



**T.C.**

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**BİR FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENİNİN  
HAYATI BOYUNCA YAŞAMIŞ OLDUĞU GÜÇ  
ODAKLI İLİŞKİLERİN FEN BİLİMLERİ  
ÖĞRETİMİNE YANSIMALARI: FOUCAULT  
PERSPEKTİFİNDEN BİR OTOETNOGRAFİ  
ÇALIŞMASI**

**DOKTORA TEZİ**

**Davut SOYSAL  
0000-0003-0011-8431**

**BURSA - 2022**





**T.C.**

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**BİR FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENİNİN  
HAYATI BOYUNCA YAŞAMIŞ OLDUĞU GÜÇ  
ODAKLI İLİŞKİLERİN FEN BİLİMLERİ  
ÖĞRETİMİNE YANSIMALARI: FOUCAULT  
PERSPEKTİFİNDEN BİR OTOETNOGRAFİ  
ÇALIŞMASI**

**DOKTORA  
TEZİ**

**Davut SOYSAL**

**0000-0003-0011-8431**

**Danışman**

**Ahmet KILINÇ**

**BURSA – 2022**

## **BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK**

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

**Davut SOYSAL**

02/08/2022

## TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI

“Bir Fen Bilimleri Öğretmeninin Hayatı Boyunca Yaşamış Olduğu Güç Odaklı İlişkilerin Fen Bilimleri Öğretimine Yansımaları: Foucault Perspektifinden Bir Otoetnografi Çalışması” adlı Doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan  
Davut SOYSAL

Danışman  
Prof. Dr. Ahmet KILINÇ

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Ana Bilim Dalı Başkanı  
Prof. Dr. Rıdvan EZENTAŞ



**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**DOKTORA BENZERLİK YAZILIM RAPORU**

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA**

Tarih: 15/06/2022

Tez Başlığı / Konusu:

Bir Fen Bilimleri Öğretmeninin Hayatı Boyunca Yaşamış Olduğu Güç Odaklı İlişkilerin Fen Bilimleri Öğretimine Yansımaları: Foucault Perspektifinden Bir Otoetnografi Çalışması

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç, Tartışma ve Öneriler kısımlarından oluşan toplam 240 sayfalık kısmına ilişkin, 15/06/2022 tarihinde şahsım tarafından *Turnitin* adlı benzerlik tespit programından (*Turnitin*)\* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 16 dır.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir benzerlik içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih ve İmza  
15/06/2022

**Adı Soyadı:** Davut SOYSAL  
**Öğrenci No:** 811751003  
**Anabilim Dalı:** Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
**Programı:** Fen Bilgisi Eğitimi  
**Statüsü:** ☐ Y.Lisans ☒ Doktora

**Danışman**  
**Ahmet KILINÇ**  
**15/06/2022**

**T.C.**  
**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,**

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda 811751003 numara ile kayıtlı Davut SOYSAL'ın hazırladığı “Bir Fen Bilimleri Öğretmeninin Hayatı Boyunca Yaşamış Olduğu Güç Odaklı İlişkilerin Fen Bilimleri Öğretimine Yansımaları: Foucault Perspektifinden Bir Otoetnografi Çalışması” konulu Doktora çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 02/08/2022 günü 10:00-12:00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **(başarılı/başarısız)** olduğuna **(oybirliği/oy çokluğu)** oybirliği ile karar verilmiştir.

Sınav Komisyonu Başkanı  
Prof. Dr. Ahmet KILINÇ  
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye  
Prof. Dr. Mızrap BULUNUZ  
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye  
Doç. Dr. Nermin BULUNUZ  
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye  
Dr. Öğr. Üyesi Arzu SÖNMEZ ERYAŞAR  
İğdır Üniversitesi

Üye  
Dr. Öğr. Üyesi Barış EROĞLU  
Aksaray Üniversitesi

## ÖN SÖZ

Mevcut tez çalışmasında araştırmacının deneyimleri esas alınarak ülkemizdeki Fen eğitimi Foucault perspektifinden incelenmiştir. Bu çalışmanın hayata geçirilmesinde yüksek lisans eğitimimden itibaren danışmanlığımı yapan, doktora eğitimimin başlamasında ve bu eğitim sürecinde üzerimde çok büyük emekleri olan değerli hocam sayın Prof. Dr. Ahmet KILINÇ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Engin bilgisinden istifade etme imkânı bulduğum değerli hocamın yoğun geçen bu tez sürecinde şahsıma karşı göstermiş olduğu ilgi, sevgi ve sabırdan dolayı ayrıca teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecinde değerli fikir ve önerileriyle çalışmama yön veren ve katkı sunan saygıdeğer tez komitesi üyelerim sayın Prof. Dr. Mızrap BULUNUZ ve sayın Doç. Dr. Nermin BULUNUZ hocalarıma verdikleri desteklerden dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Varlığı ile hayatıma anlam katan, desteğini her daim hissettiğim değerli eşim Özge SOYSAL'a teşekkür ederim. Ayrıca bu zorlu çalışma sürecinde varlıklarıyla huzur bulduğum sevgili kızım Ceylin ve sevgili oğlum Çağan iyi ki varsınız.

Davut Soysal

## ÖZET

|                     |                                    |
|---------------------|------------------------------------|
| Yazar Adı ve Soyadı | Davut SOYSAL                       |
| Üniversite          | Bursa Uludağ Üniversitesi          |
| Enstitü             | Eğitim Bilimleri Enstitüsü         |
| Ana Bilim Dalı      | Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi |
| Bilim Dalı          | Fen Bilgisi Eğitimi                |
| Tezin Niteliği      | Doktora                            |
| Sayfa Sayısı        | XV + 221                           |
| Mezuniyet Tarihi    |                                    |
| Tez Danışmanı       | Ahmet KILINÇ                       |

### **BİR FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENİNİN HAYATI BOYUNCA YAŞAMIŞ OLDUĞU GÜÇ ODAKLI İLİŞKİLERİN FEN BİLİMLERİ ÖĞRETİMİNE YANSIMALARI: FOUCAULT PERSPEKTİFİNDEN BİR OTOETNOGRAFİ ÇALIŞMASI**

Foucault okul, hastane, tımarhane, hapisane gibi kurumlarda güç ilişkilerinin nasıl şekillendiğini inceleyen bir filozoftur. Olayların Foucault perspektifinden yorumlandığı bu çalışmada otoetnografi yöntemi kullanılarak araştırmacının kendisinin hatıraları veri olarak kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmacı doğumundan bir Fen öğretmeni olarak görev yaptığı mesleki deneyim yıllarına kadar, hayatı boyunca yaşamış olduğu güç ilişkileri ile ilgili hatırlama faaliyetleri yapmış ve bu faaliyetler hayatındaki çeşitli akranlar tarafından kontrol edilmiştir. Üretilen hatırlama metinleri üzerine çeşitli tematik analizler yapılmış ve araştırmacının yaşam kesitlerinde yer alan “ideal öğretmen” ve “ideal öğrenci” modellerinin neler olduğu sorgulanmıştır. Çalışma sonunda “Rol Çeşitliliği Üretimi ve Değişimi, Otoritenin Kendini Saklaması, Fedakârlıklara İzin Verilmemesi, Sermaye ve Dönüşümleri ve Sistemin Adil veya Adalet Getirdiği İnancı” şeklinde beş genel tema çıkartılmıştır. Oluşturulan temalar yorumlandığında, güç ilişkilerinin sadece okul ekseninde oluşup gelişmediği, aslında toplumun genelinde şekillenerek okullarda özelleştiği ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda otorite tarafından toplum, okullar, öğretmenler ve öğrenciler üzerinde sınav özelinde uygulanan güç odaklı ilişkilerin, daha kontrollü bir dille sürdürülmesine olanak veren mekanizmaların işletilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Fen eğitimi, Foucault, güç, ideal öğretmen-ideal öğrenci, otoetnografi, özne-iktidar

## ABSTRACT

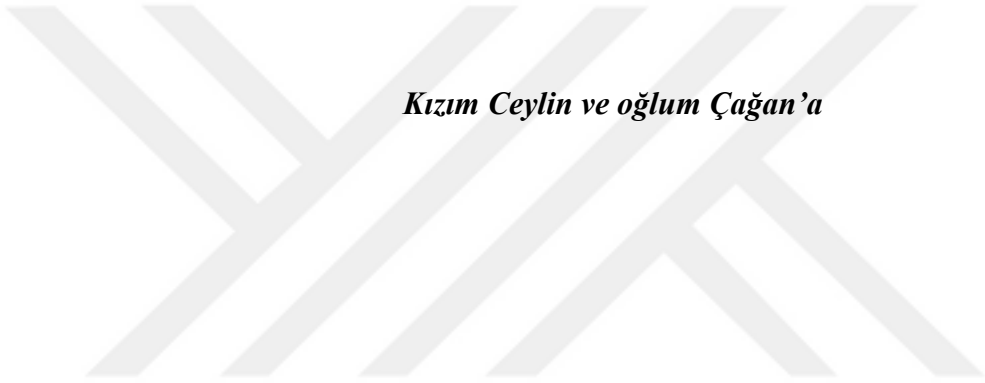
|                  |                                   |
|------------------|-----------------------------------|
| Name and Surname | Davut SOYSAL                      |
| University       | Bursa Uludag University           |
| Institution      | Institute of Educational Sciences |
| Field            | Maths and Science Education       |
| Branch           | Science Education                 |
| Degree Awarded   | PhD                               |
| Page Number      | XV + 221                          |
| Degree Date      |                                   |
| Supervisor       | Ahmet KILINÇ                      |

### **THE REFLECTIONS OF POWER-FOCUSED RELATIONSHIPS A SCIENCE TEACHER HAS EXPERIENCED THROUGHOUT HIS LIFE ON SCIENCE TEACHING: AN AUTOETNOGRAPHIC STUDY FROM FOUCAULT'S PERSPECTIVE**

Foucault is a philosopher that examines how power relations are formed in institutions like schools, hospitals, asylums and prisons. In this study, where events are interpreted from the viewpoint of Foucault, the memories of the researcher were used as data, through the utilization of autoetnography. In this context, the researcher conducted recall activities regarding power relations that he has gone through throughout his life, from his birth until his professional years as a science teacher, and these activities have been checked by various peers in his life. Various thematic analyses were carried out on the recall texts that were generated, and “ideal teacher” and “ideal student” models, taken from the researcher’s own sections of life, were investigated as to what they constitute. As a result of the study, the following five general themes were created: “Role Diversity Generation and Change, the Authority Hiding Itself, Not Letting Sacrifices, Capital and Its Transformations, and the Belief that the System Is Fair or Brings Justice”. Upon interpretation of the generated themes, it has been revealed that power relations do not form and thrive in school environments, but rather they form in the society in general and take on specific shapes in schools. In this framework, it is recommended that mechanisms be put in place to enable the power-oriented relations, enforced on the society, schools, teachers and students by the authority, to be maintained in a more controlled fashion.

**Keywords:** Autoethnography, Foucault, ideal teacher-ideal student, power, science teaching, subject-power





*Kızım Ceylin ve oğlum Çağın'a*

## İÇİNDEKİLER

|                                                      | Sayfa |
|------------------------------------------------------|-------|
| BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK .....                        | i     |
| TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI .....           | ii    |
| YÜKSEK LİSANS/DOKTORA BENZERLİK YAZILIM RAPORU ..... | iii   |
| TEZ ONAY SAYFASI .....                               | iv    |
| ÖN SÖZ .....                                         | v     |
| ÖZET .....                                           | vi    |
| ABSTRACT .....                                       | vii   |
| TEŞEKKÜR SAYFASI .....                               | ix    |
| İÇİNDEKİLER .....                                    | x     |
| TABLolar LİSTESİ .....                               | xiv   |
| KISALTMALAR LİSTESİ .....                            | xv    |

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

|                               |   |
|-------------------------------|---|
| 1.1. Problem Durumu .....     | 1 |
| 1.2. Araştırma Sorusu .....   | 3 |
| 1.3. Araştırmanın Amacı ..... | 3 |
| 1.4. Araştırmanın Önemi ..... | 4 |
| 1.5. Varsayımlar .....        | 4 |
| 1.6. Sınırlılıklar .....      | 4 |
| 1.7. Tanımlar .....           | 5 |

## İKİNCİ BÖLÜM

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

|                                                   |    |
|---------------------------------------------------|----|
| 2.1. Frankfurt Okulu ve Eleştirel Teori .....     | 7  |
| 2.2. Foucault ve Felsefesi .....                  | 8  |
| 2.2.1. Paul-Michel Foucault .....                 | 9  |
| 2.2.2. Foucault ve Yöntem .....                   | 10 |
| 2.2.3. Foucault'da Eleştiri ve İşlevi .....       | 12 |
| 2.3. Michel Foucault'da İktidar Çözümlemesi ..... | 14 |
| 2.3.1. Foucault Perspektifinden İktidar .....     | 14 |
| 2.3.2. İktidarın İşleyişi .....                   | 17 |

|                                                                 |    |
|-----------------------------------------------------------------|----|
| 2.3.3. İktidar Tipleri.....                                     | 18 |
| 2.3.3.1. Disiplinel İktidar.....                                | 19 |
| 2.3.3.2. Disiplin.....                                          | 20 |
| 2.3.3.2.1. Dışlama.....                                         | 22 |
| 2.3.3.2.2. Kapatma.....                                         | 25 |
| 2.3.3.2.3. Gözetleme.....                                       | 29 |
| 2.3.3.2.4. Normalleştirme.....                                  | 32 |
| 2.3.3.3. Mekan.....                                             | 33 |
| 2.3.3.4. Düzenleyici İktidar.....                               | 36 |
| 2.3.3.4.1. Düzenleyici İktidarın Nesnesi: Nüfus.....            | 37 |
| 2.3.3.5. Modern Dönem İktidarı: Biyoiktidar.....                | 38 |
| 2.3.4. Özneleştirme.....                                        | 39 |
| 2.3.5. Özneleştirme Araçları (İktidar Araçları).....            | 40 |
| 2.3.5.1. Bilgi.....                                             | 40 |
| 2.3.5.2. Söylem.....                                            | 43 |
| 2.3.5.3. Hakikat.....                                           | 44 |
| 2.3.5.4. Özgürleştirme.....                                     | 45 |
| 2.3.5.5. Etik.....                                              | 47 |
| 2.4. Foucault ve Eğitim.....                                    | 50 |
| 2.4.1. Foucault Perspektifinden Eğitim Sistemi.....             | 51 |
| 2.4.2. Eğitimde Normalleşme Süreci.....                         | 54 |
| 2.4.3. Birer Kapatılma Kurumları Olan Okullar.....              | 56 |
| 2.4.4. Panoptik Araç Olarak Okul.....                           | 56 |
| 2.4.5. Fiziki Panaptikonlar: Okul İçi Dağıtımlar Sanatı.....    | 57 |
| 2.4.6. Disiplinin Ekonomik Aygıtı Olarak Zamanın Kullanımı..... | 60 |
| 2.4.7. Okul İçi İktidarlar: Öğretmen ve Yöneticiler.....        | 61 |
| 2.4.8. Disiplin Aracı Olarak Sınav.....                         | 63 |
| 2.4.9. İktidar Politikası Olarak Müfredat.....                  | 64 |
| 2.5. Eğitimde Eşitsizlikler ve Sınıf Ayrılıkları.....           | 65 |
| 2.5.1. Pierre Bourdieu ve Eğitimde Eşitsizlikler.....           | 70 |
| 2.5.1.1. İktisadi Sermaye.....                                  | 71 |
| 2.5.1.2. Kültürel Sermaye.....                                  | 71 |
| 2.5.1.3. Sosyal Sermaye.....                                    | 74 |
| 2.5.1.4. Sembolik (Simgesel) Sermaye.....                       | 75 |

|                                                    |    |
|----------------------------------------------------|----|
| 2.5.1.5. Habitus.....                              | 78 |
| 2.5.2. Paulo Freire ve Eğitimde Eşitsizlikler..... | 80 |
| 2.5.3. Sosyoekonomik Eşitsizlikler.....            | 84 |
| 2.5.4. Başarı Odaklı Eşitsizlikler.....            | 89 |
| 2.5.5. Fen Eğitiminde Güç ve Eşitsizlikler.....    | 95 |

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

|                                                     |     |
|-----------------------------------------------------|-----|
| 3.1. Araştırmanın Deseni.....                       | 102 |
| 3.2. Araştırmanın Yöntemi.....                      | 102 |
| 3.3. Çalışma Grubu: Birey .....                     | 103 |
| 3.4. Veri Toplama Araçları.....                     | 103 |
| 3.4.1. Hatırlama Faaliyetleri. ....                 | 103 |
| 3.4.2. İnformal Görüşmeler .....                    | 103 |
| 3.4.3. Dökümanlar .....                             | 103 |
| 3.5. Veri Toplama Süreci .....                      | 104 |
| 3.6. Verilerin Analizi.....                         | 104 |
| 3.7. Geçerlilik ve Güvenirlilik.....                | 105 |
| 3.7.1. İnandırıcılık.....                           | 105 |
| 3.7.2. Aktarılabirlik (Transfer Edilebilirlik)..... | 107 |
| 3.7.3. Tutarlılık .....                             | 107 |
| 3.7.4. Teyit Edilebilirlik.....                     | 107 |

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

|                                                        |     |
|--------------------------------------------------------|-----|
| 4.1. Hatırlama Metinleri ve Yorumlar.....              | 108 |
| 4.2. Birinci Aşama Tematik Analiz Sonuçları .....      | 137 |
| 4.3. İkinci Aşama Tematik Analiz Sonuçları .....       | 159 |
| 4.3.1. Rol Çeşitliliği Üretimi ve Değişimi.....        | 159 |
| 4.3.2. Otoritenin Kendini Saklaması.....               | 161 |
| 4.3.3. Fedakarlıklara İzin Verilmemesi.....            | 162 |
| 4.3.4. Sermaye ve Dönüşümleri.....                     | 162 |
| 4.3.5. Sistemin Adil veya Adalet Getirdiği İnancı..... | 163 |

**BEŞİNCİ BÖLÜM**  
**SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

|                                                                          |     |
|--------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.1. Sonuç ve Tartışma.....                                              | 164 |
| 5.1.1. Rol Çeşitliliği Üretimi ve Değişimi.....                          | 164 |
| 5.1.2. Otoritenin Kendini Saklaması.....                                 | 168 |
| 5.1.3. Fedakarlıklara İzin Verilmemesi.....                              | 174 |
| 5.1.4. Sermaye ve Dönüşümleri.....                                       | 180 |
| 5.1.5. Sistemin Adil veya Adalet Getirdiği İnancı.....                   | 186 |
| 5.2. Öneriler .....                                                      | 189 |
| KAYNAKÇA .....                                                           | 192 |
| EKLER .....                                                              | 212 |
| Ek 1: Araştırma İzni .....                                               | 212 |
| Ek 2: Materyal Gözlem Formu .....                                        | 213 |
| Ek 3: Fiziksel Panoptikonlar .....                                       | 214 |
| Ek 3.1: Yardımcı Kaynaklar Odası Görseli .....                           | 214 |
| Ek 3.2: Fotokopi Odası Görseli.....                                      | 214 |
| Ek 3.3: Teşekkür Belgesi Örneği.....                                     | 215 |
| Ek 3.4: İftihar Belgesi Listesi Örneği.....                              | 215 |
| Ek 3.5: Deneme Sınavı Şube Ortalamaları (Grafiksel Gösterim) Örneği..... | 216 |
| Ek 3.6: Deneme Sınavı Şube Ortalamaları (Liste) Örneği.....              | 216 |
| Ek 3.7: Tebrik Belgesi Örneği.....                                       | 217 |
| Ek 3.8: Tebrik Mektubu Örneği.....                                       | 217 |
| Ek 3.9: Öğretmenler Kurulu Toplantısı (Gündem Maddeleri) Örneği.....     | 218 |
| Ek 3.10: Kurs Listeleri Örneği.....                                      | 219 |
| ÖZ GEÇMİŞ .....                                                          | 220 |

## Tablolar Listesi

*Tablo*

*Sayfa*

1. Tarihsel süreçte ideal öğrenci ve ideal öğretmen modelleri.....137



## **Kısaltmalar Listesi**

EARGED: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

ENS: Ecole Normale Supérieure

FKP: Fransız Komünist Partisi

KPSS: Kamu Personeli Seçme Sınavı

LGS: Liselere Giriş Sınavı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)

PISA: Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)

STEM: Science, Technology, Engineering, Mathematics

TDK: Türk Dil Kurumu

## 1.BÖLÜM

### GİRİŞ

Bu bölümde ilgili literatür çerçevesinde araştırmanın problem durumu, araştırma soruları, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

#### 1.1. Problem Durumu

Geleneksel eğitim sistemleri rekabete dayalı, başarı odaklı bir yapıya sahip olması sebebiyle öğrencilerin toplumsal açıdan güdülenmelerinden daha ziyade birbirleriyle yarışabilecekleri rekabet ortamları oluşturulmaktadır. Bu durum eğitim sistemi içerisinde işlev gören okulun eğitim sistemi içindeki konumunu ve bu kurumda öğrencilere sunulan eğitimin tartışılmasını zorunlu bir hale getirmiştir (Turan, Açıkalın ve Şişman, 2007). Okullarımızda yürütülen eğitim sistemlerinde kullanılan ve rekabetin temel unsurlarından biri olan sınavlar eğitimin tüm paydaşları üzerinde kullanılan “güç” araçlarından biri konumundadır. Rekabete dayalı ve başarı odaklı bu eğitim sistemiyle öğrencilerin en başarılısı sınavla saptanır ve öğrencilerin ne kadar bilgi ve beceriye sahip olduğunun belirlenmesinde sınavlarda alınan puanlar kullanılır. Alınan yüksek not, kazanılan bilgi ve becerinin fazla olması anlamını taşıırken alınan düşük notlar ise bilgi ve beceriden yoksun olan öğrenciyi işaret etmektedir. Eğitim kurumlarının genel işleyişi ve disiplini bu anlayış üzerine inşa edilir (Dewey, 2015). Okul, öğrencilerin bireyselliklerini fark ettikleri, çeşitli hayat tecrübeleri kazandıkları ve kendilerini birer birey olarak inşa ettikleri bir kurum olmanın ötesinde, öğrenci zihnindeki kalıcılığı sınav süresiyle sınırlı olan ve herhangi bir işleve sahip olmayan bilgilerle çocukları sınavlara hazırlayan bir kurum şekline bürünmüştür (Ünal vd. 2010). Bu sistemde öğrenciler, öğretmenler tarafından doldurulmayı bekleyen boş kaplara benzetilebilir. Öğretmenin kalitesinin ölçütü kabın doluluk oranıyla sınırlıdır. Kap yeteri kadar dolduruluyorsa iyi öğretmen, kendisinin doldurulmasına izin veren öğrenci bu sistemin kaliteli öğrencisi olur. Eğitim sisteminin bu yapısı içerisinde öğrencinin rolü, öğretmen tarafından kendisine verilen sorgusuz bir biçimde kabul etmekle sınırlıdır (Freire, 2019a). Eğitim sisteminde uygulanan merkezi sınavlar öğrencinin eğitimde yol almasının bir anahtarı haline gelmiştir. Öğrencilerin sınavlarda aldıkları puanlar, mevcut okullarından mezun olabilme ve bir üst eğitim kurumuna geçişin belirleyicisi olarak kullanılmaktadır. Gelecekte büyük ödül olarak gösterilen toplumsal statünün yolu sınavlardan geçmektedir. Başarısızlıkta ise öğrencinin sınıfta kalması veya eğitim sürecinin nihayete erdirilmesi gibi cezai işlemler uygulanmaktadır (Hursh, 2001; Wilson, 2006). Bu sistemle sadece öğrenciler değil, öğretmenler, okul idareleri, il-ilçe müdürlükleri ve

aileler yarıştırlmaktadır. Sınav sonuçlarının il-ilçe müdürlükleri, okul, öğretmen ve veli gibi ilgili tüm paydaşlara duyurulması öğrenciler haricinde başta öğretmenler olmak üzere birçok unsuru başarılı-başarısız olarak sınıflandırmaktadır. Böylece öğrencileri sınavlara hazırlayan öğretmenler, öğrencilerin sınavlarda aldıkları puanlar üzerinden rekabete sokularak, ebeveynlerin öğretmen ve okul seçimleri sebebiyle baskı altına alınmaktadırlar (Ünal, 2011). Öğrencilerin sınavlarla aldıkları puanlar, politika değişimlerine meşru bir zemin oluşturma yanısıra öğretmen ve okul başarılarını ölçmek için de kullanılmaktadır (Hursh, 2013). Eğitime ilişkin beklentilerin ve algının sınav odaklı değişimi, öğretmenlerin eğitimsel pratiklerine, bilgiye ve öğrenciye yönelik algılarını yeniden şekillendirmiştir. Bu sınav odaklı eğitim sistemi içerisinde yoğrulmuş, mesleki başarısını “öğrenci başarısı”na endekslemiş bir öğretmen, sistem içerisindeki eşitsizlikleri farkedemeyen, toplumsal görevlerini yerine getirmeyen, yaşadığı toplumun realitesini gözardı eden “profesyonel” bir meslek elemanı kimliğine bürünmüştür. Sistemin ürünü olan bu öğretmen modelinde öğretmen, bilgiyi üretmekten daha ziyade başkaları tarafından önüne konulan bilgileri yine başkaları tarafından belirlenen yöntemlerle öğrencilere aktaran, sonuç odaklı çalışan ve kendisinden bekleneni harfiyen uygulayan görevli bir memur pozisyonunda yer almaktadır. Öğretmen, piyasa koşullarında öğrencileri yüksek kazanç getirisi olan bölümlere hazırlayabildiği kadarıyla başarılıdır. Mevcut şekliyle öğretmen, toplumsal sorumluluklarından arınmış, mesleğini sınav odaklı çalışmalarla sınırlandırmış bir teknisyen rolüne bürünmüştür (Yıldız, 2014). Sisteminin her basamağında oluşturulan rakabet ortamı, eğitimin tüm paydaşları arasında olması gereken işbirliği ve dayanışmayı engellemekle beraber birbirlerini rakip olarak gördükleri bir ortamın oluşmasına vesile olmaktadır. Mevcut eğitim kurumlarındaki bu rakabete dayalı yapı bu şekliyle eğitimin paydaşları arasında olumsuz bir ilişki (Beersma vd., 2003) tipinin doğmasına vesile olmuştur. Rekabete dayalı sınav odaklı eğitim anlayışı başta öğretmenler arasında olmak üzere eğitim kurumlarında olması gereken yardımlaşma, saygı ve sevgi ortamını zedelemekte ve eğitimin paydaşları arasında “güce” dayalı ilişkilerin doğmasına zemin hazırlamaktadır.

Bu sistemle başarılı ve başarısız öğrenciler farklı lise tiplerinde kümelenmektedirler. Başarısı düşük olan öğrencilerin bir arada toplandıkları eğitim kurumlarında başarı beklentisi düşük olmakta ve nihayetinde bu kurumlar daha da dezavantajlı hale gelmektedir. Böyle bir durumun oluşmasıyla birlikte farklı lise tiplerindeki başarı farkı daha da belirlemektedir. Bu tablo farklı lise tiplerinde uygulanan PISA araştırmalarında da kendini göstermektedir (Özer, 2020). Her yönüyle toplumdaki her ferde tarafsız olması gereken eğitim kurumları bu işleviyle öğrencilere mesleki başarıların ancak bireysel becerilerle mümkün olabileceği duygusunu

aşilayarak temelini eşitsizlik üzerine inşa eden sınıfsal mekanizmayı legal hale getirirken diğeryandan mevcut başarısızlığın faturasını öğrencinin kendisine ve ailesine yüklemektedir. Böylece eğitim kurumları bu işleviyle toplumsal hiyerarşiyi içselleştirmiş bireyler yetiştiren kurumlar halini almıştır (Ünal ve Özsoy, 1999). Başarısı düşük olan bu öğrencilere, üstü örtük bir biçimde başarısızlık kader olarak sunulmakta ve iyi bir meslek için "yeterince zeki olmadıkları" duygusu aşılanmaktadır (Harker, 1990). Bu anlayış beraberinde, toplumda özellikle başarı üzerine oluşturulmuş eşitsizliklerin doğal bir sonuç olduğu ve her bireyin geldiği konumu hak ettiği düşüncesini getirmektedir (Bourdieu ve Passeron, 2015). Eğitim sisteminin her basamağında uygulanan sınavlarla oluşturulan eşitsizlikler normalleştirilerek meşru bir zemine oturtulmuştur. Sınavlar, okullara fiyat etiketi koymanın bir aracı haline gelirken, okullar arasında yapılan iyi-kötü şeklindeki kıyaslamalara da sebebiyet vermektedir. Eğitimin bu şekilde piyasalaştırılması ile mevcut eşitsizlikler artarak devam etmiştir. Bu sistem içerisinde ailenin gelir düzeyi ile öğrencinin aldığı eğitimin kalitesi paralellik göstermektedir. Düşük gelire sahip ailenin çocukları ya sistem içerisinde dışlanmakta ya da düşük düzeyde gelecek beklentisi aşıl原因an eğitime maruz kalmaktadırlar. Bireylerin yaşamlarında bu denli bir öneme sahip merkezi sınavlar aynı zamanda eğitim sistemlerinde yapılan reformlarının da bir aracı haline gelmiştir (Blake, 2012).

Eğitim sistemi ve buna bağılı olarak Fen Eğitimindeki mevcut problemlerin kaynağının anlaşılması, bireyler arasındaki mevcut “güç” ilişkilerini oluşturan mekanizmaların açığa çıkarılması hususunda Foucault’un sistem-toplum-birey ekseninde ortaya koyduğu düşüncelerden faydalanılmıştır. Foucault daha önceki çalışmalarında; iktidar, bilgi, özne, disiplin kavramlarını yoğun bir şekilde kullanarak hapisane, hastane, tımarhane ve okul gibi kurumların tarihini, bu kurumların ortaya çıkış nedenlerini ve bu kurumların toplum içerisindeki gerçek işlevlerini kendi perspektifinden açıklamaya çalışmıştır. Bu çalışmada, eğitim alanında mevcut güç ilişkileri içerisinde idealize edilen öğretmen ve öğrenci modellerinin ortaya çıkış nedenleri ve bu amaçla kullanılan söylemsel stratejileri ile çalışmamızdaki temel problem durumu olan Fen Eğitimine dair problemlerin kaynağı, Foucault’un ortaya koyduğu fikirler doğrultusunda ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

## 1.2. Araştırma Sorusu

- 1) Bir Fen Bilimleri öğretmenin hayatı boyunca karşılaştığı güç odaklı ilişkiler kapsamında şekillenen ideal öğretmen ve ideal öğrenci modelleri nasıldır?

## 1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Fen eğitiminde, sistem tarafından idealize edilen öğretmen ve öğrenci modellerinin ortaya çıkış nedenlerini araştırmaktır.

#### 1.4. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmayı diğer çalışmalardan ayrı ve önemli kılan özelliklerinden biri konusu ve araştırma soruları itibariyle özgün bir yapıya sahip oluşudur. Fen eğitimine dair genel bir literatür incelemesi yapıldığında, Fen eğitimi Foucault felsefesi açısından irdeleyen çalışma sayısının yok denecek kadar az sayıda olduğu görülmektedir. Ayrıca çalışma, Foucault felsefesini Fen eğitimine taşınmasını sağlamakla birlikte Foucault felsefesinin Fen eğitiminde nasıl çalışılabileceğine dair diğer çalışmalara yöntemsel açıdan da bir alternatif sunmaktadır. Çalışma kapsam itibariyle sadece Fen eğitimine odaklanılmamış Foucault felsefesi perspektifinden eğitime dair genel çıkarımlarda bulunulmuştur.

Çalışmayı önemli kılan diğer bir husus eğitim alanının genel literatüründe eğitim paydaşlarının yaşadıkları eşitsizliklerle ilgili çalışmalar bulunmasına rağmen, Fen eğitimi özelinde Fen eğitimine dair yaşanan eşitsizliklerle ilgili çalışma sayısının oldukça az sayıda olduğu görülmektedir. Çalışma yine bu alandaki literatüre yapacağı katkıdan dolayı önem arz etmektedir.

Son olarak bu çalışmada Foucault felsefesinin kullanılması, eğitim alanında yaşanan birçok problemin kaynağına yeni bir bakış açısı sunmaktadır. Günlük yaşıntıda veya eğitim yaşıntısında karşılaşılan birçok engelin ya da farkında olmadan yapılan/yapılmak zorunda kalınan birçok davranış veya söylemin kaynağına dair bir farkındalık oluşturması çalışmayı önemli kılan diğer bir özelliktir.

#### 1.5. Varsayımlar

Bu çalışma nitel bir araştırma özelliği taşıdığından dolayı varsayımı yoktur.

#### 1.6. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekilde sıralanabilir:

Bu araştırma ilk olarak şu şekilde planlanmıştır: Kasıtlı örnekleme yöntemi olan uygunluk örnekleme ile iki yıldır Fen Bilimleri öğretmeni olarak görev yaptığı ve gerek LGS ortamları gerekse de hem İl Milli Eğitim Müdürlüğü hem de aileler tarafından rekabetçi bir ortaokul olarak tarif edilen bir okul durum (case) olarak belirlenmişti. Doğal sorgulama odaklı bir araştırma deseni ve critical ethnography yöntemi kullanılarak sınav odaklı eğitim modelini benimsemiş ve bu modeli benimsememiş öğretmen ve sınıfları; alan gözlemleri, sınıf içi

gözlemler, yapılandırılmamış görüşmeler, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve dökümanlar gibi veri toplama araçları yardımıyla gerekli verilerin toplanması ve veriler doğrultusunda gerekli dönütlerin sağlanması amaçlanmaktaydı. Fakat pandemi sürecinde yaşanan veri toplamaya dair sıkıntılar dolayısıyla çalışmanın seyri Tez İzleme Kurulu üyelerinin önerileri doğrultusunda değişmiştir. Öneri doğrultusunda belirlenen otoetnografi yöntemi ile çalışma daha güçlü bir hale getirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın bulguları ve bulgular nihayetinde oluşturulan temalar, uzman kişinin yaptığı yönlendirmelerden etkilenmiş olabilir.

Araştırmanın yöntemi gereği bulgular oluşturulurken yapılan hatırlama faaliyetleri eksik kalmış, konuya dair bazı önemli bulgular unutulmuş ya da hatırlanan bazı bulgular gereğinden fazla abartılmış olabilir. Bu olası durumları en aza indirmek amacıyla, hatıralar sonucu elde edilen bulgular bir metin haline getirilip, o hatıra tanıklık eden diğer kişilerle paylaşılmış (aileden 3 kişi, ilkokuldan 2 kişi, ortaokul ve liseden 2 kişi, üniversiteden 1 kişi, mesleki yıllardaki öğretmen ve idareci arkadaşlardan toplamda 11 kişi) ve bulgunun doğruluğu test edilmeye çalışılmıştır. Fakat bu aşamada bulguların paylaşıldığı kişilerin azlığı veya tezin bölümleri yazıldıktan sonra bulgular üzerine gelen geç dönüşler (1 kişi) yine bir sınırlılık olabilir.

Foucault ve Bourdieu gibi düşünürlerin felsefi içerikli düşüncelerini eğitim ortamına taşımak bir sınırlılık olabilir. Ayrıca özellikle Foucault'un düşüncelerinin eğitim alanında yeteri kadar çalışılmaması ve buna bağlı olarak çalışmamıza örnek teşkil edecek çalışmaların çok az bulunması çalışmamızın sınırlılıklarından biri olabilir.

### **1.7. Tanımlar**

**Disiplin:** Bireyleri, toplumsal bütünlük içerisinde en ince ayrıntılarına kadar denetlenebilir kılan ve onlara ulaşılmasını sağlayan bir bireyselleştirme tekniğidir (Foucault, 2016).

**Güç:** Bir olaya yol açan her türlü hareket, kuvvet, takat (TDK, 2022).

**İdeal Öğretmen:** İktidarı içselleştiren, onun işleyişinde doğrudan ya da dolaylı olarak rol üstlenen, öğrencilerinin normlara uygun davranışlar sergilemesini sağlayan, modern eğitim yönetimi anlayışına göre alanlarında başarılı ve etkili olan kişilerdir (Foucault, 2015a).

**İdeal Öğrenci:** Eğitim kurumlarında yürütülen; gözetim, sınıflandırma, ayrıştırma, dışlama ve kontrol etme gibi teknikler aracılığıyla, iktidarlar tarafından belirlene normlara uygun şekilde yetiştirilen öznelerdir (Foucault, 2015a).

İktidar: Tesir alanı tek bir merkez olamayan, sınırları hukuk kurallarını aşan, çok çeşitli mekanizmalar kullanabilen, kendisini dönemin şartlarına göre yeniden düzenleyebilen bölgesel, yerel ve mikro ölçekli kurumlarda incelenerek anlaşılabilen (Foucault, 2005b), bireylerarası stratejik ilişkiler durumudur (Foucault, 1976).

Normalleşme: İktidarın istediği standartlar ölçüsünde bedene şekil verme ve bedenin belirlenen normlar üzerinden yeniden inşa edildiği süreçtir (Foucault, 2006b).

Omnitikon: Bilişim çağında; herhangi bir zaman diliminde izleyen ya da izlenenin belli olmadığı bir çoğunluğun birbirlerini kesintisiz gözetlemesine izin veren sistemdir (Rosen, 2004).

Özne: Denetim ve bağımlılık yoluyla başkasına tabi olan, vicdan veya öz bilgi yoluyla kendi kimliğine bağlanmış olan kişidir (Foucault 2016).

Panaptikon: Dairesel bir şekilde konumlanmış, ön kısımları açık alana bakan hücreler ve bu hücrelerin tamamını gözetleyebilecek konumda olan bir gözetleme kulesinden oluşan, kule içerisindeki gözetleyicinin hücreleri sürekli gözlemleyecek bir konumda yer almasına rağmen, hücrelerindeki mahkûmların gözetlenip gözetlenmediklerinin farkına varamadıkları Jeremy Bentham tarafından ortaya atılmış mimari bir plandır (Foucault, 2005b).

Synoptikon: Gözetleyen çoğunluğun bulundukları mekanlardan azınlığın hayatlarını takip ettikleri bir gözetim sistemidir (Toktaş vd., 2012)

## 2.BÖLÜM

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Frankfurt Okulu ve Eleştirel Teori

Beart' a (2010) göre Orta çağ akıl ve bilimden uzak, metafizik ve dogmatizmin zirveye ulaştığı bir dönem olarak tarif edilmektedir. Skolastik düşüncenin egemen olduğu bu çağ yaşanan Rönesans ve Reform hareketleri ile aydınlığa kavuşmuştur (Beart, 2010). Diğer yandan 18.yy ise Hristiyanlığa karşı köklü eleştirilerin yapıldığı ve dine dayalı politik düzenin eleştirildiği bir yüzyıl olarak tasvir edilmektedir (Kızılçelik, 2013). Günümüz dünyası ise çok çeşitli alanlarda dönüşümlerin yaşandığı, 'geçmiş'e dair söylemlerin yerine, 'bugün'e dair söylemlerin önem kazandığı bir süreç olarak tanımlanabilir. Üretim ilişkileri, gelenek ve görenekler, din kurumları, iletişim biçimleri, eğitim kurumları gibi toplumun çok farklı alanlarında yaşanan bu köklü değişimler bilimde ve özellikle eğitim alanında ön plana çıkmaktadır (Kesik, 2014). Beart' a (2010) göre bu değişimlerle birlikte meydana gelen aydınlanma, çoğu sosyal bilimcinin de savunduğu gibi ampirik gözlemlere dayalı Pozitivizm ile gerçekleşmiştir.

Pozitivizm, teolojik ve metafizik görüşleri yok sayan, olay ve olguları gözlem ve deney temelli olarak açıklamaya çalışan bir bilimsel düşünme/araştırma programıdır (Comte, 1974, Akt: Kızılçelik, 2013). Pozitivizm sadece gözlemlenebilir varlıkları ele alan, toplumun gelişmesini engelleyen bilim öncesi düşünme yöntemlerini reddeden bir anlayıştır. Auguste Comte aracılığıyla sosyoloji dalına kazandırılan bu kavramla Comte, "... Sosyolojinin de, tıpkı fizik gibi ölçüm ve nicelemeyi ön plana çıkardığında bilimsel olabileceğini, bu bilimselliği elde etmek için de insani yönelim ve motifleri bir tarafa bırakarak, yapısal açıklamalara yönelmesi gerektiğini iddia eder" (Cevizci, 2013, s. 1293). Pozitivistler, insan etkinliklerinden bağımsız dış dünyanın ancak uygun metotlar kullanılarak bilinebileceğini ve elde edeceği bilgiler ile ona egemen olunacağını düşünürler (Kızılçelik, 2013).

Bu kapsamda Pozitivist düşünceye çok farklı eleştiriler yönetilmiş ve bu neticede pozitivizm ötesi olarak adlandırılan çeşitli yaklaşımların doğmasına neden olmuştur (Örücü ve Şimşek, 2011). Yorumsamacı, modern ötesi, yapısalcı ötesi ve işlevselci ötesi gibi çeşitli kavramlarla da anılan pozitivist ötesi yaklaşımlara göre "İnsan davranışları, doğadaki diğer olaylar gibi, kanunlarla yönetilemez. Doğadaki diğer olaylar üzerinde çalışmak ile insan davranışları üzerinde çalışmak çok farklıdır; bu sebeple insan davranışlarını anlamak için bu davranışların anlamını yorumlamak gereklidir" (Skinner, 1997, s. 132).

Bu teoriler gibi Eleştirel Teori savunucuları da Pozitivizmin savunduğu görüşlere zıt görüşler ileri sürerek bir karşıtlık durumu oluşturmuşlardır (Kızılçelik, 2013). 18.yüzyıldaki

Aydınlanma dönemini ve daha öncesindeki Klasik Yunan'ın demokrasi anlayışını temel alan Eleştirel Teori, 20.yüzyılda Frankfurt Okulu olarak bilinen düşünce geleneği ile birlikte anılmaya başlamıştır (Devetak, 1996). O dönemde yaşanan I. Dünya savaşı, Avrupa'nın batısında meydana gelen işçi sınıfı hareketleri, Rus devrimi, faşizm ve nazizmin yükselişi Frankfurt Okulu'nun ortaya çıkışında önemli bir etkiye sahip olmuştur (<http://www.felsefeekibi.com>). Frankfurt Okulu'nun geçirdiği evrelere dair farklı açıklamalar getirilmiştir. Bu açıklamalardan birini yapan Tom Bottomore (1997a) Frankfurt Okulu'nun tarihsel sürecini dört bölümde açıklamaktadır:

1. Marksist düşünce yapısının egemen olduğu evre (1923-1933),
2. Sürgün evresi (1933-1950),
3. Herbert Marcuse'un ön plana çıktığı, siyasal arenada aktif olunan evre (1950-1970),
4. Marksizmden kopma ve Marx'ın fikirlerinin yeniden yorumlandığı Habermas evresi (1970 ve sonrası) (Bottomore, 1997a).

Terim olarak belirli entelektüel grubunu ifade etmek için de kullanılan Frankfurt Okulu'nun temelleri 1930 yılında kurumun başına getirilen Horkheimer tarafından atılmıştır. Horkheimer; Herbert Marcuse, Thedor W. Adorno ve Erich Fromm' un da bulunduğu bir grup oluşturur (Slater, 1998). 1970 ve sonrası Frankfurt Okulunun son dönemi olarak nitelendirilir. Özellikle Adorno ve Horkheimer'in ölümü ile Okul etkisini tamamen yitirmiştir (Odabaş, 2018).

Eleştirel teori, Marksizm'e, kültür endüstrisine ve bilhassa pozitivistliğe yönelik çeşitli eleştirilerde bulunmuştur (Bottomore, 1991). Eleştirel Teorisyenlerden biri olan Marcuse, pozitivist bilim anlayışına sahip bilimin, sanayi toplumunda bir baskı aracı olarak kullanıldığını ifade eder. Marcuse için bilim, toplumun genel yapısı üzerinde çeşitli hedefleri olan, toplum ve doğayı sömüren bir güçtür. Bilimin doğa üzerinde kurduğu egemen yapı beraberinde insanın insan üzerinde tahakkümünü sağlamıştır (Marcuse, 1968). Horkheimer'e göre köklü değişimlerin önünde bir engel teşkil eden Pozitivizm, teknokratik düzene sahip çıkarak mevcut düzeni kutsallaştırır (Bottomore, 1997b). Eleştirel Kuramda eleştiri, bireylerin ideolojik baskılardan uzak, yaptığı özgürce seçimlerin sonuçlarına göre davranan toplumsal bireyler olarak ortaya çıkmasını sağlamaktır (Peca, 2000). Özetle Eleştirel Kuramın amacını şu şekilde özetleyebiliriz. Bireylerde özgürleşme ve aydınlanma sağlayarak, bireylerin kendi üzerlerinde var olan dışsal baskıları veya bireylerin kendi kendilerine dayattıkları baskılar üzerine farkındalık oluşturup doğru çıkarlarını bulmalarını sağlamaktır (Geuss, 2002).

## 2.2. Foucault ve Felsefesi

**2.2.1. Paul-Michel Foucault:** Foucault ve Malapert çiftinin ilk erkek evladı olarak Poitiers şehrinde doğdu. Aile geleneklerine göre, doğan erkek çocuklara Paul ismi konulmaktaydı. Annesi çocuğunun isminin başına Michel ismi eklenerek Paul Michel Foucault olarak anılmasını sağladı. Paul Michel Foucault sonradan isminin başındaki Paul ismini çıkartarak hayatının geriye kalan kısmında Michel Foucault olarak tanınmak istendi (Eribon, 1992). Foucault'un ailesi anne ve baba tarafından da doktordu. Babası Paul Foucault Poitiers'de bir cerrahı ve aynı zamanda tıp fakültesinde anatomi profesörüydü. Foucault'un annesi Anne Malapert ise Poitiers'li bir cerrah olan Prosper Malapert'in kızıydı (Macey, 1995). Foucault tarih, psikoloji ve felsefe alanlarına duyduğu ilgi nedeniyle aile içerisinde bir gelenek halini alan hekimliği tercih etmemiştir. Seçkin bir taşralı ailenin çocuğu olan Michel Foucault Fransa'nın saygın okulları arasında yer alan Ecole Normale Supérieure(ENS)'ye 1946'da kabul edildi. 1948'de felsefe, 1949'da psikoloji dallarında lisans derecesi aldı (Foucault, 2016). Bu zaman diliminde Fransadaki bir grup entelektüelden etkilenen Foucault; Marx, Kant, Platon ve Hegel'in fikirleri üzerinde yoğun okumalar gerçekleştirdi. Ancak bu yoğun okumalara rağmen fikirlerinden en çok etkilendiği kişiler Heidegger, Nietzsche ve Husserl olmuştur. ENS' de derslere giren Merleau-Ponty ve Louis Althusser'in talebeleri üzerinde dikkate değer bir tesire sahipti ve Althusser ile Foucault'un arasında yakın bir arkadaşlık oluştu. Althusser'in telkinleriyle Foucault 1950'de Fransız Komünist Partisi(FKP)'ne girdi. Ancak Foucault'nun "komünizm" serüveni pek uzun sürmedi. 1953' yılında FKP'den ayrıldı (Eribon, 1992). Foucault 1952-53 okul döneminde Akıl Hastalığı ve Kişilik adlı eserini yazarak 1953'de ENS'ye felsefe asistanı oldu (Macey, 1995). Fransa'da en yüksek derece olarak kabul edilen doctorat d'état derecesinin alınabilmesi için iki farklı tezin savunulması şart koşulmuş ve Foucault birinci tezinde Deliliğin Tarihi'ni yayımlarken ikinci tezinde ise olarak da Kant'ın Antropolojisi adlı (ek açıklamalı) çeviriyi yayınlamıştır (Eribon, 1992). Deliliğin Tarihi adlı eseri 1961 yılının Mayıs ayında gün yüzüne çıktı. Foucault bu çalışmalarıyla doktora derecesini aldı. 1963'te ise Kliniğin Doğuşu'nu yayımlayan Foucault Nisan 1966'da en çok ses getiren kitabı Kelimeler ve Şeyler'i yayımladı. Kelimeler ve Şeyler adlı eseri Foucault'un kabul etmediği yapısalcılıkla ilişkisinin kurulduğu, insanın ölümünü iddia ettiği ve kendi tabiriyle en zor ve en berbat kitabıdır. Kelimeler ve Şeyler'de kullandığı ve herkesçe idrak edilmesi güç olan arkeoloji yöntemini açıklamak için 1969'da Bilginin Arkeolojisi'ni yazdı (Keskin, 2005). Foucault başucu eseri sayılabilecek olan Hapishenenin Doğuşu isimli eserini 1975'de yayınlarken, kendi tabiriyle en büyük eserim dediği ve altı cilt olarak planladığı Cinselliğin Tarihi'nin ilk kitabı olan Bilme İstenci'ni 1976'da yayımladı. Bu eserin devamı niteliği taşıyan İkinci ve üçüncü ciltler ise 1984 yılında ölümünden sonra yayımlandı (Macey, 1995).

James D. Faubion, ‘Aesthetics, Method and Epistemology’ adlı eserine Foucault kimdir veya Foucault nedir? sorusuyla başlar ve soruyu kendi ifadesiyle şu şekilde cevaplar: “Olasılıklar sonsuz görünüyor: Yapısalcı, idealist, yeni muhafazakâr, post-yapısalcı, anti humanist, irrasyonalist, radikal göreceli, iktidar teorisyeni, sınırları aşma misyoneri, estetikçi, ölen adam, aziz veya başka bir şey yoksa post modern” (Foucault, Faubion, Hurley, 1998, s. 13). Birbiriyle çoğu zaman çelişen ve zıtlık içeren bu kavramlar nasıl oluyor da Foucault’un kimliğinde bir anlam ifade edebiliyor ya da ifade edebilir mi? Sorulan soruya cevap olarak verilen bu ifadeler kâfi gelmemektedir. Bu kategori ve kavramların tamamını içeren ve Foucault’un düşünce tarihindeki yerini daha açık kılacak argüman olsa olsa “...insanın kendini özneye dönüştürme biçimini incelemek...” (Foucault, 2005b, s. 58) ve bu biçimin yapı bozumunu yapmak olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle Foucault için kullanılacak en doğru ifade kısaca; özneleşme süreçlerini yapı bozuma uğratan kişidir. Düşününün kendi eserlerinde yer verdiği tarihi belgelere/olaylara, kişilere, sanatçılara, düşünürlere veya mevcut sistemlere yönelik yaptığı tüm göndermelerin asıl amacı özneye ait hakikatin açığa çıkarılmasından farklı bir gaye gütmeyeceği açıkça görülür (Peters, 2005).

**2.2.2. Foucault ve Yöntem:** Michel Foucault çoğu kişi tarafından, siyaset bilimci, tarihçi ve filozof gibi çok farklı sıfatlar kullanılarak nitelendirilmektedir. Bu şekilde çoklu adlandırılmasının nedeni O’nun yaptığı çalışmaların şekli ve muhtevasından kaynaklanır. Bilgi, özne ve öznellik gibi kavramları çalışmalarında kullanması onu felsefeye yaklaştırmakla, soybilim, etik ve arkeoloji yöntemlerini kullanarak yaptığı iktidar analizleri ise Foucault’u tarih ve siyaset bilimine yaklaştırmaktadır.

Fransız filozof Foucault *Kelimeler ve Şeyler*, *Bilginin Arkeolojisi*, *Kliniğin Doğuşu* ve *Deliliğin Tarihi* adlı eserlerinde “arkeoloji” metodunu kullanmıştır (Gutting, 2006). Foucault’nun ilk dönem çalışmalarından itibaren *Bilginin Arkeolojisi* adlı çalışmasına kadar ki dönemde ‘arkeoloji’ yöntemini kullanmıştır. Arkeoloji yöntemi aslında Foucault’un tarihe bakışını betimleyen önemli bir kavram olarak karşımıza çıkar. Arkeoloji sözcüğü, Foucault’ya göre, zamanın derinliği içerisinde sessiz ve kaybolmaya yüz tutmuş izlerin yeniden keşfidir (Foucault, 1999). Foucault’un ‘Söylemin Düzeni’ adlı eserinde belirli bir derinliği olan ve analiz edilebilme özelliğine sahip bilginin, hangi temeller üzerinde inşa edildiğinin araştırılması şeklinde tarif eder (Foucault, 1987). Başka bir deyişle tarihsel belgeleri kullanarak, bilgiyi arkeolojik mantıkla farklı sorulara tabi tutarak bilginin doğruyu söyleyip söylemediğini tespit etmeye çalışır (Ritzer, 2013). Tarihsel metinleri bir ‘söylem’ olarak kabul eden Foucault’a göre tarihin öncelikli görevi, mevcut tarihi dökümanlar hakkında yorum yapmaktan ziyade bu belgelerin doğruluğunu sorgulamak olmalıdır (Foucault, 1999). Ortaya attığı bu farklı bakış

açısıyla Fransız düşünür bilgiyi iktidar, söylem ve doğruluk terimleri üzerinden yeniden analiz eder (Foucault, 2015a). Foucault mevcut tarihi belgeleri alışagelmış yöntemlerden farklı bir şekilde söylemsel olarak irdelemiştir. Başka bir deyişle bilgiyi ve o bilgiyi doğru veya yanlış kılan mevcut söylemsel oluşumlara odaklanmıştır. Söylem, özneler üstü bir yapıdır. Bu nedenle arkeoloji, özneyi merkeze alan her türlü yaklaşımı reddeder ve Foucault'un bu yönteminde öznenin yerini söylem ve söylemsel oluşumlar alır. Doğruluk söylemleri ışığında normalleşen bilginin oluşum kuralları bu yöntemle gün yüzüne çıkarılmak istenmektedir.

Ancak bu söylemlerin günümüzde kullanımını açıklamada arkeoloji yöntemi yetersiz kalır. Bu nedenle Foucault soybilim yöntemine başvurur. Foucault'nun ikinci dönem çalışmaları olarak sayabileceğimiz Hapishanenin Doğuşu ve Cinselliğin Tarihi adlı eserlerinde 'soybilim' yöntemini kullanır (Gutting, 2006). Fransız düşünürün diğer çalışmalarında soybilim yöntemini kullanması daha önce kullandığı arkeoloji yöntemini terk ettiği anlamına gelmez. Kullanılan her iki yöntem birbirini tamamlayan bir özelliğe sahiptir. Yani arkeolojinin izahta zorlandığı noktalarda soybilim yöntemi devreye girer. Foucault'un arkeoloji yönteminden soybilim yöntemine geçişiyle alakalı Mitchell Dean (1994) arkeoloji yöntemiyle analiz edilen söylemin günümüz meselelerini açıklamada yetersiz kalırken, söylemsel ve söylemsel olmayan pratikler arasındaki ilişkileri analiz etmede başarılı olduğunu ifade eder. Tarihin soybilimsel yöntemle analizi, geleneksel tarih anlayışından farklıdır. Foucault tarihin, yaşadığımız zaman diliminde etkili bir şekilde kullanılmasının ancak geçmişin detaylı bir analizi ile mümkün olacağını ifade etmektedir (Foucault, 2005b). Foucault soybilimsel araştırma ile hakikatlerin ve öznenin hangi koşullar altında oluştuğunu ve bu koşulların günümüze değin değişimini analiz eder (Hülür, 2008). Soybilim iç içe geçmiş tarihsel verileri derinlemesine analizini amaçlar (Urhan, 2007). Foucault soybilim yöntemi ile daha çok iktidar mekanizması üzerinde durur. Soybilimsel yöntem tarihsel perspektifte sunulan iktidar mekanizmalarına açıklık getirmektedir (Foucault, 2005b). Soybilim yöntemi kullanılarak iktidarın tarih içerisindeki evrimi değerlendirildiğinde iktidar ve birey arasındaki sorgulama ve içselleştirme, sistematik bir bütün oluşturmaktadır. Ayrıca Foucault insanın iktidar ile ilişkisinin yanısıra hakikat ve ahlakla olan ilişkisini de soybilimsel yöntemle açığa kavuşturmak ister. Foucault, insanın hakikat ile ilişkisi bakımından kendisini bir bilgi nesnesi olarak sunarken; iktidarla ilişkisi açısından kendini diğerleri üzerinde iktidar uygulayan özne olarak kurgular (Foucault, 2005b). Ayrıca birey, ahlakla olan münasebetinde de şahsını ahlaksal özne şeklinde var eder (Bayram, 2018).

Çalışmalarının ilk iki döneminde arkeoloji ve soybilim yöntemleri üzerinde yoğunlaşan Foucault, Cinselliğin Tarihi'nin ilk cildinin yayımlanmasından sonraki dönemde bu eserin

devamı niteliği taşıyan Hazların Kullanımı ve Kendilik Kaygısı isimli eserlerinde ‘etik’ yöntemi üzerinde yoğunlaşmaya başlar (Gutting, 2006). Arkeoloji ve soybilim yöntemleriyle analiz ve söylem pratikleri üzerinden öznenin bilgi, hakikat ve iktidar üzerinden nasıl oluşturulduğunu inceleyen Foucault, kendilik etiği diye adlandırdığı bu yöntemle dışsal bir iktidar kavramı olmadan bireyin kendisini inşa etme süreçlerine odaklanır. Bu analizlerde odak noktası bireyin kendilik pratikleri olmuştur. Kendilik pratiklerinden kasıt, bireyin etik davranışlar sergilemek için kendisini geliştirme sürecidir. Yani kendilik pratiği tözü işleme sürecidir (Foucault, 2016). Foucault bu yöntemle öznenin sadece iktidar teknikleriyle değil kendilik pratikleriyle de kurulabileceğini ifade etmiştir. Etiği, bireyin kendi kendisi ile olan ilişkisi olarak tanımlayan Foucault (Foucault, 2016), bireylerin kendi kimliklerini oluşturma sürecinde yarattıkları benlik teknolojilere odaklanır (Best ve Kellner, 2000). Benlik teknolojileri aracılığıyla işleyen özne üzerindeki iktidar, daha önce tanımlanan dışsal bir iktidar olmayıp içseldir (Urhan, 2000). Etik, özneyi değişime sevk eden uygulamaların tümüdür. Etik, başkalarının yönetiminin aksine kendi kendinin yönetimi; belirli bir otorite altında öznelendirilen bireyin karşısına ise başka bir özneleşme süreci olarak ortaya çıkar. Foucault için asıl düşünülmesi gereken husus öznenin hakikat oyunlarına nasıl dâhil edildiğidir. Bu hususta hakikate ortak olma sürecinin zorlama ile değil kendilik pratikleriyle gerçekleştiğini öne sürer ve bu pratikleri ‘asetik pratik’ olarak isimlendirir ve asetik pratiği, bireyin hedeflenen düzeye erişme sorumluluğuyla kendi üzerinde çaba gösterme süreci olarak tanımlar (Foucault, 2016). Foucault’a göre etik; özgürlük pratiği değilse bile, özgürlüğün düşünülerek hayata geçirilmesidir. Diğer bir deyişle özgürlük, etik için ontolojik bir ön koşuldur. Bireylerin davranışlarına, söylemlerine nüfuz eden iktidarlar bireyi kendi amaç stratejilerine uygun özneler olarak kurgularlar. Bu kendi kendini yönetim isteği bahsi geçen iktidar karşısında direniş olarak konumlanmanın zeminini oluşturur. Foucault, etik ile önceki yöntemlerde kullandığı bilgi ve iktidar kavramları arasında yakın bir ilişki olduğunu ifade eder. Birey bilgi sahibi olmadan herhangi bir şey için kaygı duyamaz ve eğer birey kaygı duyuyorsa hakikate sahip demektir (Foucault, 2016).

Foucault bu yöntemlerin herhangi birini kullanırken diğer yöntemden vazgeçmemiştir. Yani kullandığı herhangi bir yöntem diğer yöntemi devre dışı bırakmamıştır. Mevcut yöntemlerde gerçekleşen şey, soybilim arkeolojinin yaptığını, etikde de soybilimin yaptığını daha kapsamlı bir şekilde ele almaktır.

**2.2.3. Foucault’da Eleştiri ve İşlevi:** Foucault’un sahip olduğu eleştirel anlayış, herkes tarafından hedeflenen ideal olarak kabul edilen bir toplum modeline sahip olmak değil, bireylerin diğer kişilerle, yaşadığı toplumla, sahip olduğu bilgilerle kurduğu bir ilişki

anlayışıdır. Onun için böyle bir anlayışa sahip olmak demek ‘eleştirel tutum’ içerisinde olmak demektir (Foucault, 2007). Foucault için eleştirel düşünme, bireylerin olgunlaşmamışlık düzeyinden kurtularak kendi yaşamlarına yön verebileceği bir olgunluk düzeyine ulaştıran özgürlük pratiklerini mümkün kılmaktadır (McCarthy, 1990). Foucault’un iktidar analizlerinde özgürlük önemli bir yer tutar, çünkü Foucault iktidarın tanımını özgürlük üzerinden yapar. Ona göre iktidar, birisinin ya da bir topluluğun eylemi üzerinde başka bir kişinin ya da topluluğun eylemde bulunması demektir. Bu tanımlama özgürlüğü, iktidar ilişkilerinde aramak demektir (Foucault, 2016). Yani iktidarı uygulamanın önkoşulu özgürlüktür ve özgürlüğün olmadığı bir ortamda iktidardan da söz edilemez. Çünkü “kölelik, insan zincirlenmiş olduğunda değil, hareket edebileceği ve hatta kaçabileceği zaman bir iktidar ilişkisidir” (Foucault, 2016, s. 75). Foucault’a göre tepkinin olmadığı, sesin çıkmadığı bir yerde bir iktidar ilişkisinden değil tahakküm ilişkisinden söz edilebilir (Foucault, 2016). Frankfurt Okulu aydınlarının ifade ettiği gibi iktidar, bireylere çekici bir özne ve özgürlük vaadi sunar ve bireyler iktidar tarafından kurulan bu görkemli oyunda bir aktör olarak rol alırlar. Özgürlük vaadi aynı zamanda aydınlanma döneminin de önemli önceliklerinden birisi olmuştur. Aydınlanma ve modernliği esaretten kurtuluş olarak tasvir eden Kant’tan Habermas’a varan yaygın modernist düşünce modernliği özgürlük olarak görmüştür. Modernist anlayışa göre, varlığı kanıtlanamayan, gözle görülemeyen, test edilemeyen hiçbir iktidar mekanizması toplumsal yaşama biçim veremez. Doğruluğun aracı aklın ve bilimin süzgecinden geçmektir (Cevizci, 2013; Hampson, 1991). Bilimin, bilimsel düşüncenin ve aklın egemen olduğu modernist çağın temel savı, insanın esaretten kurtularak özgürleşmesi ve bilimsel rasyonelliğin hâkim olduğu bir toplum düzeni yaratılmasıydı. Benzer düşüncelere sahip olan Habermas akılcılığı ve bilimi, iktidardan kurtuluşun kaynağı olarak işaret etmiştir. Habermas tarafından modernite projesi şeklinde isimlendirilen modern felsefe geleneği, yaratıcı ve özgür bir şekilde çalışan pek çok kişinin katkı sağladığı bilim, kişilerin özgürleşmesi ve yararı yolunda kullanılır (Harvey, 2006). Modernite ile beraber insanlar artık gözleriyle görmediği şeyleri kabul etmeyip Orta Çağ’ın dini kurumlarından gelen söylemlere dayalı ‘doğruları’ kabul eden insan modelinden uzaklaşmaktadır (Arslan, 1999). Bu düşünce yapısı, temel dayanağı ‘Tanrı’ olan iktidarın yaptığı baskıdan kurtulmayı ve “özgürleşmeyi” getirmiştir. Aydınlanma ve sonraki dönem, akıl ve bilimin hâkimiyeti demektir. Aydınlanma düşüncesi, insan yaşamının klavuzu olarak bilim ve aklı işaret etmişlerdir (Türküne, 2007).

Aydınlanma ve özgürlük arasında kurulan bu ters ilişki konusunda Foucault; Nietzsche, Heidegger, Weber, Frankfurt Okulu ve Bauman ile benzer fikirlere sahiptir, hepsi de çalışmalarında “modernliğin görülmeyen kısmına” na vurgu yapmışlardır. Aydınlanma karşıtı

anlayışa göre aklın bu kadar ön planda tutulması, bilginin yayılması anlamına geldiği gibi benzer şekilde doğa üzerinde kurulacak bilimsel egemenlik vasıtasıyla insanoğlunun doğaya hâkim olma çabası anlamına da gelir (Baudelaire, 1965). Foucault’a göre ‘Büyük Aydınlanma’ anlatısı, daha öncekilere nazaran çok daha sinsî olan yeni iktidar ve boyun eğme mekanizmalarını gizler. Modern dönemle birlikte daha önce hiç bir iktidarın bedenler üzerinde bu denli hâkim olamadığı bir iktidar şekli doğmuştur. Beden ve akıl üzerinde oluşturulan bu denli bir mekanizmanın oluşturduğu iktidar biçiminden özgürleşmek adına verilen her türlü çaba bireyi bu sarmalın içerisine daha fazla gömmüştür (Foucault, 2016). Habermas’ın tam tersine ‘modernlikte iktidarın bilim aracılığıyla’ sürdürüldüğünü savunan Foucault’ya aydınlanma düşüncesinin aklı ön planda tutma çabası beraberinde disiplinel iktidar ve itaat kültürünün yaygınlaşmasına yol açmıştır. Foucault’a göre iddia edildiği gibi modernlik, özgürlükleri beraberinde getiremediği gibi yeni iktidar modellerinin oluşmasına zemin hazırlamıştır (Mottier, 2001). Orta Çağ’da bireylere dayatılan fikir kalıplarından kurtulup “özgürleşen” bireylerin yaptıkları ilk şey bilim ve aklı takdis etmek olmuştur. Oluşturdukları bu yeni yaşam biçiminde daha öncekilerden farklı toplumsal yaşam, üretim biçimi, söylemler ve bu söylemlere dayalı “doğrunun yeni belirleyicisi” şeklinde bambaşka bir iktidar mekanizması inşa etmişlerdir.

### 2.3. Michel Foucault’da İktidar Çözümlemesi

**2.3.1. Foucault Perspektifinden İktidar:** 20. yüzyılda yaşanan büyük toplumsal değişimler, bazı olgu ve kavramların yeniden ele alınıp tanımlanmasına vesile olmuştur. İktidar kavramı bu anlamda yeniden yorumlanan kavramlardan biri olmuştur. Bazı teorisyenlerin iktidarın tanımı hakkında beyan ettiği fikirler sayesinde bu kavramın sözcük anlamını genişlemiş ve siyasal anlamının ötesine geçmiştir. Foucault, aydınlanma döneminde yeniden yorumlanan ‘iktidar’ kavramına yönelik tanım yapan isimlerden biridir. İktidar kavramını genellikle siyasi otorite ile ilişkilendirmektedir. Öncelikli olarak bu hususu değerlendiren Foucault iktidar kavramının ne olmadığına dair açıklamalar getirmiştir. İktidar derken Foucault’nun kastettiği, siyasi gücün otorite kurma hali, devlet veya devlete ait kurumlar veya egemenliğin bütünsel birliği değildir. Ona göre iktidar kavramını bu şekilde tanımlamak veya iktidarın etkileri olarak düşünülen yasa, ceza, yasak ve baskı gibi kavramlarla tasvir etmek, kavramın kapsam alanının daraltılması anlamına gelmektedir. Kendisi “demek ki iktidarı hükümet anlamında, devlet anlamında kullanmıyorum” (Foucault, 2005b) demiştir. Oysaki iktidar sorunu, sadece yasama ya da anayasa terimleriyle ortaya atıldığında veya devlet ve devlet aygıtları terimleriyle ortaya konulduğunda sorun önemini yitirir. İktidar, yasalar bütününden ya da bir devlet aygıtından daha farklı biçimde karmaşık, daha farklı biçimde yoğun ve yaygındır

(Foucault, 2012). İktidarların, toplumların kendi devletlerini kurmasından da eski bir tarihe sahip olduğunu düşünen Foucault bu nedenle devletin iktidarlara nazaran ikincil nitelikte olduğunu belirtmiştir (Foucault, 2005b). Foucault'ya göre, iktidar, tesir alanı tek bir merkez olamayan, sınırları hukuk kurallarını aşan, çok çeşitli mekanizmalar kullanabilen, kendisini dönemin şartlarına göre yeniden düzenleyebilen bölgesel, yerel ve mikro ölçekli kurumlarda irdelenerek anlaşılmalıdır. Toplum, tek bir iktidarın uygulandığı üniter bir yapı olmayıp, birbirinden farklı güçlerin bir araya geldiği bir bütünden meydana gelmektedir (Foucault, 2005b). Dolayısıyla tek bir iktidardan değil, ancak iktidarlardan bahsedebiliriz. Bu çok biçimli iktidar sistemi, okul, fabrika ve ordu gibi çok çeşitli mekânlarda bireyleri iyi-kötü ayrımı yaparak sınıflandırır, ceza ve ödül sistemini işletir, denetim ve gözetim mekanizmalarını kullanarak normalleştirir ve onların pratikleri üzerinden çeşitli bilgiler sağlar (Foucault, 2016). Foucault iktidar kavramıyla ilgili bir teoriden farklı olarak bir “iktidar analizi” yaptığını ve bu analizde ana çıkış noktasının sanıldığı gibi birey, toplum ve devlet olmadığını çıkış noktasının “ilişkiler” olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle çalışmalarının temel dayanağını bu ‘ilişkiler’ oluşturmuştur. Foucault, *Deliliğin Tarihi* adlı eserinde aklın delilik üzerindeki iktidarını, *Kliniğin Doğuşu* isimli eserinde hastalar üzerinde hekimlerin iktidarını, *Hapishanenin Doğuşu*’nda suçlu üzerindeki hukuğun iktidarını ve son olarak *Cinselliğin Tarihi*’nde bedenler ve hazlar üzerinde bireyin iktidarını ele alır. Analizlerinde devlet veya onun aygıtları, ideolojisi, hukuki yapısına değil, bir egemenliğin işleyiş biçimlerine, iktidarını uygularken kullandığı araçlara, tabii kılma stratejilerine ve tüm bunları yaparken oluşturduğu ilişki düzenine odaklanmak gerekir (Foucault, 2002). İktidar, işlevini toplumsal yaşama sızdırdığı kadın ile erkek, karı ile koca, öğretmen ile öğrenci, normal ile anormal, bilen ile bilmeyen gibi toplumun çok geniş alanlarında yaygınlaşan iktidar ilişkilerine borçludur (Foucault, 2005a). İktidarı stratejik ilişkiler durumu olarak tanımlarken (Foucault, 1976), bu ilişki kapsamında iktidarı ‘yapmamalısın’ diyen olarak tanımlamaktadır (Foucault, 2014). İktidar, taraflar arasında meydana gelen güç odaklı ilişkiler bütünüdür ve bundan dolayı herhangi bir tarihi dayanağı olmayan, rastgele ortaya çıkan, herhangi bir zümre tarafından sahiplenilen veya elde tutulan bir iktidar biçimi yoktur. İktidar tarafların sergilediği bir eylem tipi; bir çeşit ilişkidir. Bireyler arasında oluşan ilişkilerin iktidar ilişkisi olarak tanımlanabilmesinin ön koşulu, o ilişki şeklinde tarafların eylemde bulunması ve bu ilişkide etki-tepki alanlarının mevcut olması gerekir. Fransız filozof, iktidarı mülkiyetten ziyade tarafların izlediği bir strateji ve davranış biçimi olarak görür. O’nun için iktidar, yalnız toplumsal alanda ilişkiler ağı biçiminde etkin kılındığında işlevsel olabilir. Foucault, iktidar ilişkisinde tarafların; kar birikimi, belirli statüler

elde etme veya mevcut statüleri korumak gibi çeşitli amaçların olabileceğini ifade eder fakat iktidar ilişkileri bu amaçların gerçekleştirilmesi ile nihayete ermez.

Foucault (2016)'a göre iktidarın derdi niyetler değil, pratiklerdir. Diğer bir deyişle, başkaları üzerinde itidar uygulayanların niyetlerinden ziyade ortaya çıkan pratiklere bakılmalıdır. İktidar ilişkilerinde taraflar arasında ekonomik, bilgi, mesleki uzmanlık, cinsellik ve dil-kültür farklılıkları gibi çok geniş bir yelpazeye sahip farklı konularda çeşitli eşitsizlikler olabilir. Foucault'a göre ortaya çıkan bu eşitsizlikler taraflar arasındaki iktidar ilişkilerinin belirleyicisi olmakla birlikte aynı zamanda iktidar olmanın da ön şartı ve sonucudur. İktidar ilişkileri toplumsal ağlar bütününe kök salmıştır ve “toplum, farklı iktidarlardan bir takımada” oluşturmuştur. Bu iktidar ilişkilerinde bireyler her iktidarın geçiş yolu olarak kullandığı bir araç olmuştur (Foucault, 2016).

Birey, iktidardan bağımsız değildir. İktidar inşa ettiği birey üzerinden çalışır (Foucault, 2005b). İktidar, toplumsal arenada sürekli işleyen bir özelliğe sahip olduğundan dolayı bireyler kimi zaman iktidarı uygular kimi zaman ise bu iktidar pratiklerine boyun eğmek zorunda kalır (Foucault, 2002). Toplumsal alanlarda iktidara dayalı ilişkilerin mevcut olduğu her yerde iktidar vardır. Foucault'un kendi ifadesi ile ‘İktidar her yerde hazır ve nazırdır’. (Foucault, 1976, s. 72). Bireyler, iktidarların toplum içerisinde kılcal damar niteliği taşıyan en yerel birimleridir (Smith, 2007). Bireylerin bu şekilde iktidarların taşıyıcıları haline gelmeleri, iktidarları toplumun her noktasında var etmiştir. İktidar her yerde var olmasının nedeni mekân tanımaksızın her yerde üretilmesidir. Her yerde olması her şeyi kapladığından değil, her yerden gelmesinden kaynaklanmaktadır (Foucault, 1976). Bu nedenle toplumsal alanda iktidarın belirgin bir biçimi, adı ve adresi bulunmamaktadır. Foucault'un yaptığı iktidar analizlerinde iktidarların meşru olup olmadıklarıyla, iktidarların kaynaklarıyla ya da ulaşabileceği sınırlarla ilgilenmez. Foucault'un ilgisi genel olarak iktidarın kullandığı teknik ve teknolojiler aracılığıyla kendisine nasıl itaatkâr öznelere yetiştirdiği üzerinedir (Foucault, 2015a). İktidarın her yerde var olma özelliği bu aygıtların etkili kullanımını mümkün kılmıştır. İktidarın aygıtları etkili kullanması sonucu bireylerin bedenlerine dahi sızarak kendi hakikatlerini oluşturmuş, oluşturduğu bu hakikatler aracılığıyla toplumu normalleştirip, normalleşmeye direnen kişileri ‘anormal’ olarak niteleyip ötekileştirmiştir (Karslıoğlu, 2014).

İktidar, ana bir merkezden oluşan ve piramit biçiminde bir sistematığe sahip değildir ve bu nedenle iktidar ilişkileri hiyerarşik ve mülkiyetçi bir yapıya sahip değildir (Foucault, 2005a). İktidarın sahip olduğu bu özellik, onun merkezsiz olduğunun önemli bir işaretidir. İktidar hiçbir zümre tarafından sahiplenilemeyen ve devamlı olarak toplumsal yaşamda dolaşım halinde olan bir sistemdir. İktidarın sürekli konumlandığı bir yer yoktur dolayısıyla bulunduğu konum tespit

edilemez ve herhangi bir zümrenin elinde olamayacağından da bir mal gibi sahiplenilemez (Foucault, 2002). Yani iktidar akışkandır yani bir yerden başka bir yere hızla akabilir ve sürekli hareket hâlinindedir (Danaher vd., 1999). İktidar, yasal olarak sahibi olmayan bir makineler bütünüdür (Foucault, 2015a). Bu makineler sistemi başkalarının iktidarı altında olanları kapsadığı gibi başkaları üzerinde iktidar olanları da içerisine alan bir sistemdir. İktidar bir piramidin en üst noktasından alta doğru hüküm süren bir sistemsel yapıya sahip olmayıp aksine en alt tabakadan üste doğru yayılan sonsuz sayıda mikro mekanizmadan oluşur. Foucault'un ortaya koyduğu bu piramitsel yapıda üstte bulunanın lehine bir ikiliğin olmadığını ifade etmektedir. Foucault'a göre toplumsal hiyerarşide altta bulunan iktidar ilişkileri (üretim ilişkileri ve aile içi iktidar ilişkileri gibi), devlet örneğine benzer şekilde üst kısma şekil vermektedir (Foucault, 1976).

Foucault çalışmalarında iktidarın üretici yanına vurgu yapar. Foucault'un yaptığı iktidar analizlerinde göze çarpan önemli hususlardan biri iktidara yüklediği pozitif özelliktir. Foucault bireyler üzerinde tahakküm kurmayan ve baskı unsurlarını kullanmayan iktidarlara üretken iktidar şeklinde tanımlar. İktidar, ilişkilerinin var olduğu yerlerde doğrudan üretici bir rol oynadıklarını belirtir (Foucault, 1976). Foucault'un üretici iktidarı emretme, imha etme, yasaklama ve herşeye hayır diyen bir özelliğe sahip değildir. Fransız düşünüre göre iktidar bireylerin bürüneceği öznellik tipleri, sergileyebileceği davranış kalıplarını, inanç ve arzuları üretir. İktidar bireyleri niteler, bireyi kendi gerçek benliğinin yansıması olarak kavramak ve inanmak zorunda olduğu kimliğine bağlar (Oksala, 1998). İktidar ilişkileri, insanların çeşitli hazlar aldığı yaşamsal alanlar üreten, bireylerin hoşlarına gidebilecek söylemler etrafında şekil alan politik uygulamalarla örtülü bir biçimde sürmektedir (Barrat, 2004; Barrat 2008; Foucault, 2000a; Levitt, 2008; Mills, 2003; Prasad, 2009).

**2.3.2. İktidarın işleyişi:** Foucault sanılanın aksine iktidarın, kişisel ya da toplumsal arzu ve çıkarlardan kaynaklanmadığını ifade etmektedir (Foucault, 2015a). Foucault'un iktidar anlayışına göre, iktidarın devamlılığını süreç içerisinde kullandığı teknik, strateji, kullandığı söylem ve pratiklerle mümkün olmaktadır. Birilerinin elinde bulunmayan iktidar eşitsiz dağılan ve sürekli işleyen güç ilişkileri içerisinde işler. Foucault'a göre bütün toplumlarda, "toplumun her alanına nüfuz eden, bireylerin bedenlerine hükmeden ve onları çeşitli sıfatlar kullanarak niteleyen çok sayıda ilişki mevcuttur. Bu iktidar ilişkileri, söylemin üretimi, birikimi, dolaşımı ve işleyişi olmadan ne devam ettirilebilir, ne de yerleşik hale gelip pekişebilir"(Foucault, 1980). İktidar yalnızca baskı uygulayıp ve sürekli "hayır" cevabını veren bir şey olsa bu iktidara itaat edilir mi? O'na göre iktidar birey üstünde sadece hayır cevabını vererek otorite kurmaz, "iktidar şeyleri dönüşüme uğratarak bireylerin haz almasını sağlar, bilgiye şekil verir ve söylem üretir.

İktidar, Foucault’a göre, belirli bir sistematik yöntemle oluşturulan söylemleri bireyler üzerinde etkin kılmak suretiyle onların yönetimini üstlenir (Foucault, 2005b). Birey sergileyeceği davranış biçimini nasıl davranması gerektiğini ilk olarak ailesinden, gittiği eğitim kurumundan, yaşadığı toplumdan ve de kendisini kuşatan medya araçları sayesinde öğrenir. Hal böyle olunca kişi, küçük yaştan itibaren iktidar söylemini içselleştirir. Foucault’un projesi oldukça açıktı: İktidarın dışsal değil içsel bir mekanizma olduğunu gösterme niyeti taşımaktaydı. Bireylerin maruz kaldığı içselleştirme dinamikleri çözümlendiğinde, iktidarın oluşturduğu toplum düzenine uyum sağlayan öznelere ürettiği sonucuna ulaştı (Breuer, 1989). Bireyler kendilerine dayatılan hakikat yasaları sınırları içerisinde davranışlarını şekillendirir ve bu şekillendirme bireyleri bir obje haline getiren bir sürece sürükler. O halde, Foucault’a göre iktidarın ana dinamiği, bireyleri objeleştirerek özneleştirir. İktidar mekanizmalarının toplumsal yaşamda nasıl işlediğini anlayabilmek için iktidarın, doğruluk üzerine ürettiği söylemlere bakmak gerekir. İktidar için doğru söylem üretimi en az refah üretimi kadar zaruridir dahası doğruluk üretimi olmadan refah üretimi yapılamaz. Bu bakımdan, iktidarın özenle oluşturulmuş yapılarını yansıtan “söylemlerin bir işlevi olarak; yaptıklarımızla yargılanır, mahkûm edilir, sınırlandırılır, sınıflandırılır, ötekileştiriliriz veya belirli bir yaşam-ölüm biçimine yazgılanırız” (Foucault, 1980, s. 93). Toplumun her ferdi iktidar aracılığıyla “hakikat üretimine” maruz bırakılır ve bireylerin çeşitli mekanizmalarla bu hakikat yasalarını içselleştirmesi sağlanır. Nihayetinde bu maruz bırakma süreciyle birlikte bireylerin gündelik hayatlarına müdahale etme planı hayat bulmuş olur. İktidarın gücünü otoriter yapısından değil; kendisini bilim, ödev ve ‘özgürleşme’ olarak yansıttığından alır (Taylor, 1991). İtalyan filozof Machiavelli, Prens adlı eserinde akıllı bir hükümdarın, tebasını her daim ve her şartta kendisine bağımlı kalacak biçimde davranması gerektiğini, halkın gösterdiği sadakatin ancak bu şekilde gerçekleşeceğini ifade etmektedir (Machiavelli, 2008). İktidar, Machiavelli’nin tarif ettiği bu boyun eğişi, özgürlük üreterek sağlar. İktidar engellemez, özneleştirir, özgürleştirir, çoğaltır ve çeşitlendirir, ancak bütün bunları görür ve görmenin kendisi kendiliğinden bir denetimin ortaya çıkışıdır.

