiz.

Kaynakça

1. Freire, P. (2016). Ezilenlerin Pedagojisi. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
2. Karabekir, J. (2015). Türkiye’de Kadınlarla Ezilenlerin Tiyatrosu: Feminist Bir Metodolojiye Doğru. İstanbul: Agora Kitaplığı
3. Gökdağ, E. (2015). Köylü tiyatrosu geleneği ve forum tiyatro: Bir model olarak Jana Sanskriti. Ankara: Detay.
4. Türkmen, N. (2012). Eylemden öğrenmek: TEKEL direnişi ve sınıf bilinci. İstanbul: İletişim Yayınları.
5. Bentley, L. (1999). A Brief Biography of Paulo Freire. Pedagogy & Theatre of the Oppressed, Inc. (PTO). Erişim: 20 Ekim 2024, URL: <https://web.archive.org/web/20240714184916/https://ptoweb.org/aboutpto/a-brief-biography-of-paulo-freire/>
6. Serüven Kültür (2024). *Serüven Kültür Kimdir?* Instagram. Erişim: 20 Ekim 2024, URL: <https://www.instagram.com/seruveniz-mir/p/DAssgDxIbfH/>
7. Türk Psikologlar Derneği (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Raporu*. Türk Psikologlar Derneği. URL: <https://psikolog.org.tr/belgeler/turkiye-yuzyili-maarif-modeli-raporu-01-08-2024-041ch.pdf>
8. Petrovic, G (1993). “Praksis”, T. Bottomore (drl.), Marxist Düşünce Sözlüğü içinde. M. Küçük (çev.). İstanbul:İletişim, ss.448-453.
9. Lefebvre, H. (2010), Gündelik Hayatın Eleştirisi II. I. Ergüden (çev.). İstanbul: Sel yayınları. sf. 251.
10. Mayo, P. (2011). Gramsci, Freire ve Yetişkin Eğitimi. çev. Duman, A. Ankara: Ütopya.
11. Wikipedia katılımcıları (2023). Praksis. *Vikipedi, Özgür Ansiklopedi*. Erişim: 10 Aralık 2024, URL:<https://tr.wikipedia.org/w/index.php?title=Praksis&oldid=29582373>.

Eğitimde Yaratıcı Drama Yöntemi ve Playback Tiyatrosunun Birlikte Kullanımının Eleştirel Pedagoji ile İlişkisi

Büşra YALÇINKAYA*

Öz

Yaratıcı drama, eğitimin tüm alanlarında kullanılabilir bir öğretim yöntemidir. Günümüzde de yaratıcı drama yönteminin eğitimde kullanımı yaygınlaşmaktadır. Yaratıcı dramanın kullanım alanlarından biri tiyatrodur. Tiyatro öğelerinden olan doğaçlama ise, yaratıcı dramada kullanılan, oldukça önemli uygulama aşamalarından biridir. “Yaygın kullanımıyla bir metne bağlı olmadan, içten geldiği gibi ve aniden gelişen durum olarak tanımlanan doğaçlama, yaratıcı dramada, bireysel ve grup yaratıcılığının en çok ortaya çıktığı çalışmalardır. Bu çalışmalar, daha az kesin olarak belirlenmiş bir süreci kapsar, çünkü yazarak ya da kaydederek değil zihinde canlandırılarak yaşanır. Önceden ayrıntılar saptanmadığı için de özgün bir süreç olarak gerçekleşir; diğer bir deyişle doğaçlamanın ana kaynağı bireyin yaşantısıdır. Bu nedenle katılımcıların kendilerini rahatça ortaya koyabildikleri ve bireysel olarak keyif aldıkları bir aşamadır” (Üstündağ, 1998, s. 32). Yaratıcı dramada doğaçlama aşamasında, kişi keşfeder, gelişir, buluş yapar ve öğrenir. Bu aşama aynı zamanda yaratıcı düşünmeyi olanaklı kıldığı gibi kişilerin rahatlıkla kendilerini ifade etmelerini de sağlar. Geçmişte, bir tiyatro formu ve yaratıcı drama sahneleme biçimi

* Büşra Yalçinkaya, *yalcinkaya.bussra@gmail.com*, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1908-3208>

olan doğaçlama yönteminin eleştirel pedagoji için de kullanıldığını görebiliriz. “Eleştirel Pedagojinin doğuşunda önemli isimlerden biri olan Shirley Steinberg, kendi öğretiminde doğaçlamaya yer vermiştir. “Shirley Steinberg, kendi öğretimini diyalog ve doğaçlama tiyatro ile tanımlamakla birlikte bir lise drama öğretmeni olarak o, geleneksel, senaryo tabanlı performanstan öğrencileriyle kolektif bir ortam içinde çalışmıştır. Keith Johnston’un Tiyatro Sporu kavramından, Augusto Boal’ın Ezilenlerin Tiyatro’sundan ve Freire’nin pedagojisinden esinlenen o ve öğrencileri, sosyal olarak bilinçli, özyaşama dayalı tiyatrosal “estiyaptılar”ı (happenings) geliştirmişlerdir. Kanadalı tiyatrosal kolektif düşüncesine gevşek biçimde dayanan o, öğrencilerine, dinleyicileri katılıma davet eden gündelik performanslar içinde araştırmayı, kişisel anlatı ve sanatları birleştirme imkânı veren “seçkiler” geliştirmiştir. Steinberg’in ilk performansı/estiyaptısı olan *An Anthology of Girls, Alberta, Lethbridge*’deki “Uluslararası Kızlar, Kadınlar ve Üstün Zekâlılar (Giftedness) Konferansı”nda, 1986’daydı. Performansın (sanatın) sadece izleyicilerin değil, fakat sanatçıların üzerindeki etkinin keskin biçimde farkında olan o, dramatik seçkiyi, sosyal bilinç ve değişimi sağlamaya dönük bir çaba olarak okullarda ve topluluk gruplarında kullanmıştır. Son çalışmaları, eleştirel pedagojinin kültürel çalışmalarla, (Steinberg, 2004; Macedo ve Steinberg, 2007) hem formal hem de informal eğitsel çevrelerde birleştirilmesine odaklanmaktadır. Günümüzde eleştirel pedagoji akımını yeni bir varoluş aşamasına sokan son derece yaratıcı ve yenilikçi bir mekân tesis etmek için, çalıştığı McGill Üniversitesi’ndeki The Paulo and Nita Freire International Project for Critical Pedagogy’nin müdürüdür” (Kincheloe, 2018).

Ülkemizde ve dünyada yaratıcı drama ve drama çalışmaları ile doğaçlamanın eğitimde kullanıldığına dair birçok uygulamaya rastlayabiliriz. Türkiye’de örnekleri bulunmasada, dünyada, modern doğaçlama tiyatro formlarından biri olan ve kişilerin gerçek anlatılarını kaynak alan playback tiyatrosu ise enstitülerde, eğitim

sisteminde yerini aldığı gibi sosyal becerilerin gelişiminde de kullanılmaktadır. “Hannah FOX ve Abigail LEEDER gibi oyuncular-eğitimciler empati kurmak ve karmaşık konularda diyalog üretmek için otobiyografik tiyatro ve Augusto BOAL’ın ezilenlerin tiyatrosu gibi iyi bilinen diğer uygulamalı tiyatro çeşitleri ile birlikte Playback Tiyatrosu’nu üniversite sınıflarında başarıyla kullanmışlardır (Fox & Leeder, 2018). Jonathan FOX ise Playback tiyatrosu’nu, geleneksel tiyatro kategorilerini, psikolojiyi ve eğitimi içeren bir metod olarak ifade etmiştir. Playback tiyatrosu’nun, dü-rüstçe konuşur herkesi, eşit şekilde derinlemesine dinlersek iyilik getireceği fikrinden köken aldığını belirtmiştir. Uygulama açısından Playback tiyatrosu, uygulamalı tiyatro ve doğal afetler sonrası teröpatik yardım, göçmenler gibi toplumsal konuları içeren geniş bir alanda kullanılmaktadır (Smigelsky & Neimeyer, 2008)” (Rosin, vd. 2021, s. 11-12). Genel anlamda doğaçlamaya dayalı bir tiyatro formu olan, seyircilerin anlatıları ile şekillenen bu nedenle yaşamı olduğu gibi yansıtan Playback tiyatrosu sahneleme biçimleri ile, kişilerin yaşantılarıyla ilintili olan yaratıcı drama teknikleri, paralellik göstermektedir. Yaratıcı dramada yer alan heykel, fotoğraf karesi, donuk imge vb. teknikler, Playback tiyatrosu’nun sahneleme biçimleriyle benzer. Yaratıcı drama, her yaştan her insana hitap ettiği gibi Playback tiyatrosu da, gerçek anların ve hikayelerin canlandırıldığı bir tiyatro formu olmasından ötürü geniş kitleleri kapsayabilmektedir. Bununla birlikte eğitimde Playback tiyatrosu ve Yaratıcı Drama’nın birlikte kullanımı, başkaca uygulamaları olanaklı kılabilir.

“Eleştirel pedagoji, bizi daha önce hiç kimsenin gitmediği yerlere götüren eğitsel bir maceracılık yolunu izleyen hırslı bir varlıktır” (Kincheloe, 2018). Eğitimde yaratıcı drama yöntemi ile playback tiyatrosu sahneleme biçimlerinin birlikte kullanımı farklı uygulamalardan biri olabileceği gibi, bu birliktelik, süregelen ve dayatılan eğitim yöntemlerine karşı bambaşka fikirler sunan; tıpkı playback tiyatrosu ve yaratıcı drama gibi, kişilerin yaşantılarını,

duygularını, birbirleri ile iletişimlerini önemseyen Eleştirel Pedagoji'ye de doğrudan hizmet edecektir. Bu sayede eğitim katılımcıları, birbirlerinin varlığını yadsımadan, sıra dışı bakış açılarına ulaşabilecekler, devamlı üretebilen yaratıcı bir düşünce sistemi edineceklerdir.

Literatür tarama yöntemi ile oluşturulan bu bildirinin amacı, eğitimde yaratıcı drama metodu ile modern doğaçlama tiyatro formlarından biri olan Playback Tiyatrosu'nun birlikte kullanımının, eleştirel pedagojinin hedeflerine ulaşımını olanaklı kılacağını savunmaktır.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı Drama, Doğaçlama, Playback tiyatrosu, Eleştirel Pedagoji

Creative Drama and Playback Theatre in Education: A Path to Critical Pedagogy

Abstract

Creative drama is a teaching method that can be applied in all areas of education. Today, the use of creative drama in education is becoming increasingly widespread. One of the areas where creative drama is utilized is theater. Improvisation, a fundamental element of theater, is also a crucial phase in creative drama. "Improvisation, commonly defined as an unplanned, spontaneous expression that occurs naturally, is one of the activities in creative drama where individual and group creativity emerge most prominently. These activities involve a less strictly defined process because they are experienced mentally rather than being written or recorded. Since details are not predetermined, the process unfolds as an original experience; in other words, the primary source of improvisation is the individual's own life experiences. Therefore, this phase allows participants to express themselves freely and enjoy the process on an individual level" (Üstündağ, 1998, p. 32). During the improvisation phase in creative drama, individuals explore,

develop, innovate, and learn. This phase not only fosters creative thinking but also enables individuals to express themselves comfortably. Historically, improvisation, as both a theatrical form and a staging technique in creative drama, has also been used as a tool for critical pedagogy. "One of the key figures in the emergence of critical pedagogy, Shirley Steinberg, incorporated improvisation into her teaching. While defining her teaching approach through dialogue and improvisational theater, Steinberg, as a high school drama teacher, worked with her students in a collective environment rather than adhering to traditional, script-based performances. Inspired by Keith Johnstone's concept of *Theatresports*, Augusto Boal's *Theater of the Oppressed*, and Freire's pedagogy, she and her students developed socially conscious, autobiographical theatrical 'happenings.' Loosely based on the Canadian theatrical collective thought, she encouraged her students to create 'curations' that combined research, personal narratives, and arts within everyday performances that invited audience participation. Her first performance/happening, *An Anthology of Girls*, was presented at the International Girls, Women, and Giftedness Conference in Lethbridge, Alberta, in 1986. Fully aware of the impact of art not only on the audience but also on the artists themselves, she used dramatic curation as a means to foster social awareness and change in schools and community groups. Her recent work focuses on integrating critical pedagogy with cultural studies (Steinberg, 2004; Macedo & Steinberg, 2007) in both formal and informal educational settings. She is currently the director of The Paulo and Nita Freire International Project for Critical Pedagogy at McGill University, where she is establishing an innovative and highly creative space that brings critical pedagogy into a new phase of existence" (Kincheloe, 2018).