**2.3.3. İktidar tipleri:** Foucault’a göre iktidarın birbirinden farklı üç biçimi vardır. Bu iktidar biçimlerinden ilki modern dönem öncesi hüküm süren “egemen iktidar” anlayışıdır. Bu iktidar, iktidarını toplumsal alandan ayıran iktidar biçimidir. Bu iktidar devletin gücünü yaptırım yöntemiyle açığa vurur ve çıkarttığı yasalarla bireyleri boyunduruk altına alır. Temel yaptırım şekli, işlenen suç ve bu suça dair biçilen cezanın yasalarla belirlenmesi şeklinde kendisini gösterir. On sekizinci yüzyılın sonlarına doğru gelişimi hızlanan endüstrileşmenin de tesiriyle, “egemenlik iktidarı” yerini “disipliner iktidar” ve “düzenleyici iktidar”a devretmiştir (Urhan, 2010). Foucault modern dönem iktidarlarını ise “yaşam üzerinde yürütülen” iktidar

olarak tasvir eder (Foucault, 1976). Burada tanımsal olarak bir ayrım yapılmış görünsede birbirinden bağımsız veya alakasız iki farklı iktidar şekli anlaşılmamalıdır. Foucault (2005b)'ye göre bu yeni iktidar tipleri birbirini izleyen ve birbirini tamamlayan yapılar olarak dikkat çekmektedir. Bu açıdan bakıldığında düzenleyici ve disiplinel iktidarın ortaya koyduğu söylemler ve uygulamalar bireylerin benliklerini ve bedenlerini uysallaştırmada ve normalleştirmede kullanılan yaşam şeklinin önemli araçlarından. Aşağıdaki bölümde bu iktidar modelleri ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

**2.3.3.1. Disiplinel İktidar:** Bireylerin kişiliğinde karşılık bulan ve toplumun tamamında etkisini gösteren iktidar modeli, kocaman bir iktidar sisteminden daha etkilidir. Artık belirlenen kuralları reddeden itaatsizlerin veya suçluların ilkel yöntemlerle uygulanan ceza ve işkence yöntemleriyle terbiye edilmesi iktidar için faydalı bir yöntem olarak görülmemektedir. İtaat kültürü yok olmuş bir toplumda bu tür cezalar iktidarların istedikleri sonuçları vermeyecektir. Sanayileşme, birlikte üretimi ön plana çıkaran bir iktidar anlayışı, bu geleneksel insanı istemeyecek; bireyi faydalı kılabilen dönüşümlere maruz bırakacaktır. İktidar yöntem ve tekniklerini güncelleyerek işe en başından başlar. Foucault'ya göre "disiplinci" iktidar mekanizmasının amacı, bireyin bedenini terbiye etmek, bireyde var olan kabiliyetleri geliştirerek onları daha faydalı ve çevresiyle uyumlu hale getirmek ve nihayetinde bireyi ekonomik denetim mekanizması sistemine dâhil etmektir.' (Foucault, 2016). Foucault'a göre disiplinel iktidar bireyler üzerinde baskı oluşturmaz, tahmin edilenin aksine bireylerin kendisini ifade etmesini ve yaptıklarını dillendirmesini kendisine amaç edinir. Bu yöntemle elde ettiği bilgilerden yola çıkarak bireyleri ürettiği söylemler aracılığıyla yeniden şekillendirmenin fırsatını elde eder ve toplumsal değerler hiyerarşisini yeniden kurgulayarak kendisini sürekli etkin hale getirmiş olur. Gözetim, cezalandırma, talim, terbiye, özdenetim ve öz-kısıtlama sağlayıcı pratikler yoluyla disiplininin kurulmasını sağlar. Bahsi geçen yeni disiplinel süreç ve biçimleri öğrencilerden öğretmen ve yöneticilere kadar, hukukçulardan psikiyatri uzmanlarına kadar toplumun her kesiminin yer aldığı epistemolojik olarak meşru bir zeminde tutulduğu yeni bir iktidar biçimini doğurmuştur. İktidar kullandığı bu disiplinel tekniklerin; okullarda öğretmenlerin öğrenciler, orduda komutanların erler, hastanelerde hekimlerin hastalar üzerindeki teşhisleriyle gerçekleştiğini ve bu durumun, kişileri anatomikleştirmeyi amaçlayan bir çeşit siyasal anatomi ya da anatomo-siyaset şeklinde tanımlanması gerektiğini ifade eder (Foucault, 2016). Foucault'a göre disiplinel iktidarın en temel işlevi, bireyleri ayırma ve bölme işlemlerine tabi tutarak homojen bir topluluk oluşturmaktır. Öncelikli olarak normal-anormal, tehlikeli-zararsız ve deli-deli değil şeklinde ikili ayırma ve işaretleme yapılır. Sonrasında ise, yapılan bu sınıflandırmanın bir sonucu olarak

kişinin kimliği, bulunması gereken konumu ve gözetim biçimi disiplinsel iktidar tarafından saptanır. Burada anormalin işaretlenmesi kadar; değiştirilmeye çalışılması da söz konusudur (Foucault, 2006c). Okullarda, hapishanelerde ve manastırlarda, istenildiği şekilde sınıflandırılıp tasnif edilen, istenilen şekilde kumanda edilen homojen bireyler yığını meydana getirilir. İktidarın amacı, bu yığınları terbiye etme süreçlerine tabi tutmak ve onları biçimlendirerek normalleşen bireyler üretmektir.

**2.3.3.2. Disiplin:** Modern öncesinde egemenlik anlayışında iktidar, halka korku salarak hükümranlılığını sürdürmekteydi. O dönemde bedenleri iktidarın nesnesi durumuna getirilmiş bireyler yeni iktidar modeli ile bedenlerini kuşatan, onları daha verimli ve etkin kılan, itaatkârlığını arttıran bir iktidar ile tanışmışlardır. İktidar, modern dönemde artık konu olmaktan çıkmış, iktidara bağımlı özne modern dönemin öncelikli konusu haline gelmiştir. (Foucault, 2006b). Bireylerin bedenleri, iktidar tarafından oluşturulan söylem ve bilgiler eşliğinde sinsice ve tesiri yüksek bir biçimde kuşatılmaktadır. Bedenlerin disipline edilmesi bu şekilde gerçekleştirilmektedir (Foucault, 2015a). “Disiplin, aslında, toplumsal bütünlükte en ince ayrıntılarımıza kadar bizleri denetlenebilir kılan, toplumun en küçük yapıları olan bireylere ulaşmamızı sağlayan bir bireyselleştirme tekniğidir. Foucault’a göre disiplin; bireylerin nasıl gözetleneceğini, davranışlarının nasıl denetleneceğini, becerilerini nasıl arttırabileceğini ve bireyi en verimli konuma nasıl yerleştirileceğini saptayan teknikler bütünüdür (Foucault, 2016). 18. yy sonlarından itibaren gelişip yaygınlaşan toplumları “disiplin toplumları” olarak ifade eden Foucault bu toplumlarda yaşam süren bireylerin, çeşitli üretim aygıtlarına ve faaliyetlerine sabitlenirlerken, ideolojik olarak da düşünsellikten yoksunlaştıklarını belirtmektedir. Disiplin toplumlarında iktidarlara, üzerinde hüküm sürdükleri bireyleri sürekli gözetim altına alıp egemenliğini pekiştirecek farklı tekniklerle süreci zenginleştirirler. Bu anlamda disiplin toplumu kavramı, insan bedeninin ve zamanının tamamen işgücüne dönüştürüldüğü bir düşünceyi temel almaktadır. İktidar, yaygın aygıtlar ağıyla oluşturulan disiplinel toplumlara işlevsellik kazandırmak, iktidarın oluşturduğu mekanizmalara itaati sağlamak ve toplumsal alana genel şeklini verme işlemini “disiplin nosyonu” adıyla kaideler üreten müesseseler vasıtasıyla gerçekleştirilir (Hardt ve Negri, 2003). Bu kurumlarda; bireyleri ayrıştırma, sınıflandırma, gözetime tabi tutma, kontrol altına alma gibi teknikler kullanılarak ve çeşitli mekânsal düzenlemeler yapılarak bireylerin iktidar tarafından belirlenmiş çeşitli normlara uygun hale getirilmesi sağlanmaktadır. Disiplinci iktidar, oluşturduğu bu kurumlarda bedeni siyaset üzerinden kurgulamaktadır (Urhan, 2010). Disiplin; “insan bedeninin sanatı”dır (Foucault, 2002, s. 149). Tüm bu kurum ve aygıtlara rağmen disiplin herhangi bir kurum ya da herhangi bir aygıtlarla özdeşleştirilemez. Disiplin, devasa araç, usul, uygulama ve amaçlar

bütününü kapsayan iktidar tipi veya bir iktidar uygulama şeklidir (Foucault, 2006b). Foucault insanların disipline edilmesi ve normalleştirilmesi amacıyla, iktidar teknolojilerinin uygulandığı bu mekânları hapishaneler, hastaneler, okullar, askeri kışlalar, fabrika, atölye, polis eğitim merkezleri ve aileler olarak ifade eder (Foucault, 2006b). Foucault elbette hastane, hapishane, akıl hastanesi ve okul gibi kurumları baskı uygulayan kurumlar olarak sınıflandırmaktadır. Fakat O; hapishaneler, akıl hastaneleri, okullar kapatılsın, katiller, akıl hastaları serbest bırakılsın, toplum eğitimsiz bireylerden oluşsun gibi bir anlayışı savunmamaktadır. Örnek verilecek olursa, suçlu diye nitelendirilen kişilerin fiziki yöntemlerle cezalandırıldığı bir dönemin sonrasında cezalandırılma şekli değişmiş ve modern hapishaneler doğmuştur. Bu kurumların temel amacı suçluları terbiye edip topluma kazandırmak olmuştur. Yine okul ve akıl hastaneleri gibi diğer kurumlarda bu doğrultuda bir anlayışı ifade ederek toplumsal yararı ön plana çıkarmaktadır. Ne var ki, sözü edilen yapıların duvarlarının yükseldiği yerler, kapitalist toplumdur (Foucault, 2005b). Foucault'ya göre bu kurumlar, maksadı gizlenen başka amaçlara hizmet etmek için var olmuşlardır. Asıl niyet kapitalist anlayışın arzuladığı toplumsal biçimin oluşumuna zemin hazırlamaktır (Foucault, 2005b). İktidarlardan üretilen normlar doğrultusunda kurumlar kişileri bireyselleştirir, onları iktidarın çıkarları doğrultusunda yarışacak koşulları oluştururlar. İktidar tarafından oluşturulan rekabet ortamı, nihayetinde bireyleri normalleştirilmiş kimseler olarak ön plana çıkartır (Akay, 2000). Zira bu kurumlar sanayileşme sonrası gelişen kapitalist düşünceye hizmet amacıyla kurulmuş olup, insan bedenini, varlığını ve zamanını işgücüne dönüştürmesi için kullanılmaktadır. Disiplinel iktidarın yönetim biçimi normal veya anormal olarak saptanan davranışların yaptırıma tabi tutulması şeklindedir. Bu kurumlarda bireylerin gözetleme işlemini ceza vermekten zevk alan bir amir, şef ya da bir öğretmen tarafından gerçekleştirilir. Devamlı gözetim altında tutulan bireyler, normalleşmiş ve öznelliğinde iktidarı yeniden inşa etmiş bağımlı kişilere dönüşmektedir. Foucault için disiplin teknolojisi, belli bir standardizasyon etkisiyle sunulan normlara göre hareket eden bireyler üretmektedir (Gambetti, 2008). Disiplin; atölyede verimli çalışan işçi, okulda çalışkan öğrenci, askerde ise verilen emirleri sorgulamadan itaat eden askerdir. Sürecin başında kapalı mekânlarda hâkimiyet kuran normlar; artık kapalı mekânlardan özgür alanlara taşar ve hayatı disipline etmek gibi bir amaç taşır. Sadece kapalı mekânlarda oluşturulan disiplin anlayışı toplumun tamamında geçerli olmaya başlar. (Akay, 2000). Dışarıda iktidarın gözünden ve kontrolünden bağımsız hareket edemeyen bireyler, evlerinde de televizyon yayınları ve internet gibi, yeni mekanizmalarla disipline edilmektedir. Okuldaki öğretmenlerin rolü ev içlerinde de televizyon programcılarının eline geçmiş durumdadır (Akay, 1991). Foucault'un "bireyin uysallaştırılması" olarak betimlediği bu süreç

küçüklükten itibaren aile içerisinde başlayıp, okul hayatı, kişinin iş yaşamı ve kalan yaşantısında etkisini sürdürür. Bireyler, yaşamları boyunca birtakım yaşamsal zorunluluklara bağlı tutularak, egemen maddi anlayışların belirlediği hayat tarzlarını devam ettirmek durumunda kalmaktadırlar. Disiplin; dışlama, kapatma, gözetleme ve normalleştirme olmak üzere dört ana kavram üzerinden işlev görür.

2.3.3.2.1. *Dışlama:* Michel Foucault özellikle 18. Yüzyılın başından beri bir strateji haline gelen ve Batı düşüncesine hâkim olan düzenleme ve dışlama mekanizmalarını Deliliğin Tarihi adlı eserinde “delilik” söylemi üzerinden ortaya koymayı amaçlamıştır. Foucault, bu eserinde “delilik” diye ifade edilen söylemi oluşturan nedenleri ve ilişkiler ağını tartışmaya açarken aslında anormal ile normali birbirinden ayıran edimin niteliğine varmaya çabalamaktadır. Geçmiş olay ve olgulardan söz eden Deliliğin Tarihi adlı eseri felsefi kılan özellik, dışlama mekanizmalarının nasıl işlediğini açığa kavuşturmasıdır. Bu eserde bir tarihçi gibi incelemeler yapan Foucault, delilik olgusunun ortaya çıkış nedenlerini irdeler. Delilik nesnesinin ortaya çıkışında etkili olan belirgin ve görünmeyen tüm detayları ortaya çıkarırken aslında toplumda “biz alanının” dışında kalma süreçlerinin dikkat çeker. Deliliğin “öteki” nin inşası şeklindeki kabulü, toplumun iç dinamiklerinde dışlama ve ötekileştirme tekniklerinin çalışlabildiğini imgelemektedir.

Delilik köken itibariyle, Orta Çağa kadar uzanmaktadır. Bu çağda cüzzam hastalığının ölümle sona eren ürpertici süreci, gündelik yaşamda endişe ve korku meydana getirmiştir. Cüzzam hatalığına yakalananları toplumun diğer bireylerinden ayırmak için yapılmış miskinhane sayısı yeterli çoklukta idi. 17. Yüzyılın sonuna doğru veba salgını ile mücadele kapsamında yürürlüğe giren yasa gereği, veba salgınının ortaya çıktığı şehirlerde şu önlemler alınacaktır: Kentin ve kente giriş çıkışların mekânsal çerçeve ile kapatılması, çıkış yapanların ölümle cezalandırılması sağlanacaktır. Şehrin belli bölümlere ayrılması sağlanacak ve her bir bölümün kontrolünün bir temsilcinin yönetimine teslim edilecek, görevini yapamayan temsilciler ölümle cezalandırılacaktır. Tüm evlerin kapısı sorumlu temsilci tarafından dışarıdan kilitlenecek ve anahtar mahalle eminine teslim edilecektir. Evden çıkış ölümle cezalandırılacaktır. Sokakta başıboş gezen tüm hayvanlar öldürülecektir. İlaveten, her bir aile kendisine yetecek kadar yiyecek depolamış olmalı; sadece ekmek ve şarap temini için sokakta ve haneler arasında tahtadan dar geçitler yapılmalıdır. Bu kanallar halka erzak getirenler ile halk arasında herhangi bir temas olmaksızın tüm halkın gereksinimlerini karşılayabilme imkânı sağlamaktadırlar. “Büyük Kapatılma”da denetim ve gözetimin sürekliliği mevcuttur (Foucault, 2006c). Veba salgının bulunduğu kentlerde oluşan çetin koşullar göstermiştir ki; kişilerin mekânlara kapatılmaları, denetim ve kaydetmenin en küçük detaylara kadar yapıldığı, merkez

ile çevre arasındaki irtibatın aralıksız gerçekleşen yazı faaliyetleri ile sağlanması, kesintisiz iktidarın uygulandığı; bireylerin tüm davranışlarının aralıksız gözetime tabi tutulduğu disiplinli mekanizmalara fırsat vermektedir (Foucault, 2006c). Foucault’a göre bir söylem çerçevesinde cüzzamın ortadan kalkması enteresandır (Foucault, 2006c). Normal ile anormali saptayan delilik yok olsada deliliğe bağlı değerler ve sembollerin varlığı kesintiye uğramadan devam etmektedir. Cüzzam salgınından sonra, Ben’in daha da güçlendirilmesi için dışlanma, kovulma, arındırılma deneyimlerine tabi tutulacak yepyeni bir Öteki’nin inşası ontolojik mecburiyettir. Bu gereklilik içerisinde cüzzam için inşa edilmiş miskinhaneler dışlanma mekanizmasının yeni temsilcileri olan cinsel hastalıklı kişilere devredilmiştir. Bu yıllarda giderek gelişen bu miskinhaneler birçok kişiye ev sahipliği yapmıştır. Yeni ötekilik kriteri olarak delilik, Ortaçağ ve Rönesans dönemlerinde daha bir ötekilik nedeni sayılmazken, toplumda özgürce dolaşmaları, yaşamlarını “oldukları şekilde” devam ettirmelerinde sakınca görülmeyen şahıslardır. O dönemlerde daha delilik söylemin bir aracı olmamış ve hala insani ihtimallerden biridir (Foucault, 2006c). 17. Yüzyılda delilik bir ötekilik haline gelmiş ve artık insani olasılıklardan biri olarak görülmeyip aklın karşıtı şeklinde konumlandırılmıştır. Foucault’a göre cüzzamdan boşalan “ötekilik” koltuğuna deliliğin oturtulması, Batı için alışılmış bir yöntemdir. Aynı ve Başka arasında her zaman bir çatışma olmuş, bu çatışma olmadığında ise birileri tarafından üretilmiştir. Başka’nın zaruri varlığı, Aynı’nın kişiliğini ve varlığını yordayacağı bir karşıt gereksiniminden kaynaklanmaktadır (Megill, 2008). Deliliğin henüz dışlama koşulu taşımadığı zamanda, cüzzam “normal” kişilerde anormali saptayan bir kriterken şimdi delilik “anormali” belirleyen kriter olarak ortaya çıkmaktadır. Hegel’in bilinen köle-efendi diyalektiğinde olduğu gibi Ben’i güçlendirmek, onun kişiliğini oluşturmak için her zaman günah keçisi ilan edilen bir “öteki” var edilmiştir. Standardize edilmiş düzenden ayrışan, benzerliğin kriterlerine ayak uyduramayan, normallığın haricinde kalanlar Öteki sıfatıyla işaretlenmekte ve bir çeşit “günah keçisi” muamelesine muhattap olmaktadır (Megill, 2008). Modern toplumlarda yöntemleri sürekli değişsede, “günah keçisi” ilan etme tekniği bilindik bir dışlama mekanizmasıdır. Bu mekanizma; “ötekini” dışlarken, “biz”i bir arada tutan önemli bir tekniktir. “Biz” ve “Onlar” arasındaki mevcut diyalektik bir çeşit “arı olanın kirli olandan” ayırt edilmesi işlemidir (Kearney, 2012). Ortaçağ ve Rönesans zamanlarında bir birey olarak kabul gören deliliğin, Klasik çağda tecrit ve kapatma sebeplerinden biri olarak kabulü niyetlerin nasıl farklılaştığının göstergelerinden biridir. Deliliğin toplum içerisindeki düzensizliğin bir sebebi olarak gösterilmesinde; kilise baskısından arınmış bir devlet anlayışının ortaya çıkışı, iş ahlakının yeniden yorumlanması, salgın hastalıklar, iktisadi problemler, savaşlar ve kıtlıklar etkili olmuştur. Klasik çağda, Ortaçağ ve Rönesans dönemlerindeki anlayış değişmiş “başka

türlü” bir anlayış hüküm sürmüş ve aynı kavram farklı zamanlarda farklı bir şekilde yorumlanmıştır (Foucault, 2006c). İnsanlar, bu dönemlerden itibaren delilere hoşgörü göstermemeye başlarlar. On yedinci yüzyıl toplumları, delilik karşısında son derece müsamahasız toplumlara dönüşürler. Delinin ailesi, yaşadığı yer veya toplum içindeki varlığı giderek katlanılmaz bir hal alır. Bu dönemde kapatılmaya maruz bırakılan tek grup değildir. Dilenciler, cinsel sapıklar, Tanrıya ve kutsal şeylere saygısız davrananlar, serseriler, yaşlı kimseler, özürlüler, tembellik yapanlar, eşcinseller, hesap bilmeyen israfçı babalar ve işe yaramaz çocuklarda bu kapatılmadan payını alırlar. Topluma kötü örnek olarak lanse edilen ve anlamsız bir şekilde kalabalıklaşan bu grubun şeytanlaştırılıp sosyal hayattan tecrit edilmeleri bir söylem oluşumunun alışılmış sonucudur (Spargo, 2000). Foucault (2005b)’un “Büyük Kapatılma” olarak adlandırdığı ve herhangi bir ortak paydaya sahip olmayan bu kadar kişinin kapatma kurumlarına götürülmelerinde gizlenen amaç kapitalist anlayışın benimsediği üretim şeklidir. Kapitalist sisteme ayak bağı olan, kapitalist gerçeklikten sapma gösterenler bir kuruma kilitlenmiş ve bu kişiler için ortak özellik olarak “akıldan yoksunluk” teşhisi konulmuştur. Normallik dışında kalan hâl ve tutumlar ile akıldan yoksunluk âlemi delilik çevresinde bir araya getirilmiştir (Foucault, 2006c). Bu şekilde; herhangi bir ekonomik bunalımda aş bulamayan ve aylak gezen bu kişiler toplumsal yaşamdan dışlanarak olası ayaklanmaları engellenecek ve bu şekilde güvenliği sağlanacak. Aynı zamanda kriz sonrası tecrite maruz kalan bu kişilerin bedenlerinden ekonomik olarak hesaplı ve denetim altında tutulabilir bir işgücü yaratılarak başıboş gezen ve işe yaramaz bedenler faydalı kılınacaktı. Bu süreç içerisinde deli toplumdan ilk kez dışlanmıştır. Hemde kapitalizmin ekonomisine engel olarak görülen ve sınırları çok geniş olan büyük bir ailenin ferdi olarak. Yaşadıkları toplumda “oldukları halde” varlıklarına müsaade edilmeyen ve tecrite maruz bırakılan, “ötekilik” ailesine katılan ya da çıkarılanların detaylı incelemesi yapıldığında, normal ile anormali ayırt eden güç ortaya çıkmaktadır (Foucault, 2006c).

Onsekizinci yüzyılın sonuna gelindiğinde deliliğe yönelik bu tutum ve uygulamalarda temelli dönüşümler ortaya çıkar ve delilik, aylaklık, yaşlılık, tembellik ve hastalıktan ayrılır. Onyedinci ve onsekizinci yüzyıllarda aklın karşıtı görülüp, “diğer ahlaki sapkınlarla” (dilenciler, cinsel sapıklar, Tanrıya ve kutsal şeylere saygısız davrananlar, serseriler, yaşlı kimseler, özürlüler, tembellik yapanlar, eşcinseller, hesap bilmeyen israfçı babalar ve işe yaramaz çocuklarda) birlikte kapatılan delilik artık akıl hastası olarak görülmüş tımarhanelerde hekim gözetimine tabi tutulur. Bu kez delilik tıp bilimi vasıtasıyla dışlanır ve cezalandırılır (Campillo, 2000). Foucault deliler haricinde diğerlerinin kapatılma kurulmalarından çıkarılmasını iki nedene bağlar. Bunlardan ilki ekonomi boyutudur. Kapitalist sistemde iş

gücüne duyulan ihtiyaç oldukça fazlaydı ve çalışabilecek durumda olup çalışmayanların bu kurumlarda kapatılması kapitalist düzenin çıkarları ile çatışmaktaydı. Buradaki “ayıklama” tekniğinde çalışma isteği olmayanlardan ziyade çalışma becerisine sahip olamayan deliler bu kurumlarda bırakıldılar ve bu kişiler psikolojik nedenleri olan hastalar şeklinde tanımlandılar (Foucault, 2005b). Diğer nedeni ise ahlaki ve dinsel temelli açıklamıştır. Foucault’a göre delilik topluma, hem ekonominin hem de ahlakın karşısında duran bir karakter olarak sunulmuştur. Foucault böylelikle, toplumdaki çalışmayan ve aylakça gezen bireyleri ahlakın karşısında konumlandırıldığını ifade etmiştir. Çalışabilecek durumda olup çalışmayanlar topluma; imansız, çocukları vaftizsiz ve ahlâksız kimseler olarak gösterilirler (Foucault, 2005b). 18. yy’ın sonundan itibaren çalışmama ve tembellikle bağını koparan deliliğe yönelik tedavi etme amaçlı uygulamalar artmıştır (Tekelioğlu, 1999). Daha evvelki yüzyıllarda gezip dolaşmasına, toplumun içerisine karışmasına izin verilen deliler, bu yüzyıl sonlarından itibaren psikiyatri biliminin nesnesi haline getirilirler (Foucault, 2005b). Akıl hastanesindeki hekim, zamanla deliliğin tek karar verici mercisine dönüşür. Foucault, 17.yy ve 19.yy lar arasında hekimin giderek aile otoritesinin yerine geçtiğini ileri sürmektedir. Zira 19. yy’a kadar delinin dışlanmasına ailesi karar verirken, bu dönemden itibaren ailenin önceliği kaybolur ve karar verme yetkisi tamamen hekime geçer. Foucault tıp mesleğinin tımarhaneye gelişini onun bilimsel oluşundan değil, hukuksal ve ahlaki güvence oluşundan kaynaklandığını öne sürer. Tıbbi görev, devasa bir ahlaki sistemin bir parçası konumunda bulunmaktadır (Foucault, 2006c). Hekim tımarhane içerisinde büründüğü baba, yargıç kimlikleri ve de elinde bulundurduğu yasal yetkilerden dolayı tam bir otorite sahibidir ve bu otoritesini baba, yargıç ve yasal yetkilerini eş zamanlı olarak kullanabilme kudretinden almıştır (Foucault, 2006c). Hal böyle olunca hekim, tımarhane içerisinde baba rolüyle ahlâki otorite ve yasal gücünden dolayı birey için hukuksal bir güvence konumuna erişir.

2.3.3.2.2. *Kapatma*: Foucault’un başyapıtı denilebilecek Hapishanenin Doğuşu adlı eserinde sistemleştirilen iktidar mekânlarından biri olarak hapishaneleri ele alır. İktidarın bireylere yönelik önce beden sonrasında ruha dönük biçimlendirme teknikleriyle nasıl itaatkâr öznelerle dönüştüğünü açıklayarak, güç ve bilgi ekseninde hapishane kavramını teorik zemine taşımaktadır. Foucault (2016) için hapishaneler, bireyi geliştirmek ve onu topluma kazandırmak adına bireylere uygulanan bir iktidar şekline dikkat çekmektedir. Sahip olduğu bu işlevlerle hapishaneler iktidar ekonomisinin bir aracı niteliğini taşımaktadır. Foucault’ya göre, kapitalist sistem bireyin topluma kazandırılmasıyla ilgilenmez. Bu mekânlar uysallaştırma, normalleştirme ve disipline etme gibi bir takım tekniklerin geliştirildiği bir laboratuvar gibi çalışmakta ve bu süreçte geliştirilen yeni teknikler daha sonra toplum üzerinde

uygulanmaktadır. Asıl amaç, kapitalist anlayışın ihtiyaç duyduğu disiplin ve uysallığın bireyler tarafından kabullenilip içselleştirilmesi ve istendik bir şekilden faaliyete geçirilmesidir (Foucault, 2015a). Hapishane taşıdığı bu özelliklerinden ötürü, Foucault'un söyleme dair sorunsallaştırmalarının ve çözümlemelerinin nesnesi niteliğindedir. Foucault'a göre hapishane kurumları var olduğu günden beri kişilerin dönüşümünü hedefleyen bir tasarıma sahiptir. Hapishaneler, mahkûmları ıslah etme konusunda başarılı olamadıkları gibi suçlu ve suça dair fikirleri aralıksız bir şekilde yeniden üreten mekânlar olarak çalışmaktadır (Sarup, 2004). Fransız filozof, bu yapıtının ilk sayfalarında Damiens adlı bir tutuklunun cezasının infazıyla ilgili olarak ayrıntılı bilgiler sunmaktadır. Adı geçen tutuklu 5 Ocak 1757'de dönemin Fransa Kralı XV. Louis'e karşı başarısız bir suikast teşebbüsünde bulunur. Olay ardından tutuklanan Damiens, 2 Mart 1757 de Paris Kilisesi'nin ön tarafında oluşturulan seyirlik meydana tüm kalabalığın önünde suçunu itiraf etmeye zorlanır. Bu meydana eline iki libre ağırlığındaki bir meşale tutturularak, üzerine sadece bir gömlek giydirilerek iki tekerli bir yük arabasıyla götürülür. Meydanda bulunan darağacına çıkarılan mahkûmun vücudunda kerpetenle öldürmeyecek yaralar açılır ve bu yaraların üzerine eritilmiş kurşun, kızgın yağ, kaynatılmış reçine ve birarada eritilmiş balmumu ile kükürt dökülür. Sonrasında bedeninin çeşitli yerlerine bağlanan atlarla çekilerek vücudu parçalara ayrılır. Parçalar yakılarak külleri rüzgâra savrulur (Foucault, 2006b). Damiens'e uygulanan işkenceleri oldukça soğukkanlı bir dille aktaran Foucault'a göre, seyircilerin olanları zevk içerisinde izlediği bu vahşi şölende kral, toplum üzerindeki mutlak iktidarını mahkûmun bedeni üzerinde sergilenen şiddet vasıtasıyla tüm halka gösterir. Yapılan işkencelerle sorguya alınan beden, suçun ve hakikatin çekilip çıkarıldığı yeri tarif etmektedir (Foucault, 2006b). Bu törende alenen görüldüğü gibi, şiddet ve işkencenin muhattabı bireyin "beden"idir. Törende mahkûma, cezayı uygulayanlar ya da gösteriyi seyredenlerden bir fayda gelmeyeceği için işkenceye tabi olan mahkûmun dilinden Tanrı'ya yalvarmaktan başka bir laf çıkmaz. Damiens'e yapılan işkence ile kazananı öncesinden bilinen savaş nihayete erer. Kral, Damiens'in bedeni üzerinden iktidarını gözler önüne sermektedir. Azap çektirilerek parçalanan beden sağlanan 'adalet'in sonucu iken iktidar beden üzerinden yeniden işler kılınmaktadır (Foucault, 2006b). Suçluyu cezalandıran kılıç, kralın sonsuz iktidarını temsil ederken; infazı gerçekleştiren cellat, kralın gücünü temsil etmektedir. Kral bu gösteride iktidarını, zayıf duruma düşürdükleri üzerinden açığa vurur. Bu gösterinin nedeni iktidarının devamını sağlamaktır (Foucault, 2006b). Seyirlik işkenceler yıllar içerisinde izleyenlerin rahatsızlık duyduğu durumlar haline gelince cezalandırma sistemlerinde köklü değişikliklere gidildi ve artık cezalandırmalar, kendisini göğe yükselen hapishane duvarlarında gösterir oldu (Merguier, 1986). Çeşitli işkencelerle seyirlik bir unsur olarak sunulan azap

çektirilen beden, yerini hapishanelerin doğuşuyla disiplinci iktidara bırakmıştır (Foucault, 2006b). Disiplinci iktidar, hapishane ile başlayan modern cezalandırma sisteminde yer alan hapsetme, zoraki çalıştırma, kürek cezası, ikamet etme yasağı ve sürgün cezasından meydana gelen fiziki cezalar ile beden odaklı olmaya devam eder fakat bu cezalar öncekiler gibi azap çektirmeye yönelik değildir. Yeni ceza metodlarıyla beden, özgürlükten men edilerek zorunluluk ve yasaklardan oluşan bir sistem içerisinde yer bulur (Foucault, 2006b). Yeni cezalandırma sisteminde amaç “daha az değil, daha iyi” cezalandırmaktır (Foucault, 2006b). Kapatılma hikâyesinin perdesi aralandığında yine karşımıza sinsice kurgulanmış kapitalist düşünceler çıkmaktadır. Bu yüzyılda burjuvazi servetini mallara ve makinalara yatırma başlamıştır. Durum böyle olunca toplumda yoksul, işsiz ve aylak diye tabir edilen kişilere karşı tahammülsüz bir tutum sergilemiştir. Suçlar artık krala veya kişilere değil mallara yönelmiştir. Durum böyle olunca işkence kadar azap çektirmeyecek fakat ondan daha etkili yeni bir “adalet” arayışı ortaya çıkmıştır (Foucault, 2006b). Cezalandırma, artık kralın intikamından ziyade, burjuvaziye yönelik bir tehdit olarak, “tehlikeli birey” olarak nitelendirilen kişilere karşı toplumu savunmayı hedeflemiştir (Foucault, 2006b).

Foucault’a göre toplum düzeninin sağlanması ancak beden denetimiyle mümkündür. Hapishaneler ise bu denetimin yapıldığı ideal kurumlardır. Bedenlerin belirlenen standartlara göre işlenmesi ve istenilen özelliklere sahip olması, hapishanelerde kullanılan birbirinden farklı yöntemlerle mümkün hale gelmektedir. Foucault hapishanelerde bulunan mahkûmların günlük yaşamlarını düzenleyen yönetmeliğin; mahkûmların sabah kaçta kalkıp akşam kaçta yatacakları, ibadet saatleri, yemek yeme saatleri ve kalan zamanlarında yapması gerekenlerin gibi takım kurallara bağlı olduğunu belirtir. Bu kuralların denetimi görevlendirilen gözetmenlere verilmiştir. Hapishaneler sadece mahkûmların özgürlüklerini ellerinden almaz asıl mesele “bilinç ve davranış” dönüşümünü sağlamaktır. Mahkûmların gündelik faaliyetlerinin denetlenmesi, gözetleme ve işlenilen suçtan ötürü pişmanlık uyandırma adına gerçekleştirilen bütün usul ve pratikler daima bu amaç için hizmet vermektedir (Bernauer, 2005). Mahkûma uygulanan şiddetin biçimi değişse de varlığı devam eder. Adaletin kan akıtmayan travmatik süreci işkencelerden daha etkin biçimde kendisini gösterir. Ruhsal kışkırtılmışlığın dizginlenmesiyle rahatlatılan beden, artık toplumsal sistem için bir tehlike değildir. Gözetim düzeyini bedenden ruha kaydıran rasyonalite, denetim ve sınırlamaların görünür izlerini de silmeyi başarmıştır. Zira yeni yönelimden anlaşılan odur ki asıl cezalandırılmaya çalışılan şey bedenden ziyade ruhtur (Foucault, 2006b). Bu şekilde fiziki cezalandırmalara muhattap ettirilmeden disipline edilen beden, bir zaruretler ve yasaklar sisteminde mahkûm edilir. Bu yüzyıl, bedeni işkence ile disiplin altına almaktan ziyade, bedeni

disipline etme, bedene şekil verme, onu dönüştürme ve ıslah etmenin yüzyılıdır. Böylelikle disiplinel iktidar, gözetim, normleştirme, denetim ve devamında cezalandırma, ıslah ve eğitim işlevine sahiptir (Urhan, 2013). Artık suçlu, gözden çıkarılmış biri değil, ıslah edilerek dönüştürülmesi amaçlanan bir projedir. Doğal olarak da suçlu bedenin acımasız işkencelerle iğdiş edildiği devir artık geride kalmıştır. Suçlunun bedeni yeniden programlanması gereken bir makinedir. Bu yeniden içeriklendirme yöneliminin hedefinde olan şey de, suçluya itaat ve uyum davranışları kazandırmaktır. Bu sistemle; otoriteye karşı itaatkâr, ortaya konulan kurallara uyum sağlayan, oluşturulan düzene ve kendisini saran iktidara boyun eğen ve de bu iktidarı içselleştirmeyi başarmış bir kişiyi imal etmek hedeflenmiştir. Ortaya konulan bu hedefler, toplumu bir hapishaneye dönüştürerek bireyin bedeninden ziyade ruhunu cezalandırmaya yöneliktir. Bu mekânlarda bedenlerin ve davranışların disiplini yavaş yavaş ve hassas bir biçimde işlemektedir. Söz konusu olan yasalardan daha ziyade oluşturulan normların sardığı bedenler ve bu bedenlere sahip yaşamlardır. Bu sebeplerden ötürü, artık suçlu sadece yasalar karşısında değil; otorite tarafından ortaya konulan normlarla sarılı toplum karşısında da sorumluluğu bulunmaktadır. Suç odak olmaktan çıkmış yaşamı tehlikeye atan suçlu ön plana çıkarılmıştır. Durum böyle olunca suç ve suçluya dair davranışları bilimsel yöntemlerle inceleyen kriminoloji gibi farklı bilim alanları oluşmuştur. Artık mahkemelerde yalnızca yargıç ve avukatlar görev yapmamakta, konuya hâkim kriminolog ve pedagoğlarda görev almaktadır. İktidar ve bilginin bu sarmallı yapısı, suç ve suçu işleyen izlenmesi emniyet ve adli kurumlardan çıkmış ve normlarla işlenmiş toplum bu görevi sahiplenir. Toplumu oluşturan bireyler artık yaşamlarında edindiği bu yeni görevin gereği olarak çevresinde suçlu ya da suç işleme potansiyeline sahip kişileri ararlar; bu kişileri bakış ve yaptığı değerlendirmelerle ayırıştırır, kategorize eder ve tanımlar. Bu şekilde daha önceleri hapishanelere ve adalet sistemine ait olan suçluyu kazanma veya verimli hale getirme görevi daha kolay bir şekilde ifa edilir. Bu kolaylık, üstlendikleri bu kutsal görevi icra etmeye hazır bir toplum yapısından kaynaklanmaktadır. Böylelikle suçluya hak ettiğine inanılan cezayı vermek sadece kralın intikamı olmaktan çıkıp, git gide kendini savunan bir toplum modeline evrilir (Bernauer, 2005). Suçlunun iç düşman olduğu fikri, suç ve ceza teorisi tarihinde yerini alan yeni bir tanımlama olarak ortaya çıkmaktadır (Foucault, 2005b). Bu mekânlarda uysallaştırma ve normleştirme gibi teknikler uygulanarak başlatılan süreç sonrasında tüm toplumsal alana yayılarak başta hapishaneler olmak üzere okullar, hastaneler ve tımarhaneler gibi kurumlar aracılığı ile öğretmenlerin, hekimlerin, gardiyanların ve din adamlarının bulunduğu bir ordu ile yönetilir (Foucault, 2016). Damiens'in infazını gerçekleştiren cellat, görevini bu adalet sistemi içerisinde sözü geçen mesleklere bırakmıştır.

2.3.3.2.3. *Gözetleme*: Tarihe göz atıldığında gözetim mekanizması, tüm zamanlarda mevcut iktidarların toplumlarını denetlemek adına kullandığı en güçlü araçların başında gelmektedir. Fakat kurumsallaştırılan ve daha nitelikli hale getirilen gözetim metotları, kapitalizmin amaçları çerçevesinde zuhur eden ve bilgi toplumlarıyla birlikte bütün hayatı hegemonyası altına alacak şekilde, yalnızca modern ve postmodern topluluklara has bir kavram olmuştur (Dolgun, 2005). İktidarlar, üzerinde egemenlik sürdürdükleri toplumları denetim altında tutabilmek için yaşadıkları her dönemde, o devrin sahip olduğu teknolojiye ait “iktidar mekanizmaları” üretebilmiştir (Çoban, 2008). İktidarlar için gözetimin cezalandırmadan daha etkin olduğunun fark edildiği dönem 18. yüzyılın sonuna rastlamaktadır (Dolgun, 2005). Artık monarşik bir yapıya sahip iktidar modeli yerini, bireylerin gözetilmesi nihayetinde bireylerde otokontrol mekanizması oluşturan “görünmez” bir iktidar modeline bırakmıştır. Foucault’nun Hapishanenin Doğuşu adlı eserinde uzun bir biçimde yer verdiği Panoptikon projesi de işte bu düşüncenin mimari boyuttaki karşılığıdır. Yunanca’da panaptos; herkes tarafından görülebilen ile panaptes; yani her şeyi gören sözcüklerinden türetilerek oluşturulan Panoptikon, Jeremy Bentham’ın ortaya attığı ve mimari özellik taşıyan bir tasarımıdır. Söz konusu kavram, bir bütün haline getirilmiş bir teleskop ve mikroskobu imlemektedir (Macey, 2005). Bentham’ın tasarladığı Panoptikon adı verilen bu yapı; dairesel bir şekilde konumlanmış, ön kısımları açık alana bakan hücreler ve bu hücrelerin tamamını gözetleyebilecek konumda olan gözetleme kulesi bu alanın tam ortasına inşa edilmiştir. Kule içinde mahkûmlar tarafından görülemeyen gözetleyici, hücreleri sürekli gözlemleyebilecek bir konumda yer alırken, hücrelerindeki mahkûmlar gözetlenip gözetlenmediklerinin farkına varamazlar (Foucault, 2005b). Mimari özellik taşıyan Panoptikon mekanizmasında asıl olan kesintisiz gözetlenebilirlik durumudur. Kesintisiz gözetime tabi tutulduğu fikrine kapılan düşünen mahkûmlar, davranışlarını “normallik” çerçevesinde sınırlandırır ve bu davranışlarıyla iktidarı sindirmiş olurlar. Foucault için Panoptikon, iktidarı bireysellikten çıkartarak otomatikleştirmekte ve böylece mevcut düzeni korumak için ayrıca güç kullanmak zorunda kalmayacaktır. Kesintisiz gözetleme bireyde iktidarın içselleştirilmesini sağlarken iktidar baskı kurmadan öznel olarak kendi devamlılığını garantiye almış olur. Böylelikle “ekonomik iktidar mekanizması” oluşturulur (Foucault, 2016). Gözetleme kulesinde kimin durduğunun hatta birisinin olup olmamasının da bir önemi yoktur. Önemli olan gözetlenme duygusunun içselleştirilmesidir (Güven, 2011). Bentham’ın panoptik hapishane düzeni, görülmeden görebilme ayrıcalığının incelikli denetimsel aygıtıdır. Mutlak görebilme ayrıcalığının görünenler üzerine uyguladığı görünmez bir şiddettir. İktidar kılık değiştirmiştir. Artık iktidar otoriter anlayışa sahip bambaşka bir yönetim şekli kullanmaktadır. İktidar yeni yapısıyla artık bir kişiye ait iktidarı değil, “Gözün

İktidarı’’olmuştur. Gözetim; iktidarın “gözü”nü iktidarın “gücü”ne dönüştüren ve sözü geçen denetimi sağlayan mühim bir araç durumuna getirilmiştir (Dolgun, 2008). İktidarın tanımı değişmiş, artık iktidar şiddet kullanmadan bedenin dönüştürülmesi olarak tanımlanmaktadır (Foucault, 2015a). İktidarın etkisiyle gözetime tabi tutulan kişiler, otoriterinin istediği davranışları sergileyerek disiplin altına alınmaktadır. Biat edebilen, kullanılabilip, geliştirilen beden, itaatkâr bir bedene dönüşmektedir (Foucault, 2006b). Bedenin mevcut gücünün üretime aktarılması için bedenlerin itaat edebilen ve aynı zamanda uysal bir yapıya sahip olması gerekmektedir (Foucault, 2015a). Panoptik gücün faaliyete geçirilmesiyle birlikte kontrolü elinde bulunduran üstünler, kendilerini görünmez kılıp gözetleme yaparak; güçlerini görünenlerin zihnine işleme yöntemini kullanmaktadırlar. İktidar görünmez olmanın panoptik biçimiyle kesiştiği yer, yöneten – yönetilen bağının yeniden yorumlandığı bir noktadır. Panoptik denetim “bedensiz iktidardır.” (Köse, 2011). Foucault için panoptikon ile kapatılma sadece kentlerde, hapishanelerde veya hastanelerde değil; esas olarak insanların kafalarının içerisinde gerçekleşmektedir (Akay, 2000). Bireyleri normalleştirmeye dair bir teknik uygulayan Panoptik gözlem ile kapitalist toplum artık birçok alanda uygulayabileceği bir iktidar teknolojisine, bir tür kontrol mekanizmasına kavuşmuş olur (Poster, 2006). Bu yöntem sayesinde iktidarlar, bireylerini sürekli gözetim altında tutup denetleyerek egemenliklerini pekiştirme yoluna gitmektedirler. Belirli bir süre sonra sürekli gözetlendiğini düşünen kişi, kendi denetimini kendisi yapmaya başlar, dolayısıyla bu şekilde farkında olmadan denetimci sisteme hizmet eder. Bu tarz toplumlarda Hardt ve Negri’nin de belirttiği gibi bütün üretim güçleri, devletin ve sermayenin egemenliği altına girmektedir. Yine bu kavramın işaret ettiği toplumsal yapı, bütünüyle kapitalist üretim ölçütleri üzerinden yönetilmektedir (Hardt ve Negri, 2003).

Bentham Panoptik modelin gözetime tabi olması gereken her çeşit bireyin olduğu kurumlara ve bilhassa da hapishanelerde, ıslah kurumlarında, muhtaçlar evinde, karantina bölgelerinde, atölye ve fabrikalarda, şifahanelerde, tımarhanelerde ve de eğitim kurumlarında kullanılabileceğini ifade etmiştir (Mattelart, 2012). Panoptikon, zamanla modern toplumsal yapılanmaların teknolojik faaliyetler aracılığıyla tüm sosyal alanı kuşattıkları egemen bir düşünceye dönüşür. Kurumlar, panoptik araçları kullanarak ıslah edilmeye direnenlerin cezalandırıldığı, delilerin kontrol edildiği, ahlak yoksunlarının ıslah edildiği, çalışmayanların çalıştırıldığı, muhtaçların bakıldığı, hastaların şifa bulduğu ve gelecek kuşakların eğitildiği “ideal mekânlar” olmuşlardır (Bentham, 2008). Foucault’ya göre, Panoptikon, muhtelif arzulara benzer özelliğe sahip bir iktidar etkisi oluşturan mükemmel bir mekanizmadır. Öyle ki, artık deliyi sakinleştirmeye, hastayı tedavi için ikna etmeye, talebeyi özen göstermeye ve

işçiyi çalıştırmak için güç harcamaya gerek kalmamaktadır (Foucault, 2006b). Panoptik bir akılla işleyen sistem, özneye şekil verirken, gözetlenmeyi ve seyretmeyi sıradan hale getirir. Toplum içerisinde bireylerin sahip olduğu özgürlükler iktidarın gözetiminde git gide kısıtlanmakta ve insanlar arzu ettikleri güven ortamlarının temini için kendi rızaları ile gözetim altında tutulmayı tercih etmektedirler. Günümüzün modern panoptik araçları olan ve hayatımızın her safhasına nüfuz eden güvenlik kameraları ve akıllı telefonlar gibi teknolojik aygıtlar kişileri her zaman kontrol altında tutmaktadırlar (Güven, 2011). Benzer şekilde George Orwell'ın 1984 (2000) isimli eserinde olup biten her olayı seyredip kesintisiz gözetim ve kayıt işlemi yapan 'Büyük Birader'in varlığı ile çok geniş bir gözetim ağına hapsolmuş totaliter bir toplum yaşamı üzerine odaklanılmıştır. Eserde tarif edilen totaliter bir yapıya sahip toplum biçimi içerisinde hayat süren insanlar, iktidar tarafından kontrol altına alınmak için sistemli bir biçimde kesintisiz ve zorla gözetlenmektedir. Gözetleme ve kontrol, mahrem yaşam alanlarının bile bütünüyle içine girmiş durumdadır ve insanlar evlerinde de dikte edilen normlara uygun bir biçimde davranmaya çalışmaktadırlar.

Modern dönemde baskı temelli bölgesel bir gözetimi sağlayan panoptikondan; gönüllülüğün esas alındığı ve tamamen kişinin rızasına dayalı global çapta elektronik bir gözetimi mümkün kılan sinoptikon ve omniptikon mekanizmalarına geçiş, postmodern geleneğin gündelik hayat biçimini anlamak amaçlı kullanılan yeni kavramlar olarak ön plana çıkmaktadır. Norveç asıllı sosyolog Thomas Mathiesen'in ilk kez 1997 yılında ortaya attığı sinoptikon, panoptikonun zıttı bir şekilde çoğunluğun azınlığı izlemesi anlamına gelmektedir. Sinoptikonda gözetleyen çoğunluk bulundukları mekanlardan azınlığın hayatlarını takip ettikleri bir gözetim sistemidir (Arslantaş Toktaş vd., 2012). Sinoptikon küreseldir. Panoptikon gibi bireyleri gözleyebileceği ortamları kendisi oluşturmaz ve kendisi gözlemlemez. Synoptikon baskıya ihtiyaç duymadan eğlence ve haz mekanizmaları üzerinden insanları, azınlığı seyretmek için teşvik eder ve yönlendirir (Çakır, 2014). Televizyon, sinema ve radyo sinoptikon araçlarına örnek olarak verilebilir (Öztürk, 2013). Sinoptikon, internet ve sosyal ağların küresel çapta yaygınlaşması sonucu çağımızdaki gözetim davranışlarına açıklık getirmede yeterli olmamış ve bireylerin karşılıklı gözetimini sağlayan yeni bir kavramın ortaya çıkışına zemin hazırlamıştır. Jeffrey Rosen'e ait 2004 yılında çıkan Çıplak Kalabalık adlı kitabında geçen ve zaman ve mekân gözetmeksizin herkesin herkesi gözetleyebilmesi anlamını taşıyan omniptikon kavramını (Sprague, 2007) ortaya atmıştır. Rosen (2004)'e göre omniptikon, internet çağında zaman farketmeksizin, izlenen ya da izleyen çoğunluğun kestirilemediği, bireylerin birbirlerini kesintisiz gözetlemesine imkân tanımaktadır. Dışarıdan gelen zorlamaya dayalı panoptik gözetimden, içsel dürtülerle görünür olmaktan zevk alınan

gönüllü gözetime dönüşümü sağlayan omniptikona geçilmiştir. Tamamen bireylerin rızasına dayalı ve herhangi bir zorlamaya maruz kalmadan herkesin herkesi izlemesinin sanıldığı gibi korkulan bir durum olmadığı aksine bireylere zevk veren ve arzu edilen bir davranış şeklinin ortaya çıkışı ve bireylerin ancak bu davranış şekillerini sergilediğinde bir kimliğe kavuşulacağına dair bir algının oluşması, postmodern kültürün önemli yanlarından biridir. Elde edilen kimliğin değişilebilir ya da yeniden oluşturulabilir olması, postmodernizm ile beraber omniptikon teriminin işlevselliği sayesinde oluşmuştur (Akça, 2005).

*2.3.3.2.4. Normalleştirme:* Bedene şekil vermek ve iktidarın istediği standartlar ölçüsüne yükseltmek modern dönemde meşru bir hal almıştır. Bedenin belirlenen normlar üzerinden yeniden inşasının gerçekleştiği bu süreci modern dönem sonrasının en önemli düşünürlerinden birisi olan Foucault “normalleştirme” olarak ifade etmiştir (Foucault, 2006b). İktidarların beden üzerinde disiplinel stratejiler kullanarak etkili bir şekilde yürüttüğü normalleştirme süreci, bireylerin günlük yaşamlarını ve sergileyeceği davranış şekillerini dahi saptadığı bir mekanizma oluşturmaktadır (Tekelioğlu, 1999). Foucault’a göre normalleştirme kapsamında modern insan yeniden imal edilirken, iktidar tarafından üretilen bilgi sayesinde normlar ve norm dışı kalan unsurlar tespit edilir. Belirlenen normun dışında kalan kişiler “anormal” şeklinde nitelendirilirken iktidarın uyguladığı çeşitli tekniklerle “normal” davranışlara dönüşüm amaçlanmaktadır. Bu şekilde iktidarın baskısını hisseden, içselleştiren, iktidarın çıkarlarını önmeseyen ve saptanan normlarla uyumlu bireylerden oluşan normalleştirici bir topluluk üretilmesi hedeflenmektedir. Normalleştirilen toplum, yaşama odaklanan iktidar tekniklerinin tarihsel bir ürünüdür (Foucault, 2015a). Foucault’a göre normalleştirilmiş toplum, beden ve nüfusun ayrı ayrı denetlenmesinin bir unsuru olan normların “beden” ve “nüfusa” etki ettiği bir toplumdur. Bu nedenle Foucault normalleşme sürecinin sadece disiplinel iktidarın belirlediği normlar üzerinden değil, düzenleyici iktidarın belirlediği normlarında bu süreçte etkili olduğunu düşünür (Foucault 2002).

Genel olarak normalleşme toplumunun işleyişinde; hastane, hapishane ve akıl hastanesi gibi kurumsal yapıların varlıkları etkili olmuştur. İktidar tarafından bu kurumlarda; hastalık, suçluluk, cinsellik ve delilik hakkında oluşturulan söylem ve uygulamalar normallik biçimlerinin oluşmasında ve yürütülmesinde öncü kavramlar olmuşlardır. Foucault’un “normalin inşası” adını verdiği uygulamalar, belirlenen normlardan sapan ve bu şekliyle anormal olarak fişlenen herkesi dışlamaktadır (Foucault, 2006b). Norm dışında tutulan kişiler toplumda “öteki” olarak tanımlanır. Ötekileştirilen kişiler, toplum içerisinde dışlanırken ayrıca “normal” olan kesim tarafından söyleme dâhil edilirler. Normal olanlar; anormallerin yaşam biçimleri, yaşam hakları ve yaptıkları seçimler üzerinde söz söyleme haklarını kendilerinde

bulurlar. “Normal” ve “anormal” arasındaki bu mücadeleler ve karşı karşıya kalmalar, iktidarın gücüne güç katarak iktidar ilişkilerini dönüştürür. Bireyler bu şekilde tahakküm edilmiş olurlar (Foucault, 2016). Bireylerin sınıflandırma ve kıyaslama üzerine sürdürdükleri bu ilişki şeklinde ortaya çıkan ayrımcılık, iktidar tarafından hiyerarşi ile normalize edilir. Bireyler arası kurulan hiyerarşik temelli ilişki tipi, üstünlük ve yönetmeyi esas aldığından bu ilişki şekli devamında bireyler arasında mikro iktidar ilişkilerini oluşturur (Foucault, 2006b). Herhangi bir engele sahip anormal olarak nitelendirilen bedenlerin belirlenen normların dışında kalması iktidar için, olması gerekendir ve toplum sağlığı açısından önem arz etmektedir. (Foucault, 2015a). İktidar gücünü anormal üzerinde yapılandırarak anormal bedenlerin terbiye edilmesi, uysallaştırılması ve nihayetinde normalleştirilmesi anlayışını esas alır (Foucault, 2016). Okul, hapishane, hastane ve fabrika gibi kurumlar, ötekileştirilen anormal bireylerin, normalleşme sürecine katkı sağlayan iktidar mekânlarıdır. Bireyler; okullarda bilgi aygıtına, fabrikalarda üretim aygıtına ve hastanelerde ise insan bedeni üzerinden üretilen doğruluk aygıtına bağlanılarak normalleştirilirler (Foucault, 2005b). Normalleşmenin temel amacı; toplumsal düzeni sağlamak, işgücüne katkı sağlayacak kusursuz ve tek tip bedenin inşa edilmesidir (Foucault, 2006b).

Rose Valverde, normalleşmenin Foucault’un belirttiği tek tip bireylerin oluşma sürecinin yanısıra farklılık oluşturan bireyselleştirici özelliğine vurgu yapar. Rose’ye göre; norm ortak standartlara sahip bir çoğunluktur fakat birbirinden farklı disiplinlerin var olması ilgi duyulan insan tipinin de farklı olmasına sebebiyet vermektedir. Durum böyle olunca her disiplin kendi normunu belirler ve nihayetinde birbirinden farklı normlar meydana gelmiş olur. Oluşturulan bu normlar, pozitif bilgilerle haklılaştırmaya veya inkâr etmeye açıktır (Rose ve Miller, 2010). Zira disiplinler, belirlenen normlarla ele alınmalıdır. Nihayetinde belirlenen normlara uyumlu davranış modelleri, norm dışı yani başka bir deyişle yoldan çıkmış davranışları düzenlemek için tasarlanmışlardır (Hunt, 1994).

**2.3.3.3. Mekân:** Toplumsal anlamda işleyen modern iktidar, modern dönem öncesi bir iktidar biçimi olan tepeden alta uzanan ve hiyerarşik bir yapı arz eden iktidar şeklinin ötesinde, daha çok yatay ve karmaşık bir yapıya sahiptir. Belirtilen şekliyle modernliğin, akılcı medeniyetinin en mühim karakteristiklerinin mekânı ve zamanı gerçekçi bir şekilde tasarlamak ve bu şekliyle toplumsal iktidarın inşa edilmesini sağlamak olduğu bilinmektedir (Urry, 1999; Giddens, 1998; Harvey, 2006; Murray, 2008). Ching (2002) için, mimari özellik taşıyan bir mekânın işlevsel olabilmesi, ancak o mekânın bir kalıba sokularak biçim verici araçlar aracılığıyla şekillendirilmesi, düzenlenip ve sınırlandırılmasıyla mümkün olur. Böylelikle bir mekân, diğerlerinden ayırt edilerek dış mekân unsurlarıyla sınırlandırılmakta ve iç-dış ayrımını

oluşturmaktadır. Mekân, içinde bulunduğu çevreden bağımsız içeriye dönük bir yaşam alanı oluşturmaktadır. Mekânın dış ortamdan ayrılması için yapılan sınırlamalar mekân içerisinde de yapılarak kendi içerisinde düzenli mekânlar oluşturmaktadır (Marcuse, 1997). Foucault (2006b)'a göre beden üzerinden işleyen iktidar, mekân içinde yaptığı dağıtımlar sanatıyla işlevselliğini arttırmaktadır (Foucault, 2006b). Kişiler, zaman zaman birbirlerinin pozisyonlarına geçiş yapabileceği bir sistemle mekân içerisine dağıtılmakta ve bu mekânlarda bireyleri arası aktif ilişkiler ağı kurulmaktadır. Bireylerin birbirleriyle ilişkilere sokulması, onları mekân içerisinde kıyaslandığı, hiyerarşik hale getirildiği, sınıflandırıldığı yerleştirmeler yapılarak bu dağıtımlar sanatı icra edilmektedir. Bu hiyerarşi, kişileri mekânlara yerleştirirken, aynı zamanda dolaşıma imkân tanımakta veya bulundukları mekânlarda sabitleyebilmektedir (Ching, 2006). Foucault (2006b)'a göre mikroiktidar tipinin örgütlediği bu mekânlar mimari, işlevsel ve de hiyerarşik bir yapıya sahiptir. Mekân içerisindeki mobilyalar, koltuklar, oturma düzeni ve de diğer nesneler hiyerarşiyi gösteren birer işaret görevi görmektedir, hiyerarşik ilişkilerin okunmasını sağlayan sembollere dönüşmektedirler. Bu şekildeki hiyerarşik gözetim şeması ile bireylerin itaatleri garanti altına alınmış olacaktır. Mekân, iktidar ve bilgiye dair söylemlerin mutlak iktidar ilişkilerine dönüştüğü bir “malzeme” niteliği taşımaktadır. Artık sosyal hiyerarşi üretmenin bir aracı olarak mekânlar kullanılmaktadır (Foucault, 2015a).

Modern dönemde, kişileri ve grupları ayırıştırma, rekabete sokma, teftiş etme, gözetme, kategorileştirme ve akılcılaştırma yöntemleri aracılığıyla bedenlerin belirlenen normlara uygun şekle sokulması yapılan mekân içi düzenlemelerle mümkün olmuştur. Norma uymayan bireylerin toplum nazarında; yasal, bilimsel, ahlaki veya dinsel açıdan olumsuz nitelikleriyle ön plana çıkartılıp ötekileştirilmesi yani bedenlerin normal-anormal şeklinde gruplandırılması, bu kişilerin bulunacakları mekânların ayrı tutulması ihtiyacını doğurmuş ve böylelikle mekânlara has yeni normların oluşumu sağlanmıştır. Hangi bireyin hangi mekânda daha verimli olabileceğine dair yapılan hesaplamalar modern dönemin tüm kurumlarının önceliği haline gelmiştir (Foucault, 2015a). Bu kurumlar, anormalin terbiyesini; kurallar, hiyerarşik ilişkiler, teftiş ve denetlemeler, talimler ve yönetmelikler aracılığıyla gerçekleştirmektedir. Mekânlar sahip olduğu bu mekânsal sınırlar içeriğiyle, aynı zamanda bireylerin davranışlarına ait sınırların ölçüsünü de tanımlamış olmaktadır. Okullar, hastaneler, atölyeler, fabrikalar, ordu ve diğer kurumlar bireyleri norma uygun hale getirecek disiplin öğelerini içeren mekânlardır. Bu disiplinel süreç, Foucault(2006b)'ye göre “her yere dağılan ve her yeri kuşatan iktidar etkisi” ile yapılmaktadır. Foucault (2015a)'ya göre içerisinde yaşadığımız çağ mekân çağıdır. Günümüzde seyreden tartışmalar, ideolojik çatışmalar ve sürdürülen polemikler, zaman ve

mekân arasında gelişmektedir. Okullar bu dönem mekânları içerisinde bireylerin disipline edildiği sürecin ilk basamağını oluşturan kurumlar olarak ön plana çıkmaktadır.

Foucault (2006b)'ye göre, disiplinin mekân içerisindeki dağıtımını dört temel teknik yapılar. Bunlar; Çitleme İlkesi, Temel Yerleştirme veya Çerçeveleme İlkesi, İşlevsel Yerleşimler ilkesi ve Mertebeleme İlkesidir. İlk teknik olan çitleme ilkesinde amaç; dış mekândan kopartılarak oluşturulmuş iç mekânlar içerisinde bireyleri tutup belirli bir düzen içerisinde disipline etmektir. Oluşturulan bu iç mekânlar kendi içerisinde daha özenli bir şekilde bölmelere ayrılarak kapatılma işlemi derinleştirilir (Foucault, 2006b). İkinci teknik olan Temel Yerleştirme veya Çerçeveleme İlkesinde ise bireylerin çitleme ilkesine göre oluşturulmuş mekânlar içerisine dağılımı ustalıkla yapılır. Bu yerleştirme tekniğinde önemli olan husus yerleştirme yapılırken bireylerin mümkün olduğunca birbiriyle iletişimin önüne geçecek düzenlemeler hazırlamaktır. Bu dağılımda görünmeden gözetken Panoptikon aktif haldedir. Bireylerin iletişimden yoksun bırakılması; düzeni sağlamak, verimli çalışmayı etkin kılmak ve aynı zamanda istenilen davranış şekillerinin içselleştirilmesi için uygun bir ortam sağlamaktadır (Foucault, 2006b). Üçüncü teknik olan İşlevsel Yerleşimler ilkesinde mekân içerisinde; karşılaştırma, rekabet, kıyaslama, sınıflandırma ve belirli bir hiyerarşik düzenin oluşturulması için bireylerin birbirleriyle ilişkiye girebilecekleri ortamlar oluşturulur. Hiyerarşi ile bireyler arasında ast-üst şeklinde mikroiktidar ilişkileri varlık kazanmış olur (Foucault, 2006b). Son teknik olan Mertebeleme İlkesinde amaç, işlevsel yerleşim ilkesinde oluşturulan hiyerarşinin mertebelendirilmesidir. Binalara, odalara, mobilyalara ve diğer iç düzenlemelere hükmeden mertebeleme tekniğiyle bireylerin, bireyselleştirme tekniği kullanılarak mekânlara yerleşimi sağlanır. Foucault, mertebeleme ilkesini okullarda bulunan sınıf örneği üzerinden açıklar. Foucault'a göre sınıf içerisinde bulunan talebeler öğretmen nazarında, yan yana hizalanmış bireysel objelerden ibarettir. Sınıf içerisinde talebeleri kuşatan sınıflandırıcı, hiyerarşikleştirici, boyun eğen kişiler yetiştirme odaklı yürütülen düzenlemelerin varlığı dikkat çekmektedir (Foucault, 2006b).

Son olarak mekânı tarihsel dönem içerisinde değerlendiren Foucault(2015a)' ya göre mekân; ortaçağ mekânı, uzamsal mekân ve çağdaş mekân olarak üçe ayırmaktadır. Ortaçağ mekânı, hiyerarşik düzenin görünümünü sunan yerleşimin mekânıdır. Köy-şehir, güvenli-güvensiz, deli-akıllı ve kutsal-dünyevi gibi zıtlıkları temsil edecek şekilde oluşturulmuştur. Ortaçağ mekânının yerini alan uzamsal mekânda sonu olmayan, açık mekânlar kurulmuştur. Bir şeyin yeri artık, hareketi içindeki herhangi bir noktadan ibaret olmuş ve yerleştirilmiş mekân uzamla yer değiştirmiştir. İçinde yaşadığımız mekânı tasvir eden çağdaş mekânın temeli ise mevki/makamdır. Foucault'a göre mevki, noktalar ya da unsurlar arasında mevcut bulunan

yakınlık ilişkileriyle ifade edilebilir. Otorite sahibi, bulunduğu makamı kullanarak kişileri disipline eder, ürettiği bilgi ve söylemleri aktarmak için gerekli zemini bu şekilde hazırlamış olur. Çağdaş mekân, iktidar ilişkilerinin düzenlendiği ve dönüştürüldüğü yerdir.

**2.3.3.4. Düzenleyici İktidar:** Foucault'ya (1976) göre, iktidar mekanizmaları onsekizinci yüzyıldan itibaren köklü bir değişime uğrayarak, ölümün halka şaşalı olarak sunumu ortadan kalkmış artık ölüm saklı tutulan bir şeye dönüşmüştür. Foucault'a göre bu durumun nedeni, değişen yüzyıl ile birlikte, kendisini mevcut yüzyılın şartlarına uyum sağlayacak şekilde yeniden düzenlenen ve dönüştüren iktidar teknolojilerine bağlamaktadır. Artık daha az öldüren, daha çok yaşamayı cezbeden ve toplumsal nüfusa çeki düzen veren bir iktidar anlayışı oluşmuştur. Foucault bu iktidar şeklini Düzenleyici İktidar olarak isimlendirmektedir (Foucault, 1976). Disiplinel sistemlerin ardından önemli hale gelen düzenleyici teknolojiler, iktidarın sürekliliğini ve toplumsal yaşama yerleşmesine olanak veren teknolojiler olarak kabul edilmektedir. Düzenleyici iktidar biçimi, disiplinel iktidarı dışlamadan onu da kapsayarak, biraz değiştirerek ve içine sirayet ederek başka bir seviyeye yerleşmektedir. (Foucault, 2016). Foucault, kapatmak, dışlamak, gözetlemek ve normalleştirmek gibi işlevleri olan ve bireyleri bedenlerden ibaret kılan; bedenin terbiyesi, denetimi ve yeteneklerin gelişimini sağlayan disiplinel iktidarı anatomo-politika olarak tanımlamaktadır. “Biyolojik” bedenle ilgilenen, iktidarını yaşam üzerine inşa eden, sağlıklı yaşamı ideal olarak sunan, toplumsal bedenler oluşturmayı hedefleyen düzenleyici iktidar modeli, biyo-politika olarak ifade edilmektedir (Foucault, 2015a). Hayatı zorlaştıran, bireyleri sınırlayan, engel koyan ve boyun eğmeye çalıştıran iktidar, yerini bireyleri çoğaltan, geliştiren ve düzene sokan bir iktidar modeline devretmiştir. Kalp, irade ve ruhsal durum üzerine derinlemesine tesir bırakan iktidar modeli düzenleyici iktidarla hayat bulmuştur. İktidara ait etkilerin bireylerin bilinçlerinde oluşması, bu etkiyi içselleştirmeleri ve bu şekilde kendiliğinden iktidar etkisine tabi olarak düzene sokulmaları amaçlanmaktadır. Bu yöntemle artık beden ruhun değil, ruh bedenin hapisanesi olmaktadır (Foucault, 2005b). Düzenleyici iktidar, toplumsal hayata sirayet etme aracı olarak ‘nüfus’u kullanır (Foucault, 2005b). Biyo-politika biçiminde bedenin yaşamına ait tüm süreçler; nüfusun düzenlenmesi ve denetlenmesi, yeni bedenler üretimi, hastalık, doğum, ölüm, üretim ve yaşama dair tüm istatistiksel veriler düzenleyici iktidarın ilgi ve uğraş alanına girmektedir. (Foucault, 2015a). Disiplinel iktidarın aksine düzenleyici mekanizma, kişinin tüm iktidar tiplerinden arındığı, özüne dönüş yaptığı iktidar modelidir. Bu iktidar modelinin bedene bu kadar çok yaklaşmasının nedeni, ölümle tehdit etmesinden ziyade, yaşam sorumluluğunu yüklemesidir. Düzenleyici iktidar modeli sürdürülebilirliğini her bireyin etrafında, onu anne-babasına, çocuklarına, arkadaşlarına, patronuna ve öğretmenine bağlayan

iktidar ilişkileri çokluğu ile sağlamaktadır (Foucault, 2016). Bu iktidar tipinin temel amacı, nüfusun kalitesini arttırmak, ekonomi, sosyal hizmetler ve sağlık gibi sahaları sistematik bir biçimde tasarlamaktır (Urhan, 2010).

2.3.3.4.1. *Düzenleyici İktidarın Nesnesi: Nüfus*: Ekonomik liberalizmin doğuşuyla birlikte, yeni gelişen iktisadi ve siyasi dönüşümler nedeniyle toplum yapısının karmaşık bir hal alması, kişilerin ve aynı zamanda toplumun mevcut disiplinel yapısını zora sokmuştur. İktidarın bedenleri verimli kılma politikalarının, değişen toplum yapıları karşısında etkinliğinin azalması “denetim” mekanizmasının devreye sokulmasıyla aşılmaya sağlanmıştır. Bu durum disiplin mekanizmalarından bir kopuş değil aksine disiplin ve denetimin birbirine eklemlenmesi, disiplinin eksik yanlarının denetleme ile giderilmesi maksadı taşımaktadır. Üretimin hızlandığı, daha fazla verimin öncelikli olduğu bu noktada artık iktidar bireyler üzerinde tek tek işleyemez. Bireyler üzerinde tek tek uygulamaya giren iktidar teknikleri değişen bu yeni süreçte yetersiz kalmaktadır. Otoriter sisteminin tıkanıdığı bu noktada “nüfus” devreye girer. Foucault, xviii. Yüzyıl itibarıyla uygulanan yeni iktidar teknolojisi, bireyi sadece birey olarak görmeyip aksine, ilgisini bireylerden oluşan nüfus üzerinde odaklandığını öne sürmektedir (Foucault, 2016). Yönetimin nesnesi artık insanlar değil, nüfus olmuştur. Yönetimin odaklandığı nesneler; bireyler arası ilişkiler, yaşam tarzı, düşünme şekilleri, edinilen alışkanlıklar ve kültürdür. Nüfus, ona göre, bir kalabalıktan ibaret olmayıp aksine; doğum ve ölüme dair istatistikler, toplumun yaş ortalaması, bireylerin sağlık durumuna dair istatistikler vb. durumlar ile bu durumlara dair meseleleri barındırır. Foucault, xviii. Yüzyıldan beri görülen bu disiplin ve düzenlemeye dair keşfi, bir anatomo-siyasetin ve bir biyo-siyasetin birbirine eklemlendiği devrim niteliği taşıyan bir iktidar teknolojisi şeklinde niteler (Foucault, 2016). İktidarın nüfusu kontrol etme düşüncesi beraberinde cinsellik hakkında detaylı bilgileri toplamaya dair bilme istenci oluşmuştur. Foucault Bilme İstenci isimli eserinde de bilgi, cinsellik ve iktidar arasındaki ilişkilere vurgu yapar. Foucault’a göre cinsellik üzerine elde edilen bilgi, iktidarın uyguladığı stratejinin bir sonucudur (Foucault, 2007). Bu noktada da Foucault iktidar ve bilginin beden ve nüfus üzerindeki etkilerinden söz eder. Foucault’a göre bireyin yaşantısı üstünde oluşturulan denetimin sınırlarını genişleten bilgi ve iktidar teknikleri, yaşantı sürecini göz ardı etmeyip bu süreci dönüşüme uğratmaya çalışır; böylelikle, biyolojik unsurlar, siyasal unsurlarda karşılık görür (Foucault, 2007). Cinsellik hakkında toplanan/üretilen bilgiler sayesinde artık iktidar bireylerin mahrem alanlarına kadar uzanmıştır. Çocuk cinselliğinden yetişkin cinselliğine, eğitimden sağlık kuruluşlarına uzanan ve üremeye dair düzene sokulmayan veya onun tarafından dönüştürülmeyen hiçbir unsurun geçerliliği kalmamıştır (Foucault, 2007). Bedenin ve insan türünün yaşamına giriş yolu cinsellikten geçer (Foucault,

2007). Fransız filozof, aynı zamanda, cinselliğin de kişilerin gözetimi ve disiplin altına alınmasında kullanılan mühim bir araç konumuna geldiğini ve anatomo-siyaset ile biyo-siyaset arasındaki birleşme noktasında, disiplinlerin ve düzenlemelerin kavşağında yer aldığını, bundan ötürü hem disipline hem de düzenlemeye dayandığını iddia eder (Foucault,1976). Yani cinsellik, iktidar için; beden üstünde işleyen mikro-pratikler ile toplumsal bedenin yani nüfusun tamamına yönelen müdahaleler için uygun bir kavramdır. Doğum kontrol politikaları, aile planlama politikaları, anne çocuk sağlığı ve ilişkisi üzerine araştırmalar, kürtaj politikaları ve hamilelik süreci yasal sorumlulukları gibi alanlar cinsellik üzerinden işleyen nüfusun işlevsel alanları olmuştur. Bu süreçlerde bilimsel söylemlerle oluşturulmuş demografi, cinselliğin dolayısıyla nüfusun denetimini ve planlamaları verimli kılar. Ortaya çıkan istatistik aracılığı ile bilimsel kimlik kazanan nüfus için sağlıklı beslenme, huzur ve sağlık bilimsel ifadeler içerisinde sunulur. Modern tıpta meydana gelen gelişimler ve bu istikamette ifade edilen söylemler, sağlık ve hijyene dönük uygulamalarla nüfusların uzun ömürlü olmasını sağlamak, nüfusu verimli hale getirmek ve hayata düzen vermek, hâlihazırda işler olan iktidar ile eklemlendiği görülür.

**2.3.3.5. Modern Dönem İktidarı: Biyoiktidar:** On yedinci yüzyıldan beri sermaye birikimini destekleyen ekonomik sistem ile insanı yöneten iktidar sistemi birbirinden ayrılmaz olgular halini almıştır. Birbirine eklemlenmiş bu düşünce sisteminde; toplumun nüfusu, bireylerin yetkinlikleri, sağlık ve yaşam süresi gibi kavramlar ortaya çıkan birçok problemin kaynağı olarak görülmüştür. Mevcut problemlere çözüm sunan yeni bir anlayış ile oluşan yeni iktidar mekanizması, egemenliğin aksine, ölüm, ceza, kapatılma ve yasak gibi negatif kavramlardan uzak pozitif kavramları ön plana çıkaran, yaşam ve konfor sağlayan, bireyleri dönüştürerek yeni kimlikler oluşturan bir mekanizmadır. Foucault bu modern dönem iktidar anlayışına “biyoiktidar” adını vermektedir. Bu mekanizma yasaklamak yerine üretmek, susturmak yerine konuşurmak yoluyla işler. Biyoiktidar sahip olduğu disiplinel ve düzenleyici mekanizmalarla kapitalizmin güvencesi durumunda olan bir pozisyonda yer almaktadır (Foucault, 1976). Biyoiktidarın anatomo-politika adıyla bilinen disiplinel boyutunda; iktidar birey ve beden üzerinden çalışır. Bedenleri ayırıştırır, sınıflandırır, hiyerarşiye sokar, terbiye ederek itaatkâr kılmaya çalışır. Biyoiktidarın diğer boyutu olan; bedeni tür olarak ele alan, nesnesi nüfus olan düzenleyici iktidar özelliğine sahip biyo-politikada ise; hastalık, sağlık, doğum, ölüm, nüfus artış hızı, risk faktörleri ve nüfusa etki edecek diğer faktörlerle ilgilenir (Foucault 2002). Biyoiktidar, tamamen disiplinel bir model özelliği taşımamakla beraber, kısmen de olsa disipline edici boyutu içeren, bu nedenle, disiplinler iktidarı göz ardı etmeyen fakat ölçeği daha da genişletip dönüştüren yeni bir iktidar modelidir (Foucault, 2002). Foucault,

biyoiktidarın kapitalist düzenin gelişimi için vazgeçilmez bir unsur olduğunu belirtir. Çünkü biyo-politika aracılığıyla nüfusun düzenli olarak üretim araçlarına dâhil olması ve nüfus hareketlerinin ekonomik süreçlere göre düzenlenmesi sağlanmaktadır (Foucault, 1976). Kapitalizm yaptığı bu denetleme ve ayarlamalarla kalmamış, beden ve nüfusun büyümesini ve de kullanılabilirliğinin güçlenmesini de hedeflemiştir (Foucault, 1976). Biyoiktidar ile insan birikimi, sermaye birikimine uygun kılınmıştır (Foucault, 1976). Foucault’a göre, xix. yüzyılda biyoiktidarın hayatı ele geçirmesi, disiplin ve düzenleme tekniklerinin bir bütün şeklinde işlemesi organik olandan biyolojik olana, bedenden nüfusa kadar tüm yüzeyi sarmasıyla aynı anlama gelir (Foucault, 2002). Foucault’a göre biyo-iktidar niteleme, ölçme, değerlendirme, hiyerarşiye sokma ve normlar çerçevesinde dağıtımlar yapma gibi teknikler uygular (Foucault, 1976). Biyo-iktidar öznenin üretim sisteminin çıkarlarını uygun bir şekilde daha üretken ve daha güçlü olmasını hedefler. Aynı zamanda kurulan birey üstünden işlediğinden bedene uygulanan şiddeti reddeder ve bedeni uysal kılabilmek için normalleştirilmiş toplumu oluşturur. Bireyleri normalleştiren, norma uygun davranışlar sergilemeye maruz bırakan toplum modeli yaratır. Biyoiktidar artık, ölümle tehdit etmekten ziyade yaşam ile mükâfatlandırır. Modern dönem iktidarı olan biyo-iktidar, baskıdan öte boyun eğme; zorlama ve şiddet araçları kullanmaktan ziyade gönüllülük esası üzerine inşa edilir. Herhangi bir karargâhı bulunmayan ya da belirli bir zümrenin elinde tutamadığı iktidar; beden, ruh, düşünce, algılama ve davranışları disiplinel usullerle imal ve teftiş eder. İktidar modelinin merkezsiz oluşu, iktidara karşı olası direnişleri de devre dışı bırakmaktadır. Biyoiktidar Foucault için özetle, hayat ve beden üzerinde kurulan iktidardır (Foucault, 1976). Biyoiktidar sayesinde okul, ordu, hapisane, fabrika, hastane gibi kurumlar demografi, istatistik gibi teknikler ile birbirlerine eklenilerek bilimsel yönü olan birer kurum halini almışlardır (Foucault, 1976).

**2.3.4. Özneleştirme:** Foucault’un kendi tabiriyle arkeolojik ve soykütüksen analizlerinin odağında söz konusu olan iktidar değil, ‘özne’ ve özneleşme süreçleri yer almaktadır. İktidar, yalnızca özne ile kurulan ilişkiler mevzu bahis olduğunda önemlidir (Foucault 2016). Foucault aslında, kişilerin kültürel bir özneye nasıl dönüştüğünün tarihini yazmayı arzu etmiştir. Foucault’ya göre özne iki anlama gelmektedir. İlk anlamında, denetim ve bağımlılık şekliyle başkalarına tabi olan; ikinci anlamında ise vicdan veya özbilgi yoluyla kendi kimliğine bağlanmış olan demektir ve her iki anlamıda da boyun eğdiren ve tabi kılan bir iktidar modelini tarif etmektedir (Foucault 2016). Foucault’un tarif ettiği özne, gelenekçi toplumdan kopup modern topluma geçen ve bu toplumsal yapı içinde yaşam süren insandır. Foucault bireyi, beden ve kimlik ile inşa edilen bir varlık olarak tarif eder. Bahsi geçen inşa sürecini gerçekleştiren güç ise, bireyi tahakküm altına alan iktidardır. O, disiplinel ve

düzenleyici iktidar sistemlerinin toplum üstündeki otoriter tutumun, otokontrol sağlayan ve iktidar tekniklerine boyun eğen kişileri özneleştirdiğini belirtir. Foucault'a göre "özneleşme" sürecinin seyrini belirleyen temel faktör, bireylerin iktidarla kurdukları ilişki tipleridir. İktidar, birey üstünde direkt bir yaptırımda bulunmaktansa, bireyin eylemi üstünde eylem sağlayan bir sistemi tercih eder. İktidar, öznelere tarafından uygulanmaz yani iktidarın kaynağı öznelere değildir. İktidar tahakküm altına alabileceği öznelere üretir. İktidar özneyi sahip olduğu bilinçle donatır ve oluşturduğu söylemlerle öznelere yeniden üretilir (Game, 1998). Örneğin, Foucault'a göre, homoseksüel olan birisinin, homoseksüelliği baskılayan bir iktidar mekanizmasına tepki göstermesinin bir mantığı yoktur, eğer kişi bu tepkiyi gösterirse iktidar tarafından üretilen bir özneye dönüşecek ve iktidarın bu oyunun bir parçası olacaktır (Newman, 2006). İktidarın toplumsal alana nüfuz etmesi için özneleşme büyük önem arz etmektedir (Çaycı 2016). Seçim, özgürlük, bağımsız irade, bilinç ve niyet gibi özneye atfedilen kavramları bireylerin kendileri oluşturmazlar, tam aksine bu kavramlar iktidar tarafından belirlenir ve dağılımı yapılır. Bireyler iktidarın bu kavramlarının özgür taşıyıcıları olarak, kavramları söylemlere ve davranışlara yansıtarak özneleşme süreçlerine katkıda bulunurlar. Geçmişte iktidarlara bedenleri cezalandırarak oluşturdukları tahakküm ilişkileri günümüzde daha çok kişinin ruhuna sirayet etmiş ve "özne" rolünde bedenlenişine tanık olmaktadır. Özne, kendini şekillendiren iktidar ilişkilerinin nesnesidir. Özne, gözetim ve denetim sistemleri kullanılarak bireyselleştirilir. Bireyselleştirme, toplumun içeriden sivil denetiminin aracıdır (Foucault, 2016). Öznenin kendisi tarihsel güçlerin ürünüdür ve her dönemin kendi koşulları içerisinde farklı farklı türlerde öznelere üretilmektedir. Foucault'a göre özne, iktidarın şekillendirdiği, toplumsal ilişkiler ağında imal edilmektedir. İçerisinde bulunan çağın kurum ve söylemleri, iktidarın kendini açık ettiği yerlerdir. Foucault'un tarif ettiği özne, yaşanan toplumdan ayrı tutulamaz. Yapı ve söylemler öznelere üzerine inşa edilir. Özne, bu unsurların hedefi ve taşıyıcısıdır (Çelebi 2013).

### **2.3.5. Özneleştirme Araçları (İktidar Araçları)**

**2.3.5.1. Bilgi:** Foucault'a göre bireyin özneleşme sürecindeki önemli kavramlardan biri bilgidir. Bilgilerimizi oluşturan kişisel ilgi ve merakımız değildir. Hâlihazırda daha önce söylenmiş olanı duymak ve hayatımıza tatbik etmek bizler için ödev niteliği taşımaktadır. Bilginin temeli, o günün koşullarında söylenebileceklerin sınırlarını çizen iktidarın yaptığı düzenlemelerdir. Foucault bilgi iktidarının Arkaik Yunan dönemine kadar uzandığını ifade eder (Foucault, 2012). Eski Yunanda "bilme" devlet aygıtıyla ilişkilidir. Tarlaların ekim ve hasat zamanlarının belirlenmesi, sulama çalışmalarının düzenlenmesi, savaş zamanlarının tespiti gibi konuların bir takvime bağlanması, evrenin ve tanrıların doğuşlarına dair bilme, gücü elinde bulunduran siyasi otoriteye aittir. Kral hükmettiği toplum üzerindeki otoritesini belirli

aralıklarla düzenlediği büyü ve din odaklı törenlerle güçlendirirdi. Kralın geldiği soyunda ve bedeninde yeniden yaşatılan atalarının ya da Tanrı'nın yaptığı işlerin halk tarafından ezberden söylenmesi, dünyanı ve monarşinin nasıl kurulduğunun anlatılmasıyla, kralın iktidarı halk tarafından yeniden benimsetilirdi (Foucault, 2012). Bu örnekte olduğu gibi, tarihe göz atıldığında, ya bilginin iktidar olduğunu ya da iktidarın bilgiyi oluşturduğunu görmekteyiz. Bilgi ve iktidar birbirinden ayrılamaz ve bilgi olmadan iktidarın sürekliliği sağlanamaz. Çünkü her iki kavram bir bütünün birer parçasıdır ve bu parçalar sürekli birbirine bağlı şekilde kalmaktadır (Foucault, 2015a). İktidarın tam merkezinde bulunan bilgi, elde tutulması gereken önemli bir güç aracıdır. İktidarın sürekliliği ancak, iktidar tarafından saptanan hedefe uygun imal edilen ve şekil verilen bilginin devamlılığı ve geçerliliği ile temin edilebilir. İktidar egemen olmak için aralıksız bilgi üretir ve iktidar tarafından üretilen bu bilgiler bireyler üzerinde iktidar etkisi oluşturur (Foucault, 2015a). Özne, iktidar ve bilgi arasındaki mevcut ilişkinin merkezinde yer almaktadır. Foucault'un düşüncesine göre iktidar ve bilgi arasındaki karşılıklı ilişkinin nihayetinde özne oluşur. İktidar bireyleri, bilgi yoluyla tanımladığı kimliklere bağlayarak bireyselleştirmektedir. Böylelikle kişiler öznelendirilerek denetime tabi tutulabilmektedirler. Öznenin bireyselleşme alanı bilgi ile meşru bir zemine oturtulan iktidar alanıdır. Foucault (2015a)'ya göre iktidarların ürettikleri bilgiler yoluyla, bireylere belirli kimlikler dayatması ve bu yolla iktidar ilişkilerine dâhil etmesi iki şekilde gerçekleşmektedir. İlkinde, bireyin sergilemek istediği davranış biçiminin belirlenen toplumsal normlara uygun olmadığını düşünmesi ve bu davranışı sergilediğinde çeşitli yaptırımlara maruz kalacağını bilmesi, kişinin kendisinin yanlış bulmasada o davranıştan kaçınmayı seçmesine vesile olabilir. Bu durumda kişi; sahip olduğu düşünceleri, hisleri ve davranış şekillerini istendik bir biçimde kısıtlayacaktır. Bu durum şu örnekle açıklanabilir: Kişi, hırsızlık yapmanın yanlış bir şey olduğuna inanmıyorsa bile, hırsızlığın suça eğilimlilik olarak görüldüğünü ve bu nedenle tutuklanmasına sebebiyet verebileceğini düşünüp çalmaktan vazgeçebilir. İkincisinde ise kişinin, iktidar tarafından dayatılan kimliği benimsenerek o kimliğe ait davranışları sergileme durumudur. Örneğin; kişi kendini deli, suçlu, sapık, ya da tembel olarak görmek istemediğini içselleştirmişse kendisini bu kimliklerden uzak tutacak davranışlar sergileyecek ve de bu kimliklere özgü davranışları sergilemekten kaçınacaktır. Böylece iktidar, sadece ürettiği bilgiler ışığında oluşturduğu kimlikleri denetimi altına almakla yetinmeyip aynı zamanda bu kimliklerin dışında olan diğer kişileri de denetim altına almış olacaktır. Foucault (2015a)'ya göre ikinci durumda ifade edilen kimliğe dâhil olma durumu daha etkilidir. Belirtilen durumda kişiler isteyerek ve içselleştirerek davranışlara dâhil olmaktadır.

Foucault'a göre Klasik Çağ'dan beri bilgi, hem siyasi otoritenin hem de takınılan disiplinel tutumla bireyleri disipline eden, rasyonel içerikli söylemler aracılığıyla normal-anormal, deli-akıllı gibi ayrımlar oluşturan bir iktidar aracı olmuştur (Revel, 2012). Modernizmle birlikte, bilginin kutsanması ve iktidara taban oluşturmaya yönelik eleştiriler artmıştır. Bilgiyi bir özgürlük aparatı olarak gören bu anlayışa karşı post modern düşünce tarzının kurucularından biri kabul edilen Nietzsche, “yeni nesil modern rahipler” (Nietzsche, 1968) olarak nitelendirdiği bilim insanları için; cansız bir doğaya sahip bilim adamının talep ettiği şeyin salt iktidardan başka bir şey olmadığını ve yeni kiliseler olarak gördüğü üniversitelerin “iktidarın yeni kaynakları” olduğunu ifade etmiştir (Nietzsche, 1968). Nietzsche’ni tesiri altında kalmış bir filozof olan Foucault, Nietzsche’nin ardından iktidar ile bilgi arasındaki ilişkiye dayalı yaygın görüşün aksine bilginin; özgürleştirme değil, bilakis yönetebilmenin bir aracı olduğunu ifade etmiştir. Bilginin diğerleri üzerine yüklenen bir iktidar olduğunu ifade eden Foucault, bu nedenle bilginin aslında başkalarını tanımladığını iddia eder. “Foucault için bilgi; özgürleşmeyi engelleyerek; gözetlemeye, düzene sokmaya ve disipline etmeye dayalı bir iktidar şeklidir” (Foucault, 2015a, s. 62). Büyük bilgi sistemleri kölelik ve tahakküm etkilerini elinde bulundururlar (Foucault, 2005b).

İktidar unsurları modern dönemde, iktidarı kullanacak uzman kişilere ihtiyaç duyar. İstenilen eğitimi almış, davranışlar hakkında bilgi sahibi olan ve bu bilgiyi nasıl ve nerede kullanacağını bilen uzman kişiler tarafından iktidar teknolojileri yaygınlaştırılmakta ve bilgi ile iktidar arasındaki ilişki işlev hale getirilmektedir. İktidar varlığı için bilgiye ihtiyaç duyar ve bu bilgi iktidara meşruluk ve etkinlik kazandırır. Öncelikle bireylerden bilgi elde etmek için iktidar mekanizmaları devreye girer; sonrasında ise elde edilen bilgiler yoluyla denetim altına alınmış ve disipline edilmiş bireyler üzerinde bilgi iktidarı oluşturulur. Böylece hayatın kendisini biyoiktidarın uygulanma sahası haline getirmek için öznelerden kendileri üzerine varoluşları, işleri, duyguları, cinsel yaklaşımları gibi konular üzerinde bir söylem oluşturmalarının nasıl talep edildiğini analiz etmek mümkün olur (Revel, 2012). Bilgiye sahip olmak, iktidar olmaktır (Bauman, 2003). Bilim odaklı çalışma, insana ve topluma ait bilgilerin dökümanını sunma iddiasında bulunan, alanında uzman kişilerden oluşmuş yeni bilim dalları, bireyin bilginin nesnesi ve öznesi durumuna geçişini kolaylaştırmıştır. Bu dönüşümü sağlayan; okul, hastane, psikiyatri ve hapisane tarzı kapatma işlevini gören kurumlar, insanı bir denek haline getirmiş ve artık özne iktidar tekniklerinin bir aracı olmuşlardır (Foucault, 2016). Devlet aygıtıyla bağlantı halinde bulunan bilginin bu kurumlarda memurların ellerinde konumlanmasıyla bilgi, devlet hizmetinin bir aracı haline gelir. Edinilen bilginin gizliliği, bilginin doğrudan iktidara ait oluşundan kaynaklanmaktadır.

**2.3.5.2. Söylem:** Bilgiyi dile getiren söylemin ne olduğunu anlamak, bilgi ve iktidar arasındaki ilişkiyi açıklayabilmek için önemlidir. Foucault söylemi, hem teorik bir oluşum hem de iktidar tarafından düzenlenen ve topluma ait olan bir pratik olarak görür. Bu nedenle söylem, en az bilgi kadar iktidarı da ilgilendirmekte, bilginin ve iktidarın önemli bir aracı haline gelmektedir. Foucault, Bilginin Arkeolojisi'nde söylemler arasındaki ilişkileri açıklamaya çalışırken, söylemlerin temellerini özgürlük alanları olarak ifade ettiği seçim noktalarının dağılımında arar. Ona göre söylemler yoluyla inşa edilmiş özne, iktidar ilişkilerinin dışında var olamaz. (Foucault, 1999). Foucault (1999)'a göre söylem herhangi bir konuda ortaya atılan, doğruluğu veya yanlışlığı tartışılmadan yaygınlaştırılan toplumsal ifadelerdir. Bilgiler söylemlerin ifade ediliş biçimleri oluşturulur. Cinsellik, delilik, hastalık ve suçluluk gibi alanlarda üretilen bilgiler disiplinel söylemler ve pratikler aracılığıyla işlevli hale getirilir. Söylem, bilgi ile iktidarın birbirlerine eklemeli olduğu yerdir. Fakat tek bir iktidar ve bu iktidarın mutlak stratejisinden söz edemeyeceğimiz gibi, tek bir söylem ve bu söylemin mutlak egemenliğinden de söz edemeyiz. Tek bir söylemin sürekliliği değil, bilakis her dönemde mevcut olan iktidarlara var olma sebeplerini garantileyen söylemler vardır. İlişkiler, amaçlar, hedefler ve tarihsel gereksinimler doğrultusunda birbirinden farklı söylemler imal edilir ve bu söylemlerde iktidarı oluşturur. Söylemler sonsuz süreklilik üzerinden değil, mevcut dönemin iktidar oyunları içerisinde ele alınmalıdır (Foucault, 1999). İktidarlara, toplumsal yaşama eskiden olduğu gibi, emir ve itaat usülleriyle değil, ürettiği söylemlere tabi kılmak şeklinde yön verir. Söylem, sinsice baskı oluşturur ve kendisini hiçbir zaman açık etmez. Bu baskı söylenmeyen ifadelerin zoraki varlığının baskısıdır. Herhangi bir konuda ifade edilen söylem, aynı konu hakkında söylenmeyen ifadenin zoraki varlığı olacak ve bu söylem dışı söylenen her şeyi içerden kemirecektir. İktidar, söylemler yoluyla ele geçirilmek istenen bir güçtür. İktidar tarafından üretilen bilgilerin oluşumu için kullanılan söylemler, doğruluk ve yanlışlık kıstasında değerlendirilmezler (Foucault, 2002). Her bilgi, bulunduğu dönem içerisinde incelenmelidir çünkü bilgi, tarihsel süreçte söylemler yoluyla yayılarak iktidara hizmet eder (Foucault, 2005b). Bu nedenden ötürü bilgiler evrensel olmayıp, tarihsel özelliğe sahiptir. Bilgi taşıdığı özellik itibarıyla bilimsel olabildiği gibi bilimsel olmayabilir fakat bilgiler, söylemsel pratiklerin olmadığı yerde var olamazlar (Foucault, 1999).

Söylemler de iktidarın özelliklerini taşıdıklarından stratejik bir özelliğe sahiptirler. Bu anlamda, söylemler iktidar ilişkilerinde ve bu iktidar ilişkilerinin kurumsallaşmış yapılarında yayılırlar. İlk olarak söylem üzerinden şeylerin doğasına ilişkin açıklamalar yapan iktidar, daha sonra söylemle uyumlu kurumsal teknikler geliştirerek denetim ve kontrol süreçlerini devreye sokar. Söylemlerin anlaşılabilirliği söylemi oluşturan, çeşitlendiren ve devamlı kılan iktidar ve

onun kurumları ile mümkün hale gelir. Fransız filozofa göre doğruluk istencinin kurumsal taşıyıcısının, diğer söylemler üzerinde bir baskı oluşturduğu aşikârdır (Foucault, 1993). Ona göre söylem, çeşitli yollarla; denetlenmiş, arınmış, örgütlenmiş ve yeniden paylaştırılmıştır (Foucault, 1993). George Orwell’ın “1984” isimli eserinde toplumu saran iktidarın kendisini söylemler üzerinden inşa etmesi ve Orwell’ın bu durumu bir kurgu ile ortaya çıkarması önem arz etmektedir. Eserde bahsi geçen “Big Brother” tarafından gözetim altında tutulann ve kontrol edilen ülkede, yönetimin her yıl yayınladığı “sözlükler”in tüm baskılarında bir önceki baskıya nazaran bazı kelimelerin sözlükten çıkartıldığı, kullanımının yasaklandığını ve bu şekilde toplumun kelime hazinesinin daraltıldığı görülmektedir. Tek kanaldan yaydığı bilgilerle kendi iktidarını pekiştiren yönetim bu yasaklı kelimeler listesiyle hem söylemi kontrol altına almakta hem de iktidarı için tehlike arz eden potansiyel söylemlerin önüne geçmiş olmaktadır. Yönetimin düşünmenin aracı olan kelimeleri kısıtlama amacı, insanları dar bir kalıpta şekillendirerek; daha az düşünen, daha az bilen itaatkâr köleler oluşturmaktır. Örneğin, özgürlük kelimesinin kullanımının yasaklandığı bir toplumda zamanla bu kavramın anlamı hatırlanmayacak ve sonrasında bu kavram üzerinde düşünülmediğinden bilinmeyecektir (Orwell, 2000). Maruz bırakılan yasaklar, söylemin arzu ve iktidarla olan ilişkisini açığa vurmaktadır. Söylem yalnızca arzuyu ortaya çıkaran veya saklayan değil, aynı zamanda arzunun nesnesi de olandır (Foucault, 1993). Söylem, üretilen amaca ve üreten aktöre göre değişiklik göstermesinden dolayı, iktidarın hem en güçlü aracı hem de en güçlü düşmanı olma potansiyeline sahiptir (Orwell, 2000). Söylemin iktidarın en güçlü düşmanı olarak nitelendirilmesi, söylemin sadece iktidar tarafından kullanılmamasından kaynaklanır. Oluşturulan söylemin iktidarın aracı ve sonucu olabileceği, ayrıca karşıt bir strateji için engel, tökez, direnme noktası ya da çıkış da oluşturabileceği karmaşık ve istikrarsız bir bütün olduğu kabul edilmelidir. Söylem iktidarı tetikler, harekete geçirir ve üretir. Söylem, iktidara güç verir ama aynı zamanda yıpratır, zayıflatır ve onu yok edebilir (Foucault, 1976).

**2.3.5.3. Hakikat:** Foucault iktidarlardan tarafından oluşturulan tahakküm mekanizmalarını gün yüzüne çıkararak bugünü aydınlatmak ister. Dışlama, cinsellik, kapatılma, delilik, disiplin, normalleştirme mekanizmaları ve yönetme biçimleri üzerine yaptığı araştırmalarda günlük hayattaki ilişkilerde hakikat söylemlerinin ortaya çıkış biçimlerini araştırır. (Foucault, 2016). Foucault, bireylerin özneleşme süreçlerindeki hakikat arayışlarını, “hakikat oyunu” olarak yorumlar. Hakikat oyunu, aslında doğru olanın keşfedilmesi değil, bireyin ifade ettiği şeyin doğru ya da yanlış olmasını tayin eden kurallar bütünüdür. Yanlış veya doğru şeklinde nitelendirilebilecek söylemin, birşeyler alanıyla eklemlenmiş biçimidir (Foucault, 2004). Hakikat ve doğruluk söyleminin üretimi, iktidarın varlık nedenidir. Gündelik yaşamımızda

refah üretimi kadar gereklilik arz eden hakikat ve söylemsel pratiklerin dayattığı doğrulukla; ayrıştırılırız, hüküm giyeriz ya da belirli bir yaşam veya ölüme yazgılanırız (Hülür, 2008). İktidar bir taraftan hakikat üretirken bir taraftan da insanları hakikat üretimi içerisine dâhil edecek mekanizmaları işletir. (Foucault, 2015a). Hakikat, yaşam ilişkileri üzerinden oluşturulur (Foucault, 2005b). İktidar, hakikatleri toplumun talepleri doğrultusunda üretir. Bir doğruluk şablonu olarak oluşturulan hakikat yasası ile uyulması gereken kurallar ve toplumsal rollerin şemasını ortaya çıkarır. İktidar tarafından sınırları ve kapsamı belirlenen normu belirleme gücüne sahip olan hakikat, doğru olarak kabul edilen ifadeleri her zaman ve herkes tarafından dillendirilmesini mümkün kılan prosedürlerin tamamıdır (Foucault, 2015a). Hakikati üreten ve yöneten iktidar, denetimi söylem üzerinden gerçekleştirir. Bireyler; yasaları oluşturan, az da olsa iktidarın etki alanını saptayan doğru söylemlerin gereklerine tabi tutulurlar. İktidarın işlemlerini sağlayan işte bu “doğru” söylemlerdir (Foucault, 1984). İktidarın bir nesne olarak gördüğü birey üzerindeki öznelleştirme süreci, bireyin oluşturulan hakikat yasasını hayatında tatbik etmesiyle ve iktidar tarafından oluşturulan söylemlerle dönüştürülmesiyle gerçekleşir. Hakikate dair söylemler üretilmeden iktidar mekanizmaları işleyemez çünkü hakikatin kendisi hüküm sahibidir, tartışmaya müsaade etmez (Arendt, 1996). Hakikat, iktidar tarafından kurumsallaştırılır, meslekileştirilir ve ödüllendirilir. Foucault, hakikate kaynak teşkil edebilecek üst bir mercinin olmadığını, sadece hakikat etkilerinin hissedildiği alanların olacağını ve bu alanlarda hakikatlerin dillendirilmesini sağlayan mekanizmaların önceden bilindiğini ifade eder (Foucault, 2015a). Foucault’a göre hakikat, tek ve değişmez değildir aksine onun doğası gereği çoğulcu olduğunu söyler ve yine O’na göre “farklı hakikatler veya hakikati farklı söyleme yolları” vardır (Prado, 2006).

**2.3.5.4. Özgürleştirme:** Denetim, çağdaş toplumların en belirgin sosyolojik özelliklerinden biridir. Denetim toplumlarında hüküm süren iktidarlar, disiplin toplumlarından farklı olarak bireyleri kapatmaya gerek kalmadan, özgürleştirme yanılgısı altında normalleştirerek gözetirler. İktidarlar tarafından toplum içerisinde yer edinmiş, verili güç ilişkilerini ve siyasi arenayı dönüştürmek için politik eleştiri becerisini geliştirilir (Foucault, 2015a; Karaismailoğlu, 2006; Seals, 1998).

Foucault’a göre iktidar, farklı eylemler üzerine etki eden eylemler kümesi olarak ifade edilir. Toplumsal alandaki ilişkilerde bireyler, birbirlerinin davranışlarına yön verdikleri ve birbirinin davranışlarını yönetebildikleri sürece iktidardan söz edilebilir. Eylem, bireylerin diğer kişiler tarafından yönetilmesi sonucu karakterize edildiği yerde özgürlük devreye girer. Başka bir kişinin olası eylemler kümesi içerinden bir davranışa yön verilmesi ve yapılan bu yönlendirme sonucunda davranışına yön verilenin davranışı kendi rızasıyla sergilemesi

özgürlük ise, özgürlük iktidar için bir zarurettir. Foucault’a göre, bir insan özgür kalabilecek durumdaysa, bu özgürlük ne kadar dar kapsamlı olursa olsun, iktidar onu yönetime tabi kılmayı başarabilir. Potansiyel bir reddetme ya da başkaldırma olmadan iktidardan bahsedilemez (Foucault, 2016).

İktidar, toplum içerisinde özgür davranışlar sergileyen, iktidara şekil verme potansiyeline sahip ve kendisinde direniş hakkını bulan birey ve tebaya gereksinim duyar. İktidar, sadece özgür olan özneler üzerinde ve onlar özgür oldukları müddetçe uygulanır. (Foucault, 2016). Foucault’un iktidarı hem disipline edici olarak tanımlaması hem de varlığını özgür bireylere bağlaması bir çelişki değildir çünkü modern çağdaki disiplinel iktidar, özneye sunduğu bireysellik ve özgürlük kisvesiyle, özneyi gönüllü bir biçimde disipline eder. Özgürlüğün iktidarın varlığı ve uygulanmasının ön koşuludur (Foucault, 2016). Bireylerin olası direnişleri, bu özgürlüğün somutlaşmış hâlidir ve tüm iktidar ilişkileri muhakkak direniş içerir. Direniş, toplumsal alanda iktidar ilişkilerinin olduğu noktalarda ortaya çıkar (Foucault, 1980). Foucault’un analiz ettiği iktidar ilişkisi, bireyler üzerinde tek taraflı uygulanan bir güç değildir. Eğer direniş olmasaydı, bireyin davranışları basit bir “itaat” problemi teşkil ederdi. Bu durumda kendisinden beklenen davranışı sergileyemeyen birey iktidar ilişkisini kullanmak zorunda kalırdı. Direniş olmasaydı, iktidar ilişkileri olmazdı (Foucault, 2015a). Özgürlük ve direnişin olmadığı ortamlarda iktidardan daha ziyade tahakküm ve itaatten söz edilebilir. Yani, Foucault iktidar ile özgürlük ve onun pratiği olan direnişi bir arada görürken, tahakküm ile de itaati bir arada görmektedir. Durum böyle olunca, bir yerde iktidar varsa orada itaat yoktur; itaatin olduğu yerde ancak tahakküm olur (Foucault, 2016). Bireyin özneleşmesinin en önemli aracı özgürlüktür çünkü birey kendisini gerçekleştirmek ve geliştirmek için özgürlüğe ihtiyaç duyar. Foucault (2006b)’ye göre yalnızlık mutlak itaatin esas koşuludur. İktidar tarafından yalnızlaştırılan birey yine iktidarın dayattığı çeşitli kalıplardan, yapacağı ve yapmayacağı davranışları düşünmek için imkân bulur. Çünkü özgürlük terimi, kişinin bir özne olarak seçme hakkının olduğu ve yapıp yapmadıklarına bizzat kendisinin karar verdiği bir durumu ifade etmek için kullanılır (Foucault, 1982a; Boyne, 2000). İktidarın, ruhsal durum üzerinde etkisini gösterebilmesi için bireyin özgür bırakılarak kendi davranışlarını şekillendirmesi ve belirlenen normlara uygun davranmayı seçmesi gerekir. Diğer kişilerle iletişimi koparılan ve yalnız bırakılan kişilerin direnişi kırılmakta ve bu kişinin iktidarı kabullenip, içselleştirme süreci başlamaktadır (Foucault, 2006b).

Baskıcı olan ve olmayan iktidarlar arasındaki genel ayırım iktidarların sahip oldukları güç farkları değil, güçlerini kullanım şekilleridir. Baskıcı iktidarlar gücü toplum içerisinde görünür bir şekilde kullanırlar ve bu toplumlardaki bireyler kendilerini özgür hissetmezler.

Baskıcı olmayan iktidarların gücü ise toplum içerisinde fark edilmez, ağ şeklinde toplum içerisine yayılmıştır. Bu iktidarın bireyleri kendilerini özgür bir ortamda hissederek ve iktidarlar bu toplumlarda silik bir görüntü verir. Foucault bu iktidar tipleri üzerinden tahakküm ve iktidar ilişkilerine dair iki örnek verir: “Kölelik, insan zincirlenmiş olduğunda değil (bu durumda söz konusu olan maddi bir kısıtlama ilişkisinin dayatılmasıdır) hareket edebileceği ve hatta kaçabileceği zaman bir iktidar ilişkisidir” (Foucault, 2016, s. 75); “Zincire vurulup dövülen bir adam kendisi üzerinde güç uygulanmasına maruz kalmaktadır. Ama bu iktidar değildir. Ne var ki, ölümü tercih ederek ağzını açmamakta ısrar etmek gibi kesin bir tavır koyabileceği bir durumda konuşmaya kışkırtılabılmışse eğer, o takdirde belli bir şekilde davranmaya itilmiş demektir. Bu durumda o insanın özgürlüğü iktidara tabi olmuştur. Yönetime boyun eğmiştir” (Foucault, 2016).

**2.3.5.5. Etik:** Modern iktidar, yönetsellik anlayışıyla yönetilenlerin; yaşadığı çevreye, ailelerine, bedenlerine, davranışlarına, jest ve mimiklerine kadar yerleşen, bireylerin sadece birbirleriyle değil, kendileriyle de olan ilişkilerine yön veren, bireyin kendi hedef ve stratejilerine uygun özneler olarak kurgular. Foucault iktidarın bu özneleştirme sürecinin karşısına direniş olarak etiği konumlandırır. Etik, başkaları tarafından yönetilmek olan iktidar kavramının karşısına, kendi kendini yönetmek olarak; öznelleştirilme sürecinin karşısına farklı bir özneleşme pratiği olarak çıkar. Foucaultcu düşüncede “etik” sözcüğü; kendi kendisini yönetmesi, özneleşme ve özgürlük pratiği gibi alanları içerir. Yaşamı, iktidarın yönetiminden veya başka kişilerin biçim vermesinden kaçınabilmek için yaşama belirli bir form verilmesi gerekir. Bu form, iktidarın ve ahlaki düzenin bireylere dayattığı şeylere devamlı olarak direnmek zorunda olacağından bu form, sanatsal bir form niteliğinde olmalıdır (Özcan, 2019). Bu yaşam formunda önemli olan husus bireyin kendi yaşantısına nasıl yön vereceği bilgisine sahip olmasıdır. Foucault kendi ifadesiyle; benim yeniden oluşturmaya çalıştığım şey budur. Bireyin kendisini, kendi yaşam güzelliği için çaba gösteren bir işçi olarak kurmasını hedefleyen bir kendilik pratiğinin ortaya çıkarılıp geliştirilmesidir (Foucault 2016). Bireyin kendi yaşantısını bir sanat eseri gibi şekil vermesi, etik görev olarak sunulur. Foucault’nun bireye iktidarın öznelleştirme mekanizmalarından bir kaçış yolu olarak sunduğu etik, davranışı her şartta saptayan yasa ve kodlar sistemi olmayıp, bireyin kendisiyle olan ilişki biçimini, bu ilişkinin oluşturulması için başvuru olan yöntem, teknik ve kişinin kendi varlık kipini dönüştürmesini sağlayan uygulamalardır (Foucault, 1976). Foucault’nun etik incelemelerinde, bireyin kendi öznelleştirme sürecinde mercek altına aldığı bölüm kendilik pratikleri/teknolojileridir. Bireyler, kendilik pratikleri aracılığı ile öznelliklerini, kendi ruhları ve bedenleri üzerinde çeşitli şekillerde yapacakları müdahalelerle yaşamlarında oluşturdukları

formlara uygun dönüşümler gerçekleştirebilirler. Kendilik pratikleri, bireylerin kendilerini etik özneler haline getirebilecek davranışları sergileme yollarını bulma veya etik davranışlar için kendisini geliştirme gayretidir. Diğer bir ifadeyle kendilik pratiği, etik tözü işleme yöntemidir (Foucault, 2016). Kendilik teknolojilerinde bireyler, kendi yaşamları üzerinde, kendi imkânlarıyla ya da başkalarından yardım alarak müdahalelerde bulunurlar. Bu durum kısmen bir mutluluk, arınmışlık, bilgelik, kusursuzluk ya da ölümsüzlük düzeyine ulaşmak üzere kendilerini değişime uğratmaya yarar (Gödelek, 2011). Birey hayatı boyunca sürekli olarak iktidar etkilerine maruz kalacağı için yaşamını şekillendirmek adına kullandığı kendilik teknolojileri sonsuz bir şekilde tekrar edecektir. Çünkü iktidara maruz kalma sürecinde iktidar her zaman kazanacak, direniş yolu olan etik ise yenilecektir. İşte bu noktada Foucault bireyin bir döngü içerisinde anlam arayışına mahkûm olduğunu belirtir. Bireyler yaşam yolculuğu boyunca farklı biçimleriyle her defasında yeniden oluşturulan insani doğanın anlamı aranır. Anlam ve değerleri sil baştan oluşturma sorumluluğu, ebedi bir görev olmakla birlikte, tüm insani çabanın temelidir (Gödelek, 2011). Foucault’a göre, böyle bir yaratıcılık bireyin gücünü açığa vurur ve bireyi belirleyen ise bu gücü verimli kullanma yetisidir.

Foucault için kendilik ve kendini oluşturma olgusu tarihsel bir konumda yürütülen bir özgürlük mücadelesidir. Etik özne, yaşantısını bir eser edasıyla şekil verme safhasında iktidar tarafından dayatılmış düzenden ziyade, kendilik pratikleriyle oluşturduğu “bir forma (biçime) itaat eder. Birey kendi hayat tarzına yön verirken (pozitif anlamda) özgürdür. Başka bir ifadeyle özgürlüğüne biçim verirken özgürdür. Sanatçı sanat eserini imal ederken kullandığı malzemenin direncini hesaplar ve belirli prosedürleri izler; fakat biçim verme sürecinin merkezine yasa ve talimat veya direktifleri yerleştirmek kaçınılmaz şekilde felaketle sonuçlanır çünkü yasaya itaat ya da tabi olunması gereken katı bir düzenliliğin boşluksuz dokusu güzeli görünüşe çıkarmaktan acizdir. Foucault için güzel eser, sadece “belirli bir form” fikrine itaat eden eserdir (Foucault, 2015b). Başarılı bir sanatçı, güzelliğin biçimine itaat eden eser ile bu biçimlendirme sürecini meydana getiren özgür faaliyeti uyuşturabilen kişidir. Yani özgürlük etiğin sadece ontolojik şartıdır; etik ise “özgürlüğün düşünülerek hayata geçirilmesi”, “özgürlüğün aldığı düşünülmüş biçimdir” (Foucault 2016). Özgürlük ve etik, düzenleme faaliyetlerinin aksine, belirlenen hedefe gitmek için tasarlanmış bir araç değil kendi kendini belirleyen bir pratiktir (Lemke 2016). Özgürlük, etiğin oluşması için gerekli bir koşulken, etik de özgürlüğün aldığı bir biçimdir. İktidar olmadan özgürlük, özgürlük olmadan da iktidardan söz edilemeyeceği gibi bu denklemde artık etik de yerini alır ve iktidar olmadan etikten de söz edemeyiz.

Foucault, sahip olduğu yaratıcılık boyutuyla, özgürlük üzerine inşa edilen ve özneleşme sürecini tekrar bireylere veren etiği; iktidarın yönetimselliğinin bir aracı olan ahlaktan ayrılır ve ahlaki yasanın, önceliğini kendisini inşa etme biçimlerine bırakmasını sağlar (Lemke, 2016). Ahlak, Foucault için; birey, topluluk, aile, okul ve kilise gibi yapı itibarıyla birbirinden farklı buyurucu unsurlar aracılığıyla önerilen değer ve eylem kuralları bütünüdür (Foucault, 1976). Ahlak; bir davranış şekline, yasağa, buyruğa ve değerler bütününe itaat etme ya da direnmektir. Ahlak bu yönüyle incelendiğinde, bireylerin içerisinde yaşadıkları toplumların geleneklerinde bireylere alenen ya da gizli bir şekilde dayatılan az ya da çok farkında oldukları emredici bir sistem uyarınca ne şekilde ve hangi oynaklık ya da karşı gelme payları çerçevesinde davrandıkları tespit edilebilir. Foucault olayların bu boyutunu ‘davranışların ahlaksallığı’ şeklinde adlandırılır (Foucault, 1976). Ahlak yasasının faili olmak, daha önceden saptanmış bu kurallar silsilesine uyumlu davranışlar sergilemekle mümkün olmaktadır. Ahlak, ifade edildiği şekliyle, etik gibi bir yaratım olarak değil, bir kurallar bütününe itaat etmek üzerinden işler. Zahiri amacın muhteviyatı ne olursa olsun, bir iktidar mekanizması olduğu aşikârdır. Bireye dayattığı kurallarla her durumda yaşamındaki davranışlara dair çeşitli reçeteler yazan ahlaki direniş, bireyde yaratıcılık uzamını ortadan kaldırmaktadır. Buna karşı ise etikte önemli olan, kendiliğin “ahlaksal özne” olarak inşa edilmesidir. Ahlaksal özne oluşumunda altı çizilen davranış her şartta saptayan yasa, buyruk ve kodlar sistemi değil, “kişinin kendisiyle olan ilişki biçimleri, bu ilişkilerin oluşturulması için başvuru yöntem ve teknikler ve [kişinin] kendi varlık kipini dönüştürmesini sağlayan pratiklerdir” (Foucault, 2016). Yani; etik, özgün ve özgür pratiğe odaklanırken; ahlak, itaat ve yasaya tabidir. Foucault, etiği ahlaksallığın kendiliğin kendisi ile olan ilişkisini ele alan parçası olarak görür. Yani O’nun için etik, “ahlakın bir alt kümesi” olarak düşünülmesine imkân tanıyacak biçimde (Urhan, 2013), bireyin kendisi ile kurduğu ilişkidir.

Foucault’a göre ahlak yasaları; yasak, zorunlu veya serbest olan kuralları, davranışlara pozitif veya negatif değerler katan kanunun bölümleridir (Davidson, 1994). Foucault, ahlaki yasalar ile bireylerin bu yasa karşısındaki “gerçek davranış”ları arasındaki farkı verdiği örneklerle açıklar. Örneğin, karıkocaya katı ve karşılıklı bir sadakat ve devamlı bir üreme iradesini öneren bir cinsel buyruklar kodu ele alındığında; böylesine katı bir çerçevede bile, bu ölçülülüğü uygulamanın, yani ‘sadık olma’nın farklı biçimleri olur (Foucault, 1976). Beraberinde bu farklılıklar, bireyin kurallarla olan bağlantısını kurma ve kendini kurallara riayet etme zorunluluğuna bağlı hissetme şeklinde zuhur edebilir. Bu duruma “öznelleşme kipi” olarak dikkat çeken Foucault’a göre birey, sadakat ilkesine yaşadığı toplumun bir ferdi olduğundan ötürü uyabileceği gibi, kendisini ayakta tutma ya da yaşatma yükümlülüğünü üstlendiği ruhsal

bir geleneğin mirasçısı olarak gördüğünden dolayı da uyabilir. Bütün bunlardan farklı olarak bireyde, yaşantısına soyluluk ya da mükemmellik ölçütlerine uyacak bir biçim verme isteği de oluşabilir (Foucault, 1976).

#### 2.4. Foucault ve Eğitim

Disiplin kavramı, Foucault'un işaret ettiği ettiği modern iktidar yapısını anlamaya yönelik çalışmalarda önemli bir yer tutar. Foucault (2006b)'ye göre modern çağda kendisini gösteren disiplinel iktidarın geçmiş dönemlerdeki iktidarlardan farkı, bireylerin daha yararlı ve daha itaatkâr olabilecekleri bir mekanizma üzerinden iktidarını sürdürmesidir. Modern iktidar sistemi bir ağ biçiminde işlerken bu ağda bireyler sisteme dâhil olurlar. Sistem içerisinde iktidarı içselleştiren bireyler sadece iktidarın onaylayıcısı olmazlar aynı zamanda iktidarın bir aracısı konumunda bulunurlar (Foucault, 2005b). Bu yeni düzende bireyler; hiyerarşiler, kadrolar, teftişler, talimler ve yönetmeliklerle terbiye edilirken bu süreç okul, hastane ve hapisane gibi mekânlar içerisinde gerçekleşir. Bu yeni anlayışla birlikte, iktidar bedenden ruha kaymış ve disiplin süreçlerinin biçimi değişmiştir. Hukukçuların, öğretmenlerin, psikologların yer aldığı bu yeni düzende artık yeni bir iktidar türü doğmuştur (Foucault, 2006b). Bu mekânlar yeni düzende artık sosyal hiyerarşilerin yeniden oluşturulduğu “malzeme” niteliği taşımaktadırlar. Bireylerin kim olduğunu, yapabileceklerinin sınırını, bireyin kendisine ve başkalarına olan bakış açısını ve görme biçimlerinin çerçevesi bu mekânlarda çizilir. Bireylerin özneleşmesi, dik başlıların uysallaştırılması ve özenle tasarlanmış hiyerarşik düzenler yine bu kurumlarda inşa edilir. İktidar, bireylerin davranışlarına şekil vererek, bireylerin gündelik yaşantısını düzenleyerek yaşamlarını kontrol altında tutar, düzenler ve yönlendirir (Foucault, 2015a). Eğitimin toplumları şekillendirme işlevine sahip olması ve gelecek nesilleri inşa etme süreci olarak tanımlanması iktidarlar için göz ardı edilemeyecek kadar önemli bir pozisyonda tutulmasını sağlamaktadır. İktidarın toplumu şekillendirme veya yeniden yapılandırma aşamasında icraatlarını en iyi şekilde gösterebileceği mekânlar içerisinde ön sırada bulunan okullar, süreç içerisinde yine iktidarlar tarafından araçsallaştırılıp pasif bir konuma getirmekte ve güç üstünden işlev görmeye zorlanmaktadırlar. Bu mecburiyet nihayetinde eğitimin iktidar aracı kullanılması şeklinde tezahür etmektedir. İktidar, özellikle öznenin kurulumu üzerinden işleyen eğitim sistemleri üzerinde uyguladıkları güç ilişkilerinde; gözetim, normalleştirme, dışlama, sınıflandırma ve ayrıştırma gibi disiplinel unsurlar kullanır. Yüksek standart, kalite, vizyon ve verimlilik şeklinde pozitif terimlerle topluma sunulan bu uygulamaların asıl amacı beden ve zihinleri terbiye etmektir (Şentürk, 2012).

**2.4.1. Foucault Perspektifinden Eğitim Sistemi:** Eğitim, bireyler ve toplumlar üzerindeki biçimlendirici etkisiyle toplumsal iktidar mekanizmaların en güçlü alanlarından biri durumundadır. Eğitim sistemi aracılığıyla; iktidar tarafından istenilen kültür şeklinin bireylere dayatılması, kapitalist düzenin tanımladığı insan tipinin yetiştirilmesi ve biyolojik faktörlerin düzene sokulmasını sağlayan iktidar, toplum üzerinde çatı görevi görmekte ve toplumsal yapıyı şekillendirmekte aynı zamanda bireylerin düşünce sistemleri ve davranış biçimlerine etki ederek, sonrasında onların geleceklerini hedeflenen ideoloji çerçevesinde belirlemektedir. Eğitim, bireyi “toplumun sahip olduğu düşünce etrafında” şekillendirmektedir (Akyüz, 1991). Sadece eğitim sistemi değil sosyal gerçeklikte okullaştırılmıştır. Oluşan bu durum, aynı sömürge sisteminde bulunan zengin ya da fakir için de geçerlidir. Zengin ve yoksullar, aynı şekilde eğitim sisteminin onlar için biçilen rol üzere yaşamlarına yön verip, dünyevi görüşlerini şekillendiren ve kendileri için iyi ve kötüyü saptayan okullara bağımlı kalmaktadırlar (Illich, 2018). Eğitim, bu şekliyle ya gelecek nesle geçerli olan eğitim sisteminin mantığını dayatmayı kolaylaştırmak adına kullanılan bir araç görevi görür veya olması gereken şekliyle bireylerin gerçek olanla eleştirel bir biçimde ve yaratıcı olarak ilişkilennemeleri ve yaşantılarını dönüştürmeyi keşfetmek anlamına gelen bir “özgürlük pratiği” halini alır (Freire, 2019).

Günümüzdeki eğitim sistemleri devletlerin öncelikli politik alanlarından biri halini almış ve bu bağlamda iktidarlar, eğitimin politik bir aygıt olarak yönetilmesinde, yönetimsellik mekanizmasından faydalanmaktadırlar (Gillies, 2008). Foucault’un kısaca davranışları yönetme sistemi olarak tanımladığı yönetimsellik; iktidar sisteminin, politize edilmiş güvenlik aygıtlarıyla işletilmesini sağlayan çeşitli analiz, düşünce sistemleri, yönergeler, kurumlar, çeşitli teknik ve usulleri barındıran bir bütündür (English, 2006; Foucault, 2005; Peters, 2002). Bu perpektifle yönetmek: Şeyleri en verimli şekilde düzene sokmak, bireyin davranış biçimlerine yön verecek yöntem ve teknikleridir, bireyler için olası hareket alanları oluşturmaktır. (Gillies, 2008). Foucault yönetimselliği, bir yönetim aklı ve gerçekçiliği olarak görür ve O’na göre düşünce sistemleriyle yönetmek arasında kurulan mevcut ilişkiyi yönetimsellik kavramıyla açıklanabilir. Spargo, bu anlayışla eğitim kurumlarında üretilen ve söylemsel pratiklerle yaygınlaştırılan bilgilerin aslında iktidarın kendi yarattığı bir gerçeklik olduğunu ifade eder (Spargo, 2000).

Devletler bireyleri, kendi düşünce sistemi içerisinde şekillendirmek ve yönlendirmek için aile, toplum, din, basın ve okul gibi farklı ideolojik araçlar kullanır. Kullanılan ideolojik araçların amacı bireyleri özneleştirmektir, çünkü ideoloji sadece somut özneler için vardır ve ideolojinin amacı da ancak özne sayesinde, özne kategorisinin işleyişi sayesinde imkân bulur. Özne kategorisi, her tür ideoloji somut özneler kurma potansiyeline sahip oldukça, her tür

ideolojinin kurucusu olur (Althusser, 2014). Bu perspektifle Althusser, çağımızda devlete ait ideolojik aygıtlar arasında en etkili olanının, 'öğrenimsel dia (devlete ait ideolojik aygıt)' diğer anlamıyla okul olduğunu ifade etmektedir (Althusser, 2005). Okullar eğitim sisteminin belirlenen amaçları doğrultusunda bir uzmanlık alanı hâline gelmiş ve mekânsal, zamansal ve faaliyetler olarak çeşitli kurallara bağlanmıştır. Modern çağ okullarının temel görevleri; bireylerde zihinsel disiplin oluşturmak, biçimsel kurallar bütününe uyumu sağlamak ve mevcut yönetmelikleri ifa etmek şeklindedir. Birey üzerindeki tahakküm ilişkilerinde kural ve yönetmelikler araç olarak kullanılır. Bu anlamıyla iktidar, dışarıdan görünmeyen bir düzenleme mekanizması olarak önemli vazifeyi üstlenir. İktidarlara hiçbir şekilde nüfuz edilemez. İktidarı elinde tutan kişi diğer insanların niyetlerini okur, fakat diğerlerini iktarda bulunanın içini okumasına asla müsaade etmez, iktidarı elinde tutan herkesten daha çok ketum olmalıdır; ne düşündüğünü ve nasıl davranacağını kimse kestirememelidir (Eliade, 1998). Yönetim sistemi, ideolojisi ve otoritenin adı tarihsel süreç içerisinde değişse de yeniden üretimin bir parçası olarak okulların, kontrol ve meşruiyeti temin edilebilmek üzere temel hedefi “çocuklardan daima bir otoriteye (dine, cumhuriyete, krala, öğretmene, vatana, ulusa vb.) biat ve itaat etmelerinin” sağlanmasıdır (Bumin, 1998). Özellikle 19. yüzyılda okullar dünya üzerinde gerçekleşen akımlara bağlı olarak milliyetçi öğelerin çocuklara aşılandığı, geleceğin askerlerinin yetiştirildiği, sosyal vatandaşların inşa edildiği kurumlar olmuştur. Vatana bağlılık olarak “biz” duygusunu pekiştiren ders çeşitleri ve müfredatlarla “ulus bilinci” oluşturma, militarizmin ihtiyacı olan vatansever asker yetiştirme hedefli olan mekânlar olarak kullanılmışlardır (Adorno ve Bernstein, 2020; Gutek, 2001). Modern okul anlayışı bu görünümüyle Foucault’un “disipline edici” kurumlar tanımlamasına uygun bir yapı arz etmektedir. Birçok sisteme göre vazgeçilmez bir unsur olarak işaret edilen okullar hakkında İvan İllich Okulsuz Toplum adlı eserinde okulların varlığını sorgulamıştır. İllich (2018)’e göre; insanları sayılabilir şeyler olarak gören üreticiler dahi, sadece bedenleri öldürür. Okul, bireylerin gelişimin sorumluluğunu kendilerine vermeyerek bu bireylerin birçoğunu bir çeşit törel intihara sürüklemektedir (Illich, 2018). İllich bu ifadeyle, bireyin düşünce sisteminin ölümünü, bireyin bedeninin ölümünden daha ağır bir suç olduğunu vurgulanarak mevcut eğitim sisteminin araçları olan okulları ağır bir şekilde itham etmiştir.

Toplumsal alanda var olan eşitsizlikler okullar aracılığıyla yeniden üretilmiş ve böylece var olan düzenin meşruiyeti bu şekilde sağlanmış olmaktadır. Kapitalist ve neoliberal ekonomi politikaları, fırsat ve imkân eşitsizliklerini yeniden doğurmuş, sağlık, eğitim ve sosyal alanlarda güvenliğin özelleştirilmesini amaç edinerek eğitime yüklenen toplumsal yükümlülükleri ve buna bağlı olarak eğitimin hedeflerini ve işleyişini dönüştürmüştür (Sayılan, 2006).

Giddens(2000)'e göre günümüz okulları bireylerin günlük yaşantısında yaşadığı başarısızlık durumlarını yeniden üretmektedir. Bu kapitalist sistemde okullar, eşitsizliği meşru kılarak, bireylerin kişisel gelişimini otoriteye boyun eğecek biçimde sınırlandırarak ve gelecek nesillerin kendilerine biçilen kadere rıza göstermelerini mümkün kılacak bir anlayışa sahiptir (Giddens, 2000). Tezcan (2005)'da benzer şekilde toplumda egemen olan sınıfın sahip olduğu konum, eğitimsel başarı yoluyla haklılaştırılırken; toplumun alt sınıfını oluşturan ve herhangi bir ayrıcalığa sahip olmayan bireylerin başarısızlığı eğitimsel başarısızlıkla meşru hale getirilmeye çalışılır. Bu şekliyle mevcut eğitim sistemi toplumda egemen olan bireylerin çıkarlarını kollayan bir işleve sahiptir (Tezcan, 2005). Bu gerçekçiliğe hizmet eden okullar, öğrencileri elde ettikleri başarı seviyelerine, sosyo-ekonomik durumuna ve sahip oldukları becerilere sınıflandırır. Bu yapısıyla, totaliter ve otoriter güce dayalı ilişkilerin dönüştürülmesini ve tenkit edilmesini meşru görmez. Disiplinci eğitim sistemi, talebeleri hedeflenen demokratik toplum esasına göre dönüştürdüğünü iddia eder lakin evrensel niteliğe sahip eğitim sistemi genel olarak demokratik normları dışlayıcı şekilde işlev görmektedir. Bu haliyle çağımızın okulları, eğitim ortamında kullandığı tekniklerle, sosyal eşitsizlikleri ve tahakküm ilişkilerini yeniden oluşturur (Aka, 2004).

Son yıllarda eğitim ve sosyal bilimciler tarafından; toplum içerisine sızmış iktidar ilişkilerinin eğitim kurumları üzerinden kendini açığa vurması, eğitim sisteminin; toplumda egemen olan gruplar tarafından siyasi, kültürel ve ekonomik kaygılar temelinde işletme mantığıyla bilgi üretimi ve yaygınlaştırılmasının yapıldığı ifade edilmiştir. Küresel ve neoliberal politikalar sayesinde eğitim, toplumun küçük bir kesimi tarafından satın alınabilecek bir meta halini almış; okullar ticari bir şirket mantığıyla planlanmaktadır (İnal, 2010). Neoliberal özellikteki eğitim politikaları, üreticiden daha fazla tüketiciye dikkat çekerek, eğitim sistemini, özünde büyük çaplı bir market olan dünyada alınıp satılan ekmek, araba ve televizyon gibi metarlardan biri haline getirmiş ve bu şartlarda demokrasinin gerçek anlamı ihmal edilerek, basit bir tüketim tercihinə dönüştürülmüştür (Apple, 2004). Günümüzün eğitim kurumları, demokrasiyi temel alan hedefleri kovalamaktan, bilim üretmekten daha çok, toplumun üst tabakasının fikirleri üstünde temellenen, şirket ve neoliberal yönetimlere benzer otoriter ve demokrasi karşısında bulunan grupların hizmetine (İnal, 2010) girdiği için kendi özüne dönüşme ihtiyacı daha da artmıştır. Yürürlükte olan eğitimsel pratikler, bireyleri özgürleştirmekten ziyade, onların hangi şekilde itaatkâr kılınabileceği düşüncesine hizmet etmektedir. Egemen sınıfın eğitim sistemini elinde tutma ve fabrika tipi okullar oluşturma gayreti, bahsi geçen itaat formunu neo-liberal amaçlar için çalışan bir araç durumuna getirmiştir. Kapitalizmin ortaya çıkardığı bu iktidar mekanizması, ürettiği söylemsel pratikler

ve söylemsel olmayan pratiklerle iktidar tarafından üretilen hakikatleri bireylere eğitim kurumları üzerinden dayatmaktadır. Eğitim sistemi nihayetinde, egemen sınıfın siyasi, ekonomik ve kültürel kontrol amaçlı kullandığı işletme odaklı bilginin üretimini yapmaktadır (Hesapçıoğlu, 1989; Apple, 2006). Foucault’a göre, iktidar devamlılığını belirlenen hedefe dönük olarak üretilen, yapılandırılan bu bilginin sürekliliği ve geçerliliği ile sağlar. İktidarın işlemesiyle kesintisiz bilgi üretilir ve üretilen bilgi de iktidar etkisi yaratır (Foucault, 2015a). Keith Hoskin (1990), Foucault’un bu kurgusunu “Foucault’ya göre ‘eğitim’, güç-bilgi ilişkisinde aradaki tire işaretidir” şeklinde ifade ederek Foucault’un oluşturduğu kurguda eğitimin bilgi-güç ilişkisini sağlayan bir çeşit köprü olduğunu söyler. Zaten Foucault (2016)’ da Özne ve İktidar adlı eserinde konu hakkında “İktidarın işleyişi sürekli bilgi yaratıyor ve aksi yöndeki bilgi de iktidar etkisine yol açıyor. Bilgi olmadan iktidarın sürdürülmesi olanaksız, tıpkı bilginin iktidar doğurmamasının olanaksızlığı gibi” şeklindeki ifadesiyle Hoskin’i doğrular.

**2.4.2. Eğitimde Normalleşme Süreci:** Modern iktidar, toplumsal yaşamın her noktasında varlığını hissettirmekte ve çeşitli teknikler ve aygıtlar yoluyla yaşama yön vermektedir. İktidarın temel amacı, bireylerde dönüşümü sağlamak ve bu amaç doğrultusunda toplumsal düzene uyum sağlayacak ve işgücüne katkı sunacak sağlıklı bedenler imal etmektir. Foucault’un “normalin inşası” şeklinde ifade ettiği bu teknikler, modern mekân oluşumuyla bağdaşırken normdan sapan ve anormal olarak adlandırılan tüm bireyleri dışlamaktadır (Foucault, 2006b). Foucault’a göre modern insan inşa edilirken, ilk önce iktidarın oluşturduğu bilgi sayesinde norm ve norm dışı durumlar saptanır. Normalleştirmedeyse ise standartlara başvurulur. “Normal” olanları standartlar belirler. Eğitim kurumları bu anlamda, iktidarın bireylerin normalleştirilmesi sürecine hizmet eden kurumlarının başında gelmektedir. Eğitim sistemiyle mevcut okullarda bireylerin dönüşümü ve toplumsal normallığe uydurulması işlemi gerçekleştirilmektedir. Okullarda iktidarın oluşturduğu bilgilere göre bireylerin birbirlerinden normal ve anormal olarak ayrılması meşru hale getirilmektedir. Bireylerin iktidarlardan tarafından tarif edilen normlara uygun özneler haline gelmesi bu mekânlarda yürütülen; gözetim, sınıflandırma, ayırıştırma, dışlama ve kontrol etme gibi teknikler aracılığıyla mümkün hale gelmiştir (Foucault, 2006b). Eğitim kurumlarında yürütülen normalleştirme sürecinde bireylerin davranışlarının bilgi ve bilme eylemi üzerinden şekillendirilmesi, bu anlamda bireylerle kurulan pozitif ilişkiler ve eğitim sisteminin bireylere sunduğu idealist hedefler aracılığı ile bu normalleştirme süreci toplum nazarında meşru bir zeminde oturtulmaya çalışılmaktadır. Bireylerin bedenleri normalleştirme sürecinde üretilen bilgi ve söylemler sayesinde titiz ve etkili bir biçimde çevrelenmektedir. Bedenlerin disipline edilmesi bu şekilde

mümkün olmaktadır (Foucault, 2015a). Süreç içerisinde kişiler birbirinden farklı normlara uyumlu kılınarak toplumun tamamına yayılan disiplinel bir iktidar sistemi meydana getirilmektedir. Amaca uygun bir şekilde disipline edilen kişiler zeki, normal ve iyi yani ‘makbul’ olarak sınıflandırılırken, amaca uygun disipline edilemeyen bireyler ise deli, anormal ve kötü olarak sınıflandırılırlar. Kişiler iktidar tarafından bu şekilde sınıflandırılarak, kendisine biçilmiş kimliğine bağlanarak, kişiye hem kendisinin hemde diğerlerinin onda tanımak zorunda olduğu bir iktidar yasası dayatarak günlük yaşama müdahale edilir (Foucault, 2016). Modern iktidar anormal olanın dönüştürülüp uysallaştırılması sürecinde gücünü anormal üzerinden yapılandırır (Foucault, 2016). Normun dışında kalan davranış biçimleri ve kimliklerin normalleştirilmesinde okullar; kişilerin toplumun normlarına uygun olarak gelişmesini sağlamak ve toplumsal normallığın dışında kalan ‘patolojik’ kimlikleri ayırt etme görevi görür. Okullar normal olanı koruyan kurumlar olarak anormal üzerinde modern gardiyanlık görevini üstlenir. Bu süreçte eğitim yönetimi tedavi edici bir işlev görür. Böylelikle üzerinde iktidarın etkisini hisseden, benimseyen, yaygınlaştıran ve iktidarın hizmetkârı olan normlarla uyumlu kişiler ve normalleştiren bir toplum üretilmesi hedeflenmektedir. Normalleştirici toplum, yaşama odaklanan iktidar tekniklerinin tarihsel bir ürünüdür (Foucault, 1976). Diğer kurumlar gibi eğitim kurumlarında bu işlevleriyle normal olanı üreten ve koruma altına alan yerlerdir. Bu şekliyle okullar, iktidar teknolojilerinin işlendiği, belirli bir sistem ve düzene sahip kurumlar halini almaktadır (Foucault, 2005b). Günümüz eğitim modelinde ‘normalleştirilmiş’ öğretmen ve idareciler alanlarında başarılı ve etkili olarak görülürler. Eğitim kurumlarında normalleştirilmiş öğretmen ve idareciler bireyler üzerindeki normalleştirme sürecinde aldıkları görevleri mesleki gereklilik olarak sunup daha başarılı bir sonuç elde etme adına bireyler üzerinde ödül- ceza tekniğini etkili bir şekilde kullanırlar. Eğitim sürecinde yöneticilerin görevi, toplumun düzeninde ‘büyük kapatılmaya’ katkı sunan, normalleştirilmiş toplum düzeniyle uyumlu ve hizalanmış kişilerin yetiştirilmesini gözetlemek ve denetlemektir. İktidarı içselleştiren kişiler, iktidarın işleyişinde dolaylı veya doğrudan rol üstlenirler. Eğitim kurumlarında normlara göre yetiştirilerek iktidarı içselleştiren öğretmen ve öğrencilerin normlarla uyumlu davranışlar sergilemeleri, bilen ve bilmeyen, anne-baba ve çocuklar arasında oluşabilecek güç ilişkileri esasına dayalı mikro iktidar için örnek teşkil etmektedir (Foucault, 2015a). Aslında normalleştirme ile yapılmak istenen şey, evrensel olarak kabul gören soyut bir insan modelinin oluşmasını sağlamaktır. Bu durumun nedeni Foucault’a göre tıbbi, psikoloji, hapisane pratikleri ve eğitim araç olarak kullanılıp belirli bir insan modeli veya fikri oluşmuştur. Günümüzde bu insan tipi normatif ve apaçık bir hâl almıştır (Foucault, 2016). Bahsi

geçen süreç bireylerin okul hayatıyla başladığı için okullar, insanları disipline eden sürecin ilk basamağını oluşturan kurumlar olarak önem atfetmektedir.

**2.4.3. Birer Kapatılma Kurumu Olan Okullar:** Belirli bir yaş grubunda bulunan öğrencileri, bu öğrencilere belirlenen hedefler doğrultusunda eğitim verilmek üzere alanında uzmanlaşmış öğretmenleri ve tüm bu eğitimsel işleri koordine eden yöneticileri barındıran eğitim kurumları Foucault (2005b)'e göre birer kapatılma mekânlarıdır. Duvarlar veya çeşitli yapılarla dış ortamdan soyutlanan bu kurumlar içeride olanları dönüştürme işlemini dışarıda kalanlardan ayrı tutularak yerine getirmektedir (Foucault, 2005b). Kapatılma sayesinde bireyler belirlenen kimliklere bağlanan ve özneleştirilen bireyler mekâna alınırken, mekâna ait olmayan diğer bireyler dışarıda tutulmaktadır. Okullarda; bedeninin uysallaştırılarak istenilen verimin alınması, iş gücüne katkı sağlayacak niteliklerin kazandırılmasıyla beraber bedenler aracılığıyla ruh ve zihinlerin terbiyesi de gerçekleşmektedir. Bireylerin dış mekândan soyutlanmaları bireyde istenilen davranışların oluşması için gereklidir. Bu şekilde kişiler, toplumun normlarına uygun hale getirilir ve aynı zamanda terbiye edilip, itaatkâr kılınıp, uysallaştırılır (Foucault, 2016). Bu kapatılmalar Foucault'a göre sadece kentlerde, cezaevlerinde yahut şifahanelerde değil; aslında insanların kafalarında olmaktadır (Akay, 2000). Bir kapatılma kurumu olan eğitim kurumları, bireyleri çeşitli teknikler kullanarak baskı altına aldığı gibi aynı zamanda bu kişileri gönüllü olarak boyunduruk altına almaktadır. Disipline edilme sürecinde öğrencilerin beden gücünden yararlanılmakta ve ideoloji odaklı uyumluluk süreçleri de iktidar tarafından tasarlanan pedagojik otorite, pedagojik mesai ve pedagojik eylem unsurları devreye girmektedir. İktidar bu sayede, okullarda bedeni uysallaştırırken insanların bilinçlerine işleyen ve süreklilik kazanan disipline edici bir işleme dönmektedir (Foucault, 2006b).

**2.4.4. Panoptik Araç Olarak Okul:** Foucault (1979)'a göre, iktidarların disiplini uygulanabilir kılmak için özellikle üç tekniğin çok önemli olduğunu belirtir. Bu teknikler Foucault tarafından; gözetim, ceza ve sınav olarak ifade edilmiştir. Tekniklerin nitelikli bir şekilde kullanılması bireyler üzerinde yeni bir “kontrol türü” oluşmasını sağlar. İfade edilen tekniklerin yaygın olarak kullanıldığı eğitim kurumları Foucault'un bahsettiği süreçlerde önemli bir rol almaktadır. Bu tekniklerden birisi olan gözetim güç kullanılmadan kontrolü sağlamanın aracı konumundadır. Foucault (2006b)'ye göre gözetim kurumlar için zarurettir ve kişiler üzerinde disiplinel bir özelliği vardır aynı zamanda kurum içi verimliliği artırıcı bir unsur olarak görev yapar. Panoptikon toplumlarında kişiler, birbirinden farklı kapatılma kurumlarında gözetlenmeye ve denetlenmeye maruz bırakılarak disipline edilmektedir. Yeni iktidar artık, bilgiyi esas alan hapishane, hastane ve okul gibi kurumlar aracılığıyla, bireylerin yaşamlarını denetim ve norm etrafında düzenleme görevi üstlenmişlerdir. Edinilen bu amaç

doğrultusunda kesintisiz gözetim ve inceleme bilgisi toplar, toplanan bu bilgi iktidarın temelini oluşturur (Foucault, 2005b). Bu gözetim mekanizması pek çok kurumu olduğu gibi, özellikle günümüzde eğitim kurumlarını ve uygulamalarını da bu gözetim ağı içerisinde aktif kılmaktadır. Öğrencilerin okul içerisinde denetlenmesi gerekir. Bundan dolayı, iktidar etkilerinin hissedildiği tüm mekânlarda olduğu gibi okullarda da gözetleme ilkesi devreye sokulur. Bu gözetim sistemi, mimarî yapının en tepesinde olan gözetmenlerin, bina içerisinde olup biten her şeyi gördükleri fakat kimse tarafından görülmedikleri bir mekanizma sağlamaktadır. Panoptik iktidar pratikleri, tüm toplumlarda geniş uygulama alanı bulmuş ve bunların başında da eğitim kurumları gelmektedir. Foucault (2006b)' ye göre geçirgenlik içerideki ve dışarıdaki herkesin görülmesi için bir tuzaktır ve artık yeni iktidar düzeninde ışıktan yoksun bırakılacak şekilde gerçekleştirilen kapatılma üzere gözetimden vazgeçilerek bireylerin birbirlerini gözetleyebildikleri bir denetime geçildiğini ifade etmiştir. Foucault (2006b), eğitim kurumlarını “öğreten bir makine” şeklinde ifade ederken beraberinde bu kurumların çeşitli teknik ve yöntemler kullanarak bireyleri ödüllendiren ve hiyerarşiye sokan bir sistem kurguladığını da belirtir. Böyle bir sistem, öğrenciler arasında rekabet ortamı oluşturup, onların birbirleriyle kıyaslanmasını mümkün kılan ve birbirlerinin yerine geçebilecekleri bir ortam kurgulayarak aktif bir örgütlenme sağlar. Bu şekilde öğrenciler aralarındaki rekabetten dolayı devamlı olarak kendisinden beklenen davranışları sergilemeye çalışırken aynı zamanada diğerlerinin istenmedik davranışlarını tespit etmek için gözetim faaliyetine katılacaklardır. Foucault (2015a)'nın “mikroiktidar” şeklinde adlandırdığı bu gözetim sayesinde Panoptikon'da var olan görünmeden gözetlemeye dayalı sistemin yerine iki taraflı olarak da işleyebilen, yalnızca gözetilen kişilerin gözetim altında tutulmadığı, gözetlenen kişilerin gözetenler için de birer tehdit ve gözetim unsuru halini aldığı, bununla beraber gözetlenen bireylerin birbirlerini gözetleyebildikleri aktif bir sistem oluşturulmuştur. Mikro iktidar aracılığıyla yönetici ve öğretmenin öğrenciyi, yöneticinin öğretmeni ve öğrencilerin birbirlerini gözettikleri çok yönlü hiyerarşiye dayalı piramitsel bir sistem kurulmakta ve böylelikle denetim her alanda mümkün olabilmektedir (Foucault, 2006b).

**2.4.5. Fiziki Panoptikonlar: Okul İçi Dağıtımlar Sanatı:** Foucault (2006b)'ya göre, disiplin; iktidarın düzenli çoğunluklar oluşturmak için “bireyleri hizaya sokma işlemi” olarak açıklanmaktadır. Foucault'a göre (2006c), iktidarın normalleştirme unsuru olan okul disiplini; mekân, zaman ve faaliyetler bakımından çeşitli düzenlemeler getirilerek inşa eder. Bireylerin belirlenen zaman dilimlerinde belirlenen faaliyetlere katılması, okulun farklı amaçlar doğrultusunda kendi içerisinde birbirinden farklı bölümlere ayrılması, tüm bu sürecin sağlıklı şekilde denetlenmesi için hiyerarşik bir oluşum içerisinde ast- üst ilişkisinin kurulması bu

düzenlemelerin bir örneğidir (Yeğenoğlu, 2006). Böylelikle mekânsal sınırlar kullanılarak, kişilerin davranışlarının sınırları belirlenmektedir. Bu mekân içerisinde öğrencilerin tanımlanan sınırlar içinde davranışlarını ve eylemlerini kontrol edebilme yetisine sahip olması beklenir çünkü istenmeyen davranışlar nihayetinde “disiplin” ve “ceza” işlemleri uygulanmaktadır (Jardine, 2005). Ayrıca belirlenen bu mekânsal sınırlamalar içerisinde yapılan düzenlemeler öğrencilerin her an görülebilmelerine imkân verecek şekilde tasarlanmakta ve bu şekilde iç mekân iktidarın etkisi altında kuşatılmaktadır. Beraberinde bu tasarım iç mekân düzenlemelerine yansımakta, binanın, salonun ve mobilyaların tertip edilmesine hükmetmektedir (Foucault, 2006b). Mekân düzenlemeleri, iktidarın kişiler üzerinde kurduğu tahakkümü belirlediği gibi aynı zamanda kişilerin nitelik kazanmalarına ve toplumların idaresine de imkân vermektedir. Okulda bulunan sınıflar, koridorlar, sıra ve masalar, bahçe duvarı ve öğretmen, öğrenci, okul idaresi ve yardımcı personelin mekân içerisindeki hiyerarşik pozisyonları mekânın disiplinel tekniklerini (dağıtımlar sanatını) oluşturmaktadır. Eğitim kurumları bir taraftan norm dışı bireylere kapılarını kapatırken diğer taraftan talebeleri duvarlar aracılığıyla dış dünyadan soyutlamaktadır ve bu duvarlar okulun homojen bir mekâna dönüştürürken aynı zamanda içe dönük bir dünya tasarlamaktadır (Yeğenoğlu, 2006). İktidarın okul içerisinde disiplini etkili bir şekilde uygulaması için mekân unsurlarının sanatsal bir biçimde kurgulanması gerekir. Bu dağıtımlar sanatına göre önce “çitleme” yapılarak ile mekânın sınırları belirlenir ve bu şekilde önce denetim icra edilir. “Çerçeveleme” tekniği ile mekân içi örgütlenme sağlanır. Yani mevcutları saptamak, kimin nerde ve nasıl duracağını planlamak, herkesi gözetleyebilmek, bireylerin niteliklerini ve liyakatlerini ölçebilmek önemlidir (Foucault, 2006c). “İşlevsel” yerleşim tekniğinde ise disiplinel mekânların yalnızca gözetlemeye ve denetlemeye değil, faydalı bir mekâna dönüşmesine de katkı sağlanmaktadır. Mekân olarak okul, mertebeye göre de düzenlenmiştir. Sınıf içerisindeki sıralar, okul koridorları, bahçe; herkese her ödev ve her sınav için atfedilen mertebe; öğrencinin haftadan haftaya, aydan aya, yıldan yıla elde ettiği mertebe; sınıfların yaş sırasına göre birbirlerinin arkasında hizaya sokulmaları; öğretilen konuların, ele alınan soruların artan bir güçlük düzeni içinde birbirlerini izlemeleridir (Foucault, 2006c). Dağıtımlar sanatına göre okulun tasarlanması disiplinci iktidarın normalleştirme, gözetleme, hiyerarşi oluşturma yapısıyla özdeşleşmektedir. Öğretmen, talebeleri bakışlarıyla tasnif ederek adeta canlı tablolar oluşturur.

Disiplin; “hücreleri”, “yerleri” ve “sıraları” örgütlerken, karmaşık mekânlar üretmektedir; bu mekânlar mimari, işlevsel ve hiyerarşik bir özelliğe sahiptirler. Bunlar sabitleştiren aynı zamanda dolaşıma izin veren mekânlardır; bireysel parçalar ayırmakta ve işlemsel bağlantılar kurmaktadır; yerleri saptamakta ve değerleri işaret etmektedirler;

kişilerin itaatini garantilemekte aynı zamanda en ideal zaman ve hareket ekonomisini de garanti altına almaktadırlar (Foucault, 2006c).

Okul içerisinde öğrenciler kendileri için belirlene yerlere veya alanlara sabitlenmekte, fakat iktidarın temsilcileri tarafından arzu edilen eylemleri gerçekleştirmelerine imkân tanımak suretiyle istenilen davranışların sergilenmesi ve perçinlenmesi sağlanmaktadır. Foucault (2006b), kişilerin mekân içinde sabitlenip disipline edilmesini şu örnekle izah etmektedir:

“Bütün sınıflarda, bütün derslerin öğrencilerine ayrılmış yerler olacaktır. Böylece aynı derse mensup olanların hepsi hep aynı ve sabit bir yere yerleştirilmiş olacaklardır. En yüksek derslerin öğrencileri duvara en yakın sıralara yerleştirileceklerdir ve sonra da diğerleri ders sırasına göre sınıfın ortasına doğru gitmek üzere yerleştirileceklerdir. Öğrencilerden her birinin belirlenmiş bir yeri olacak ve bu öğrencilerden hiçbirisi okullar müfettişinin emri ve rızası olmadan burayı ne bırakacak, ne de değiştirecektir.”(Foucault, 2006b)

18.yüzyılın analizini yapan Foucault; okul, hapishane ve hastane benzeri kurumların ‘askeri kışla’ biçiminde tasarlandıklarını bunun nedeninin ise bireylerin sürekli gözlemlenmelerini mümkün kılan bir mekânsal tasarım oluşturmak olduğunu söylemiştir (Foucault, 1979). Günümüz okullarında da benzer şekilde sınıf içi tasarım öğretmenin tek bir bakışıyla her şeyin devamlı bir şekilde gözetlenebileceği şekilde kurgulanmıştır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin mekânda kullandıkları araç ve gereçler gözetim ve gözetim altında tutulan öznelere tasvir ederken bir yandan da gözetim faaliyetinin gerçekleştirilmesine izin vermektedir. Mesela, günümüzde öğrencilerin sınıf içi oturma planlamaları öğretmen tarafından her an gözetimi sağlayacak şekilde yapılmaktadır. Böyle bir düzenlemeyle öğretmenin tek bir bakışı, öğrencilerin dersi dinleyip dinlemedikleri, o an neler yaptıklarını, okula gelip gelmediklerini, başka işlerle veya kişilerle olan ilgilerini kolaylıkla görebilecek bir nitelik kazanmaktadır (Foucault, 2005b). Okulun içindeki herhangi bir sınıfa girildiğinde, öğretmenin dikkatli ve “tasnif edici” bakışları altında, birçok girişi olan tek bir büyük tablo görüntüsü verecektir. Bu olgu, sınıf için bir eğitim ilişkisidir, öğretmenin kürsüde oturduğu ve onun “bakışları altında” sınıfta belirli yerleri olan öğrencilerin bulunduğu bir ilişki şeklidir. Bu şekliyle okul Foucault’a göre hapishanenin aynısıdır (Hesapçıoğlu, 2011a, Foucault, 2000b). Öğrenci, sınıf içerisinde bulunduğu tüm süreçlerde kendisinin bir arkadaşı, öğretmeni ya da okul idarecisi tarafından sürekli gözleneceği duygusundan hareketle, hareketlerinde bir kısıtlamaya gidecek ve bu süreç kendi kendisini sürekli kontrol eden bir mekanizmaya dönüşecektir. (Foucault, 2016). Örneğin öğrenci sıralarının alt kısımlarının açık olması; öğretmenin, öğrencinin her hareketini kolayca görmesini sağlamakta ve istenilmeyen davranışların sergilenmesine engel olmaktadır. Okullarda, öğrencinin tüm davranışlarının

görülebilmesi ya da öğrenciye, öğretmen veya idareci tarafından her an gözetlenebileceği izlenimi verilmektedir. Foucault (1991)'de okul içi disiplini şu şekilde ifade etmektedir;

Okulun mekânsal, zamansal ve faaliyet düzenlemeleri bu hiyerarşik gözetlemeyi en iyi sağlayacak şekildedir. Sınıflardaki oturma düzeni, öğretmenin herkesi görebileceği şekildedir. Öğrencilerin oturduğu masaların alt tarafı, öğretmenin öğrencilerin ellerini ve ayaklarını görebilmelerini sağlayacak şekilde açıktır. Okul bahçesi ve koridorlar, öğrencilerin okul müdürü ve öğretmenler tarafından sürekli izlenmesini mümkün kılacak şekildedir. Kuytu köşeler bırakmaktan kaçınılır. Öğretmenlerin bütün bahçeyi ya da koridoru görebilmesini sağlayan yükseklikler bırakılır. Bu yapıda sadece öğrencilerin öğretmenler tarafından değil, öğretmenlerin de yöneticiler tarafından gözetlenmesi sağlanır (Foucault, 1991, s. 182).

**2.4.6. Disiplinin Ekonomik Aygıtı Olarak Zamanın Kullanımı:** Disiplinci iktidara göre yararlı ve üretken bedenlere sahip kişiler zamanı etkili bir şekilde kullananlardır. Diğer bir deyişle zamanın etkili kullanımı disiplinin ekonomisidir. Modern dönemin eğitim kurumları olan okullar bireyleri her açıdan kuşatarak hem beden hem zihni disiplin, biçimsel kurallar ve talimatnameler üzerinden yeniden yapılandırılmakta ve bu süreçte zaman kullanımı bir program dâhilinde bireye dayatılmaktadır. Tarihsel açıdan zaman kullanımı tapınak, kilise ve din odaklı tarikatlara dayanan köklü bir geçmişe sahiptir. Bu geleneğin mirasçısı olan okullarda zamanın dilimlere ayrılması sıradanlaşmış, faaliyetler acilen cevaplanması gereken emirler tarafından kuşatılmıştır (Foucault, 2006c). Foucault'un düşüncesine göre Panoptik bir kurum olan okul, talebeleri “zamanın düzenlenmesi” aracılığıyla disiplin altında tutmaktadır. Bu sürecin odağında yer olan kesintisiz gözetimin amaçlarından biri de “bireyin yaşamını tamamıyla kullanışlı zaman dilimine” uyarlamaktır (Foucault, 1979). Foucault (2006b)'ya göre iktidar, mekân içerisinde yürütülen faaliyetleri ve bireylerin mekân içerisine dağılımlarını belirlenen bir program çerçevesinde gerçekleştirmektedir. Mekânların hangi sıklıkta ve hangi amaçlar doğrultusunda kullanılacağı belirlenen bir program çerçevesinde yürütülmektedir. Öğrencilerin ders ve teneffüs sürelerine, öğretmen emirlerine uygun davranışlar sergilemesi zamana uygunluk bakımından ele alınmaktadır. Öğrenci hareketleri okul içerisinde belirli bir programa bağlanmakta ve diziler hâlinde bölümlere ayrılarak beden disiplin süreçlerine tabi tutulmaktadır (Temir, 2013). Foucault (2006), bu program sayesinde; bireylerin kurum içerisindeki tüm faaliyetleri denetlendiği gibi faaliyet dışı boş zaman olarak adlandırılan bölümlerin de şekillendirildiğini ifade etmektedir. Disiplin kurumlarından biri olan okullarda da durum bundan farksızdır. Ders süreleri, teneffüs saatleri, boş dersler, açık alan faaliyetleri, törenler ve diğer faaliyetler belirli bir zaman sınırlaması içerisinde gerçekleşmekte ve bu zaman dilimi içerisinde gözetim kesintisiz bir şekilde devam etmektedir. Zamanın iktidar açısından etkili kullanımı

sonucunda öğrencinin alacağı eğitimler belirli bir sıraya göre dizilerek, birbirleriyle uyumlu olacak biçimde düzenlenir. İdareci ve öğretmenlerin, öğrencilerin eğitimi boyunca kullandığı işaretler ve kurallar sayesinde öğrencilerin hızlı ve verimli davranmaları sağlanmakta aynı zamanda oluşabilecek zaman kaybının önüne geçilmektedir. Jardine'e (2000) göre okulda öğrencilerin üzerlerine düşen görevleri yapmak için gerekli zamanın yetersiz oluşu, onları fazlasıyla azimli, hızlı ve dinamik bir çalışma temposuna sokmaktadır ki bu durum, iktidarın ziyadesiyle arzu ettiği bir durumdur. Zamanın doğru kullanımına bağlı olacak şekilde, beden ve jestin uyumu katı bir disiplin için önemlidir. Beden zaman kullanım sürecinde güzel performans sergileyerek tembel veya hantal kalmamalıdır çünkü disiplinel bir beden yapısı en ufak hareketlerin işlemsel bağlamını oluşturmaktadır (Foucault, 2006c). Eylemin zamansal yoğunlaşması sayesinde bireyin beden hareketlerinin sürelendirilmesi onun disipline edilmesine vesile olmakta ve böylece denetleyici bir unsur olarak zaman, bedeni sarmakta ve bireyin üzerindeki disiplinel iktidarın etkisini giderek artmaktadır. Zaman kullanımının sağladığı bu disiplin, öğrencilerin erdemli birer özneye dönüştürülmesini sağlamaktadır.

Okul ortamında eylem kendisini oluşturan parçalara ayrılmıştır; beden, kol, bacak ve eklemlerin yeri belirlenmiştir; her harekete bir yön, genişlik ve zaman ayrılmıştır; bunların belirlenen düzende işlemesi karar altına alınmıştır (Foucault, 2006c). Böylelikle öğrenciler, iktidar etkisinde otomatikleşmekte, kişilerin bedenleri toplumsal yaşamdaki mevcut normlarla uyumlu çalışan bir makineye dönüşürken, disiplini bilincine işlemekte ve iktidar etkilerini içselleştirmektedirler. Aynı zamanda öğrenciler okullarda, iktidarın bir araçlarından birisine dönüşerek iktidarın nesnesi durumunu almaktadırlar (Foucault, 2006b).

**2.4.7. Okul İçi İktidarlara: Öğretmen ve Yöneticiler:** Foucault'ya göre günümüz eğitim sisteminin mantığı, Ball'ın (2017) ifadesiyle “daha fazla eğitim, daha fazla özneleştirilmek/nesneleştirilmek” şeklinde işlemektedir. Çünkü okul, bireyde becerilerin keşfedildiği, özgürlüğün içselleştirildiği ya da yeniden üretimin gerçekleştiği bir kurum olmaktan ziyade “bireysel özne gerçekliğinin disiplin tarafından üretildiği” bir yer olarak görülür (Foucault, 1979). Disiplinel tekniklerin ardından önemli hale gelen düzenleyici teknikler, iktidarın sürekliliğini sağlayan ve konumunu pekiştiren teknolojiler olarak görülür (Foucault, 2016). İktidarın düzenleyici mekanizmaları varlığını; her bireyin çevresinde, bireyi anne-babasına, patronuna ve öğretmenine bağımlı kılan iktidar ilişkilerine borçludur (Foucault, 2016). Günümüz eğitim sisteminde gözetimde şiddet ve disiplinel aygıtların yerine gözetmenler ve idarecilerin uyguladığı çağdaş teknikler geçmiştir (Dolgun, 2005).

Günümüz okullarında birer gözetmen olarak da işlev gören öğretmenler ve idareciler iktidarın en önemli temsilcileri ve uygulayıcıları rolünü üstlenmektedirler. Foucault (2000a)'a

göre eğitim sistemlerinin disiplinel kurumları olan okulların vazgeçilmez unsurları olan öğretmenler, okulda hükümrân iktidarına en yakın mevkiyi işgal etmektedirler. Öğrencilerin karşısında bir iktidar objesi olarak bulunan kişi her zaman öğretmenlerdir. Öğrencileri birer ajan durumuna getiren eğitim sistemlerinde öğretmenler bu sürece katkı sağlayan “işleyişin mühendisleri” ve “davranış teknisyenleri” pozisyonlarında yer almaktadırlar (Foucault, 1979). Eğitim kurumlarındaki bu davranış teknisyenleri tarafından yürütülen tüm süreçlerin genel amacı bireyi normalleştirmektir.

Okulları hapishanelerden, hastanelerden ve ordulardan ayırt eden özelliği, eğitim sürecinde ‘kapasite’ ve ‘güç’ kullanmak yerine ‘iletişim’ odaklı çalışmasıdır. (Foucault, 1982a). Eğitimsel süreçlerde iletişim ve söylem oldukça, bir tür iktidar uygulanır, çünkü iktidar herhangi bir yer ve zamanda ve de herhangi bir ilişki içerisinde türeyebilir (Foucault, 1976). İktidar tarafından oluşturulmuş söylem toplum içerisinde kurumsal bir hal aldığı vakit toplumun tamamı için doğrular üretme eğilimi taşır ve bu şekilde oluşan her gerçeğe bir iktidar eşlik eder. Okullarda söylemin aracı durumunda olan öğretmenler Apple (2006)’ya göre söyledikleri kadar söylemedikleriyle de öğrencilerin düşüncelerinin, değerlerinin ve seçimlerinin şekillenmesini sağlamaktadırlar (Apple, 2006). Öğretmenler, iktidar tarafından üretilen bilgilere hâkim olan, bu bilgileri öğrencilerine aktarmaya çalışan ve bu süreçte tüm becerilerini sergileyen kişidir. Öğretmenler; öğrencilerine sadece okulla sınırlı kalmayıp, toplumsal yaşamda da doğru ve yanlışları öğretir, kurallara uyulması hususunda hakemlik eder ve becerilerin kazandırılmasında çeşitli öğrenme ortamları oluşturur. Bu yolda tüm öğrencilerin kendilerini aynı devletin çocukları olarak duymasını sağlar. Böylelikle devlet öğretmen aracılığıyla bireyler üzerinde egemenliğini hissettirdiği gibi aynı zamanda da iktidarın ideolojisini öğrencilere aktarır. Althusser (2014)’e göre, okul yani eğitim sistemi, ideolojik araçlar içerisinde en güçlü olanıdır ve kabul gören ideolojik düşünceler öğretmen ve kitaplar aracılığıyla öğrenci zihnine işlenir.

Foucault (2004)’e göre öğretmenin öğrenci üzerinde uyguladığı bu iktidarda sakıncalı bir durum söz konusu değildir, çünkü etkide bulunmak asla iktidar dayatmak değildir (Foucault, 2015a). Öğretmenin öğrenci üzerindeki iktidarı direniş alanları açık olduğu sürece sadece tehlikeli bir ilişki halini alır. Daha açık bir ifadeyle, asıl sorun öğretmenin öğrenciye aktardığı bilgiyi dayatma şeklinde mi yoksa bir ilişki içerisinde mi aktardığıdır. Fakat bunu belirleyen sadece öğretmenin bu konuda ne düşündüğü ya da ne istediği değildir. Çoğu zaman belirleyici olan toplumun, siyasal ve ekonomik sistemin bu bilgi aktarımından ne beklediğidir. Sorgulanması gereken nokta, öğretmenin panoptikon içerisinde çocuk hakkındaki kendi yargısını çocuğa dayatarak onu bir öznelliğe bağlamaya girişmesidir. Bu girişimin tehlikesini

bir kat daha artıran da okulda bir gözetleme, denetleme ve sınıflandırma mekanizmasının sürekli yürürlükte olmasıdır.

Kurum içerisinde öğretmenler her zaman iktidar rolündedir anlayışı bazı hususlarda eksik kalmaktadır. Çünkü öğretmenler de kimi zaman okul idaresi kimi zaman öğrenciler tarafından üzerinde bir iktidar baskısı hissedebilmektedir. En az öğrenciler kadar öğretmenlerde iktidar ilişkisine maruz kalır. Çoğunlukla zaman öğretmenler üzerlerinde iktidar uygulayan kişilerin görünmez baskısı altında çalışırlar. Bazı durumlarda ise öğrencilerin de iletişim ve jestlerle öğretmenler üzerinde baskı yaptıkları aşikârdır. Öğretmenler öğrenciler hiç konuşmadığı zamanlarda bile, eleştirel bakışlar veya mimikler yoluyla öğrencilerin baskısını hissedebilirler, tıpkı öğrenciler konuşmadığı zamanlarda öğretmenlerin baskısını hissettikleri zamandakine benzer şekilde (Deacon, 2006).

**2.4.8. Disiplin Aracı Olarak Sınav:** Normalleştirmenin icadı olan iktidarı bir yandan bireylere tek tipliliği dayatırken diğer yandan bireylerde mevcut olan farklılıkları ölçer, düzeyleri belirler, özellikleri sabitler ve tespit ettiği farklılıkları birbirlerine eklemleyerek yararlı hale getirir ve kişileri bireyselleştirir (Foucault, 2006c). Foucault’a göre bireyselleştirici etkileri olan, aynı zamanda disipline edici ve ceza yaptırımı olan bu teknik “sınav”dır. Okul içerisinde çoğunluk halinde bulunan öğrencilerin karşısında azınlık halinde öğretmenler bulunur. Öğrencilerin sayısal çoğunluğuna karşın, iktidarın bireyselleşmesini, kesintisiz bir denetim ve her anın gözetlenmesi gereklidir. Sınavların ve giriş sınavlarının ortaya çıkışı ya da genel bir ifadeyle sayısal olarak not vermek öğrencileri, öğretmen nazarında yargılama, sınıflandırma ve niteleme imkânı vermektedir (Foucault, 2016). Öğrencileri sınıflandıran, değerlendiren ve cezalandıran bir sistem olan sınav, bireyler arasında hiyerarşiyi, normalleştirmeyi ve homojenleştirmeyi mümkün kılarken aynı zamanda bireyselliği de temin etmektedir. Mikro iktidar sisteminde gözetim altında tutulan bireylere ait bilgilerin toplanması, bireylerin sıralanmaları ve sınıflandırılmalarıyla bireylere denetimden kaçacak bir alan kalmamaktadır. Okul içerisinde gerçekleştirilen sınavlarla bireylerin çalışma temposuna göre gelişimlerinin kaydedilmesi, başarıya göre not verme ve karne gibi unsurlar aracılığıyla öğrencilerle ilgili her çeşit bilgi toplanarak “bireyleri çoğulluk içerisinde bireyselleştiren” disiplinel bir sistem kurulmaktadır. Bu şekilde öğrenciye dair bilgi sahibi olunmayan, nitelendirilmeyen ve dönüştürülmeyen bir detay kalmamaktadır (Foucault, 2016). Foucault, öğrencilerde “eğitimsel kimliğin” oluşması için hayati öneme sahip olan ve okul çalışmalarının odağında bulunan “ölçme, fişleme, sınama, gruplandırma ve takip etme” şeklinde bir grup “ayırıcı yöntemler”den söz eder (Foucault, 1982b). Böyle teknikler, okul ortamında disiplin ve gücü sağlamak için kullanılır. Ayırt edici yöntemlerden biri olan sınav, Foucault’a (1979) göre

öğrencilerin “bilmesi gerektiği bilgileri bilip bilmediklerine yönelik bir güç aracı” olarak etkisini gösterir. İktidar ve bilginin birbirinden tecrit edilemeyeceğini ifade eden Foucault’un düşüncesine göre “sınav” yalnızca iktidarın öğrencide inşa ettiği bilginin yine öğrenci tarafından içselleştirilme durumunu denetlemekle yetinmez, daha da ileri giderek içselleştirilememe durumunda düşük not almak, sınıfta kalmak ve buna benzer birçok “cezalandırıcı” davranışı devreye sokar. Bundan dolayı Foucault’a göre sınav, “bireyi bilginin ve gücün nesnesi konumuna mevzilendiren prosedürlerin tam merkezinde yer alır” (Foucault, 1979) ve böylelikle iktidarın istediği ve her an “nesneleştirilebilme” kapasitesini elinde bulunduran, her defasında iktidarın tekrardan imal edilmesine katkı verecek olan “istekli özne” oluşturulur. Foucault Hapishanenin Doğuşu adlı eserinde istekli öznelere için şu ifadeleri kullanır: “Sınav nesne olanı köleleştirir, köle olanı nesneleştirir. Kendi değerini sınavla belirlemek ‘derebeyine teslim olmaktan öte bir anlam taşımaz’. Hiyerarşikleştirici gözetlemeyle normalleştiren yargının ortak noktası sınavlardır. Öğrencileri gözetim altına almakta, onları yazı şebekesinin içine atmakta ve bu öğrencileri yakalayan ve tespit eden belgelerin tüm kalınlığı içine bağlamaktadır (Foucault, 2006c). Böylece sınav, tarihsel süreçte önce sözlü sonra yazılı olarak derecelendirme metodunu (notlandırma) kullanarak bireyi bir vakaya ve bilgiye dönüştürmektedir. Bunun için sınav, kendiyle birlikte belirli bir iktidar icraatını belirli bir bilgi oluşumu bağlayan devasa bir sistemi taşımaktadır (Foucault, 2006c).