Both in Turkey and around the world, there are numerous examples of creative drama and improvisation being applied in education. While there may be no known examples in Turkey, globally, one of the modern improvisational theater forms that draws

upon real-life narratives, Playback Theatre, has found a place in educational institutions and has been used to develop social skills. “Actors-educators such as Hannah Fox and Abigail Leeder have successfully utilized Playback Theatre in university classrooms alongside other well-known applied theater practices, such as autobiographical theater and Augusto Boal’s Theater of the Oppressed, to foster empathy and create dialogue on complex issues (Fox & Leeder, 2018). Jonathan Fox describes Playback Theatre as a methodology that integrates traditional theater categories, psychology, and education. He emphasizes that the foundation of Playback Theatre lies in the belief that genuine storytelling and deep, equal listening bring about goodness. In terms of application, Playback Theatre has been used in a broad range of fields, including applied theater, therapeutic support after natural disasters, and social issues such as migration (Smigelsky & Neimeyer, 2008)” (Rosin et al., 2021, pp. 11-12). As an improvisational theater form shaped by audience narratives, Playback Theatre closely parallels the techniques used in creative drama, which similarly reflect real-life experiences. Techniques such as sculpting, still images, and frozen frames in creative drama align with the staging methods of Playback Theatre. Just as creative drama is accessible to people of all ages, Playback Theatre, by reenacting real moments and stories, also appeals to a broad audience. Furthermore, integrating Playback Theatre with creative drama in education could enable new pedagogical applications.

“Critical pedagogy is an ambitious entity that follows an educational adventure leading us to places where no one has gone before” (Kincheloe, 2018). Combining the creative drama method with the modern improvisational theater form of Playback Theatre in education represents a novel approach. This integration not only offers an alternative to conventional and imposed educational methods but also aligns with the principles of Critical Pedagogy, which values personal experiences, emotions, and interpersonal communication. As a result, education participants will be able to

acknowledge each other's presence without exclusion, develop unconventional perspectives, and cultivate a continuously creative thinking system.

This paper, based on a literature review, argues that using the creative drama method alongside modern improvisational theater forms like Playback Theatre in education facilitates the realization of critical pedagogy's goals.

Keywords: Creative Drama, Improvisation, Playback Theatre, Critical Pedagogy.

Giriş

“Drama etkinlikleri; bireylerin birbirleriyle etkileşim kurmalarını sağlayarak, bireyin grupla iletişimi, yaşantısını sürdürme, gruba ait olma ya da bir grubun üyesi olmanın getirdiği sorumluluk, iletişim ve problem çözme becerilerinin de gelişmesine katkıda bulunduğu gibi aynı zamanda bireylerin kendilerine güven ve saygı duymalarına da yardımcı olmaktadır (San, 1990). Ayrıca yaratıcı drama sürecindeki bu etkinliklere katılım gösterildiğinde iletişim sürecinde önce kendi düşüncelerimizin, duygularımızın ve bedenimizin farkına varırız. Bir durum, olay ya da kişi karşısında neler düşündüğümüzü inceleme olanağı buluruz. Benzer biçimde bir durum, olay ya da kişi karşısında duygularımızın, tutumlarımızın, değer yargılarımızın, alışkanlıklarımızın vb. neler olduğunu gözlemleyebiliriz (Oğuz & Altun, 2011). Bu ve benzeri sonuçların elde edilmesinde en önemli etken ise yaratıcı drama süreçlerinde öğrenilen bilgilerin her zaman yeni bir bakış açısıyla değerlendirilmesi, deneyimler ve yaşantılarla gözden geçirilerek yeniden yapılandırılmasıdır (San, 2006)” (Yeler, 2018, s. 215).

Yaratıcı drama, kişiler arası etkileşimi ve iletişimi kuvvetlendirdiği gibi, duygu ve düşüncelerin de farkındalığına imkân sağlar. Davranışlarımızı görmemize ve başka bakış açılarını anlamamıza

neden olur. Yaratıcı dramada deneyimler ve yaşantılar rol oynamaktadır.

Dünyada ve ülkemizde modern doğaçlama tiyatro formları gelişimini sürdürmektedir. Bu formlar kapsamında ele alınan playback tiyatrosu ise 1975 yılında Jonathan FOX tarafından oluşturulmuştur. Playback tiyatrosunun insanların paylaşma olan ihtiyacından ve birbirlerine hikâyelerini anlatma güdülerinden doğduğu söylenebilir. Bu modern doğaçlama formu, içinde barındırdığı tekniklerle gerçekleştirilen performansı sanatsal kılar; playback tiyatrosunda seyircilerin hikâyeleri, müzik ve ışık yardımıyla, çeşitli teknikler kullanılarak canlandırılır. Bu sayede insanların hikâyelerini paylaşma ihtiyacı, modern doğaçlama olan playback tiyatrosu ile bir tiyatro formuna dönüştürülmüştür.

Playback tiyatrosu, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de yaygınlaşmaya başlamıştır. Seyircilere ait hikâye anlatılarından oluşan playback tiyatrosu, seyircilerle performans arasında bir bağ oluşturduğu gibi aynı zamanda yeni paylaşımlara da neden olmaktadır.

Görüldüğü gibi yaratıcı drama ve playback tiyatrosu, insanların iletişimine ve etkileşime yönelik olmakla birlikte, yaşantıları ve deneyimleri konu almaktadır. Yaratıcı drama ve playback tiyatrosu arasındaki söz konusu bu paralellik insan iletişimini ve paylaşımını olası kılmakta ve önem kazanmaktadır.

Yaratıcı Drama

“Yaratıcı drama doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği “oyunsu” süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılmasıdır” (San, 1991, s. 56).

Yaratıcı drama belirli tekniklerden yararlanarak, kişilerin, yaşamdan bir olayı, anı, bilinçlerinin ortaya koyduğu bütünlüğü oyun yardımıyla zihindeki düzenlemelere göre duygu deneyim ve gözlemlerinin etkisiyle anlamlı hale getirmesi, canlandırmasıdır.

“Yaratıcı dramanın öncelikli amaçları arasında aşağıdaki noktalar yer almaktadır:

- Kendini tanıyabilmeyi sağlamak,
- İletişim becerilerini geliştirebilmeyi sağlamak,
- Yaratıcılıkta bulunabilmeyi sağlamak,
- Toplumsal gelişim ve birlikte çalışabilmeyi sağlamak,
- Eleştirel düşünebilmeyi sağlamak” (Öztürk, 2001, s. 257).

Yaratıcı drama, bireyin kendini tanımasına, iletişim becerilerinin gelişimine, daha yaratıcı olmasına, toplumsal gelişimine, insanlarla bir arada çalışabilmesine ve eleştirel düşünmesine olanak sağlar.

“- İletişim becerilerini geliştirir

- Hayal gücünü ve yaratıcılık yeteneklerini geliştirir.
- Deneyim ve yaşantıları yeniden gözden geçirir
- Kazanılmış kavramlara yeni anlamlar yükletir
- Bilgileri yeni bir bakış açısıyla değerlendirme fırsatı verir
- Karmakarışık olayları anlaşılır hale getirir
- Birlikte çalışma alışkanlıkları kazandırır
- Katılımcı olma davranışını geliştirir
- Bağımsız karar verebilme becerilerini geliştirir
- Eğitim ve öğretimin içinde aktif rol aldırır
- Kendine güveni geliştirir

- Kendini başkasının yerine koyabilme becerisini (empati) geliştirir
- Kendini ifade edebilme becerilerini geliştirir
- Kişinin kendini tanıma ve başkalarıyla karşılaştırma olanaklarını geliştirir
- Eleştirel düşünme becerilerini geliştirir
- Demokratik düşünme ve farklılıklara saygı duyma becerilerini geliştirir
- Sorumluluk duygusunu geliştirir
- Yaşamı çok yönlü algılatır
- Yorumlama becerilerini geliştirir
- Değişik yaşantıları tanıtır
- Dikkat dağınıklığını önler, olaylara yoğunlaşmayı sağlar
- Dili, doğru etkili ve güzel kullanma becerisi kazandırır
- Konuşma becerilerini geliştirir
- Dinleme becerilerini geliştirir
- Anlatım becerilerini geliştirir
- Sanat konusunda duyarlılık kazandırır
- Kalıcı ve verimli öğrenmenin yolunu açar
- Araştırma istek ve duygusunu geliştirir” (Akoğuz & Akoğuz, 2019, s. 13 - 14).

Yaratıcı drama kişinin kendi gelişimine birçok katkı sağladığı gibi toplumsal alanda da bireyin gelişimini destekler, kişinin yaşama algısını olumlu yönde değiştirir, bakış açısını geliştirir.

“Yaratıcı dramanın; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışları kazandırmada etkili bir öğretim yöntemi, başta duyuların eğitimi olmak üzere bütüncül bir estetik anlayış oluşturmada sanat eğitimi

alanı ve yaşanan süreci betimleme, açıklama ve kontrol edebilme olanaklarıyla bir disiplin olarak bireylerin çok yönlü gelişmelerine olanak verdiği söylenebilir” (Üstündağ, 1998, s. 30).

Yaratıcı drama, eğitim başta olmak üzere birçok alanda kullanılabileceği gibi kişinin gelişiminde ve anlatıda da bir araç görevi görür.

“Yaratıcı drama; okuma yazma öğretimi, özbakım becerilerinin geliştirilmesi ya da toplumsal değerlerin kazandırılması için kullanılabileceği gibi matematikten psikolojiye, fen bilimlerinden sosyal bilimlere, birçok farklı disipline uyarlanabilir. Rol oynayarak öğrenme sağlayan yaratıcı drama, günümüzde erken çocukluk döneminden üniversitelere, yetişkin eğitimlerinden özel eğitim alanlarına kadar eğitimin her alanında kullanılmaktadır” (Akoğuz & Akoğuz, 2019, s. 12).

Yaratıcı drama çocukluk döneminden yetişkinliğe kadar her yaş grubuna uygulanabilmekle beraber fen bilimlerinden sosyal bilimlere, özel eğitim alanları da dâhil olmak üzere her alanda kullanılmaktadır.

Yaratıcı Drama ve Doğaçlama

“Yaygın kullanımıyla bir metne bağlı olmadan, içten geldiği gibi ve aniden gelişen durum olarak tanımlanan doğaçlama; yaratıcı dramada bireysel ve grup yaratıcılığının en çok ortaya çıktığı çalışmalardır. Bu çalışmalar daha az kesin olarak belirlenmiş bir süreci kapsar, çünkü yazarak ya da kaydederek değil zihinde canlandırılarak yaşanır. Önceden ayrıntılar saptanmadığı için de özgün bir süreç olarak gerçekleşir; diğer bir deyişle doğaçlamaların ana kaynağı bireyin kendi yaşantısıdır. Bu nedenle katılımcıların kendilerini rahatça ortaya koyabildikleri ve bireysel olarak keyif aldıkları bir aşamadır” (Üstündağ, 1998, s. 32).

Doğaçlama, bir planlama yapılmaksızın, kendiliğinden ortaya çıkan rol oynama olarak açıklanabilir. Yaratıcı drama etkinliklerinin vazgeçilmezi olan doğaçlamada, katılımcının kısa bir süre düşünmesine imkân verilip, içinden geldiği gibi rol oynanması öngörülür. Doğaçlama, kişinin çevresinde karşılaşılabileceği olayları canlandırır veya canlandırılanı yorumlar. Doğaçlamada kişi keşfeder, gelişir, buluş yapar, öğrenir.

Yaratıcı Drama ve Eğitim

“Yaratıcı drama doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği “oyunsu” süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılmasıdır” (San, 1991, s. 56).

Yaratıcı drama bir grubun varlığında, tiyatro ve drama teknikleri yardımıyla, herhangi bir olayın, durumsalın, soyut ve somut kavramın, davranışın, zihindeki oluşumların düzenlenmesi ile duygu ve yaşantı göz önünde bulundurularak oyun ile yeniden canlandırılmasıdır. Yaratıcı dramada rol oynama, doğaçlama gibi drama ve tiyatro teknikleri kullanılır. Drama ve tiyatrodaki olduğu gibi yaratıcı drama da bireylerin yaşantısını ve deneyimlerini konu alır.

“Yaratıcı dramanın en önemli özelliği, oyunu eğitim süreçlerine dâhil ederek eğitimde “yaparak ve yaşayarak öğrenme”yi mümkün kılmasıdır. Yaratıcı drama bir eğitim yöntemi olarak kullanıldığında, rol oyunu içine giren çocuk; yaparak, yaşayarak, anlatarak konuyu daha detaylı olarak öğrenebilir ve kendini etkili biçimde ifade edebilir” (Akoğuz & Akoğuz, 2019, s. 12). Eğitimde yaparak ve yaşayarak öğrenme büyük önem taşımaktadır. Eğitim içinde uygulanan yaratıcı drama ile bu mümkün kılınmaktadır.

“Yaratıcı drama, öğretim yöntemi, sanat eğitimi alanı ve bir disiplin olarak bireylerin 2000’li yıllarda kendini rahatça ifade edebilen, yaratıcı, grup çalışmalarına açık kişiler olmalarını sağlayacak bir yaklaşımdır (Üstündağ, 1996). Günümüz eğitim yaklaşımı olarak nitelendirilen etkinlikler dizgesinde yaratıcı drama çalışmalarına yer verilmesi, örgün eğitimin her basamağında ve yaygın eğitimde giderek daha da yaygınlık kazanmaktadır. Örgün eğitimde önemli olan öğrenciyi edilgin bir dinleyici durumundan kurtarabilmek, onu bedeni ve duyu organları ile harekete geçirebilmek ve konulan canlandırarak yaşanır duruma getirebilmektir. Bunu sağlamanın yolu; ister bir öğretim yöntemi olarak derslerin işlenişinde öğrenme-öğretme sürecinde kullanmak olsun, isterse başlı başına bir ders ya da kurs olsun yukarıda sayılan özellikleri taşıması açısından yaratıcı drama olabilir. Böylece öğrenci, öğrenme sürecinde etkin durumdadır; kendi yaptığıyla öğrenirken bir yandan da duyu organlarını harekete geçirmekte, olay ya da durumları yaşamaktadır (Üstündağ, 1988)” (Üstündağ, 1998, s. 29). Yaratıcı drama bir sanat eğitim alanı, disiplin olduğu gibi aynı zamanda bir öğretim yöntemidir. 2000’li yıllardan itibaren yaratıcı drama ile kişiler, daha yaratıcı, grup çalışmalarında daha açık olmuşlar ve kendilerini rahatlıkla ifade edebilmişlerdir. Yaratıcı drama, örgün eğitimin her alanında yer alırken yaygın eğitimde de görülmeye başlamıştır. Öğretimde yaratıcı drama sayesinde, öğrenci, öğrenme sürecinde etkin bir rol oynayabilir. Öğrenci, sadece zihnini değil, duyu organlarını, bedenini kullanarak yaşayarak öğrenebilir.

“Okul öncesi dönemde çocukta ilk dramatik öğrenme taklit etme ile başlamaktadır. Çocuklar hayali ve gerçek yaşantılar ile davranışları arasında fiziksel ve bilişsel bağlantılar kurabildikçe, taklit becerileri gelişmekte ve oyuna dönüşmektedir. Yaratıcı drama etkinlikleri, çocuğun bilişsel becerilerinin gelişimini doğrudan desteklemektedir. Drama etkinlikleri sırasında çocuklar düşündüklerini yaşantıya dönüştürmektedir. Yaratıcı drama etkin-

likleri ile çocuklar, düşünme, konuşma, dinleme ve anlama becerilerini kazanmaktadırlar. Çocuklar, dil becerilerini, yaratıcı drama çalışmaları sırasında grupla kurduğu etkileşim sonucunda doğal yollarla geliştirmektedir. Çocuğun sosyalleşmesinde, çevresindekilerle, özellikle de arkadaşları ile ilişkisi son derece önemlidir. Çocuk, grup içerisinde iş birliği, paylaşma, dayanışma, başkalarına saygı duyma vb. öğrenir. Yaratıcı dramanın çocukların duygu ve düşüncelerini hareketleri ile (sallanma, yuvarlanma, sıçrama vb.) dışa vurmalarını sağladığından rahatlatıcı etkisi bulunmaktadır. Drama etkinliklerinde özellikle yaratıcı hareket ve danslar, duyguların bedensel yolla ifade edilmesine olanak sağladığından bu konuda ayrıca önem taşımaktadır. Bu etkinlikler sırasında, çocuklar zihinlerinde canlandırdıklarını, diledikleri gibi hareket veya dansla anlatırlar (Ömeroğlu ve diğ., 2004)” (Yazar, vd. 2007, s. 16 - 20). Okul öncesi dönemde, çocuklar taklit ederek dramatik öğrenmeye adım atarlar. Hayal ile gerçek arasında bağ kurarak taklit yetenekleri gelişir ve bu bir oyun haline gelir. Yaratıcı drama, çocuklara düşündüklerini canlandırma fırsatı verir ve çocukların bilişsel gelişimlerine katkıda bulunur. Yaratıcı dramada çocukların grup içinde birbirleriyle iletişim içinde olmaları, onların dil becerilerini de geliştirir. Yaratıcı drama, çocuklara iş birliği, dayanışma, paylaşma, saygı duyma gibi duyguları aşılır ve bu sayede çocukların sosyalleşmesini sağlar. Çocuklar yaratıcı dramada duygu ve düşüncelerini, zihinlerinde canlandırdıklarını, hareketleri ile ifade ederler ve bu sayede rahatlarlar.

“Drama, çocuğa kendi hareketleri yoluyla zengin yaşantılar sunduğu için zihinsel gelişime katkı sağlar (Önder, 2003). Çocuk kendisini drama yoluyla başkasının yerine koyarak gerçek hayatta yapamadıklarını ya da özlediği ve yeniden yaşamak istediği olayları hayal gücü kullanarak tekrardan yaşar” (Yazar, vd. 2007, s. 17). Dramada çocuk, yaşamak istediklerini yaşayabilir ve olmak istediği kişi olabilir ve bu da çocuğun hayal gücünü geliştirir, zihinsel gelişimini sağlar.

“Çocuklar, yaratıcı drama etkinlikleri sayesinde duygularını serbestçe ortaya koyma imkânı bulurlar. Olumlu ve olumsuz duygularını rahatça yaşadıkları için içsel gerginlikten kurtulmaktadır” (Yazar, vd. 2007, s. 19). Çocuklar yaratıcı dramada, olumlu ve olumsuz tüm duygularını rahatça ifade edebilirler.

“Drama yoluyla eğitimde kullanılan nitelikli programlar sayesinde, çocuklar özbakım becerilerini direkt olarak geliştirebilme şansına sahiptirler. Genel olarak dramanın özbakım gelişim alanına katkılarını şu kriterlerde toplayabiliriz:

1. Kendini ve vücudunun parçalarını en doğal yolla tanınmasını sağlamak,
2. Vücut parçalarının işlevlerini en doğal yolla öğrenmesini sağlamak (bunun gerçekleşmesi için en doğal yol pandomim ve rol yapmadır),
3. Vücut parçalarının, başka fonksiyonlar için de kullanılabilmesine olanak sağlamak,
4. Günlük hayatı içinde kullanacağı çeşitli davranışları en doğru olarak kazanmasını sağlamak (Gönen ve Dalkılıç, 2003)” (Yazar, vd. 2007, s. 20). Dramanın eğitimde kullanılması ile çocuklar, özbakım becerilerinin farkına varırlar; kendilerini ve vücutlarını tanırlar, hareket kabiliyeti kazanırlar, yaşamlarında kullanabilecekleri doğru davranışlar edinirler.

Playback Tiyatrosu ve Eğitim

“Hannah FOX ve Abigail LEEDER gibi oyuncular-eğitimciler empati kurmak ve karmaşık konularda diyalog üretmek için otobiyografik tiyatro ve Augusto Boal’ın ezilenlerin tiyatrosu gibi iyi bilinen diğer uygulamalı tiyatro çeşitleriyle birlikte Playback’i üniversite sınıflarında başarıyla kullanmışlardır (Fox & Leeder, 2018). Jonathan FOX, Playback’i geleneksel tiyatro kategorilerini, psiko-

lojiyi ve eğitimi içeren bir metot olarak ifade etmiştir. Onun, dü-rüstçe konuşur herkesi eşit şekilde derinlemesine dinlersek iyilik getireceği fikrinden köken aldığını belirtmiştir. Uygulama açısın-dan Playback, uygulamalı tiyatro ve doğal afetler sonrası teröpatik yardım, göçmenler ile ve polis toplum ilişkilerini güçlendirme gibi toplumsal konuları içeren geniş bir alanda kullanılmaktadır (Smi-gelsky & Neimeyer, 2008)” (Rosin, vd. 2021, s. 11 - 12)”.

Playback tiyatrosu, üniversitelerde uygulamalı tiyatro çeşitleri ile uygulandığı gibi, toplumsal konuları içeren alanlarda da kulla-nılmıştır.

“Bir eğitim yöntemi olarak playback tiyatrosunun şirket eğitim-lerinde ve okullarda kullanımı son derece hızlı, etkili ve eğlenceli bir doğaçlama uygulamasına olanak tanır. Playback tiyatrosunun doğasında var olan eylem, yaratıcılık ve spontanite, eğitimi içinde kendini gösterir ve eğitim hangi konuda olursa olsun, bu temaların da çalışılmasını olanaklı kılar. Playback tiyatrosu seyir-cinin duygu ve düşüncesini anlamaya ve anladığını yine seyirciye yansıtmaya odaklanan en gelişmiş etkin dinleme yöntemidir. Bu pek çok alanda çalışan bireylerin ihtiyaç duydukları bir beceri ola-rak karşımıza çıkar” (Altınay, 2004, s. 75).