**2.4.9. İktidar Politikası Olarak Müfredat:** İktidar ve ideolojinin birbirine eklemlendiği bir alan olarak eğitim, uzlaşma ve mücadele yeridir (Apple, 2004) ve bireylere ait düşünceleri biçimlendirmede ideolojik bir görev üstlenir. İktidarlar sahip olduğu ideolojik düşünce çerçevesinde toplumsal biçimlendirmeyi okullarda, her bireye tektipleştirilmiş değerlerin aşılması şeklinde müfredatlar aracılığıyla mümkün kılar. Müfredatlar öğretmen ve öğrencilerin “kabul gören” olgular ve “gerçek bilgi” etrafında şekillenmelerine imkân veren liberal ekonomi ve piyasa politikalarıdır (Apple, 2004). Eğitim, müfredatlar aracılığıyla iktidara ait ideolojiyi veya ideolojileri yeniden üretirken aynı zamanda egemenliklerinin sürdürülmesine de katkı sağlar (İnal, 2010). Eğitim programları olan müfredatlar yalnızca teknik ve çevresel faktörlerden izole edilmiş yapılar olarak düşünülmemeli aksine, içerisinde yaşadıkları ülke politikaları, kültür ve eğitim algılarına bağlı bir şekilde bir ideolojiden etkilenmiş programlar olarak düşünülmelidir (İşeri, 2011). Eğitim programlarında egemen sınıf; içerik, değer ve normlar üstünde belirleyici bir etkiye sahiptir. Egemen olan sınıfın değer ve ihtiyaçları; kişilerin değer, yetenek ve düşünsel özelliklerini saptamada programlar aracılığıyla gerçekleştirildiği ifade edilebilir. Müfredatlar her zaman seçici bir geleneğe mevzu bahis olmaktadır. Müfredatlara özenli bir şekilde yerleştirilen bilgiler, bir gurup tarafından kabul görmüş ve

meşrulaştırılmış bilgilerdir. Belirli bir grubun sahip olduğu bilgilerin meşru görülmesi, diğer grupların sahip olduğu bilgilerin dışlanması sağlayabilir bu durum, yaşanan toplumda kimin iktidar ve güç sahibi olduğunu ortaya çıkartır. Böyle bir durum, iktidarda olanların müfredat içerisinde kendi konumlarını meşru hale getiren bilgi ve değerlere yer verildiğini gösterir (İnal, 1998).

Mevcut eğitim programları ideolojik işlevlerini resmi müfredat ve gizli müfredat ile yerine getirir. Gizli müfredat resmi müfredat gibi açık, yazılı ve belirgin bir program olamamakla birlikte değer, tutum ve ilkelerden oluşur ve gizli müfredat açık müfredattan daha güçlü ve etkin bir işleve sahiptir (Illich, 2018). Gizli müfredat iktidar tarafından belirlenen değerlerin aşılmasını, siyasal toplumsallaşmayı, itaatkâr ve uyumlu olmayı öğretir. Müfredat içerisinde açıkça ifade edilemeyen hedefler, gizli müfredat içerisinde yer alır. Bu hedeflerle belirlenen davranış şekilleri öğretmenler tarafından öğrencilere örtük, kapalı biçimde aktarılır. Öğretmenlere ise geçerli olan ideolojinin öğrencilere aktarılması için resmiyet ekseninde davranması emredilir. Bu emrin dışında kalanlar ise cezai işlem uygulanması da ihmal edilmez (Vergin, 2003). Gizli müfredat, öğrencilerin günlük eğitsel faaliyetler çerçevesinde öğrendikleri doğrular, anlamlar ve inançları tanımlar ve bu şekilde resmi müfredat içerisinde belirtilen değer ve bilgilerden çok daha fazlası gizli müfredat kullanılarak öğrencilerde içselleştirilir. Böylelikle okul ve toplum içerisindeki toplumsal denetim, gizli müfredat ile temin edilir (İnal, 1998). Örneğin okulda öğrencilere toplumda var olan eşitsizliklerin normal olduğu ve bireylerin bu eşitsizliklerin bir parçası olmaları öğretilir. Politik ve ideolojik bir araç olarak gizli müfredat, yukarıdan aşağıya doğru bilgiyi öğrencilere aktarır ayrıca öğrencilere belirli kültürel mitler ve değerler aşılayarak içinde yaşadıkları topluma bağlı kalmaları sağlanır. Birey ise toplum içerisinde, otoriteye tabi olmak ve itaat etmek için yetiştirilir. Böylelikle toplum içi denetim ile mevcut toplumsal düzenin bir kez daha kurulması ve üretilmesi amaçlanır. Toplum içerisindeki kurumsal otorite, okulda oluşturulan değerler ile hiyerarşik ilişkilerin aktarılması sonucu meşru hale getirilir ve itaatkâr kimlikler oluşturulur (Yıldırım, 2013).

## **2.5. Eğitimde Eşitsizlikler ve Sınıf Ayrılıkları**

Bireyin beşeri sermayesini etkileyen faktörlerin başında gelen eğitim; kişinin bilişsel ve sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağlayarak ekonomik, sosyal ve kültürel kazançlar elde etmesinin sağlayan önemli bir unsur olarak ön plana çıkmaktadır. Eğitim, bireyin bulunduğu çevrenin deneyimlerini içselleştirmesini gerçekleştirirken bir yandan da bireyin başka arzu ve hedefler edinmesini de gerçekleştirir (Dewey, 2014). Birçok ülkenin anayasasında eğitim hakkı, kişinin en temel hakları arasındadır. Anayasamızın 42. Maddesine göre; eğitim ve öğretimin devletimiz tarafından her bireye zorunlu ve parasız olarak sunulması gerektiği ve maddi

imkânlardan yoksun başarılı çocuklara burs verme zorunluluğu bulunmaktadır (Anayasanın 42. Maddesi, t. y). Daha kapsamlı şekilde 1948 Evrensel insan hakları beyannamesinde devletlerin en temel görevlerinden biri olarak, bireylerin temel eğitime ücretsiz ulaşımının sağlanması şeklinde ifade edilmiştir. Ancak bireylerin eğitim olanaklarına ulaşımının adil olması durumu hem ülkemizde hem de dünyada tartışma konusu olup, bu problem birçok araştırmada detaylı bir şekilde konu edinilmiştir (Ball, 2010; Marks, 2005; Sarier, 2010). Özellikle 20. yy'ın ikinci yarısında gelişen endüstri sektörü ile birlikte işgücünün çeşitlenmesi ve belirli bir uzmanlığa dayalı yeni mesleklerin ortaya çıkışı okuma-yazma ve hesap yapabilme gibi temel becerilerin yetersiz kalmasını sağlamış, temel eğitim sonrası eğitim toplumlar tarafından talep edilir hale gelmiştir (Buyruk, 2015). Uzmanlık gerektiren yeni iş kollarına ulaşımın eğitimden geçmesi, beraberinde diplomalara olan talebi arttırmış ve diploma ile iyi yaşam koşulları eş anlamlı hale gelmiştir (Kaya, 2016). Modern öncesi topluluklarda eğitimin amacı kültürlü insan olmak iken, modern sonrası toplumlarda eğitimin amacı artık uzmanlık olmuştur (Weber, 2012b). Her ne kadar herkes tarafından eşit bir şekilde eğitimden faydalanma hakkı yasalar tarafından garanti alınsa da artan talepler ve bu uğurda verilen çabalar eğitim sürecini zamanla bir yarış ortamına dönüştürmüş ve sosyal bilimciler tarafından eğitimde eşitlik konuları tartışılmaya başlanmıştır (Çelikkol ve Avcı, 2017).

Sosyolojide eğitim ve eşitsizlik ilişkisi, işlevselci ve çatışmacı kuramlar perspektifinden birbirine zıt iki farklı bakış açısıyla izah edilmiştir. İşlevselci yaklaşım; okulların toplum içerisindeki rolüne açıklık getiren ve meşrulaştıran, eğitimin; aile, toplumsal sınıf, ekonomi, toplumsal hareketlilik ve siyasal düzen ile ilişkilendiren, bir yandan da okul kültürü ve rol kuramı aracılığıyla öğretmen ile öğrenci etkileşimini ele alır (Blackledge ve Hunt, 1985). İşlevselci kuramın önemli temsilcileri olarak gösterilen Durkheim, Davis ve Moore, Pitirim Sorokin, Talcott Parsons, Anthony Giddens gibi isimler özellikle toplumdaki tabakalaşma üzerinde durmuşlar ve tabakalaşmada eğitimin rolüne değinmişlerdir. İşlevselci yaklaşıma göre, modern toplumda bireylerin kazandığı statü toplumsal kökenden daha ziyade eğitim yoluyla belirlenir. Modern toplum liyakatı esas alan ve cinsiyete, ırka ve dine dayalı tüm ayrılıkları reddeden, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya çalışan bir düzen üzerine inşa edilmiştir. Mesleki statü elde edebilmek ancak yetenek, çaba ve uzmanlık eğitimi ile mümkündür. Modern toplum, sosyal adaleti sağlamak, farklılıkları benimsemek, bireylerin hayat standardını iyileştirmek ve mevcut eşitsizliklerin üstesinden gelmek amacıyla hareket eder (Hurn, 1993). İşlevselci kurama göre çağdaş toplumlarda eğitim, iki önemli işleviyle ön plana çıkmaktadır. Bu işlevlerden birincisi, eğitimin, ihtiyacı olan alanlarda becerikli bireyleri ayırt ederek yetenekli ve hırslı olanların en yüksek makama erişimini sağlayan etkili bir araç

olmasıdır. Bu durum toplumsal kökenden daha ziyade, bireyin gösterdiği beceri ve çalışmaya önem vererek “fırsat eşitliği”nin sağlandığı bir toplum modeli oluşturulmasına olanak vermektedir. İkinci işlevi ise, ekonomik gelişimin sağlanması için bilgiye duyulan ihtiyacın artmasıyla beraber, bu bilgi ve becerilere sahip insan gücünün yetiştirilmesini sağlamaktır (Hurn, 1993). Dolayısıyla işlevselci kurama göre bireylerin tümü, toplumsal kökenlerinden ayrı tutularak yarışa aynı yerden başlamakta ve yeterli çabayı sarf edenler en yüksek konumlara erişebilmektedir (Babahan, 2018; Tan, 1990). Bu kuramı savunan kişiler tarafından, modern toplumdaki bireylerin bulunduğu konumlar arasında eşitsizliğin olduğu kabul edilmekte fakat bu eşitsizliğin, artan farklılaşmanın kaçınılmaz bir sonucu olarak görülmektedir. Zira modern toplumda belirli iş kolları diğer alanlara nazaran daha fazla beceriye ihtiyaç duymakta ve bu mesleklere hazırlanmak daha fazla zaman, enerji ve para gerektirmektedir. Dolayısıyla bu gereksinimler karşılanmakta ve toplum devamlılığının temini için becerikli kişilerin yeterli çabayı harcamalarına teşvik edilmesinin bir zaruret olduğu belirtilmektedir (Davis ve Moore, 1944, Kerbo, 2006; Ritzer, 2013; Wallace ve Wolf, 2004).

Durkheim’in yorumuyla işlevselci yaklaşım, toplumun tabakalaşmasından daha çok dayanışma üzerinde durmuştur. Sosyal eşitsizlikleri toplumsal dayanışma bağlamında ele alan Durkheim, mevcut sosyal eşitsizlikleri toplumsal dayanışma üzerinden açıklamıştır (Aydın, 2014). Durkheim, sosyolojisinde önemli bir yer edinen toplumsal tabakalaşmayı diğer düşünürler gibi işlevsel yapı içerisinde “normal” olarak kabul etmesidir ve bu değerlerin aktarımında eğitim kurumunu ön plana çıkarmıştır: “Bir toplumu toplum yapan ortak değerlerin ve dayanışma kültürünün genç nesillere aktarılması ise okulun görevidir” (Ünsaldı, 2012). Durkheim’a göre eğitim, yeni neslin sistemli bir şekilde sistematik olarak toplumsallaştırılmasından oluşur (Durkheim, 1956). Durkheim’e benzer şekilde Davis ve Moore’a göre (1944) de toplumların hiçbirisi tabakalaşmadan uzak kalamaz, bu bağlamda tabakalaşma her toplum için kaçınılmaz bir yazgıdır.

İşlevselci yaklaşımın toplumda oluşan tabakalaşmayı normal bir sonuç olarak göstermesi özellikle çatışmacı kuramı savunanlar tarafından ciddi bir şekilde eleştirilmiştir. İşlevselci kuramcılar, birçok kez kişilerin belli bir statü, ödül ya da ayrıcalığa ulaşmakta adil bir şekilde rekabet edemediklerini görmemiş; aynı zamanda tabakalaşmanın kaçınılmaz ve toplum için işlevsel bir olgu olduğu varsayımında bulunmuşlardır. Bireylere sunulacak olan fırsat eşitliğiyle toplumsal hareketliliğin sağlanabileceğini, eğitimin de bu hareketlilik için temel bir fırsat olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda yarışa dâhil edilen bireylerin mevcut ekonomik, kültürel ve sosyal statülerinin getirdiği ayrıcalıklar göz ardı edilmiş ve eşitsizliğin tarihsel süreci maskelenmiştir. Böyle bir maskeleye ve üstü örtülü eşitsizlik, çatışmacı

yaklaşımın getirdiği eleştirilerle farkedilmiştir (Bourdieu ve Passeron, 2015; Bowlis ve Gintis, 2011; Collins, 1971).

Etnografik sınırlılıkların anlaşılması ve Marksist düşüncenin canlanmasıyla birlikte, eğitimin toplumdaki rolüne ilişkin eleştirel hatta kuşkucu bir bakış açısı getiren kuram Çatışmacı Kuram'dır (Tan, 1990). Eğitim sistemi çatışmacı teorisyenler için, 20. yüzyılın başından beri, ekonomik sistem için gerekli olan tüm istekleri yerine getirmeye çalışan ve toplum üzerinde büyük bir etkiye sahip olan bir ayıklama sistemidir (Eskicumalı, 2003). Çatışma teorisyenleri, eğitimin toplumdaki rolüne ilişkin iki temel argüman geliştirmişlerdir. Birincisi, okullar kişilerin bireysel üstünlüklerini ya da yeteneklerini ön planda tutan kurumlar değildir. Bireysel yetenek ve sıkı çalışma her zaman başarı için yeterli olmayabilir. Okullar, aileden sonra toplum içerisinde eşitsizlik oluşturan ana mekanizmalardan biridir. Çatışma teorisine göre okul birey üzerinde bir baskı kurma aracıdır. Farklı sosyal kökenlerden gelen öğrenciler arasındaki başarı farkı onların sahip olduğu yeteneklerinin bir sonucu değil ekseriyetle toplumdaki üst tabaka gruplarının çıkarlarını koruma amaçlı yapılan sıralamanın bir sonucudur. Bu nedenle, çatışma kuramcıları, okulu sosyal eşitsizliğin yeniden üretildiği yerler olarak görmüştür. İkinci argüman ise, geleneksel inanışın aksine okulların bir ideolojik aygıt olarak işlev gören kurumlar olduğudur. Okulda öğretilen beceriler, bilgiler ve değerler toplumun üst tabakasına aittir. Okullar, giyinme ve görgü kurallarından zevk ve ilgi alanlarına kadar belirli bir statü grubuna üyeliği öğretmektedir. Bu anlamıyla eğitim kurumu, hâkim sınıf tarafından hâkim olma gücünü pekiştirmek için kullanılır. Hâkim sınıftan gelen öğrenciler kendi sınıf kültürlerine uygun yüksek statülü okullarla eğitime devam ederken, nihayetinde yüksek statülü meslekler bu okulların mezunlarını işe alma eğilimi taşımaktadırlar. Bu arada, düşük statü grubundaki öğrenciler için aşılması güç engeller barındıran bu durum okullar içinde ve arasında yapılan sıralama ve gruplama yoluyla daha da şiddetlenmektedir (Ainsworth, 2013). Çatışmacı perspektiften eğitim ve eşitsizliği değerlendiren Bowles ve Gintis (2011), okul ile kapitalizmin işleyiş mekanizmaları arasındaki ilişkiye dikkat çekmiş, bireylerin gelecekteki mesleki statülerinin okullar aracılığıyla belirlendiğini ifade etmişlerdir. Bu durumun ise eğitim kurumlarındaki ödüllendirmeler ile birlikte gelecekteki üretim süreçlerinde kişilerin belirli mesleki hiyerarşiler içinde yer alacağını söylemişlerdir. Okuldaki ödüllendirme sistemleri ile iş piyasalarındaki terfi etme sistemleri arasındaki uyumluluk sosyal sınıfların oluşmasını ve pekişmesini sağlamakta ve okul bu şekliyle eşitsizliklerin üretildiği bir kurum olma vasfını taşımaktadırlar. “Eğitim sistemi, belki de diğer çağdaş sosyal kurumlardan çok daha fazla, kişisel özgürlük ve sosyal eşitlik gibi konulardaki problemlerin çözülmesi mücadelesinde ve

sosyal mücadele alanındaki savaşı test edilmiş bir laboratuvar haline gelmiştir” (Bowles ve Gintis, 2011).

Eğitimdeki eşitsizlikler; farklı kesimlerin kararları, değerleri ve adaletsiz bir şekilde dağıtılan sermayeleri ve birçok faktör içeren, karmaşık ve dinamik bir süreçte kendisini gösterir (Ball, 2010). Yapılan birçok çalışmada eğitimdeki eşitsizliklerin kaynağı olarak; makro düzeyde ülkenin sosyo-ekonomik yapısı ve mikro düzeyde ise ailesel faktörler gösterilmiştir. Bu araştırmalarda genel olarak ailenin sosyo ekonomik yapısıyla, eğitime katılım arasında bir ilişkinin olduğuna dair bulgular edinilmiştir. Ailenin yaşadığı coğrafi bölge, anne-babanın eğitim seviyesi, ebeveyn mesleği, cinsiyet, kardeş sayısı ve aile geliri gibi birçok faktörün çocuğun eğitime katılımında etkili olduğu ifade edilmektedir. Bilhassa anne-babanın eğitim düzeyi ve aile gelirinin çocuğun eğitime katılımında önemli bir etken olduğu ve diğer sosyo ekonomik değişkenlerle yüksek düzeyde bir korelasyon gösterdiği ortaya çıkmıştır (Blanden ve Gregg, 2004; Smits ve Hoşgör, 2006; Crosnoe vd., 2002; Behrman ve Knowles, 1999; Machin ve Vignoles, 2004). Tezcan; eğitimde fırsat eşitliğinin iktisadi, toplumsal, coğrafi ve bireysel faktörler nedeniyle sağlanamadığını ifade etmiştir. Eğitimde fırsat eşitsizliği; devletlerin ekonomik gücü, bütçelerden eğitime ayrılan paylar, okulun fiziki yapısı, sahip olduğu olanaklar, eğitim araç-gereçleri, ölçme ve değerlendirme yöntemleri, öğretmen nitelikleri, öğretmen sayıları, öğretmen yeterliliği, okullara ayrılan eğitim bütçeleri, ulaşım ve iklim şartlar gibi çevresel faktörlerden etkilenebilmektedir. Etnik köken ve fiziksel engellilik gibi birçok yapıyı barındıran niteliğe sahiptir (Tezcan, 2012).

Eğitimdeki eşitsizliklerin kaynağı olarak sadece okullar gösterilemez ya da okullar tek başına bu eşitsizlik problemini çözemezler (Ball, 2010). Eğitim yapısının toplumsal üretim ilişkilerini yansıttığını öne süren Bowles (1999), eğitimdeki eşitsizliklerin öncelikle ekonomik boyutta köklendirildiğine vurgu yaparak eğitimde eşitliğin yalnızca eğitim sisteminde yapılacak reformlarla sağlanamayacağını aksine bu reformların sistemin adaletsiz yapısının kabulü anlamına geldiğini dile getirmiştir. Eğitim sistemini değiştirmenin tek yolunun ekonomiye dayalı mevcut kapitalist düzeni değiştirerek gücün başka bir toplumsal sınıfta toplanmasını sağlamak olduğunu, bu şekilde eğitim sisteminin de değişeceğini iddia etmektedirler (Eskicumalı, 2003).

Eğitime dair eleştirel bir bakış açısı sunan Bourdieu, hem işlevselci kuramın boş bırakmış olduğu çatışma alanlarını dikkate alarak hem de çatışmacı kuramın daha çok yoğunlaşmış olduğu eğitim-ekonomi ikiliğinden (düalizm) çıkarak, eğitim eşitsizlik çalışmasına kültür odaklı çeşitli izahatlar getirmiştir. Çatışmacı kuramın sıklıkla vurguladığı belli sınıf ve grupların eğitimi kontrol etme sürecinin daha da derinliklerine inerek, çok yönlü

çalışmalar gerçekleştirmiştir. “Onun antropolojik ve tarihsel bilgilendirmeleri, sosyal ve kültürel yeniden üretim çalışmalarına yaklaşımı eğitim sosyolojisine tutarlı, yeni bir anlayış getirmiştir” (Nash, 1990).

**2.5.1. Pierre Bourdieu ve eğitimde eşitsizlikler:** Eğitim ve eğitimde eşitsizlik tartışmalarını yürüten sosyal bilimcilerin öncülerinden birisi olan Pierre Bourdieu, eğitimdeki eşitsizliklerin kaynağı olarak toplumsal alanda var olan eşitsizlikleri işaret etmektedir. Bourdieu eğitimdeki eşitsizliklerin anlaşılması ve çözüme kavuşması için toplumsal eşitsizlik kavramının çok boyutlu olarak incelenmesi gerektiğini düşünmektedir. Toplumsal alanda sosyal rollerin ve eşitsizliğin nasıl üretildiğini ve nasıl yeniden üretim sürecine girdiğini, toplumsal hâkimiyeti olan grupların bu hâkimiyetini nasıl sürdürdükleri ve meşrulaştırdıklarını ve bu süreçte eğitim mekanizmasını nasıl kullandıklarını ortaya koyduğu sermaye türleri ile açıklamaya çalışmıştır. “Bourdieu, çeşitli sermaye türlerine sahip olan hâkim sınıfların nasıl egemen olduğunu, özellikle ekonomik ve kültürel sermayeyle, hâkim sınıfların baskın sosyal pozisyonlarını, güç ve yeniden üretim aracılığıyla, eğitim pratiklerini kullanarak baskınlıklarını somutlaştırdıklarını göstermiştir” (Deer, 2003). Bourdieu’ya göre toplumsal eşitsizlikler yer ve zamana göre önem kazanan, kişinin toplum içerisindeki konumunu belirleyen sermayelerin dengesiz dağılımdan kaynaklanmaktadır. Onun sermaye türleri için ortaya koyduğu argümanlar, eğitimi; beceri ve çalışma sonucunda kişilere sınıf yapısı içerisinde yükselmelerine imkân veren bir sistem olarak tanımlayan yaygın kanıya meydan okuma niteliği taşımaktadır.

Bourdieu’nun çalışmalarının merkezinde sınıf, kültür ve güç gibi kavramlar yer almış ve toplumun tabakalaşma biçimlerini açıklamada bu kavramlardan yararlanmıştır. Bourdieu’nun açıklamalarının merkezinde ise “sermaye” kavramı yer alır. Bu kavram, Bourdieu’nun sosyolojisinde, toplumsal yaşamın nasıl işlediğinin anlaşılması için incelenmesi gereken önemli bir başlıktır. Bilindiği üzere iktisadi bir anlam ihtiva eden sermaye kavramı Bourdieu tarafından daha da geniş bir yelpazede ele alınmış, salt bir ekonomik anlam içermekten çıkarılmış ve daha farklı anlamlar yüklenmiştir. Bourdieu için sermaye; hem bireylerin yaşam pratiklerinde başvurduğu kaynaklar, hem de bireylerin diğer bireyleri tahakküm altına almak için kullandıkları hegemonik ilişkiler anlamına gelmektedir (Göker, 2007). Toplumsal yaşamdaki güç ilişkilerini sermaye üzerinden izah etmeye çalışan Bourdieu bu süreçte sermaye kavramının yanı sıra habitus, sembolik güç, sembolik şiddet, dil ve dilin sembolik gücü gibi kavramları da kullanır. Bourdieu, sınıf odaklı mücadelelerde kişilerin temel olarak dört sermaye türü ekseninde sosyal uzama konumlandıklarının altını çizerek ve bu sermaye türlerini iktisadi sermaye, kültürel sermaye, sosyal sermaye ve sembolik sermaye şeklinde sınıflandırır.

**2.5.1.1. İktisadi Sermaye:** İktisadi sermaye marksist anlamda, üretim aygıtlarına sahip olan burjuva sınıfını nitilemek için kullanılırken, Bourdieu’de insanların sahip olduğu servet, gelir ya da mülk gibi varlıklar için kullanılır (Görgün Baran ve Öksüz, 2011). İktisadi sermaye, doğrudan ya da dolaylı olarak para ile ilgili ya da paraya dönüşebilen servet, gelir ya da mülk sahipliği gibi, yalnızca iktisadi kaynaklara sahip olmakla ilgili bir kavramdır. İktisadi sermaye, kendisine sahip olanlara kazanç sağlayan ya da kazanç sağlama potansiyelini bulunduran ve mülkiyet hakları şeklinde kurumsallaşmış olan maddi kaynakları tanımlamaktadır (Lareau ve VVeininger, 2003). Bu görüşe günümüzün modern kurumları, kapitalist piyasa ve devletin de bizzat kendisi dâhil olmak üzere, verebileceklerinden daha fazlasını vaat etme eğilimi taşımaktadır. Modern kurumlar, kendilerini halkın ortak iyiliği için çalışıyor gibi ifade etseler de, aslında iktisadi sermaye aracılığıyla sosyal eşitsizlikleri yeniden imal ederler (Calhoun, 2010). Uzun bir süre toplumsal sınıflar iktisadi sermaye üzerinden açıklanırken, günümüzde artık sınıf kavramını izah etmede iktisadi sermaye yeterli görülmemiştir. Bourdieu’ya göre doğru bir sınıf analizi yapmak için diğer sermaye türlerinin de hesaba katılması gerekmektedir (Amman, 1995). Bourdieu sınıflar arası eşitsizliklerin ekonomik temelli olmasına karşın, sosyo-ekonomik düzenin sadece iktisadi sermayenin değil, başta kültürel sermaye olmak üzere diğer sermayelerin de dengesiz aktarılmasından kaynaklandığını ifade etmiştir. Dahası Bourdieu, iktisadi sermayenin, kültürel sermaye ile birlikte kişiler üzerinde bir tahakkümün aracı olduğunu ve bu sermayelerin eşitsizliği yeniden ürettiğini belirtmektedir (Göker, 2007).

**2.5.1.2. Kültürel Sermaye:** Bourdieu (2014) tarafından ortaya atılan kültürel sermaye kavramı, “Varisler: Öğrenciler ve Kültür” isimli eserinde Fransada bulunan öğrencilerin okul başarısı ve tercihlerinin etkilendiği faktörlerin tespiti üzerine yaptığı çalışmada kültürel mirasın bir sonuç olarak ortaya çıkmasıyla kendisini göstermiştir. Kültürel sermaye, toplumdaki hâkim sınıfın eğitim aracılığıyla ailelere ve dolayısıyla bireylere aşıldığı yapı, bir çeşit bilgi sermayesidir. Bourdieu, toplumda egemen bir güç unsuru olan hâkim sınıfın kültürünü "Kültürel Sermaye" olarak niteler. Bourdieu çocuğun okul öncesi dönemde aileden, sonrasında ise okul ve yaşadığı toplumdan aldığı bilgi, beceri, kültür ve dilsel kazanımlardan meydana gelen kültürel birikim ve yeterliliğe kültürel sermaye adını vermektedir (Ünal, 2010). Bourdieu’ya göre diğer sermaye türlerine nazaran daha merkezi bir öneme sahip olan kültürel sermaye, toplumsal şemada dini, politik, bürokratik ve eğitimsel sermaye gibi farklı şekillere bürünebilmektedir (Göker, 2007). Bourdieu’ye göre kültürel sermaye; bedenselleşmiş, nesneleşmiş ve kurumsallaşmış şeklinde üç halde ortaya çıkar (Bourdieu, 2010). İlki, çocukluk döneminden başlayan, ailenin toplumsal konumu itibarıyla öğrenilen dil alışkanlıkları, yazı yazma becerileri ve vücudun kullanım şekli gibi davranışlarla ortaya çıkan, etkisini eşitsiz bir

yapı şeklinde yoğun olarak eğitim alanında hissettiren bedenselleşmiş haldir. Bourdieu’ye göre, sosyal sınıf ve tabakaların karşılaştıkları kültürel alan olarak okuldaki toplumsal ayrışmanın şekillenmesinde özellikle bedenselleşmiş kültürel sermaye kilit rol oynar. Öğretmenlerin “aksanı bozuk” ve “el yazısı kötü” şeklinde adlandırdıkları çocuklar diğerlerine göre daha düşük sermayeyi elinde bulunduran, daha az ödüllendirilen dezavantajlı çocuklardır (Bourdieu, 1996). İkincisi, kitaplar, resimler, sanat ve bilim eserleri gibi kültürel yetenekler gerektiren nesneler üzerinden, nesneleşmiş halde ortaya çıkar (Bourdieu, 2010). Üçüncüsü ise, eğitim ve bürokrasi aracılığıyla insanların eşit olmayan sosyal konumlara dağılmasıyla ortaya çıkan kurumsallaşmış halidir (Göker ve Arlı, 2014).

Bourdieu’nün kültürel sermayenin eğitsel alanda kendisini gösterme biçimine ilgi göstermiştir. Bourdieu’ya göre, eğitim sisteminin hangi grupların çıkarlarına hizmet ettiği ve hangi grubun sahip olduğu kültürü diğerlerine aşıladığı önemlidir. Sistemin sunduğu eğitimin toplumdaki hâkim sınıfa ait kültürümü yoksa geriye kalan çoğunluk kesimin kültürünü mü yansıttığına bağlı olarak toplumdaki eşitsiz yapıya sunduğu hizmet farklılaşır. Mevcut eğitim sistemlerinin hizmet ettiği amaçlar gizli veya açık bir şekilde imtiyazlı bir kesime eşitsiz bir biçimde üstünlük sağlar (Bourdieu ve Passeron, 2015). Mevcut hali ile okulun toplumsal hareketlilik unsuru olduğu iddiası bir yanılgı, hatta ideolojik bir iddia özelliği taşımaktadır. Eğitimin, bireysel yeteneklere dönüştürdüğü nitelikler, öğrencide aradığı nitelikler, kazandırmayı hedeflediği beceriler, esasında bazı imtiyazlı sınıfların kültür karşısındaki imtiyazlarının doğallaştırılmış, mutlaklaştırılmış halleridir (Bourdieu ve Passeron 2014). Bourdieu'nun yaklaşımına göre eğitim sistemi, toplumsal yaşamının hiyerarşiye dayalı yapısını yeniden imal eden ve yapılan sosyal sınıflandırmaları doğal yeteneklerin bir çıktısıymış gibi akademik sınıflandırmalara dönüştüren, kurumsal yapıya sahip bir sınıflandırıcı özelliği taşır. Bundan dolayı, okullar sadece kaliteli emek gücünün değil, aynı zamanda kişilerin ya da toplulukların hiyerarşik yapı içinde sınıfsal konumlarının yeniden üretilmesi işlevinide görür. Dahası eğitim sistemi, toplumsal yeniden üretimin sağlandığı bir yer, bireylere birbirinden farklı rolleri ve yetenekleri kazandıran ve aynı zamanda toplumsal eşitsizliklerin nesiller arasında aktarıldığı ve pekiştirildiği bir sistemdir (Akşit vd. 2000). Günümüz toplumlarında statü dağılımında eğitimin önemine vurgu yapan Bourdieu kültürel sermayenin üretimi ve yeniden üretiminde okulların öncü bir rol üstlendiğini belirtir. Ona göre okullar, hâkim sınıf yapısının mevcut kültürünü diğer sınıflara benimseten kurumlardır (Swartz, 2013). Bu perspektikle bakıldığında Bourdieu'ya göre eğitim, beceri ve çaba sonucunda kişilerin sınıfsal yapı içinde yükselmelerine fırsat verme görevini yerine getiren bir kurum niteliği taşımamaktadır. Daha genel anlamda eğitim, sınıfsal konumu, toplumsal hiyerarşilerin

retilmesini ve yayılmasını sağlayan bir araç niteliğindedir (Türk, 2007). Okulun temel işlevi sınıflara ayrılmış toplumsal yaşamın devamlılığını sağlamak ve bu sınıfsal yapıya meşru bir zemin kazandırmaktır (Hill, 2016). Eğitim kurumları eşit olmayan kültürel sermaye ile donatılmış öğrenciler arasındaki farkı muhafaza ederek, ayıklama görevini yerine getirir (Bourdieu, 2015c). Kültürel farklılıkların değeri, eğitim alanında dayatılan kültüre yakınlık derecesine göre saptanmaktadır. Durum böyle olunca, egemen kökenden gelen bireylerin sahip olduğu kültürün eğitimde istenen kültüre yakın olması onları, diğer kişilere göre eğitim sisteminde daha avantajlı bir konumuna taşıtmaktadır. Belirli bir kültürel sermayeye sahip öğrenciler, ailesel yatkınlıkları nedeniyle okulların nasıl işlediğini ve başarılı olmak için neler yapmak gerektiğini bilmekte, ğretmen ile aynı dili konuşabilmektedirler. Bu şekilde eğitim alanında, okul kültürüne maruz kalmamış bireylerden daha başarılı olabilmektedir (Ballantine ve Spade, 2007). Aileler kendi atalarından öğrendikleri değer ve davranışları çocuklarına aktarıp, kendilerinin de geçtiği eğitim sürecine çocuklarını da katarak kültürel sermayenin kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlarlar. Böylece ocuklar, okullar sayesinde içlerinde bulundukları sınıfsal konumlarının sermayesel niteliğini içselleştirir. Bu şekilde ocuk, illerleyen hayatında çok küçük yaşlarda farkettiği sosyal konumuna uygun davranmayı öğrenecektir. Öğrenci okula gelmeden önce, aslında kendisiyle beraber getirdiği bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde, farkında olduğu ya da olamadığı çeşitli eğilimleri, algıları, eylemleri, yatkınlıkları ve duygulara sahiptir. Bu hususta egemen sınıflara mensup öğrenciler egemen kültürde toplumsallaştıkları için belirli bir avantaja sahiptirler. Bourdieu okuldaki başarının aslında bireyin önceki yaşantısına bağlı olduğunu ifade etmektedir. Okuldaki eğitim, yalnızca bu temel üzerine inşa edilir. Bu süreçte bireyin önceden sahip olduğu beceri ve bilgi önem arz etmektedir. Egemen sınıftan gelen öğrenciler, okul öncesi dönemde bu bilgileri ve becerileri kazandıkları için sınıfta kendilerine aktarılan mesajları çözebilecek anahtara sahip olmaktadırlar. Bourdieu'nun ifadesiyle, "mesajın koduna" sahiptirler. Bundan ötürü sosyal grupların eğitimden istifade etmeleri, sahip oldukları kültürel sermaye miktarıyla doğrudan orantılıdır (Bourdieu, 1990; Grenfell, 2009, Tezcan, 1993, Kloot, 2009, Rawolle ve Lingard, 2008, Deer, 2003). Alt sınıf ailelerin yoksul olmaları nedeniyle çocuklarının eğitim kurumlarında başarısız oldukları değil, aktarabilecekleri "uygun" kültürel sermayeden yoksun olmaları ve eğitim sürecindeki tüm sorumluluğu bütünüyle öğretmenlere bıraktıklarından dolayı çocuklarının yeterince başarılı olamadıkları ve okul kültürüne uyum sağlayamamaktadırlar. Yüksek kültürel sermayeye sahip aileler düşük sermayelilere nazaran, çocuklarının eğitimiyle daha fazla ilgilenmekte ve kayda değer bir yatırım yapmaktadırlar. Bundan dolayı, eğitimle kazanılan kültürel sermaye ve ailenin sahip olduğu farkındalık

sayesinde, eşitsizliğin yeniden imal edildiği belirmektedir (Bourdieu, 2006). Toplumda bazı grupların düşük veya yüksek başarısı yalnızca kültürel farklılığa tabi olan bir durum değil, okulların işlevinin de bir parçasıdır. Eğitim sistemi için uygun kültürel sermayeye sahip olanların başarıları bu sistemle sürekli olarak pekiştirilirken buna sahip olmayan işçi sınıfı gibi alt tabakadan gelen çocuklar bu sistemde farklı bir tablo ile karşılaşır. Bu gruplardan gelen öğrenciler eğitime başladıklarında ailede öğrenilmesi gereken ve okul tarafından kabul gören uygun tutumlara, yatkınlıklara, düşünce mantığına ve akademik değerlere sahip olmadıklarından ötürü, kendilerini yabancı bir kültürel çevrede hissederek ve daha imtiyazlı; yani, okul tarafından beklenen değerlere sahip olanlara kıyasla daha büyük bir çatışma yaşarlar. Alt sınıf kökenli öğrenciler ise, eğitimin hâkim sınıf kültürünün kodlarını içermesinden ve sözü geçen bu kodları çözümlemede zorluk yaşamalarından ötürü, özetle "uygun" kültürel sermayeye sahip olmadıklarından dolayı, gerekli başarıyı sergileyememekte ve genellikle kendi sınıf konumlarını bir kez daha imal etmektedirler. Böylece, tarafsızmış gibi görünen okul içi değerlendirmelerin, sosyo-kültürel becerileri, doğal yeteneklere bağlı eşitsizliklerin ürünüymiş gibi gösteren statü kazanma hiyerarşisine dönüştürerek aslında iktisadi temelli eşitsizliği meşrulaştırdığı görülmektedir (Marshall, 1999). Eğitim sistemi içerisinde bu öğrencilere, üstü örtük bir biçimde başarısız kalmaya mahkûm olacakları fikri dayatılmakta ve gelecekteki mesleki yaşantılarında yüksek ücretli veya yüksek statülü işler bulabileceklerini ummak için "yeterince zeki olmadıkları" düşüncesi aşılanmaktadır (Harker, 1990). Böylece, toplum içi eşitsizliklerin, bilhassa başarıyla alakalı olanların doğal eşitsizlikler şeklinde ifade edilerek her bireyin bulunduğu yeri hak ettiği düşüncesi sağlanır (Bourdieu ve Passeron, 2015). Toplumun alt katmandan gelen öğrencilerin eğitimde daha fazla çaba göstermek şartıyla elde edeceği kültürel değerleri, davranış ve tutumları üst katmanlarından gelen öğrenciler aile içerisinde zaten kazanmaktadır (Sullivan, 2002). Dolayısıyla “seçkinlerin kültürüne nüfuz etmek bazıları için uğruna yüksek bedel ödenmiş bir fetihken, diğerleri için ise hem kolaylığı hem de kolaylığın cazibesini içeren bir miras” halini almaktadır (Bourdieu ve Passeron, 2014). Bu şekilde okul, eskiden var olan düzeni yani farklı kültürel sermayeye sahip öğrenciler arasındaki farkı muhafaza etmektedir. Birden fazla ayıklama işlemi kullanılarak, atadan kalma kültürel sermayeye sahip olanları, bu sermayeden yoksun olan kişilerden ayırmakta ve mevcut toplumsal farklılıkları sürdürmektedir (Bourdieu, 2015b).

**2.5.1.3. Sosyal Sermaye:** Bourdieu, bireylerin toplumsal yaşam içerisinde sosyal ortamlara girerek elde ettiği kazanım ve kaynakların tümünü sosyal sermaye olarak tanımlar (Bourdieu, 1986). İnsanların diğer kişilerle olan münasebeti, herhangi bir gruba olan üyelikleri, kurduğu ilişkilerin ona getirdiği sorumlulukları ve ayrıcalıkları, sosyal sermayenin oluşumunda

ve niteliğinde önemli bir etkiye sahiptir (Göker, 2007). Bir diğer ifadeyle sosyal sermaye, insanların grup üyelikleri ya da bu üyelikler vasıtasıyla oluşturduğu ilişki ağlarıdır (Çelik, 2014). Sosyal sermaye sosyal ilişkilere yapılan yatırımdır (Bourdieu, 2010). Bourdieu, sosyal sermayenin hacmini, ilişki kurduğu olduğu insan, grup büyüklüğünün ve bu ilişki ağındaki bireyler ya da gruplar tarafından sahip olunan (ekonomik, kültürel ve sembolik) sermaye hacminin bir işlevi olarak tanımlar (Bourdieu, 2010). Bourdieu kişinin sosyal sermayesini biçimlendiren ve bu sermayenin gelecek nesillere aktarılmasında ailenin önemine vurgu yapar. Sosyal sermayenin oluşumunda aile tarafından oluşturulan ilişkilere ek olarak alınan eğitimin, ekonomik ve sosyal getirileri de sosyal sermayeyi destekler niteliktedir. Çocuğun sahip olduğu sosyal ve kültürel sermayenin bileşenleri olan; aile yapısı, sosyal ilişkiler, ailenin ait olduğu toplumsal sınıf ve eğitime yönelik beklentiler çocuğun okul içerisinde gösterdiği performansı belirleyen unsurlardır (Bourdieu ve Passeron, 2015). Doğal olarak, sosyal ve kültürel sermayesi düşük ailelerden gelen bireyler, düşük akademik başarı gösteren öğrencilerin devam ettiği okullara giderek akademik başarısızlıklarını yeniden üretmektedirler. Hem ailedeki hem de toplumdaki sosyal sermaye, genç neslin beşeri sermayesinin oluşmasında önemli bir rol oynamaktadır (Bourdieu, 2010).

**2.5.1.4. Sembolik (Simgesel) Sermaye:** Bourdieu için sembolizm, toplumsal alandaki sınıfsal mücadeleleri açıklamada, “kavramsallaştırma” açısından adeta bir cephaneliktir. Her sembolik ifade, kişinin kendisini diğerlerine ifade ediş biçimi, toplumda konumlandırması, tahakküm ilişkilerini ifade ediş biçimi gibi birçok sosyal anlam içerir. Bourdieu tarafından kullanılan sembolik sermaye, sembolik güç, sembolik şiddet, sembolik üretim, sembolik iktidar, sembolik egemenlik, sembolik mallar, sembolik evren, sembolik sistem gibi birçok ifade kullanılarak bireylerin sosyal eylemleri açıklanmaya çalışılmıştır.

Bourdieu’nün sosyolojisinde simgesel sermaye özel bir yere sahiptir. Simgesel sermaye; iktisadi, kültürel ve sosyal sermayelerin biraraya gelmesiyle oluşan ve bu sermayelerin toplumsal alanda şekil aldığı biçimdir. Sembolik sermaye, bireylerin sosyal uzamda konumlarını pekiştirme, statülerini yükseltme ve kendilerini üstün kılma çabasını ifade eder. Daha keskin bir ifadeyle, simgesel sermaye içindeki karşıtlıklar ya da bölünmeler aracılığıyla algılandığında, her türden sermayenin aldığı biçimdir (Bourdieu, 2015c). İnsanların dış görünümü, giydiği kıyafetler, oturdukları evler, bindikleri arabalar, okudukları okullar, aldığı diploma, ödül ve madalyalar gibi tüm imgelerin bir anlamı vardır. Bu sembollerin gösterge değeri olan eylemlerin hemen hepsi, kasıtlı bir şekilde yapılır ve temelinde başkaları tarafından kabul ya da saygı görme vardır (Görgün Baran ve Öksüz, 2011; Bourdieu, 2006). Bu sermaye türü toplum tarafından bilinip, tanınması durumunda, sermaye sahibi sermayesini algı

kategorileri ile hiyerarşik düzenlemelere, ayrımlara, rütbelere, derecelere yani simgesel sermayelere çevirirler (Bourdieu, 1991). Bourdieu sosyolojisinde simgesel sermayeyi; din, sanat, bürokrasi ve eğitim gibi çeşitli toplumsal alanlarda, hegemonik ilişkilerin sembolik göstergeler üzerinden nasıl meşrulaştırıldığını ya da normalleştirildiğini göstermek için kullanılır (Göker, 2007).

Toplumsal yapı, çeşitli güç ilişkilerini içerisinde barındıran bir özellik gösterir. Söz konusu güç ilişkileri sosyal yaşamda kendisini nesnel bir biçimde ortaya koyar. Bourdieu'ya göre, sembolik güç, modern iktidarların kişiler üzerinde tahakküm kurma aracıdır. Bu tahakkümün bireyin bedenine değil, bilincine yöneliktir. Bourdieu'ya göre sembolik güç, üzerinde uygulanan birey tarafından istenildiğinde reddedilebilir bir niteliğe sahiptir ki bundan dolayı gücün suç ortaklarını, üzerinde uygulanan kişiler olarak gösterir. Yani, sembolik gücün uygulanışında, bu güce maruz kalanlar da gücü uygulayanlar kadar sorumludur. Sembolik gücün yaptırımını da sembolik şiddettir.

Simgesel şiddet kavramı, Bourdieu'nün sosyolojisinde toplumsal yaşamın pek çok alanında kurulan tahakküm ilişkilerini ifade etmektedir. Toplumdaki nesnel yapılar ile bu yapılara uyum sağlayan bireyler arasındaki ilişki biçimi olan simgesel şiddet insan davranışlarında rızaya dayalı bir tahakküm şekline dönüşmektedir (Bourdieu ve Wacquant, 2012). Simgesel şiddetin önemli olan bir özelliği de birey üzerinde tahakküm kuran gücün belirli bir süre sonra karizma şeklinde görünmesi ve tahakküm altına alınan bireyde güce karşı sevgi ve cazibe kaynağı oluşturmasıdır. Bu karizma ve sevgi, saygı durumu gönüllü bir sömürge ilişkisine dönüşmektedir (Bourdieu, 2015c). Borcun kabulü minnete, bu cömertçe edimi gerçekleştirene karşı kalıcı bir duyguya dönüşür (Bourdieu, 2015c). Egemen gücün, bireyleri, birçok yönden denetim altına alması ve kendi istedik davranışları bireye örgütlenme gayreti, sembolik şiddet olarak kavramsallaştırılan olgunun kendisidir. Bu şiddet türü, kendisini tanınamaz bir hale getirerek veya eyleyenlerce yanlış fark ettirilerek var olan güç ilişkilerini gizil tutma özelliğine de sahiptir (Jones ve Cushion, 2006). Sembolik şiddetin kaynağı korkudur ve bazı bireyler bu şiddeti reddedebilir. Korkunun sebebi ise bireyin bulunduğu konum ve kurduğu tahakküm ilişkisidir. Daha doğrusu, sembolik şiddetin kaynağı, bu şiddeti uygulayan ve bu şiddete maruz kalan bireylerden her birinin sosyal yaşamda kaplamış olduğu alanın sosyal üretim koşulları arasındaki ilişkide temellenmiştir (Bourdieu, 1991). Eğitim kurumlarından gündelik yaşama, kadın-erkek ilişkilerinden medyaya kadar birçok alanda kendisini gösteren simgesel şiddet tahakkümü meşrulaştıracak araç olarak kullanılabilmektedir. Örneğin ekonomik düzende yapılan istihdam çalışmaları olumlu bir görünüm sergilese de Bourdieu'ya göre simgesel şiddet içermektedir. Egemen gücün istihdam sürecinde çalışanları itaat ve

sömürü düzenini içselleştirmeye zorlaması simgesel şiddetin açığa vurumudur. Bu uygulama sabit devletin güvensizliği ve genelleşmiş atama sistemi üzerine temellenmiştir (Bourdieu, 1998). Bourdieu, ataerkil toplumlarda erkek egemenliğinin de sembolik şiddet olduğunu ifade eder (Bourdieu ve Wacquant, 2012). Tarihsel süreç boyunca toplumun yönetim, iktisadi ve diğer tüm önemli alanlarında erkeklerin başrol olması erkeğe çeşitli güçler yüklemiştir ve otoriter bir kimliğe kavuşturulmuştur. Ataerkil toplumlarda babanın üstlendiği aile yönetimi, toplumu yönetmeye kadar varmıştır. Bu şekliyle sembolik güce sahip olan erkek, sermayeden doğan bu gücü başta kadınlar olmak üzere, kendisinden daha güçsüz gördüğü zümreleri yönetmek ve denetimine almak için sembolik şiddete dönüştürür. Colaguori'ye göre sembolik şiddet fiziksel değil sosyal kontrol yöntemidir (Colaguori, 2010).

Simgesel şiddetin uygulandığı en önemli alanlardan bir de eğitimidir. Simgesel şiddetin, bireylerin sınırlarını belirleme ve onları sınıflara ayırarak düzene sokma gibi işlevleri eğitim alanında kendini göstermektedir. Eğitim ortamında kazanılan bilgiler ve okul tarafından öğrencilere sunulan imkânlar doğal bir durumun neticesi olarak düşünüldüğü için kişiler okulda mevcut bulunan bu tahakküm ilişkisinin sürdürülmesine ve bireylerin toplumsal sınıflarının yeniden oluşturulmasına sebebiyet vermektedir. Okullarda gönüllülük esasıyla gerçekleşen bu durum Bourdieu tarafından sembolik şiddet olarak ifade edilmektedir (Bourdieu ve Wacquant, 2012). Bourdieu'nün eğitim kurumuna dair eleştirisi, öğrencilerin ayrıştığı, hiyerarşik düzenin devam etmesi yönündedir. Eğitim kurumları, pedagojik eylem aracılığıyla simgesel şiddet uygulayarak sözü geçen hâkim kültürü, geçerli kültür olarak öğrencilere dayatması toplumsal sınıflar arasındaki güç dengelerini etkilemektedir (Jourdain ve Naulin, 2016). Okulda otoriter bir yapı olarak görülen öğretmenlerin uyguladığı prosedürler ve kullandıkları dil simgesel şiddetin bir tezahürü olarak ortaya çıkmaktadır. Bu şekliyle eğitim sisteminde zekâ bir ölçüt olmaktan çıkıp, okulların hâkim kültür yapısına göre düzenlendiği seçkinci liyakat ölçütleri belirleyici olmaktadır. Bu liyakat egemen söylem yalnızca okuldaki akademik hiyerarşiyi değil, beraberinde onun bir sonucu olan toplumsal hiyerarşiyi de meşrulaştırmayı sağlamaktadır. Okul bu özellikleriyle eşitsiz bir toplumun eşitsizliğini pekiştirmekte ve eşitsizliğin bireyler tarafından doğal olarak kabul edilmesini sağladığı için de sembolik bir şiddet konumuna gelmektedir. Böylece eğitim, kültürel sermayeyi besleyen ve hâkim sınıfın yararına olacak şekilde öğrencileri birbirinden ayıran bir sistem olarak öne çıkmaktadır (Özsöz, 2014). Dolayısıyla okul, hem sıralama hem de kutsama alanlarında bir otorite olarak karşımıza çıkar” (Jourdain ve Naulin, 2016).

Bourdieu için, sembolik gücün kendisini en fazla hissettirdiği alanlardan diğeri de “dil” dir. Dilsel alışverişler kendi içerisinde bir iktidar ilişkisi barındırmakla birlikte sosyal

ilişkilerde, iktisadik ilişkilerde, aile içerisinde, ast- üst ilişkilerinde ve akademide kullanılan diller farklı tonlardadır. Dilin sembolik gücü, özellikle sınıfsal mücadelede kendisini göstermektedir. Sosyal uzamda çeşitli konumlarda etkinliğini sürdüren eyleyenler, bu uzamların öngördüğü veya zorunlu kıldığı dilin sembolik gücü doğrultusunda dilsel habituslarına şekil verip kullanırlar (Bourdieu, 1991). Eğitim kurumları, dilsel şiddetin uygulandığı alanlardan biridir. Okullarda konuşulan akademik dilin, farklı toplumsal sınıflarca konuşulmakta olan dillerle mesafesi çok eşitsizdir” (Bourdieu ve Passeron, 2015). Toplumun orta ya da üst sınıftan gelen öğrencilerin ailelerinden almış olduğu sosyal nezaket kuralları, dil ve davranış biçimleri gibi sembolik biçimler okulla paralel bir şekilde gerçekleşir. Fakat alt işçi sınıfından gelen öğrenciler bu açıdan dezavantajlı bir duruma düşmekte ve bu öğrenciler okulla dil ilişkisi üzerinden kurulan puanlama sistemi aracılığıyla elenmeye maruz kalmaktadırlar. Bernstein(1961)’ ya göre bu çocuklar eğitim sürecinde; okuma ve yazmada zorluk yaşayacak, anlama güçleri sınırlı kalacak, dilbilgisi kuralları onların seviyelerini geçecek ve kendilerine sunulan yeni ilişkilerin sayısı çok sınırlandırılmış olacaktır (Bernstein, 1961). Bu anlamda okullar; hâkim sınıf tarafından yaratılmış olan dilsel biçimlerin sergilendiği ve bu sınıfın güç ve iktidarını işleten kurumlardır. Okullarda egemen sınıfın kültür, bilinç ve dil biçimleri meşrulaştırılıp yeniden üretilmektedir” (Köse, 2001).

**2.5.1.5. *Habitus*:** Habitus, farklı sınıf eğilimlerinin izahatında Bourdieu'nün kullandığı temel kavramlardan biridir. Bourdieu tarafından sosyolojiye aktarılan habitus, insanların toplumsal geçmişinden ve sahip oldukları konumlarından kaynaklanan oluş biçimlerini ifade eden bir kavramdır (Coiffier'den aktaran Amman, 2000). Bir kişinin algıları, duyguları ve eylemlerini şekillendiren ve sosyal olarak içselleştirilmiş eğilimlere Bourdieu “Habitus” adını vermektedir (Bourdieu,2014). Habitus bir bireyin toplumsal uzamdaki konumu ve yörüngesinin işlevi olan, bir bedenselleşmiş yatkınlıklar, algı şemaları ve eylem biçimlerimizin ifadesidir (Boudieu, 2015). Düşünce şeklimizi, değer yargılarımızı, dünyaya bakış açımızı ve hislerimize şekil vermede habitus önemli bir rol alır. Habitus, kişinin konuşma şekli, giyim tarzı, konuşma biçimi, genel kültür bilgisi, ilgi alanları, yürüyüşü, jest ve mimiklerde açığa vurulur. Bu davranışların büyük bir kısmı kökenlerinden gelen alışkanlıkların izlerini taşır (Bourdieu, 2004). Habitus, bireylerin sosyalleştikleri zaman zarfında ki çoğunlukla ilköğretim ve ortaöğretimde az çok bilinçsiz bir şekilde içselleştirmiş ve benimsemiş olduğu idrak (dünyasının nasıl algılayacağına dair) ve eylem (nasıl davranacağına dair) şemalardan meydana gelir (Anne vd., 2016). Habitus, bir taraftan bireye şekil verirken bir taraftan da bireyin eylemleri tarafından şekil alır. Bireyin bilinçdışının sosyal yapılarla etkileşimi aracılığıyla zaman içinde yeniden üretilir ve evrimleşir (Bourdieu ve Passeron, 2015). Habitus, bilinçli bir

eylem olmanın ötesinde, bireylerin toplumsal alanda kendilerine bir konum elde etmek için yaptığı davranışlardır. Bir diğer ifadeyle habitus, sosyalleşme sürecinde üzerinde çok düşünmeden gerçekleştirilen, bireylerin kimliklerini ve toplumsal yaşamdaki konumlarını belirleyen ve bireylerin davranışlarını toplumun beklentilerine göre şekillendiren eğilimlerin tamamıdır (Calhoun, 2010). Bireyler belirli bir sosyal sınıf grubunda doğar. Bunların her biri belirli bir yaşam tarzına, Bourdieu'nun ifadesiyle grubun habitusuna göre tanımlanır. Grubun habitusu, bireyin yaşam şekline, bedensel eğilimlerine, zevklerine ve jestlerine de kodlanır. Bir kişinin sosyal sınıfı yürüme, konuşma, gülme, ağlama ve benzeri hareketlerinden yaptığı düşündüğü ve söylediği her şeyden anlaşılabilir (Bourdieu ve Passeron, 2015). Habitus bireylere “toplumdaki yerlerine” ilişkin benzersiz bir algı sunar. Birey kendi habitusundan farklı bir sınıfa ait habitusa geçişte kendilerini “sudan çıkmış balık gibi” hissederler ve sürekli hata yapmaya başlarlar (Swartz, 2013). Farklı habituslara sahip bireylerin yaşam şekilleri üzerinden örnek verecek olursak örneğin; işçi bir ailenin çocuğu ile bir akademisyenin çocuğunun yemek yeme şekli, ilgilendiği spor veya sporlar, müzik ve sanata olan ilgisi birbirinden çok farklıdır. İşçi sınıfındaki bir bireyin spor alanındaki habitusu kas yapan spora yönelmekten, orta sınıfta birinin daha uzun yaşam sağlayan jimnastik sporuna yöneldiğini ya da ayrıcalıklı sınıfa mensup bir bireyin golf sporuna yöneldiğini görebiliriz (Tatlıcan ve Çeğin, 2012). Başka bir örnek üzerinden devam edecek olursak; sanatla ilgilenen, kitap, gazete vb. okuyan, bir kütüphaneye sahip olan, tatile çıkan, belgesel ya da eğitsel programları seyreden ailelerden gelen çocuklar farklı deneyimler elde etmenin yanı sıra dil becerileri de gelişir. Böylece, okul kültürüne uyum sağlamaları kolaylaşır ve eğitimsel süreçte başarılı olmalarına olanak tanıyacak kültürel bilgi deposuna, hal ve tavırlara, konuşma üslubuna en genel anlamda da hayatlarının yörüngesini ifşa eden kalıcı bir yatkınlığa; yani, bir habituse sahip olurlar. Örneklerden de anlaşıldığı üzere bireyin bir hareketi sergilerken kendi sınıfsal durumu ve geçmişi etkili olmaktadır. Bu anlamda habitus günlük yaşamda sınıflar arası ayrıştırıcı pratiklere yol açar. Farklı habitusta yer alanlar bireylerin olayları, olguları, nesneleri değerlendirme biçimleri farklı olabilmektedir. Mesela, bir sanat eseri farklı habituslardan gelen kişilerden birine olağanüstü güzel gelebilirken diğerine anlamsız bir karalamadan ibaret gibi görünebilir (Bourdieu, 2015b). Özetle habitus vücuda, biyolojik bireye yazılmış toplumdur. Bireyin ait olduğu grubun habitusu ona kim olduğunu, sınırlarını, nasıl hareket etmesi gerektiği hakkında net bir anlayış sunar (Thorpe ve diğerleri, 2015).

**2.5.2. Paulo Freire ve eğitimde eşitsizlikler:** Yeniden yapılandırmacı eleştirel pedagojinin en önemli temsilcilerinden birisi Paulo Freire'dir. Eleştirel pedagoji; marksizm, hermönetik, fenomenoloji, postyapısalcılık, postmodernizm ve feminizm gibi felsefi akımlarının eğitim konusundaki görüşlerinin toplamı niteliğini taşıyan eleştirel bir eğitim felsefesidir. Özellikle Frankfurt Okulu ya da Eleştirel Kuramdan yoğun bir şekilde etkilenen eleştirel eğitim felsefesi; A. Gramsci, P. Freire, H. Giroux ve Ivan Illich gibi önde gelen eğitim felsefecileriyle temsil edilmektedir. Felsefeyle yoğun bir ilişkisi olan ve kendine özgü bir eğitim anlayışıyla ortaya çıkan eleştirel eğitim felsefesinin bu haliyle, eleştirel pedagoji adı verilmektedir (Cevizci, 2019). Eleştirel eğitim felsefesi, kendi içinde farklı anlayışları barındırır da temelde sosyal kurumların eğitim ile ilişkisi ve eğitime etkilerine odaklanır. Bu bağlamda eleştirel eğitim felsefesi, bir yandan yürürlükteki geleneksel eğitime dair eleştiriler sunarken diğer yandan eğitimin nasıl olması gerektiğine dair görüş ve önerilerde bulunur. Özgürlükçü pedagoji olarak da bilinen eleştirel pedagojinin savunucularından olan Freire'ye göre eğitim, bireysel açıdan ele alındığında özgürlük için bir araçtır ve kişilerin özgürleşmeleri gayesini gütmektedir (Cevizci, 2019). Freire'nin özgürlük anlayışında sadece bireyin özgürleşmesi değil diğerlerini de özgürleştirme ve kabullenme durumunu içerir. Nitekim özgürleşme pratiği olarak eğitim, dünyanın, insanlardan ayrı bir varoluşa sahip bir gerçeklik olduğunu reddettiği gibi, insanın soyut, yalıtılmış ve dünyadan bağımsız ve ayrı bir varoluşa sahip olduğu anlayışını da reddeder (Freire, 2019). Freire göre eğitim, insanları özgürleştirici bir yapıya sahip değilse ve sömürgeci düzene karşı bir duruş sergilemiyorsa, onun eğitim olarak nitelendirilmesi doğru değildir (Apple, 1999). İnsanı özgürleştirme aracı olarak görülmesi gereken eğitim, insanın varoluşsal anlamda, kendinden sorumlu bir varlık olmasını sağlar. İnsanın özgürleşmesini esas alan eleştirel pedagoji; eğitim ve siyaset, toplumsal-siyasal ilişkiler ve eğitsel pratikler, gündelik hayatta ve dersliklerde gibi birçok alanda iktidar ilişkilerinin yeniden üretilmesi konusunu sorunsallaştırır (Fischman ve McLaren, 2005) ve bilgi ile iktidar arasındaki ilişkiye odaklanır (McLaren, 2003). Eleştirel pedagoji, geleneksel yetişkin eğitiminin itaati içselleştirerek, yetişkin bireyin özgürlüğünü ve yaratıcı gücünü geliştirmesinde bir bariyer olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda eleştirel pedagoji, yetişkin bireyin özgürleşmesine ve yaratıcı gücüne engel olan otoriter tavrı ortadan kaldıracak bir yetişkin eğitimi anlayışı geliştirmeyi amaçlamaktadır (Yılmaz, 2016). Eleştirel pedagoji, otorite tarafından dayatılan değil tabandan kurulacak bir pedagojiden yanadır. Bu bağlamda, eleştirel pedagojiye göre, eğitimsel programların standart hale getirilmesi doğru değildir. Standart program, otoritenin ideolojisini koruma ve devam ettirme niteliği taşımaktadır. Bu programlar, öğrencilerin özgürce kendilerini ifade etmelerine imkân sağlamadığı gibi farklı kimliklerin ve

kültürlerin gelişmesine de engel olurlar. Bu nedenle eleştirel pedagoji, geleneksel eğitimin biçim ve içeriğine karşı çıkarak, öğrencilerin kendi kimliklerini belirlemelerine imkân sağlayacak eğitim anlayışı geliştirilmesini savunmaktadır (Yılmaz, 2016). Freire’ye göre eğitim politik bir araçtır ve bu nedenle eğitimin tarafsız olamayacağını vurgular. Ona göre, eğitimi bireyi şekillendirme süreci olarak tanımlamak beraberinde yanlılığı, taraflılığı da getirmektedir. Bu nedenle eğitimin yansızlığı söylencesi, eğitime yalnızca soyut anlamda insanlık yararına yaptığımız bir görev gibi bakarak eğitsel sürecin siyasal doğasını yok saymaya yöneltir. İşte bu söylence; saf, kurnaz bir uygulama ile dürüst, eleştirel bir uygulama arasındaki temel farklara ilişkin anlayışımız için çıkış noktasıdır.” (Freire vd., 1998).

Eleştirel pedagoji savunucularının ele aldığı bir diğer konu kapitalizm ve neo-liberal ekonomi politikalarıdır. Eşitsizlik temeline dayanana bu politikalar ve özellikle de devlet okulları aracılığı ile uyuşmuş beyinler yaratarak kendi geleceklerini garantiye alma çabasında olmaktadır. Bu politikaların sonucu olarak farklı sınıftan gelen bireylerin eğitim araçlarına erişiminde bir dengesizlik oluşmaktadır. Bu düzende okullaşma sürecinde bu eşitsizlikler daha da pekiştirilerek, öğrencilerin toplum içindeki sınıfsal konumları sabitlenmektedir (Çetinkaya, 2008). Eğitimin piyasalaştırılması, okulların işletme mantığıyla çalışması, okul giderlerinin velilere yüklenmesi, geniş kesimler için eğitime ulaşma olanaklarının giderek daralmasına, dolayısıyla da eğitimdeki eşitsizliklerin giderek derinleşmesine yol açmaktadır. Eğitimin “sermaye için yeni yatırım alanı ve yüksek değer içeren meta olması” eğitimin içeriğinde de dönüşüme yol açmakta (Ercan, 1998), eğitimin bireyin insani yeteneklerini geliştirebildiği, kendini gerçekleştirebildiği bir süreç olarak işleminin önünde engel oluşturmaktadır. Bilim araçsallaştırılmakta, bilgi insani ve toplumsal gelişime, özgürleşmeye değil becerilerin kazanılmasına ve kara yönelmektedir (Ball, 2007).

Freire’nin pedagoji anlayışındaki çalışmaları geleneksel eğitim yöntemlerinin eleştirisi üzerine temellenmektedir (Mayo, 2011). Ezilenlerin, içinde ezildikleri sisteme tümüyle entegre edildikleri bu geleneksel eğitim sistemine Gramsci “kuluçka makinası” (Mayo, 2011), Freire ise “bankacı eğitim modeli” adını vermektedir (Freire, 2019). Freire’nin, bankacı model dediği eğitim modeli, bireyleri özne değil, otorite tarafından dayatılanı almaya uygun nesne konumuna getirir. Bankacı modelde amaç insanı, kendini ve dünyayı kavrayacak ve dönüştürecek bir bilince ulaştırmak değil, ezenlerin istediği yapıyı mevcut şekliyle korumak ve sürdürmektir. Bankacı modelde yetiştirilen insan, kendi düşüncelerini değil, ezenlerin dayattığı düşünceleri hayata geçirir. Bu durum bireyde hedeflenen özgürlüğün çöküşü anlamını taşır. Bankacı modelde eğitim bir kamusal hizmet olmaktan çıkarılıp, sermaye için bir yatırım aracına dönüşmektedir. “Eğitimin bireysel getirisinin toplumsal getirisinden fazla olduğu”nu iddia

ederek vurguyu eğitimin bireye sunduğu katkılara yapmakta ve eğitimi birey için özel bir yatırım alanı olarak görmektedir (Ercan, 1998). Bir başka deyişle, eğitimi üretenler için kar, eğitim hizmetinden yararlananlar için gelecekte elde edilecek kazanç belirleyici olmakta, buradan da bireyin gelecekte elde edeceği kazancın bugünkü maliyetini yüklenmesi gerektiği sonucuna varılmaktadır (Ercan, 1998). Kısacası, eğitim “karlılık”, “etkinlik”, “verimlilik” ve “rasyonellik” ölçütlerine göre ele alınıp bireysel bir olgu olarak tanımlanmakta, maliyeti yüklenildiği ölçüde yararlanılan bir metaya dönüşmektedir (Ercan, 1998). Bu şekliyle Freire için eğitim “tasarruf yatırımı” haline gelmektedir. Bu sistemde öğrenciler “yatırım nesneleri”, öğretmenler ise “yatırımcı” olmaktadır (Freire, 2019). Bu modelde, öğretmen-öğrenci ilişkisi tek taraflı olup uzman-amatör şeklinde bir niteliğe sahiptir. Öğretmen uzman taraf olarak aktif, öğrenci öğrenen olarak pasif bir durumda olduğu bir özne-nesne ilişkisi mevcuttur. Bu nedenle, böyle bir eğitim anlayışı öğrencileri özgürleştirmekten ziyade başkalarına bağımlı kişilikler haline getirmektedirler. Freire’nin bankacı eğitim modeli olarak gördüğü geleneksel eğitim modeli, anlatı üzerine temellenmiş, öğretmen anlatıcı rolündeyken, öğrenci ise sabırla dinlemesi gereken ve öğretmenin anlattığı şeyleri ezberlerler yoluyla tekrar eden bir nesne rolüne bürünmüştür. Bağımlılığı teşvik eden bu sistemde özgürleşmeye gerçekten bağlanan yetişkin öğrenen bireyler, bankacı eğitim modelini her yanıla reddetmelidir (Freire, 2019). Freire bu sistemde öğrencileri öğretmen tarafından doldurulması gereken bidonlara ya da kaplara benzetmektedir. Öğretmen kapları ne kadar iyi doldurursa o kadar iyi bir öğretmen, öğrenci ise ne kadar doldurulmaya izin veriyorsa o kadar iyi öğrenci olur. Bu sistemde, öğrencilere tanınan hareket alanını, yatırılanı kabul ve tasnif edip yıkmaktan ibarettir. Bu yüzden mevcut eğitim anlayışını bankacı eğitim modeli olarak niteler (Freire, 2019a). Bu geleneksel yetişkin eğitim modeli sonucunda nesne konumundaki öğrenciler otoriteye boyun eğerek, bilgiyi sorgulamadan kabullenerek egemen kültürle ilgili dayatılan ve kültürel emperyalizmin bir parçası olarak yayılan fikirler yoluyla savunmasız hale gelmektedirler (Mayo, 2011). Bankacı eğitim modeli öğrencilerin dinlemesine dayalı ders saatleri, okuma ödevleri, bilgi değerlendirme yöntemleri ve öğretmen ile ders alan arasındaki mesafe, sınıf geçme kıstasına dayanmaktadır. Böyle bir yapıya sahip olan yaklaşımda her şey, düşünmeyi engellemeye yaramaktadır. Bu tarz bir eğitimde bilgi, her şeyi bilen ve uzman olan öğretmenlerin hiçbir şey bilmeyen ve zihni boş bir levhaya benzetilen öğrencilere bir armağandır. Öğretmenin sunduğu bilgiyi öğrenci doğru, yanlış veya yanlı diye sorgulamadan kabul edip hayatında tatbik etme durumundadır. Bu yüzden öğrencilerin tatbiki kendi hür iradeleriyle değil, öğretmenin iradesiyle olur. Öğretmen tarafından anlatılan soyut bilgi, öğrencilerin kendi yaşam deneyimleriyle bütünleştirilemediği için, bu bilgi zaten ezberin

ötesine geçemez ve bir idrak nesnesine dönüşemez. İdrak olmayınca da, gerçekliğin öğretmen tarafından sunulduğu gibi kategorilere ayrılmış, sabit ve soyut bir nesne olarak kabulü mümkündür (Freire, 2019).

Freire, bankacı eğitim modelinin karşısına “praksis” temelli “problem tanımlayıcı eğitim modeli”ni koymaktadır. Freire tarafından benimsenen ve onun pedagojisinin merkezi kavramı olan praksis, dünyayı eylemde bulunarak dönüştürmek anlamına gelir. Praksise dayalı genelde eğitim, insanın çevresini saran materyaller üzerinde eylemde bulunmasına ve onları dönüştürmek için düşünmesine izin veren bir eğitim modelidir (Mayo, 2012). Problem tanımlayıcı eğitim modeli, otoriteye boyun eğdirilen ezilenlerin, kurtuluşları için mücadele etmek zorunda oldukları anlayışı temel almaktadır (Kesik, 2014). Problem tanımlayıcı eğitim modeli, bir özne olarak insanların dünyayı nesneleştirmelerini ve onu eleştirel bir tutumla değerlendirip değiştirmek için eylemde bulunmalarını sağlayacak bir yapıya sahiptir. Bu eğitim modelinde öğrenciler, kendi kişiliklerinin farkına varır ve eleştirel düşünebilme becerisi kazanırlar (Durakoğlu vd., 2013). Problem tanımlayıcı eğitim modelinde, özgürlük, sorgulama, eleştirel bilinç, diyalog ve praksis ön plandadır. Bu eğitim modeli, ezenlerin itaatinden kurtulmak için özgürlük mücadelesi verenlerindir. Problem tanımlayıcı eğitim modelinin temelini diyalog oluşturur ve diyalog özgürlüğün temelini oluşturur. Freire’nin diyaloga yüklediği anlam çerçevesinde, öğretmenin öğrenci üzerindeki tartışmasız otoritesi ortadan kalkar ve eğitim, taraflar arasında bilgi paylaşımı sürecine dönüşür. Diyaloga dayalı bir eğitimde geleneksek eğitimde var olan uzman-çırak ilişkisinin aksine öğretmen ve öğrenci hem öğrenen hem de öğreten konumundadır. Diyalog aracılığıyla, öğrencilerin öğretmeni ve öğretmenin öğrencileri şeklindeki ifadeler ortadan kalkar ve bunun yerine, öğrenci-öğretmen, öğretmen-öğrenci şeklinde yeni terimler ortaya çıkar (Freire, 2019). Öğretmen eğitim sürecinde hem öğrenen hem öğreten hem de yol göstericidir. Bu sistem öğretmenin öğretmesini sorgulamaz. Öğretmen öğretilir ama bunu bilgi aktarımı şekline dönüştürmemelidir. Freire’de bir eyleme öğretme eylemi denebilmesi için öğrencilerin kendilerine öğretilen bilgiyi üreten kişiler haline geldikleri, içeriği ya da bilebilir nesneyi kavrama eyleminden önce ya da onunla eş zamanlı olarak gerçekleşmesi gerekmektedir (Freire, 2019c). Böyle bir süreçle hem öğretmen hem de öğrenci bu eğitim sürecinin sorumluları haline gelirler (Freire, 2019). Eleştirel eğitimi benimsemiş öğretmenin, öğrencinin bilen bir özne olarak sorumluluğunun ele alma yönündeki meşru çabasını kabullenmesi gerekir (Freire, 2019b). Öğretmen bilgiyi depolama yoluyla değil, öğrencinin eleştirel yeteneklerine odaklanarak öğrenmesini sağlar. Öğretmen sorular yoluyla mevcut konuyu bir problem şekline getirir ve öğrencilerin bu süreçte düşünebilme yeteneklerini geliştirir (Mayo, 2012). Oluşturulan demokratik öğrenme

ortamında, özgür eylemleriyle kendini, içinde bulunduğu dünyayı, eleştirel bir bakışla değerlendiren öğrenciler, dünyanın durağan değil, zaman içinde değişen bir gerçeklik olduğunu algırlar. Öğrenci de sadece kendisine öğretilen değil, kendi bilgi ve deneyimleriyle öğrenme sürecini zenginleştiren bir katılımcıdır (Freire, 2019). Problem tanımlayıcı eğitim modelinde, öğretmen ve öğrenciler, düşünme edimini eylemden koparmadan, aynı anda hem kendileri hem de dünya hakkında düşünürler ve böylelikle düşünme ve eylemde bulunmanın gerçek bir biçimini oluştururlar (Freire, 2019). Problem tanımlayıcı eğitim modeli, bilgiden değil, somut problemler içeren durumlardan, öğrenenin içinde bulunduğu gerçek yaşam üzerinden yola çıkmaktadır. Bu tür bir eğitim, problemleri ortaya koyarak, öğrencinin hayat içindeki durumunu gözler önüne sermekte ve praxis yoluyla bu durumları dönüştürmeye çalışmaktadır (Cevizci, 2019). Davranışa ilişkin bu farklılık, kişiyi daha çok eleştirel olmaya yöneltir; yani, öğrenciler dünyaya ilişkin bilinci neyin ve nasıl oluşturduğunu kavramaları açısından eleştirel bir duruş alır (Freire ve Macedo, 1998).

**2.5.3. Sosyoekonomik Eşitsizlikler:** Tüm toplumlar kendi varlıklarını devam ettirmek adına kendileri için ortak bir kabul gören değer, düşünce ve amaçlar doğrultusunda bireyler yetiştirmeyi arzular. Bu da ancak toplumun ihtiyaçlarının bireyin ihtiyacı gibi gösterilmesiyle mümkün kılınır. Toplumun değer ve normlarının içselleştirilmesiyle gerçekleştirilebilecek olan bu süreç bir öğrenme süreci olarak toplumsallaşma ile gerçekleştirilir. Durkheim’a göre, toplumsallaşma esas olarak toplumsal çevrenin normatif yapılarını öğrenme sürecidir (Tiryakian, 2002). Bireylerin çeşitli olaylar karşısındaki davranış biçimleri, toplumun diğer üyeleri ile girdiği iletişim şekli, yaşadığı dünyayı algılama biçimi, sahip olacağı ahlaki tutumlar gibi birçok tutum bu toplumsallaşma sürecinde öğrenilir (Newman, 2013). Toplumsallaşma insanın doğduğu anda başlayan bir süreçtir. Doğduğu anda “yardıma gereksinimi olan bebeğin, yavaş yavaş içerisinde doğduğu kültür için gerekli olan becerileri edinerek kendi bilincinde olan, bilgili bir kişi haline gelmesi sürecidir” (Giddens, 2000). Kültürel öğrenme süreci, bebeklik ve çocuklukta başlayarak bireyin yaşamı boyunca aktif olan bir süreçtir (Giddens, 2000). Simmel (2009) tarafından bireyin “kusursuzlaşması” olarak nitelenen kültür, toplumun her ferdine aktarılması zaruri olan yapıdır (Simmel, 2009). Kültürün gelecek nesillere eksiksiz aktarımı ve bireylerin bu kültür yapısını içselleştirmesi bireyin toplumsallaşması için gereklidir. Birey toplumsallaşma sürecindeki ilk eğitimini aileden alır. Aile içinde başlayan bu öğrenme süreci yaşadığı toplumun yaşam biçiminin, gelenek ve göreneklerinin öğretildiği aşamadır (Atuf, 1932). Toplumsallaşan birey hem toplum tarafından kabul görürken hem de toplum içerisinde kendisine bir statü sağlamış olur (Turner, 2000). Bireylerin toplum içerisindeki statüleri birbirlerinden farklıdır. Bu farklılık kimi zaman bireyin ailesinin toplumsal

konumundan gelirken kimi zaman kişinin toplumda benimsenen davranış biçimlerinin çokluğuyla oluşur. Farklı yaşam biçimlerini beraberinde getiren statü güç ve bilgiyle doğrudan ilişkilidir. Kazanılan her statü toplumsal rol adı verilen davranışları da beraberinde getirir. Toplumsallaştırma süreci bu davranışların kazanılmasını da içerir. Bireyi toplumsal bir varlık haline dönüştüren toplumsallaşma toplumun kültürünün genç kuşaklara aktarıldığı bir eğitim sürecidir. Bu eğitim sürecinde birey toplumun içinde bir statü kazanma ya da sahip olduğu statüyü koruma amacı taşır. Birlikte yaşamı mümkün kılan kültürel değer ve inançlar genç nesillere eğitim yoluyla öğretilir. Dolayısıyla toplumların eğitim sistemleri toplumun; gelenek, görenek, değer, inanç, kültür ve ahlaki yapılarından ve de toplumdaki üretim sisteminden doğrudan etkilenir. Eğitimin amacı, politik toplumun ve özel toplumsal çevrenin ondan talep ettiği fiziksel, entelektüel ve ahlaki şartları çocuğun içselleştirmesini sağlamak olarak açıklayan Durkheim (2016), kendi isteklerine göre bireyleri şekillendiren toplumun bireyleri toplum içindeki yeni varlığa, en uygun insana dönüştürdüğü için bireyler tarafından da arzu edildiğini belirtmektedir (Durkheim, 2016). Toplumsal düzenin istikrarlı bir şekilde devamı ve bireylerin toplumsallaşması ancak eğitimin toplumun ihtiyaç duyduğu “insan tipi”ni yetiştirmesine bağlıdır (Blackledge ve Hunt, 1985). Ekonominin taleplerine dikkate alan, bu konuda duyarlı davranan, ilgili tarafların birbiri ile etkileşim içerisinde olduğu, ürettiği bilgiyi ürüne dönüştürebilen bir toplum düzeni eğitim sisteminden geçmektedir (Mingat vd., 2003). Bu şekilde işlev gören eğitim sistemi “tek tip” vatandaşlar yetirmektedir. John Dewey’e göre toplumsallığı savunan anlayışta da bireyselliği savunan anlayışta da toplum, daima kendini meydana getiren fikirlerin kendi geleceği için sürdürülmesi gerektiğine inanır. Toplum kendi geleceğini inşa etmek için kendini oluşturan tüm bireylerin toplumsal değerleri tam olarak içselleştirmesini sağlamaya çalışır. Bunu sağlamakla toplum sadece kendine sadık kalabilir. Toplumun kendi değerlerini koruyabilmesi için okuldan daha önemli hiçbir şey yoktur (Dewey, 2015).

Öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate almayan, öğrenciyi evrensel değerler doğrultusunda yetiştirmeyi amaç edinmeyen ve eğitimi bir özgürleştirme aracı olarak göremeyen eğitim sistemleri, her zaman için ciddi çıkmazlara neden olmuştur. Bu durum, eğitimin gerçekleştiği kurumlar olan okulların, gerekli özeni göstermediği takdirde sadece eğitim ve öğretimin değil aynı zamanda bireysel ve toplumsal sorunların da merkezleri haline geldiklerini göstermektedir. Günümüz eğitim sistemleri bu değerleri öğrenciye kazandırmaktan daha ziyade toplumda gerek hâkim sınıfların kontrolündeki piyasa ekonomisine uygun bir iş gücü oluşturup tabakalaşmayı sağlamak gerekse de toplumsal, ekonomik ve kültürel alanda hâkim olan sistem anlayışına uygun bir vatandaş yetiştirmek işlevini yerine getirmektedir.