Playback tiyatrosu, okullarda eğitimde her alanda kullanılabi-leceği gibi, şirket eğitimleri başta olmak üzere birçok kullanım ala-nında bulunabilir.

“Bugün playback tiyatro, enstitülerin eğitimsel ve sosyal bö-lümleri, yetişkin eğitimi ve sürekli eğitim, tiyatro eğitimi ve kültü-rel anlamda ve tiyatro toplulukları gibi organizasyonlar vb. çeşitli kültürel ve sosyal alanlarda kullanılmaktadır. Playback tiyatro te-rapötik durumlar kadar koçluk ve süpervizyon için de kullanıl-maktadır. Benzer şekilde playback tiyatro sosyo-pedagojik ve pe-dagojik enstitülerde, okullarda ve üniversitelerde artarak önem kazanmaktadır. Playback Tiyatro okulunun eğitim içeriğiyle bağ-lantılı olarak playback tiyatro metodu eğitim enstitülerine daha fazla tanıtıldı ve eğitim programlarında kabul görmeye başladı.

Bu, uluslararası ağ üzerinden sunularak eğitimsel açıdan desteklenmektedir. Bu bağlamda Playback, interaktif, iletişim ve yaratıcılık becerilerini ortaya çıkarmaya yönelik pedagojik uygulamalarda anahtar sosyal becerilerin gelişimi için bir metot olarak görülmektedir. Günümüzde playback tiyatro dünya çapında popülerlik kazanmaktadır. Bu algıyı mümkün kılan neden playback tiyatrosunun sadece bir performans çeşidi olmaması, performans oluşturmalarıdır; muhteşem esnekliği ve çeşitli uygulamalara imkân vermesidir; insanlar arasında doğrudan etkileşimin bir biçimi olmasıdır” (Feldhender, 2007, s. 46 - 47).

Günümüzde playback tiyatrosu, enstitülerde eğitim sisteminde yerini aldığı gibi sosyal becerilerin gelişiminde de kullanılmıştır. playback tiyatrosu, birçok başka uygulamaya olanak sağlar. Bununla birlikte playback tiyatrosu bir performans olarak Türkiye’de olduğu gibi dünyanın birçok ülkesinde de var olmaya ve geniş kitlelere ulaşmaya başlamıştır.

Playback Tiyatrosunun Eğitimde Kullanılabilirliğine İlişkin Örnekler

- Playback tiyatrosu ile ırkçılık, cinsiyet eşitsizliği, gelir adaletsizliği, emperyalist güçler, savaş, toplumsal baskılar, iklim krizi, çevre kirliliği,... gibi pek çok sosyal adalet temalarına ilişkin konu ele alınabilir.
- Sosyolojide Temel Kavramlar (Toplum, Kültür, Norm, Değer vb.)
- Toplumsal Tabakalaşma ve Eşitsizlik; Sosyal Roller ve Statüler, Grup Dinamikleri ve Toplumsal Kurumlar
- Kültür ve Toplum
- Toplumsal Değişim ve Hareketler; Modernleşme ve Endüstrileşme, Toplumsal Hareketler ve Devrimler, Teknoloji ve Sosyal Değişim

- Toplumsal Kurumlar ve Yapılar; Aile Yapıları ve Fonksiyonları, Dinin Toplumdaki Rolü, Eğitimde Eşitsizlik, Kapitalizm, Küreselleşme ve İşgücü, Güç, Otorite, Meşruiyet, Toplum ve Devlet İlişkileri
- Toplumsal Sorunlar ve Çözümler; Toplumsal Eşitsizlik ve Yoksulluk, Gelir Dağılımı ve Sınıf Farklılıkları, Azınlık Grupları ve Ayrımcılık
- Kentleşme ve Çevre Sorunları
- Göç ve Demografi
- Medya ve Toplum; Kitle İletişim Araçlarının Etkisi
- Şiddet ve Suç Sosyolojisi; Suçun Nedenleri ve Sonuçları, Toplumsal Şiddet ve Çatışma Çözümleri

Daha küçük yaştaki öğrenci gruplarının eğitiminde kullanılan konular da playback tiyatrosu ile ele alınabilir:

- Demokrasi Kavramı
- İnsan Hakları
- Hukuk ve Adalet
- İnsan Hakları İhlalleri; Ayrımcılık ve Ötekileştirme, Mülteci Hakları ve Çocuk Hakları, Savaş, Göç, Çevre Hakları
- Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme
- Birey ve Toplum
- Üretim, Dağıtım ve Tüketim
- Güç, Yönetim ve Toplum
- Küresel Bağlantılar
- Sağlıklı Hayat
- Güvenli Hayat
- Kendini Tanıtma ve İfade Etme
- Haklar ve Sorumluluklar

Playback tiyatrosu, öğrencilerin toplumsal konulara ilişkin deneyimlerini anlatmalarına olanak tanır. Ele alınan konular ile var olan toplumsal sorunsalların yeniden yapılandırılmasına dair çözüm önerileri geliştirilir. Bu da duygusal, sosyal ve toplumsal iyileşmeyi destekler. Öğrenciler arasında iş birliğini sağlar ve güven ortamı oluşturur. Öğrencileri derinlemesine öğrenmeye teşvik eder.

Playback tiyatrosu, iş yeri eğitimlerinde de uygulanabilir; işyerinde mobbing, iş sağlığı ve güvenliği eğitimleri, işçilerin özlük haklarına ilişkin bilinçlendirilmelerine yönelik eğitimler, işyerinde çatışma yaratan iletişim engelleri, dernek, sendika, sivil toplum örgütleri eğitimleri vb.

Playback Tiyatrosu ve Yaratıcı Drama Arasındaki İlişki

Yaratıcı dramada, tiyatrodaki yer alan öğeler kullanılmakta olup doğaçlama yaratıcı dramada kullanılan en önemli tekniklerden biridir. Bununla birlikte playback tiyatrosu da genel anlamda doğaçlamaya dayalı bir tiyatro formudur. Yaratıcı dramada yer alan heykel, fotoğraf karesi, donuk imge vb. teknikler de playback tiyatrosunun sahneleme biçimleriyle paralellik göstermektedir. Yaratıcı drama her yaştan insana hitap ettiği gibi playback tiyatrosu da gerçek anların canlandırıldığı bir tiyatro formu olmasından ötürü geniş bir kitleyi kapsamaktadır. Yaratıcı drama, tiyatronun ısınma çalışmalarını, rol oynama ve doğaçlama bölümlerini kullanır. Sonrasında bir oluşum gerçekleştirilir. Yaratıcı dramanın bu üç aşaması tıpkı bir Playback Tiyatro performansının bütününe yansıtılmaktadır. Playback tiyatrosu performansı ısınma-ritüel, sahneleme (doğaçlama) ve kapanıştan oluşur.

Modern doğaçlama formlarından olan playback tiyatro, yaşamı olduğu gibi yansıtmaktadır. Yaratıcı drama da kişilerin yaşantılarıyla ilintilidir.

Playback Tiyatrosunun Eleştirel Pedagoji ile İlişkisi

“Eleştirel pedagoji, öğretmen ve öğrencileri bir fark yaratacak tarzda davranmaları için yüreklendirmeyi ve insanları eskiden imkansız gibi görünen sosyal ve bilişsel başarının yeni düzeylerine çıkarmayı amaçlar. Eleştirel pedagoji, bizi daha önce hiç kimsenin gitmediği yerlere götüren eğitsel bir maceracılık yolunu izleyen hırslı bir varlıktır” (Kincheloe, 2018, s. 42-43).

Eleştirel pedagojinin var olduğu bir eğitim anlayışında, öğrencilerin farklı bakış açılarına sahip olmaları ve arzu edilen başarı düzeyine ulaşmaları kaçınılmazdır. Eleştirel pedagoji bambaşka yöntemleri, sıra dışı eğitim metotlarını kullanmayı ve bu sayede tüm öğrencilere ulaşabilmeyi hedefler.

Diyalog temelli öğrenmeyi sağlar:

Eleştirel pedagoji, öğretmen ve öğrenciler arasında hiyerarşik olmayan bir ilişkiyi ve diyalog temelli öğrenmeyi savunur. Playback tiyatrosu, hikâye anlatımı ve grup dinamiği aracılığıyla bu etkileşimi destekler. Katılımcılar, toplumsal yaşam deneyimlerini paylaşarak ve sahnede gördükleri hikâyeleri yorumlayarak aktif bir öğrenme sürecine katılırlar. Bu süreç, Paulo Freire’nin “ezberci eğitim” eleştirisine karşılık gelen bir uygulama sunar.

Farkındalığı, eleştirel düşünmeyi ve aktif katılımı sağlar:

Playback tiyatrosu, bireylerin kendi deneyimlerini sahnede görmelerine ve farkındalık kazanmalarına olanak tanır. Kendi yaşamlarını, toplumsal yapıları ve güç ilişkilerini sorgulama fırsatı bulurlar. Eleştirel pedagoji için önemli olan bu farkındalık, bireylerin pasif öğrenenler olmaktan çıkarak aktif değişim aktörleri haline gelmelerine yardımcı olur. Bu sayede katılımcılar, izleyerek problem çözme, izleyerek eleştirel düşünme yeterliliği edinirler. Toplumsal olaylar olduğu gibi kabul edilmez. Her türlü toplumsal olayın arkasında yer alan neden sorgulanır.

Toplumsal gruplarla empati kurmayı sağlar:

Playback tiyatrosu, katılımcılar ve grup üyeleri arasındaki empatiyi geliştirir. Katılımcılar, başkalarının hikâyelerini dinler ve sahnede canlandırırken toplumsal meseleler ve farklı perspektifler hakkında daha derin bir anlayış geliştirirler. Bunun yanı sıra sahnede bulunan oyuncular ve diğer ekip üyeleri de katılımcılar ile bağ kurarlar. Katılımcıların hikayeleri üzerinden toplumsal gerçekler yeniden sahnelenir. Bu durum, eleştirel pedagojiye uygun olarak, bireylerin hem kendi yaşamlarında hem de toplumsal bağlamda değişim yaratmaya yönelik adımlar atmalarını sağlar.

Ezilenlerin sesi olmayı sağlar:

Freire'nin "ezilenlerin pedagojisi" anlayışı, baskılanan bireylerin, toplumların, kendi hikâyelerini anlatmalarını ve güçlenmelerini savunur. Playback tiyatrosu, bu anlatılar için bir platform sunarak öğrencilerin, katılımcıların hikâyelerini güvenli bir ortamda paylaşmalarını sağlar. Bu paylaşımlar, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde güçlenme süreçlerini destekler. Toplumlar üzerindeki her türlü baskı ele alınabilir ve bu baskıların nasıl çözüleceğine dair çözüm yöntemleri oluşturulur.

Yaratıcılığı sağlar:

Playback tiyatrosunda katılımcıların hikayeleri herhangi bir ön hazırlık olmaksızın, playback tiyatrosu ve tiyatro teknikleri ile anlık olarak doğaçlanır. Katılımcılar da performans esnasında hikaye anlatımına dair anlık anlatımlarda bulunabilirler ya da sahnede toplumsal bir durumsalı görmek isteyebilirler. Oyuncular ve katılımcılar performans esnasında spontane birçok durumla karşılaşabilirler.

Eğitim gruplarında ise öğretmen moderatörlüğünde bütün grup sıra ile sahne alabilir. Bu sayede hem anlatımda yer alan öğrenciler hem de sahnede bulunan öğrenciler yaptıkları doğaçlama performansları ve anlatıları ile yaratıcılıklarını, toplumsal olaylara karşı bakış açılarını geliştirmiş, çözüm yolları üretmiş olurlar.