Toplumdaki mevcut ekonomik ve siyasal sistemin eğitim sistemine şekil vermesi aynı zamanda toplumda var olan sınıfsal farklılıkları korumaya yöneliktir. Zira üretim güçlerine hâkim olmak aynı zamanda kültüre de hâkim olmak demektir. Kapitalist ekonomi sistemin de belli grup ve sınıfların hâkim olduğu güç ilişkileri kültürel alanda da işleme sokulmakta böylece toplumsal yaşam bu güç ilişkileriyle şekillenmektedir. Diğer bir deyişle, ekonomik gücü elinde bulunduran hâkim sınıf, kültürel alanı kendi çıkarlarına göre şekillendirerek belli bir kültür keyfiyet oluşturmakta ve hâkim konumunu bu şekilde pekiştirmektedir. Bowles ve Gintis’a (2011) göre okul bu haliyle bireyi liyakat temelinde onların geleceklerine hazırlayan bir kurum olmak yerine toplumda var olan sosyokültürel ve ekonomik eşitsizliklerin yeniden üretilmesine hizmet etmektedir. Althusser (2014)’e göre okul, günümüzde kilisenin yerini alarak kapitalist sömürü ilişkilerin yeniden üretimini sağlamıştır. Okul, tüm toplumsal sınıfların çocuklarını temel eğitimden başlayarak egemen ideoloji ile bezenmiş becerileri ve değerleri çocukların kafalarına yerleştirir ve bu düzeni içselleştirmesini sağlar. Ortaöğretim çağına gelindiğinde, büyük bir çocuk kitlesi “üretim sisteminin içine düşer”: Bunlar işçiler ya da küçük köylülerdir. Althusser’e göre, eğitim etkiye en açık oldukları dönemlerde tüm sosyal sınıflardan çocukları kendi denetimi altına almaktadır. Çocukların kafalarına dil, aritmetik, edebiyat gibi derslerle egemen ideolojiyle kalıplaşmış becerileri ya da ahlak ve yurttaşlık eğitimi gibi derslerle sadece saf egemen ideolojiyi yerleştirmektedir (Althusser, 2014). Onların büyük çoğunluğunu, kapitalist üretim biçiminin ihtiyaç duyduğu becerilerle donattıktan sonra üretimin çarklarına bırakmaktadır. Sadece küçük bir azınlığın eğitimin doruğuna tırmanmasına izin vermektedir. Böylece, kapitalist sömürü düzenini ve üretim ilişkilerini devam ettirmektedir (Althusser, 2014). Yıllar içerisinde okulun dışında kalanlar da dâhil olmak üzere eğitim süreci bittiğinde sistem insanları işçiler, köylüler, beyaz yakalı işçiler, devlet memurları, sömürü görevlileri (kapitalistler, işletmeciler), baskı görevlileri (polisler, askerler, siyasetçiler vb.) ve profesyonel ideologlar olarak sınıflandırmış olur (Althusser, 2014). Okullar bilgi ve tekniklerin yanı sıra hiyerarşik yapı içerisinde nasıl davranılmasının gerektiğinin öğretildiği ahlak kurallarını ve sınıf egemenliğinin yerleştirdiği düzene karşı saygının öğretildiği kurumlardır. Bu şekilde sadece emek gücünün niteliğinin yeniden üretimi değil, aynı zamanda kurulu düzenin kurallarına boyun eğmenin de yeniden üretimi sağlanıyor. Althusser’e göre okul bu durumu bir sürü beceriyi yönetici ideolojiye boyun eğmeyi ya da ideolojinin egemenliğini sağlayan biçimlerde öğretmektedir. Emek gücünün yeniden üretimi için olmazsa olmaz koşul ideolojiye boyun eğmektir (Althusser, 2014). Bowles ve Gintis(2011) benzer şekilde ekonomik çıkarlar ile okul arasındaki ilişkiye vurgu yaparak, geleceğin işçilerinin bugünün okullarında üretildiğini, kurulan tahakküm sistemleri aracılığıyla öğrencilerin karşı koymadan, temel

otoritenin inançlarını, değerlerini ve davranış formlarını kabul etmesinin sağlandığını ve öğrencinin kendi eleştirel değerlendirmesine izin verilmediğini ifade etmişlerdir. Okulun kapitalist ekonomik sistemdeki temel görevi, sistemin ihtiyaçları açısından nitelikli yedek işgücü orduları üretmek, teknokratik-meritokratik perspektifi meşrulaştırmak, işçi gruplarının tabakalı yapısını pekiştirmektir (Bowles ve Gintis, 2011). Okulda kapitalist işletme mantığına dayalı ödül ve cezalar verilmekte iyi notun karşılığı olarak uygun davranışlar gösterilip benzer durumu iş alanında yüksek mevkiler için şart koşulmaktadır (Bowles ve Gintis, 2011). Bu şekilde okul, hem öğrencilerin “yetkilendirilmesi”nin, hem de egemen sınıfın itaatkâr, uysal ve düşük ücretli işçiler yaratmaya yönelik çıkarlarını gerçekleştirme, meşrulaştırma ve yeniden üretmenin aracı olarak işlev görmesini sağlamış olmaktadır. Bir başka deyişle, okul, hem “baskı”nın hem de “özgürleşme”nin alanıdır (McLaren, 2003). Illich “Okulsuz Toplum” adlı eserinde okul, toplumun alt sosyoekonomik sınıftan olan yoksul çocuklara, eğitim sürecinde başarılı bir şekilde ilerlemenin ancak kişisel yeteneklerle mümkün olacağı duygusunu aşılır. Toplumsal konum farklılıkları, okul eğitimi aracılığıyla başarı ve başarısızlık farklılığı olarak nitelendirilir (Illich, 2018). Bowles ve Gintis’a (2011) göre bu eğitim sürecinde, öğrenciler toplumdaki hiyerarşiyi, kişilerin yaptıkları işler karşılığı aldıkları farklı ücretlendirmeleri gibi eşit olmayan özellikleri doğal karşılamayı öğrenir. Bir diğer ifadeyle, öğrenciler mevcut eşitsiz toplumsal düzeni yöneten prensipleri meşru görmek ve kendilerinin gelecekte bulunacakları konumlardan kendilerinin sorumlu olacağını görmek için eğitilir. Alt toplumsal tabakadaki öğrenciler, gelecekteki sınırlı toplumsal rollerin, üst tabakadakiler ise onları bekleyen elit pozisyonların kendileri için uygun olduğunu benimser, içselleştirir. Bu sistemler okul içerisinde düşük sosyo-ekonomik ve kültürel seviyeden gelen çocukların bu dezavantajları eğitimde başarısızlık olarak tanımlanır. Yani eğitim aracılığıyla kişilere kendi kişisel yetenekleri ve karakter özellikleri öğretilir ve bireyler kendilerini aptal ya da zeki, değerli ya da başarısız olarak görmeyi öğrenirler (Illich, 2018). Bu sistemde çocukların yarışıldığı ortam içerisinde başarının başlama noktasındaki eşitsizlik göz ardı edilmektedir. Bu yarışın başlama noktasındaki farklılığın nedenleri olarak; ev içi sohbetlerden, okunan kitaplardan, dinlenen müzik ve de yapılan tatil planlarına kadar birçok faktör sıralanabilir. Bu farklılıkların pekiştirildiği eğitim sistemi içerisinde zengin ve fakir aile çocuklarının gelecekte eşdeğer konumlara erişim ihtimali zayıftır. Fakirlerin, iddia edilen dengesizlikleri gidermek için diploma almaya değil, öğrenme edimlerini gerçekleştirmelerini mümkün kılacak yardımlara ihtiyaçları vardır (Illich, 2018). Okul ve diploma çocukları ya damgalar ya da itibar sahibi yapar. Okulun sağladığı unvanlara sahip olmayanların yaşadıkları en belirgin dezavantaj, piyasa ekonomisine girişin koşulu olan diplomaların kendilerine verilememiş olmasıdır. Bu

manada eğitim sistemi, sınıfsal hâkimiyetin kültürel bir mekanizmasını teşkil eder. Okulun sağladığı unvanlara sahip olamayan bireyler, yaşanan toplum içerisinde bir şekilde varlar ama görülemezler ya da dikkate alınmazlar. Michel de Certeau bu durumu “Çizgi Dışı Çoğulluklar” (Marginality of Majority) olarak adlandırmaktadır. Certeau’ya göre “Çizgi Dışılığın günümüzdeki figürü artık küçük gruplar değildir, ama çizgi dışında kalan kitlelerdir; çizgi dışılık kültür üretmeyenlerin kültürel bir etkinliğidir. Bu etkinlik imzalı değildir, okunamaz, simgeleri yoktur...”(De Certeau, 2009).

Bowles’e göre her öğrenci kendi sosyal konumuna uygun okullara girebilmektedir. Bu okullardaki sosyal ilişkiler ise öğrencilerin ileride yerleşecekleri mesleki konumun ilişkilerine göre şekillenmektedir. Alt toplumsal konumdan öğrencilerin çoğunlukta olduğu okullarda öğrencilerden otoriteye karşı itaat ve saygı göstermeleri beklenmekteyken; elit tabakanın gittiği okullar, daha az baskıcı olmakta ve öğrencilerine geniş hareket serbestliği tanımaktadır. Ayrıca alt sınıftan öğrenciler, üst sınıftan öğrencilere göre yıl açısından daha az eğitim almakta ve gittikleri okulların çeşitli açılardan dezavantajları bulunmaktadır (Bowles, 1999). Aile geliri çocuğun eğitimini doğrudan ve dolaylı olarak etkilemektedir. Doğrudan etkileri okul ücretleri, kitap, üniforma ve taşıma ücretlerini kapsamaktadır. Dolaylı etkileri ise gelişmiş bölgelerde ikamet etme, iyi akran grubu içinde yer alma ve iyi eğitim veren okullara gidebilme olanağı sağlamaktadır. (World Bank, 2002; Admassie, 2003; European Commission, 2005). Böylece okullar, ailenin ekonomik statüsünü eşitsiz eğitim fırsatları aracılığıyla çocuklara geçirmektedir. Nitekim yüksek sosyal statülü ailelerin çocuklarının ekonomik avantajları, öncelikle yüksek kaliteli eğitime ardından üst toplumsal konuma erişime imkân tanıyarak mevcut konumlarını korumaktadır (Bowles ve Gintis, 2011). Bu doğrultuda okul içi ve okullar arasında sunulan fırsat eşitliğinin, toplumsal yapıda sunulan kadar var olabildiği düşünülmektedir. Apple’a göre her okulda herkesin başarmak için eşit şansı olduğu gerçek dışı bir inanıştır. Okulun sosyal gerçekliğinde toplum içinde dışlananlar, okul içinde de dışlanmaktadırlar (Apple, 2006). Bottomore (1997), “fırsat eşitliği”nin ancak sınıfsız ve seçkinsiz bir toplumda var olabileceğini ve ancak kavramın kendisini o zaman âtil hale geleceğini ifade etmektedir.

Pek çok eleştirel düşünür müfredatın gizli yapısı dolayısıyla toplumsal eşitsizliklerin üretimi ve yeniden üretiminde önemli bir rol üstlendiğini düşünür. Gizli müfredatla öğrencilere adalet, iktidar, siyaset, ekonomi, ahlak ve öz değer konularında istendik davranışlar kazandırılmaktadır. İktidar sahipleri yönetecekleri toplumda istendik davranışların üretimini, eğitim sisteminde müfredat tanımlamasında kullandıkları yetkiden almaktadırlar. Bu yetki sayesinde siyasal toplumsallaşma, itaat ve uyumlu olmaya yönelik eğitimle toplumsal

tabakalaşmanın sürdürülmesi de mümkün olmaktadır (İnal, 2006). Egemen güçlerin ideolojisini yayma aracı olarak kullanılan müfredat aracılığıyla okullarda üretilen yeniden üretim sadece egemen ideoloji aracılığıyla değil muhalefet ve direniş aracılığıyla da gerçekleşir (Apple, 2009). Teknik ve işletme odaklı bilgi müfredatın biçimi aracılığıyla eğitimde etki ettiğini düşünen Apple, devletin çalışanları olarak öğretmenler ve öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkilerinin işletmelerin yapısına benzemesi dolayısıyla okulda üretilen kültürün zamanla işletmelere girdiği ve sonrasında işletmelerin okulları kontrol altına almasının yolunu açtığını savunur (Apple, 2009). Benzer şekilde ders kitapları aracılığıyla da herkese türdeş ve istenen değerler aşılarmaya çalışılır. Ders kitaplarının basım ve yayın hakkını elinde bulunduran gruplar okulların müfredatını da şekillendiren gruplardır (Apple, 2009).

**2.5.4. Başarı Odaklı Eşitsizlikler:** Geleneksel eğitim sistemleri rekabete dayalı, başarı odaklı bir yapıya sahip olması nedeniyle çocuklar toplumsal açıdan motive edilmekten ziyade birbirleriyle yarışa teşvik edilmektedirler. Bu durum eğitim sistemi içerisinde işlev gören okulun eğitim sistemi içindeki konumunu ve bu kurumda verilen eğitimin sorgulanmasını kaçınılmaz hale getirmiştir (Turan vd., 2007). Eğitimsel sonucun eğitim kalitesinin bir göstergesi olarak kabul edilmesi sebebiyle (Scheerens, 1992), eğitim sisteminin bir bütün olarak sorgulanmasının yanında okul ve öğrenci düzeyinde sorgulamalarda, ulusal ve uluslararası düzeyde öğrenci başarısının tespitine yönelik standart testler işe koşulmaktadır (Hanushek ve Wößmann, 2007; Munoz, 2000). Rekabete dayalı bu anlayış beraberinde birçok eşitsizliğin oluşmasına neden olmaktadır.

Ailelerin sosyoekonomik ve kültürel birikimleri çocuklara aktarılması, söz konusu bireylerin elde edecekleri gerek ekonomik, gerekse sosyal ve kültürel kazanımlara yön verilmesine sebebiyet vermektedir. Dolayısıyla ailelerin yaşadığı bölgedeki çevresel faktörler, ailelerin eğitim seviyeleri, gelir düzeyi ve eğitime dair ilgileri bireylerin eğitim hayatları boyunca elde edecekleri akademik başarı üzerinde etkilidir. Fransız sosyolog Pierre Bourdieu akademik başarı üzerinde sadece ailelerin ekonomik seviyelerinin değil, ayrıca kültürel ve sosyal sermayelerinin de etkili olduğu, dolayısıyla bu konuda eşitsizliğe yol açan birçok faktörün varlığını vurgulamıştır (Bourdieu, 1973; 1986; 1990). Bourdieu'nun söylemi ile paralellik gösteren PISA 2009 sonuçları incelendiğinde, öğrenci başarısı ve sosyo-ekonomik altyapısı arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin bulunduğunu ortaya koymaktadır. Aynı raporda, OECD genelinde, daha avantajlı sosyoekonomik altyapıya sahip olan öğrencilerin diğerlerinden, yaklaşık olarak 1 yıllık eğitim yılına karşılık gelen 38 puan daha fazla başarı gösterdiği belirtilmektedir (OECD, 2010). Raporun bulgularının analiz edildiği bir diğer çalışmada, akademik başarıda öğrencinin derse duyduğu ilgiden, okulun kaynaklarından ve

ders içi öğrenme metotlarından daha çok sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenler belirleyici olduğu saptanmıştır (Dinçer ve Kolaşın, 2009). Bireyin akademik başarısı, sahip olduğu kültürel sermaye ile okul kültürünün benzeşme oranı ölçüsünde gerçekleşmektedir. Öğrencilerin aile içindeki toplumsallaşma biçimleri okulun yücelttiği değerlere yakınlığı ve okul kültürünü elde etme eğilimleri oranında değişim gösterir (Jourdain ve Naulin, 2016). Sosyo ekonomik ve kültürel bakımdan üst-orta sınıf ailelerden gelen öğrenciler kolayca istihdam edilebilecekleri üniversitelere yerleşirken alt sınıftan gelen öğrenciler istihdamı daha zor olan etiketi düşük üniversitelerin daraltılmış programlarına katılım göstermektedir. En iyi üniversitelerin en iyi programlarında üst sınıf ailelerden gelen öğrencilerin temsil edilme oranının yüksek olması yükseköğretimin eğitimdeki eşitsizliği pekiştirdiği ve yeniden ürettiğini göstermektedir (Bourdieu ve Passeron, 2015). Ailelerin sosyo-ekonomik seviyeleri sadece öğrencilerin okula kaydolmasını, katılımını ve okulu bitirmesini değil (Tansel, 2002), akademik başarı düzeyini de etkilemektedir. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerde bu süreç olumlu olarak, öğrencinin daha hızlı öğrenmesine neden olabilmektedir. Söz konusu aileler bir taraftan çocuklarının başarısı için okula yönelik daha fazla materyal sağlarken, diğer taraftan çocukların fiziksel ve kültürel gelişimlerine katkı sağlayan aktivitelerle öğrenim yetenekleri artırabilmektedirler (Teachman, 1987; Lee ve Barro, 1997; EARGED, 2007; OECD, 2013). Annelerin mesleklerindeki ve çalışma durumlarındaki farklılıkların, öğrencilerin okul dışındaki çalışma süre ve ortamları gibi faktörlerin de öğrenci başarısı üzerindeki eşitsizliklere neden olduğu görülmüştür (Dronkers, 2010). Wiggan (2007: Akt. West vd., 2000), aile geçmişinin ve sosyoekonomik düzeyin öğrencilerin özellikle dil gelişimleri ve alıştıkları ebeveynlik stilleri üzerinde belirleyici olması nedeniyle okul hayatlarını doğrudan etkilediğini ve sınıf-kültür etmeninin doğurduğu başarı farkının henüz öğrenci okul hayatına başlamadan ortaya çıktığını vurgulamaktadır. Konuşma kodlarındaki sınıfsal farklılıkların okul başarısı üzerindeki etkilerini incelemiş ve alt toplumsal sınıflardan gelen öğrencilerin dil dağarcıklarının diğerlerine göre daha zayıf olduğunu, bu durumun akademik başarıda belirgin bir dezavantaja dönüştüğünü tespit etmiştir. Orta sınıf ailelerin çocukları ise küçük yaşlardan itibaren aile ortamında okuldaki egemen dil kalıplarını kullanıyor olmalarının avantajını yaşamaktadır (Bernstein, 2003). Öğretmenler çoğunlukla orta sınıfa ait dil alışkanlıklarına sahip olmayanları diğerlerinden daha az zeki olarak etiketlemekte ya da tanımlamaktadır (Brint, 2017). Okul, başarılı olma durumunu bu dilsel kodlara hâkim olmak üzerinden ölçmektedir. Bunun sonucunda hâkim kültürün habitusuna sahip olan öğrenciler, alt sınıf ailelerden gelen öğrencilere göre daha avantajlı bir konumda yer alırlar. Bu durumda eğitim sistemi içinde, alt sınıftan gelen öğrencilerin dil sermayesi yoksunluğu, onları okul kültürü karşısında sessiz

kalma, huzursuz hissetme gibi sembolik şiddete maruz bırakacak ve bu öğrenciler eğitim sisteminden eleneceklerdir (Bourdieu, 1991).

Sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin yaşadıkları bölgelerdeki okullarda öğrenci-öğretmen oranları ve sınıf büyüklükleri de öğrenci başarısını etkiler. Ayrıca bu okullarda çalışan öğretmenler, düşük gelirli bu bölgelerdeki öğrencilerin daha sorunlu ve başarı olasılıkları daha düşük olduğundan, bu bölgelere nazaran daha yüksek gelirli ailelerin yaşadıkları bölgelerdeki daha başarılı okullarda çalışmayı tercih etmektedirler (Gilpin, 2012; Akar, 2010). Öğretmenlerin bu seçimi öğrenci velilerinin ekonomik durumu, eğitim seviyesi ve eğitime dair ilgilerinin bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenci velilerinin eğitime dair ilgilerini yaptığı bir araştırma kapsamında gözlemleyen Lareau, veli toplantılarında orta sınıftan gelen ailelerin öğretmenlerle gayet rahat bir şekilde uzun süre konuşup şakalaştığını tespit ederken, alt sınıftan gelen ailelerin öğretmenlerle çok daha kısa süre görüşüğünü ve konuşurken sağa sola bakındığını keşfetmiştir. Ayrıca orta sınıftan gelen aileler çocuklarının eğitim durumları hakkında konuşurken, alt sınıftan gelen aileler genellikle eğitim dışı konularda çeşitli şikâyetlerde bulunmak adına bu toplantılara katıldığını gözlenmiştir (Lareau, 1997).

Neoliberalizmin hedeflerine uygun olarak yeniden tanımlanan rekabet kavramı doğal seçim ile de ilişkilendirilerek bireylerde yarışma ülküsü yüceltilmiştir. Böylece, bireylere her koşul ve ortamda rakiplerle yaşadığı düşüncesi benimsetilmiştir. Kazanmaya yönelik tutumu destekleyen bu telkin, doğal olarak yaşamın her alanındaki yarışmaları, yarışmacıları ve yarıştıracıların sayısını ve önemini artırmıştır. Bugün kapitalist ekonomi düzeni gereği, rekabetçi bireyler yetiştirmek ve ekonomileri daha rekabetçi ve güçlü hale getirmek eğitim sistemlerinin önemli bir amacı haline gelmişken, merkezi sınavlar dünya genelinde bu amaca ulaşmanın önemli bir aracı haline gelmiştir. Apple (2006)'a göre ulusal eğitim planlarının asıl amacı ulusal düzeyde merkezi sınavlar yapabilmektir. Ulusal düzeyde yapılacak bir sınav ekonomik olarak ağır yükler getirmemesi açısından sadece sıradan bir kâğıt-kalem testi olacaktır. Bu sınavların uygulanmaya başlaması ise okullara fiyat etiketi koymanın bir aracı haline gelmesine sebebiyet vermektedir. Dolayısıyla “tüketicilerin” bu okul iyidir, bu okul kötüdür diyebilecekleri bir mekanizma bu şekilde yaratılmış olmaktadır. Eğitimin bu şekilde piyasalaştırılması ile toplumda var olan eşitsizlikler daha da derinleşmiştir. Gelir düzeyi yüksek olan ailelerin çocukları daha iyi şartlarda eğitimlerini dolayısıyla geleceklerini planlarken, düşük gelirli ailelerin çocukları ya sistemin dışına itilmekte ya da düşük düzeyde gelecek beklentisiyle, kötü koşullarda eğitim almaya başlamaktadırlar. Bireylerin yaşamlarında bu denli bir öneme sahip merkezi sınavlar aynı zamanda eğitim sistemlerinde yapılan reformlarının da bir aracı haline gelmiştir (Blake, 2012). Sınav odaklı eğitim sistemlerinde bireyler ağır bir

bilişsel yükün altına itilmektedirler. Gereksiz ve yoğun bilişsel yükün altında ezilen çocuk gelişim sürecinden kopararak doğal olamayan bir yaşama zorlanmaktadır. Temel yaşam becerilerini destekleyen öğretim programları terk edilerek seçme sınavlarının gerektirdiği gereksiz bilgilerin yer aldığı programlara maruz bırakılan çocuk, dengesi bozulmuş bir yaşam sürdürmektedir (Ural, 2013). Farklı türlerde ve düzeylerde yapılan merkezi sınavlar, öğrencilerin öğrenme deneyimleri yanında, öğretmenlerin, okul müfredatlarının ve okul yapılarının rekabetçi ekonomiye uyum sağlayacak biçimde düzenlenmesine de yol açmaktadır (Lingard vd., 2013). Merkezi sınavlar, ödül-ceza ve başarılı-başarısız etiketleri koyma amacı taşıyan, bireysel farklılıkları göz ardı eden, öğretmen ve öğrenci ilişkisinin dışında hazırlanan ve kaynak dağıtımının bir aracı olarak işleyen ölçme etkinlikleridir. Bu sistemle sadece öğrenciler değil, öğretmenler, okul idareleri, il-ilçe müdürlükleri ve aileler yarıştırılmaktadır. Eğitim yöneticilerinin başarısını, sınav sonuçlarına indirgeyen bu anlayış eğitimin bütüncül etkisini önemsizleştirmiştir. Böylece okul, neoliberalizmin gereksinim duyduğu insanların üretildiği yere, eğitim de insan yapma sürecine dönüştürülmüştür (Rauter, 2011).

Bu sistemle çocukların en başarılısı sınavla tespit edilir ve sınavda en yüksek notu alan öğrenci en fazla bilgi ve beceri edinmiş olarak kabul edilir. Bu sistem sınavlar dışında öğretme biçimi olarak kullandığı ödevlerle de öğrencilerin her alanda rekabeti sürdürmelerini amaçlar. Okulun düzeni ve disiplini bu organizasyon içinde kurulur (Dewey, 2015). Okul, öğrencilerin bireyselliklerini fark ettikleri, kendilerini birer özne olarak inşa ettikleri ve yaşam deneyimi kazandıkları bir yaşam alanı olarak değil, ömrü sınav sonuna dek süren ölü bilgilerle öğrenciyi sınavlara hazırlayan bir araç haline gelmiştir (Ünal vd., 2010). Merkezi sınavlar öğrencinin eğitimde yol almasının bir anahtarı haline gelmiştir. Öğrenciler için mezun olup olamamaları, bir üst eğitim seviyesine geçip geçememe durumları bu sınavların sonuçlarına göre belirlenmektedir. Gelecekte büyük ödül olarak gösterilen toplumsal statünün yolu sınavlardan geçmektedir. Başarısızlıkta ise ceza olarak sınıf tekrarı ve ziyade eğitim sürecinin dışında kalma ile sonuçlanmaktadır (Hursh, 2001; Wilson, 2006). Sınavları günümüz eğitim sistemi için önemli kılan ise bu dışlama ve ilerleme pratiğidir.

Gücünü iktidardan ortak kabulle konan yaptırımdan alan sınavların, görünmeyen ama asıl olan işlevi, birden fazla insanın bulunduğu her durumda var olan eşitsizliğin sorunsuz devamını sağlamaktır (Dönmez, 2015). Çoğu OECD ülkesinde zorunlu eğitim sonunda yapılan ayrıştırma öğrencileri sınavlarla elde edilen akademik başarı veya yeteneklerine göre lise türlerine gruplamaktadır (Woessman, 2009). Bu sistemle başarılı ve başarısız öğrenciler farklı lise türlerinde kümelenmektedirler. Dezavantajlıların kümelandıkları liselerde eğitim ortamı daha dezavantajlı hale gelmekte, öğretmenlerin öğrencilerden başarı beklentileri giderek

düşmekte ve sonunda dezavantajlılar maalesef daha dezavantajlı hale gelmektedir. Böylece okul ayrıştırmasının etkileri liseler arası başarı farklarında görünür hale gelmektedir. PISA araştırmalarının gösterdiği okullar arası başarı farkı, okul ayrıştırmasının ürettiği farklara karşılık gelmektedir (Özer, 2020). Tarafsız olarak kabul edilen okul, öğrenim ve meslek yaşamındaki başarıların kişisel yetenek ve becerilere bağlı olduğu inancını güçlendirerek bir yandan eşitsizlik üzerine kurulu sınıfsal yapılanmayı haklılaştırırken, diğer yandan olası başarısızlıkların suçunu çocuğun kendisine ve ailesine yükleyerek iş bölümündeki hiyerarşiye uygun bireyler yetiştirmektedir (Ünal ve Özsoy, 1999). Dönmez (2015) de yaptığı değerlendirmede, mevcut sistemin meşruluğu ancak sınavların “adil” olma özelliği vurgulanarak sağlanabildiğini ifade ederek, sınavların insanlar arasındaki hiyerarşiyi mantıksal bir zeminde nasıl meşrulaştırdığına dikkat çekmektedir. Dönmez’e (2015) göre, “İnsanlar arasındaki bireysel ve sınıfsal eşitsizlik ancak eşit şartlarla yapılan sınav ile kabul edilebilir hale getirilir. Sınavların bir gereklilik olduğu, fırsat eşitliğini sağlayan önemli bir araç olduğu, öğrencilerinin bilgi kapasitelerini sağlıklı bir şekilde ortaya çıkarttığı, herkesin sınavlarda eşit şansa sahip olduğu şeklindeki ifadeler sınavları meşru kılmak için yoğun olarak kullanılır (Ollman, 2002). Eğitim sürecinin her aşamasında yaygınlaşan seçme sınavlarıyla yaratılan eşitsizlik ve eğitim hakkı ihlalleri, normalleştirilerek meşrulaştırılmıştır.

Sınav sonuçlarının il-ilçe müdürlükleri, okul, öğretmen ve veli gibi ilgili tüm paydaşlara duyurulması öğrenciler haricinde başta öğretmenler olmak üzere birçok unsuru başarılı-başarısız olarak sınıflandırmaktadır. Böylece öğrencileri sınavlara hazırlayan öğretmenler, öğrenci başarısı üzerinden yarıştırlarak, velilerin öğretmen tercihleri ve okul tercihleri yoluyla baskı altına alınmaktadırlar (Ünal, 2011). Hursh (2013) te benzer şekilde, öğrencilerin sınavlarla aldıkları puanların politika değişimlerine meşruiyet yaratmanın yanında okulları ve öğretmenleri değerlendirmek için de kullanıldığını belirtmiştir. Eğitime ilişkin beklentilerin ve algının bu şekilde değişmesi, öğretmenlerin eğitimsel pratiklerine, bilgiye ve öğrenciye yönelik algılarını yeniden şekillendirmiştir. Kendisini “öğrenci başarısı”na adanmış bir öğretmen, sınavlar yoluyla giderek daha da derinleştirilen eşitsizlikleri göremeyen, toplumsal görevlerinden sıyrılmış, bulunduğu toplumun gerçekliklerini fark etmeyen “profesyonel” bir meslek elemanı haline gelmektedir. Öğretmen, kendi dışında belirlenen bilgileri, kendisinden beklenen yöntemlerle ve sonuca odaklanarak aktarmak zorunda olan, kendi üretici etkinliğine yabancılaşmış bir meslek elemanı haline gelmiştir. Öğretmen, piyasa koşullarında değerli olan bilgiyi aktardığı, öğrencileri yüksek gelir getiren bir mesleğe hazırlayabildiği ölçüde öğretmendir. Öğretmen artık, toplumsal sorumluluklarından sıyrılmış, görevi öğrencileri merkezi sınavlara hazırlamaya indirgenmiş olan bir teknisyen rolüne bürünmüştür (Yıldız,

2014). Rekabete dayalı sınav odaklı eğitim anlayışı başta öğretmenler arasında olmak üzere eğitim toplumundaki dayanışma davranışıyla sevgi ve saygıyı tehdit etmektedir. Eğitim sisteminin her düzeyinde üretilen yarışma ortamı; velileri, öğrencileri, öğretmenleri ve yöneticileri dayanışma, işbirliği ve paylaşım gibi insani davranışlar sergilemekten hızla alıkoymakla beraber birbirlerini rakip olarak gördükleri bir ortamın oluşmasına vesile olmaktadır. Eğitim örgütlerine yerleştirilen bu yarışmacı yapı ile grup üyeleri arasında negatif bir korelasyon (Beersma vd., 2003) oluşturulmuştur.

Eğitimsel sürecin, okulun, öğrenci ve öğretmenin ölçüldüğü sınav odaklı eğitim anlayışı beraberinde tüm bu sürecin verimli ve karlı bir duruma nasıl getirileceği fikrini doğurmuştur ve yatırımcılara, özel okul ve dersane işletmeciliği (Ural, 2012) gibi yeni yatırım alanları oluşturularak, örgün eğitim her düzeydeki seçme sınavlarına hazırlama anlamına hapsedilmiştir. Öğrencileri sınava hazırlama amacıyla oluşturulan ortam, çocukluğun alınıp satıldığı ve hatta çalışıldığı (Ural, 2014) bir piyasaya dönüştürülmüştür. Özel okul ve dersane işletmelerinde açık bir şekilde sürdürülen bu ilişki, devlet okullarında da hazırlık kursları adıyla örtülü bir şekilde uygulamaya konulmuştur. Böylece çocukluk, seçme sınavlarına hazırlama ambalajıyla aylık, günlük ve saatlik gibi çeşitli periyotlarda fiyatlandırılarak piyasa sunulan bir nesneye dönüştürülmüştür. Bu durum, eğitim alanında daha iyi eğitim kurumlarının açılmasına ve böylelikle devlet ile özel sektöre bağlı eğitim kurumları arasında önemli kalite farklılıklarının oluşmasına neden olmuştur. Ekonomik güce sahip ailelerin çocukları özel okul ve dershanelere yönelirken, buna karşın ekonomik gücü yetersiz olan ailelerin çocukları ise, sadece devlet okullarıyla yetinmek zorunda kalmaktadırlar. Acemoğlu ve Psichke (2001)'nin vurguladığı gibi beşeri sermayeye yapılacak yatırımların ailelerin kişisel finansal olanaklarıyla finanse edilmek zorunda olduğu durumlarda, eğitime yapılan yatırımların getirisi yüksek de olsa özellikle düşük gelirli aileler (Caner ve Okten, 2010) söz konusu beşeri sermaye yatırımlarını yapmada isteksizleşmektedirler. Sermaye endeksli bu durum, toplumsal ölçekli sosyal statü ve ekonomik katmanlar arasındaki tabakalaşmanın büyüyerek devam etmesine neden olmaktadır.

Kalkınmakta olan ülkelerde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, öğretmenin eğitim seviyesi ve okulun sahip olduğu tesisler ve fiziki yapısı ile başarı arasındaki ilişki, kalkınmış olanlara göre daha belirgindir; ancak yine de kuvvetli bir ilişkiden bahsetmek doğru olmayacaktır (Wössmann, 2001; Hanushek, 1995; Hanushek, 2006). Bu hali ile eğitime aktarılan kaynakların başarı üzerinde azalarak artan bir etkisi olduğu öne sürülmektedir (Wössman, 2001). Ayrıca finansman yetersizliklerinin yanı sıra, bina ve tesis eksiklikleri ve çok ciddi araç-gereç, laboratuvar donanımı, bilgisayar ve kütüphane yetersizlikleri ve diğer

donanımsal eksiklikler başarıda yaşanan eşitsizliklerin kaynağı olarak gösterilebilir (Gedikoğlu, 2005)

**2.5.5. Fen Eğitiminde Güç ve Eşitsizlikler:** Foucault'un beşeri bilimler, sosyal bilimler ve eğitim alanında yürütülen bilimsel çalışmalar üzerindeki etkisi son yıllarda giderek artmıştır (Ball, 2013). Fen eğitimi araştırmacıları, Foucault'un düşünce sistemi üzerine kurguladıkları araştırmalarında genelde hakikat, iktidar, söylem ve güç kavramları üzerinden hareket etmişler ve bu kavramların Fen eğitimi üzerindeki etkilerine yoğunlaşmışlardır. Foucault eksenli yürütülen bu çalışmalar Fen eğitiminde okulun disipliner yapısı ve yönetim biçimlerine meydan okuyan eleştirel bir bakış açısı sunmuştur. Bu çalışmaların birinde Bencze ve Carter (2011), yaptığı araştırmada Foucault'un yönetimsellik kavramını kullanarak eğitim ve fen eğitiminin neoliberal kapitalizmin amaçlarına doğru nasıl evrildiğini açıklamaya çalışmıştır. Diğer bir çalışmada Bazzul (2014a), Foucault'un Arkeoloji yöntemini kullanarak okullarda öğrencilere sunulan Fen ders kitaplarında geçen söylemlerin öğrencileri nasıl öznelletirdiğini incelemiştir. Ayrıca Wolf Michael Roth (2015), yaptığı çalışmada Foucault'un disiplin kavramını kullanarak, sınavlar ve okul yapıları gibi disipliner modellerin modern öznelere nasıl konumlandığını açıklamaya çalışmıştır. Bu çalışmalara yapılan genel bakış tüm Fen eğitimi araştırmalarını kapsamadığı gibi Foucault'un Fen eğitimi literatüründe çalışılmış bazı alanları özetlemektedir.

Foucault'un çalışmalarında sıklıkla kullandığı iktidar, bilgi, eleştiri, söylem, etik, öznelletirme ve özgürleştirme gibi kavramlarının Fen eğitimi perspektivinden yeniden yorumlamak bu alanda yaşanan eşitsizlikleri nispeten açıklığa kavuşturacaktır.

Foucault (1982a), iktidarın kullanımını, bir kişinin eylemlerinin, başka bir kişinin eylemlerini şekillendirdiği bir etkileşim şekli olarak tanımlar. Kendisini doğrudan gündelik yaşama uygulayan bu iktidar biçimi, bireyi kategorize eder, onu kendi bireyselliğiyle işaretler, onu kendi kimliğine bağlar, ona kendisinin tanınması ve başkalarının da onda tanınması gereken bir hakikat yasasını bağlar (Foucault, 1982a). Eğitim kurumlarında bulunan geleneksel sınıflarda öğretmenler, öğrencilerin eylemlerini ve seçimlerini derinden kısıtladıkları bu tip bir güç ilişkisi içindedir (Foucault, 1982b). Eğitim kurumları böyle bir gücü, toplumsal yaşamda bir işgücünde çalışacak, sosyal ve politik kurumlara katılacak olan gelecekteki vatandaşları oluşturma rollerinde kullanır. Bu güç görüşü, Fen eğitiminde öğrencilerin sınıf kararlarına katılma konusunda sınırlı fırsatlara sahip olduğu, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki geleneksel ilişki içerisinde de mevcuttur. Bu güç ilişkisi tipinde paylaşılan gücün bir göstergesi olarak, öğrencilerin seslerini ifade etme derecesi örnek olarak verilebilir. Öğrencilerin okullarda sesini ve başarısını artırmak amacıyla, bazı yazarlar, öğretmenler ve öğrenciler

arasında daha az otoriter, daha demokratik bir ilişki önermektedir. Bu ilişkide öğrenciler daha fazla seçim, ses ve otoriteye sahiptir (Moreno-Lopez, 2005). Başka bir örnekte Foucault'un biyopolitika ve biyoiktidar kavramından hareketle, Clayton Pierce (2012) biyokapitalist bir gündemi ilerletmek için gerekli öznellikleri oluşturmaya çalışan 'bilimsel okuryazarlık' ve Fen eğitimi politikalarının yeniden gözden geçirilmesini savunmaktadır. Pierce, STEM eğitimi de dâhil olmak üzere okulun, sürdürülebilir, eşitlikçi ve toplum merkezli yaşam biçimlerini teşvik eden bir eğitim gündemini takip etmekten ziyade öğrencilerden biyo değer çıkarmak ve bir girişimcilik etiği aşılama ile meşgul olduğunu ifade etmektedir. Mevcut Fen eğitimi reformlarının biyolojik ve sosyal yaşamın metalaştırılmasını teşvik ettiğini ve STEM eğitiminin nasıl ilerlediği konusunda giderek daha ciddi bir paya sahip olan biyo-emek şirketlerinin ihtiyaç duyduğu insan tipini ürettiğini savunur. Bu konularda Foucaultcu biyopolitika, teorik bir çerçeve olarak eğitim araştırmacılarına politika/müfredat, okullaşma, öznellik ve küresel güç ağları arasındaki "mikro" ve "makro" ilişkileri yeniden düşünmede yardımcı olabilir (Carter 2005). Rabinow ve Rose (2006) ise, Fen eğitimi ile ilgili biyogücün birbiriyle ilişkili üç yönünü tanımlamaktadır. Eğitim kurumları bu bilgileri belirli bir tür bilimsel okuryazar vatandaş üretmek amacıyla kullandığından, biyogücün kullanılmasında etkin bir role sahiptirler. Biyogüç Fen eğitimi ile ilgili olarak şunları yapabilir:

1. Sağlıklı bireyler olarak kim olduğumuzun yanı sıra yaşamlarımızı nasıl yaşayacağımızla ilgili hem bilimsel hem de otorite tarafından yetkili söylemlerle güç kullanılır. Fen eğitimi, biyoloji, kimya veya sağlık bilimleri yoluyla insan yaşamı hakkında herhangi bir şekilde konuştuktan sonra, gücün kullanılması için bir alan yaratır.
2. Sosyal ve etik problemleri, örneğin genetik ve etik eylem biçimleri etrafındaki tartışmalar biçiminde ele alınır. Bu konular etrafındaki söylemler yoluyla bazen ırk, etnik köken, cinsiyet, din veya ortaya çıkan biyolojik vatandaşlık biçimleri yoluyla sosyal ilişkileri tanımlar.
3. Bireylerin, nüfusun yaşamı veya sağlığı adına belirli otorite biçimleri altında bireyler üzerinde çalışılan uygulamaları içerir. Bu uygulamalar ile 'hasta, sağlıklı, sorunlu' gibi kategoriler oluşturulur ve davranışın kontrolü yoluyla devletin veya özel çıkarların gücünü kullanmak için çalışır.

Fen eğitimcileri, diğer pek çok şeyin yanı sıra Fen eğitiminin gücün etkilerini nasıl taşıdığını ve öğrencilerin, öğretmenlerin ve araştırmacıların öznelliklerini belirli şekillerde oluşturmak için nasıl çalışabileceğinin ana hatlarını belirleyerek “önyargı”yı kabul etmekten daha ileri gidebilirler (Carter, 2008). Fen eğitiminde öğretmenler derslerinde, olduğu gibi kabul edilen güç ilişkilerine, tipik fen öğrenme etkinlikleri tarafından teşvik edilen öznelliklere ve

resmi ve gayri resmi bilimsel araştırmalara gömülü varsayımlara meydan okuyan soruları ve tartışmaları dâhil edebilirler. Aşağıdaki sorular, Fen bilgisi öğretmenlerinin Fen eğitimi etkinliklerinde ve uygulamalarında doğal olarak kabul edilen varsayımları ve güç ilişkilerini ele almalarına yardımcı olabilecek örneklerdir:

1. Neden bazı deneyler ve tartışma konuları diğerlerine göre tercih ediliyor?
  2. Eğitimdeki alternatifler, gücün uygulanması yoluyla nasıl sınırlandırılır?
  3. Sınıftaki Fen etkinlikleri/soruları nasıl farklı şekillerde formüle edilebilir?
  4. Araştırmanın nesneleri veya araştırmacı hakkındaki varsayımlara dayalı bilimsel sorgulama becerileri nasıldır?
  5. Belirlenen bilimsel araştırma modelleri ne tür bir "araştırmacı" oluşturur?
  6. Sınıf içi yapılan araştırmalar kime yarar sağlar ve bu araştırmalarda kimlere söz hakkı verileri veya verilmez?
  7. Araştırma sonuçları için birden fazla yorum ve olasılık var mıdır?
  8. Fen ödevlerinde/raporlarında yazar kimdir ve bu yazar hangi varsayımlara sahiptir?
- (Bazzul ve Carter, 2017)

Foucault'ya (1976) göre bilimsel bilgi, diğer tüm bilgiler gibi güçtür. Foucault bu açıklamayı yapmakla bilimsel geçerliliğe karşı bir duruş sergilemezken, aksine bu bilginin çeşitli iktidar organları tarafından nasıl yönetildiğini ve bilginin iktidar uygulamalarının ayrılmaz bir unsuru olarak nasıl işlev gördüğünü açıklamaya çalışır. Deney yoluyla elde edilen bilimsel bilgi, doğal dünyayı izah etmeye çalışırken, bu bilgi, bu bilgiyi düzenleyen sosyo-politik rejimler tarafından eşzamanlı olarak üretilir. Foucault'un hakikat/iktidar sorunsalı, bilim yöntemleriyle elde edilen bilginin reddi değil, sadece bu bilgilerin modern kurumlar tarafından konumlandırılmasını ele alır. Fen eğitimcileri, bilimsel bilginin ve toplumdaki prestijin dağılımını yeni bir tür Fen eğitimi yoluyla değiştirmek istiyorsak, Fen eğitiminin bu açıdan çalışılması ve pratiğinin politik ve ekonomik sonuçlarının ele alması gerekmektedir (Bazzul ve Carter, 2017).

Foucault'ya göre söylemler, insanların üzerinde konuşabilecekleri nesneleri oluşturan ifadelerden oluşur (Foucault, 2006a). Bununla birlikte, Foucaultcu anlamda bir ifade, aynı zamanda "kurumsal güç" de taşıyan herhangi bir ifadedir. Bu ifadeyi "doğru" olarak kabul eden yine bir tür otoritedir. Yani, ifadelerin "doğru" olup olmadıklarını bilmek için her zaman söylemsel ve disipline edici bir zemine karşı gerekçelendirilmeleri gerekir (Foucault, 2006a). Söylemlerin hakikat üzerindeki etkisini daha anlaşılır bir şekilde açıklamak için Foucault (2006a), "Dil Üzerine Söylem"de, Gregor Mendel'in çalışmasını örnek olarak verir. Foucault bu örnekte Mendel'in ortaya koyduğu gerçeklerin o dönemde yaşayan botanikçiler ve biyologlar

tarafından nasıl görülmediğini “söylem” üzerinden açıklar. Mendel'in nesnelerden bahsetmesi, yöntemler kullanması ve kendini zamanının biyolojisine tamamen yabancı bir teorik bakış açısıyla yerleştirmesi ve gerçeği açıklarken kullandığı söylemlerin o zamanda kullanılan söylemlerin dışında olması sebebiyle Mendel'in çalışmalarının anlaşılmadığını ifade eder. Bruno Latour (1987) de, Fizik bilimlerindeki gerçekler bile, doğa hakkındaki mevcut söylemler ve argüman yapılarıyla ilgili önsel açıklamaları takip ettiğini ifade ederek söylemlerin hakikat üzerindeki etkisine dikkat çekmiştir. Foucault'nun (2006a) açıkladığı gibi: ‘Bir boşlukta doğruyu söyleyebilmek her zaman mümkündür, ancak her konuştuğunda yeniden etkinleştirilmesi gereken bazı ‘söylemsel’ politikaların kurallarına uyulması halinde ancak doğru olarak kabul görebilir’.

Fen eğitimi söylemlerini besleyen güç, dayatan olmaktan çok yöneten bir yapı olarak görülmelidir. Foucault'nun söylem analizini Fen eğitimi materyalleriyle ele almak, olası düşünce ve eylemleri analiz etmek önemli hale gelmiştir. Öğrenciler, öğretmenler ve araştırmacılar olarak, çalışmalarımızı nasıl yürüttüğümüzü seçmekte özgür olduğumuza sık sık inanırız, ancak bize verilen seçimler aslında oldukça sınırlı ve / veya kısıtlıdır (Foucault 2003b). Bu nedenle Fen eğitimcileri, okullarda yürütülen eğitim uygulamalarının ve bilginin öğrenciler için olasılıkları nasıl engellediğini veya desteklediğini fark ederek Fen öğretimi ve öğrenimine farklı şekilde yaklaşabilirler. Fen eğitimcileri eğitimle ilgili olarak kendilerine şu aynı soruları sorabilirler:

- Fen eğitimine dair bilimsel bilgiler söylemler yoluyla nasıl düzenlenir?
- Söylemler yoluyla düzenlenen bilimsel bilgiler öğrencilerde nasıl etkiler bırakır?
- Bilimsel araştırmaların açık ve örtük amaçları nelerdir? (Bazzul, Carter, 2017)

Eleştiri, bir düşünceyi ortaya koymak ve onu değiştirmeye çalışmaktan ibarettir. İşlerin insanların inandığı kadar açık olmadığını göstermek, onu olduğu gibi kabul edilenin artık olduğu gibi kabul edilmemesini sağlamaktır. Eleştiri yapmak, artık çok kolay olan eylemleri zorlaştırmaktır (Foucault 2003a). Mary Atwater (1996), Fen eğitimcilerinin, bilimsel bilginin nasıl öğrenildiğini ve üretildiğini sınıf içi pratiklerle sorgulamak için ‘eleştirel bir mercek’ kullanmaları ve öğrencilerine de kullanmalarına yardımcı olmaları gerektiğini öne sürmektedir. Örneğin Fen eğitimi içerisinde yer alan ve öğrencilerin sosyal eşitsizlik ve iklim değişikliği gibi yirmi birinci yüzyılın sorunlarıyla ilgilenmelerine olanak tanıyan dönüştürücü bir Fen eğitimi için belirli uygulamaları savunulamaz hale getiren sürekli eleştiri gereklidir (Sharma, 2012). Geleneksel Fen sınıflarında öğrenciler, öğretmenleri tarafından önemli olarak seçilen gerçekleri ezberlemesi beklenen bilgi tüketicileri olarak sınırlandırmaktadır (Gilbert ve Yerrick, 2001). Oysaki bilim, farklı kanıtlara dayalı görüşlerin rekabet ettiği bir disiplin olarak

görülmektedir. Fen eğitiminde öğrenciler, bilim yapma sürecine maruz bırakılırsa öğrencilerin gerçekleri olduğu gibi kabul etmek yerine, kanıta dayalı fikirlerle rekabet etme konusunda tartışmaya girebilecekleri önemli bir platform haline gelir (Basu ve Barton, 2010). Fen sınıflarında müfredatın, konuların ve eğitime dair stratejilerin öğretmen tarafından değil aksine öğrenci tarafından seçilmesi önemli bir gerekliliktir. Seçim, öğrencinin öğrenmesi için önemli olmakla birlikte kendi sorgulamalarını şekillendiren öğrencilerin bilimdeki yeni problemlerle başa çıkma yeteneklerini de geliştirir (Basu, 2008). Eleştirinin, Fen eğitimi araştırmacıları için pedagojiyi, politikayı ve Fen eğitimini anlama yollarında nasıl bir araç haline gelebileceği üzerinde düşünülmelidir.

Angela Calabrese-Barton (2000), Fen öğretiminin ‘bilimin dünyada sahip olduğu politik ve etik sonuçlara cevap vermesi gerektiğini ve üretimde olduğu gibi analiz ve eleştiriyi de aynı şekilde aşılması gerektiğini' iddia ettiğinde, eğitimcilerin sosyopolitik öneme sahip konularla ilgili sahip oldukları etik sorumlulukları vurgulamaktadır. Fen eğitimcileri söylemler tarafından oluşturulan etik olasılıkları sürekli olarak sorgulamalıdır. Fen eğitiminde etik, örneğin, Slavoj Žižek'in (2009) yirmi birinci yüzyılın dört büyük karşıtlığına değinebilir: (1) fikri mülkiyetle ilgili olarak özel mülkiyetin uygunsuzluğu; (2) yeni tekno-bilimsel gelişmelerin (biyogenetik) sosyo-etik sonuçları; (3) yaklaşan ekolojik felaket tehdidi; ve (4) yeni Apartheid biçimleri, duvarlar ve gecekondular. Biyoloji eğitimindeki etik sorular, aynı zamanda, biyoteknolojinin insanları “biyoözneler” olarak oluşturma çabasına ve sosyal hayata müdahale etme şeklini de içeren, yirmi birinci yüzyılda değişen beden kavramlarını da içermelidir (Gerlach 2011).

Eğitim alanında Foucault'nun çalışmalarının en faydalı olabileceği yer, modern öznelerin söylem, eğitimsel uygulamalar ve iktidar teknolojileri aracılığıyla nasıl oluşturulduğunu anlamak olabilir. Güç=bilginin Foucault'nun düşüncesinin temel odak noktası olduğu düşünülür, fakat Foucault, "o, güç değil, araştırmamın genel teması olan öznedir" der (Foucault 1982a, 778). Özneler, ilişkilerde dolaşım halinde olan çoklu söylemlerde işleyen imkân ve kısıtlamalara göre söylemsel olarak oluşturulur (Foucault 2006a).

Eğitimin toplum genelinin kabul edilmiş doğası gereği, okulların görünmez bir şekilde kontrol kurumları olarak faaliyet göstermesine izin verilir. Fen eğitimi, sömürgecilik ve sömürücü sosyoekonomik yapıların devamı için oluşturulan baskıların suç ortağı olarak görülür (Pierce 2013; Tobin, 2011). Burada gözden kaçırılmaması gereken husus, Fen eğitimi söylemlerinin bu eşitsizlikleri koruyan ve devam etmesini sağlayan öznellikleri üretmek için nasıl çalıştığıdır. Bu konuyu ele alan bilimsel bir çalışmada, biyoloji ders kitaplarındaki söylemlerin 'etik öznellik' oluşturmak için nasıl çalıştığı araştırılmış ve öğrencilerin etik öneme

sahip konularda nasıl bir etik pozisyon almaları gerektiği incelemiştir (Bazzul 2014b). Ne tür pozisyonların, kimler tarafından ve hangi gerekçelerle alınabileceğinin sınırlamalarını incelemek, eğitimcilerin sosyal, etik konular ile fen alanı arasındaki ilişkiyi yeniden düşünmelerini sağlayabilir. Foucault'nun biyopolitik kavramı, ders kitaplarında yer alan sosyal etik soru ve alıştırmaların, öğrencilerin etik yollarla düşünmeleri ve hareket etmeleri gerektiğinde öğrencilere sunulan seçenekler açısından nüfusun yönetimi ile nasıl iç içe geçtiğini anlamada yararlı olmuştur (Bazzul 2017).

Eğitim süreçleri içerisinde Fen öğrencileri ve öğretmenler sadece öznelere haline getirilmezler, sahip olduklarını düşündükleri düşünce özgürlükleriyle, eylemde bulunarak, çeşitli öznelleştirme süreçlerinin bir olumsuzluğu olarak hareket ederler (Bazzul, 2014). Fen bilgisi öğretmenleri ve öğrencileri sosyal konulara yöneldiklerinde, çeşitli öznelleştirme süreçlerinin bir olasılığı olarak hareket ederler ve belki de paradoksal olarak özne konumlarının ortaya çıkması bu sınırlama yoluyla gerçekleşir (Bazzul ve Carter, 2017).

Eğitimin tüm alanlarında, eğitimi küresel kapitalizmin amaç ve ihtiyaçlarına hizmet edecek biçimde yeniden konumlandıran neoliberal reformların etkileri görülmektedir (McLaren 2000; Norris 2011). Bu reformları eğitim ortamlarında sorunsallaştırmak isteyen Fen eğitimcileri, okul bilimi aracılığıyla, neoliberal küresel kapitalizmin söylemlerinin hedeflenen sosyoekonomik düzenin yeniden üretimi için gerekli öznellikleri oluşturmak için nasıl işlediğini düşünmeleri gerekir (Hardt and Negri 2009). Fen eğitimi, sömürücü sosyoekonomik koşulların yanı sıra ırk ve cinsiyet ile ilgili baskılara karşı çıkmak ve direnmek için iyi bir eğitim alanı olabilir (Pierce 2012). Bu kapsamda Fen eğitimi açısından Fen eğitimcileri şu soruları sorabilirler:

-Fen eğitimi söylemleri ne tür öznellikler oluşturmak için çalışır?

-Fen eğitimi öğrencisi olmak neyi kabul etmeyi gerektirir? (Bazzul ve Carter, 2017).

Foucault, iktidarın doğasının direnişi içerdiğini ileri sürer: “Eğer iktidar baskı unsuru olmaktan başka bir şey değilse yani hayır demekten başka bir şey yapmıyorsa, ona boyun eğmeyi başarabileceğimize gerçekten inanıyor musunuz?” (Foucault, 1976) der. İktidarın Fen eğitimi müfredat materyallerinde kullanılma şekliyle onaylanmış eylemleri yerine getirmekten ziyade mevcut materyalleri yeniden yorumlamakla mümkün hale getirilebilir. Bilim tarihçisi Thomas Kuhn (1996) ders kitaplarını ‘her yeni nesil vatandaşın ve bilim insanının ticaretini yapmayı öğrendiği yer’ olarak tanımlamaktadır. Mody ve Kaiser (2007), ‘iki yüzyılı aşkın bir süredir ders kitapları yazarlara, yayıncılara, öğretmenlere ve öğrencilere entelektüel ve pedagojik doğaçlama için bir forum sağlamıştır’ diyerek ders kitaplarını olumlu bir ışık altında tanımlamaktadır. Apple ve Smith (1991) ders kitapları üzerine daha ciddi bir önem atfederek,

ders kitaplarının ‘doğruluk kanunları koymaya yardımcı olduğunu ve bu nedenle bilginin, kültürün, inancın ve ahlakın gerçekte ne olduğuna dair önemli bir referans noktası oluşmasında yardımcı olduğunu’ iddia etmektedirler. Ders kitaplarına böylesine önemli bir güç ve meşruiyet kazandırıldığından, Umberto Eco'nun (1989) dediği gibi, çok çeşitli yorum ve anlamlara sahip “açık metinler” olarak görülmeleri zorunludur. Ders kitaplarının bu denli öneme sahip bir obje olarak algılanması, öğrenciler ve eğitimciler için "zaten bilinen" bilgiye meydan okumak için değerli fırsatları kaçırmak anlamına gelmektedir. Ders kitapları, öznelliklerin Fen eğitimi materyalleri aracılığıyla nasıl oluşturulduğuna dair zengin bilgiler sunsa da öznelliklerin oluşturulmasından yalnızca sorumlu olamaz. Lindsay Prior (2003) belgelerle yapılan araştırmalarla ilgili bu noktayı vurgulamaktadır, yani ‘belge statüleri, içsel varlıklarının özelliklerine ya da yaratıcılarının niyetlerine değil, sınırlarının ötesinde yatan faktörlere ve süreçlere bağlıdır’.

### 3.BÖLÜM

### YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın deseni, araştırma yöntemi, veri toplama araçları, çalışma grubu, verilerin analizi aşaması ile araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği hakkında bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Deseni

Çalışmada doğal sorgulama (naturalistic inquiry) perspektifinden istifade edilerek yorumlayıcı nitel bir araştırma deseni kullanılmıştır.

Doğal sorgulama çalışmalarının gelişen ve değişen yapısından kaynaklı olarak, çalışmaya başlamadan önce kesin olarak belirlenmiş bir yol çizmek mümkün değildir. Doğal sorgulama her zaman doğal bir ortamda yürütülür ve araştırmacı araştırma ortamının bir parçasıdır (Lincoln ve Guba, 1985).

Nitel araştırma, disiplinler arası bütüncül bir bakış açısını esas alarak, araştırma problemini yorumlayıcı bir yaklaşımla incelemeyi benimseyen bir yöntemdir. Üzerinde araştırma yapılan olgu ve olaylar kendi bağlamında ele alınarak, insanların onlara yükledikleri anlamlar açısından yorumlanır (Altunışık ve Diğerleri, 2010).

#### 3.2. Araştırma Yöntemi

Otoetnografi, otobiyografik bir yazı türü olarak kişi ve kişinin kültürle olan ilişkisi hakkında yazmayı ifade etmektedir (Ellis ve Bochner, 2000). Otoetnografik yazılarda araştırmacılar kişisel hikâyelerini organize etmekle birlikte deneyimlerini açıklamak ve deneyimlerini benzer deneyimler yaşamış diğer kişilerle paylaşmak isterler (Richardson, 1994). Ellis'e (2004) göre bir otoetnografi, etnografi ve otobiyografinin harmanlanmasıdır. Etnografi ile otoetnografi arasındaki temel fark; etnografide, araştırmacı özne ve kültürü bilmeyebilir ancak otoetnografide konu ve kültür araştırmacı tarafından iyi bilinir (Chang, 2008). Otoetnografi kendi hakkında yazmaya odaklanır ancak kendi deneyimlerin yoluyla diğer kültürlerin anlaşılmasını araştırmak içinde bir araç olarak hizmet etmektedir (Chang, 2008). Bu ise yazara ve okuyuculara kendilerini daha iyi tanıma fırsatı sağlamaktadır. Otoetnografi yazarları (otoetnografiler) sadece sosyal farkındalık yaratmak için değil, okuyucular kendilerini diğerlerinin yerine koysun (empati yapsınlar) istemektedirler (Ellis, 2004).

Otobiyografi yazarları, genellikle ve sıklıkla, epifaniler (epiphany) hakkında yazarlar. Epifaniler, hatırlanan, kişinin hayatını önemli ölçüde etkilediğinin bilincine varılan momentler, yaşandıktan sonra artık hayatın eskiden olduğu gibi kalamadığı olaylar, kişiyi yaşanan deneyimi analiz etmeye zorlayan varoluşsal kriz zamanlarına tekabül eder (Ellis vd. 2011). Otoetnografi yaklaşımı kişisel deneyimlerin anlatılmasından fazlasını ifade etmektedir. Bu

yaklaşım, birden fazla delil kaynağına dayanan bilimsel ve meşru raporlar üretmektedir. Bir başka deyişle otoetnografik çalışmalarda yalnızca araştırmacının kişisel görüşleri yer almaz, bu görüşler aynı zamanda bu görüşleri onaylayan başka verilerle desteklenmektedir. Otoetnografik verilerin toplanmasında araştırmacılar, içsel veya dışsal olarak elde edilen verilerle nasıl etkileşim kuracaklarına dair bir seçeneğe sahiptirler. Chang'e (2008) göre otoetnografik veri toplama içsel ve dışsal verileri içerebilir. Araştırmacı çalışmanın amacına göre kullanılan yöntem ve verilerin nasıl sunulacağına bağlı olarak ister içsel verileri ister dışsal verileri ya da her ikisini birden kullanabilir. Dış verileri; görüşmeler, tarihi belgeler, el yazması metinler, resmi belgeler, kişisel olarak yazılan gazete metinlerini, gezi günlüklerini, fotoğraf ve video gibi diğer belgeler içermektedir. Görüşme, otoetnografinin etnografik köklere sahip olması nedeniyle otoetnografide dış veri toplamanın "temel" biçimi olarak kabul edilmektedir (Chang, 2008; Denzin ve Lincoln, 2000).

### **3.3. Çalışma Grubu: Birey**

Bu çalışmada otoetnografi yöntemi kullanıldığından çalışma grubu olarak sadece araştırmacının kendisi ve kendisinin hatıraları kullanılmıştır.

Otoetnografi yönteminde araştırmacı, kültürel açıdan önemli deneyimleri hakkında kendi anlatılarını yazabildikleri, yorumlayabildikleri ve sergileyebildikleri bir yöntemdir (Chase,2005).

### **3.4. Veri Toplama Araçları**

**3.4.1. Hatırlama Faaliyetleri:** Kişinin hatıralarının canlandırılması sürecinde çeşitli hatırlama faaliyetleri gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada yaşanan döneme ait yazı notları ve fotoğraflar araç olarak kullanılmıştır. Ayrıca uzman kişi ile yapılan ortalama birer saatlik 6 görüşmede kullanılan soru cevap yöntemi ile yaşanan döneme dair bulguların ortaya çıkarılması sağlanmıştır. Hatırlama faaliyetleri gerçekleştirilirken zamanla bireyin yaşamına yönelik belirli dönemlere odaklanılmıştır. Bireye sorulan sorular bu döneme dair bulguların ortaya çıkarılmasına yönelik olmuştur. Dönemlere ait bulgular belirlenen temalar altında toplanmıştır.

**3.4.2. İnfomal Görüşmeler:** Çalışmada bulguların elde edilmesi aşamasında kişinin hatıralarına tanıklık eden kişilerle (aile bireyleri, olaylara tanıklık eden öğrencilik ve öğretmenlik döneminden ilgili kişilerle) infomal görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu kişilerle yapılan infomal görüşme süreci verilerin teyit edilmesi aşamasında da gerçekleştirilmiştir.

**3.4.3. Dökümanlar:** Çalışmada resmi nitelik taşıyan yazılar (17 adet), mesleki nitelik taşıyan çeşitli toplantı tutanakları (15 adet), öğretmen ders ve nöbet programları (11 adet), ders kitapları (8 adet), test kitapları (16 adet), deneme sınavları (13 adet), yazılı sınavlar (16 adet),

çeşitli talimatnameler (29 adet), afiş ve sloganlar (22 adet), okul-sınıf-rehberlik panoları (32 adet), öğretmen whatsapp gruplarına dair dökümanlar (38 adet) ve çeşitli fotoğraflar (48 adet) doküman olarak kullanılmıştır.

### 3.5. Veri Toplama Süreci

Araştırma, başlangıçta araştırmacının Fen Bilimleri öğretmeni olarak görev yaptığı ve çevresi tarafından rekabetçi bir ortaokul olarak tarif edilen bir ortaokulda, cricial ethnography yöntemi kullanılarak sınav odaklı eğitim modelini benimsemiş öğretmenler ve sınıfları gözlem, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ve çeşitli dökümanlar kullanılarak elde edilen veriler doğrultusunda gözlenen öğretmen ve sınıflara gerekli dönütler verilerek eğitim ortamlarındaki değişimin gözlenmesi amaçlanmaktaydı. Fakat pandemi sürecinde yaşanan veri toplama sürecine dair sıkıntılar nedeniyle çalışmanın seyri Tez İzleme Kurulu üyelerinin önerileri doğrultusunda değişmiştir. Öneri doğrultusunda araştırmacının yaşam sürecindeki belirli dönemlerin Foucault perspektifinden incelenmesi ve çalışmanın yöntemi olarak otoetnografi yönteminin kullanılması kararlaştırıldı. Araştırmacının çalıştığı okulda gerekli çalışmaları yapabilmesi için gerekli resmi izinler alınmıştır. Alınan izin kapsamında okulun ve sınıfların fiziki yapısı, okul, sınıf ve rehberlik panoları, okul ve sınıf koridorlarında bulunan afiş ve sloganlar, talimatnameler, öğretmen ders ve nöbet programları, çeşitli kurul toplantı tutanakları, deneme ve yazılı sınav sonuçları, test kitapları, ders kitapları, kurs sınıfları, resmi yazılar, whatsapp görüşmeleri yaklaşık 4 ay boyunca detaylı bir şekilde incelenmiştir. Yaklaşık 6 ay süren hatırlama faaliyetleri sürecinde; uzman kişi ile belirli aralıklarla yapılan soru cevap ve anlatım şekline dayalı görüşmeler yapılmış, hatırlama faaliyetlerinde bulunulan döneme dair kişilerle çeşitli görüşmeler yapılmış, fotoğraflar, videolar, resmi belgeler ve yazışmalar detaylı bir şekilde incelenmiştir. Ayrıca bu süreç boyunca yapılan okuma çalışmaları da (özellikle Foucault) hatırlama faaliyetleri üzerine toplanan verilerde etkili olmuştur. Hatırlama faaliyetleri sürecinde özellikle belirli dönemler üzerinde durulmuş ve bu dönemlerin bazılarının belirlenmesinde uzman kişinin yaptığı yönlendirmeler etkili olmuştur. Hatırlama faaliyetleri sonucunda elde edilen veriler, ilgili kişilerle paylaşılmış ve bu kişilerden gelen dönütler doğrultusunda gerekli görülen düzenlemeler yapılmıştır.

### 3.6. Verilerin Analizi

Araştırmada ideal öğrenci ve ideal öğretmen modellerinin ortaya çıkış nedenlerini açıklamada nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizinden faydalanılmıştır. İçerik analizi birçok kelimedenden oluşan metinlerin, belirli kurallara dayalı olarak, içerik kategorilerine dönüştürülmesi sağlayan sistematik ve tekrar edilebilen bir yöntemdir (Stemler, 2001). İçerik analizi, basılı ya da görsel materyallerin sistematik bir şekilde taranarak belli kategoriler

bakımından tematik olarak analiz edilmesidir. İçerik analiziyle elde edilen veriler, birbirleriyle belirli temalar arasında sınıflandırılması ve veriler arasındaki mevcut ilişkilerin ortaya çıkarılması amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Krippendorff (2004)'e göre içerik analizi, deneysel tabanlı, süreç içerisinde açıklayıcı olan, sonuç olarak da çıkarsama yapmayı ve tahmin edebilmeyi hedefleyen bir yöntemdir. İçerik analizi, araştırmacılara büyük hacimdeki verilerin sistematik bir yolla elenerek sadeleştirilmesine olanak sağlar (Stemler, 2001).

İlk olarak çalışmadan elde edilen verilerden ideal öğrenci ve ideal öğretmen modelleri çıkartılmıştır. Oluşturulan bu modeller bir tablo haline getirilerek düzenlenmiştir. Daha sonra tablo haline getirilen veriler belirlenen 5 tema altında toplanmıştır. Temaların oluşturulması aşamasında ilk olarak araştırmacının hatıra metinleri içerisinde yer alan karakterler veya diğer unsurlar yatay eksenide ideal öğrenci ve ideal öğretmen modelleriyle eşleştirilmiştir. Ortaya çıkan ideal öğrenci ve ideal öğretmen modellerinin ortaya çıkış nedenleri, bu modellerin oluşmasını sağlayan söylemsel mekanizmalar düşey eksenide oluşturulan temalar altında toplanarak açıklanmıştır.

### 3.7. Geçerlilik ve Güvenirlilik

Geçerlik ve güvenirlik nitel araştırmalarda elde edilen sonuçların inandırıcılığı açısından kullanılan önemli iki ölçüttür. Genel anlamda “geçerlik” araştırma sonuçlarının doğruluğunu konu edinir. Dış geçerlik elde edilen sonuçların benzer gruplara ya da ortamlara aktarılabilmesine, iç geçerlik ise araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin çalışılan gerçekliği ortaya çıkarmadaki yeterliğine ilişkindir. “Güvenirlik” ise kısaca araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği ile ilgilidir. Dış güvenirlik araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilip edilemeyeceğine, iç güvenirlik ise başka araştırmacıların aynı veriyi kullanarak aynı sonuçlara ulaşp ulaşılmayacağına ilişkindir (LeCompte ve Goetz, 1982, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.289).

Bir araştırmanın güvenirliğini sağlamak için Lincoln ve Guba (1985) inandırıcılık (credibility), aktarılabilirlik / transfer edilebilirlik (transferability), tutarlık (dependability) ve teyit edilebilirlik (confirmability) gibi bazı kavramlar kullanmışlardır. Doğal sorgulamada iç geçerliğin karşılığı inandırıcılık, dış geçerliğin karşılığı aktarılabilirlik, iç güvenirliğin karşılığı tutarlık, dış güvenirliğin karşılığı teyit edilebilirlik olarak adlandırılmıştır.

**3.7.1. İnandırıcılık:** Lincoln ve Guba (1985) naturalistik araştırmada inandırıcılığın sağlanabilmesi için beş ana teknik önermektedir. Bunlar:

- a. Alandaki aktiviteler:** Alandaki aktiviteler uzun süreli çalışma, ısrarlı gözlem (derinlemesine gözlem) ve çeşitleme gibi üç tür aktiviteyi içermektedir. Alanda uzun süreli çalışma ve ısrarlı gözlem, araştırmacı veya bilgi kaynakları tarafından

sunulan çarpıtmalardan kaynaklı yanlış bilgi kontrolünü, kültür öğrenmeyi ve katılımcılarla güven inşa etmeyi kapsamaktadır. Uzun süreli çalışma araştırmanın kapsamını sağlarken, ısrarlı gözlem de araştırmanın derinliğini sağlamaktadır (Lincoln ve Guba, 1985). Araştırmadaki bulguların ve yorumların inandırıcı olabilmesi için kullanılan tekniklerden biri de çeşitlemedir. Yöntem çeşitlemesi, veri kaynağı çeşitlemesi, araştırmacı çeşitlemesi ve teori/bakış açısı çeşitlemesi olarak dört tür çeşitlemeden bahsedilebilir. Birden fazla veri kaynağı, yöntem, gözlemci ve/veya teorilerle çeşitleme yapma tek bir yöntem, tek başına bir araştırmacı ve tek bir bakış açısının yorumlamalarından kaynaklanan şüpheli yaklaşımın aşılmasında önemli adımlar olabilir (Patton, 2002). Bu bağlamda araştırmacı kanıtlarını güçlendirmek için çoklu ve farklı kaynaklar, metotlar, araştırmacılar ve teoriler kullanılmalıdır (Creswell, 2007).

- b. Akran değerlendirmesi (Peer debriefing):** Akran değerlendirmesi araştırmayı yapan kişinin zihninde örtük kalmış olabilen araştırma yönlerini keşfetmek amacıyla ve analitik bir oturuma paralel bir şekilde kişinin kendisini tarafsız bir akra karşı açığa çıkarma sürecidir (Lincoln ve Guba, 1985)
- c. Negatif durum analizi:** İstisnasız bilinen tüm durumlar açıklanana kadar sonuçları arıtma, saflaştırma anlamına gelen analitik bir süreçtir. Bu süreç alana dayalı kapsamlı hipotezlerin geliştirilmesini içermektedir. Devamında ise hipotezler tarafından sunulan sonuçların çeliştiği durumlar ve ya örnekler çalışma içerisinde aranmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985).
- d. Referansal yeterlilik:** Çalışma boyunca toplanmış ve analiz edilmeden önce arşivlenmiş belgeler, ses kayıtları, resimler ve diğer yaşam malzemeleri referansal yeterlik materyalleridir. Bu malzemeler daha sonrasında, diğer analiz verilerinden elde edilen yorumlamaları test etmek için araştırmacı ve ya başkaları (özellikle bir denetçi) tarafından kullanılabilir (Lincoln ve Guba, 1985).
- e. Üye kontrolü (membercheck: süreçte ve sonda):** Veri kayıtları, yorumlar ve raporlar verinin elde edildiği katılımcılar ya da üyeler tarafından gözden geçirilir (Lincoln ve Guba, 1985).

Yapılan araştırmada inandırıcılığın inşası için Lincoln ve Guba'nın önermiş olduğu basamaklar genel olarak takip edilmiştir. Uzun süreli çalışma yaklaşık iki yıl süresince devam etmiştir. Araştırmalarda inandırıcılığın sağlanabilmesi için kullanılması önerilen en önemli stratejilerden biri de çeşitlemedir. Bu araştırmada da bulguların ve yorumların inandırıcı olabilmesi veri çeşitlemesi kullanılmıştır. Farklı zamanlarda toplanan verilerin ve bulguların

inandırıcılığı için toplanan verilere tanıklık eden kişilerden geri dönütler alınmıştır. Araştırmanın ilerleyen basamaklarında tezi hazırlayan araştırmacının elde ettiği veriler, informal görüşmeler sağlanarak verilere tanıklık eden kişilerce kontrolü sağlanmıştır. Araştırmacının verileri ile akran kişinin dönütleri önemli oranda uyumlu çıkmıştır. Araştırmada ayrıca negatif durum analizi yapılmış ve elde edilen veriler sürekli karşılaştırmalı analiz edilerek ortaya çıkan temalara zıtlık yaratabilecek durumlar tespit edilmeye çalışılmış ve bu durumlar var olan temanın çeşitlendirilmesi ile irdelenmiştir.

**3.7.2. Aktarılabilirlik (Transfer Edilebilirlik):** Naturalist araştırmada, nicel araştırmada önemli bir unsur olan “genelleme” kavramının karşılığının “aktarılabilirlik” olduğunu Lincoln ve Guba (1985) ön plana çıkarmışlardır.

Araştırma konusu, araştırmacının kullandığı veri toplama araçları, veri analiz yöntemi, araştırmanın sınırlılıklarına ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular verinin doğasına uygun bir biçimde aktarılmıştır.

**3.7.3. Tutarlılık:** Lincoln ve Guba (1985) nicel araştırmada kullanılan “güvenirlik” kavramının yerine nitel araştırmada “tutarlık” kavramını önermektedir. Bu stratejinin amacı araştırmaya dışarıdan bir gözle bakılması ve araştırmacının baştan sona gerçekleştirdiği araştırma etkinliklerinde tutarlı davranıp davranmadığını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu aşamada tutarlılığı sağlamak için araştırmanın her aşamasında dış gözlemci (external audit) olarak araştırmaya katkıda bulunan bir uzman öğretim üyesi veri toplama süreci ve veri analizleri gibi bütün tez süreçlerini inceleyerek araştırmaya katkıda bulunmuştur.

**3.7.4. Teyit edilebilirlik:** Nitel araştırmada tam nesnelliğin mümkün olmadığı, araştırmacının etkisinin hiç olmadığı bir araştırmadan söz edilemeyeceği varsayılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu nedenle Lincoln ve Guba (1985) nitel araştırmada “nesnellik” kavramı yerine “teyit edilebilirlik” kavramını önermektedirler.

Nitel araştırma alanında uzman olan bir kişi, araştırmada ulaşılan sonuçların elde edilen verilerle ilişkili olup olmadığını, yorumların ve önerilerin verilerle teyit edilip edilmediğini değerlendirmiştir. Araştırmada izlenen yöntem ve süreçler açık ve ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır.

## 4.BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

#### 4.1. Hatırlama Metinleri ve Yorumlar

**Araştırma sorusu:** Bir Fen Bilimleri öğretmenin hayatı boyunca karşılaştığı güç odaklı ilişkiler kapsamında şekillenen ideal öğretmen ve ideal öğrenci modelleri nasıldır?

*Cevap: Orta Anadolu'nun küçük şehirlerinden birinin kırsal bir köyünde dünyaya geldim. Köyümüzdeki diğer ailelere kıyasla orta denilebilecek gelire sahip olan ailemin en küçük ikinci çocuğuydum. Altı çocuklu bir ailenin ferdi olarak en büyük kardeşim ile dokuz, en küçük kardeşim ile beş yaş fark vardı. Ataerkil yapıya sahip olunan bu köydeki tüm babalar gibi benim babamın da aile içerisindeki tüm bireyler üzerinde tartışmasız bir egemenliği söz konusuydu. Aile içerisinde babaya saygı en vazgeçilmez önceliklerimizdendi. Baba dışarıdan eve geldiğinde herkes ayağa kalkar, o oturmadan kimse oturmazdı. Babanın yanında ayak uzatılarak oturulamaz ve onun istemediği hiçbir davranış sergilenemezdi. "Sus küçüğün, söz büyüğün" düsturunu benimsemiş toplumda herhangi bir konuda yaşça küçük bireylerin kendi fikirlerini açıklama şansı verilmezdi. Her şeyin en doğrusu aile büyüklerince özellikle de baba tarafından bilinirdi. Çocuklara düşen görev, babanın sözlerine tartışmasız biat edip onları emir olarak kabul etmektir. Toplum içerisindeki tüm babalar da kendi babalarından bu şekilde eğitim aldıkları için bu durumu yadırgamaz ve aile içerisinde var olan hiyerarşik yapıyı devam ettirirlerdi. Doğumdan itibaren bu hiyerarşik yapı içerisinde büyüyen kişi evlenip çocuk sahibi olacak yaşa geldiğinde bile hayatına yön verecek önemli kararlarda yine babaya danışır ve genellikle kararları onun söylemi doğrultusunda alırdı. Çok küçük yaşlarda babamızı kaybetmemizden dolayı ailemizdeki baba rolünü; anne, ağabeyler, amca ve dayı gibi diğer aile büyükleri üstlenmişti. Aileden aldığım terbiyeyle artık babaya gösterilen tüm saygınlık ifadelerini koşulsuz bir şekilde bu bireylere sunuyorduk.*

Birey için eğitimin temeli ailede başlar. Ailenin eğitime ilişkin tutumu ve eylemleri, içinde yaşanan kültürün değerlerine ve normlarına göre şekillenmektedir. Birey, hayatını şekillendirecek olan temel bilgileri, becerileri ve davranışlarını önce aileden sonrasında ise çevresinden alır. Aldığı bu eğitim bireyin kişiliğinin şekillenmesine etki eder. Birey yetiştiği aile ortamında gelecek yaşantısına yön verecek olan davranışlar kazanır. Küçük yaşlardan itibaren anne ve baba çocuk için rol model olarak ortaya çıkar. Ebeveynlerin sergilediği davranışlar, henüz sorgulama becerisine sahip olmayan çocuk için doğru olarak kabul edilir. Dolayısıyla aile çocuğa ne katarsa zihninde kurduğu yaşam öyle şekil alır. Bireylerin yaşadıkları toplumun talepleriyle uyumlu olacak şekilde yetişmesi ilk olarak aile tarafından sağlanır. Ataerkil ailelerde toplum için doğru görülen davranışların sergilenerek çevrenin

takdirini kazanmak önemlidir. Sadece takdir edilen, onaylanan ve beklenen davranışlar sergilendiğinde sevgi ifadelerinde bulunurlar. Bu tip ailelerde çocuğun fikirlerinin bir önemi yoktur ve çocuğa fikirleri sorulmaz. Çocuklar anne-babalarının belirledikleri, seçtikleri, karar verdikleri şeylere uyum göstermek zorundadır ve uyum göstermediği davranışları aile tarafından hoş karşılanmayabilir. Yaşanılan toplumun kültürel değerleri ve toplumsal kuralları bireye aile içerisinde kazandırılır. Bu şekilde birey, topluma ait bir fert olmayı ve toplumsallaşmayı öğrenmiş olur.

*Köyümüz yaklaşık doksan haneden oluşuyordu. Köy halkının büyük bir kısmının temel geçim kaynağı tarım ve hayvancılıktı. Toprağın çok verimli olmaması ekilen ürün çeşidinin sınırlı olmasına neden oluyordu. Kazancı düşük ürünlerin ekiminin yapılması ailelerde maddi sıkıntıya sebebiyet veriyor ve bu durum neticesinde şehirlere göç sayısı her yıl artarak devam ediyordu. Şehirlere göç etmeyip köyde kalan ailelerin bir kısmında baba ya il dışında ya da yurt dışında işçi olarak çalışmaya gidiyordu. Babasını yurt dışına işçi olarak gönderen ailelerden birisi de benim ailemdi. Doğduğum köy, örf ve adetleri yoğun olarak yaşayan bir yapıya sahipti. Ailem içinde bulunduğu toplumun tüm ilkelerini koşulsuz olarak benimsemiş bir yapıya sahipti. Yapılacak her işte toplumdaki diğer ailelerin olası söylemleri dikkate alınır ve bu şekilde davranılırdı. İçinde bulunduğumuz toplumun bizi sürekli gözlemlediğini düşünerek yaşar ve o şekilde davranırdık. Toplum içerisinde, toplumun istediği şekilde davranan kişiler diğer kişiler tarafından “iyi aile terbiyesi almış” söylemiyle ödüllendirilirdi. Bu söyleme layık görülen çocuk, ailesi için gurur kaynağı olup diğer aile çocuklarına örnek olarak gösterilirdi. Bizlerde ailelerimizi gururlandırmak için toplumun tüm beklentilerine cevap verecek yaşantıyı sürdürmeye gayret gösterirdik.*

Birey, doğumundan itibaren yaşadığı topluma etki eden faktörlerden etkilenmiş yapıyı hazır olarak bulur. Toplumun temel değerlerini aile, çevre ve okul gibi ortamlarda öğrenip davranışlarına yansıtır. Belirli bir zaman sonra aile, toplum, kültür, din gibi faktörlerin etkisiyle şekillenen bireyin varlık nedeni artık toplum olur. Bireyselleşmesi baskılanan birey, yaşamının devamlılığı için gereken desteği, diğer insanlardan elde etmek zorunda kalır. Toplum için var olan birey kendisini kuşatan çevrenin etkisiyle itaat etmeyi öğrenir. Bu itaat ile toplumsal kişiliğe bürünmüş olan birey, bu kişiliğin gerektirdiği işlevlerle kendisini toplumsal koşullara uyarlar ve kendisinde zaruri bir hareket etme isteği uyandıran özellikler kazanır. Çevre, bireyin yaşamı boyunca, birey üzerindeki denetimini devam ettirir ve bu özelliklerin korunmasını bu denetim ile sağlar. Bireyin toplumsallaşma sürecinde kazandığı temel değerler yaşamının her safhasında tesirini gösterir ve bireyin kişiliğinin oluşumunda da etkili olur. Toplumu oluşturan bireyler arasındaki çıkar ilişkileri kişileri birbirlerine bağımlı kılar. Bu bağımlılık duygusu

içinde birey toplumda mevcut olan hiyerarşik yapıyı bozmaktan sakınır. Mevcut hiyerarşiyi bozmamak için de kendi özgün düşüncelerini ortaya koymaya karşı içsel bir direnç kazanır. Hayatını etkileyecek önemli durumlarda kendi düşüncesiyle karar alamayan, başkalarına ait düşüncelerinden hareketle hayatına yön veren bu kişilerin her daim başka kişilere ve düşüncelere mahkûm olması olasıdır.

*Doğup büyüdüğüm toplum muhafazakâr, gelenek ve göreneklere bağlı bir yapıya sahipti. Her aile çok küçük yaşlardan itibaren çocuğuna dini kuralları öğretmeye çalışır, çocuğun toplum normlarına göre yetiştirilmesi önemsenirdi. Aileden aldığım eğitim ile toplum ne istiyorsa o şekilde davranır, beklenilenden farklı davranışlar göstererek ailemizi toplum nazarında küçük düşürmekten sakınırdık. Hayatımızda din kuralları, örf ve adetler o kadar iç içe girmişti ki bazen örf ve adetler din kuralıymış gibi bazen de din kuralları örf ve adetlerimizmiş gibi bizlere sunulurdu. Bu karmaşıklığın bir sonucu olarak oluşan batıl inançları bile sorgulamadan hayatımızda tatbik ederdik. Örneğin annemiz akşamları evde kimsenin turnak kesmesine izin vermezdi ve biz bunu yıllarca günah olarak kabul edip o şekilde davrandık. Fakat neden günah olduğu hakkında ne bizim ne de bunu bizden isteyen annemizin en ufak bir fikri yoktu.*

Kuşağın ilk kısmını temsil eden ebeveyn, içinde bulunduğu toplumun kültürüne göre çocuğunu yetiştirir. Toplumda yaşam, belirli kültürel kurallara göre devam ettiği için birey de yaşamını sürdürebilmek için kendi toplumunun kurallarını öğrenir. Gelenek ve göreneklerin öğrenilmesi bireyin toplum içinde uyumlu bir şekilde yaşamını devam ettirmesi açısından önemlidir. Çünkü kültür ve kültürü oluşturan unsurlar, toplumdaki bireylerin düşüncelerini etkileyerek onlarda ortak bir davranış biçimi oluşturur. Birey sadece yaşadığı toplumun kültürel değerlerini öğrenmekle kalmaz kendi kişiliğini de bu gördüğü ve yaşadığı kültüre göre şekillendirir. Gelenek ve görenekler üzerinde de önemli etkiye sahip olunan dinin kutsalları, ritüelleri, emir ve yasakları da bu şekillendirme sürecinde etkili olan faktörlerdendir. Şekillenme sürecinde, toplumsal hayatta pekçok işi yapar ve birbirinden farklı davranışlar sergileriz fakat tüm bunları yaparken çokta bilinçli düşünmeyiz. Zira toplumda bulunan herkes bu şekilde davranmakta ve aynı zamanda toplumdan da onay görmektedir. Bundan dolayı toplum tarafından benimsenen davranışlar sergilendiğinde, bu davranışın doğası genel olarak düşünülmez. Çünkü o davranışın artık kalıplaşmıştır. Bazı durumlarda bu kalıplaşmış davranışları sorgulamadan hayatımızda tatbik eder ve o davranışımızı kişiliğimizin bir parçası haline getiririz.

*Köydeki ailelerin gelir seviyesi genelde birbirine yakın olmakla birlikte diğerlerine nazaran iyi gelirlere sahip ailelerin varlığı köy içerisinde hiyerarşik bir yapının oluşmasına*

*neden oluyordu. Köyü ilgilendiren önemli kararlar bu ailelerin isteği doğrultusunda alınıyordu. Köy içerisindeki önemli işlerin tümünde maddi olarak güçlü aileler ön plana çıkmakta maddi durumu zayıf olan aile fertleri geri planda tutulmaktaydı. Diğerlerine nazaran zengin sayılabilecek ailelerin sahip olduğu evler, kullandıkları traktörler ve diğer eşyalar köylü ile olan ilişkilerde güç unsuru olarak kullanılmakta ve gösteriş olarak sunulmaktaydı. Toplumdaki bu hiyerarşik yapı aile içerisinde de kendini hissettirmektedir. Kardeşler arasında otorite büyük olan kardeşe aitti. Küçük kardeşleri yönlendirme, onlara rol model olma görevi genelde büyük kardeşe verilmekteydi. Bu nedenle aile içerisinde büyük çocuk olmanın getirdiği sorumluluklar oldukça fazla denilebilirdi.*

Toplum içerisinde statü, zenginlik veya güç gibi nedenlerden dolayı oluşan hiyerarşik düzen farklı insan grupları oluşturmuştur. Toplumu meydana getiren bireylerin birbirlerini değerlendirmeleri ve birbirlerine karşı davranış biçimlerinde bu düzenin etkisi bulunmaktadır. Bu gruplar içerisinde sosyal ve ekonomik güç hiyerarşik düzende üst tabakada bulunan bireylerde yoğunlaşmıştır. Bu hiyerarşik düzenden dolayı toplum içerisinde otorite konumunda bulunan bu üst tabaka toplum üzerindeki önemli kararlarda karar verici olarak rol almaktadır. Toplumda eşitsizliğe neden olan bu düzen, toplum içerisinde yöneten ve yönetilen grupları inşa etmektedir.