Yaratıcı Drama Playback Tiyatrosu ve Eleştirel Pedagoji

Yaratıcı drama, playback tiyatrosu ve eleştirel pedagoji arasındaki benzer özellikler Tablo 1'deki gibi sıralanabilir:

Tablo 1: Yaratıcı Drama, Playback Tiyatrosu ve Eleştirel Pedagoji Arasındaki Ortak Özellikler

Yaratıcı Drama, Playback Tiyatrosu ve Eleştirel Pedagoji Arasındaki Ortak Özellikler		
Yaratıcı Drama	Playback Tiyatrosu	Eleştirel Pedagoji
Diyalog temelli öğrenmeyi sağlar		
Farkındalığı artırır		
Eleştirel düşünmeyi sağlar		
Aktif katılımı sağlar		
Toplumsal gruplarla empati kurmayı sağlar		
Toplumsal sorunların analizini sağlar		
Ezilenlerin sesi olmayı, dayanışmayı sağlar		
Yaratıcı Olmayı sağlar		

Ezilenlerin Pedagojisi, Ezilenlerin Tiyatrosu ve Playback Tiyatrosu

“Dünya üzerindeki kendileriyle ve dünyayla birlikte kendileriyle ilgili ortaya konan problemlerin giderek artmasıyla öğrenciler, gitgide artan bir meydan okuma ve buna karşılık verme yükümlülüğü hissedeceklerdir. Öğrenciler bu meydan okumayı teorik bir sorun olarak değil, bir genel bağlam içinde ve başka problemlerle ilişkili olarak algıladıkları için, sonuçtaki kavrayışları gitgide daha eleştirel olma eğilimindedir ve böylelikle de gitgide daha az yabancılaşmış haldedir. Meydan okumaya karşılıkları yeni meydan okumalara yol açar, bunu da yeni kavrayışlar izler ve öğrenci giderek, kendini yükümlü biri olarak kavramaya başlar. Özgürleşme pratiği olarak eğitim -egemenliğin pratiği olan eğitimin karşıtı- insanın soyut, yalıtılmış, bağımsız ve dünyadan ayrı olduğunu reddeder; ayrıca dünyanın insanlar olmadan var olan

bir gerçeklik olduğunu da reddeder. Gerçek düşünme ne soyut bir insanı ne de insanların bulunmadığı bir dünyayı düşünür, aksine üzerinde düşündüğü dünyayla ilişkileri içindeki insanlardır. Bu ilişkilerde bilinç ve dünya eşzamanlıdır” (Freire, 1991, s. 55-56).

“Yalnızca eleştirel düşünmeyi gerektiren diyalog, eleştirel düşünmeyi de yaratabilecek durumdadır. Diyalogsuz iletişim, iletişimsiz de gerçek eğitim olamaz. Öğretmen ile öğrenci arasındaki çelişkiyi çözümleyebilen eğitim, her ikisinin de idrak edimlerini, onlara aracılık eden nesneye yönelttikleri bir durumda gerçekleşir. Böylelikle, özgürlüğün praksişi olarak eğitimin diyalogcu niteliği, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğretmenlerle pedagojik bir durumda bulunduğu zaman başlamaz, öğretmen-öğrencinin öncelikle kendisine ötekiyle ne hakkında diyalog kuracağını sormasıyla olur. Ve diyalogun içeriğini ele almak aslında eğitim sürecinin program içeriğini ele almaktır” (Freire, 1991, s. 66-67).

Ezilenlerin pedagojisinde, eğitim bir baskı aracı olmaktan çıkarılmalıdır. Eğitim, ezilenlerin bilincini güçlendiren özgürleşmelerine rehberlik eden bir süreç olmalıdır.

Eğitim öğrencileri yaşadıkları dünyayı sorgulamaya ve eleştirel düşünmeye teşvik etmelidir.

Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki hiyerarşik değil diyalog temelli olmalıdır.

Bilgi, ezilenlerin kendi gerçekliklerini anlamalarına ve değiştirmelerine yardımcı olmalıdır.

Bununla birlikte, ezilenlerin pedagojisi ve ezilenlerin tiyatrosu, birbirinden etkilenmiş, birbirini tamamlayan iki devrimci yöntemdir. Her iki yöntem de ezilenlerin kendi gerçekliklerini fark ederek bu gerçekliği dönüştürme sürecinde aktif olarak katılımlarını amaçlar. Augusto BOAL, ezilenlerin tiyatrosunun teorik temelinde, büyük ölçüde Freire’nin pedagojik yaklaşımını kullanmış ve sahneye uyarlamıştır. Playback tiyatrosu ile ezilenlerin tiyatrosu arasındaki, ilişki ve benzerlikler ise Tablo 2’de görüldüğü gibidir.

Tablo 2: Ezilenlerin Tiyatrosu ve Playback Tiyatrosu

Augusto Boal / Ezilenlerin Tiyatrosu	Playback Tiyatrosu
Katılımcı merkezli yaklaşım (katılımcıların sahneye müdahalesini teşvik eder. Seyirciler sadece izleyici değil sahnede çözüm üreten aktörlerdir)	Katılımcı merkezli yaklaşım (seyirci kendi hikayesini anlatır ve hikayesi ile katılım sağlar)
Kişisel ve toplumsal hikayeler (bireysel deneyimlerden yola çıkarak Kolektif farkındalık sağlar; toplumsal baskı ve ezilmişlik gibi konular ele alınabilir)	Kişisel ve toplumsal hikayeler (Daha geniş bir duygusal, insani yelpaze ele alınır bununla birlikte toplumsal hikayeler ve belirli gruplar üzerinden de hikayeler ele alınabilir)
Doğaçlama tiyatrodur	Doğaçlama tiyatrodur
Duygusal bağ kurmayı sağlar (Baskı ve adaletsizlik üzerine farkındalık yaratır; seyircide güçlü duygusal bağlar oluşturur.)	Duygusal bağ kurmayı sağlar (Anlatılan hikayeyi sahneye taşıyarak duygusal bir paylaşım alanı yaratır)
Kolektif dönüşümü ve empatiyi sağlar	Kolektif dönüşümü ve empatiyi sağlar

Yöntem

Çalışmanın Amacı

Eğitim, bireyleri yalnızca bilgi ile donatan bir süreç olmanın ötesinde, onların toplumsal olaylara eleştirel bakış açısı geliştirmelerini, kendi yaşantıları üzerinden anlam inşa etmelerini ve toplumsal dönüşüme katkıda bulunmalarını sağlayan bir araç olmalıdır. Paulo Freire'nin Ezilenlerin Pedagojisi anlayışı, eğitimin hiyerarşik ve baskıcı yapısını reddederek, öğrencilerin özgürleşmesini ve bilinçlenmesini hedefler. Benzer şekilde, Augusto Boal'ın Ezilenlerin Tiyatrosu, sahneyi ezilenlerin kendi seslerini duyurabileceği ve toplumsal adaletin sağlanmasına katkıda bulunabileceği bir alan olarak görür.

Bu çalışma, yaratıcı drama ve playback tiyatrosunun, eleştirel pedagoji ile nasıl örtüştüğünü inceleyerek, bu yöntemlerin eğitimde nasıl uygulanabileceğini tartışmayı amaçlamaktadır. Çalışmada şu sorulara yanıt aranmaktadır:

- Yaratıcı drama ve playback tiyatrosu, eğitimin demokratikleşmesine ve katılımcı bir öğrenme ortamının oluşmasına nasıl katkı sunar?
- Bu yöntemler, ezilen grupların kendi seslerini duyurmalarına ve toplumsal olaylara dair farkındalık geliştirmelerine nasıl yardımcı olabilir?
- Eleştirel pedagojinin temel ilkeleri doğrultusunda yaratıcı drama ve playback tiyatrosunun birlikte kullanımı nasıl bir dönüşüm sağlayabilir?

Çalışma, eleştirel pedagojinin bir eğitim felsefesi olarak nasıl uygulamaya geçirilebileceğini ve sanat temelli öğrenme süreçlerinin bu bağlamda nasıl işlevselleştirilebileceğini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Çalışma Yöntemi

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan literatür tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Eleştirel pedagoji, yaratıcı drama ve playback tiyatrosu üzerine yapılan çalışmalar incelenerek, bu üç yaklaşımın kesişim noktaları değerlendirilmiştir. Çalışma kapsamında:

- Paulo Freire'nin "Ezilenlerin Pedagojisi" temel alınarak, eğitimde eleştirel bilinç ve diyalog odaklı öğrenmenin önemi tartışılmıştır.
- Augusto Boal'ın "Ezilenlerin Tiyatrosu" incelenerek, tiyatronun baskı altındaki bireyler için bir özgürleşme aracı olarak nasıl kullanılabileceği analiz edilmiştir.

- Playback tiyatrosu ve yaratıcı drama üzerine yapılan akademik çalışmalar taranarak, bu yöntemlerin eleştirel pedagojinin hedefleriyle nasıl örtüştüğü değerlendirilmiştir.

Araştırma sürecinde, yaratıcı drama ve playback tiyatrosunun eğitimde kullanımına dair örnek uygulamalar da incelenmiş ve bu yöntemlerin toplumsal dönüşüm sağlayıcı etkileri irdelenmiştir.

Bulgular

Çalışmanın bulguları, yaratıcı drama ve playback tiyatrosunun eleştirel pedagoji ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir:

Yaratıcı Drama ve Playback Tiyatrosu, Eğitimin Demokratikleşmesine Katkı Sağlar

- Yaratıcı drama, bireyin düşüncelerini ve duygularını özgürce ifade edebilmesine olanak tanır.
- Playback tiyatrosu, seyircilerin anlatılarını sahneye taşıyarak onların yaşantılarını ve deneyimlerini görünür kılar.
- Bu iki yöntem, öğretmen ve öğrenci arasındaki hiyerarşik yapıyı ortadan kaldırarak diyalog temelli bir öğrenme ortamı oluşturur.

Ezilenlerin Pedagojisi ve Ezilenlerin Tiyatrosu ile Yaratıcı Drama, Playback Tiyatrosu Arasındaki Paralellikler

- Freire'nin ezilenlerin pedagojisi anlayışı, eğitimde baskıcı yapıların yıkılmasını ve öğrencinin pasif bir alıcı olmaktan çıkıp aktif bir özne haline gelmesini savunur.
- Boal'ın ezilenlerin tiyatrosu, seyirciyi pasif bir izleyici olmaktan çıkarıp sahnede bir değişim aktörüne dönüştürür.
- Playback tiyatrosu, katılımcıların hikâyelerini paylaşarak kendi gerçeklikleri üzerinden eleştirel bilinç kazanmalarını sağlar.

Toplumsal Sorunlara Dair Eleştirel Düşünme Geliştirilir

- Yaratıcı drama ve Playback tiyatrosu, toplumsal eşitsizlikler, ayrımcılık, göç, yoksulluk, kadın hakları gibi konuların sahnelenmesine olanak tanır.
- Katılımcılar, canlandırmalar sayesinde toplumsal olaylara karşı empati geliştirir ve çözüm üretme becerisi kazanır.
- Playback tiyatrosu, özellikle dezavantajlı grupların kendi hikâyelerini anlatmalarına ve güçlenmelerine katkıda bulunur.