*İlkokul dördüncü sınıfa kadar köyde okudum. Köydeki okulumuz tek katlı iki derslikten oluşan eski sayılabilecek bir okuldu. Okulda sadece iki öğretmen vardı. Bir derslikte birinci, ikinci ve üçüncü sınıflar bir arada okurken, diğer derslikte dördüncü ve beşinci sınıflar bir arada okumaktaydı. Derslik içerisinde aynı sınıf seviyesinde olan öğrenciler arka arkaya dizilmiş sıralarda diğer sınıf seviyelerinden ayrılıyordu. Bu oturma şekli öğretmenin sınıf içerisindeki çalışma şeklini kolaylaştırıyordu. Dersler “sessiz ve sesli” olmak üzere iki şekilde işleniyordu. Ders sesli ise öğretmen ile birlikte ders işlenirken, sessiz derslerde öğretmen başka sınıf seviyesi ile ders işleyeceğinden bizler öğretmenin kitaptan ödevlendirdiği kısmı ses çıkarmadan çalışırdık. Okula birinci sınıfta yazılırken velilerimizin okul öğretmenine söylediği tek söz vardı: “Hocam eti senin, kemiği bizim”. Bu söz velilerin okula olan inancını ve itaatini göstermekteydi. Öğretmenin öğrenciye yönelik tüm davranışlarının teminatıydı aynı zamanda. Toplum ve aile ile terbiye edilme sürecimiz bu düstur sayesinde okul ile devam etmekteydi. Birleştirilmiş sınıfta okumamız sebebiyle öğretmenle birlikte sürekli ders işleme imkânımız olmamaktaydı. Derslerimiz büyük bir kısmı sınıf içerisinde sessiz kalmamız için verilen ödevleri kendi kendimize çalışmamız ile geçerci. Öğretmen tarafından verilen metinleri özenle ezberler, sıra bize geldiğinde bu ezberimizi öğretmene sunardık. Ezberimizi kelimesi kelimesine doğru yapmaya çalışırdık. Ezberimiz içerisinde bir kelimeyi yanlış söylediğimizde ya da o kelimeyi*

*atladığımızda diğer arkadaşlarımız tarafından sessizce uyarılırdık. Bizlere ezberlettirilen metinleri sınıf içerisinde hiç tartışmazdık. Sınıfta metni olduğu gibi sunmaya çalışırdık. Kendi yorumumuzu katmadan yaptığımız ezberle öğretmenimizden “aferin” almaya çalışırdık. Babamın vefatından sonra şehir merkezine taşınmamızdan dolayı ilkokul beşinci sınıf ve sonrasındaki eğitimimi şehir merkezinde tamamladım. Köy okulunun en başarılı öğrencisiyken, şehirdeki okulda sınıf ortalamasının oldukça altında sayılabilecek bir konumda kaldım. Bu durum benim için sert bir geçiş oldu. Yeni sınıftaki arkadaşlarımın ders başarısı bana nazaran oldukça fazlaydı. Ezber becerimden dolayı ilkokulda aldığım aferinlerin acısını ortaokulda yaşadım. Derslerimdeki başarısızlığın önemli nedenlerinden biri olan bu ezberci alışkanlığım yüzünden çoğu derste kavramlar arası ilişkileri kurmakta zorlandım. Beşinci sınıftaki yeni öğretmenimiz sınıfımızı gruplara bölmüştü. Sınıftaki en başarılı yedi sekiz öğrenciyi aynı guruba alıp onları, ismini ilk defa orada duyduğum Anadolu Liseleri sınavına hazırlıyordu. Köyde yarım kalan hikâye şehir merkezinde devam ediyordu. Bu sefer birleştirilmiş sınıf yoktu fakat Anadolu Lisesini kazanacak kapasitede olan arkadaşlarımız vardı. Öğretmen enerjisinin çoğunu bu gruba ayırıyor, derslerin büyük kısmını Onlarla işliyor, bizlerde her zaman ki gibi sınıfta öğretmen tarafından verilen ödevleri sessizce yapıyorduk. İlkokul beşinci sınıf ve devamındaki ortaokul süreci benim için arkadaşlarımla aramdaki akademik seviye farkını kapatma ve şehir kültürüne uyum sağlamayı öğrenmekle geçti.*

Aile ile başlayan ve toplum ile devam eden normalleşme sürecinde eğitim önemli bir basamak olarak karşımıza çıkar. Eğitim sisteminin en temel problemi otoriter bir yapıda olmasıdır. Bu yapı gelecekte otoriter bir topluma dönüşmektedir. Otoriter toplum ile edindiğimiz otoriter davranışlar bireyin doğal bir parçası haline gelir. Yani otorite birey tarafından içselleştirilmektedir. Toplumun gelenek ve görenekleri bireyin yaşam şekliyle çakıştığında bu faktörler bireyin kendisini bulmasında büyük bir engel oluşturabilmektedir. Mevcut eğitim sistemi yeniden yapılanmaya karşı olan otoriter ve tutucu yaklaşımıyla bireyin toplum içerisinde karşılaştığı bu engelleri aşmasını neredeyse imkânsız bir hale dönüştürmektedir. Ülkemizdeki bölgesel farklılıklar, öğrencilerin sosyoekonomik özellikleri, bazı bölgelerdeki öğretmen sayısının yetersiz oluşu, okulların mevcut donanımlarındaki farklılıklar gibi nedenlerden dolayı her birey eşit derecede eğitim fırsatından faydalanamamaktadır. Bireyler arasında, bireysel yetenek ve yetkinliklerden dolayı oluşması gereken başarı düzeyi farklılıkları fırsat eşitsizliğine neden olan bu faktörlerden dolayı oluşmaktadır. Eğitime dair bu olumsuz durumların yanı sıra eğitim anlayışının da eleştirel ve özgür düşünmeden uzak oluşu, normalleştirilen ve tek tipleştirilen bireylerden oluşan bir toplum yapısına zemin hazırlamaktadır. Otoritenin baskıladığı eğitim sisteminin amacı;

bireylerin kendilerini gerçekleştirmek için aldıkları eğitimden, yaşamları biçimlendirilen eğitim anlayışına geçmek olmuştur. Tüm bireyleri “ortalama çevresinde” tutmaya çalışan böyle bir eğitim anlayışında, merkeziyetçi ve ezbere dayalı bir öğretim araç olarak kullanılmaktadır. Sistem, öğrencilerin kafalarında adeta küçük küçük bilgi odacıkları oluşturmakta, analiz, sentez gibi becerilerden yoksun olan öğrenci bu odacıklar arasındaki geçişi ezbere dayalı sistemde gerçekleştirememektedir. Bir defa ezberciliğe alışan çocuk artık düşünmeyi bırakır veya çeşitli bilgiler arasındaki ilişkileri kurmayı gereksiz bulur ve istese de beceremez. Öğretimin her safhasında ezber bilgi aktarımının ötesine geçemeyen, hep aynı kalıp içerisinde tıkanan bir sistem normal olarak tek tip insan yetiştirmektedir. Okullar sayıları günden güne artan bilgi depolarına dönüşmüş ve bu depolarda soru sormayı beceremeyen, etkili bir biçimde düşüneyemeyen, özlük haklarını muhafaza edemeyen ve her şeye "evet" diyen "ideal" gençler yetiştirilmektedir.

*Lise ikinci sınıftan itibaren hem ailem hem de çevremi kuşatan toplum tarafından iyi bir üniversite kazanmam için baskı hissetmeye başladım. Bu baskının önemli nedenlerinden biri de iki ağabeyimin de o yıl üniversiteyi kazanmış olmalarıydı. Ağabeylerim sınavı kazanarak üzerlerinde hissettikleri baskıdan kurtulmuş, bu baskı artık benim üzerimde oluşmaya başlamıştı. Ağabeylerimin, ailem ve çevrem tarafından benim için “rol model” olarak sunulması hayatıma okulun yanı sıra dershaneler ve test kitaplarının girmesine neden olmuştur. Okuldan kalan zamanımın çoğu dershanelere gitmek ve dersane öğretmenleri tarafından ödev olarak verilen testlerin çözülmesini sağlamakla geçmiştir. Lise son sınıf ve devamındaki dersane eğitimimde dersler tamamen sınav odaklı işlenmekteydi. Sınavda çıkmayacak konular üzerinde durulmaz, çıkan konularda ise dersler yoğun soru çözümü ile geçerdi. Konular detaylı işlenmez, konular arası mantıksal muhakemelere girilmez, genellikle doğru cevabı bulduracak test teknikleri üzerine eğitim verildi.*

Eğitim sistemi, ortaya koyduğu sınavın etkisiyle yarışma ortamı oluşturmuş ve anlamayı değil, bilmeyi ön plana çıkarmıştır. Öğretim süreci boyunca “bilmek” ön plana çıkartılıp, öğrenciye mümkün oldukça çok bilgi yüklenilir fakat öğrencinin konuyu anlayıp anlamadığı çok da dikkate alınmamaktadır. Durum böyle olunca, bu eğitim sisteminde başarının tek şartı, istenileni bilmek ve söyleneni tekrar etmekle sınırlı kalmıştır. Bu sistemle her hangi bir yaratıcı davranış kazanamamış bireyler, kendilerinden ortaya bir ürün koymaları istendiğinde genellikle başarısız olmaktadır.

*Yaşadığı toplumun beklentilerine cevap vermek için yaşam süren her birey gibi benim için de üniversiteyi kazanmanın bir meslek sahibi olmanın ötesinde farklı bir anlamı vardı. Üniversiteyi kazanmak demek, içinde bulunduğunuz toplumdan uzaklaşıp daha önce hiç*

görmediğiniz bir yere gitmekti. Gittiğiniz yerde hareketlerinizi gözlemleyen, sizleri eleştiren, koyduğu kurallarla kişiliğinizi belirli kalıplar içerisinde tutmaya çalışan kişilerin olmaması fikri, sınavı kazanmak için ayrı bir motivasyon kaynağı olmuştu. Kendimden başka kimseye karşı bir sorumluluğumun olmaması, daha önce toplum baskısından dolayı yaşamadığım deneyimleri yaşama ve fırsatları değerlendirme fikri insanı cezbediyordu. Üniversiteyi kazandığımda hissettiğim tek şey yalnız olmanın getirdiği özgürlüktü. Kazandığım üniversitenin bulunduğu şehir, doğup büyüdüğüm şehirden farklı özellikler taşıyordu. Şehrin doğası, büyükşehir olmanın sonucu olarak daha rahat yaşayan bir toplum yapısına sahip olması, sosyal yaşam açısından daha gelişmiş bir yapıya sahip olması bu farklardan bazılarıydı. Kayıt olmak için gittiğimde ilk defa gördüğüm Eğitim Fakültesi binası benim için tam bir hayal kırıklığıydı. Mezun olduğum liseden daha kötü bir fiziki yapıya sahipti ve binadaki derslikler liseden pek farklı değildi. Burada dört yıl boyunca alacağım eğitimin ipuçları üniversitede eğitim başlayınca kendini gösterdi. Fen Bilimleri Öğretmenliğinde okumama rağmen birkaç ders haricinde neredeyse tüm dersler sınıf ortamında işleniyordu. Fizik, Kimya ve Biyoloji Branşları kapsamına giren laboratuvar derslerimiz sayıca fazla olmasına rağmen, bu derslerin çoğu sınıf ortamında, deney yapılmadan teorik bilgiler verilerek işleniyordu. Laboratuvarı az sayılabilecek bir yoğunlukta kullanıyorduk. Çoğu ders genellikle öğretmen merkezli ve anlatıma dayalı olarak işleniyordu. Sınıfta birkaç çalışkan öğrenci haricinde genelde kimse not tutmaz, sadece hocayı dinlerdi. Vize ve final haftası öncesi tüm öğrenciler düzenli bir şekilde not tutan öğrencilerden notları alıp fotokopi çektiriyordu. Sınavlar bu fotokopilerde yazan bilgileri ezberleyerek geçiliyordu. Bazı hocalar ise kullandıkları kitaplardan sınav kapsamına giren sayfaları söylüyordu. Bizlerde o sayfa aralıklarına çalışarak sınavları geçiyorduk. Derslerimizin çoğu alan derslerinden oluşuyordu fakat bunun yanında tamamen alan dışı ve meslek hayatımızda hiç kullanmayacağımız dersleri zorunlu ders olarak aldığımızda oldu. Derslerimize giren hocaların çoğu alanında uzman kişilerden oluşmasına rağmen bazı derslerimize uzmanlıklarının dışında giren hocalarımızda vardı. Formasyon derslerimizin birinde dersimize giren hocamızın dönem başında “ Arkadaşlar, bu ders bana tanımlanmış, derste bu kitabı kullanalım, bende sizlerle birlikte bu dersi öğreneceğim” dediğini dün gibi hatırlıyorum. Dört yıllık üniversite eğitimimde birinci sınıf ve dördüncü sınıfta(birer dönem) uygulamalı öğretmenlik eğitimi için haftanın bir günü devlet okullarına gönderiliyorduk. Uygulamalı öğretmenlik eğitimimiz genelde sınıfın arka sıralarında ders öğretmenini dinleyerek geçiyordu. Toplamda iki yıllık uygulamalı eğitimde sadece bir kez ve sadece on beş dakika ders anlatma fırsatım oldu. Özetle Eğitim Fakültesi'nden on beş dakika pratikle ve kalan kısmın tamamında(birkaç laboratuvar dersi hariç) teorik bilgileri ezberlemekle mezun oldum.

Otoritenin yetiştirmeyi hedeflediği birey tipi, eğitim sistemini uygulamak üzere yetiştirilen öğretmen yetiştirme programlarında da benzer özellikler göstermektedir. Üniversite eğitimlerinde başarılı sayılan bazı kişilerin günlük hayatta başarısız olması bu duruma örnek teşkil edebilir. Bunun sebebi sistemin ürünü olarak, üniversitelerde de bilginin kullanılma şeklinden ziyade, ne kadarının alındığının ölçülmesidir. Eğitim fakültelerinde dersleri geçmek için not ezberleyen öğretmen adayları, küçük yaştan itibaren içerisinde bulundukları ezberci eğitimin neticesi olarak ortaya çıkmaktadırlar. Otoritenin dayatmaları temelinde kurgulanan, öğrencilerin özgürlüklerini kısıtlayan, eğitime mecbur bırakılarak bireylerin arzu, istek ve becerilerinin ihmal edilerek herkes için eş zamanlı işleyen tek bir öğretim programına dayalı okul sistemi bireyleri içerisinde bulundukları toplumun “ortalama vatandaşları” yapmakta ve “normalleştirmektedir”. Bireyleri normalleştirme faaliyetleri otoriter yönetim mekanizmalarına sahip eğitim sistemlerinde daha yoğun bir şekilde kendini göstermektedir. Bu eğitim sistemindeki öğrenciler ve bu eğitim sisteminden mezun olmuş öğretmenler bu baskıyı daha fazla hissederken demokratik eğitim sistemine sahip toplumlarda bağımsız düşünebilen, özgüveni yüksek, bireyi kısıtlayan ve engelleyen her tür otoriter ve dogmatik düşünceye karşı direnen bireyler yetiştirilmektedir. Bu eğitim sistemleri bilgi depolamak üzerine değil, düşünmeyi öğrenmeyi ve bilgiye ulaşabilmeyi ön plana çıkarmaktadır. Bu sistemle yetişen öğrenci bağımsız düşünebilmekte ve yaşamları boyunca başka insanlara bağlı olmadan yaşamına devam etme becerisine sahip olabilmektedir.

*Öğretmenlik mesleğine Orta Anadolu'nun doğusunda bulunan bir ilin merkezine yüz seksen kilometre uzağındaki bir ilçesinin köyüne atanarak başladım. Köydeki öğrenci sayısının yetersiz olması ve yakın çevrede bulunan köylerde okul olmaması sebebiyle okulumuza başka köylerden taşınmalı sistemle gelen öğrenciler de bulunmaktaydı. Okulun fiziksel durumu oldukça kötü denilebilecek bir durumdaydı. Okulun ortaokul kısmında sadece Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler branşına sahip dört öğretmen görev yapmakta kalan tüm dersler bu öğretmenler tarafından verilmekteydi. Okulun veli profili tarım ve hayvancılıkla uğraşan köylüler oluşturmuyordu. Okulun bulunduğu köyde ve çevre köylerde, halkın okuma yazma oranı genel olarak düşük sayılabilecek bir seviyedeydi. Bu durum beraberinde eğitime karşı beklentinin düşük olmasına sebebiyet veriyordu. Ortaya çıkan bu tablo mesleği icra etme noktasında farklı davranışlar sergileyen öğretmenlerin ortaya çıkmasına sebep oluyordu. Eğitime dair düşük beklenti bir kısım öğretmende tembelliğe neden olabiliyordu. Benim çalıştığım okulda ve civar okullarda bu tarz öğretmenler genelde o bölgelerde uzun süre çalışan ve orada yaşayan ya da orali olan öğretmenler oluyordu. Bir kısım öğretmende ise bu durum eğitimin kalitesine arttıracak bir ortamın oluşmasını sağlıyordu. Bunun sebebi öğretmen*

üzerinde veli ya da İlçe Milli Eğitim tarafından sınav baskısının olmayışından kaynaklanıyordu. Mesleğe ilk defa başlayan öğretmen sayısının oldukça fazla olduğu bu bölgede öğretmenlerin mesleğe dair inanç ve motivasyonları oldukça yüksek denilebilecek bir seviyedeydi. Yüksek bir motivasyonla mesleğe ilk adımımı attığım bu okulda sadece eğitim öğretim de değil başka alanlarda da özverili çalışmalar yapmaya gayret gösterdim. Öğretim aşamasında aklımdan geçen tek soru bu konuyu hangi çalışmalarla daha etkili bir şekilde işleyebilirim oluyordu. Konuları öğrencilerimle birlikte kısıtlı imkânlarla hazırladığımız deneyler ve etkinliklerle açıklamaya çalışıyorduk. Okulumuzda laboratuvar yoktu, deney için gerekli malzemeler ise yok denecek kadar azdı. Fakat o koşullarda bile mevcut imkânlarla yaptığım deney sayısı, bugün çok iyi koşullara sahip olan okullarda görev yapmama rağmen bugünden daha fazlaydı. Tabi böylesi tezat bir sonucun ortaya çıkmasının kendince nedenleri vardı. Bu nedenlerden belki en önemlisi Okul İdaresinin ve öğrenci velisinin öğretmen üzerinde kurduğu “başarı odaklı ve sınava dayalı beklentinin” o bölgede olmayıştı. Belki de sadece bu beklentinin olmayışı bile öğretmenin daha özgür bir öğretme ortamı kurmasını sağlayabiliyordu. Bu okuldan sonra atandığım farklı bir ildeki köy okulunda da benzer koşullara sahip bir ortamda benzer şekilde öğretmenlik mesleğimi icra etmeye çalıştım. Atandığım bu okulda gönüllü olarak herhangi bir maddi karşılık beklemeden okul sonrası takviye çalışmalarında bulundum. Dersi farklı nedenlerden dolayı anlamayan öğrencilerimle yaptığım bu ek çalışmalar gönüllü olarak birkaç sene boyunca devam etti. Çalışmaların devamı sürecinde Okul İdaresinin olumsuz tutumları, öğrenci velilerinin öğretmen motivasyonunu düşürücü davranışları, benim gibi gönüllü olarak okulda kalmayan öğretmen arkadaşlarımın alaycı bakışları ve “Bu milleti sen mi kurtaracaksın” tarzında söylemleri ve Milli Eğitim Bakanlığının gerek söylem gerekse resmi yazılarla oluşturduğu tablo neticesinde öğretmenlik mesleğimi sadece girdiğim derslerle sınırlandırmak durumunda kaldım. Bu nedenlerle gönüllü olarak yaptığım bu çalışmaları sonlandırmak için kendimce içsel bir motivasyon gelişti ve bu iyilik hareketini bitirdim. Bu okullar haricinde görev yaptığım diğer okullar genellikle bulunduğu ilin merkezi sayılabilecek yerlerinde olan, Okul İdaresi ve velilerin başarı beklentilerine sahip olan okullardı. Bu beklentilere cevap verebilecek bir öğretim modeli ile öğretmenlik yaptığım bu kurumlarda sayıları genele göre çok az da olsa beklentilerin aksine sınav odaklı modelleri benimsemeyen öğretmen arkadaşlarımda vardı. Bu öğretmenler Okul İdaresinin ve velilerin beklentilerinden uzak araştırma ve sorgulamaya dayalı eğitim modellerini benimseyen öğretmenlerdi. Milli Eğitim Bakanlığının yayınladığı programda yer alan bu öğretim modeli bu öğretmenlerin temel dayanağı olmuş, Okul İdarelerinin ve öğrenci velilerin kendi üzerlerinde bir başarı baskısı

*oluşturmasına izin vermemişlerdi. Sayıları az da olsa daha özgür bir ortamda ders işleyen bu öğretmenler sınav odaklı eğitim uygulamalarının bir aracı olmaktan kaçınmışlardı.*

Küçük yaştan itibaren aile, kendisini kuşatan toplum normları ve sınav odaklı eğitim sistemi gibi her türlü otoriteyi içselleştirmiş öğrenci ve öğretmenler normalleştirilmeye karşı direnç gösteremeyip sistemin bir ürünü haline gelirken, bu otoritenin varlığını kabullenemeyen özgür düşünme becerilerine sahip bireylerde bulunmaktadır. Bu bireylerin sayısı demokratik toplum yapısına sahip çağdaş eğitim sistemlerinde daha fazladır. “Normalleştirilmiş öğretmenler” derslerini; müfredatla sınırlı, öğretmen anlatımına dayalı, soru çözme odaklı bir şekilde işlenmektedir.

Eğitimde bir rekabet ve yarış ortamının var olduğu günümüzde ailelerin çocuklarından beklentisi sınavlarda yüksek puan alarak başarı elde etmeleri ve bu sonuçla ailelerinin toplum içerisindeki saygınlığının artmalarını sağlamaktır. Toplum içerisinde bireyin bu şekilde disipline edilmesi ve disipline edilme sürecinin sınav odaklı sistemle eğitim kurumlarında devam ettirilmesi anlayışında toplum ve devlet çıkarları ön plana çıkarken bireylerin şahsi yetenek ve üretkenlikleri göz ardı edilmekte bu özelliklerin geliştirilmesi için özgür eğitim ortamları yaratılamamaktadır. Bu durum özellikle Fen Bilimleri dersi gibi problem çözme becerilerini geliştiren derslerin doğasına aykırıdır. Bilgiyi ezberleten, olaylar arası mantık ilişkileri kuramayan, bilginin tek kaynağı olarak öğretmenin benimsendiği bu dersler iktidarın istediği itaatkâr ve “normalleştirilmiş öğrenciler” yetiştirmektedir. Çağdaş eğitim sistemlerinde fen bilimleri dersi, bireyi yaşam için gerekli bilgi ve beceriyi kazandıran, bilgi üretebilen, var olanı sorgulayan, yaparak ve yaşayarak öğrenen bağımsız bireyler yetiştirmektedir. Gelecekte toplumu oluşturacak olan bu bireyler sahip olacağı bu becerilerle kendisini tahakküm altına alacak her türlü otoriteyi reddedecektir.

*Şuan çalıştığım okul; bulunduğu ilçenin merkezi sayılabilecek bir konumunda bulunan, gelir seviyesi ortalamanın üzerinde sayılabilecek veli potansiyeline sahip, hem İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü hem de veli profilini oluşturan aileler tarafından sınavlara hazırlık açısından rekabetçi olarak tarif edilen bir kurumdur. Okulumda ikili öğretim(sabahçı/öğlenci) yapılmakta olup 7. ve 8.sınıflar (toplamda 25 şube ve 708 öğrenci) sabahçı grubu oluştururken, 5. ve 6.sınıflar (toplamda 25 şube ve 763 öğrenci) öğlenci grubu oluşturmaktadır. Okulda müdür, 4 müdür yardımcısı, 97 öğretmen ve 6 yardımcı personel, 1 hemşire, 1 güvenlik görevlisi ve fotokopi odasından sorumlu bir personel çalışmaktadır. Okulum; anaokulu, 25 adet derslik, 5 adet idari oda, öğretmenler odası, okul-aile birliği odası, bilişim teknolojileri laboratuvarı, Fen Bilimleri laboratuvarı, Teknoloji Tasarım dersliği, kütüphane, 2 adet Rehberlik odası, fotokopi odası, revir, kantin, hizmetli odası, güvenlik kulübesi, veli bekleme salonu, kapalı spor*

salonu, açık basketbol alanı, tenis kortu ve geniş bir bahçeden oluşmaktadır. Okul içerisindeki koridorlarda farklı amaçlarla kullanılan çeşitli panolar bulunmaktadır. Okul idaresinin kullandığı panolarda öğretmen-öğrenci ders ve nöbet programları, öğrenci ve öğretmenlere yönelik açıklayıcı-uyarıcı bilgiler bulunmaktadır. Okulun giriş koridorunda tüm öğrencilerin görebileceği bir bölümde bulunan panoda o ay içerisinde yapılan deneme sınavında “dereceye giren öğrenciler” fotoğraflı bir şekilde yer almaktadır. Yine aynı koridorda bulunan karşı panoda deneme sınavına giren tüm öğrencilerin sınav puanlarının yer aldığı sıralı liste asılmaktadır. Hafta içi ve hafta sonu yapılan kurslardaki seviye sınıfları bu sınavlar temel alınarak oluşturulmaktadır. Ayrıca yine sınav puanları esas alınarak “ayın öğrencisi” seçilen öğrencinin fotoğrafı koridor üzerindeki panoda sergilenmektedir. Rehberlik servisine ait panolarda ise sınav kaygısıyla baş etme yolları, sınavlarda başarılı olmanın yolları ve buna benzer başlıklarda broşür- ilanlar ve diğer rehberlik çalışmaları asılmaktadır. Diğer ders öğretmenlerinin kullandığı panolarda ise dersin içeriği ile ilgili görseller ve öğrencilere yönelik belirli gün ve hafta kutlamalarına ait yazılar, şiirler ve görseller asılmaktadır. Fen bilimleri laboratuvarı Fen öğretmenleri tarafından belirli bir plan çerçevesinde kullanılmakta olup derslik ihtiyacından dolayı hafta içi yapılan LGS kurslarında kurs sınıfı olarak da kullanılmaktadır. Laboratuvar içerisinde deney malzemeleri için ayrılan odada deney malzemelerinin yanı sıra fen bilimleri derslerinde kullanılmak üzere test kitaplarının bulunduğu raflar vardır. Ayrıca diğer derslere ait test kitapları okul koridorlarında her zümre için yapılmış kilitli dolaplarda muhafaza edilmektedir. Sınavda soru çıkan branşların öğretmenleri öğrencilere aldıkları test kitaplarını, her sınıfta bulunan akıllı tahtalar sayesinde öncelikli ders aracı olarak kullanılmaktadır. M.E.B ‘in öğrencilere ücretsiz dağıttığı ders kitapları sınavlara hazırlık açısından tatmin edici bulunmadığından öğretmenler tarafından genelde tercih edilmemektedir. Okul kütüphanesi genellikle Türkçe öğretmenleri tarafından belirli bir plan doğrultusunda derslik olarak kullanılmaktadır. Kütüphane ders saatleri dışında okuma salonu, veli görüşme odası ve sakin olması açısından bazı öğrenciler tarafından test çözme yeri olarak kullanılmaktadır. Kütüphane içerisinde girilebilen küçük bir bölüm fotokopi odası olup burada çalışan görevli öğretmen isteğiyle derslerde kullanılmak veya ödev verilmek üzere test ve yazılı sınavları çoğaltma görevini yerine getirmektedir. Ayrıca öğretmenin sınıf içerisinde yaptığı deneme veya konu tarama sınavları bu görevli tarafından optik okuyucu kullanılarak değerlendirilip sonuçları öğretmene verilmektedir. Öğretmen bu sınav sonuçlarını öğrenciler, veliler ve gerekli gördüğü takdirde okul idaresi ile paylaşmaktadır. Eğitim-öğretim sürecinde öğretmenler okul idaresi tarafından sürekli olarak fotokopi odasını kullanmaya teşvik edilmektedir. Kapalı spor salonu tüm şube düzeylerinde

*Beden Eğitimi dersliği olarak kullanılmaktadır. Fakat özellikle LGS' ye hazırlanan 8.sınıflarda bazı öğrencilerin isteği ve öğretmenin izni ile öğrenciler derse katılmayıp salonun belli bölümünde sınava hazırlık testleri çözmektedir. Bu durum Müzik, Resim ve Teknoloji Tasarım gibi sınav kapsamı dışındaki branşlarda da sıklıkla görülmektedir. Öğretmenler odasında her öğretmenin kullanabileceği kişiye özel bir küçük dolap, U şeklinde bir masa, oturma grupları, 3 adet bilgisayar ve yazıcı, sendikal panolar, kitaplık, diğer panolar ve son olarak mutfak olarak da kullanılabilen çay-kahve bölümü bulunmaktadır. Sınavda soru çıkan derslerin öğretmenlerinin dolaplarında çok sayıda test kitabı bulunmaktadır. Ayrıca dolabında yer kalmayan öğretmenler kalan kitapları öğretmenler odasındaki masa üzerinde bırakmaktadır. Bilgisayar ve yazıcı genellikle okulun istediği planları hazırlama ve çeşitli eğitim sitelerinde mevcut bulunan soruları yazdırma aracı olarak kullanılmaktadır. Panolara ders ve nöbet programları, belirli gün ve haftalar, sosyal kulüpler ile ilgili görevlendirmeler, ek ders ve maaş ile ilgili bilgilendirmeler asılmaktadır. Rehberlik odaları ise Rehber öğretmenler tarafından kullanılmakta olup rehberlik ihtiyacı olan öğrenciler ve bu öğrencilerin velileri tarafından kullanılmaktadır. Okulun bahçe ve iç koridoru güvenlik kameraları ile sürekli izlenmektedir. Okul girişinde bulunan güvenlik personeli okulun giriş ve çıkışını denetlemekle sorumludur. Teneffüs saatlerinde okulun kat, koridor, kantin ve bahçe gibi bölümlerinde önceden bir plan çerçevesinde belirlenen yeterli sayıda öğretmen nöbet tutmaktadır. Okulda öğrencilerin uyması gereken kurallar genellikle bayrak törenlerinde okul idaresi tarafından hatırlatılıp, öğrencilerin nasıl davranması ile ilgili bilgilendirmeler yapılmaktadır. Bu törenler herhangi bir yarışmada( resim, spor, bilgi yarışması, satranç, vd) dereceye giren öğrencilere ödül verme yeri olarak da kullanılmaktadır. Ayrıca her hafta düzenli olarak tekrar eden “En Temiz Sınıf” projesinde birinci olan sınıflara yönelik teşekkür ve övgüler diğer öğrencilerin alkışlarıyla bu törenlerde yapılmaktadır. Okul idaresi tarafından eğitim-öğretim yılı başında, geçen yıl okuldaki mezun olmuş ve LGS’ de yüksek başarı elde etmiş birkaç mezun öğrenci okula davet edilerek, bu öğrencilerin elde ettiği “başarının sırrı” diğer tüm öğrencilere anlatılmakta ve öğrenciler tarafından cevabı merak edilen sorulara yanıt verilmektedir. Nasıl düzenli ders çalışılır? Kaynak seçiminde dikkat edilecek hususlar nelerdir? Sınavın getirdiği stresle baş etme yöntemleri nelerdir? gibi sorular bunlara örnek olarak verilebilir. Okul bünyesinde belirli periyotlarda tekrarlanan deneme sınavı sonuçları Okul Müdürü tarafından her branş için ayrı ayrı değerlendirilir. Yapılan değerlendirmede okulun İl-İlçe içindeki başarı sırası ve okuldaki sınıfların birbiriyle kıyaslandığı net ortalamaları hakkında zümre öğretmenler Okul Müdürüne bilgi vermektedir. Bu toplantılarda dersine girdiği sınıfın deneme sınavı ortalaması düşük olan öğretmenler bunun nedenini Okul Müdürüne açıklarken, ortalaması yüksek gelen sınıfın*

*dersine giren öğretmen Okul Müdürü tarafından takdir edici sözlerle onure edilir. Bu toplantıların genel amacı “Başarı neden düştü? veya Başarının artarak devamı için daha neler yapabiliriz? sorularına yanıt aramaktır. Resmi yazılar, gerekli evraklar, emir niteliği taşıyan talimatlar, öğretmenler tarafından yapılması gereken işler, idareci gözüyle okulda aksayan yönler(nöbet yerinin boş bırakılması veya nöbete geç kalma, derse geç girme, öğretmenler odası ve dersliklerin kullanımında meydana gelen olumsuz durumlar, sınavlarda yaşanacak aksaklıklar) hakkında okul idaresi tarafından kurulan ve yine sadece okul idarecilerinin yazabildiği WhatsApp grupları aracılığı ile öğretmenler bilgilendirilmektedir.*

Öğrenci ve öğretmenleri normalleştirmek için kullanılan araçlardan biri eğitim programları ve müfredatlardır. Eğitim, otoritenin varlığını, gücünü ve temel ilkelerini topluma aktarmak için kullandığı önemli araçlardan biridir. Merkezi otorite, yetiştirilmesi hedeflenen öğrenci özelliklerini ve bireyin yaşadığı dünyada tüm gereksinimlerini karşılayacak hedeflerin neler olması gerektiğinin çerçevesini Eğitim Programı aracılığı ile ortaya koymuş ve belirtilen hedeflerin nasıl ve hangi sırayla uygulanacağını bu şekilde belirlemiştir. Bu programın tüm eğitim kurumlarında uygulanması yine merkezi otorite tarafından zorunlu hale getirilmiştir.

Merkezi otorite tarafından yetiştirilmesi gereken bireylerin hangi özelliklere sahip olması gerektiği öğretim programı içerisinde açıklanmıştır. Program içeriğinde gelecekte iş kollarında yer alacak bireylerin sahip olması gereken özellikleri arasında yaratıcı düşünebilen, analitik düşünme becerisine sahip, araştırma ve sorgulama becerileri gibi beceriler ile donatılmış öğrenci modeli yetiştirmeyi planlamaktadır. Bu tipte bireylerin yetiştirilmesi için gerekli koşullar eğitim öğretim sürecinde sağlanmaya çalışılmaktadır. Böylece gelecekte inşa edilecek toplum yapısındaki iş kolları için gerekli olan bireylerin okullar aracılığı ile yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Hangi sektörlerle hangi özellikte bireylerin gerekli olduğu otoritenin amaçlarına uygun bir şekilde öğretim programında tanımlanır ve bu durum okullar aracılığıyla bireylere aktarılır. Eğitim programına uygun şekilde otorite tarafından hazırlanan ders kitaplarında bu konular yine otoritenin uygun gördüğü bilgi cümlelerine dökülerek öğrencinin hizmetine sunulur. Programda konu seçimi otoritenin hedeflerine ve amaçlarına uygun olarak yapılır. Birey tarafından öğrenilmesi istenilmeyen konular programdan çıkarılır, bireyin öğrenmesinde sakınca görülmeyen konular programda kalır. Yani bireyin sahip olabileceği zihinsel yapının şekillenmesinde mevcut otoritenin verdiği kararlar kısmen etkili olabilmektedir. Yine otorite tarafından bireyde bulunması istenen düşünsel yapılar öğretim programı, hazırlanan ders kitapları aracılığıyla öğretmenler tarafından anlatılan konuların içerisine yedirilmiştir. Öğretmenler mevcut programı birebir uygulamakla yükümlü kılınmıştır. Programı uygularken öğretmenlere bırakılan bir özgünlük payı olmadığından, mevcut program

öğretmenler üzerinde baskı unsuru oluşturmaktadır. Otorite tarafından yetiştirilmesi planlanan, sınırları ve özellikleri otorite tarafından belirlenmiş olan “ideal öğrenci” projesi öğretmenler aracılığıyla yürütülmektedir. Bu projenin sağlıklı yürütülebilmesi için otorite tarafından öncelikle sistemin özelliklerini benimsemiş mevcut program ve öğretim programının tüm hedef ve amaçlarını kanıksamış “ideal öğretmen” oluşturulmaya çalışılmaktadır. Bu “ideal öğretmen” mevcut programın tüm hedef ve amaçlarını uygulamakla mükellef kılınmıştır. Otorite tarafından çıkarılan yönetmelikler mevcut amaç ve hedeflere uymayan öğretmenlere bu imkânı vermemektedir. “İdeal öğretmen” oluşum sürecinde otoritenin etkisinin yanı sıra ülkenin mevcut koşulları da etkili olmaktadır. Her ne kadar Milli Eğitim Bakanlığı yayınladığı öğretim programı ile üst düzey beceri ve donanımlara sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlasa da bir üst kurumlara öğrenci yerleştirilmesi ancak sınavlar ile mümkün olabilmektedir. Çünkü bazı kurumlara olan talebin kurum kontenjanından fazla olması, bu kurumlara öğrenci yerleşiminin sınavlar yolu ile gerçekleşmesini sağlamaktadır. Bu sınavların varlığı sınıf ortamında işlenen dersin niteliğine kadar birçok alanda kendini hissettirmektedir. Ülkemizde sınavlar beraberinde Etüt Merkezleri, Dershaneler gibi sektörlerin yanı sıra özel ders gibi fırsatlarında doğmasına zemin hazırlamıştır. Geçmiş yıllardan beri ülkenin ekonomik durumlarında dolayı öğretmen maaşlarının yetersiz oluşu, eğitim gibi önemli bir alanda hizmet veren öğretmenlerin hayat standartlarını belirli bir seviyede tutmak için ek işler yapmaya zorlamıştır. Geçmişten beri çok farklı işlerle refah seviyesini arttırmayı amaçlayan öğretmenler günümüzde farklı işlerle uğraşabildiği gibi kendileri için yeni bir kazanç kapısı olan eğitim alanında da yaptığı ek işlerle bu standartlarını yükseltmeyi amaçlamaktadırlar. Bu amaç doğrultusunda Etüt Merkezleri, Dershaneler ve özel dersler öğretmenler için sınav sisteminin beraberinde getirdiği fırsatlar olmuştur. Bu fırsatları değerlendirmek isteyen bazı öğretmenler sınavları araç olarak kullanabilmektedir ve yukarıda belirtilen “ideal öğretmen” kimliğine gönüllü olarak bürünmektedirler. Devletin verdiği maaşı yeterli bulan, dini veya sahip olduğu farklı inanç biçimleriyle Etüt Merkezleri ve Dershanelerde çalışmayı ya da özel dersler vermeyi etik bulmayan bazı öğretmenler sınavın getirdiği bu fırsatları görmezden gelip bu ekonomik çarkın birer unsuru olmayı reddetmişlerdir. Bu anlayışa sahip öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığının işaret ettiği öğrenci profilini yetiştirmek amacıyla derslerini araştırma ve sorgulamaya yönelik etkinliklerle işlemektedirler. Kısacası bireyi şekillendirmenin aslında toplumu şekillendirmek olduğunun farkında olan otorite, gelecekte iş dünyasında rol alacak bireylerin belirli becerilerle donatılmasını sağlamak, öğrenilmesi istenilen bilgilere sahip bir zihin yapısını oluşturmak ve gelecekte planlanan toplumun nasıl bir kültürel yapıya sahip olması gerektiği ile ilgili tüm planlamalar öğretim programı aracılığıyla çok küçük yaşlardan itibaren okullarda etkili bir

şekilde uygulamaktadır. Öğretmenler ise otoritenin amaçlarının istemli ya da istemsiz olarak uygulayıcıları durumundadır.

*Sekizinci sınıfların haftalık ders yükünün bir saatini Rehberlik ve Kariyer Planlama dersi oluşturmaktadır. Bu derse o sınıfın sınıf öğretmeni girer. Ders genellikle sınıfın genel problemlerini çözüme kavuşturma ve dersin amacına uygun çeşitli etkinlikleri uygulamakla geçer. Orta Anadolu'nun küçük şehirlerinden birinin kırsal bir köyünde öğretmenlik yaptığım zamanlarda, sekizinci sınıfların Rehber Öğretmeni olduğum bir yılda bu dersin kapsamına giren “Meslek Seçimim” isimli etkinliği yaptırıldım. Bu etkinliğin genel amacı, öğrenci tarafından meslek seçiminin öneminin kavranmasıydı. Bu etkinlikte meslek seçimini etkileyen faktörleri tespit etmek amacıyla öğrencinin çeşitli sorular cevaplandırması isteniyordu. Bu faktörler; yetenek, ilgi, kişilik özellikleri, aile isteği, mesleğin getirdiği ödüller (saygınlık, para, şöhret, vb) gibi ifadeler ile öğrenciye seçenek olarak sunuluyordu. Etkinlik bittiğinde öğrencilere dağıttığım etkinlik formlarını topladım ve sınıfça değerlendirme yaptık. O yaş grubundaki çocuğun meslek seçimindeki temel kriterin “ilgi” olacağını düşünmüştüm. Fakat verilen cevapların çoğu “mesleğin getirdiği ödüller (saygınlık, para, şöhret, vb) olmuştu. Bu seçimlerinin nedenlerini birkaç öğrenci ile konuşarak sorguladığımda öğrencilerden gelen cevaplar genelde yaşadıkları çevrenin hiyerarşik yapısını çizer nitelikteydi. Öğrencilerimden biri: “Sınavlara çok çalışıp güzel bir meslek sahibi olursak (yaşadığı bölgedeki en zengin ailesinin soyadını söyleyerek) Onlar gibi zengin oluruz. Bizde en güzel arabalara bineriz. Adam kahvenin önünden geçerken herkes ayağa kalkıyor. Adam daha arabasından inmeden arabasının kapısını açıyorlar. Kaç kişiye bu şekilde davranılır ki. Her şey para hocam. Bende çok çalışıp zengin olacağım. Bu sözleri destekler nitelikteki benzer cümleler diğer öğrenciler tarafından sarf edildi. Öğrencilerimin çoğu fakir aile çocuklarından oluşuyordu. Kendileri fakirliğin zor şartlarında hayatlarını sürdürürken yanı başlarındaki zengin ailelerin sürdükleri yaşam ve çevresinden gördükleri saygınlık o yaştaki çocukların dahi dikkatini çekmiş ve söylemlerine yansımıştı. Belki de bu tespit aile içerisindeki konuşmalarda, aile büyükleri tarafından yapılmış ve çocuk bu söylemi sınıf ortamına taşımıştı. Bu şekilde bile olsa çocuğun kafasında zenginliğin saygınlıkla, fakirliğin ise tam aksi bir kavramla eşleşmesi yapılmış. Çocuklar toplumdaki hiyerarşik yapıda en alt basamağa fakirliği, en üst basamağa ise zenginliği yerleştirmiş durumlardı. Babalarından kendilerine bir şey kalmayacağını farkında olan bu bireyler hiyerarşik yapıda üste çıkmanın tek yolunun sınavlarda başarılı olmaktan geçtiğini biliyorlardı.*

Ülkemizde nüfus artışı ile birlikte okullaşma oranı her geçen yıl artmıştır. Eskiden tarım ve hayvancılıkla uğraşan birey sayısı günümüze nazaran oldukça fazlaydı. Aile içerisinde artan

nüfus artışı, tarım ve hayvancılıkta makineleşmeyle birlikte insan gücüne olan ihtiyacın azalması insanları farklı gelir kapıları aramaya sevk etmiştir. Bu düşünceyle birlikte eğitim aileler için ön plana çıkmış ve toplum tarafından refah bir geleceğin eğitim ile sağlanabileceği algısı okullaşma oranının artışında etkili olmuştur. Bu artışla birlikte bir meslek sahibi olmak adına geçmişten beri Yükseköğretim Kurumlarına olan talebin her geçen gün artması ve bu talebi karşılayacak Yükseköğretim Kurumların sayısının yetersiz oluşu kurumlara yerleşecek öğrencileri seçme zorunluluğu kılmış ve böylece eğitim sistemimizde sınavlar “seçme” aracı olarak girmiştir. Günümüzde Yükseköğretim Kurumlarının sayısı geçmişe nazaran oldukça fazla olmasına rağmen üniversitelerin ve bölümlerin kalite bakımından hiyerarşik bir sıra barındırması daha çok belirli üniversitelere olan talebi arttırmış ve bu talep artışı var olan yarışı giderek zorlaştırmıştır. Otorite tarafından “seçme amaçlı” olarak kullanılan bu araç günümüzde İlköğretim seviyesine kadar inmiştir. Nitelikli Ortaöğretim Kurumlarının sayısının azlığı, kaliteli üniversitelerin ve bölümlerin sayısının talebe göre düşük oranlarda kalması, hatta devlet kurumlarına yerleştirilmek üzere üniversite mezunlarından en nitelikli olanların seçilme arzusu sınavları hayatımızın merkezinde konumlandırmamıza neden olmuştur. Bu durumun oluşmasında nüfusun fazla olması ile birlikte ülkenin ekonomik şartlarının yetersiz oluşu da etkili olmuş olabilir. Eğitimli insanların çalışabileceği iş alanlarının yetersiz oluşu, sınırlı ekonomik kaynakların daha etkili kullanılamaması gibi faktörler çoğunluk içinden nitelikli azınlığın seçilmesini zorunlu kılmıştır. Bu nedenlerle eğitim-öğretim ortamında hayatımıza giren sınavlar (Liselere Giriş Sınavı, yazılı sınavlar, notla değerlendirilen proje ödevleri, ders içi performans notları, davranış notları, deneme sınavları, test kitapları, etüt merkezleri, dershaneler) öğretmen ve öğrencileri normalleştirmek için kullanılan araçlardan biri haline gelmiştir. Okullar, otoritenin insanları normalleştirmek için kullandığı aygıtlardan bir tanesidir. Otoritenin amacı, insanları belirli kalıplar içerisine sokarak kendi istediği tipte bireyler yetişmesini sağlamaktır. Okullar, bu amaç için kurgulanmış uygun kurumlardır. Sınavlar bu kurum içerisinde etkin olarak kullanılan araçlardan biridir. Sınavlar, eğitim sisteminin hiyerarşik bir yapıya dönüşmesine vesile olmuş, toplum üzerindeki baskıyı ciddi oranda artırmıştır. Sınav odaklı kurgulanan eğitim sisteminde eğitimin kendisi amaç olmaktan çıkmış araçsallaşmış, sınavlar ise tek amaç haline gelmiştir. Bu durum öğrenmenin ve bilginin niteliğini de değiştirmiştir. Okullarda verilen eğitimin sınav başarısı için bir araç haline gelmesi, sınav puanlarının meydana getirdiği hiyerarşik yapıyı da sorgulanamaz bir şekilde meşrulaştırmıştır. Toplumun her alanında var olan hiyerarşik yapının devamı ancak bir üst iktidarın kabulü ile mümkün hale gelebilir. Bu kabulü meşru kılan araç ise sınavlar olmuştur.

*Öğrencilik hayatı boyunca sınavlardan test çözerek geçen her birey gibi ben de sınavlardan başarı elde ederek üniversiteyi kazandım. Üniversitede sınavlara kaldığımız yerden vize ve final sınavlarıyla devam ettik. Bu sınavlardan geçip üniversiteden mezun olunca karşımıza mesleğe başlayabilmek için Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) çıktı. Mezun ederken kendilerinin verdikleri diplomaya güvenmeyip, kendi yetiştirdiği öğretmen adaylarını sınavla sınavan bir sistem ne kadar adil olabilir. Hem de yapılan bu sınavı adaletin gerekçesi olarak topluma sunan bir sistem. Fen Bilimleri öğretmenliğinden mezun olmama rağmen sınavda başarılı olmak için bir yıl boyunca Tarih çalışmak zorunda kaldığım bu sistemin, kendi mezun ettiği öğrencide hangi nitelikleri ölçmek istediği meçhuldür. İhtiyaçtan daha fazla sayıda üniversite açılmasının altında yatan nedenin toplumda niteliksiz işsiz yerine eğitilmiş işsiz olmasının tercih edildiğini düşünüyorum. Mezun olduktan iki yıl sonra sınavı geçerek atanan biri olarak arkadaşlarıma nazaran kendimi şanslı hissediyorum. Zira üniversitedeki eğitimini büyük maddi zorluklar yaşayarak tamamlayan ve atanamayan birçok arkadaşım var. Sistem tarafından, ekonomik nedenlerden dolayı ataması yapılmayan öğretmen adayları ve aileleri üzerinde kurgulanan bu adaletsiz durum yine sistem tarafından topluma adil olarak gösterilen sınavlarla kapatılmaktadır. Öğretmen adayının, “öğretmen olmayı hak etmedim” anlamı taşıyan “sınavı kazanamadım” söylemi bu adaletsiz durumun toplum tarafından nasıl içselleştirildiğini göstermektedir.*

Sınav, bireylere kim olduklarını söyleme, onların sınırlarını belirleyebilme gücünü otoriteye kazandıran araçlardan biridir. Otorite, toplum içerisindeki bireyler arasında sınıfsal ayırım oluşturmayı “eşit ve adil” şekilde yapılan sınavlarla meşru hale getirmiştir. Sınavlar toplum nazarında eşitlik ve adaletin sağlayıcısı durumuna getirilmiştir. Bireyler arası sınıfsal odaklı eşitsizlikler ancak eşit şartlar altında gerçekleştirilen sınavlar ile kabullenilebilir hale gelmiştir. Durum böyle olunca, doğal olarak sınavın getirdiği adalet de sınavın yapılma gerekçesini doğurmuştur. Gerçek adaletin yoksunluğu ise yine sınavlar aracılığı ile perdelenmiştir. Bu durum oluşturulan sınıfsal yapının sınavlar aracılığı ile yapılmasına mantıksal bir zemin hazırlamış ve toplum tarafından kabulünü sağlamıştır. Gücünü otoriteden alan ve toplum tarafından içselleştirilmiş sınavın, görünmeyen işlevi, bireyler arasında var olan eşitsizliğin sorunsuz bir şekilde devam etmesini sağlamak olmuştur.

*On altı yıllık mesleki tecrübemin yaklaşık üç yılını Müdür Yardımcısı olarak geçirdim. Okul idareciliği yaptığım son kurum bulunduğumuz büyükşehirin en gözde okullarından birisiydi. Sınav başarıları ile ön plana çıkan okulumuza adres kayıt bölgesi dışından çok sayıda talep vardı. Şehrin çok uzak yerlerinden okulumuza kayıt yaptırmak isteyen öğrenci velileri bu amaçlarının gerçekleşmesi için okulun eksiklerinin kendilerince karşılanması gibi vaatler*

*sunuyorlardı. Okulun sınavlarda yüksek başarı elde etmesi, fiziki donanımlarının yeterli olması, veli profilinin belli standartların üzerinde olması, öğretmenlerinin mesleki tecrübelerinin yeterli olması ve eğitim öğretime dair yapılan tüm planların sınav odaklı olması bu kadar talep görmesinin nedenleri arasında sayılabilir. Çocuklarının Liselere Giriş Sınavı (LGS)'nda yüksek puan almasını isteyen öğrenci velileri okulu sınav başarısı için bir araç olarak görüyorlardı. Okulumuzdaki neredeyse tüm etkinlik ve çalışmalar sınav odaklıydı. Okul idaresi olarak sene başında öğretmenlerle yaptığımız zümre toplantılarında derslerinde ve okul kurslarında kullanmaları için istedikleri birkaç yayın evi ile anlaşıp test kitapları almaları noktasında onları teşvik ediyorduk. Sınav kapsamına giren her branşın Milli Eğitim Bakanlığının verdiği kitap haricinde öğrencilere aldıkları üç-dört kitap daha bulunmaktaydı. Bu durum çok az velinin tepkisini çekerken, çoğu veli test kitabı alma hususunda oldukça istekli davranıyordu. Hatta bazen öğrenci velilerinin, tek kitap aldırın ders öğretmenine birkaç kitap daha aldırması yönünde telkinlerde bulundukları bile oluyordu. Velilerin bu denli maddi yükün altına girmesinin yalnızca bir nedeni vardı o da çocuklarının “nitelikli” olarak adlandırılan liselere yerleşmelerini sağlamaktı. Öğrenci velileri üzerindeki sınav baskısı nedeniyle eğitim- öğretim faaliyetlerine direkt müdahale etme isteğinde bulunmaktaydılar. İdareci olarak görev yaptığım dönemde bu müdahale çabalarının muhatabı genelde idareci sıfatıyla bizler oluyorduk. Çocuğunun dersine giren öğretmenin sınavı yönelik performansını yeterli görmeyen öğrenci velileri çözüm olarak ya çocuklarının sınıf değişikliği talebiyle ya da derse giren öğretmenin değiştirilmesi talebiyle bizlere geliyorlardı. Ayrıca dersin akışını bozan başka öğrencilerin kendi çocuklarının sınıflarında olmalarını istemiyorlardı. Öğrenci velilerinin bu ve buna benzer müdahaleleri sınıf ortamındaki oturma planına kadar uzanabiliyordu. Çoğu öğrenci velisi çocuğunu gönderdiği okul ortamlarını dizayn etmekle yetinmeyip, çocuklarını okul dışı Etüt Merkezi ve Dershaneler gibi sınav odaklı çalışan diğer kurumlara gönderiyorlardı. Hafta içi ve hafta sonu okul bünyesinde açılan okul kursları haricinde Etüt Merkezi ve Dershaneler gibi kurumlara giden öğrencilerin tüm zamanı sınav odaklı eğitim sisteminin bir parçası olmakla geçiyordu. Hafta içi okul ve kurslarla birlikte sabah 08:30 ile 17:00 arası zamanını okulda geçiren öğrenci, bu zaman diliminden sonra saat 20:00'a kadar Etüt Merkezlerinde yine okuldaki eğitime benzer bir eğitime maruz kalmak zorunda kalıyordu.*

*Okul idaresi eğitim-öğretim faaliyetlerini sınav odaklı çalışmalarla destekleyen planlamalar yapıyordu. Belirli aralıklarla yapılan deneme sınavları, yaptığımız bu planlamalara ışık tutuyordu. Deneme sınavı sonuçları ile okulumuzun diğer okullara göre başarısını kıyaslarken, kendi okulumuzda bulunan sınıfların birbiri ile kıyaslamasını da*

yapıyorduk. Yapılan deneme sınavı sonuçları Okul Müdürü başkanlığında her zümre ile ayrı ayrı yapılan toplantılar ile değerlendiriliyordu. Toplantıda dersine girdiği sınıfın deneme sınavında elde ettiği başarı oranı ders öğretmeni tarafından ayrıntılı bir şekilde gerekçeleriyle açıklanıyordu. Sınıfların ve dolaylı olarak öğretmenlerin kıyaslandığı bu deneme sınavlarında sürekli düşük netler çıkaran ders öğretmenleri bir sonraki yıl sınav sınıfları olan sekizinci sınıflara öğretmen olarak verilmiyordu. Bu öğretmenler adeta cezalandırılır gibi beşinci sınıflara öğretmen olarak atanıyordu. Sekizinci sınıflarda derse giren öğretmenler genelde deneme sınavlarında dersine girdiği sınıflara yüksek puanlar aldırarak, sınav başarısında kendisini ispatlamış, derslerini sınav odaklı olarak işleyen öğretmenlerden seçiliyordu. Okul kurslarında oluşturulan seviye sınıfları yine bu deneme sınavlarında elde edilen başarıya göre oluşturuluyordu. Herhangi bir seviye sınıfına yerleşen öğrencinin bir üst seviyedeki kurs sınıflarına geçiş yapması ancak yeni yapılacak deneme sınavında yüksek puan alması ile mümkün hale getiriliyordu. Bu geçiş sistemi öğrenciler arası rekabeti dolayısıyla okul başarısını arttırmak amacıyla yapılıyordu. Okul idaresi olarak öğrencinin sınav motivasyonunu arttırmaya yönelik yapılan çalışmalardan bir diğeri yazılı sınavlarda “100 puan” alan öğrencilere verdiğimiz başarı belgeleriydi. Her yazılı sınav dönemi sonrası okul idaresi tarafından derslerin yazılı sınavlarından tam puan alan öğrencilere verilmek üzere hazırlanan başarı belgeleri öğrenciler arası rekabeti arttırmak amacıyla kullanılan diğer bir yöntemdi. Bu belgeyi almayı birkaç puan ile kaçıran öğrenciler ve onların velileri okul idaresi ve ders öğretmeni ile görüşmeye gelip ek puan talebinde bulunabiliyorlardı. Kendi çocuğunun, sınıfında bu belgeyi alan diğer çocuklarının yanında başarısızmış gibi görünmesini istemeyen veliler bu yarışa ister istemez ortak oluyorlardı. Okulda yapılan çalışmalardan bir diğeri ise Okul Rehberlik Servisi tarafından planlanan ve belirli dönemlerde koordine edilen öğrenci velilerine yönelik seminer çalışmalarıydı. Bu seminerlerin genel amacı “sınav bilinci” düşük olan velileri bu yarışa dâhil etmeye yönelik gerekli motivasyonunun sağlanmasıydı. Başarılı öğrencilerin hikâyelerinden kesitler sunulan bu seminerlerde velileri sınav sistemine uygun (ideal) öğrenciler yetiştirme hususunda istekli hale getirilmeye çalışılıyordu. Yine aynı amaçla Okul Aile Birliği tarafından organize edilen öğrenci velilerine yönelik “Gurur Çayları” bu motivasyonu sağlayan bir bütünün diğer bir parçasıydı.

Okullarımızda var olan test odaklı eğitim sistemiyle öğrenmenin amacı ve öğrencinin bireysel gelişimi arka plana atılmış; bunun yerine gelecekte mutlu olmak için çok para kazanmak, para kazanmak için güzel bir iş bulmak, güzel bir iş bulmak için de nitelikli bir okula gitmek, nitelikli bir okulunda ancak sınavlarda yüksek bir puan almakla mümkün olabileceği şeklinde bir tanımlamayla eğitim süreci anlamlandırılmıştır. Çocuklarımızı geleceğe

hazırlayan, onlara merak etmeyi ve öğrenmeyi sevdiren, yenilikçi ve yaratıcı düşünmeye teşvik eden, ekip çalışmasından haz duyan, toplumsal sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmelerini sağlayan çağdaş bir eğitim anlayışı yerine test odaklı eğitim verilmesi; eğitimi değerli ve verimli kılan tüm bu özelliklerin göz ardı edilmesine neden olmaktadır. Bu yaş grubunda kazanılması büyük önem taşıyan takım çalışması yerine, bireysel rekabetin ön plana çıkması başarı düzeyi düşük öğrencileri, kendi yeteneklerini geliştirmeye yönlendirmek yerine küskünlüğe itmekte ve onların öğrenme zevkini yaşamaktan uzaklaştırmaktadır. Basit bir ifadeyle tek bir doğru cevabı bilme üzerine inşa edilen bu süreç, çocuklarımızda doğruların tek ve sadece kendilerine öğretilenlerden ibaret olduğu yolunda bir şartlanmaya neden olmaktadır. Bilginin kullanılmasının öğretilmesi yerine tekrarlanması ve önemsenmesi onu adeta kutsallaştırmaktadır. Gelecekte çocukların kişiliği üzerinde etki bıraktığını düşündüğüm bu durum, üzerinde düşünülmeden kabullenilen yargılarla hareket eden toplum yapısına zemin oluşturmaktadır. Bu sistemle yetişen öğrenci gelecekte kendi fikrine zıt bir fikir ile karşılaştığında çok sert tepkiler vermesine neden olmaktadır. Karşısındakine sahip olduğu fikrinden dolayı saygı duymayan onu ötekileştiren toplum yapısı ile bireyler kutuplaştırılmakta ve kategorize edilmektedir. Sınavlar sadece otorite tarafından biçimlendirilmiş bilgilerin ne kadarının içselleştirildiğini ölçmekle kalmayıp, sonuçları itibari ile öğrencilerde başarılı-başarısız ayrımı yaparak toplumda hedeflediği hiyerarşik yapıyı sınıf ortamında sağlamaktadır. Yapılan sınavların sonuçlarına göre öğrenciler birbirleriyle kıyaslanmakta olup öğrenciler “çalışkan” veya “tembel” olarak kategorize edilmektedir. Bu ayrıştırma sınıftaki oturma düzeninden öğrencilere verilen sorumluluklara kadar okul ortamında kendisini hissettirmektedir. Genellikle çalışkan öğrenciler ön sıralarda oturtulurken, tembel olarak sınıflandırılan diğer öğrenciler arka sıralarda oturtulmakta; tembel öğrenciler tembel öğrencilerle, çalışkan öğrenciler ise çalışkan öğrencilerle oturtulmaktadır. Okul içerisinde yapılan herhangi bir etkinlikte öğrencilere sorumluluklar (sınıf başkanı, sunuculuk, ödev kontrolü, vb) verilirken bu ayrım her zaman göz önüne alınmaktadır. Sınavlarda başarı gösteren öğrenciler, diğerlerine nazaran her zaman ön plana çıkmaktadır. Bu durum başarısız olarak sınıflandırılan öğrencilerin öğrenmeye karşı ilgi ve motivasyonunu aşağıya çekmektedir. Dönem veya yıl sonunda sınav notlarına dayalı olarak öğrencilere verilen teşekkür/takdir/onur ve başarı belgeleri de öğrenciler arası yapılan bu sınıflandırmaya katkı sağlayan araçlardır. Ayrıca öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkilere de olumsuz olarak yansımaktadır. Düşük puanla öğrenci alan kurumlar toplum nazarında başarısız, yetersiz ve çeşitli davranış sorunları olan öğrenciler topluluğu olarak tanımlanmaktadır. Toplumda alt sınıfı oluşturacak bu kurumlara çocuklarını göndermek istemeyen veliler üzerinde “sınav başarısı” ciddi bir baskı

oluşturmaktadır. Sınav kaygısı ve gelecek endişesi aile ve sistem baskısı ile gelişim çağındaki birey adeta ezilmektedir. Aileler tarafından daha çok küçük yaşlarda çocuklar adına yapılan kariyer planları sınav endeksli olup; seçilen okullar, okullardaki seçme sınıflar, başarılı öğretmenleri seçme isteği, sınavlara hazırlık kursları, etüt merkezleri, dershaneler, test kitapları ve özel dersler bu amaç için basamak olarak kullanılmaktadır. Sistemin sınav odaklı yapısı, okul dışı ek kaynaklara başvurmayı zaruri hale getirmiştir. Bundan dolayı ailelerin eğitime dair maddi yükü artarken, öğrencinin neredeyse zamanının tamamı okul, dersane, etüt ve özel kurslarda geçmektedir. Böyle bir süreç aile ve öğrenciyi yalnızca ekonomik açıdan değil aynı zamanda psikolojik açıdan da etkilemiştir. Velilerin merkezi sınav sonuçlarına göre başarılı olarak tanınan okulları ve bu okuldaki başarılı öğretmenleri tercih etmesi, kurumlar ve öğretmenler üzerinde baskı oluşturan diğer bir faktördür. Velilerin, öğretmen ve sınıf seçimine, öğretmen davranışlarını yönlendirme isteğine, öğrencilere ne kadar ödev verildiğine, sınıf atmosferine ve oturma planlarına kadar müdahale etme isteği başarıya dayalı sınav sisteminin bir ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Çocuklarının başarısını olumsuz yönde etkilediğini düşündükleri bir öğrenciyi okul idaresine şikâyet etme ya da düşük not verme gerekçesiyle öğretmeni idareye şikâyet etme gibi durumlar yine sınav ortamının getirdiği endişe ve baskının veli üzerindeki etkilerine örnek olabilir. Test odaklı eğitim sistemi öğrencileri düşünmekten, araştırma yapmaktan ve ekip çalışmasından uzaklaştırmakta, ezberciliğe ve belirli kalıplar içerisinde düşünmeye yönlendirmektedir.

*İdareci olarak görev yaptığım okullardan birinde derslikler haricinde Fen Bilimleri laboratuvarı, Teknoloji Tasarım atölyesi, Müzik sınıfı, Görsel Sanatlar atölyesi gibi alana özgü dizayn edilmiş derslikler bulunmaktaydı. Okulumuzun adres kayıt bölgesindeki öğrenci artışı ve kayıt bölgesi dışından talebin fazla olması sebebiyle öğrenci sayıları artmış ve bunun sonucu olarak da fazladan derslik ihtiyacı doğmuştu. Okul Müdürü'nün derslik ihtiyacını karşılamak amacıyla ilk gözden çıkardığı yer Fen Bilimleri laboratuvarı olmuştu. Bu kararın önemli gerekçelerinden biri laboratuvarın Fen Bilimleri öğretmenleri tarafından nadir kullanılmasıydı. Sınava dayalı sistemde Fen Bilimleri öğretmenleri laboratuvar kullanımını gereksiz ve zaman kaybı olarak görüyorlardı. Bu okulda çalışan bir Fen Bilimleri öğretmenlerinden birinin “ Deney yapmak içim kırk dakikalık dersi harcayacağıma, sınava yönelik on tane soru çözmem çocuklar için daha faydalı olacaktır.” dediğini hatırlıyorum. O Fen Bilimleri öğretmeni aslında “sınav odaklı çalışan” diğer öğretmenlerin sahip olduğu zihin yapısını bu cümleyle açıklamıştı. Çocukların birçok becerisini geliştirebilecek, onları derste daha ilgili bir konuma getirecek deney sürecini gereksiz görmesi, yaptığı öğretim faaliyetinin sonuç odaklı olduğunun bir göstergesiydi. Meslek yaşantım boyunca en keyifli derslerim*

laboratuvar ortamında çocuklarla birlikte deney yaparak geçirdiğimiz dersler olmuştur. Çocukların bilgiyi kendilerinin keşfetmesi, kendisini bu keşif ortamında özgür hissetmesi sınıftaki en başarısız olarak nitelendirilen çocuğun dahi o derste mutlu olması için yeterli unsurlardı. Derslerde kırk dakika boyunca öğretmen anlatımına dayalı olarak işlediğimiz konular ile ilgili çözdüğümüz sorular, odaklanma süresi onbeş-yirmi dakika olan bu çocuklar için bir işkenceye dönmekte ve maalesef öğrenci bu işkenceye eğitim öğretim hayatı boyunca “sınav odaklı öğretmenler” tarafından maruz bırakılmaktaydı. Sınav kapsamında branşı bulunan tüm öğretmenler içerisinde çoğunluğunu oluşturduğunu düşündüğüm ve benim de içinde bulunduğum bu öğretmen modelini oluşturan birçok faktör bulunmaktaydı. Bakanlığın, İl-İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünün sınav sonuçlarına yönelik istediği istatistiki bilgiler, okul idaresinin ve öğrenci velilerinin bizlerden istediği “başarı” baskısı sonucu meydana gelen bu öğretmen modeli çevreden gelen istekleri yerine getirme üzerine kurgulanmıştı. Öğretmeni bu sistemin bir parçası olarak sürece katmada okul kursları önemli araçlardan biri olmuştu. Dershanelerin ve Etüt Merkezlerinin kapatılması sürecinde bu kurumlara alternatif olarak doğan okul kursları başlangıçta öğretmen tarafından yeterli ilgiyi görmemişti. Bu ilgisizliğin nedeni okul kurslarında verilen ücretlerin yetersiz oluşuydu. O dönemde görev yaptığım okul idaresi kurslarda görev alacak öğretmenleri bulma noktasında sıkıntı yaşıyordu. Kurslarda verilen ücretlerin ikiye katlanması sonucu kurslarda görev almak isteyen öğretmen sayısı ciddi bir artış gösterdi. İhtiyaç fazlası talep görülen bu süreçte okul idareleri kurslarda görev alacak öğretmenleri kendileri seçmeye başladı. Bu seçimlerinde önemli kriter, öğretmenin sınav odaklı çalışıp çalışmadığıydı. Okul idaresinin bu kriterinin farkında olan ve kurslarda görev alamayan öğretmenler, bu kriteri sağlayacak öğretim metodunu kendi derslerinde uygulamaya başladılar. O dönemde çocuklara hiç test kitabı önermeyen ve derslerini test odaklı işlemeyen öğretmen arkadaşlarımdan bu davranışlarından vazgeçip test odaklı eğitime geçtiğine çok kez şahit oldum. Sınav odaklı çalışan öğretmene okul idaresi ve veliler tarafından duyulan saygı ve sempatinin artması, bu öğretmen modelinin gelişimine katkı sunan diğer bir faktör olarak sıralayabilirim. Ayrıca okul idaresinin bu öğretmenlere duyduğu sempatinin bir sonucu olarak bu öğretmenler genelde istedikleri ders ve nöbet programları ile mükâfatlandırılıyorlardı. Öğretmenler açısından önemli olan ders ve nöbet programları, öğretmenin okul idaresi ile olan ilişkilerini belirli bir seviyede tutmak ve okul idaresiyle karşı karşıya gelmemek için önemli bir ayrıntıydı. Sınavların bu kadar yoğun olarak hayatımızı işgal etmediği ve benim mesleğimin ilk yıllarına denk gelen o dönemde bugünkü sınav kapsamı dışında bulunan Resim, Müzik, Beden Eğitimi, Teknoloji Tasarım (o zamanki adıyla iş teknik) gibi branşların hem okul idareleri hem de veliler tarafından belirli bir önemi ve saygınlığı bulunmaktaydı. Sınav

sisteminin “tek öncelik” halini aldığı bu dönemde ise bu branşlar sistem, toplum ve en önemlisi öğrenci tarafından yeterli ilgiyi görmemekteydi. Çalıştığım tüm kurumlarda okul idareleri tarafından bu branşa sahip öğretmenlere bir sınıfın sorumluluğunu taşıyan “sınıf rehber öğretmenliğinin” verildiğine tanıklık etmedim. Sene başı yapılan kurul toplantılarında bu branşlara sınıf rehber öğretmenliğinin neden verilmediğini sorgulayan öğretmenlere okul idarelerinin verdiği cevaplar hep aynı nitelikteydi. “Çünkü bu branşlar sınav kapsamı dışında olan branşlardır. Sınıf öğretmeni sınıfın akademik başarısını da takip etmekle mükelleftir. Bu takip ancak sınav kapsamında branşı olan öğretmenler ile mümkün hale gelebilir”. Okul idarelerinin bu yaklaşımı sınav odaklı planlanan eğitim faaliyetlerinde bu branşlara sahip öğretmenlere yer olmadığını göstermekteydi. Okul idareciliği yaptığım dönemde öğrencilere çeşitli duyurular yapmak amacıyla ders esnasında sınıflara giriyordum. Özellikle sekizinci sınıflarda (sınavlara hazırlanan sınıflar) Resim, Müzik, Beden Eğitimi, Teknoloji Tasarım gibi derslerin olduğu saatlerde sınıflara girdiğimde ders öğretmenin kendi dersini işlemediğine ve öğrencileri test çözmek amacıyla serbest bıraktıklarına birçok kez tanıklık ettim. Bu branşlara sahip öğretmenler, okul idaresinin tavsiyesi ve sınavı kazanmak isteyen öğrencilerin isteği doğrultusunda dersi bu şekilde işliyorlardı. Bu durumdan en çok rahatsız olanlar yine bu branşa sahip olan öğretmenlerdi fakat üzerlerindeki baskıdan dolayı tepki çekmemek için özellikle sekizinci sınıflarda kendi branşlarından fedakârlık yapıyorlardı. Belirli dönemlerde okulda yapılan veli toplantılarında tüm ilgi sınav kapsamında branşı olan öğretmenlere gösteriliyor ve bu öğretmenlerin tavsiyeleri dikkate alınıyordu. Kapsam dışında bulunan diğer öğretmenlere çocuklarının durumunu öğrenmek ve gerekli tavsiyeler alma hususunda çok talep görmüyordu.

Okul idarelerinin ve velilerin sınav kapsamı dâhilinde bulunan branşlara olan ilgisi bu branşlara sahip zümre öğretmenleri arasındaki ilişkilere de yansımaktaydı. Okul idaresi tarafından oluşturulan rekabet ortamları öğretmenler arası gerginliğe ve kıskançlığa neden olabilmekteydi. Birgün görev yaptığım okulların birinde yapılan deneme sınavının sonuçlarını değerlendirmek üzere Okul Müdürü tarafından zümre olarak Müdür odasında toplantıya çağırıldık. Yapılan denemede girdiğim sınıfların net ortalaması diğer sınıflara nazaran oldukça yukarıdaydı. Bu sonuç karşısında Okul Müdürü diğer zümre arkadaşlarıma beni örnek göstererek onların “başarısızlıklarının” nedenlerini yüksek sesle sorgulamıştı. Beni ön plana çıkarmak isteyen Okul Müdürü aslında beni diğer arkadaşlarımla karşı karşıya getirmişti. O olaydan sonra zümre arkadaşlarımla olan arkadaşlık ilişkilerim olumsuz etkilendi. Artık ben onlar için geçilmesi gereken bir rakiptim. Zümre olarak kendi aramızda derslere yönelik yaptığımız paylaşımlar azalmıştı. Herkes içe dönük bir şekilde kendi sınıf başarılarını

*arttırmanın yollarını aramaktaydı. Fen zümresi gibi diğer zümrelerde buna benzer olayları süreç boyunca yaşadılar. Okul idaresi tarafından oluşturulan bu rekabet ortamı öğretmenler odasındaki imalı sohbetlere kadar kendini göstermekteydi.*

Otorite tarafından istenilen tek tip insan modeli normalize etme süreçleri kullanılarak okul idareleri aracılığıyla öğretmenler tarafından gerçekleştirilmektedir. Önce öğretmenlerimiz normalize edilip ideal öğretmen modeli oluşturulmakta daha sonra ise bu “ideal öğretmenler” istenilen koşullar altında “ideal öğrenci” yetiştirmektedir. Sınav sisteminin meyvesi olan okul kursları, Etüt Merkezleri, Dershaneler ve özel dersler öğretmenlere artı bir ekonomik kazanç kapısı açmıştır. Bu ekonomik kazancın devamlılığı esası öğretmende sınav sisteminin içselleştirilmesine ve bu sistemin bir parçası haline gelmelerine neden olmuştur. Sınavın doğurduğu bu ekonomik kazançtan pay almak isteyen öğretmenler ön plana çıkmak adına sınava dayalı eğitim modelini kendi zihinlerinde mantıksal bir zemine oturtup meşrulaştırmıştır. Sistemin doğurduğu bu sonuç öğretmeni otoritenin normalleştirdiği ve araçsallaştırdığı yapılardan biri haline getirmiştir. Öğretmenler artık sistemin istediği şekilde dersin amaç ve kapsamını sınav merkezli hale getirip, derslerini daha çok anlatıma dayalı ve test çözme gibi sınava yönelik olan yöntem ve teknikleri kullanma durumunda kalmaktadırlar. Sınav amaçlı eğitim öğretmenlerin eğitimin niteliğini artırma yerine, sınav kapsamına dâhil olan bölümlere yoğunlaşmalarına, diğer bölümleri ise göz ardı etmelerine neden olmaktadır. Öğretmenler genellikle, öğrencilerin çoktan seçmeli testte başarılı olabilecekleri bilişsel süreçleri öne çıkaran bir eğitim anlayışını benimsemekte, bu testler kullanılarak ölçülmesi oldukça zor olan duyuşsal ve psikomotor beceriler üzerinde durmamayı tercih etmektedirler. Oluşan sınav baskısından dolayı öğretmenler, öğrencilerin öğretim programlarında da yer verilen temel becerileri kazanmalarını ihmal ederek, soru çözme alışkanlıklarını arttıran bir öğretim anlayışına yönelmektedir. Özellikle Fen Bilimleri öğretmenleri, sınıflarında zaman alıcı ve sınav sisteminde değersiz görülen laboratuvar uygulamaları yerine kısa zamanda daha fazla içeriğin sunulabileceği anlatıma dayalı yöntemleri tercih etmektedirler. Çoğu okulda bulunan laboratuvarlar kullanılmadıkları için dersliğe çevrilmiştir. Gelecek nesil, gerçek hayatta karşılarına çıkabilecek basit sosyal problemleri çözmekten uzak, toplumda hayatlarını kolaylaştıracak yeteneklerden yoksun fakat sınavlarda yüksek puan almaya dönük bir yetiştirme sürecine itilmektedirler.

*Gerek idareci gerek öğretmen olarak çalıştığım tüm kurumlarda öğretmenlik mesleğinin hakkıyla icra etmeye çalışan öğretmen sayısı oldukça fazlaydı. Teneffüs saatlerinde bile dinlenmeyip öğrenci sorunlarının çözümü ile uğraşan mesai sonrası dahi öğrencilerinin yararına çalışmalar yapan öğretmen arkadaşlarım hiçbir karşılık beklemeden mesleğinin*

*gereği olarak düşündükleri bu davranışları sergilemekte hiç tereddüt etmezlerdi. Tabi bu kadar özverili çalışan öğretmen arkadaşlarımın yanı sıra sayıları az olmakla birlikte öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği gibi davranmayan öğretmenlerde bulunmaktaydı. Bu öğretmenlerin bazılarının mesleğe karşı ilgi ve içsel motivasyonlarının düşüktü, bazılarının ise mesleğe özgü beceri ve donanımları yetersizdi. Sınıf ortamında 40 dakika bulunmanın yeterli olduğunu düşünen ve bu ders saatinin ne kadarının verimli geçtiği ile ilgilenmeyen bu öğretmenler mesleği bu şekilde icra etmeyi alışkanlık haline getirmişlerdi. Bazı öğretmenler bu davranışlarının kendilerince geçerli nedenleri olduğunu açıkça ifade ediyordu. “Bu maaşa bu kadar” diyen öğretmenler olduğu gibi “Öyle üç kuruşa beş köfte yok” diyen öğretmenler de vardı. Aldıkları maaşı yeterli bulmayan öğretmenler bu davranışlarıyla kendisine maaş veren devleti cezalandırdıklarını düşünüyorlardı. Bazı öğretmen arkadaşlarım da öğretmen anlatımına dayalı metotla anlattığı dersin tüm öğrenciler tarafından anlaşılmadığından yakınıp, öğretmenler odasında öğrencilerin zekâ seviyelerini sorguluyordu. Çalıştığı Okulun İdaresi ile problem yaşayan ve bu nedenle derslerini verimli geçirmeyen bazı öğretmenler ise bu davranışlarıyla Okul İdaresini cezalandırmaya çalışıyordu. Öğretmenken, bu öğretmenler ve davranışlarıyla çok ilgilenmezdim fakat Okul İdareciliği yaptığım yıllarda bu tarz öğretmenlerle çok kez karşı karşıya gelmek durumunda kaldım. Kurum içerisinde her zaman problem kaynağı olan bu tarz öğretmenler, mevcut yasaların kendilerine verdiği iş güvencesine güvenip davranışlarını değiştirme girişiminde bulunmazlardı. Öğrenci ve veli şikâyetlerine konu olan bu öğretmenler, davranışlarını düzeltmesi yönünde talepte bulunan Okul İdaresine karşı direniş gösterip her ortamda okul idaresini kötü göstermeye çalışıyordu.*

Sınavların hayatımızın her alanında var oluşunun gerçek nedenlerini sorgulayan ve buna kendince çözüm yolları bulan öğretmenlerin varlığının yanında, mesleki anlamda kendi tembel davranışlarının ardına sığınıp sınav eleştirisi yapan öğretmenlerde bulunmaktadır. Sayıları çok az olan bu öğretmen grubu genel olarak mesleğini gerektirdiği gibi icra etmemektedir. Mesleğe özgü bilgi, beceri ve donanımlarının yetersiz oluşu, teknolojiyi kullanma becerilerinin zayıf oluşu, yöntem teknik bilgisinin azlığı, iletişim becerilerinin zayıf olması, aldığı ücreti yeterli bulmama, kurum idaresi veya çalışma arkadaşlarıyla ile yaşanan problemler gibi çok çeşitli nedenlerle meslekten soğuyan ve mesleğe karşı inançları zayıflayan öğretmenler öz eleştiriden kaçınıp var olan genel başarısızlığın veya ilgisizliğin nedenleri olarak sınavları gösterebilmektedir. Bu öğretmenler tarafından sınavları uygulayan otorite, her platformda kötü olarak lanse edilip başarısızlığın tek sorumlusu olarak gösterilmekte buna karşın okuldaki eğitim öğretim ortamının kalitesi veya kendilerinin öğrencilere sundukları eğitimin kalitesi bu öğretmenler tarafından sorgulanmamaktadır.

8.sınıf sonunda yapılan Liselere Giriş Sınavı (LGS)'nda sorulan soruların kapsamı belirli derslerden (Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, T.C. İnkılap Tarihi, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) oluştuğu için öğrenci öğretim faaliyetleri boyunca sınavlarda başarılı olabilmek için sadece bu derslere yoğunlaşmakta sınav kapsamı dışındaki derslere yeterli ilgiyi göstermemektedir. Resim, Müzik, Beden Eğitimi, Teknoloji Tasarım gibi bireysel yeteneklerin keşfedildiği ve ön plana çıktığı bu dersler geri planda kalmaktadır. Hayatta başarılı olmanın tek şartının bu derslerden başarılı olmak olduğu düşüncesi tüm ilginin bu derslere kaymasına, öğrencide Resim, Müzik gibi derslerden sahip olabileceği olası yeteneklerin keşfedilmeden yok olmasına neden olmaktadır. Bu durum tek tip insan yetişmesine önemli derecede katkı sağlamaktadır. Merkezi sınavlarda branşından soru çıkan, branşının sınavda katsayı ağırlığı fazla olan öğretmenlerin statüsü toplum tarafından diğer öğretmenlere göre daha yüksek algılanmaktadır. Bu da öğretmene saygınlık, ciddiye alınma ve popüler hale gelme durumlarını ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin sınavda göstermiş oldukları başarılar sınav kapsamında branşı bulunan öğretmenler arasında rekabet ortamı oluşturmaktadır. Bu rekabet öğretmenler odasında yapılan zümre sohbetlerinde ön plana çıkmaktadır. Dersine girdikleri sınıfların deneme sınavlarında ortaya koydukları başarıları kendi başarısı olarak gören öğretmenler, bu başarıyı kendi zümresinde bir “güç ilişkisi” olarak kullanmakta ve diğer arkadaşlarının mesleki becerisini değersizleştirmektedir. Öğretmenler başarı ve başarısızlıktan doğrudan sorumlu tutulmaktadır. Bu durum öğretmenlerin üst idareciler, okul idaresi ve veliler tarafından baskı altına alınmasını sağlamaktadır.