Eleştirel Pedagoji ile Bütünleşen Sanat Temelli Öğrenme Yöntemleri

- Eleştirel pedagojide vurgulanan “bilinçlenme süreci”, yaratıcı drama ve playback tiyatrosunun temel hedeflerinden biridir.
- Her iki yöntem de öğrencileri edilgin bilgi alıcıları olmaktan çıkarıp, toplumsal değişimin birer aktörü olmaya teşvik eder.
- Eğitim ortamlarında kullanıldığında, bireylerin yalnızca akademik bilgi değil, eleştirel düşünme, sorgulama ve yaratıcı çözüm üretme becerileri kazanmalarına yardımcı olur.

Sonuç

Bu çalışma, yaratıcı drama ve playback tiyatrosunun, eleştirel pedagojinin hedeflerine ulaşmada güçlü araçlar sunduğunu ortaya koymuştur. Çalışmadan elde edilen sonuçlar şunlardır:

1. Yaratıcı drama ve playback tiyatrosu, eğitimin daha demokratik ve katılımcı bir hale gelmesini sağlamaktadır.
2. Ezilenlerin pedagojisi ve ezilenlerin tiyatrosu ile benzer şekilde, bu yöntemler bireyleri toplumsal değişimde aktif birer özne haline getirmektedir.

3. Bu tekniklerin eğitimde kullanımı, bireylerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek ezberci ve otoriter eğitim anlayışına bir alternatif sunmaktadır.
4. Playback tiyatrosu ve yaratıcı drama, öğrencilerin kendi deneyimlerinden hareketle toplumsal adaletsizlikleri sorgulamalarına ve çözüm üretmelerine katkı sağlamaktadır.
5. Bu yöntemlerin eğitim sistemine entegrasyonu, öğrencilerin hem bireysel hem de kolektif öğrenme deneyimlerini zenginleştirebilir ve toplumsal farkındalıklarını artırabilir.

Sonuç olarak, eğitimde yaratıcı dramının ve playback tiyatrosunun daha fazla yer bulması, eleştirel pedagojinin eğitimde somut bir şekilde uygulanmasını sağlayarak, bireylerin özgürleşmesine ve toplumsal dönüşüm sürecine katkıda bulunmasına yardımcı olabilir.

Kaynaklar

- Akoğuz, A. & Akoğuz, M. (2019), **Yaratıcı Drama Etkinlikleri**, 5. Baskı, İstanbul, Final Kültür Sanat Yayınları.
- Altınay, D. (2004), **Sahnede Yaratıcılık/Playback Tiyatrosu**, 1. Baskı, İstanbul, Aura Yayınları.
- Feldhendler, D. (2007), **Playback theatre: A method for Intercultural Dialogue**, Scenario, 2, 46-55.
- Freire, P. (1991), **Ezilenlerin Pedagojisi**, İstanbul, Ayrıntı Yayınevi.
- Kincheloe, J. L. (2018), **Eleştirel Pedagoji**, (Çev. İnal, K.), İstanbul, Yeni İnsan Yayınevi.
- Öztürk, A. (2001), **Eğitim Öğretimde Yeni Bir Yaklaşım: Yaratıcı Drama**, Kurgu Dergisi, Sayı 18.
- Rosin, J. & Vogel, H. W. & Lebron, S. (2021), **Storytelling on Screen: An Online Playback Theatre Archive and Guidebook**. Blacksburg, Virginia Tech Publishing.

- San, İ. (1991), **Yaratıcı Drama Eğitsel Boyutları 1. İzmir Eğitim Kongresi**, Kasım 1991, İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Üstündağ, T. (1998), **Yaratıcı Drama Eğitim Programının Öğeleri**, Eğitim ve Bilim, (s. 22-107).
- Yazar, A. Çelik, M. Kök, M. (2007), **“Okul Öncesi Eğitimde Yaratıcı Drama-nın Çocuğun Gelişim Alanlarına Etkisi”**, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, S. 16, s. 15-21.
- Yeler, M. (2018), **İnsan İlişkileri ve İletişim Dersinde Yaratıcı Drama Uygulamalarının Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri**, Yaratıcı Drama Dergisi, 13(2), 213-236.

Dar Zamanlarda Eleştirel Pedagoji ve Felsefe Üzerine Yeniden Düşünmek

Zeliha Burcu ACAR

Öz

Bu çalışmada “eleştirel eğitim, gerçekliğe bir müdahaledir” yaklaşımından yola çıkarak yaşadığımız şovenizm ve otoriterleşmede eğitimin işlevine dair bir sorgulama yapmak istedim. Savaş tehdidinin uzaklaşmadığı bir coğrafyada yer aldığımız için, göçlerle beraber değişen demografik yapının da otoriterleşme ve şovenizmi desteklediği göz ardı edilemez. Değişen nüfus ve henüz nihayete ermeyen bir geçiş döneminde eğitimin çok boyutlu ve katmanlı rolüne dikkat çekmek yeni bir sorgulamanın önünü açabilir diye düşündüm. Var olan toplumsal gerçekliğin ve koşullarının yorumlanmasında diğer alanlardaki düşünürlerin olduğu gibi eğitim bilimcilerin ve eğitim üzerine çalışan düşünürlerin bakış açısı da önem kazanır. Her bir yorum ve bakış açısı sorunun daha iyi kavranması ve dönüşümü konusunda ön açıcı olacaktır. Bu yüzden ülkemizde konunun ele alınışı açısından farklılıklara değinmek istedim. Bölgemizdeki değişikliklere Türkiye’den ve başka bir ülkeden yorumların farklı olması önemlidir. Bunlar arasında bir karşılaştırma yapılması ve eğitim bilimci olsun olmasın sosyal bilimcilerin bakış açısında hangi referans noktalarının ele alındığı konusu ön açıcı olabilir. Çünkü eleştirel pedagojinin hedeflediği “yaratıcı özyıkım” bir ölçüde teorik olarak konunun ele alınışı açısından yapılmalıdır. Yaşadığımız yerdeki ve etrafımızdaki değişimin yorumlanmasındaki zorluk bakış açısı ve referans noktalarının değişmesiyle aşılabılır. Bu zorluğun aşılması da bir anlamda

beraberinde bunların aşılabileceğine dair bir umudu besler. Kısacası bu yazıda eleştirel eğitime bu açıdan bakarak böyle bir umuda kapı açması bakımından bir tartışmaya yer açmak istedim.

Anahtar Kelimeler

Eleştirel eğitim, gerçekliğe müdahale, yaratıcı özyıkım.

Giriş

Freire'nin Marksist yaklaşımı çerçevesinde eğitim, toplumda mevcut olan ezen ve ezilen ilişkisinin çözümlemesi ve özellikle ezilenlerin kendileri üzerindeki baskıyı çözümlemeleri ve bunun bilincine varmaları için bir araç olarak kabul edilir. Ayrıca, Freire'nin yaklaşımının kilit noktası, eğitimin tek taraflı değil, eğiten ve eğitilenin birlikte dönüştüğü diyalektik bir süreç olmasıdır. Eleştirel eğitim, Brezilya'da ezilen alt sınıfın okuma yazma öğrenmesi için yapılan çalışmalarda ortaya çıkmış olsa da Peter Mayo'nun vurguladığı gibi, sadece yetişkinlerin okuma yazma öğrenmesiyle sınırlı değildir. Eleştirel eğitim "siyasal bilinçlenme için bir araçtır."¹⁷ Bu noktada felsefe ve eleştirel eğitim arasında sıkı bir bağlantı vardır.

¹⁷ Peter Mayo, *Gramsci, Freire, Yetişkin Eğitimi: Dönüştürücü Eylem Fırsatları*, s. 202. Umudu inatçılık değil "varoluşsal bir zorunluluk" olarak gördüğünü vurgulayan ve bu amaçla *Umudun Pedagojisi'*ni yazdığını dile getiren Freire için, eğitimin devrimci bir umut olduğunu unutmamak gerekiyor. Fevziye Sayılan, "Özgürleştirici bir Pedagoji Modeli Olarak Halk Eğitimi" makalesinde Freire'nin yaklaşımı ile ilgili en çok yeni bir insan ve toplumsal düzen yaratma noktasını vurgular. Ayrıca Sayılan, *Feminist Failliğe Çağrı, Dersliklerde Feminist Pedagoji Deneyimleri* adlı çalışmada kendisiyle yapılan söyleşide eleştirel eğitimin bir uygulaması olarak, feminist pedagojinin de bir umut pedagojisi olduğunu belirtiyor, s. 293. Bir önceki alıntıda da bahsedildiği gibi, Freire çalışan çoğu kişi için umudun zorunlu bir kavram olduğunu açıklar, eserlerin yazım tarihini de dikkate alırsak, umut 90'ların sonundan itibaren, 2000'ler boyunca ve günümüze kadar eğitim bilimciler tarafından çalışılmıştır: Henry Giroux (1997), *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture and Schooling: A Critical Reading*; Shade, P. (2001), David Halpin (2003), *Hope and Education, The Role of the Utopian Imagination*, Bell Hooks (2003), *Teaching in a Community, A Hope of Pedagogy*. Webb'in söylediği gibi, umut ve eğitimin ortak bir

Paul Freire ve Gramsci'nin yakın takipçilerinden Peter Mayo için eğitim "gerçekliğe bir müdahaledir".¹⁸ Webb'in umut ve eğitimin aynı ontolojik kökenden geldiği iddiasını da hatırlarsak, felsefe, eğitim ve umut arasında varoluşsal bir bağlantı kurabiliriz. O zaman Mayo'nun eğitim kavramını kullandığı her yerde kastettiğinin "eleştirel eğitim" olduğunu bildiğimiz için şöyle bir sonuca varabiliriz: Felsefeciyi "yorumlayıcı" pozisyonundan çıkarıp "değişim ve dönüşümün" ya da "devrimin" öznesi yapan Marksist geleneğin ardılları¹⁹ olarak eleştirel pedagojiyi geliştiren düşünürler için eğitim ve felsefe birbirinden ayrılmaz.

Eleştirel pedagoji ve felsefenin kesişimi aynı zamanda teori ve pratiğin de kesişim noktasıdır. Eleştirel eğitimin zamanlaması²⁰, bireye ya da toplumsal dönüşüme odaklanması ya da eğitimci/öğretmen/felsefecinin aktif bir siyasi özne olup olmaması²¹ ve kendi

ontolojik kökenden geldiğini de hatırlayarak, konunun daha geniş anlamda felsefe ve siyaset alanında da tartışıldığı konusuna da bu yazının devamında değinilecektir.

¹⁸ Mayo, Peter, *Özgürleştiren Praksis*, s. 67. Mayo, burada Freire üzerine çalışan Peter Roberts, Peter Berger ve Chet Bowers gibi düşünürlerin tartışmalarından bahseder. Eğitim tam olarak böyle tanımlanmasa da eleştirel eğitimi Freire'nin müdahaleci bir eğitim olarak görmesinden kaynaklı bu şekilde bir tanım yaptım.

¹⁹ Eleştirel pedagoji ya da "eleştirel eğitim, genelde eğitimle ilgili demokratik gündem oluşturan teorik ve pratik çalışmaların hepsini kapsayan şemsiye bir kavram olarak kullanılsa da kökleri Marksizm'e dayanan Avrupa eleştirel sosyal bilim geleneğinin önemli bir parçasıdır." Fevziye Sayılan, "Fevziye Sayılan ile Röportaj", *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, sayı 77, Mart 2025, s. 185.

²⁰ Mayo, Peter, *Gramsci, Freire ve Yetişkin Eğitimi, Dönüştürücü Eylem Fırsatları* kitabında, eğitimin hangi durum ve koşullarda dönüştürücü olabileceği sorusuna Gramsci ve Freire'nin görüşleri ve aktif uygulamalarını değerlendirerek sorgulamış, bu konuda net bir karar varmanın zorluklarını incelemiştir.

²¹ Fevziye Sayılan *Eleştirel Pedagoji* dergisinin 56. Sayısında yayınlanan "Dönüştürücü Öğrenme" yazısında Jack Mezirow ve Paul Freire'nin eleştirel eğitim yaklaşımlarını toplum ve birey odaklı olup olmamaları ya da eğitimci/düşünür/felsefecinin toplumsal ve siyasi hareketlerde aktif bir rol alıp almaması açısından karşılaştırmıştır. Mezirow eğitimcinin aktif bir rol üstlenmesi fikrini tamamen reddetmese de bu konuda çekimlidir.

kültürel, sosyal ve referans çevresi²² gibi konularda ayrışmalar da genel anlamda eleştirel eğitim düşünürleri için eğitim, toplumsal gerçeklik üzerinde “gerçekliğe müdahale” olarak hayati bir öneme sahiptir. Ancak umut pedagojisiyle gerçekliğe müdahale edebilmek için öncelikle gerçekliği kavrama konusunda da bir mutabakat gerekebilir.

Türkiye’de Eğitim Bilimleri

*Eğitim Bilimleri Felsefesine Doğru*²³ adlı çalışmada Işıl Ünal ve Seçkin Özsoy, eğitim bilimlerinin ülkemizde bir bilim ya da eğitime dair bir disiplin olarak hak ettiği bir yerde olmadığını vurgular. 2010 yılında basılan kitapta bu konuda o zamanki son değerlendirmeleri içeren makaleler ve çeviriler yer alıyor. Çalışmanın hazırlanma nedeni, ülkemizde Cumhuriyet’in ilk yıllarında eğitim bilimlerine ciddi bir yöneliş olsa da sonrasında bir bilim ya da disiplin olarak eğitimin hızla gözden düşmüş olmasıdır. Bu noktaya gelinirken yaşananları YÖK’ün ve Millî Eğitim Bakanlığı’nın uygulamaları ile örneklediren yazarlar için Türkiye’de bir eğitim bilimleri topluluğu ya da eğitim bilimine dair bir sorgulama olması en çok üzerinde durmamız gereken problemidir.

Ülkemizde eğitim bilimlerinin yerine dair bu belirleme, akademik ve düşünsel ortamda görülen dağınıklık ve karmaşıklıkla da bağlantılıdır. Ayrıca konu genel anlamda bir toplumsal mutabakat ya da toplumsal muhalefet yaratılamaması sorununun da önemli bir parametresi olarak incelenmesi gereken bir yerdedir. Kendisiyle yapılan bir röportajda Kemal İnal, ülkemizdeki eleştirel pedagoji çalışmalarının yetersiz ve dağınık kalmasının nedenlerini,

²² Bu konuda Frankfurt Okulu’ndan Bourdieu’ya kadar geniş bir literatür söz konusu. Konuyla bağlantısı olsa da bu literatüre fazla giremedim.

²³ Işıl Ünal, Seçkin Özsoy (2010), *Eğitim Bilimleri Felsefesine Doğru*, Tan Kitabevi Yayınları.

akademik ortamda bu konudaki kavram karmaşası, konuya ilgisizlik, eğitim bilimleri ve eğitim felsefesi çalışmalarının yapılması nedeniyle bilimsel bir çerçevede konunun tartışılmaması olarak sıralıyor.²⁴ İnal, ayrıca her ne kadar durum böyle olsa da aynı nedenlerle eleştirel pedagojinin “daha yoğun” bir şekilde “felsefe, sosyal bilimler ve siyasi pratiklerin gözlenmesiyle geliştirilmeye açık bir alan olduğunu vurguluyor.

Marx’ın somut gerçeklikten kopmama vurgusu ve Gramsci’nin de aydınların “basitle” ve “kitlelerle” temasını kaybetmemesi gerektiği iddiaları ışığında düşünürsek bugünkü durumu çözümlemek için toplumsal değişimlerin daha yakından takip edilmesi gerektiğini tekrar hatırlamamız gerekiyor. Gramsci hegemonyanın ancak teori ve pratik ilişkisindeki kuramsal tarafı temsil eden aydınların gerçeklikten kopmaması koşuluyla yıkılabileceğini vurguluyor. Peter Mayo gibi eleştirel eğitimcilerin Freire ile karşılaştırarak çalıştığı Gramsci’nin aydın ve hegemonya çözümlemesi önemlidir. Eleştirel eğitime dair bir sorgulamada, Gramsci’nin hegemonya kavramı hayati bir önem taşır. Ülkemizde, Gramsci ve devletin ideolojik aygıtları gibi Althusserci bir yaklaşıma dair çalışmalar bulunsa da bu iki referans noktasının çok da rağbet gördüğünü söylemek zordur.

Bir ülkedeki rejim ya da yönetim biçiminin, hegemonya ve ideolojik aygıtlar açısından değerlendirilmesi ve dahası hegemonik ilişkilerin aydınlar tarafından yıkılıp dönüştürülmesi toplumsal tabanda ve daha “gerçekçi” bir dönüşüm için şarttır.²⁵ Ülkemizdeki akademik ortama dair söylenebilecek ilk şey, akademisyen ya da düşünürlerin dağınık ve birbirinden kopuk olduğudur. Ancak eleştirel eğitimci sıfatıyla bir aydın, gerçek anlamda hegemonyanın ne olduğunu ve nasıl yıkılacağını düşünürken kendisini de derin bir eleştiriden geçirip yıkmak konusunda cesaretli ve özverili olmak zorundadır. Özyıkım cesareti gösteremeyen bir grubun gerçek anlamda iletişime girmesi mümkün olmaz.

²⁴ *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 77. Sayı.

²⁵ Crane Brinton, *The Anatomy of Revolution*.

Yaratıcı Özyıkım

Yaratıcı özyıkım, kavramı Seçkin Özsoy tarafından birer aydın olarak eğitim bilimcilerin kendilerini sorgulamasını vurgulamak için kullanılır.²⁶ Dönüştürücü ve gerçekliğe müdahale edici bir eleştirel eğitimci için derin farkındalık ve yıkıcı bir özeleştirici şarttır.²⁷ Özsoy için eğitim bilimi bir akademik disiplin olarak diğer sosyal bilimlerden farklıdır. Felsefe gibi daha geniş bir alana hitap eder, katmanlı ve çok boyutludur. Gramsci'nin kastettiği anlamda bir aydın sınıfı için eğitim bilimi çalışanların yeri de hayati bir öneme sahiptir. Eğer ülkemizde böyle bir sınıf ya da akademik ortamın var olduğunu kabul edersek, buradaki herkesin eleştirel bir yaklaşıma sahip olup olmaması önem kazanır. Öncelikle akademik bir ortam olduğunu kabul etmeme konusunda herkesin hem-fikir olduğunu söylemek zordur. Eğer buna dair bir şüphemiz varsa da bu şüphede eleştirel yaklaşıma sahip olup olmama meselesinin bir etkisi vardır. Bu etki de bu da eğitim tartışmalarındaki referans noktalarıyla bağlantılıdır.

Ortak bir mutabakat ya da tartışma ortamı oluşması için belli konularda uzlaşmak şart değildir. Herkesin aynı fikirde olması gerekmez. Araştırma konularının benzer olması da bir eğitim ya da sosyal bilimciler topluluğu için önkoşul değildir. Eleştirel yaklaşımın hâkim olduğu bir akademisyen topluluğu için diyalog ve derinlikli bir iletişim gereklidir. Böyle bir ilişkiye girmek ve ortam oluşturmak için bugüne kadar kullanılan kavramların sorgulanması gerekebilir. Akademik ortamın oluşmaması ya da yeteri kadar bilimsel tartışma ortamı yaratamamamızın nedenlerinden birisi iletişim eksikliğidir. Bir diğeri ise bugüne kadar yönetim biçimi

²⁶ Seçkin Özsoy "yaratıcı yıkımı", Che'nin aydınların bir sınıf olarak intihar etmesi önerisi ve de onun tam tersine aydınların toplumsal rolünü öne çıkaran Schumpeter'in kapitalizmin kendisini yeniden toparlamak için her yeni müdahaleyi aynı zamanda onu yıkıma götürdüğünü açıklamak için kullandığı "yaratıcı yıkım" düşüncesinden esinlenerek kullandığını belirtiyor, s. 126, "Eğitim Bilimcisinin Politik İşlevi ve Sorumluluğu: Yaratıcı Özyıkım", *Eğitim Bilimleri Felsefesine Doğru* içinde.

²⁷ Fevziye Sayılan, "Dönüştürücü Öğrenme", *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 56. Sayı.

ve eğitim sistemine dair kabul edilen genel yapının derin bir eleştirel değerlendirilmesinin yapılmamasıdır. İletişime girmek için de hem kendimizi hem de gerçekliği tanımladığımız ilke ve iddiaları “yıkıcı” bir şekilde gözden geçirmemiz gerekir.

Eleştirel eğitimciler Freire’nin izinde iletişimi canlı ve diyalektik bir süreç olarak öne çıkarır. Eleştirel eğitimin gerçeğe müdahale etmesi bu süreçle mümkündür. Freire geleneksel bankacı eğitim anlayışının yerini alması gereken eleştirel pedagojiyi yetişkin eğitimiyle sınırlı tutmaz, Marksizm ışığında siyasal bir araç olarak görür. Seçkin Özsoy, “yaratıcı yıkım” kavramını kullanırken Che’nin bir sınıf olarak aydınların intihar etmesi fikrinden esinlendiğini söyler. Yalnız toptan bir intihar ve kendini yok etme, ancak yaratıcı ve daha önceki bütün koşulları yıkabilecek kadar radikal bir sorgulama ve özyıkımla mümkündür.

Eğitimci ya da akademisyenin gerçeğe müdahale edebilmesi aynı zamanda kendi dünyası ve ortamını sorgulamasından geçer. Diğer ülkelerde olduğu gibi, Türkiye’de de akademisyenler gerçekliği kendi kuşakları ve önceden getirdikleri birikim ve etkileşimleri ile yorumlar. Kuhn’u hatırlarsak bu oldukça anlaşılır bir durum olsa da belirli kavramlar ve ilkelerle beraber geçmişten getirdiklerimiz yaratıcı bir özyıkım için bazen bir engel haline gelebilir. İlerici ve devrimci bir tavra sahip olarak pek çok farklı özel girişimde ya da üniversitelerde çalışmaya devam eden akademisyenler ve düşünürler arasında ülkemiz koşullarında bir ortaklıktan bahsetmek zordur. Ortak ilkelerden bahsedilebilsek de bu ilkelerin içerikleri herkesin kafasında farklı bir yere karşılık gelebilir. Gramsci’nin ya da eleştirel ve devrimci eğitimcilerin olmak istediği aydın, toplumsal gerçeklikten uzaklaşmamak için farklı ortamları değerlendirmelidir. Şu an ülkemizde akademinin yanında dernek, platform, STK gibi ortamları değerlendirmek için aynı zamanda toplumsal değişim dinamiklerine de farklı yanıtlar ve yöntemler geliştirmek gereklidir. Dağınık, özeleştirici ve özyıkım cesareti göstermeyen ve gerçek anlamda bir iletişime giremeyen aydınların daha yaratıcı çözümler konusunda aktif olması beklenemez.