*Şehir merkezinde bulunan okulda çalıştığım süre içerisinde, okulun sınav başarısı için yoğun tempoda çalışan öğretmen grubunun bir parçasıydım. Çalışmalarımızı belirli periyotlarda yaptığımız deneme sınavlarına göre şekillendirdiğimiz bu okulda Okul Müdürümüz koordinatörlüğünde belirli periyotlarla durum değerlendirmeleri yapardık. Yaptığımız deneme sınav sonuçlarının istatistiksel analizini yorumlamaya çalışır eksik kalan hususlarda gerekli tedbirleri almaya çalışırdık. Bu çalışma temposu o okulda bulunduğum sürece devam etti. Okulumuz ile aynı bölgede bulunan komşu denebilecek yakınlıkta olan diğer Ortaokulda çalışan öğretmen arkadaşlarım bizlere nazaran çok daha rahat ve keyifli bir ortamda öğretmenlik mesleğini icra ediyorlardı. Bu öğretmen arkadaşlarımın bu denli rahat çalışma ortamlarının bulunmasının neredeyse tek nedeni sahip oldukları Okul Müdürleriydi. Çünkü her iki okulun öğrenci ve veli profilleri benzer niteliklere sahipti. Okullarda çalışan öğretmenlerin mesleki tecrübeleri birbirine yakındı. Her iki okul arasındaki fark, bizim Okul Müdürü'nün sınav başarısına endeksli eğitim öğretim faaliyetlerini yürütürken diğer Okul*

*Müdürü böyle bir kaygı taşımamasıydı. Bu düşüncenin yokluğu bile o okulda çalışma ortamının daha huzurlu olmasına yetiyordu.*

Okul müdürlerinin en temel görevi okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için gerekli tedbirleri almaktır. Bu görev kapsamında Okul Müdürlerinin; öğretmen ve öğrenci performanslarını arttırmaya yönelik alacağı tedbirlerin, okulun sosyal çevresiyle kuracağı etkili iletişimin, adalet ve liyakat hususlarına gösterdiği ehemmiyetin, giyim-kuşam ve hitabetiyle ön plana çıkan rol alınma vasıflarının okul kimliği üzerinde önemli derecede etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Özet bir tabirle “Okul müdürü ne ise okul da o dur ya da Müdür okulun aynasıdır” gibi benzetimler Okul Müdürü’nün genel vasıflarının ve becerilerinin okulun genel işleyişi üzerindeki etkisine örnek gösterilebilecek deyişlerdir. Sınav odaklı eğitim sistemimizde Okul Müdürlerinin sınavlara bakış açısı da okul kimliğini ve bu anlamda okul başarısına etki eden önemli bir unsur olarak ön plana çıkmaktadır. Bu anlayışla farklı Okul Müdürleri dolayısıyla birbirinden farklı okul kültürleri oluşmaktadır Bazı Okul Müdürleri, üst kurumlar ve öğrenci velilerinin kendi üzerinde oluşturmaya çalıştıkları başarı baskısını okula yansıtmayıp Milli Eğitim Bakanlığının yayınladığı program çerçevesinde okuldaki eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmektedirler. Bu okulda bulunan öğretmenler sınav odaklı çalışan diğer kurumlardaki öğretmenlere nazaran üzerlerinde sınav baskısı oluşmadığından oldukça rahat denilebilecek bir ortamda mesleklerini icra etmektedirler. Bu okullarda eğitim öğretim faaliyetleri baskıdan uzak olması öğretmen-öğrenci ve Okul İdaresi ilişkilerine pozitif anlamda katkı sağlamaktadır. Daha huzurlu bir ortamda ders anlatma imkânı bulunan bu öğretmenler derslerini belirlenen program çerçevesinde istenilen sorgulamaya dayalı yöntemleri kullanarak işlemektedirler. Diğer bir Okul Müdürü tipi ise okuldaki tüm işleyişi başarı odaklı unsurları ön plana çıkarmak adına düzenleyen ve beklentilere cevap vermeye çalışan Okul Müdürleridir. Bu Okul Müdürleri kısa denilebilecek aralıklarla öğrenci ve öğretmenlerin sınava yönelik performanslarını sürekli olarak gözden geçirirler. Eğitim öğretimde sınav haricindeki diğer unsurları kısmen de olsa arka planda tutmaya çalışan bu Okul Müdürleri, öğretmen ve öğrenci üzerinde oluşturdıkları başarı baskısı nedeniyle gergin denilebilecek bir eğitim öğretim ortamı oluşturmaktadırlar. Bu gergin eğitim öğretim ortamı öğretmen-öğrenci ve Okul İdaresi ilişkilerine negatif anlamda yansımaktadır. Bu tip Okul Müdürleri; sınav başarısına yönelik beklentilerini her ortamda dillendiren, bu beklentinin kısmen karşılandığı veya karşılanamadığı durumlarda öğretmenlerle olan ilişkilerini zayıflatabilecek tedbirler alabilen müdürlerdir. Bu Okul Müdürleri genellikle kendi kurumlarında sınav odaklı çalışan öğretmenlerden bir” A takımı” oluşturarak 8.sınıf gibi seçme sınavlara girecek olan sınıfların genel başarısını bu “çekirdek öğretmen kadroları” ile sağlamak

istemektedirler. Müdürün oluşturduğu A takımına giremeyen diğer öğretmenler kendilerini dışlanmış hissettiklerinden içlerinde bulundukları bu durum onların motivasyonlarının düşmesine neden olabilmektedir.

Toplum ve üst idarecilerin baskısından dolayı okul yöneticileri dersane tecrübesi olan veya sınav odaklı eğitimi ön plana çıkartan öğretmenlere bazı ayrıcalıklar tanırken, diğer öğretmenlere bu ayrıcalığı tanımayabilmektedir. Okul idaresi tarafından hazırlanan ders ve nöbet programlarında bu ayrıcalıklar daha net görülmektedir. Öğretmenler mevcut düzenlerinin bozulmasını ya da hoş karşılanmayacak ders programı ya da nöbet çizelgelerinin hazırlanmasını çoğu zaman istememektedir ve Okul Müdürü bu durumun farkında olduğundan bunu öğretmenlere karşı bir güç olarak kullanabilmektedir. Okuldaki tüm öğretim faaliyetleri sınava endeksli bir hale gelmiştir. Okul idaresinin genel misyonu öğrencilerini sınavlara hazırlamak ve onların sınavlarda yüksek puan alabileceği öğretim ortamı hazırlamak haline gelmiştir. Okulların eğitim adına tek övünç kaynağı nitelikli olarak isimlendirilen liselere gönderdiği öğrenci sayıları ve yüzdeleri olmaktadır. Merkezî olarak gerçekleştirilen sınavlar, öğretimi amacından uzaklaştırıp değersizleştirmektedir. Öğretilen bilgilerin sınavlarla bağımlı olması, sadece sınav kapsamında yoklanan bilgilerin öğrenilmesine veya öğretilmesine sebebiyet vermektedir.

*Daha önce görev yaptığım ilçede İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından her dönem sonunda ilçe genelindeki tüm okullarda deneme sınavı yapılmaktaydı. Tüm şube düzeylerinde yapılan bu deneme sınavı sonuçları İlçe Milli Eğitim müdürünün başkanlığında yürütülen ve Okul Müdürlerinin katılımıyla gerçekleşen bir toplantıda değerlendirilmekteydi. İlçedeki tüm okulların deneme sınavında gösterdikleri başarı açısından birbiriyle kıyaslandığı bu toplantıda her Okul Müdürü kendi kurumunun sınavda gösterdiği başarı ya da başarısızlığı çeşitli gerekçelerle açıklıyordu. Yapılan deneme sınavlarının birisinde okulumuz başarı açısından ilçeye ortalamasına göre oldukça düşük bir puan almış ve ilçedeki tüm okullar içerisinde alt sıralarda yer almıştı. Okul Müdürü'müz toplantıda bu başarısız durumu açıklamada zorluk yaşamış ve İlçe Müdürü tarafından sert bir dille eleştirilmişti. Okul Müdürümüz toplantının ertesi günü durumu değerlendirmek için okuldaki sınav kapsamında branşı bulunan tüm öğretmenlerle toplantı yapmıştı. Yapılan bu toplantı oldukça gergin geçti. Okul Müdürü tüm öğretmenlere: "Sizin yüzünüzden bu yaşta herkesin içinde İlçe Müdüründen fırça yedim. Toplantıda bu başarısızlığı açıklayamadım. Şimdi sizler bana bu başarısızlığın nedenlerini açıklayacaksınız ve bu başarısızlığın bir daha yaşanmaması için gerekli olan tüm tedbirleri alacağız." demişti. Daha önce öğretmenlerin derslerini dinlemek için sınıflara hiç girmeyen Okul Müdürü bu toplantıda aksi bir karar alıp yılsonuna kadar düzenli olarak tüm*

öğretmenlerin derslerini dinlemek için sınıflara girdi. Okul idaresinin bu tutumu öğretmenler üzerinde ciddi bir baskıya neden olmuş ve öğretmen-okul idaresi ilişkileri zayıflamıştı. Şu zaman kadar çalıştığım tüm okullarda buna benzer durumlarla karşılaştım. Her Okul Müdürü bir üst makamın eleştirilerine maruz kalmamak için kendi okulunda benzer tedbirler alıyordu. Tek bir amaç olan “sınav başarısı” için alınan bu tedbirler çeşitli şekillerde olabiliyordu. Bu tedbirler okulun fiziki yapısından eğitim öğretimin planlanmasına kadar her alanda kendisini gösteriyordu. Şuan çalıştığım okulda koridorlarda bulunan ayın öğrencisi uygulaması, kurs sınıflarının deneme sınav sonuçlarına göre öğrencileri seviyelere ayırıp oluşturulması, koridorlarda bulunan rehberlik panolarının sınavda başarı veya sınav stresine yönelik asılan broşürlerle doldurulması gibi uygulamalar sayesinde öğrenciler yarışa dâhil edilmeye çalışılmaktadır. Daha önce çalıştığım okulda, Okul Müdürü sene başında yapılan bir törende “sene sonunda en başarılı öğrenciye cep telefonu hediye etme” sözü vermiş ve öğrencileri bu yolla motive etmeye çalışmıştı. Okul idareleri tarafından yapılan uygulamalarda sadece öğrenciler birbiriyle yarışdırılmayıp, öğretmenlerinde kendi aralarında rekabet edecekleri bir ortam oluşturulmaktadır. En iyi kurs sınıfının en iyi öğretmenlere verilmesi, başarısız öğretmenlere kurs verilmemesi ve bu öğretmenlerin sınav sınıfları olan sekizinci sınıfların derslerine girmesinin engellenmesi, ayrıcalıklardan sadece başarılı öğretmenlerin faydalandırılması gibi stratejiler çalıştığım okul idareleri tarafından sıklıkla kullanılmaktaydı. Şuan çalıştığım okulda okul idaresi derslerde bol miktarda soru çözülmesi için fotokopi odasını kullanmaları hususunda öğretmenlere telkinlerde bulunmaktadır. Hatta fotokopinin düzenli çekilmesi için sadece bu işi yapmakla sorumlu bir personel çalıştırılmaktadır. Fotokopi ile yetinmeyip soru çözümünü test kitapları destelemek isteyen bir Okul Müdürüm derslerde, seçmeli derslerde ve kurslarda kullanılmak üzere birden fazla yardımcı kaynak aldırma noktasında öğretmenler üzerinde baskı oluşturup, zümre olarak hangi yardımcı kaynakların kullanılacağına belirlendiği toplantılara bizzat başkanlık yapmaktaydı. Sene başında kendi kitaplarının seçilmesini isteyen yayın evlerinin her zümre için çok sayıda getirdiği örnek yardımcı kaynaklar okul koridorlarında yer alan zümre dolaplarını ve öğretmenler odasında bulunan öğretmen dolaplarını doldurmaktadır. Ayrıca yönetmelik gereği eğitim-öğretim yılı başında Okul Müdürü başkanlığında düzenlenmesi zorunlu kılınan sene başı Öğretmenler Kurul Toplantısının birçok gündem maddesi olmasına karşın üzerinde en uzun süre konuşulup tartışılan madde “bir önceki eğitim-öğretim yılının başarı açısından değerlendirilmesi” maddesi olmuştur. Düzenlenen toplantıda bu maddeye gelindiğinde Okul Müdürü bir önceki yılda öğrencilere verilen takdir, teşekkür ve başarı belgelerinin sayısını, bir önceki yıl okuldan mezun edilen sekizinci sınıfların LGS’ de elde ettiği başarı oranı ve bu oranın İlçe ve İl

*sıralamasındaki yeri, geçmiş yılda deneme sınavlarında elde edilen başarı seviyeleri gibi hususları slayt şeklinde sunum yaparak öğretmenleri bu hususta bilgilendirir, geçen yılda edinilen başarının bu yılda artması için alınması gereken tedbirler konuşulurdu. Bu toplantıda alınan kararlar Okul İdaresi tarafından oluşturulan whatsapp grupları ile yıl boyunca öğretmenler çeşitli konularda bilgilendirilirdi. Yalnızca okul idaresinin görüş bildirebildiği bu whatsapp grupları sadece bilgilendirme amaçlı kullanılmayıp, okulda eğitim öğretim faaliyetlerinde aksayan durumlar ve çeşitli konularda okul idaresinin öğretmenlere yaptığı uyarıları da içermekteydi.*

Eğitim öğretim sürecinin belirli periyotlarında Okul İdaresi veya öğretmenler tarafından gerçekleştirilen veli toplantıları ile veliler sınava dayalı eğitim sürecine dâhil edilmektedirler. Velilerin sınavlara yönelik motivasyonunu arttıran bu toplantıların öncelikli ve neredeyse tek gündem maddesi olarak sınav başarısı ön plana çıkmaktadır. Veli-öğretmen görüşmelerinde sınav kapsamı dışında branşı bulunan öğretmenler veliler tarafından pek önemsenmemekte bu öğretmenlerle görüşmeler sınırlı kalmaktadır. Sınıftaki başarılı öğrencilerin örnek gösterildiği bu toplantılarda başarısız öğrenci velileri ayrı bir sınıflandırmaya tabi tutularak bu grubun yarışa dâhil edilmesi için alınması gereken tedbirler öğretmen tarafından velilere aktarılmaktadır. Ayrıca okul idaresi tarafından velilere gönderilen tebrik mektupları, okul idaresinin düzenlediği gurur çayları da velileri sınava dayalı eğitim sisteminin bir parçası yapmak amacıyla gerçekleştirilen faaliyetlerdir.

Müdür odasında bulunan ekranla okul koridorları, bahçe diğer alanlardaki kamera görüntüleri takip edilmekte, öğrenci ve öğretmen davranışları sürekli izlenmekte ve kayıt altına alınmaktadır. İzlendiğini bilen öğrenci ve öğretmenler davranışlarında daha dikkatli olmak durumunda kalmaktadır. İzlendiğini bilen öğretmen daha dikkatli nöbet tutmakta, izlendiğini bilen öğrenci diğer arkadaşları ile olan ilişkilerini belirli sınırlar içerisinde tutmak zorunda kalmaktadır.

Her okul, en başta eğitim ve öğretim olmak üzere; insan kaynakları, sosyal faaliyetler, kurumsallaşma, alt yapı, toplumla ilişkiler ve kurumlar arası ilişkileri kapsayan beş yıllık kurum stratejik planları hazırlamaktadır. Stratejik planlarda sınavlar ve sınav başarıları önemli bir yer kaplamaktadır. Öğrencilerin sahip olduğu akademik başarı, sınava dair kaygıları, sınıfta kalma, ders başarıları ve kazanımları, disiplin soruları, istihdam ve meslek edinmeye yönelik rehberlik çalışmaları ve diğer mesleki faaliyetlere yönelik planlamalar ile öğrencinin gelecek planlaması yapılmakta ve bu geleceğe şekil verecek unsurlar hazırlanan stratejik planlarda ayrıntılı bir şekilde tarif edilmektedir.

#### **4.2. Birinci Aşama Tematik Analiz Sonuçları**

**Tablo 1.***Tarihsel süreçte ideal öğrenci ve ideal öğretmen modelleri*

|                        | <b>İDEAL ÖĞRENCİ</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <b>İDEAL ÖĞRETMEN</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>ÇOCUKLUK DÖNEMİ</b> | <p>Öğretmene sevgiden önce saygı gösterir ve bu saygı ile onun çizdiği kurallara uymanın sevginin ön koşulu olduğunu bilir, öğretmenin otoritesini zedeleyecek herhangi bir hareket sergilemez, onun yaptıklarını taklit eder, o yaptıktan sonra o da yapar. Öğretmenin doğruları bildiğini ve öğreneceği ve yapacağı şeylerle ilgili kararları kendisinin değil O'nun belirlediğini bilir, kendi fikirleri öğrenme sürecinde önemli değildir önemli olan öğretmeni taklit etmektir, ancak bu şekilde takdir/sevgi/kabul görür. Ayrıca öğretmenin de bir zamanlar kendileri gibi öğretmenine itaat ettiğini ve bunun geleneksel ve normal bir durum olduğunu düşünür. Hayata başladığında da yine bir öğretmeni takip etme isteği duyar.</p> | <p>Öğreteceklerini diğer öğretmenlerin yaptıkları genel havuzdan ve kendi öğretmenlerinden öğrendikleri üzerinden onlara benzetme ve öğretim normlarını değiştirmemeye özen gösterme eğilimindedir. Ancak bu şekilde diğer öğretmenlerin kendisini onaylayacağını/kabul göreceğini/yadırganmayacağını bilir. Kalabalık öğrenci kitlelerini kendi öğretmenlerinden gördüğü sert kurallarla yönetir, sınırsız bir saygı ve biat bekler, otoritesini gruptaki herkes üzerinde en yoğun şekilde kurmak ister. Her şeyin doğrusunu bilir, öğrenci mezun olsa bile yine onunla bağını korumak ve hala ona bir şeyler öğretmek ister, öğrencilerine rol modellik yapar, öğrencinin fikirlerini önemsemez. Önemli olan kendi fikirleri ve aldığı kararların eksiksiz uygulanmasıdır, eğer uygulanmazsa bu durumu hoş karşılamaz.</p> |
|                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

**EVDE ÇOCUK****BABA**

Kendi ebeveynlerinden öğrendiklerini öğretmekle hükümlü olduklarına aktarır, toplumdaki genel değerler ve normlara biat eder, kabul eder, doğrudan tartışmasız uygular ve bu şekilde genel gruptan sevgi ve kabul göreceğini bilir.

Okul dışında öğretmenin genel toplum olduğunu bilir ve bu topluma karşı öğretmenini/öğrendiklerini zor durumda bırakacak herhangi bir ekstrem hareket içinde olmaz, hayatında sosyal bir ortam içerisinde olduğunu bilir, gerek arkadaşları gerek öğretmenleri gerekse de yakın çevresi tarafından sürekli takip edildiğini ve en ufak hatada uyarılacağını/ayıplanacağını/dışlanacağını bilir, bu radar sistemine takılmadan yaşadığında ödüllendirilir, ödüllendirilince diğer çocuklara örnek olarak gösterilir ve bu hazzı devam ettirmek adına hem kendisi hem de ailesi-öğretmeni için en iyi şekilde uyumlu hareketler göstermeye devam eder, öğretmenini kendisi seçemez, seçme hakkı yoktur ve mecburen öğretmenlerine/ebeveynlerine göre şekil almaya başlar, aile-okul-yakın çevre-toplum uzayında öğrenme malzemelerini alır, zamanla varlık nedeni toplum için yaşamak ve topluma hizmet etmek haline dönüşür, zamanla ben kavramını

Değişmez veya uzun süre değişmeyecek kuralları bir üst sosyal gruptan doğrudan ve sorgulamadan alır ve bunları gelişim kaynaklarına ve çeşitliliklerine dikkat etmeden tek düze bir formatta ve benzeştirerek aynı tarzda öğrencilere aktarır. Burada tek düze anlatım öğrencinin sorgulayabileceği, kaynaklardan şüphelenebileceği/ kaynaklara ulaşabileceği boşlukları kapatır. Tüm imkânları elinde bulundurandan hiçbir imkâna sahip olmayan ve bu imkânlar için kendisine bağlı olan öğrenciye doğru her şeyin/her gönderilen imkânın/imkân yaratabilecek şeyin kabul ettirilebileceği sihirli bir kanal oluşturur. Toplum, köy, aile, birey silsilesinde imkânların azaltılarak dağıtıldığı anafor.

Sınırlı imkânlarla sahip olan ve seçim şansı olmayan öğrenciyi sınırlı imkânlarla uygun yaşamayı öğreten kural silsileleri ile yoğurur. Radar sistemi ile tüm öğrencileri takip eder ve bu silsilelere uyulup uyulmadığını söylemleri ile kontrol eder. Uyanları etkili söylemlerle ödüllendirir ve ödüllendirilen bireylerin diğerlerine örnek olmak isteyeceğini ve bu dolaylı yol sayesinde daha kolay bir

yitirir ve ötekinden bir destek (örnek, ödül, ceza) almadan yön çizemez, bu desteğin ancak itaat ile geldiğini bilir ve farkında olmadan toplumun istediği yönde hareket eden bir robota dönüşür, yakın çevre radar sistemi ile bu robotu takip eder, toplumsallaşması tamamlanan birey topluma bağımlı hale gelir, bu şekilde kendi düşüncelerini söylemek noktasında direnç gösterir, toplumun aktığı yöne akmaktan başka çaresi yoktur, bu mekanizmanın iskeletini ise ekonomi kurar ve kıt kaynakların sınırlı paylaşımı yukarıdan aşağıya bir güç hiyerarşisi kurarak bir şekilde herkesi hırpalayarak ta olsa yaşatır, önemli olan hayatta kalabilmektir, bunun yegane koşulu toplumsallaşmak, toplum öğretmenine uymaktır.

kural öğretimi yapacağını düşünür. Bu öğretimi sınıf, okul, yakın çevre/köy-kasaba-ilçe-şehir gibi büyüyen gruplar içinde uygular, bu şekilde zamanla her bir öğrenci için varlığının adaması gereken birisi haline gelir. Artık öğrencilerin benliği yoktur ve kendi yaşam desteği olmadan onların devam edemeyeceklerini/onların kendisine bağımlı hale geldiklerini bilir. Bu desteği itaat etmeyi öğrenip öğrenmediğine göre öğrenciye azar azar verir ve bu şekilde öğrenciyi kendi davranışlarını yönetemeyen bilinçsiz bir hale getirir ve bir kukla gibi kendi istediklerini yaptırır. Öğrencilerin bir süre sonra düşüncelerini söyleyemeyeceklerini ve kendi hükümdarlığının yaşam desteği-itaat ikilisi üzerinden daha da güçlendiğini bilir. Sonuçta öğrencileri birbirlerine bağlı ve ana sisteme bağlı hücreler haline getirir/onları hücreleştirir ve bu şekilde büyük bir organizma halinde yaşamını sürdürür

**EVDE ÇOCUK / GENÇ**

Öğrenci uzun zamandır değişim göstermeyen ve değişim göstermeyecek olan bir kural silsilesi içine alınır. Bu kurallar farklı (din, örf, adet örneğinde olduğu gibi) sosyal zeminlerden/geçmişlerden gelmesine rağmen biricikleştirilirdiği/uygulanması-

**KÖYDE ZENGİN AİLE**

Öğrenci öğrenmesini/imkânları ilgilendiren önemli kararları diğerleri/öğrenciler değil kendisi alır, bu kararlar diğerlerinin/öğrencinin geleceğinden öte kendi geleceği ve ulaşabileceği imkânlar ile ilgilidir, elindeki söylem kanalları ile gücünü

ezberlemesi bu şekilde kolaylaştırıldığı/sorgulanması bu şekilde engellendiği ve kuralın doğası değil kurala uymanın gerekliliği önemsendiği için kurallar sorgulanmadan kabul edilir. Kurala yönelik herhangi bir zihin enerjisi harcanmaz, çünkü benzeşerek kurala uymanın olumlu ürünlerini almak, olumsuz ürünlerinden kaçınmak daha kıymetlidir

#### KÖYDE ÇOCUK/GENÇ

Öğrencilerden bazılarının daha fazla imkânlara/kapasiteye sahip olduğunu ve dolayısıyla oluşan hiyerarşide aileyi/okulu/toplumu ilgilendiren imkânlara daha fazla ulaşmak adına yüksek gruba dahil olmasının gerekli olduğunu bilir. Bu kültürlenmeye maruz kalarak/gözlemleyerek yüksek grubu arzular, yüksek gruba katılarak imkânlardan daha etkili bir şekilde yararlanacağını bilir. Bu gruba dahil olduğunda çeşitli söylem kanalları ile imkânlarını/kapasitesini zayıf olanlara gösterir ve ortaya çıkan fark üzerinden bir güç yaratarak imkânları elinde tutar. Dahası için mücadele eder ve bu gücü zayıf olanlara uygular, zayıf grupta kalanların ise (onlarla bir süre aynı ortamı paylaştığı için) yüksek gruptan kalan sınırlı imkânlarla yetineceğini ama bu imkânlar için yüksek gruba itaat etmelerinin/onların küçümsemelerine

gösterir ve ötekilerin işine karışmalarını bu (dolaylı) söylemler/imkânlar sayesinde durdurur.

#### KÖY TOPLUMU

İnsanların eşit olmadığını, bazı imkânların/kapasitelerin/kapitalin eline gelen/doğan öğrenciler arasında farklı şekillerde dağıtıldığını bilir. Öğrencilerin hepsinin hayatta kalabilmeleri için bu hiyerarşiye ayak uydurmalarını bekler. Bu hiyerarşiyi kabullenmelerini ister. Yüksek grupta olan ve daha fazla imkâna sahip olanları imkânlar noktasında daha fazla ödüllendirir ve genel kapitalden onları daha fazla yararlandırırken düşük grupta olanları sınırlı oranda yararlandırır.

maruz kalmalarının gerektiğini ya da bu sınırlı imkânlarda büyük bir huzursuzluk ve kavganın oluştuğunu bilir. Yüksek gruba girerek diğer yüksek gruplarla beraber düşük gruplardan ayrılmayı ve imkânların yoğun olduğu yüksek grup sınıfına geçerek düşük gruplarla paylaşmak zorunda oldukları imkânları daha etkili, çok ve hızlı bir şekilde alabileceği ve alış-veriş edebileceği bir ortam arzular. Sınıf atlama. Davranış-bilgi-para eğitimi.

#### KÖYDE FAKİR AİLELER

Grup içerisindeki hiyerarşinin farklı grupların kullandığı farklı söylem araçları sayesinde farkındadırlar, bir şekilde geçmişten ve kendi yeteneklerinden dolayı daha fazla imkâna sahip olanlara göre yaşamaları gerektiğini ve onların önceliği sonrasında bu imkânlardan yararlanabileceklerini bilirler

#### KÖYDE ZENGİN AİLELER

Öğrenci öğrenmesini/imkanları ilgilendiren önemli kararları diğerleri/öğrenciler değil kendisi alır, bu kararlar diğerlerinin/öğrencinin geleceğinden öte kendi geleceği ve ulaşabileceği imkânlar ile ilgilidir, elindeki söylem kanalları ile gücünü gösterir ve ötekilerin işine karışmalarını

bu (dolaylı) söylemler/imkanlar sayesinde durdurur.

### KÜÇÜK SINIFLAR

Kendi sınıf kümesinde (1,2,3ler) bir diğer sınıfa geçildiğinde sessizleşmeli. Ancak bu sessizlik halinde ezberlenecek ya da az zihin harcanacak işlerle oyalanmalı. Meşgul edilmeli ve sıra kendi 'sınıfı'na geçince, kendisine sorulunca, sesli hale geçmeli ama bu ses sessizken ezberlediklerini sunmak şeklinde yani yine herhangi bir zihin enerjisi yapmadan öğretmenin istediğini yapmak, onayını ve ödülünü alıp, diğerlerinin ve öğretmenin gözünde ayıplanmadan durumu atlatmak şeklinde olmalı.

### ROL MODEL BASKISI

Kendi yaşantısında yaşamına yön verecek kararları kendisi adına başkaları alır. Alınan kararları uygulama noktasında üzerinde baskı hisseder. Motivasyon kaynağı olarak sunulan rol modelleri kabullenerek onlara benzer bir yaşam sürdürmeye gayret gösterir. Bu doğrultuda tüm zamanını ve enerjisini harcar. Yaptığı işlerde mantıksal muhakemelere girmez ve sadece kendisinden istenileni koşulsuz yerine getirmeye çalışır.

### AİLE

Öğrencileri için en doğru kararları kendisinin vereceğini düşünür. Bu kararların doğruluğunu göstermek için toplumda başarılı olmuş kişileri örnek olarak sunar. Öğrencileri için çizdiği bu yolda onların ihtiyaç duyacakları desteği esirgemez. Bu şekilde kendi üzerine düşen görevleri yapmanın gururunu yaşar.

## ERGENLİK / GENÇLİK DÖNEMİ

### ÖZGÜR BİREY

Kendisini kuşatan arkadaş çevresi, okul, öğretmen, aile ve toplum tarafından sürekli doğru davranışlar(kendisinin bazen istemediği) sergilemeye itilen kişi için özgürlük, bazen istediğini yapmak bazen de bilerek/isteyerek yanlış yapmanın verdiği hazdır. Kişi bu davranışları ancak kendisini kuşatan toplumdan soyutlanarak gerçekleştireceğini bilir. Bu anın biran evvel gelmesi için kendisinden beklenen tüm davranışları koşulsuz sergiler.

## ÜNİVERSİTE DÖNEMİ

### KABULLENMİŞ BİREY

Eğitim ve öğretim ortamında kendisine biçilen rolü oynar. Küçük yaşlardan itibaren kendisine başarı kaynağı olarak sunulan öğretmen ve kitapların öğretimin her kademesinde var olduğuna dair inancı pekişir ve bu tanıdık duruma uyum sağlamakta zorlanmaz. Başarı yine, öğretmene saygı, bilgiyi ezberleme ve kendisinden istenilen diğer

### BÜYÜKŞEHİR ORTAMI

Öğrenciye her türlü imkânı sunar. Öğrencinin akademik gelişiminin yanı sıra sosyal gelişimi içinde çaba sarf eder. Öğrenciye seçme hakkı tanır. Öğrenciye sunduğu özgür öğretim ortamında bilginin öğrenci tarafından keşfedilmesini sağlar. Bilginin keşfinde yanlış ve doğruların yaşantı sonucu ayırt edilmesini

davranışları yerine getirmekle mümkün olacaktır. Her ne kadar öğretim ortamı kişi için geçmişe benzer bir yapıda olsa da kişi bu aşamada birkaç şeyin ayrımını yapar. Bunlarda biri kendi başarısı için başka arkadaşlarının varlığı ve diğeri ise çok küçük yaşlardan itibaren olmak istediği rol model kişilerin aslında hayal ettiği vasıflara sahip olmaması.

## STAJYER ÖĞRETMEN

Sınıfın en arka sırasına oturtularak sınıftaki öğretmenin her davranışının takip edilmesi istenir. İdeal bir öğretmen olarak sunulan bu öğretmenin her davranışını(jest, mimik, söylem, metot) öğretim süresi boyunca ezberler ve kendisine sınıf içerisinde çok az söz verilir. Söz verildiğinde de taklit ettiği bu davranışların aslını oynamaya çalışır. Taklit etme davranışları sergilediğinde ödüllendirileceğini bilir. Sınıfta söz söylemeye veya yanlış bir söylemi düzeltmeye yeltenemez. Diğer öğrenciler ile ilişkisini belli bir düzeyde tutmak zorundadır. Okul ortamında kendisinden istenilen tüm görevleri yerinde getirmek zorundadır.

sağlamak için gerekli koşulları oluşturur. Oluşturduğu eğitim ortamı katı disiplinden uzak ve diğer sınıf ortamları için cezbedici özelliktedir.

## ÜNİVERSİTE EĞİTİMİ

Görev yaptığı okulun veya sınıfın fiziki koşulları ile ilgilenmez. Onun için önemli olan sınıf ortamında gereken süre kadar bulunmaktır. Tek düze anlatım yöntemi ile dersini işler. Farklı metotlar kullanarak öğretim ortamını zenginleştirmez. Öğretim esnasında öğrenci ile duygusal bağ kurmaz. Onun için İşlenen konunun kaç kişi tarafından anlaşıldığının bir önemi yoktur. Öğrencinin derse karşı motivasyonunu arttıracak eylem ve söylemlerde bulunmaz. Öğrenciden beklediği davranış biçimi tutturduğu notların veya önerdiği kitaplardaki bilgilerin koşulsuz öğrenilmesidir. Öğrenci ancak bu şekilde dersinde başarılı olabilir.

## MESLEĞE HAZIRLIK DÖNEMİ ENGELLERLE MÜCADELE EDEN ÖĞRENCİ

Yaşamının büyük bir bölümünü başkaları tarafından çeşitli gerekçelerle konulmuş engelleri aşmaya çalışmakla geçirir. Her bir engeli geçtiğinde yeni bir engel ile karşılaşır. Kendisine, engel koyucular tarafından konulan engellerin kendi iyiliği için konulduğu fikri dayatılır. Bu şekilde motivasyonu sürekli diri tutulur.

## STAJYERİ OLAN ÖĞRETMEN

Kendisini sınıfa rol model olarak sunar. Sınıfında kendisini örnek alacak öğrencilerin varlığı onu sürekli doğru davranışlar sergilemeye iter. Bu nedenle bazı yapmacık davranışlar sergiler. Bu tutum onda kendisi gibi davranmamaya neden olduğu için huzursuzluk oluşturur. Sınıf ortamında öğrenci ile ilişkilerine dikkat eder. Çok sert veya çok yumuşak davranışlar sergilememeye özen gösterir. Sınıf disiplinini belirli bir düzeyde tutar. Öğrenciler tarafından eleştirilecek davranışlar sergilememeye gayret gösterir.

## ENGELLEYİCİ ÖĞRETMEN

Sınıf ortamında kurguladığı engellerle öğrenciyi sürekli olarak ölçme çabası içerisinde. Ancak bu engellerin aşıldığı zaman ideal öğrencinin olduğu inancındadır. Sınıfında sayıca fazla olan öğrenci grubu içerisinde en mükemmel grubu oluşturma gayreti bu engellerin varlık nedeni olarak sunar. Başarılı grubu seçme adına oluşturduğu bu sistemi çevresine adalet olarak sunar. Sınıftaki her öğrenciye başarısı oranında zaman ayırır. Başarısı oranında ayrıcalık tanır. Kurguladığı bu “adil” sistemin öğrenciler tarafından kabulü için kendince mantıklı gerekçeler sunar.

### YETERSİZ KOŞULLAR

Okul hayatındaki mevcut koşulların yetersizliği onun için öğrenilmiş bir çaresizliktir. Yaşadığı toplumda kendisinden önce de aynı imkânlarla öğrenim görmüş ve belirli bir yerde eğitimini sonlandırmış/sonlandırılmış kişilerin sayıca çokluğu onun için bu çaresizliğin bir sonucudur. Eğitim hayatının yakında biteceği ve kalan yaşantısında çevresindeki insanlara benzer bir yaşam süreceği fikri düşük bir beklentiye beraberinde getirmiştir. Bu düşük beklenti neticesinde hayatında zaman açısından çok az yer kaplayacak olan okul yaşantısına az emek, daha uzun süre meşgul olacağı işlere daha fazla emek harcama fikri onun için kendisinden beklenen davranış biçimidir.

### MESLEĞİN İLK YILLARI

#### FAKİR ÇOCUK

Ailesinin toplum içerisindeki saygınlığının az olmasının nedenini saygınlığı çok olan ailelerle kıyaslayarak bulmaya çalışır. Onun için hayatın tek bir gerçeği vardır o da saygınlıktır ve saygınlık ancak zengin olmakla mümkündür. Bu sonuca çevresindeki zengin insanlara koşulsuz olarak gösterilen saygınlık ifadelerinden varmıştır. İyi bir gelecek için gösterilecek tüm çabalar tek bir hedef doğrultusunda planlanmıştır. Onun için

### DÜŞÜK BEKLENTİ

Yaptığı öğretimin kalitesinin başkaları tarafından sorgulanmayacağını bilir ve buna göre davranır. Mesleki yeterliliğini sorgulamaz ve değişime kapalıdır. Derste kullandığı metotlar yıllar öncesine aittir ve yaşayacağı en küçük değişim onun için karmaşık bir sürecin başlangıcı olabilir. Bu yüzden sorgulanmadığı bu toplumda mesleğini devam ettirmeye gayret gösterir ve bu öğretim ortamını değiştirme çabası içerisine girmez hatta bu fikir bile onun için endişe vericidir.

### YÜKSEK MOTİVASYON/İDEALİZM

Mevcut koşulların yetersizliği onun için engel teşkil etmez. Mevcut imkânlarla en güzel ürünü ortaya çıkarma gayreti içerisinde. Bunun için tüm enerjisini ve zamanını vermeye hazırdır. Öğrencilerle güçlü bağlar kurar. Sadece öğrenci ile değil aileleriyle de güçlü ilişkiler kurar ve bu ilişkileri mevcut koşulların iyileştirilmesi için kullanır. Öğrenciye dersinden önce kendisini sevdirebilir. En ufak bir umudun

tek amaç çocukken saygı gösterdiği aileler gibi kendisinin de bir gün başkaları tarafından saygı görebileceği bir yaşantıyı sürmektir.

peşinden koşar ve onun gerçekleşmesi için gerekli çabayı sarf etmekten kaçınmaz.

Kimseden hiçbir karşılık beklemeden çeşitli fedakârlıklarda bulunarak görevini fazlasıyla yerine getirmeye çalışır. Yaptığı bu fedakârlıkta çoğu zaman görev tanımının da dışına çıkar. Eğitim öğretim zamanının dışında kalan kendisine ait zaman dilimini de öğrencileriyle paylaşır. Fakat gösterilen bu özverili çaba belirli kesimlerde rahatsızlık uyandırır. Bazen resmi bazen gayri resmi yollarla bu davranışlar cezalandırılır. Bu kesimler tarafından öğretmenin başka öğretmenler gibi “normal” davranışlar göstermesi istenir. Çevreden gelen olumsuz tutum ve davranışlar belirli bir noktadan sonra öğretmende yılgınlık oluşturur ve o da çevresindeki her öğretmen gibi normalleşme davranışları sergiler. Bu davranış değişikliği ile ancak çevresi tarafından kabul göreceğini bilir ve bu süreçten sonra bu bilinçle davranışlarına yön vermeye çalışır.

## ÖZGÜR ÖĞRETMEN

Öğretmen yönetmeliklerin kendisine verdiği yetkilerin farkındadır. Görev tanımını iyi bilir ve bu bilinçle mesleğini icra ederken kendisi üzerinde oluşabilecek tüm otoriter davranışları reddeder. Eğitim öğretim ortamını kendisi dizayn eder ve dışarıdan gelebilecek müdahalelere kapalıdır. Dersinde kullanacağı metotları konu ile ilişkilendirerek kendisi belirler. Dışarıdan gelebilecek olumsuz tutumlara karşı koyabilecek gücü kendisinde bulur. Bu tutumunu maddi açıdan çeşitli kayıplara neden olacağını bile bile devam ettirir. Önceliği sistemin çarklarında işleyip çok para kazanmak değil, aksine daha az gelirle kendi bildiği yoldan yürümektir.

## HİYERARŞİK YAPI

Kendi sınıfını bazı hiyerarşik kalıplar içerisinde düzenler. Bazen çalışkan/tembel öğrencileri diğerlerinden ayırarak bazen de kız/erkek öğrencileri ayrıştırarak bu düzeni sağlamaya çalışır. Sınıf içerisinde her öğrencinin konumu bellidir. Eğer tembel ise arka sırada, çalışkan ise ön sırada oturtulur. Öğrencilere bulunduğu konum kadar söz söyleme yetkisi verilir. Arka sıradaki öğrenciler için ön sıradakiler daima idol olarak gösterilir. Bu

## BÜYÜKŞEHİRDEKİ İLK GÖREV YILLARI

### İLGİ DUYULMUYAN/ÖNEMSENMEYEN ÖĞRENCİ

Ders içerisindeki öğretim faaliyetlerinde kendisine söz verilmez. Sınıf içerisinde genellikle ön plana çıkan öğrenciler ilgi odağı olurken, bu öğrencinin varlığı öğretmen ve diğer öğrencilerin için pek dikkate alınmaz. Sınıf içerisinde yapılan planlamalarda söz hakkı yoktur, tavsiyeleri dikkate alınmaz. Yapılan etkinliklerde kendisine herhangi bir sorumluluk verilmez.

### EKONOMİK KAYGILARI OLAN ÖĞRETMEN

öğrenciler sınıftaki diğer öğrenciler için saygın bir konuma sahiptir ve bu saygınlık, bu düzeni sağlayan öğretmen tarafından verilmiştir. Bu saygınlıktan daha fazla pay almanın tek bir yolu vardır. O yol ise çok daha fazla çalışıp ön sıralarda yer almaktır ancak bu şekilde başkaları tarafından saygı görülebilir.

Uygulamak istediği öğretim modeli ile sistemin istediği öğretim modeli arasında sıkışmış durumdadır. Bu konuda mantığı ve duyguları farklı kutuplarda işler. Uygulamak istediği öğretim modelinin doğru olduğunu bilir fakat ekonomik kaygılar yüzünden daha fazla gelir sahibi olabileceği diğer modeli seçer. Bu seçiminden rahatsızlık duymasına rağmen mantıklı bir karar verdiğine dair içsel bir inanç geliştirir.

Sınıf içerisindeki davranışlarını ve genel çalışma temposunu dersine giren öğretmene göre düzenler. Ödevlerini kontrol eden öğretmenin dersinde eksiksiz bir şekilde ödev yapmaya gayret gösterirken, ödevler hakkında dönüt vermeyen öğretmenlerin derslerinde genellikle ödevlerini yapmaz. Ders disiplini yüksek öğretmenlerin derslerinde dikkatli bir şekilde ders dinlerken, disiplinin zayıf olduğu derslerde ders dışı işlerle meşgul olmak onun için daha cezbedicidir. Notu düşük veren öğretmen derslerinde daha aktif rol alarak performans notunu yükseltmeye çalışırken, daha yüksek notlar veren öğretmenlerin derslerinde bu performansını sergilemez. Devamsızlığa dikkat eden öğretmenlerin derslerine eksiksiz katılmaya çalışırken, bu dikkati göstermeyen öğretmenlerin derslerine katılımı genelde düşük kalır.

Otorite tarafından kendisinden beklenileni yapmanın gururunu yaşar. Diğer öğretmenlere örnek olarak sunulmak onun için yaptığı işin ne kadar doğru olduğunu gösterir. Kendisinden beklenileni yapmanın mükâfatını alacağını bilir. Kurumun işleyişinde ve yapılan planlamalarda her zaman söz sahibidir. Okul idaresi, diğer öğretmenler ve öğrenci nazarında bir ağırlıkları vardır. Bu özelliği sayesinde okul idaresi ile güçlü ilişkiler kurar ve ihtiyacı olan imtiyazları temin etme hususunda sorun yaşamaz.

Ailesi, öğretmenleri ve okul idaresi tarafından sürekli baskı altına alınır. Derslerindeki başarı/başarısızlık durumu belirli aralıklarla bu kişiler tarafından kontrol edilir. Yapılan kontrollerde herhangi bir başarısızlık gözlemlendiğinde bu durumu açıklamak ve mantıklı gerekçelerle nedenleri açıklamak zorunda kalır. Açıklamaların tatmin edici bulunmadığı durumlarda ağır söylemlerle cezalandırılır. Başarısını sürekli olarak belirli bir seviyenin üstünde tutmak zorundadır. Derslerine çalışıp çalışmadığı sürekli olarak başkaları tarafından izlenir.

Okul idaresi, öğrenci velileri ve öğrenciler tarafından saygı duyulan öğretmen özelliklerini gözlemler. Çevresinde bulunan bu tip öğretmenlerin bulundukları konumlar onun için cezbedici özelliktedir. Kendisini de bu konumda arzulayan öğretmen gerekli koşulları sağlamaya çalışır. Kurum içerisinde daha fazla saygı, daha fazla güç, daha fazla ön plana çıkmak adına gösterilen bu çaba sistemin istediği öğretmen modeli oluncaya kadar devam eder.

Diğer zümre öğretmenleri ile sürekli rekabet içerisinde. Kurum içerisindeki varlığını rakip olarak gördüğü öğretmen arkadaşları üzerinden sürdürmeye çalışır. Oluşturduğu bu rekabet ilişkisinde oluşabilecek gerginlikleri normal karşılar. Onun için önemli olan te şey başarılı olmaktır. Başarılı olmanın yolunun diğer öğretmen arkadaşlarının başarısızlıklarından geçeceğini düşünür. Bu nedenle zümre arkadaşları ile mesleki bir paylaşım içerisine girmez. Öğretmen

arkadaşlarının başarısızlığına neden olacak söylemlerden kaçınmaz. Genel olarak başarısını oluşturduğu gerginlik ortamları üzerinde kurgular. Mesleğini icra ederken performansını beklenti doğrultusunda düzenler. Standart bir çalışma temposuna sahip değildir. Çalıştığı her kurumda kendisinden istenileni yerine getirmeyi mesleki alışkanlık haline getirmiştir. Sosyal beklentileri olan kurumlarda sosyal işlere ağırlık verirken, akademik beklentileri olan kurumda akademik başarı doğrultusunda çalışır. Disiplinin ön plana çıktığı kurumlarda katı bir disiplin uygularken, disiplinin daha zayıf uygulandığı kurumlarda daha yumuşak bir tutum sergiler. Kendisinden beklenileni eksiksiz yerine getirdiği için idare ile olan ilişkileri her zaman iyi seviyededir. Kurum içerisinde otorite ile çatışma içerisine girmez.

Derste anlattığı konunun anlaşılma düzeyini sürekli olarak gözden geçirir. Anlaşılmayan veya unutulmuş konuların tespitini bu şekilde sağlar. Gözlem sonuçlarına göre yeniden konu anlatımı, soru çözümü gibi çözüm araçları ile var olan problemi çözmeye çalışır. Kullandığı bu yöntemle başarı düzeyleri açısından

## İDARECİ OLARAK GÖREV YAPILAN YILLAR

### ROBOTLAŞAN ÖĞRENCİ

İçinde bulunduğu yaş grubuna ait özelliklerinin başkaları tarafından bir önemi yoktur. Sevdiği şeylerle meşgul olması başkaları tarafından hoş karşılanmaz. Duygularını ve sahip olduğu yeteneklerini ortaya çıkaramaz. Hayatına başkaları tarafından yön verilir. Kendisi için neyin doğru ve güzel olacağının kararını başka kişiler dillendirir. Söylenileni yaptıkça takdir görür. Sürekli olarak komutlarla hareket eder. Çevresindeki insanların kendisine biçtiği rolü oynamakla mükelleftir. Kendisi adına yapılan planları harfiyen yerine getirir.

### BİLGİYİ KEŞFEDEN ÖĞRENCİ

Kendisine dayatılan tek düze öğretim modelinde dikkat süresi çok kısadır ve bu tip dersleri genellikle sıkıcı bulur. Süreç içerisinde aktif olarak rol aldığı dersler onun için en eğlenceli derslerdir. Bu dersler ve ders öğretmeni onun hayatında kalıcı iz bırakan dersler olur. Bilgiyi hazır olarak başkaları tarafından değil kendisi keşfetmek ister. Bu keşif onun için hem heyecanlı hem de sonucunu merakla beklediği bir süreçtir.

### OKUL İDARESİ

öğrencileri başarılı-başarısız şeklinde ayrıştırır.

Kendi sınıfının “seçme” öğrencilerden oluşması için gayret gösterir. Öğrencilerinin geleceğine yönelik kendisinin yaptığı planlamaları velilerle paylaşır ve bu planlamalara onları da ortak etmeye çalışır. Yaptığı planlamalar doğrultusunda öğrenciler adına kararlar alır. Aldığı kararları uygularken ödül ve ceza sistemini işletir. Öğrencilerini belirli dönemlerde yaptığı sınavlarla sürekli olarak kıyaslar. Dersini tek bir amaç etrafında şekillendirir. Bu amacın gerçekleşmesi için gerekli materyalleri şart koşar. Belirli aralıklarla yaptığı toplantılarla sistemin sorunsuz devamını sağlamaya çalışır.

### EBEVEYNLER

Öğrenci başarısı için gerekli tüm koşulları sağlamaya çalışır. Bu amaç uğruna çaba göstermeyen sınıftaki bazı öğrenciler için gerekli tedbirleri alır ve bu uğurda bazı müdahalelerde bulunur. Çalışkan öğrenciyi yine başka bir çalışkan öğrenci ile oturtmaya çalışır. Sisteme uymayan tembel öğrencilerin çalışkan öğrenciler üzerinde oluşturabileceği olumsuz etkileri sıfırlayacak ortam

Kendi yeteneklerini keşfettiği bu özgür öğrenme ortamı onu okula bağlayan önemli faktörlerden birisi yapar.

oluşturur. Başarılı öğrenciler ile ders dışı çalışmalar yaparak onların sahip olduğu başarı seviyelerini arttırma çabası içerisine girer. Farklı test kitaplarıyla öğretim ortamını zenginleştirmeye çalışır. Böyle bir öğretim ortamında başarılı okullara yerleşileceğine yönelik güçlü bir inanç geliştirir.

### ÇALIŞKAN ÖĞRETMEN

Okuldaki tüm zamanını verimli geçirmeye çalışır. Arkadaşları ile olan ilişkilerini önemser ve onlara elinden geldiği kadar yardımcı olmaya çalışır. Bu davranışları öğretmeni istediği için değil kendisini bu şekilde mutlu hissettiği için yapar. Sınıf içerisinde aktif rol almaya çalışır.

### ETÜT MERKEZLERİ/KURSLAR

Öğretmen başarının anahtarı olarak kendisini görür. Öğretmen grubu içerisinde kendisini herkesin ulaşamayacağı farklı bir noktada konumlandırır. Çevresine kendisinde var olduğunu düşündüğü etkili öğretme yöntemini başarı için tek çıkış noktası olarak sunar. Ona göre diğer öğretmenlerin yapamadıklarını o yapar. Bu nedenle çevresindeki diğer öğretmenler kötü o ise bu sistem için vazgeçilmez bir öğretmendir.

### BAŞARI BELGELERİ

Sahip olduğu başarılı öğrencileri diğerlerinden ayırıştırır ve onları başarısız öğrencilere örnek olarak gösterir. Başarılı öğrencilerin ayrıcalıklı olduğunu onlara karşı gösterdiği davranışlarla ve verdiği ödüllerle her ortamda hissettirir. Sınıf ortamında ödülü motivasyon aracı olarak kullanır.

# LABORATUVARDAKİ ÖĞRETMEN

Sonuç odaklı olmaktan ziyade sürece önem verir. Yapılan her deneyde gösterilen çabayı en değerli ürün olarak değerlendirir. Ders ortamında öğrenciyi ön plana çıkartarak rehber konumuna geçer. Öğrenmenin bu şekilde daha kalıcı olduğuna dair inancı güçlüdür ve sahip olduğu bu inancı zedeleyecek tutumlara karşı mücadele eder

# TEMBEL ÖĞRETMEN/İŞ GÜVENCESİ

Mesleğinin gereğini aldığı ücret oranında yapar. Mesleki gelişimine katkı sağlayacak her türlü girişimden uzak kalmayı tercih ederek mevcut bilgi ve becerilerinin yeterli olduğunu düşünür. Öğrenci başarısızlığından dolayı kendini sorumlu tutmayarak var olan problemin çözümüne yönelik girişimde bulunmaz. Yasaların kendisine verdiği meslek güvencesine sığınarak üzerinde oluşabilecek her türlü otoriteyi reddeder. Eleştirilere kapalıdır. Okul idaresinin kendisine yönelik mesleki eleştirilerine tepki olarak ceza sistemini kullanır. Cezayı öğrencilere olumsuz davranış şeklinde ve öğretim faaliyetlerini aksatarak uygular.

## ŞUAN GÖREV YAPTIĞIM KURUM

### CEZA

Herhangi başarısızlık durumunda cezalandırılacağını bilir. Bu ceza bazen not ile olurken bazen davranışla, bazen söylemle bazen de sınıf değişikliği ile olacağını bilir. Böyle bir sonuç ile karşılaşmamak için sürekli çalışmak zorundadır. Bu şekilde cezalandırılan arkadaşlarının varlığı onda sürekli bir tedirginlik oluşturur. Sıranın kendisine gelebileceği düşüncesi huzursuzlukla birlikte kendisinde belirli bir çalışma disiplininin oluşmasını sağlar.

### KURUMUN FİZİKİ YAPISI

Bulunduğu sınıfta, okulun koridorlarında ve çeşitli yerlerde nasıl bir öğrenci olması gerektiği ile ilgili uyarıları barındıran görsellere maruz bırakılır. Beklentileri karşılamak için kendisine biçilen kişilik yapısına sahip olmaya çalışır. Davranışlarını sürekli olarak kontrol etmek durumundadır. Kurallara uygun bir şekilde davranarak ideal öğrenci kimliğine kavuşmak ister.

### KURUL TOPLANTILARI

Öğrencilerin sınıf içindeki başarılarını etkileyen ve davranışlarını düzenleyen kurallar silsilesi belirli dönemlerde yapılan söylemlerle hatırlatır. Bu söylemleri genellikle o ana kadar yapılan olumlu ve olumsuz davranışlar üzerinden şekillendirir. Olumsuz davranışlar için alınması gereken tedbirleri sınıfça herkesin fikrini alarak tespit etmeye çalışır ve alınan yeni kuralların öğrenciler tarafından uygulanıp uygulanmadığının takibini yapar.

### MOTİVASYON

Öğrenci başarısı için motivasyonun şart olduğunu bilir. Öğrencilerin süreç içerisindeki dikkatlerini canlı tutmak için çeşitli ödüller kullanır. Bu ödüller; yüksek not, onure edici söylem, öğrenci adına düzenlenmiş olan çeşitli belgeler veya küçük bir hediye olarak öğrenciye sunulur.

**YARDIMCI KAYNAKLAR**

Başarının daha fazla soru çözümüyle gerçekleşeceğine olan inancı tamdır. Bu nedenle süreç içerisindeki en iyi arkadaşlarının test kitapları olacağını düşünür. Başarı ancak bu kitapların varlığı ile mümkündür. Daha fazla başarı için daha fazla kitaba sahip olmak gerekir.

**WHATSAPP PROGRAMI**

Sınıf içi disiplin mekanizmasını sınıf dışında da devam ettirmek ister. Öğrenci kontrolünü sürekli elinde tutma eğilimindedir. Okul dışı zamanlarda öğrenciye verdiği komutlarla sınıf dışında kalan zamanların da belirlenen hedef doğrultusunda harcanmasını bekler. Öğrenciye kolay bir şekilde ulaşabileceğini bilir ve bu ulaşılabilirliği işletmekte olduğu disiplin sürecinin aracı olarak kullanır.

**SINAVLAR**

Sürekli olarak disipline edicidir. Alınan ödül veya cezaların belirleyicisi durumundadır. Geçirdiği öğretim sürecinin ana fikrine ulaşabildiği mekanizmadır. Kendisini nerede konumlandıracağına dair sonuçlara bu şekilde ulaşır. İçerisinde yer alacağı zümrenin özelliklerini taşır. Öğrenim süreci boyunca üzerinde hissedeceği bu baskı mekanizmasından kurtulamayacağını bilir ve onunla yaşamayı öğrenir.

**İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ**

Öğrenciden isteyeceği her şeyin sorgulanmadan ve koşul sunulmadan gerçekleştirileceğini bilir. Otoriter bir yapıdadır. Disiplini yapılacak işlerin aksamaması için bir araç olarak kullanır. Kuralları kendisi koyar, demokratik bir yapısı yoktur. Öğrenciyle olan ilişkilerinde duygusallığa yer vermez. Koşulsuz saygı beklentisi içerisindedir. Öğrenci ile olan ilişkilerinde mesafeli davranır. Onun için başarı ve başarısızlık öğrenciye aittir. Bu süreçte kendisine rol biçmez.

## BAŞARI BASKISI

Akademik başarıyı her şeyin üzerinde tutar. Öğrenci üzerinde oluşturduğu baskıyı okul aile ve yakın çevre ile paylaşarak onları da bu sürece davet eder. Öğretimin tek çıktısı sınavlardır. Eğer sınavlarda başarısız olunmuşsa süreç içerisinde kazanılan diğer değerlerin bir önemi yoktur. Bundan dolayı başarı vazgeçilemez bir seçenektir ve muhakkak mümkün kılınmalıdır. Bunun gerekli tüm materyaller devreye sokulabilir. Öğrencinin içerisinde bulunduğu dönemin özelliklerinin bir önemi yoktur ve dolayısıyla farklı eğilimler sürecin disiplinini baltalayabilir. Süreç içerisinde gevşekliğe yer yoktur daima katı bir disiplin ile hedefe kilitlenilmelidir.

## SEVİYE SINIFLARI

Öğrenciler arasında iyi-orta –kötü ayrımı yapmayı sever. Başarının, benzer zihin yapılarının ayrıştırılması ve bunların ayrı ayrı eğitilmesi ile artacağını düşünür. Oluşturduğu gruplar arası geçişlere izin verir. Bu geçişi yaptığı sınavların sonuçlarını esas alarak gerçekleştirir.

### 4.3. İkinci Aşama Tematik Analiz Sonuçları

**4.3.1. Rol Çeşitliliği Üretimi ve Değişimi:** Birinci Analiz sonuçlarını incelediğimizde mekân-zaman değişimi süreci içerisinde değişik aktörler oluşmuş ve bu aktörler değişik roller oynamıştır. Bazı aktörler aynı mekân ve zamanda farklı roller üstlenirken bazı aktörler farklı rollere farklı zaman ve mekânda bürünmüştür. Baba, aile, beklentiler, öğretmen, öğrenci,

sınıflar, kurumlar ve toplum süreç içerisinde kimi zaman ideal öğrenci rolü oynarken kimi zaman ideal öğretmen rolü oynamaktadır.

Baba rolünü incelediğimizde; davranışlarını toplumun beklentilerine göre düzenleyen veya kendi yaşadığı toplumun kültürüne biat eden ve bu şekilde saygı bekleyen baba ideal öğrenci rolünderken aynı baba karakteri aynı mekân ve zamanda kendi çocuğuna bu kuralları dayatma davranışı, rol model olma çabası, tek otorite olarak ortaya çıkma davranışı veya ailede koşulsuz saygı beklentisi davranışı ile ideal öğretmen modelini temsil etmektedir.

Aile, bulunduğu toplumun gelenek-görenek ve inançları karşındaki davranışlarıyla ideal öğrenci modeli oluştururken; sorgulamadan kazandığı bu davranışları çocuklarına öğretirken, örnek kişileri çocuğuna rol model olarak sunarken, çocukları için tedbirler alırken veya onların hayatlarına müdahale ederken ya da tüm imkânlarını çocukları için seferber ederken ideal öğretmen rolünü üstlenmektedir. Fakir aileler içerisinde bulundukları hiyerarşik yapının koşullarını benimserken ideal öğrenci modelini yansıtırken, zengin aileler aynı zaman ve mekânda hem ideal öğrenciyi hem de ideal öğretmen rolünü üstlenerek rol değişimi yapmaktadırlar. Zengin aileler başkaları adına karar alırken ya da gücünü söylemler yolu ile kullanırken ideal öğretmen rolünde, hiyerarşik düzende kendisinden daha varlıklı aileler karşısında ise ideal öğrenci rolünü oynamaktadır.

Çocuk/Öğrenci, farklı zaman ve mekânlarda, farklı koşullar altındayken ideal öğrenci olabilmektedir. Farklı mekânlarda (evde, okulda, yakın çevrede, köyde, şehirde, sınıfta) kurallara uyarken, otoriteye saygı gösterirken, itaat ederken, bulunduğu çevrede dışlanma/ayıplanma korkusu yaşarken, taklit ederken, sorgulamazken, kabullenirken, söylemler veya başka etkenlerle içerisinde bulunduğu hiyerarşik yapıda ezilirken, çevresel faktörlerin etkisi ile şekil alırken ve sürekli takip altındayken ideal öğrenci rolüne bürünür. Farklı zamanlarda (çocukluk, ergenlik, gençlik, yetişkinlik), kendisine sunulan rol modellere bürünürken, çevresi tarafından kendisine biçilmiş rolü oynarken, önüne konan engellerle mücadele ederken, adalet ile disipline edilirken, beklentileri karşılarken, bulunduğu ortamda yok sayılırken, baskılanırken, komutlarla hareket edebilen ve bağımsız düşünemeyen bir robota dönüşürken ideal öğrenci kimliğine bürünür. Yine çocuk farklı zaman ve mekanlarda (köy, şehir, okul, üniversite) ve de farklı koşullar altında(beklenti, motivasyon, hiyerarşik yapı, başarı, rekabet) ideal öğretmen rolünü almaktadır.

Öğretmen, kimi zaman ideal öğrenci kimi zaman ideal öğretmen olan karakterlerden biridir. Sürekli radar altına alınıp gözlendiği düşüncesiyle hareketlerine yön verirken, zamanı verimli kullanma çabasında ve beklentilere cevap verme hususunda ideal öğrenci rolünderken, kendisini öğrencilerine rol model olarak sunarken, sınıfında hiyerarşik düzen oluştururken,

adaleti güç unsuru olarak kullanırken, bazen müdahaleleri ret ederken, güçlü ilişkiler kurmak isterken, ekonomik kaygılarla seçime zorlanırken, saygı beklentisi içindeyken, rekabet ortamları kurarken, çeşitli güvencelere sırtını dayarken, bazen de bildiklerinden taviz vermeden inandığı gibi yaşarken ideal öğretmene dönüşür.

Kurumlar (Okul, Üniversite, İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri, Etüt Merkezleri/Dershaneler), bazı özellikleri ile ideal öğrenci durumuna geçerken bazen çalışma şekilleriyle ideal öğretmen modelini temsil edebilmektedirler. Davranışlarını ve bilgi düzeyini sürekli kontrol ederek, disipline edilirken veya kurallara sıkıca bağlı kalıp beklentilere cevap vererek ideal öğrenci rolünü oynarken, bulunduğu mekân (köy, şehir, üniversite) ve işleyiş şekliyle (disiplin, otoriter tutum, yüksek beklenti, başarı, motivasyon, gözlem yapma, ölçme ve değerlendirme davranışı, hiyerarşik yapı oluşturma, ödül, ceza, kıyaslama, kural koyma ve uygulama, koşulsuz saygı beklentisi, süreci kontrol altına alma) gibi yöntemleri kullanarak ideal öğretmen modelini temsil edebilmektedir.

Farklı/aynı zaman-mekânda geçen bu rol değişimlerinin en önemli nedeni toplumda var olan ve yaşamın her alanında kendini hissettiren hiyerarşik yapının varlığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Mevcut hiyerarşik yapıda üst katmanda yer alan aktör genellikle ideal öğretmen modeli rolünü oynarken, hiyerarşik yapıda alt katmanda bulunan aktör genellikle ideal öğrenci rolünü temsil etmektedir. Bulunduğu ortama/ koşula göre hiyerarşik düzende katmanı değişen aktör aynı anda her iki rolü de temsil edebilmektedir.

**4.3.2. Otoritenin Kendini Saklaması:** Genel olarak ideal öğrenci ve ideal öğretmen modellerinin oluşmasının altındaki nedenleri incelediğimizde farklı işleyiş ve şekillere sahip bir otoriter yapının varlığı ön plana çıkmaktadır. Bu otoriter yapı her koşulda kendisini saklayarak mevcut ilişkilerde kendisini hissettirmektedir. Gelenek ve görenekler, kültür, toplum düzeni otoriter gücün toplum içerisindeki varlığını gösterirken bu güç her alanda kendisini saklamakta, bu gücün varlığı birey-aile-toplum ilişkilerinde ortaya çıkmaktadır. Otoriter yapının istediği birey modeli yaşantı ve eğitim yoluyla nesillere aktarılmaktadır. Ya da öğrenci otoriter yapının varlığını sınavlar yoluyla hissederken, öğretmen aynı yapıyı ödül, ceza, kurallar, yönetmelikler ve kurumlar aracılığıyla kabullenmektedir. Otoritenin kendisini saklaması farklı yöntemler kullanılarak gerçekleşmektedir. Bunlardan birincisi “tekleştirme” yöntemidir. Otorite toplum içerisinde örf adet, gelenek ve görenekleri tekleştirerek görünmez olur. Birey bu kurallar içerisinde sadece doğru yanlış gibi basit ayrımlara giderek kabullenme sürecini başlatır. Her koşulda söylem ve davranışlar tekleştirme otoriter gücün varlığını saklamasına hizmet etmektedir. Evde anne ve babanın kuralları tekleştirmesi, köyde yaşam şeklinin tekleşmesi, okul müdürünün öğretmen ve öğrenciyi tekleştirmesi, öğretmenin sınıf

ortamında ezber yöntemi ile bilgiyi tekleştirilmesi mevcut otoriter gücün saklanması için kullanılan araçlardır. Tekleştirme genel olarak istenilen davranışları tek pakette kabul ettirme yöntemidir. Otoritenin kendisini saklaması için kullandığı diğer bir yöntem zayıfların birbirinin gücünü pasifize etme yöntemidir. Mevcut kurallara karşı gelen, otoritenin dayatmalarını kabullenmek istemeyen bireyler, bu kuralları benimsemiş kişiler tarafından abluka altına alınarak pasifize edilir. Yaşadığı toplumda dışlanmaya kadar giden bu süreç otoriter gücün devamlılığı ve kendisini zayıf insanlar aracılığı ile ilişkilerde ortaya çıkarması için kullandığı saklama yöntemlerinden bir diğeridir. Otorite son olarak kullandığı radar sistemi ile kendisini saklamaktadır. Toplumu sürekli gözetim altında tutmak, görünmeden görünür olma yöntemi sayesinde bireyler sürekli izlenildiği düşüncesi ile kendi davranışlarını ve başkalarının davranışlarını kontrol etme çabası içerisine girmektedirler. Toplum/Otoritenin radar sistemi ile bireyin davranışlarını kontrol etmesi, deneme sınavları-test kitaplarının öğrenci üzerinde uyguladığı denetim sistemi, öğrencinin içinde bulunduğu okulun fiziki şartlarının denetim aracı olarak kullanılması, whatsapp grupları sayesinde bireyi sürekli izleme çabası, kurul toplantılarında alınana kararların öğrenci takibi doğrultusunda alınması kullanılan radar sistemine ait bulgular olarak sıralanabilir. Bu yöntem otoritenin kendisini ortaya çıkarmadan istediği insan modelini oluşturabilme imkânı vermektedir.

**4.3.3. Fedakârlıklara İzin Verilmemesi:** Bulguları incelediğimizde ideal öğretmen ve ideal öğrenci mekanizmalarının oluşmasına destek veren birçok faktör olduğu gibi bu mekanizmalar için varlığı birer tehdit olan unsurları “fedakârlık” başlığı altında toplayabiliriz. Fedakârlık bu mekanizmaların sağlıklı işlemesi önünde bir engel teşkil etmektedir. Bulguları incelediğimizde, hayatından çeşitli fedakârlıklar yaparak mesleğini icra eden kişi (iyilik hareketini sonlandıran birey) sistem tarafından dışlanmakta ve bu kişinin diğer kişiler gibi görev tanımı içerisinde kalması için gerekli koşullar oluşturulmaktadır. Ayrıca sınav odaklı sistemin devamlılığını sağlamak isteyen otorite bu sistemin karşısında olan öğretmenlere çeşitli maddi imkânlar sunarak sisteme dâhil etme çabasına girmektedir (ekonomik kaygıları olan öğretmen). Otoritenin farklılıklara izin vermemesine karşın her türlü otoriter gücü reddeden ve fedakârlıklar göstermeye devam eden bireyler bunun bedelini ya sosyal ortamdan dışlanma şeklinde ya da diğer meslektaşlarına nazaran daha düşük refah düzeyinde yaşam koşullarına itilmektedirler (özgür öğretmen).

**4.3.4. Sermaye ve Dönüşümleri:** Bulguları incelediğimizde ideal öğrenci ve ideal öğretmen kimliklerinin oluşumunda sermaye (bilgi-para-sosyallik) ön plana çıkmaktadır. Bu sermaye üçlüsü kimliklerin oluşma sürecini önemli derecede etkilemiştir. Ataerkil bir ailede bu sermayeye sahip baba ideal öğretmen kimliğini oluştururken, sermayeden yoksun olan çocuk

ideal öğrenci kimliğini oluşturmaktadır. Köydeki zengin ailelerin ideal öğretmen, fakir ailelerin ideal öğrenci profillerinde sermaye yine önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Büyükşehir'in sahip olduğu sosyal ortam ideal öğretmeni oluştururken benzer şekilde Okul Müdürü ve İl/İlçe Milli Eğitim Müdürünün sahip olduğu sosyal ortam güç ilişkileri kapsamında ideal öğretmen kimliğini oluşturmaktadır. Sınıf ortamında ilgi duyulmayan/önemsenmeyen öğrenci sahip olamadığı sosyal yaşamın bir çıktısı olarak ideal öğrenciyi oluşturmaktadır. Daha genel bir ifade ile bilgi, para ve sosyal bir çevreye sahip bireyler bulundukları ortamda ideal öğretmen rolünü oynarken bu sermayelerden herhangi birine sahip olmayan kişi bulunduğu toplumda ideal öğrenci rolünü üstlenmektedir.

**4.3.5. Sistemin Adil veya Adalet Getirdiği İnancı:** Bulguları incelediğimizde sınavlar bireylere adalet olarak sunulmakta, daha iyiyi seçmenin bir yolu olarak gösterilen bu sınavların varlığı bireyler tarafından kabullenilmiş ve aşılması gereken kutlu bir engel şeklinde içselleştirilmiştir (Engellerle mücadele eden öğrenci). Sınava muhatap olan kişi ideal öğrenciyi oluştururken sınava tabi tutan ise ideal öğretmeni oluşturmaktadır (Engelleyici öğretmen). Aynı sınıfta bulunan ve birçok nedenden dolayı başarı seviyeleri birbirinden farklı olabilen öğrenciler içerisinde tembel olarak nitelendirilen öğrenci bu durum için kendisini sorumlu tutmakta ve konuyu tüm sınıfa anlatan tek bir öğretmenin varlığını adalet olarak kabullenebilmektedir. Bu adil düşünce yapısı otoritenin işini kolaylaştırmakta ve toplum içerisindeki varlığını güçlendiren mekanizma olarak ön plana çıkmaktadır.

## 5.BÖLÜM

### SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

**5.1.1. Rol Çeşitliliği Üretimi ve Değişimi:** Araştırmanın bulguları incelendiğinde araştırmaya konu olan kişinin yaşadığı ailede babaya her koşulda gösterilen saygı ifadeleri ve davranışları, babanın hane içerisinde “doğru” bilginin tek kaynağı olarak görülmesi, baba rolündeki kişinin davranış ve söylemlerinin diğer aile bireyleri tarafından sorgulanmaz oluşu, diğer aile bireylerinin herhangi bir konuda fikirlerini özgürce paylaşamaması ve bu durumun babanın yaşamı boyunca devam etmesi ataerkil ailelerin genel bir görünümünü yansıtmaktadır. Baba büyüdüğü ailesinden gördüğü bu hiyerarşik yapıyı kendi ailesine yansıtmış ve bu otoriter yapı babanın vefatı ile sona ermeyip hane içerisinde “yaşça büyük” olan ailenin diğer üyelerine geçmektedir. Aile içerisinde görülen bu hiyerarşik yapının temeli yaşanan toplumdur. Toplumun sahip olduğu kültür, gelenek, görenek, din, örf ve adetler ailelerin yaşam biçimine yansımıştır. Aile, toplumdan saygı ve takdir görmenin ön koşulunun ancak yaşadığı toplumun kurallarına sorgulamadan biat etmekle mümkün olacağını idrak etmiştir. Toplumsal kurallar çerçevesinde bireyin yaşadığı toplumun normlarına göre kimlik kazanması, varlık nedenini yaşadığı topluma yararlı işler yapmak şeklinde ifade etmesi ile topluma bağımlı bir birey olmuş ve toplumsal normlarla çelişen düşüncelerini hiçbir ortamda ifade edememiştir. Aile içerisindeki kardeşler arası yaş odaklı statü farkı, babanın statüsü, toplumda yaşayan fakir ve zengin aileler arası statüsel fark toplumdaki hiyerarşik düzeni yansıtmaktadır. Bulgular incelendiğinde, toplumdaki hiyerarşik yapının eğitim ortamına sirayet ettiği ve bu durumun eğitim ortamlarında bazı eşitsizliklerin temelini oluşturduğu gözlenmektedir. Öğretmen-öğrenci arasında kurulan ilişki şekli bu hiyerarşik yapının önemli göstergelerinden biri olarak kabul edilebilir. Öğretmen bu hiyerarşiyi sınıf ortamına taşımış, sınıf içerisinde çalışkan öğrencileri ön sıralarda, tembel olarak nitelendirdiği öğrencileri ise arka sıralarda oturtmuş ve oturma düzenini ise tembel ile tembel, çalışkan ile çalışkan öğrencileri yan yana oturtma şeklinde tasarlamıştır. Öğretmenin sınav gruplarını sınıf içerisinde oluşturduğu bir küme ile sınıfın tamamından soyutlayıp enerjisinin ve zamanının büyük bir kısmını o gruba harcaması eğitimsel ortamda sınıf içi hiyerarşik yapının diğer bir çıktısı olarak sunulabilir. Kişinin yaşadığı toplumun rekabete dayalı ve sınav odaklı bir eğitim sistemine sahip olması, eğitim ortamlarında görülen hiyerarşik yapının oluşumunda “sınav” faktörünün de etkili olduğu görülmektedir. Sınavlarda alınan puanlara göre öğrenciler, çalışkan-tembel şeklinde sınıflandırılmış, bu sınıflandırma eğitim ortamında oturma düzeninden, takdir-teşekkür-onur belgesi dağıtımına ve öğretmenin öğrencilere karşı tutumuna kadar çok geniş bir yelpazede

kendini göstermiştir. Okulun sınav odaklı bir yapıya bürünmesi ve “başarı” odaklı eğitim sistemini benimsemesi okul idareleri tarafından çeşitli tedbirlerin alınmasını sağlamıştır. Bu tedbirler kapsamında sınav sonuçlarından elde edilen başarıya göre öğrenciler arası seviye sınıflarının yapılması, sınav odaklı çalışan ve bu çalışmalarından dolayı başarılı olarak nitelendirilen (A takımı) öğretmenlerin bu seviye sınıflarında görevlendirilmesi, diğer öğretmenlerin ise okul idareleri tarafından görmezden gelinmesi bu hiyerarşik yapıyı gözler önüne sermektedir. Sistem tarafından yapılan LGS’de branşından soru çıkmayan öğretmenler (Resim, Müzik, Beden Eğitimi ve Teknoloji Tasarım) diğer öğretmenlere nazaran okul idarelerince yeteri kadar önemsenmemekte ve bu durum o öğretmenlerin hiyerarşik yapıda alt bir konumda yer almasını sağlamaktadır. Yine İl-İlçe İl Milli Eğitim Müdürlüklerinin yaptıkları deneme sınavları sonuçlarına göre okulları başarılı-başarısız şeklinde sınıflandırması ve bu şekilde okullar arası hiyerarşik bir yapı oluşturması bulgular içerisinde hiyerarşik yapıya dair varılan sonuçlardan biridir. Toplumun tabakalaşmış yapısı içerisinde kendi çocuklarını toplumun üst katmanında görmek isteyen ve bunun ancak sınavlarda yüksek başarı elde etmekle mümkün olacağını düşünen varlıklı aileler; dersane, etüt ve özel ders şeklinde çeşitli eğitimsel takviyelerle onları desteklemiş, yoksul aileler ise maddi yetersizliklerden dolayı okuldaki eğitimle sınırlı kalmışlardır. Oluşan bu eşitsiz durum zaten doğduğu andan itibaren zengin ailelerin çocuklarına göre dezavantajlı büyüyen fakir çocuklar ile diğerleri arasındaki mevcut farkın daha fazla açılmasını sağlamış ve toplumdaki hiyerarşik düzenin güçlenmesine katkı sağlamıştır.

İlgili literatür incelendiğinde Foucault; toplumun kültürel yapısının oluşumunda, hiyerarşik düzenin oluşumunda ve bireyler arası ilişkilerde bir “iktidar” yapısının varlığına işaret etmiştir. Foucault (2012)’ a göre sahip olunan bilgilerin kaynağını kişisel ilgi ve meraktan ziyade, bireylerden önce söylenmiş olanları duymak ve bunları bir ödev şeklinde hayata tatbik etmenin oluşturduğunu ifade etmiştir. Bilginin asıl kaynağı ise yaşanan dönemin özelliklerine göre oluşturulmuş iktidar mekanizmalarıdır. O günün şartlarına göre oluşturulmuş söylemler doğruluk veya yanlışlık kıstasları çerçevesinde şekillendirilmeden iktidar tarafından inşa edilir (Foucault, 2002). Bireylerin davranışlarının kendisine dayatılan hakikat yasaları ile şekillendirdiğini ifade eden Foucault, hakikat üretiminin refah üretimi kadar zorunlu olduğunu ve bu sebeple oluşturulan söylemlerin bir sonucu olarak bireylerin sınıflandırıldığını, ötekileştirildiğini, yargılandığını ve yaşam-ölüm biçimine yazgılandığını ifade etmektedir (Foucault, 1980). İktidarın söylemler sonucu oluşturduğu toplumsal ahlak; bir davranış şekli, emir, yasak veya değerler bütününe itaat etme ya da direnme olarak ifade eden Foucault, kişilerin ya da yaşadıkları toplumların kültürlerinde bireylere alenen ya da gizlice dayatılan

buyrukların bir sistem uyarınca nasıl ve hangi oynaklık ya da karşı gelme payları çerçevesinde davrandıklarını saptanması gerektiğini ifade edip, olayların bu düzlemini davranışların ahlaksallığı şeklinde adlandırmıştır (Foucault, 1976). İktidarın bireyler arası ilişkileri belirleyen ve toplumsal ağlar bütününe kök saldıgını düşünen ve toplumu iktidarlardan oluşmuş bir takımada şeklinde ifade eden Foucault; bu ilişkiler sonucu taraflar arasında bilgi, ekonomik, mesleki uzmanlık, dil ve kültür gibi çok çeşitli eşitsizlikler olabileceğini, bu eşitsizliklerin ise mevcut iktidar ilişkilerinin hem bir ön koşulu hem de bir sonucu olduğunu ifade etmektedir (Foucault, 2016). Foucault (1976)'a göre iktidar her yeredir çünkü her yerden üretmekte ve üretilmektedir. Her yerde olmasının nedeni her şeyi kapladığından değil, her yerden gelmesinden kaynaklanmaktadır. Toplumsal alanda oluşturulan bu iktidarın belirgin bir biçimi, adresi ve adı yoktur. Toplumdaki hiçbir zümre tarafından sahiplenilemez, sürekli olarak birilerinin elinde bulundurulamaz ve devamlı olarak dolaşım halindedir (Foucault, 2002). İktidar dolaşımında olan bir ağ olarak işleminin sonucu olarak bireyler bazen onu uygulamak, bazen de onun uygulanmasına katlanmak zorunda kalabilirler (Foucault, 2002). Toplumsal alanda iktidarlardan tarafından oluşturulmuş, bireylerin sınıflandırılma ve kıyaslanma üzerine sürdürdükleri bu ilişki biçiminde ortaya çıkan eşitsizlikler yine iktidarlardan tarafından oluşturulmuş hiyerarşik yapı ile normalize edilmiştir. Bu hiyerarşik ilişkiler bireyler arası üstünlük ve yönetme durumuna bağlı olarak mikro iktidar ilişkilerini doğurmuş, böylelikle toplumdaki bireyler birbirlerinin davranışlarına yön verip yönetebilme imkânına kavuşmuştur (Foucault, 2006b). Foucault'a göre toplumsal hiyerarşide altta bulunan iktidar ilişkileri (üretim ilişkileri ve aile içi iktidar ilişkileri gibi), devlet örneğine benzer şekilde üst kısma şekil vermektedir (Foucault, 1976). Foucault eğitimin, toplumsal yapının oluşumundaki rolü üzerine dair görüşlerinde yinelediği iktidar vurgusu dikkat çekmektedir. Foucault (2015a)'ya göre bireylerin, toplumsal normlara uyacak hale getirilmesi, bedenler üzerinden ruhun ve zihnin terbiye edilip, itaatkâr kılınması ve uysallaştırılmasında eğitim önemli bir rol oynamaktadır. Modern iktidarın normalleştirici aygıtı olarak okullar bu normalleştirme sürecini; mekân, zaman ve faaliyetler bakımından çeşitli düzenlemeler yaparak inşa eder (Foucault, 2006c). Sınıflardaki öğrenciler öğretmenlerinin gözünde, birbirlerinin yanında hizaya giren bireysel unsurlardan ibaret olmaktadır. Burada öğrencileri kuşatan tasnif edici, hiyerarşikleştirici, itaatkâr bireyler oluşturmaya yönelik bir disiplinsel düzenleme yapıldığı görülmektedir (Foucault, 2006b). Sayısal olarak not vermenin, sınavların ve giriş sınavlarının ortaya çıkışı, bireyleri, öğretmen nazarında niteleme ve yargılama, sınıflandırma olanağını doğurmaktadır (Foucault, 2016). Okullar sahip olduğu bu işlevler açısından değerlendirildiğinde maksadı gizlenen başka amaçlara hizmet etmek için var olmuşlardır. Asıl niyet kapitalist anlayışın

arzuladığı toplumsal biçimin oluşumuna zemin hazırlamaktır (Foucault, 2005b). Foucault’a benzer şekilde Deacon’da verdiği örnekle eğitimdeki iktidarın ve bu iktidarın değişkenliğinin vurgusunu yapmıştır. Deacon (2006)’da ‘öğretmenler her zaman iktidar rolündedir’ anlayışının bazı hususlarda eksik kaldığını, öğretmenlerin kimi zaman okul idaresi kimi zaman öğrenciler tarafından bir iktidar baskısı hissettiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin, öğrenciler kadar iktidar ilişkisine maruz kaldığını, çoğu zaman öğretmenlerin üzerlerinde iktidar uygulayan kişilerin görünmez baskısı altında çalıştığını, bazı durumlarda ise öğrencilerin de iletişim ve jestlerle öğretmenler üzerinde baskı yaptıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin, öğrenciler hiç konuşmadığı zamanlarda bile, örneğin eleştirel bakışları veya mimikleri yoluyla öğrencilerin baskısını hissedebildiğini, bu durumun öğrenciler konuşmadığında hissettikleri öğretmen baskısına benzer olduğunu iddia etmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde; bireyin toplumdan sorgulamadan aldığı bilgilerin kaynağı ve bu bilgilerin basit muhakemeler yaparak içselleştirip hayatında tatbik etmesi, aile ve toplumun büründüğü hiyerarşik ve otoriter yapı, biat kültürü, sahip olunan ahlaki değerlerin kaynağı ve toplum içerisindeki ötekileştirici mekanizmalar Foucault tarafından “iktidar” kavramıyla açıklanmaktadır. Foucault bireylerin kendilerine toplum tarafından dayatılan bilgilerin kişiler tarafından doğru-yanlış süzgecinden geçirilmeden hayatlarında tatbik edilmesini iktidarın ürettiği hakikat yasaları ile açıklamaktadır. Toplumun tümüne yayılan iktidarın özellikle bireyler arasındaki ilişkilerde kendisini göstermesi sonucu hiyerarşik yapıların oluştuğu düşüncesi ile bulgulara elde edilen aile içi ilişkiler, birey-toplum ilişkisine dair bulgular paralellik göstermektedir. Bu araştırmadaki temel sorulardan biri olan “ideal öğretmen” ve “ideal öğrenci” modellerinin birbiri ile geçişli olduğu görülmektedir. Bu geçişli yapı Foucault tarafından iktidarın belirli bir sahibinin ve adresinin olmayışı, bireyler ve kurumlar arasında sürekli yer değiştirir düşüncesi ile örtüşmektedir. Öğrenci; toplumda, ailede, sınıf ortamında “ideal öğrenci” modelini temsil ederken, aynı öğrenci varlıklı ailenin çocuğuyken veya sınıf içerisinde gösterdiği başarıya göre diğer arkadaşları üzerinde “ideal öğretmen” kimliğine bürünebilmektedir. Öğretmen; yönetmelikler, İl-İlçe Müdürlükleri, okul idaresi nazarında veya sınav odaklı çalışırken “ideal öğrenci” rolündeyken sınıf içi düzenini oluştururken, sınıf içinde kullandığı söylemleriyle, oluşturduğu disiplin ortamıyla veya yaptığı diğer eğitimsel uygulamalarıyla “ideal öğretmen” kimliğini temsil edebilmektedir. Baba; tüm otoritesi ile aile içerisinde “ideal öğretmen” rolündeyken aynı baba toplumun mevcut düzeni içerisinde “ideal öğrenci” olabilmektedir. Kurumlar (Okul, İl-İlçe Müdürlükleri) elinde bulundurdıkları yetkileri kullanırken “ideal öğretmen” iken veli beklentilerini karşılarken veya sınav sistemi karşısında “ideal öğrenci” rolüne bürünebilmektedir. Aynı kişi veya kurumun aynı

zaman veya mekân içerisinde farklı rollere bürünmesi toplumdaki hiyerarşik yapı ve bu yapının eğitim ortamlarında kendini göstermesi nedeniyle gerçekleşmiş olabilir. Toplumsal yapı içerisinde çeşitli nedenlerle (para, mevki, aile, vb.) oluşmuş ve toplum tarafından kabullenilmiş ast-üst ilişkisi bireyler arası ilişkilere, söylemlere ve uygulamalara yansımıştır. Her birey bu toplumsal yapı içerisinde kendisine göre alt pozisyonda bulunan kişiler üzerinde gücünü kullanırken aynı güce kendisinden üstte bulunan kişiler tarafından maruz kalmaktadır. Foucault’a göre toplum içerisindeki bu eşitsizlikler iktidar olmanın hem bir ön koşulu hem de bir sonucudur. İktidarın toplumdaki hiyerarşik yapıyı oluşturma sebebini ise meydana gelen bu eşitsizliklerin topluma “normal” gösterilme çabasının bir sonucu olarak ifade etmiştir. *Çalışmada elde edilen toplumun aileyi şekillendirdiği bulgusu ile Foucault’un toplumsal hiyerarşide altta bulunan iktidar ilişkilerinin üst kısma şekil vermesi düşüncesi birbiriyle uyumamaktadır.* Foucault’un normalleştirme sürecinde iktidarın kullandığı zaman, mekân ve faaliyet düzenlemeleri düşüncesi bulgularımızda yer alan öğrencilerin sınıf içi oturma düzeninde, öğretmenin sınıf içi uygulamalarında, öğretmenler ve okullar arası yapılan başarı kıstasına dayalı sınıflandırılmalarda kendini göstermektedir. Ayrıca Deacon (2006)’un öğretmen-öğrenci ilişkisindeki iktidar değişkenliği yine rol değişimine dair bulgularımızla örtüşmektedir. Toplumdaki bu tabakalaşmış yapının eğitim ortamlarına sirayet etmesi ast-üst ilişkisinin o ortamda devam etmesini sağlamıştır. Okullarımızda gerçekleştirilen eğitim faaliyetleriyle toplum içerisinde var olan bu hiyerarşik yapının değiştirilmesi ve bireylerin birbirleriyle eşit koşullarda yaşayabilecekleri bir toplum düzenin oluşturulması beklenirken, eğitim sistemine entegre edilen “sınav” uygulamaları ile bireyler arası eşitsizliklerin giderek arttığını, dengesiz güç dağılımının daha da güçlendiğini ve hiyerarşik düzenin devamlılığının bu uygulamalarla garanti altına alındığı görülmektedir. Foucault’un eğitim kurumlarının, iktidar tarafından bireylerin zihnen ve bedenlen terbiye edilmesi ve uysallaştırması için kullanılan kurumlar olduğu düşüncesi günümüz eğitim kurumlarında hayat bulmaktadır. Bu kurumlarda yapılan sınavların öğrencileri nitelendirme, sınıflandırma, yargılama ve dışlamaya dair fikirleri bulgularda elde edilen çalışkan-tembel öğrenci ve başarılı-başarısız öğretmen/kurum sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

**5.1.2. Otoritenin Kendini Saklaması:** Kişinin yaşadığı toplumun kültür, örf, adet, gelenek, görenek ve sahip olduğu dinin kuralları çerçevesinde oluşmuş toplum bilgisi, o toplumda yaşayan bireyler tarafından doğruluğu veya yanlışlığı sorgulanmadan kabullenilmiş ve bu bilgiyle yörgülen yaşam şekli bireylerin sergilediği davranışlarda kendisini hissettirmiştir. Toplum, bireylere dayattığı “ortak yaşam” biçimiyle bireyler üzerinde görünmez bir radar sistemi kurgulayarak bir otoriter yapı oluşturmuş ve birey bu gözetim sisteminde herhangi bir

yanlış düşmemek için kendi davranışlarını toplumun kabullendiği şekliyle kontrollü bir şekilde sergilemek durumunda kalmıştır. Toplumun basit bir sınıflandırma şekliyle bireyler üzerine dayattığı doğru veya yanlış bilgiler, otoriter yapıyı tekleştirmiş ve bu otoriter yapı yine o toplumun bireyleri tarafından kullanılan söylemler aracılığıyla bir denetim mekanizmasına dönüşmüştür. Bireylerin birbirinin davranışlarını gözettiği ve denetim altında tuttuğu bu toplumsal yaşam biçimi aile içerisine de sirayet etmiş, kişinin eylem ve düşünceleri diğer aile bireyleri tarafından aralıksız bir denetime ve gözetime tabi olmuştur. Toplum veya aile içerisinde herhangi bir bireyin toplumsal normların dışında kalan söylem ve davranışları diğer bireyler tarafından pasifize edilerek toplumsal yapının otoriter yapısı muhafaza edilmiştir. Bireyin içerisinde bulunduğu ezberci eğitim sistemi, öğrencilere bilgiyi tek bir otoriter kaynak olarak sunmuş, bilgiler sorgulanmadan *sınav mantığı* ile doğru veya yanlış şeklinde kalıplaştırılarak tekleştirilmiş ve bilginin ardındaki otoriter sistem saklı kalmıştır. Bu ezberci eğitim sistemi üniversite yıllarında da devam etmiş ve laboratuvar dersleri dahi bu yöntem ile işlenerek sorgulama becerisi yoksun, biat kültürünü benimsemiş bir toplumsal yapının devamı sağlanmıştır. Otoriter eğitim yapısı belirli aralıklarla gerçekleştirdiği yazılı ve deneme sınavlarıyla öğrenci üzerinde bir denetim mekanizması oluşturmuş, sınav sonuçları “başarı endeksine” göre oluşturulmuş normların dışında kalan ve sistem tarafından başarısız olarak nitelendirilen bireyler üzerinde oluşturulan radar sistemiyle normların içerisinde kalmasını sağlayacak tedbirler almıştır. Sınav sonuçları ile elde edilen istatistiki bilgiler sadece öğrencilerin gözetiminde kullanılmamış, öğretmen ve okullar da bu gözetimden kendilerine düşen payı almışlardır. Öğretmenin girdiği sınıflarda elde edilen başarı oranı okul idareleri tarafından gözetilirken, okulun gösterdiği genel başarı İl-İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından radar sistemiyle gözetim ve denetim altına alınmıştır. Norm dışı oluşan başarı oranları öğretmen için okul idareleri, okul için ise İl-İlçe Müdürlükleri tarafından gerekli yaptırımlara maruz bırakılmıştır. Bazı okul müdürleri kendi üzerlerinde oluşturulan sınav ve başarı baskısı nedeniyle kendi zihinlerindeki eğitim anlayışını okulun fiziki yapısına yansıtarak, okulu sınav odaklı çalışan bir kurum niteliğine büründürmüş, okul içerisinde kullanılan pano ve diğer görseller birer radar olarak öğrenci gözetiminde araç olarak kullanılmıştır. Okul içinde ve okul bahçesinde kurulan kamera sistemleriyle öğretmen ve öğrenci davranışları gözetim altına alınmıştır. Aynı okul müdürleri öğretmen derslerine gözlemci olarak katılarak okul içerisinde sürdürdükleri gözetimi sınıf içerisine de taşıdıkları görülmektedir. Okul idareleri tarafından oluşturulan Whatsapp grupları ile öğretmen gözetimi okul ve sınıf mekânlarının da dışına çıkılarak sürekli işleyen radar sistemi oluşturulmuş ve öğretmenler bu şekilde disipline edilmişlerdir. Bulgular incelendiğinde sınav odaklı eğitim anlayışını benimsememiş okul

müdürlerinin de varlığı görülmektedir. Bu okul müdürleri kendi okullarında öğrencilere ve öğretmenlere sınav veya başarı baskısı uygulamayıp, derslerin daha özgür bir şekilde işlenebildiği ortamlar oluşturmuşlardır. Eğitim kapsamında oluşturulan bu gözetim sisteminin öğrenci velilerince de kullanıldığı görülmektedir. Sınav sistemini içselleştirmiş başarılı öğrenci velileri yaptıkları gözlemler sonucu kendi çocuklarının sınıflarında bulunan başarısız öğrencileri okul idareleri aracılığıyla pasifize etmekte ve onları sınav odaklı eğitim sisteminde başarıya engel olarak gösterip sistemden dışlamak istemektedirler. Sınav odaklı eğitim sisteminin okul törenlerinde çeşitli söylem ve ödüllerle (takdir, teşekkür, madalya, vb.) kutsadığı öğretmen ve öğrenciler topluluk önünde takdir edilmenin ve izlenmenin verdiği hazzı tekrar tekrar yaşamak için bu durumu motivasyon kaynağı olarak kullandığını görmekteyiz.