Peter Mayo, Freire ve Gramsci'yi karşılaştırdığı dönüştürücü eylem fırsatları üzerine çalışmasında, Nikaragua'da araştırma yaparken Maria Zuniga'nın yaptığı bir saptamadan bahseder. Zuniga'ya göre belli bir topluma ya da devlet yönetimine dair yapmak istediğimiz değişim için dönüştürücü bir eylem fırsatı her zaman doğrudan o toplumu ya da yönetimi eleştirmek ve yerden yere vurmak gibi bir yerden oluşturulamaz. Maria Zuniga, ortaya çıkan adaletsizlikleri vurgulamak ve de ona dair çözüm geliştirmek için yöntem aramada daha yaratıcı çözümler gerektiğini iddia eder. Eleştirel eğitim perspektifiyle halk eğitiminin "komşuluğun geliştirilmesinde, şehirlerde, fabrikalarda ve insanların kendilerini ortamlarda, değiştirilmesi gereken her yapıda uygulanabileceğini"²⁸ söyler. Adaletsizliğe ve eşitsizliğe uğrayan, ezilen ya da hak gaspına uğrayan özne ya da kitleleri geçmişten beri sürekli kullanılan kavramlar ve ilkelerle çözümlemek ve belli kişi, kurum ve yönetimleri yerden yere vurmak artık çok etkili olmayabilir. Eşitlik, insan hakları, demokrasi gibi temel ilkelerden vazgeçmeden daha demokrat ve eleştirel bir ortam ve yaklaşım geliştirmek için küresel gelişmeler, bugüne kadar görmezden gelinen ve belli bir önyargıyla bakılan özneler, yerel oluşumlar ve kurumlara farklı bir gözle bakmak gerekiyor. Hem genel kavramları hem de her türden özneliği eleştirel bir sorgulamaya tabi tutmak zorunlu hale geldi.

"Toplumsal bilimlerdeki gelişmeler bizi "ötekinin" araştırılmasına yönelmenin, yerel incelemeleri hızlandırmanın, bireysel eylemleri kavramaya yönelik çalışmalar yapmanın gerekli olduğu bir noktaya getirmiştir."²⁹ Bu değişim eğitim bilimini olduğu kadar, bütün toplumsal bilimleri de etkilemiştir. "Batı modernitesinin çöküşünden" bahsedilen bir dönemde toplumsal dinamiklerin ve "ilerici" kabul ettiğimiz konumlanma ve öznelerin bile tekrar sorgulanması gerekir. Mesela Suriye ve Türkiye'deki toplumsal

²⁸ Peter Mayo, *Gramsci, Freire ve Yetişkin Eğitimi*, s. 222.

²⁹ *Eğitim Bilimleri Felsefesine Doğru*, s. 163. Bu saptamanın çok daha önceden yapılmış olduğunu hatırlatmak gerekiyor. Ancak halen geçerliliğini ve aciliyetini koruduğunu düşünüyorum.

gelişmeleri değerlendirirken Türkiye’deki düşünsel ortam ve Avrupa ve batıdaki düşünsel ortamın bakış açıları birbirinden çok farklıdır.³⁰ Komşu ülkemizde gelişen savaş ve toplumsal çatışmayı değerlendirmede ülkemizdeki çoğu düşünür, gazeteci ya da akademisyen yetersiz kalmıştır. Dijital ve sosyal medya hem haber alma ağını genişletmiş hem de algı operasyonları ve bilgi kirliliğini de arttırmıştır. Bu konular doğrudan eğitimle ilişkili görünmeyebilir, ama bütün toplumsal gerçekliği etkileyecek olan en temel gelişmelerde bile hemfikir olunmaması genel olarak aydınların ortaklaşamaması gibi bir soruna yol açmaktadır. Ortaklaşamayan bir eğitici adayı topluluk, ortak bir gerçeklikte uzlaşamazsa ona nasıl müdahale edebilir? Farklı tanımlama olarak kastettiğim sorun ülkemizdeki hegemonik rejimle bağlantılıdır, çünkü hegemonya ve baskının ortadan kaldırılması ve direniş yöntemleri geliştirebilmek için umudun pedagojisinden güç almak isteyenler hegemonyanın kendisi ve nitelikleri konusunda bile hemfikir değilse çok büyük bir problemimiz var demektir.

Sonuç

Ülkemizde “modern,” “seküler” ve “ilerici” kavramlarının toplumsal gerçekliğe uygulanırken nasıl kullanıldığını da yeniden sorgulamamız gerekiyor. Ek olarak, bu sıfatlarla tanımlanan öznelerin ya da siyasi ve toplumsal belirlemelerin de gözden geçirilmeye ihtiyacı var. Akademisyen ya da aydının gözünü kendinden

³⁰ Devran Bengü, “Mekânsallık ve Kamusal Alan: Sürdürülebilir İnsani Kalkınma İçin Katılımcı Bir Model” adlı makalesinde kamusal alan, demokrasi ve umut ilişkisi üzerinden radikal, yenilikçi ve sürdürülebilir çözümlerin ulus bazlı değil evrensel olması gerektiğini söylüyor. Ayrıca evrensel çözümlerin ise yerele bağlı kalarak radikal bir şekilde geliştirilebileceğini de iddia ediyor. Yazıda Habermas’ın kamusal alan kavramının mekanla sınırlı olmaması ve Arendtçi bir eylemci umut teorisi için de demokratik bir kamusal alanın, umut için gerekli olduğu da vurgulanıyor. Burada bahsettiğim Türkiye’deki bakış ve Avrupa ya da dışarıdaki bakış arasındaki uyumsuzluk konusu Türkiye’deki kamusal alanın eksikliğiyle bağlantılı olabilir. Bengü’nün bahsettiği kamusal alan, ortak bir akademik ortamla benzer kavram. Ancak aşırı dağınıklık ve iletişimsizlik aynı zamanda yerel ya da evrensel ve ulus aşırı değerlendirmelerin takip edilmesini de zorlaştırıyor.

farklı olana çevirdiğinde daha önceden getirdiği kavramsal çerçevenin kendi konumunu hiyerarşik bir noktaya getirmesi kolay düşülen bir hatadır. Kesişimseldik, bu hatayla birlikte direniş literatürüne girmiş ve halen egemendir. Hiyerarşik konumlandırma hatasına düşmemek için de toplumsal gelişmeleri bütün çeşitlilikleri ile en geniş kapsamda değerlendirmek zorunludur. Son dönem STK'ların geliştirdiği toplumsal projelerde belirli bir topluluğu ya da grubu daha eşitlikçi bir yerden değerlendirmek için “kilit grup” kavramı kullanılmaya başlandı. Kilit grup dediğimiz gruplar belli bir milli ya da etnik grup, farklı bir dinsel mezhep ya da klik ya da belli bir yönelim ve yaşam tarzıyla ilgili olabilir. Ancak onun kilit olması değerlendirme yapılırken daha önceki bilgilerin kavramsal çerçevenin inceleme sürecinde engelleyici değil ön açıcı olabilmesi gerekir. Araştırmacı kavramsal çerçevesini her an yeniden yıkıp yeniden kurabilme çabasını sürdürmelidir. Kullandığı kavramlar, yöntemler ve bakış açısının kitleleyici değil de kilit açıcı ve anahtar hale gelebilmesi, hiyerarşik konumlandırmanın fark edilip kırılması şartına bağlıdır. Yaratıcı özyıkım araştırmanın derinleşmesinde büyük bir rol oynar. Ancak bu özyıkımı yapabilmek için “kilit” kavramların, grupların, nitelendirmelerin neler olduğunu da yeniden değerlendirmemiz gerekiyor.

Eleştirmek ve de değiştirmek istediğimiz baskıcı ve tektipçi³¹ sistemi sorgularken referans noktalarımızı da daha işlevsel bir araca dönüştürmemiz gerekiyor. Milli eğitimle ilgili çalışmalarda

³¹ Tektipçi ifadesinin üzerinde durmak istedim. Çünkü bu paragrafta vurgulamak istediğim yeniden değerlendirmeler konusunda aklıma “tektipçi” eğitimi eleştirenlerin sadece kendimi de içerisine dahil ettiğim akademisyenlerle sınırlı olmadığı aklıma geldi. Mesela eleştirinin önünü keseceğini düşündüğümüz “şükür pedagojisi” ve “daha dindar” bir eğitimi savunan çoğu kişi (ki pek çoğu eğitim konusunda herhangi bir titre sahip değildir, bu konuda akademik ve yeterli bir birikime sahip oldukları oldukça şüphelidir) de her gün sosyal medyada Gatto ve Ilich gibi tektipçi eğitimi eleştiren yazarları savunarak Türkiye’deki milli eğitim sistemini eleştirir. Bu yüzden “tektipçi” ya da “modern” gibi kavramları toplumsal gerçeklikle bağlantısı için de yeniden tanımlamamız ve sorgulamamız gerektiğini düşünüyorum.

son müfredatla birlikte değerler ve şükür pedagojisinin öne çıkarılması en çok eleştirilen noktadır. Tabi ki yetişkin ya da çocuk eğitilen herkesi hayattaki koşullarını olduğu gibi kabul etmesi ve üzerindeki baskıları ve toplumsal durumlarını kader ya da fıtrat gibi belirlemelerle birer şükür meselesi getirmesi hiç de eleştirel bir yaklaşım değildir. Bloch'un "umut ilkesi" öncelikle kendi koşullarının fark edilmesine dayanır. Ama olduğu gibi kabullenilen koşullar zaten fark edilmiş sayılmaz, artık zorunlu ve değişmez kabul edilir ve eleştirel bakışın önünü keser. Kendimizden başka birisini içinde bulunduğu koşullar konusunda bilinçlendirmek ve onda farkındalık yaratabilmek, ancak kendimizi sürekli ve radikal bir öz yıkım sürecinde tutarak yapılabilecek bir şeydir.

KURAM, DENEYİM ve MÜDAHALE

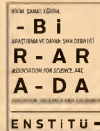
1. Eleştirel Pedagoji Kongresi'nden Yazılar

Editör:

Duygu Altınoluk

Kuram, Deneyim ve Müdahale, 1. Eleştirel Pedagoji Kongresi'nde buluşan eğitim bileşenlerinin, eğitimi yalnızca bir aktarım alanı olarak değil; iktidar ilişkileriyle örülü, politik ve dönüştürücü bir pratik olarak yeniden düşünme çabasının ürünüdür. Bu derleme, neoliberal-otoriter baskıların yoğunlaştığı bir tarihsel bağlamda, üniversiteyi ve öğrenme süreçlerini sorgulayan eleştirel bir ortak aklı görünür kılar.

Kitapta yer alan metinler; eleştirel ve feminist pedagojilerden mimarlık eğitime, yaratıcı drama ve performatif öğrenmeden bakım etiği ve konumlu bilgi tartışmalarına uzanan geniş bir yelpazede, eğitimin bedensel, duygulanımsal ve ilişkisel boyutlarını merkeze alır. Öğrenmenin yalnızca bilişsel değil; deneyim, duygu ve kolektif karşılaşmalarla kurulan bir süreç olduğunu hatırlatır. Akademide sessizleştirme, güvencesizlik ve performans baskısı karşısında, dayanışma ve birlikte düşünmenin imkânlarını araştırır. Kuram, Deneyim ve Müdahale, eleştirel pedagojiyi kapalı bir teori değil; farklı disiplinlerde sınanan, çoğalan ve dönüştürücü bir müdahale alanı olarak ele alır. Okuru, kendi pedagojik konumunu, alışkanlıklarını ve direniş olanaklarını yeniden düşünmeye davet eder. Eğitimle umudu yeniden kurmanın, bilgiyi kamusal ve özgürleştirici bir güç olarak sahiplenmenin çağrısını yapar.



ISBN 978-625-5589-29-3