Foucault (2016)'ya göre disiplin; bireylerin, toplumsal bütünlük içinde en ince detaylarına kadar nasıl denetlenilmesi gerektiğini açıklayan, bireylerin davranış, beceri, performansını arttırıcı tedbirler alan ve onu en verimli kılacak pozisyonlara yerleştiren bireyselleştirme tekniklerinin tümüdür. İktidarın sürekliliği belirlenen amaca yönelik olarak üretilen, şekillendirilen bilginin sürekliliği ve geçerliliği ile sağlanır. İktidarın işleyişi sürekli olarak bilgi yaratır ve üretilen bilgi de iktidar etkilerine yol açar (Foucault, 2015a). Foucault'ya göre söylemler, insanların üzerinde konuşabilecekleri nesneleri oluşturan ifadelerden oluşur (Foucault, 2006a). Bununla birlikte, Foucaultcu anlamda bir ifade, aynı zamanda "kurumsal güç" de taşıyan herhangi bir ifadedir. Bu ifadeyi "doğru" olarak kabul eden yine bir tür otoritedir. Yani, ifadelerin "doğru" olup olmadıklarını bilmek için her zaman söylemsel ve disipline edici bir zemine karşı gerekçelendirilmeleri gerekir (Foucault 2006a). İktidarın diğer bir disipline etme yöntemi olan gözetleme ile bireyler istendik davranışlar göstererek disipline edilmektedir. Tabii kılınabilen, kullanılabilen ve geliştirilebilen bir beden, itaatkâr bir bedene dönüşmektedir (Foucault, 2006b). Panoptik gücün faaliyete geçirilmesiyle birlikte kontrolü elinde bulunduran üstünler, kendilerini görünmez kılıp gözetleme yaparak; güçlerini görünenlerin zihnine naksetme yoluna gitmektedirler. İktidarın etkisiyle gözetim altında tutulan bireyler, istendik davranışlar sergileyerek disipline edilmektedir. Bu yöntem ile tabi kılınabilen, kullanılabilen ve geliştirilebilen bir beden, itaatkâr bir bedene dönüşmektedir (Foucault, 2006b). Foucault'a göre Panoptikon iktidarında düzeni sağlamak için güç kullanmaya gerek yoktur. Sürekli gözetim bireylerin iktidarı içselleştirilmesini sağlar ve böylelikle iktidar öznelere üreterek kendi sürekliliğini temin eder. Böylece "ekonomik iktidar mekanizması" kurulmuş olur (Foucault, 2016). Artık tek kişilik ve yüzünü sürekli gördüğümüz bir kral iktidarı yerine, bilinmeyen stratejilerin uygulandığı seyirlik cezalar yerine, insanların iktidarın yaptığı gözlem sonucunda kendi kendini kontrol ettiği "görünmez" bir iktidar vardır. Baskıcı olmayan bu

iktidar şeklinin gücü toplum içerisinde fark edilmez, ağ şeklinde toplum içerisine yayılmıştır. Bu iktidarın bireyleri kendilerini özgür bir ortamda hissederler ve iktidarlar bu toplumlarda silik bir görüntü verir. Sistem içerisinde iktidarı içselleştiren bireyler sadece iktidarın onaylayıcısı olmazlar, aynı zamanda iktidarın bir aracısı konumunda bulunurlar (Foucault, 2005b). İnsanlar yaşamın bir parçası olarak etrafında suçlu ve suçlu potansiyeline sahip kişiler arar; onları bakışlarıyla ve değerlendirmeleriyle ayırır, sınıflandırır ve tanımlar. Normal olanlar; anormallerin yaşam biçimleri, yaşam hakları ve yaptıkları seçimler üzerinde söz söyleme haklarını kendilerinde bulurlar. “Normal” ve “anormal” arasındaki bu mücadeleler ve karşı karşıya gelmeler, iktidarı güçlendirerek iktidar ilişkilerini dönüştürür. Böylece bireyler tahakküm altına alınmış olurlar (Foucault, 2016). Foucault’ya göre panoptikon ile kapatılmalar yalnızca şehirlerde, hapishanelerde ya da hastanelerde değil; esas olarak insanların kafalarının içerisinde gerçekleşmektedir (Akay, 2000). Foucault; hastane, okul ve hapishane gibi kurumların ‘askerî kamp’ şeklinde tasarlandıklarını, bunun nedeninin ise bireylerin sürekli gözlemlenmelerini mümkün kılan bir mekânsal tasarım oluşturmak olduğunu söylemiştir (Foucault, 1979). Foucault (2006b)’de, okul mekânını “öğreten bir makine” olarak ifade ederken aynı zamanda bu mekânların bireyleri çeşitli teknikler ve yöntemler kullanarak ödüllendiren ve hiyerarşik hale getiren bir sistem kurguladığını da ifade etmektedir. Bu mekanizma, öğrenciler arasında oluşturduğu rekabet ortamıyla onların, birbirleriyle kıyaslanmasını mümkün kılan ve birbirlerinin yerine geçebilecekleri bir ortam oluşturarak aktif bir örgütlenme sağlamaktadır. Böylece öğrenciler hem aralarındaki rekabet ile sürekli istedik davranışları yapmaya odaklanacak hem de birbirlerinin istenmedik davranışlarını ortaya çıkarma konusunda gözetim faaliyetine katılabileceklerdir. Foucault (2015a)’nın “mikroiktidar” olarak isimlendirdiği bu gözetim ile Panoptikon’daki görülmeden gözetlemeye dayanan sistemin yerine çift taraflı olarak işleyen, sadece gözetlenen bireylerin gözetim altında tutulmadığı, gözetlenen bireylerin gözetleyenler için de birer tehdit ve gözetim unsuru haline geldiği, aynı zamanda gözetlenen bireylerin birbirlerini gözetleyebildikleri aktif bir sistem oluşturulmaktadır. Mikro iktidar sayesinde öğretmen/idarecinin öğrenciyi, idarecinin öğretmeni, öğrencilerin birbirlerini gözetleyebildikleri çok yönlü hiyerarşiye dayanan bir piramit sistemi kurulmakta ve böylece denetim her alana yayılmaktadır (Foucault, 2006b). Ayrıca belirlenen bu mekânsal sınırlamalar içerisinde yapılan düzenlemeler öğrencilerin her an görülebilmelerine imkân verecek şekilde tasarlanmakta ve bu şekilde iç mekân iktidarın etkisi altında kuşatılmaktadır. Aynı zamanda bu tasarım iç mekân düzenine yansımakta, binaların, salonların ve mobilyaların düzenlenişine hükmetmektedir (Foucault, 2006b). Öğretmen ve öğrencilerin mekân içerisinde kullandıkları araç, gereç ve mobilyalar gözetleyen ve gözetlenen

özneli tasvir ederken aynı zamanda gözetleme eyleminin gerçekleştirilmesine müsaade etmektedir. Örneğin, günümüzde öğrencilerin sınıf içi oturma planlamaları öğretmen tarafından her an gözetimi sağlayacak şekilde yapılmaktadır. Bu düzenleme sayesinde öğretmenin tek bir bakışı, sıralarda oturan öğrencilerin dersi dinleyip dinlemedikleri, o an neler yaptıklarını, okula gelip gelmediklerini, başka işlerle veya kişilerle olan ilgilerini kolaylıkla görebilecek bir nitelik kazanmaktadır (Foucault, 2005b). Öğrenci, sınıf içerisinde bulunduğu tüm süreçlerde kendisinin bir arkadaşı, öğretmeni ya da okul idarecisi tarafından sürekli gözleneceği duygusundan hareketle, hareketlerinde bir kısıtlamaya gidecek ve bu süreç kendi kendisini sürekli kontrol eden bir mekanizmaya dönüşecektir (Foucault, 2016). Günümüzde yerel gözetimi ifade eden panaptikon ile birlikte, gönüllülüğe ve bireysel rızaya dayalı küresel çapta elektronik gözetimi tanımlayan sinoptikon ve omniptikon kavramları da ön plana çıkmıştır. Sinoptikon gözetleyen çoğunluğun bulundukları mekânlardan gözetlenen azınlığın hayatlarını takip ettikleri bir gözetim sistemidir (Toktaş vd. 2012). Synoptikon herhangi bir baskı olmadan, eğlence ve haz mekanizmaları üzerinden insanları, azınlığı izlesinler diye yönlendirir, kışkırtır (Çakır, 2014). Benzer bir kavram olarak omniptikon, Rosen’a (2004) göre; bilişim çağında herhangi bir zamanda, kimin izleyen ya da izlenen olduğu bilmeyen bir çoğunluğun, birbirlerini sürekli gözetlemesine olanak vermektir. Omniptikonda, içten gelen ve görünür olmaktan haz alınan gönüllü gözetime evrilmiştir. Dışarıdan herhangi bir dayatma olmadan herkesin, herkes tarafından izlenmesinin korkulanın aksine, ‘arzu edilen’ ve ‘haz veren’ bir durum olması ve bu şekilde kimlik kazanılacağına yönelik bir algının oluşması, aynı zamanda postmodern kültürün önemli yansımalarından birine de vurgu yapmaktadır. Kimliğin her an değişebilir ve yeniden inşa edilebilir hale gelmesi, postmodernizm ile birlikte omniptikon kavramının işleviyle ortaya çıkmıştır (Akça, 2005).

Bulgular incelendiğinde bireyleri “ideal öğretmen” veya “ideal öğrenci” olmaya sürükleyen otoriter yapının varlığı toplumsal alanda veya eğitim ortamlarında görülmemekle birlikte her koşulda bireyler arası ilişkilerle kendisini hissettirmektedir. Toplumsal yaşamda kaynağı bilinmeyen fakat her an birileri tarafından gözetildiği düşüncesi ile ayıplanma veya dışlanma korkusuyla davranış ve söylemlere yön veren bu otoriter yapı kendisini üç farklı yöntemle saklamaktadır. Bu yöntemlerden ilki olan tekleştirme yöntemi ile toplumsal hayata kültür, gelenek ve görenekler yoluyla bireylere dayatılan davranış biçimlerinin (ev kuralları, toplumsal kurallar, çeşitli saygınlık ifadeleri, vb.) nedenleri açıklanmadan sadece onların doğru ve yanlışlığını kabullenilir ve davranışlar bu basit kıstasa göre şekillendirilir. Bireylere büyükler tarafından öğretilen bu basit kıstas, otoriter yapının saklı tutulmasına hizmet ettiği gibi bireylerin de yaşadığı toplumun normları içerisinde kalıp toplumun diğer fertleri tarafından

takdir görmeye ve toplumsallaşmayı başarmış bireyler olarak yaşantıyı devam ettirmeye yardımcı olur. Aynı tekleştirme yöntemi eğitim ortamında ise ezberci eğitimle kendisini hissettirmektedir. Tek kaynak olarak görülen öğretmen söylemleri veya ders kitaplarındaki bilgiler tekleştirilerek öğrencilere sunar ve bu şekilde sorgulanmadan elde edilen bilgi öğrenci nazarında tekleştirilerek kutsallaştırılır. Foucault’da benzer şekilde iktidar tarafından oluşturulan söylemlerin bir “kurumsal güç” taşıyıcısı niteliğinde olduğunu ve bu ifadelerin doğru ya da yanlışlığının belirleyicisinin yine iktidarlar olduğunu ifade etmiştir. İktidarların sürekliliğinin ancak sürekli bilgi üretimiyle mümkün kılınacağını belirten Foucault’un bilgi-toplum-iktidar üçgeninde açıkladığı düşünceleri bulgulara ortaya çıkan “bilinmez gücün” kaynağını açıklar nitelikte olabilir.

Diğer bir yöntem ise otoritenin varlığını kabullenmiş, kendi yaşamını otoriter yapı tarafından oluşturulan normlar çerçevesinde sürdüren bireylerin diğer bireyler üzerinde uyguladığı ve onların norm dışı davranış ve söylemlerini pasifize etme yöntemidir. Pasifize etme yöntemini Foucault, iktidar tarafından “öznelleştirilmiş bireyler” üzerinden açıklamaktadır. Bu bireylerin kendilerini özgür hissettikleri bir ortamda toplum içerisinde silik bir görüntü oluşturduklarını ve iktidarın hem onaylayıcısı hem de taşıyıcısı rolünü üstlendiklerini ifade etmektedir. Öznelleştirilmiş bireyler, daima çevrelerinde otoriteye karşı gelen suçlu niteliğinde kişiler ararlar. Kendilerini normal olarak gören bu öznelleştirilmiş kişiler diğerlerinin anormal yaşam biçimlerini, söylemlerini ve yaptıkları seçimler üzerinde söz söyleme haklarını kendilerinde bulurlar. Normallerin, anormaller üzerindeki bu pasifize etme çabaları Foucault’ a göre mevcut iktidarı güçlendirme işlevi görmektedir. Bulgularda yer alan bireyin toplumsal alanda norm dışı söylem ve davranışlarının diğer bireyler tarafından pasifize edilmesi, tembel öğrencilerin diğer öğrenciler ve veliler aracılığıyla pasifize edilip dışlanması Foucault’un bu konudaki düşüncelerine somut birer örnek olabilir.

Son yöntem olarak radar diye adlandırdığımız gözetim sistemi ile otorite kendisini saklamaktadır. Toplumsal alanda ve aile içerisinde sürekli başkaları tarafından gözlemlendiğini düşünerek davranışlarına yön vermek ile bireyler otoriter yapının görünmeden görme özelliği ile kendisini saklamasını mümkün kılmaktadır. Eğitimsel ortamlarda kullanılan sınav, deneme sınavları, test kitapları, okulun fiziki yapısı, okul kameraları, Whatsapp grupları, öğrenciler, öğrenci velileri, öğretmenler, okul idareleri ve diğer eğitim kurumları bu radar sisteminde araç olarak kullanılan unsurlar olarak göze çarpmaktadır. Radar sistemi şeklinde ifade edilen bu yapı, Foucault’un Panaptikon mekanizmasıyla örtüşmektedir. Panoptik gözlem altında tutulan bireylerin normal bir görüntü vermek için davranışlarını kontrollü bir şekilde sergilediğini ve bu şekilde disipline edildiğini belirten Foucault’un bu düşüncesi ile bulgulara yer alan ve

toplum tarafından sürekli gözlem altına alınan bireyin aile ve toplum içerisindeki davranışlarını kontrol etme biçimi benzerlik göstermektedir. Toplum içerisinde bireyleri belirlenen “norm” içerisinde tutma yöntemi olan gözetim Foucault’un açıkladığı Panoptikon mekanizmasıyla açıklanabilir. Okulları “öğreten makine” olarak tasvir eden Foucault’un bu kurumlarda kullanılan tekniklerle oluşturulan rekabete dayalı eğitim ortamının sonucu olarak, bireyleri sürekli “istendik davranışları” sergilemeye sürükleyen gözetim faaliyetleri bulgulara elde edilen öğretmen ve öğrencileri norm içerisinde tutan sınavlar, kurumlar, whatsapp grupları, okul içi fiziki gözetim araçları gibi “radar sistemi araçları” olarak adlandırılan yöntemle benzerlik göstermektedir. Yine Foucault’un ifade ettiği mikro iktidar sayesinde öğretmen/idarecinin öğrenciyi, idarecinin öğretmeni, öğrencilerin birbirlerini gözetleyebildikleri çok yönlü hiyerarşiye dayanan bir piramit sistemi bulgular içerisinde yer almaktadır. Çalışmanın bulgularında yer alan öğrenci ve öğretmenin, eğitim ortamlarında sürekli denetim ve gözetimine Foucault, okul içi mekânsal düzenlemeler ile açıklık getirmiştir. Yine bulgulara yer alan başarılı olarak nitelendirilen öğretmen ve öğrenciler topluluk içerisinde ödül alırken aldıkları hazı tekrar yaşamak, başkaları tarafından izlenmenin keyfini bir daha sürmek için içsel motivasyon geliştirmeleri ilgili literatürde açıklanan synoptikon ve omnipoton kavramlarına örnek teşkil edebilir.

**5.1.3. Fedakârlıklara İzin Verilmemesi:** Araştırmaya konu olan kişinin yaşadığı toplumun benimsediği toplumsal normlar bireyleri disipline etmiş ve bireyler bu normların içerisinde kalarak toplumun kendisinden beklediği davranışları sergileyip toplum tarafından “normal” olarak karşılanmakta ve bu şekilde çevresinden takdir görmektedir. Birey, toplumsal olarak benimsenen davranışların aksini sergilediğinde yine toplum tarafından “anormal” olarak nitelendirileceğini bilerek davranışlarına çeki düzen verip toplumun bu düzenini bozmaktan kaçınmaktadır. Kişinin yaşadığı ailede bu toplumsal normları içselleştirmiş “normal” bireyler kendisine rol model olarak sunulmuştur. Kuralları sorgulamadan kabullenme anlayışı eğitim sisteminde sınav odaklı ezberci eğitim anlayışıyla kendini göstermiştir. Sınıf içerisinde öğretmenin verdiği ezberi oturduğu yerden hiçbir zihinsel çaba sarf etmeden sessizce gerçekleştiren öğrencinin (normal öğrenci) öğretmenden beklediği “aferin” kelimesi ile toplumsal normları sorgulamadan kabul edip toplumdan takdir bekleyen birey (normal birey) arasında var olan kuvvetli ilişki göze çarpmaktadır. Ezberinde meydana gelebilecek hatalarda diğer öğrencilerden beklenen ayıplanma tepkisi ile bireyin sergileyebileceği norm dışı hareketlerinin ayıplanma tepkisi de benzerlik göstermektedir. Eğitim sisteminin yetiştirmeyi arzuladığı “ideal öğrenci” projesi sınavlar aracılığıyla gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Eğitim sisteminde sınavlar, bireyleri normalleştirme, tektipleştirme ve ortalama çevresinde

tutma aracı olarak kullanılmaktadır. Sınavlarda elde edilen sonuçlara göre yapılan başarılı (normal)-başarısız (anormal) ayrımı normalleştirilmenin önemli bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Başarılı öğrencilere okul tarafından verilen sorumluluklar (sınıf başkanlığı, vs.) normalliğin sistem tarafından kutsanmasına güzel bir örnek olarak verilebilir. Sistem içerisindeki bu normalleştirilmiş başarılı öğrencilerin, takdir görmenin ve ödüllendirilmenin ancak kendisine biçilen rolleri gerçekleştirdiğinde mümkün olacağını idrak etmesi o öğrencilerin özneleşme süreçlerini hızlandırmıştır. Eğitim sistemi öğretmenler üzerindeki normalleştirme işlevini ise yönetmelik, kurallar ve sınavlar aracılığıyla sürdürmektedir. Öğretmenler üzerindeki başarı baskısı onları normalleştirmeye ve devamında sistemin kurallarını benimsemiş birer özne olmaya itmektedir. Normalleştirilmiş başarılı öğretmenlerine başarılı kurs sınıflarının verilmesi, ödüller verilmesi, bu öğretmenlerin okul idareleri, veliler ve öğrencilerce takdir görmesi özneleşme süreçlerini hızlandıran otoriter tekniklerdir. Girdiği sınıflarda başarısız sonuçlar elde eden öğretmenler “anormal” olarak etiketlenip, oluşan bu tablonun cezasını sınav gruplarına atanmama, başarısız sınıflara atanma, diğer zümre öğretmenlerce sohbet konusu olmaya, okul idaresi-veli ve öğrencilerden gerekli ilgiyi görememelerine sebebiyet vermiştir. Bu “anormal” öğretmenler ders ve nöbet programı yaptırımları ile de ayrıca cezalandırılmıştır. Cezalandırılma işlemi öğrenci ve öğretmenle sınırlı kalmayıp okul idarelerine de sıçramıştır. İl-İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri yaptıkları deneme sınavlarında normal seviyenin altında kalan okulları “anormal” olarak tanımlayıp bu okulların normallik çerçevesinde kalması için gerekli tedbirleri alma hususunda ikazda bulunmaktadır. Okulların belirli periyotlarda gerçekleştirdikleri başarı odaklı toplantılar, veli toplantıları, sınav motivasyonunu yüksek tutma çabası, sınav odaklı yürütülen rehberlik faaliyetleri, okulun fiziki yapısının başarı odaklı görünüm sergilemesi (panolarda başarı odaklı broşür asılması, sınava dayalı stresle başa çıkma yöntemleri, deneme sınavı sonuçları, ayın 1.si panosu, vs.), birden fazla yardımcı kaynak aldırma baskısı, fotokopi çekmekle görevlendirilen personel bulundurma, en başarılı öğrencilere tören huzurunda hediyeler verme “normalleşme” yolunda aldıkları bu tedbirlere örnek olarak verilebilir. Çocuklarını başarı odaklı çalışan okullara kayıt yaptıрма çabası içerisine giren, okul idareleri ve öğretmenlere başarı baskısı uygulayan, eğitim ortamlarına çeşitli müdahalelerde bulunan, çocuğunun bulunduğu sınıfta anormal öğrenci istemeyen, çocuklarını etüt, dersane gibi kurumlara gönderen sınav odaklı eğitimi içselleştirmiş ve sistem tarafından özneleştirilmiş veliler bu davranışlarını kendi “özgür iradesiyle” gerçekleştirdiklerini düşünüp özneleşme süreçlerine dair herhangi bir sorgulama gayreti içerine girmedikleri görülmektedir. Ayrıca sınav kapsamında branşı bulunmayan öğretmenlerin (Resim, Müzik, Beden Eğitimi ve Teknoloji Tasarım) sistem tarafından

dışlandığını ve “anormal” olarak nitelendirildikleri görülmektedir. Bu öğretmenler “normal” olarak kalmanın çıkar yolu olarak kendi derslerinde sınav odaklı çalışmalara izin vermeyi ve bu şekilde “normal” olarak kalıp, sistem tarafından cezalandırılmamayı kendilerine yöntem olarak belirlemişlerdir. Bulgular incelendiğinde sistemin tüm normalleştirme çabalarına karşın direnç gösterip farklı nedenlerden dolayı anormal olarak kalmayı tercih eden öğretmenlerin var olduğu görülmektedir. Bu nedenlerden biri mesleki yılgınlık, alan bilgisi yetersizliği, görev ve sorumluluklarını çeşitli nedenlerden dolayı yerine getirmeyen ve “tembel” olarak nitelendirilen öğretmenlerin sistemin dayatmalarına aldırış etmeyip sınav odaklı sisteme direnç gösterip “anormal” kalmayı tercih etmişlerdir. Diğer bir neden sınav sistemine direnen “anormal” okul müdürlerinin bu kimliklerini okula yansıtmamış ve bunun sonucu olarak öğretmen ve öğrencilerin daha özgür eğitim ortamlarında ders işleyerek “anormal” kalmayı başarmışlardır. Başka bir neden olarak okulun bulunduğu çevrenin eğitime dair beklentilerinin düşük olması sonucu okul idareleri, öğretmen ve öğrenci üzerinde sınav baskısının oluşmamasına bağlı olarak “anormal” kalma durumunun oluşması. Diğer bir neden olarak sistemin benimsediği eğitim anlayışının kendi eğitim anlayışıyla bağdaşmaması nedeniyle sınav odaklı eğitimi benimsemeyen ve derslerinde uygulamayan, kendi üzerindeki özneleşme süreçlerini ve otoriter dayatmaları reddeden, takındığı bu tutum dolayısıyla kendisine verilebilecek her türlü ceza ve yaptırıma göğüs geren, sistemin kendisine sunduğu ödül ve ayrıcalıkları reddeden özgür öğretmenler olarak “anormal” kalan öğretmenlerin var olduğu görülmektedir. Başka bir durumda ise “normal” öğretmenlere tanınan ayrıcalıklar (kurs, ek ders, güzel ders ve nöbet programları), verilen ödüller, bu öğretmenlerin veli-okul idareleri ve öğrencilerden gördükleri saygınlık ifadeleri “anormal” olan diğer öğretmenlerce motivasyon kaynağı olmuş ve bu öğretmenler benimsedikleri eğitim modelinden vazgeçip, tanınan bu ayrıcalıklardan kendilerine düşen payı almak için gönüllü olarak özneleşip “normalliği” tercih etmek durumunda kalmışlardır. Son olarak gördüğümüz öğretmen tipi mesleğinin belirli dönemlerini “anormal” olarak geçirip sonrasında çeşitli nedenlerden dolayı “normalleşen” öğretmendir. Bu öğretmen, mesleğinin ilk yıllarında herhangi bir karşılık beklemeden çeşitli fedakârlıklar yaparak eğitim ortamını zenginleştirmiş ve görev tanımının dışına çıkarak özverili çalışmalarda bulunmuştur. Normalliğin dışında kalan bu özverili çalışmaları öncelikli olarak diğer öğretmen arkadaşlarının alaylı konuşmalarına ve dışlama davranışlarına maruz kalmış sonrasında ise okul idaresi tarafından çeşitli yaptırımlarla öğretmenin bu iyilik hareketi sonlandırılmıştır. Sistem bireyin yaptığı bu fedakârlıklara izin vermeyip bireyin olumlu davranışlarını cezalandırmış ve birey sonraki mesleki yaşamında “normal” kalmayı tercih etmek durumunda kalmıştır.

İlgili literatür incelendiğinde Foucault (2015a)'ya göre iktidar, hakikatleri toplumun talepleri doğrultusunda üretir. Bir doğruluk şablonu olarak oluşturulan hakikat yasası ile uyulması gereken kurallar ve toplumsal rollerin şemasını ortaya çıkarır. İktidar tarafından sınırları ve kapsamı belirlenen normu belirleme gücüne sahip olan hakikat, doğru kabul edilebilecek ifadeleri her an ve herkes tarafından dillendirilmesini sağlayan prosedürlerin bütünüdür. Foucault (2005a)'ya göre iktidar, işlevini toplumsal yaşama sızdırdığı kadın ile erkek, karı ile koca, öğretmen ile öğrenci, normal ile anormal, bilen ile bilmeyen gibi toplumun çok geniş alanlarında yaygınlaşan iktidar ilişkilerine borçludur. Bu disipline edici iktidarın temel uygulaması, insanları ayırmak, bölmek ve homojen bir bütünlük oluşturmaktır. Bu amaçla ilk olarak deli-akıllı, tehlikeli-zararsız ve normal-anormal şeklinde ikili ayırma ve işaretleme yöntemi izlenir. Sonrasında ise yapılan sınıflandırma neticesine göre kişilerin kim oldukları, nasıl gözetilmeleri gerektiği ve toplum içerisindeki konumları yine disiplinel iktidar tarafından belirlenir. Bu sınıflandırmada anormalin işaretlenmesi kadar; değiştirilmeye çalışılması da söz konusudur (Foucault, 2006c). İktidar gücünü anormal üzerinde yapılandırarak anormal bedenlerin terbiye edilmesi, uysallaştırılması ve nihayetinde normalleştirilmesi anlayışını esas alır (Foucault, 2016). Normalleşmenin temel amacı; toplumsal düzeni sağlayacak, işgücünün oluşmasına hizmet edecek sağlıklı ve tek tip bedenlerin inşa edilmesidir (Foucault, 2006b). Foucault'un "normalin inşası" adını verdiği bu uygulamalar, anormal olarak tanımlanan ve normdan sapma gösteren her bireyi dışlamaktadır (Foucault, 2006b). Norm dışında kalan bireyler toplum içerisinde "öteki" olarak nitelendirilir. Ötekileştirilen bireyler, toplumda dışlanırken aynı zamanda "normal" olan kesim tarafından söyleme dâhil edilirler. Modern iktidar normal olanın dönüştürülüp uysallaştırılması sürecinde gücünü anormal üzerinden yapılandırır (Foucault, 2016). İktidar bireyleri kategorize ederek, bireyselliğiyle belirleyerek, kimliğine bağlayarak, ona hem kendisinin hem başkalarının onda tanımak zorunda olduğu bir iktidar yasası dayatarak doğrudan gündelik hayata müdahale etmektedir (Foucault, 2016). Foucault (2015a)'ya göre iktidarların ürettikleri bilgiler yoluyla, bireylere belirli kimlikler dayatması ve bu yolla iktidar ilişkilerine dâhil etmesi iki şekilde gerçekleşmektedir. İlkinde, bireyin sergilemek istediği davranış biçiminin belirlenen toplumsal normlara uygun olmadığını düşünmesi ve bu davranışı sergilediğinde çeşitli yaptırımlara maruz kalacağını bilmesi, kişinin kendisinin yanlış bulmasa da o davranıştan kaçınmayı seçmesine vesile olabilir. Bu durumda kişi; düşünme, hissetme ve davranma biçimlerine gönüllü olarak kısıtlama getirecektir. İkincisinde ise bireyin, iktidar tarafından dayatılan kimliği benimseyerek o kimliğe ait davranışları sergilemesi durumudur. Örneğin; kişi kendini deli, suçlu, sapık, ya da tembel olarak görmek istemediğini içselleştirmişse kendisini bu kimliklerden uzak tutacak

davranışlar sergileyecek ve de bu kimliklere özgü davranışları sergilemekten kaçınacaktır. Böylece iktidar, sadece ürettiği bilgiler ışığında oluşturduğu kimlikleri denetimi altına almakla yetinmeyip aynı zamanda bu kimliklerin dışında olan diğer kişileri de denetim altına almış olacaktır. Normalleştirmede standartlar işe koşulur. Standartlar, ‘normal’ olanı tanımlar. Eğitim kurumları bu anlamda, iktidarın bireylerin normalleştirilmesi sürecine hizmet eden kurumlarının başında gelmektedir. Eğitim sistemiyle mevcut okullarda bireylerin dönüşümü ve toplumsal normallığe uydurulması işlemi gerçekleştirilmektedir. Bireylerin, iktidarın ürettiği bilgiye göre, birbirlerinden normal ve anormal olarak ayrılması eğitim kurumlarında meşrulaştırılmaktadır. Bireylerin iktidarlar tarafından tarif edilen normlara uygun öznelere haline gelmesi bu mekânlarda yürütülen; gözetim, sınıflandırma, ayırıştırma, dışlama ve kontrol etme gibi teknikler aracılığıyla mümkün hale gelmiştir ( Foucault, 2006b). Bireyler; okullarda bilgi aygıtına, fabrikalarda üretim aygıtına ve hastanelerde ise insan bedeni üzerinden üretilen “doğruluk” aygıtına bağlanılarak normalleştirilirler (Foucault, 2005b). Norm dışı olarak belirlenen kimlik ve davranış biçimlerinin normalleştirilme sürecinde okullar; bireyleri toplumsal ‘normallığe’ uygun olarak gelişme sürecine uyarlama ve toplumsal normallığın dışındaki ‘patolojik’ kişilikleri eleme işlevini yerine getirir. Okullar normal olanı koruyan kurumlar olarak anormal üzerinde modern gardiyanlık görevini üstlenir. Belirli bir yaş grubunda bulunan öğrencileri, bu öğrencilere belirlenen hedefler doğrultusunda eğitim verilmek üzere alanında uzmanlaşmış öğretmenleri ve tüm bu eğitimsel işleri koordine eden yöneticileri barındıran eğitim kurumları Foucault (2005b)’ye göre birer kapatılma mekânlarıdır. Modern eğitim yönetimi anlayışına göre ‘normalleştirilmiş’ öğretmen ve yöneticiler, alanlarında başarılı, etkili öğretmen ve yöneticilerdir. Modern okullarda normalleştirilmiş öğretmen ve yöneticiler bireyler üzerindeki normalleştirme sürecinde aldıkları görevleri mesleki gereklilik olarak sunup daha başarılı bir sonuç elde etme adına bireyler üzerinde ödül-ceza tekniğini etkili bir şekilde kullanırlar. Bu süreçte eğitim yöneticilerinin işlevi, verili toplumsal düzende ‘büyük kapatılmaya’ katkı sağlayan, normalleştirilmiş toplumsal düzene uyumlu ve hizaya sokulmuş bireylerin yetiştirilmesini denetleme ve gözetlemedir. İktidarı içselleştiren bireyler, onun işleyişinde doğrudan ya da dolaylı olarak rol üstlenmektedirler. Okullarda iktidarın normlarına göre yetiştirilerek iktidarı içselleştiren öğretmenlerin, öğrencilerin normlara uygun davranışları yönünde rol oynamaları, bilenle bilmeyen, anne baba ile çocuklar arasındaki güç ilişkilerine dayalı iktidar mikro iktidar için bir örnek oluşturmaktadır (Foucault, 2015a). Foucault (2000a)’ya göre eğitim sistemlerinin disiplinli kurumları olan okulların vazgeçilmez unsurları olan öğretmenler, okulda hükümran iktidarına en yakın mevkiyi işgal etmektedirler. Öğrencilerin karşısında bir iktidar objesi olarak bulunan

kişi her zaman öğretmenlerdir. Öğrencileri birer ajan durumuna getiren eğitim sistemlerinde öğretmenler bu sürece katkı sağlayan “işleyişin mühendisleri” ve “davranış teknisyenleri” durumundadırlar (Foucault, 1979). Eğitim kurumlarındaki bu davranış teknisyenleri tarafından yürütülen tüm süreçlerin genel amacı bireyi normalleştirmektir. Normalleştirmenin icadı olan iktidarı bir yandan bireylere tek tipliliği dayatırken, diğer yandan bireylerde mevcut olan farklılıkları ölçer, düzeyleri belirler, özellikleri sabitler ve tespit ettiği farklılıkları birbirlerine eklemleyerek yararlı hale getirir ve kişileri bireyselleştirir (Foucault, 2006c). Foucault’a göre bireyselleştirici etkileri olan, aynı zamanda disipline edici ve ceza yaptırımı olan bu teknik “sınav” dır. Foucault’ya göre sınav, bireyi bilginin ve gücün nesnesi haline getiren uygulamaların odağını oluşturur (Foucault, 1979) ve böylece iktidarın arzu ettiği, her an “nesneleştirilebilme” potansiyeline sahip olan, iktidarın sürekli olarak yeniden üretilmesine katkı sunacak olan “istekli özne” yaratılmış olur. Bireylerin özneleşmesi, dik başlıların uysallaştırılması ve özenle tasarlanmış hiyerarşik düzenler yine okullarda inşa edilir. Foucault iktidarın bu özneleştirme sürecinin karşısına direniş olarak etiği konumlandırır. Etik, başkaları tarafından yönetilmek olan iktidar kavramının karşısına, kendi kendini yönetmek olarak; öznelleştirilme sürecinin karşısına farklı bir özneleşme pratiği olarak çıkar. Foucaultcu düşüncede “etik” sözcüğü; kendi kendinin yönetimi, özneleşme pratiği, özgürlük pratiği gibi alanları içerir. Kendilik pratiği, etik tözü işleme yöntemidir (Foucault, 2016). Özneleşme sürecine direnen ve anormal olarak kalmak isteyen bireylerin zamanla yalnız bırakılıp diğer insanlarla iletişimi kesilmesi sonucu direnişi kırılır ve iktidarı kabullenip içselleştirme sürecini başlatır (Foucault, 2006b).

Bulgular incelendiğinde “ideal öğrenci” ve “ideal öğretmen” modellerinin otoriter yapının “normallik” sınırları içerisinde kaldığı görülmektedir. “Normallik” içerisinde kalan bireyler gerek toplum gerekse eğitim sisteminde ödüllendirilerek, çeşitli ayrıcalıklar tanınarak ve örnek olarak gösterilerek ön plana çıkartılmış, sistemin gereğini yerine getirmeyen “anormal” bireyler ise dışlanma ve çeşitli ayrıcalıklardan muaf tutularak cezalandırılmıştır. Fedakârlıklar otoriter yapı içerisinde bir tehlike unsuru olarak görülmüş olup, bireyin görev tanımı içerisinde kalmasını sağlayacak mekanizmalar devreye sokulmuştur. Otorite uyguladığı sınav sistemiyle başarılı ve nitelikli çoğunluklar oluşturmak ve bu çoğunluğu işe yarar kılacak mekanizmalar kurgulanmıştır. Yararlılığın dışındaki tüm unsurlar ise yine sistem tarafından “anormal” olarak nitelendirilmiştir. Bulgularda yer alan bireyin, kendisine dayatılan toplumsal normlar doğrultusunda şekil alması, normların içinde kalarak takdir gördüğünü içselleştirmesi ve bu normların dışında kalan eylemlerden kaçınması durumları Foucault’un (2006b)’de detaylı bir şekilde açıkladığı bireyin iktidar ilişkilerine dâhil edilme yöntemleri ile izah edilebilir. Yine

bulgulara yer alan, toplumsal normların eğitim ortamına taşınması sonucu öğrenci ve öğretmenlerin başarılı-başarısız şeklinde sınıflandırılması, başarılı öğretmen ve öğrencilere çeşitli imtiyaz, ödül ve sorumluluk verilmesi olayları Foucault'un eğitime yönelik düşünceleri doğrultusunda açıklanabilir. Foucault'un okulu bireyleri toplumsal normlara göre normal ve anormal olarak sınıflandıran, anormalleri normalleştirmek için modern gardiyanlık görevi gören kurumlar olarak ifade etmesi bulgulara yer alan bireyin sınıf ve okul içi deneyimleri ile uyushmaktadır. Sınavlar sonucu çalışan-tembel ayrımının yapılması, çalışan öğrencilere çeşitli sorumluluklar verilmesi, öğretmenlerin sınav sonuçlarına göre sınıflandırılması olaylarını Foucault, iktidarın bireyselleştirme tekniklerinin bir sonucu olarak yorumlamıştır. Sınavların bireyleri bireyselleştirerek istekli özne haline getiren bir iktidar uygulaması şeklinde ifade eden Foucault, süreç içerisinde özneleşen öğretmen ve öğrencilerin iktidarın taşıyıcısı konumuna geldiklerini ifade eden düşünceleri bulgulara yer alan ezberci eğitimi içselleştirmiş öğretmen ve öğrenci rollerini yeterince açıklamaktadır. Foucault'un "davranışın teknisyenleri" ve "işleyişin mühendisleri" diye tanımladığı öğretmen modelleri ile bulgulardaki sınav odaklı öğretmen modelleri benzerlik göstermektedir. Yine bulgulara yer alan eğitim ortamında verilen ödül-ceza tekniği Foucault tarafından "mikro iktidar" kavramı ile açıklanmıştır. Çalışmaya konu olan kişinin eğitimsel ortamlarda çeşitli şekilde yaptığı fedakârlıkların sistem tarafından cezalandırılması olayını Foucault'un iktidarların gücünü anormal bireyler üzerinden yapılandırılması, norm dışı kalan bireylerin ötekileştirilip dışlanması şeklindeki ifadeleri ile açıklanabilir. Ayrıca dışlanma sürecinde bireyin yalnız bırakılması sonucu iktidarı içselleştirme sürecini başlatması şeklindeki ifadesi bulgulara yer alan kişinin yaşadığı durumla benzerlik göstermektedir. Son olarak bulgularımızda çeşitli nedenlerle anormal kalmayı tercih eden öğretmenlerimizin durumu Foucault tarafından ortaya atılan "etik" ve "kendilik pratikleri" kavramları ile açıklanabilir.

**5.1.4. Sermaye ve Dönüşümleri:** Bulgular incelediğinde kişinin yaşadığı toplumun hiyerarşik yapısı genel olarak (para, bilgi ve sosyallik gibi) güç unsuru teşkil edebilecek mekanizmalardan oluşmaktadır. Toplumun genel ilkelerini teşkil eden kurallar, o toplumda yaşayan bireyler üzerinde davranışları sınırlayıcı niteliklere sahip olmuştur. Toplumun sahip olduğu genel sermaye aile içerisinde baba rolüne verilmiş, baba sahip olduğu bu sermaye ile diğer aile bireyleriyle bir güç ilişkisi içerisine girmiştir. Babanın aile içerisindeki söylem ve davranışlarının sahip olduğu sermaye ile toplum ilkelerinin sahip olduğu sermaye türünün benzer niteliklere sahip olduğu görülmektedir. Toplumsal kararlar ve topluma şekil verme yetkisi, güçlü bir sermayeye sahip olan varlıklı aileler tarafından kullanılırken daha düşük sermayeye sahip yoksul aileler bu güce maruz kalan kesimi oluşturmaktadır. Varlıklı ailelerin

sahip olduğu topraklar, oturdukları evler ve kullandıkları araçlar toplumdaki diğer aileler üzerinde güç unsuru olarak kullanıldıkları görülmektedir. Ekonomik durumu zayıf, düşük sermayeye sahip ailelerin güçlü sermayeye sahip varlıklı ailelerin pozisyonlarına erişme istediği bu hiyerarşik yapının ve oluşturulan toplumsal sınıfların bireyler tarafından kabullenildiğinin emaresi olarak görülebilir. Sermayenin toplum içerisindeki bireylere eşitsiz paylaşımı aynı toplum içerisindeki eğitim kurumlarına da yansımıştır. Güçlü bir sermayeye sahip (büyükşehir ve şehir merkezleri gibi) bazı bölgelerdeki eğitim kurumları ortalamanın üzerinde fiziki şartlara sahipken, düşük sermayeye sahip (köy veya kasaba gibi) bölgelerde ortalamanın altında sayılabilecek daha kötü fiziki şartlara sahip eğitim kurumlarının varlığı dikkat çekmektedir. Toplum içerisinde sermayenin, dolayısıyla gücün eşitsiz dağılımı o bölgede yaşayan öğrenciler tarafından fark edilmiş olup, varlıklı ailelere nazaran daha zor koşullarda yaşam sürdüğünü fark eden öğrencilerin; kendi bölgelerinde yaşayan ve sermayesini (para, mal, mülk, saygınlık, vb.) yaşantısı yoluyla diğerleri üzerinde bir güce dönüştüren varlıklı aileleri kendilerine rol model aldıkları görülmektedir. Okullar incelendiğinde bu kurumların hem kendi aralarında hem de kendi içlerinde farklı sınıfsal yapılar oluşturdukları görülmektedir. Sınavlarda yüksek başarı elde eden (Fen Liseleri ve Anadolu Liseleri gibi) okullar güçlü bir sermayeye sahip olurken, başarısı düşük olan (Meslek Liseleri gibi) okullar ise daha düşük bir sermayeye sahip olmaktadır. Aynı okul içerisinde bulunan çalışkan (güçlü sermaye) ve tembel (düşük sermaye) öğrenciler sahip oldukları farklı sermaye çeşitleriyle (Anadolu Liselerine hazırlık grubu gibi) sınıfsal bir yapının oluşumuna zemin hazırlamaktadırlar. Sınav odaklı eğitim sisteminin doğurduğu dersane ve etüt merkezi gibi kurumlar sahip oldukları “nitelikli” yapıları itibarıyla güçlü bir sermayeye sahip oldukları görülmektedir. Bu hiyerarşik düzende sahip oldukları (kanun, yönetmelik, vb.) sermayelerle İl-İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri, Okul idareleri ve öğretmenler bir alt pozisyonda bulunan kurum veya kişiler üzerinde bir güç ilişkisi kurabilmektedir. Sınav odaklı eğitim sisteminin temel unsuru olan sınavlar bireyler arasında var olan eşitsizliklerin devamını sağlamakta önemli bir rol oynamıştır. Güçlü sermayeye sahip varlıklı aileler çocuklarının eğitimini özel okul, etüt, dersane, özel ders gibi çeşitli destekleyici unsurlarla zenginleştirebilirken düşük sermayeye sahip yoksul aileler bu imkânlardan çocuklarını faydalandıramamaktadır. Bu eşitsizlik durumu öğretmenler arasında da hâsıl olmuş ve sınav odaklı eğitim sisteminde sahip oldukları başarıları ile ön plana çıkan sistemin “ideal öğretmenleri” sahip oldukları ayrıcalıklarla (kurslarda elde ettikleri ek ücretler, okul idareleri-veli ve öğrencilerin kendilerine gösterdikleri saygınlık ifadeleri) elde ettikleri güçlü sermayelerini diğer öğretmenler üzerinde bir güç unsuru olarak kullanarak ve diğer öğretmenlerin mesleki becerilerini değersizleştirerek bu öğretmenleri okul idaresi ve veliler

nazarında hedef olarak gösterdikleri anlaşılmaktadır. Yine bulgular incelendiğinde eşitsiz sermaye dağılımında en düşük payı alan öğretmen gruplarından biri de sınav kapsamında branşı olmayan (Resim, Müzik, Beden Eğitimi ve Teknoloji Tasarım alanlarındaki) öğretmenlerdir. Bu öğretmenler sahip oldukları düşük sermaye ile okul idareleri, diğer branş öğretmenleri, veliler ve öğrenciler tarafından önemsenmemekte ve sahip oldukları branşlar itibarıyla değersizleştirilmektedir. Eğitim ortamında bulunan öğrenciler ise elde ettikleri başarılar ve öğretmenlerin onlara verdikleri sorumluluklar aracılığıyla bir sermayeye sahip olurlar. Yüksek sermayeye sahip başarılı öğrenciler elde ettiği gücü diğer düşük sermayeli tembel öğrenciler üzerinde kullanmaktadır. Tembel öğrenci yüksek sermayeye sahip olması için çok çalışması gerektiğini kabullenmiştir. Toplumda ve eğitim sisteminde var olan bu farklı sermaye çeşitleri arasındaki geçişlere müsaade edilmesi durumu bulgular içerisinde dikkat çeken önemli hususlardan biri olarak ön plana çıkmaktadır. Bu duruma örnek olarak, deneme sınavı sonuçlarına göre yapılan seviye sınıflarının herhangi birisine yerleşen bir öğrenci bir sonraki deneme sınavında yüksek başarı göstermesi durumunda sermayesi daha yüksek olan bir üst seviye sınıfına geçebilmektedir. Sermayeler arası bu geçiş şekli öğretmelerde de görülmektedir. Anormal olarak tanımlanan ve otoritenin özneleştirme süreçlerine direnen düşük sermayeli öğretmenler (para, fedakârlıklara izin verilmemesi ve otoriter baskı gibi) çeşitli nedenlerden dolayı benimsedikleri öğretim modellerinden vazgeçip eğitim ortamını sınav odaklı bir şekle büründürdüklerinde elde ettikleri ayrıcalıklarla yüksek sermayeye sahip oldukları görülmektedir. Eğitim ortamında sahip olduğu düşük sermayeden dolayı her hangi bir kaygı içerisine girmeyen öğretmenlerin varlığı da dikkat çekmektedir. Bu öğretmenlerin alan bilgisi yetersizliği, eğitimde teknoloji kullanımı yetersizliği, iletişim becerisi yoksunluğu, otoriter baskının getirdiği yılgınlık gibi çok çeşitli nedenlerden dolayı sahip olduğu düşük sermayesini yeterli bulup, herhangi bir sermaye artırımı çabasına girmedeği görülmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde Bourdieu'nun toplumsal yapının oluşumu ile ilgili düşünceleri dikkat çekmektedir. Bourdieu'ya göre her birey belirli bir sosyal sınıf grubunda doğar. Bireylerin her biri belirli bir yaşam tarzına, Bourdieu'nun ifadesiyle grubun habitusuna göre tanımlanır. Grubun habitusu, bireyin yaşam şekline, bedensel eğilimlerine, zevklerine ve jestlerine de kodlanır. Bir kişinin sosyal sınıfı yürüme, konuşma, gülme, ağlama ve benzeri hareketlerinden yaptığı düşündüğü ve söylediği her şeyden anlaşılabilir (Bourdieu ve Passeron, 2015). Habitus, düşünme biçimimizi, değer yargılarımızı, dünyaya bakış açımızı ve duygularımızı şekillendirmede önemli bir rol üstlenir. Habitus, kişinin konuşma şekli, giyim tarzı, konuşma biçimi, genel kültür bilgisi, ilgi alanları, yürüyüşü, jest ve mimiklerde açığa vurulur. Bu davranışların büyük bir kısmı kökenlerinden gelen alışkanlıkların izlerini taşır

(Bourdieu, 2004). Bourdieu'nün sosyolojisinde özel bir yere sahip olan sermaye türü simgesel sermayedir. Simgesel sermaye; iktisadi, kültürel ve sosyal sermayelerin bir araya gelmesiyle oluşan ve bu sermayelerin toplumsal alanda şekil aldığı biçimdir. İnsanların dış görünümü, giydiği kıyafetler, oturdukları evler, bindikleri arabalar, okudukları okullar, aldığı diploma, ödül ve madalyalar gibi tüm imgelerin bir anlamı vardır. Bu sembollerin gösterge değeri olan eylemlerin hemen hepsi, kasıtlı bir şekilde yapılır ve temelinde başkaları tarafından kabul ya da saygı görme vardır (Bourdieu, 2006). Bu sermaye türü toplum tarafından bilinip, tanınması durumunda, sermaye sahibi sermayesini algı kategorileri ile hiyerarşik düzenlemelere, ayrımlara, rütbelere ve derecelere yani simgesel sermayelere çevirirler (Bourdieu, 1991). Sembolik gücün yaptırımı da sembolik şiddettir. Bourdieu aile içi ilişkilerde var olan iktidar yapısını özellikle ataerkil toplumlardaki erkek egemenliğini sembolik şiddet kavramıyla açıklamış ve babanın sermayeden doğan bu gücü başta kadınlar olmak üzere kendisinden daha güçsüz diğer aile bireylerini yönetmek ve denetim altına almak için sembolik şiddete dönüştürmüştür (Bourdieu ve Wacquant, 2010). Toplumdaki nesnel yapılar ile bu yapılara uyum sağlayan bireyler arasındaki ilişki biçimi olan simgesel şiddet insan davranışlarında rızaya dayalı bir tahakküm şekline dönüşmektedir (Bourdieu ve Wacquant, 2010). Simgesel şiddetin önemli olan bir özelliği de birey üzerinde tahakküm kuran gücün belirli bir süre sonra karizma şeklinde görünmesi ve tahakküm altına alınan bireyde güce karşı sevgi ve cazibe kaynağı oluşturmastır. Bu karizma ve sevgi-saygı durumu gönüllü bir sömürge ilişkisine dönüşmektedir (Bourdieu 2015c). Bourdieu'ya göre sembolik güç, üzerinde uygulanan birey tarafından istenildiğinde reddedilebilir bir niteliğe sahiptir ki bundan dolayı gücün suç ortaklarını, üzerinde uygulanan kişiler olarak gösterir. Yani, sembolik gücün uygulanışında, bu güce maruz kalanlar da gücü uygulayanlar kadar sorumludur. Simgesel şiddetin uygulandığı en önemli alanlardan biri de eğitimidir. Simgesel şiddetin, bireylerin sınırlarını belirleme ve onları sınıflara ayırarak düzene sokma gibi işlevleri eğitim alanında kendini göstermektedir. Okulda öğrenilen bilgiler ve okulun bireylere sunduğu olanaklar doğal bir durumun sonucu olarak düşünüldüğü için bireyler okuldaki bu tahakküm ilişkisinin sürdürülmesine ve bireylerin toplumsal sınıf konumlarının yeniden üretilmesine neden olmaktadır. Okullarda rıza ilişkisiyle gerçekleşen bu duruma Bourdieu sembolik şiddet olarak ifade eder (Bourdieu ve Wacquant, 2012). Aileler kendi atalarından öğrendikleri değer ve davranışları çocuklarına aktarıp, kendi geçtikleri eğitim sürecine çocuklarını da dâhil ederek kültürel sermayenin nesilden nesile aktarılmasını sağlar. Bu durumda çocuklar, okullar aracılığıyla içinde bulundukları sınıfsal konumların sermayesel niteliğini içselleştir. Böylece okul, eskiden mevcut olan düzeni yani birbirine eşit olmayan kültürel sermayeyle donanmış öğrenciler arasındaki farkı korumaktadır.

Bir dizi ayıklama işlemi aracılığıyla miras yoluyla kültürel sermayeye sahip olanları, bu sermayeden yoksun olanlardan ayırmakta ve mevcut toplumsal farklılıkları devam ettirmektedir (Bourdieu, 2015b). Kültürel sermayesi yüksek olan ebeveynler düşük olanlara kıyasla, çocuklarının eğitime daha fazla önem vermekte ve ciddi bir yatırım yapmaktadırlar. Dolayısıyla, ailenin farkındalığı ve okul eğitimi ile elde edilen kültürel sermaye aracılığıyla, eşitsizliğin yeniden üretildiği görülmektedir (Bourdieu, 2006). Çocuğun sahip olduğu sosyal ve kültürel sermayenin bileşenleri olan; aile yapısı, sosyal ilişkiler, ailenin ait olduğu toplumsal sınıf ve eğitime yönelik beklentiler çocuğun okul içerisinde gösterdiği performansı belirleyen unsurlardır (Bourdieu ve Passeron, 2015). Doğal olarak, sosyal ve kültürel sermayesi düşük ailelerden gelen bireyler, düşük akademik başarı gösteren öğrencilerin devam ettiği okullara giderek akademik başarısızlıklarını yeniden üretmektedirler. Hem ailedeki hem de toplumdaki sosyal sermaye, genç neslin beşeri sermayesinin oluşmasında önemli bir rol oynamaktadır (Bourdieu, 2010). Alt sınıf kökenli öğrenciler ise, eğitimin hâkim sınıfların kültürünün kodlarını içermesinden ve bu kodları çözmede zorlanmalarından, kısacası "uygun-normal" kültürel sermayeye sahip olmamalarından dolayı, yeterli başarıyı gösterememekte ve genel olarak kendi sınıf konumlarını yeniden üretmektedir. Bourdieu'ye göre, sosyal sınıf ve tabakaların karşılaştıkları kültürel alan olarak okuldaki toplumsal ayrışmanın şekillenmesinde özellikle bedenselleşmiş kültürel sermaye kilit rol oynar. Öğretmenlerin "aksanı bozuk" ve "el yazısı kötü" şeklinde adlandırdıkları çocuklar diğerlerine göre daha düşük sermayeyi elinde bulunduran, daha az ödüllendirilen dezavantajlı çocuklardır (Bourdieu, 1996).

Eğitimdeki güç ilişkilerine farklı bir perspektiften bakan Foucault, bilimsel bilginin diğer tüm bilgiler gibi bir güç olduğunu iddia etmektedir (Foucault, 1976). Eğitimi güç-bilgi arasındaki tire işareti olarak tanımlayan Foucault'a göre okul ortamında bireylerde "eğitimsel kimliğin" oluşturulabilmesi için hayatî olan ve okul kurumunun merkezinde yer alan "ölçme, fişleme, sinama, gruplandırma ve takip etme" gibi birtakım ayırıcı yöntemlerden bahseder (Foucault, 1982b). Bu yöntemler, okul ortamında disiplini ve gücü ikame etmek için kullanılırlar. Ayırıcı yöntemlerden birisi olan sınav, Foucault'ya (1979)'a göre öğrencilerin "bilmesi gerektiği bilgileri bilip bilmediklerine yönelik bir güç aracı" olarak tezahür eder. Foucault'nun düşüncesinde "sınav" sadece iktidarın inşa ettiği bilginin öğrenci tarafından içselleştirilip içselleştirilmediğini denetlemekle kalmaz, daha da ötesinde içselleştirilmemesi durumunda zayıf not almak, dersten kalmak ve benzeri "cezalandırıcı" bir davranışa dönüşür. Bu sebeplerden ötürü Foucault'ya göre sınav, "bireyi bilginin ve gücün nesnesi konumuna mevzilendiren prosedürlerin tam merkezinde yer alır" (Foucault, 1979).

Bulgular incelendiğinde bireylerin veya kurumların bilgi, para, mal, mülk, sosyallik, saygınlık ve çeşitli nedenlerden dolayı bir sermayeye sahip oldukları görülmektedir. Bu sermayeler bireyler arası ilişkilerde güç unsuru olarak kullanılmakta ve sosyal sınıfların oluşumuna hizmet etmektedir. Sermayeler arası geçişin mümkün olduğu bu sistemde düşük sermayeli kişilerin yüksek sermayeye geçiş arzusu ve ihtimali bireylere motivasyon kaynağı olarak sunulmakta ve beraberinde sistemin toplum tarafından kabullenişini kolaylaştırmaktadır. Yüksek sermayeye sahip kişi veya kurumların güçlü olması, güçlü olanın gücünü diğerlerinin üzerinde kullanması, düşük sermayeli kişilerin gücü elde etmek için ayrıca çaba göstermesi, bu çaba sırasında kendisini özgür hissetmesi, oysaki bireylerin süreç içerisinde gösterdikleri çabanın esiri olmaları ve bu durumun toplumsal sınıfların oluşumunu tetiklemesi şeklinde açıklanabilir. Araştırmamıza konu olan kişinin yaşadığı aile ve toplumun hiyerarşik yapısı, bu yapı içerisindeki güç ilişkileri, babanın aile içerisindeki ve zengin ailelerin toplum içerisindeki konumlarını Bourdieu'nun ortaya attığı sermaye kavramı ile açıklanabilir. Sermayesi güçlü olan bireylerin sermayesi zayıf olan bireyler üzerinde bir güç oluşturduğunu ve ilişkilerin uygulanan bu güce göre şekil aldığını ifade etmesi, bulgulardaki baba rolünün aile içerisindeki diğer bireyler üzerindeki hâkimiyetine ve zengin ailelerin diğer aileler üzerindeki davranış biçimlerinin bir izahı olabilir. Toplumun hiyerarşik yapısını simgesel sermayenin bir sonucu olarak açıklayan Bourdieu, babanın aile içerisindeki egemenliğini de sembolik şiddet kavramıyla açıklamıştır. Bourdieu'nun simgesel şiddetle bireyler üzerinde uygulanan gücün belirli bir süre sonra karşı taraf için karizmaya dönüşmesi fikri yine bulgularda yer alan toplumdaki varlıklı ailelerin diğer aileler tarafından rol model ve idol olarak alınmasına ve diğer bir bulgu olan sermayesi zayıf öğretmen ve öğrencilerin sermayesi güçlü olan öğretmen ve öğrencileri rol model almasının bir nedeni olarak açıklanabilir. Bulgularda yer alan öğrenciler arası başarı farkının nedenini kültürel sermaye kavramı ile açıklayan Bourdieu, eğitim ortamlarında yapılan başarılı-başarısız şeklindeki sınıflandırmaları ise simgesel şiddet kavramı ile açıklamaktadır. Bourdieu'nun güçlü sermaye kavramı eğitim ortamında başarılı öğrenciler/öğretmenler/okullar için kullanılabilirken, düşük sermaye kavramı ise başarısız öğrenciler/öğretmenler/okullar için kullanılabilir. Bourdieu'nun sermayenin bireyler arasında yer değiştirebileceğine dair düşüncesi bulgularda yer alan öğrencilerin deneme sınavı sonuçlarına göre seviye sınıfları arası geçişine müsaade edilmesi, düşük sermayeye sahip öğretmenlerin ve kurumların güçlü sermayeye sahip olmak için daha fazla çaba göstermesi gibi olaylara açıklık getirebilir. Ayrıca Bourdieu okulların farklı sermayelere sahip bireyler arasındaki eşitsizlikleri koruyarak bireyler içerisinde bir ayıklama görevi gördüğünü ifade etmektedir. Bourdieu'nun bu düşüncesi bulgularda yer alan tembel öğrencilerin, sisteme ayak

uydurmayan öğretmenlerin, tembel öğretmenlerin ve branşından soru çıkmayan diğer öğretmenlerin eğitim ortamlarından soyutlanmasına dair bulguları da açıklar niteliktedir. Ailenin içerisinde bulunduğu sosyal sınıf, eğitime dair beklentileri ve çocuklarına yaptıkları yatırımların farklılık göstermesi ve bu farklılıkların sebebini kültürel sermaye ile açıklayan Bourdieu bu açıklamalarıyla bulgularda yer alan varlıklı ailelere sahip ve diğerlerine göre daha avantajlı olan öğrencilerin konumlarını açıklamaktadır. Bulguların bu bölümünü Foucault açısından değerlendirildiğinde bilgiyi bir güç unsuru olarak tanımlayan Foucault düşüncesine göre çalışkan öğrenci ve öğretmenler sahip oldukları bu gücü diğerleri üzerinde bir tahakküm ilişkisine çevirmektedir. Sınavları hiyerarşik sınıflandırmanın bir aracı olarak tasvir eden Foucault düşüncesinde öğrencinin aldığı zayıf not veya öğretmenin gösterdiği düşük performans cezalandırıcı bir davranış ile karşılık bulmaktadır. Bu yöndeki düşünce bulgulardaki tembel öğrenci ve öğretmenlerin ilgili kesimlerce maruz bırakıldıkları yaptırımlara açıklık getirmektedir.

**5.1.5. Sistemin Adil veya Adalet Getirdiği İnancı:** Bulgular incelendiğinde kişinin büyüdüğü aile ve yaşadığı toplum içerisinde otorite tarafından belirlenen normlar çerçevesinde çeşitli kurallarla disipline edilme sürecinin toplumda yaşayan her birey tarafından geçirildiğinin farkına vardığında bu disiplinel mekanizmaların “adil” olduğunu düşünmüş ve sisteme karşı herhangi bir direnç göstermeyip kabullenme sürecini kolaylaştırmıştır. Küçük yaşlardan itibaren bu sistemin parçası olan birey yaşadığı hiyerarşik toplumda varlıklı insanların konumuna erişmenin ancak önüne çıkan engellerle mücadele edildiğinde erişilebilir olduğunu ve çaba sarf etmeden bu konuma erişilemeyeceğini düşünmüştür. Kişinin zihinsel yapısında kurduğu bu başarı-zenginlik ilişkisi bireyde sistemin ancak bu şekilde adil olabileceği düşüncesini pekiştirmiştir. Toplumdaki hiyerarşik yapıyı bu şekliyle adalet kavramıyla eşleştiren birey eğitim ortamlarında uygulanan sınavları kendi zihninde meşru bir zemine oturtmuştur. Birey için sınav artık eşitlik ve adalet dağıtıcısı rolündedir. Sınav odaklı bu sistemde sınavların kendi iyiliği ve gelişimi için şart olduğu kabullenen birey, girdiği KPSS’de başarılı olamadığında zihninde “öğretmen olmayı hak etmedim” düşüncesinin belirmesi veya ancak ders çalışanların üniversitede bir bölüm kazanabileceği düşüncesi sınavın meşruiyetini nasıl benimsediğini gösteren bulgulardandır. Öğretmenin mesleğini icra ederken adaleti sınıf içerisindeki seçilmiş bir gruba (Anadolu Liseleri Sınava Hazırlık Grubu) daha fazla zaman ve enerji harcamakla sağlayabileceğini düşünmesi ve bu grubun nitelikli azınlık olarak bu ayrıcalığı hak ettiğinin kabullenışı eğitim ortamındaki mevcut eşitsizliğin giderek artmasını sağlamıştır. Fen Bilimleri öğretmenleri, inceleme ve araştırmaya dayalı laboratuvar derslerinde yapılacak deneyleri vakit kaybı olarak görmüş, deney yapmak için harcanılacak zamanda daha

fazla soru çözerek öğrenci için daha yararlı bir eğitim verilebileceği düşünmüştür. Bu öğretmenler diğer okullarda da derslerin bu şekilde işlendiğini, daha az soru çözmenin adaletsiz bir yarışa tetiklediğini düşünmüşlerdir. Benzer düşünce yapısı, okul idarelerinin deneme sınavları sonuçlarına göre yaptıkları seviye sınıflarında da görülmektedir. Sınıfın huzurunu bozabilecek başarısız öğrencilerin başarılı öğrencilerden ayıklanması, bu nitelikli öğrenciler için kurulması gereken adil sistemin ön koşuludur. Yapılan seviye sınıflarında, yüksek başarı seviyesindeki sınıflara sistemin başarılı öğretmenlerinin tanımlanması, düşük başarı seviyesindeki sınıflara sistemin başarısız öğretmenlerinin tanımlanması okul idarelerinin kendilerince kurdukları bu adil sistemi tamamlayan başka bir unsur olarak göze çarpmaktadır. Bulgular incelediğinde adalet anlayışının sınav kapsamı dışındaki (Resim, Müzik, Beden Eğitimi ve Teknoloji Tasarım gibi) branş öğretmenlerince kendi derslerinden fedakârlık yapıp, derslerinde öğrencilerinin sınav odaklı soru çözmelerine imkan sağlayacak eğitim ortamları oluşturarak sağladıkları görülmektedir. Mesleğinde tükenmişlik sendromu yaşayan, mesleki becerileri düşük olan veya sistemin kendisine adaletsiz davrandığını düşünen bazı öğretmenler ise aldıkları ücretlerin düşük olduğunu düşünüp, kendi adalet anlayışlarını düşük ücret-düşük performans (bu ücrete bu kadar çalışma) şeklinde tanımladıkları bir mantıkla mesleğine yansıtmış ve mesleki hayatlarına bu şekilde yön vermişlerdir. Okul idareleri tarafından düzenlenen törenlerle başarılı öğrencilere verilen (takdir, teşekkür, onur belgeleri ve madalyalar gibi) ödüller ile diğer öğrencilere ‘Sizlerde çalışırsanız yapabilirsiniz’ şeklinde bir mesaj verilip, bu ödülleri ancak çalışanların hak edebileceği bir nimet gibi sunarak emek ile “adalet” vurgusu yapıldığı görülmektedir. Yine okul idareleri tarafından velilere yönelik yapılan toplantı ve diğer çalışmalarda (veli toplantıları, gurur çayları, yemek organizasyonları, tebrik mektupları, vs.) başarı-adalet vurgusu yapılmış ve sınavlar adalet vurgusu ile taçlandırılmıştır.

İlgili literatür incelendiğinde Foucault’un iktidarın pozitif yönüne yaptığı vurgu dikkat çekmektedir. Foucault’a göre iktidar ilişkileri, söylemin üretimi, birikimi, dolaşımı ve işleyişi olmadan ne devam ettirilebilir, ne de yerleşik hale gelip pekişebilir (Foucault, 1980). İktidar yalnızca baskı uygulayıp ve “hayır” diyen bir şey olsa ona itaat edilir mi? Foucault’ya göre iktidar birey üstünde sadece hayır diyerek bir güç uygulamaz, iktidar şeyleri dönüştürür ve üretir, zevk sağlar, bilgiye şekil verir ve söylem üretir. İktidar, Foucault’a göre, belirli bir sistematik yöntemle oluşturulan söylemleri bireyler üzerinde etkin kılmak suretiyle onların yönetimini üstlenir (Foucault, 2005b). İktidar, toplum içerisinde özgür olan, iktidarı şekillendirme potansiyeline sahip ve kendinde direnme hakkına sahip olan birey ve tebaaya ihtiyaç duyar. İktidar sadece özgür özneler üzerinde ve onlar özgür oldukları müddetçe uygulanır (Foucault, 2016). İktidarın ruh üzerinde etkili olabilmesi için, bireylerin özgür

kılınarak kendi davranışlarını şekillendirmesi ve normlara göre hareket etmeyi seçmesi gerekmektedir. Özgürlüğün iktidarın varlığı ve uygulanmasının ön koşuludur (Foucault, 2016). Özgürlük, bireyin özneleşmesinin en önemli aracıdır, zira bireyin kendisini gerçekleştirmesi ve geliştirmesi için özgürlüğe ihtiyacı vardır. Foucault (2006b)'ya göre yalnızlık mutlak itaatın esas koşuludur. İktidar tarafından yalnızlaştırılan birey yine iktidarın dayattığı çeşitli kalıplardan, yapacağı ve yapmayacağı davranışları düşünmek için imkân bulur. Çünkü özgürlük kavramı bireyin özne olarak seçme hakkının olduğu ve yapıp yapmadıklarına bizzat kendisinin karar verdiği bir durumu ifade etmektedir (Foucault, 1982; Boyne, 2000). Foucault'a göre eğitim ortamında yer alan öğrenciler, öğretmenler ve araştırmacıların, çalışmalarını yürütme şekillerini seçmekte özgür olduklarına inanırlar, ancak onlara verilen seçimler aslında oldukça kısıtlıdır (Foucault 2003b). Freire ise bankacı eğitim modeli olarak adlandırdığı geleneksel eğitim modeliyle öğrencilerin özgürlüklerinin kısıtlandığını düşünmektedir. Bu modelde öğrencileri öğretmenler tarafından doldurulması gereken boş bidonlara benzeten Freire'ye göre öğrenci, öğretmeni sabırla dinleyen ve öğretmenin anlattığı şeyleri ezberlerler yoluyla tekrar eden bir nesne rolündedir. Bağımlılığı teşvik eden bu sistemde özgürleşmeye gerçekten bağlanan yetişkin öğrenen bireyler, bankacı eğitim modelini her yanıyla reddetmelidir (Freire, 2019). Foucault'un özgürlük kisvesi altında bireylerin yaşadıkları eşitsizlikleri iktidar kavramıyla açıklamasına karşın Bourdieu bu eşitsizlikleri sermaye kavramıyla açıklamaktadır. Bourdieu sınıflar arası eşitsizliklerin ekonomik temelli olmasına karşın, sosyo-ekonomik düzenin sadece iktisadi sermayenin değil, başta kültürel sermaye olmak üzere diğer sermayelerin de dengesiz aktarılmasından kaynaklandığını ifade etmiştir. Dahası Bourdieu, iktisadi sermayenin, kültürel sermaye ile birlikte kişiler üzerinde bir tahakkümün aracı olduğunu ve bu sermayelerin eşitsizliği yeniden ürettiğini belirtmektedir (Göker, 2010). Toplumdaki eşitsizliklerin özellikle de başarı ile ilgili olan eşitsizliklerin doğal eşitsizlikler olarak açıklanmasını sağlayarak herkesin bulunduğu yeri hak ettiğini düşünmesini sağlar (Bourdieu ve Passeron, 2015).

Bulgular incelediğinde otorite, sistemdeki adaletin yoksunluğunu sınavlar aracılığıyla perdelemiş, bireyler arasındaki bireysel ve sınıfsal eşitsizliklerin ancak eşit şartlarda yapılan sınavlarla giderilebileceği düşüncesiyle adalet dağıtıcısı rolüne bürünerek toplumun bu yapıyı içselleştirmesi sağlanmıştır. Sınava tabi olanlar “ideal öğrenci” kimliğine bürünürken sınav uygulayıcıları ve sınavı adalet olarak sunan kişiler “ideal öğretmen” kimliğine bürünmüşlerdir. Sınavları kazanamayan bireylerin “.... hak etmedim” şeklindeki beyanları oluşturulan adaletsiz sistemde bireylerin başarısızlık nedenlerini kendi iç dünyalarında aramalarına neden olmuş ve otoriter sistem bu defa adalet kavramının ardına saklanarak mevcut düzenin devamını

sağlamıştır. Foucault'un iktidar-özgürlük ilişkisinde açıkladığı gibi, bireylerin toplum içerisinde gösterdikleri davranış biçimlerinde ya da sınavlar gibi otorite tarafından getirilen eğitimsel uygulamaları seçim noktasında kendini özgür hissetmesi, kendisinin istemediği sürece bu yaptırımlara maruz bırakılamayacağı düşüncesini benimsemesi, sınavların her bireye uygulandığını ve bu yüzden adil olduğunu düşünmesi Foucault'un ifade ettiği özneleşmiş birey kavramıyla açıklanabilir. Bourdieu'nun toplumsal ve eğitim alanlarında mevcut eşitsizliklerin doğal olarak açıklanması ve bireylerin bulundukları konumları hak ettiklerine dair düşünceleri bulgularımızda yer alan toplumsal normların herkes için var olduğunu düşünüp içselleştirme sürecini hızlandıran, zenginlik-başarı ilişkisini haklılaştıran, sınavları-seviye sınıflarını-başarı belgelerini adalet olarak sunan, sınavı kazanamamış bireyin kendisini sorumlu tutan düşünce yapısıyla benzerlik göstermektedir.

## 5.2. Öneriler

Önerilerimizin ilki Fen Bilimleri öğretmenlerinin çalışma yöntemlerine, mesleki tutum ve davranışlarına dair olacaktır. Okullarda görev yapan Fen Bilimleri öğretmenleri, sınıf içerisindeki öğretimlerinde “sınav” faktörünü yok sayacak veya dikkate almayacak çalışmalara yönelmesi öğrencilerin gelecek hayatları üzerinde olumsuz sonuçlar doğurabileceğinden ilk olarak, rekabete dayalı bu sistemde öğrenciler üzerinde oluşan sınav odaklı baskı unsurlarının tespiti ve bu unsurların etkisini azaltacak yöntemler üzerinde durulmasının daha isabetli olduğu düşünülmektedir. Derslerini konu anlatımı ve ardından test çözümü gibi bir kurgu yerine ders kazanımlarını çeşitli deneyler ve etkinlikler planlayarak öğrenciye kazandırma, sınav baskısını azaltacak yöntemlerden biri olabilir. Derslerini; test kitapları ve diğer sınav odaklı unsurlardan uzak, Fen Bilimleri dersinin doğasına uygun, öğrencide problem çözme becerisini arttıran, öğrenilen bilginin kalıcı ve kullanılabilir olmasını sağlayan deneylerle zenginleştirmek öğrencinin daha özgür bir ortamda öğretim görmesini sağlayabilir. Fen Bilimleri öğretmenlerinin öğrencilerle olan ilişkilerinde bir güç unsuru olan otoriter tutumdan kaçınması ve ilişkilerini diyalog üzerine inşa etmesi öğrenci üzerindeki disiplin unsurların azalmasına katkı sunacağı düşünülmektedir. Öğrencileri sınav sonuçlarından aldıkları puanlar üzerinden çalışkan-tembel şeklinde bir sınıflandırmaya tabi tutmak, sınıf içerisinde zaten öğrenciler arasında mevcut olan eşitsiz durumları koruyacağından, bu tarz tutumlardan kaçınmak ve öğrenciler arası mevcut eşitsizlikleri giderecek tedbirler almak daha faydalı olacaktır. Kendi mesleki beceri ve üstün vasıflarını diğer Fen Bilimleri öğretmenlerine karşı bir güç aracı olarak kullanılmamalı, ders zümresi içerisinde bilgi paylaşımını arttıracak ilişkiler kurulmalıdır. Fen Bilimleri öğretmenleri, öğrenciler üzerinde kurmadığı otoriter tutumu, kendisinin de üzerinde kurulmasına izin vermemelidirler. Çalıştığı kurumun üst makamlarınca veya öğrenci velilerince

öğretmen üzerinde oluşturulan ve sınava yönelik beklenti üzerinden kurgulanan “otoriteye” müsaade edilmemeli, Fen Bilimleri öğretmenleri bu konuda gerekli görülen mesleki davranışları sergileyebilmelidirler. Ayrıca Fen Bilimleri öğretmenleri, rekabete dayalı sınav odaklı bu eğitim sisteminde yaşadığı toplumun realitesinden uzak, mesleğini sınav üzerine inşa etmiş bir “profesyonel meslek elemanı” kimliğinden sıyrılmalı, toplumsal sorumluluklarını yerine getirecek davranışlar sergilemelidirler.

Araştırmanın sınırlılıkları bölümünde de yer verilen araştırmanın konusuna dair ilgili literatürün az olması hususu bu başlık altında bundan sonra yapılacak çalışmalar için öneri özelliği taşımaktadır. Bundan sonraki çalışmalarda Foucault felsefesi, Fen eğitiminde farklı araştırma soruları ile çalışılabilir. Bu konuda yapılacak çalışmalarla Fen eğitiminin bu alandaki ilgili literatürü genişletilebilir.

Çalışmada Foucault felsefesi, otoetnografi yöntemi kullanılarak araştırmacının hatıraları konu edilerek işlenmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda teze konu olan, “özgür öğretmen (normalleşmeye direnen)” veya “normalleşmiş öğretmen” karakterleri üzerinde ya da öğrenciler üzerinde farklı araştırma yöntemleri kullanılarak çalışılabilir.

Son öneri olarak, araştırmamızın da belirli kesitlerinde yer alan otoriteyi içselleştirmiş ya da otoriteye direnen bireylerin yaşantısında yaşadığı zorlukları aşmaya yönelik olacaktır. Günlük hayatımıza yön veren, belirli dönemlerde karşımıza aşılması gereken bir engel olarak sunulan bazı otoriter unsurların etkilerini nasıl azaltılabileceğine dair öneri sınav örneği ile şu şekilde açıklanabilir. Otorite tarafından bireylere sunulan sınavların günlük yaşantıdan tamamen çıkarılması yönündeki bir düşünce içerisinde bulunan şartlar itibarıyla çok gerçekçi olmayacaktır. Bu husustaki düşünce, sınavların bireylerin hayatından tamamen çıkartılmasından ziyade bu sınavların yaşam şekli üzerindeki etkilerini ve önem derecesini en aza indirmek için yapılması gerekenler üzerinde yoğunlaşmak olmalıdır. Bu sorunun etkileri bireylere sunulacak “kontrollü özgürlük” ile en aza indirgenebilir. Örneğin sınavların bireylerin hayatında işgal ettiği önem eğitim ortamlarında eğitimciler ve idareciler tarafından sürekli vurgulanmamalı ve söylemlere yansıtılmamalı, veliler üzerinde bu konuda yapılan baskılar azaltılmalıdır. Otorite, sınavların öğrenci, öğretmen ve veli üzerindeki baskı oluşturabilecek tüm mekanizmaları devre dışı bırakacak tedbirleri almalı ve sınavların günlük hayatta yokmuş gibi düşünülmesini sağlayacak mekanizmalar işletilmelidir. Eğitim ortamına sirayet eden otoriter yapının kaynağını incelendiğinde bu yapının özellikle toplumda şekillendiği görülmektedir. Toplum içerisindeki otoriter yapı eğitim ortamına sirayet etmiştir. Bu sebeple eğitim ortamında baskıyı azaltmak için sunulan önerinin, toplumsal alanda da yaşam bulması önemlidir. Tolum içerisinde yaşayan her ferdin üzerinde hissettiği otoriter baskı farklı araçlar

(sosyal medya, sivil toplum kuruluşları, vb.) kullanılarak oluşturulan toplumsal farkındalıkla en aza indirgenebilir.



## KAYNAKÇA

- Acemoglu, D. ve Pischke, J. S. (2001). Changes in the wage structure, family income, and children's Education. *European Economic Review*, 45, 890-904.
- Admassie, A. (2003). Child labour and schooling in the context of subsistence rural economy: Can they be compatible. *International Journal of Economic Development*, 20, 45-55.
- Adorno, T. W., ve Bernstein, J. M. (2020). *The culture industry: Selected essays on mass culture*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003071297>
- Ainsworth, J. (2013). *Sociology of education : An A-to-Z guide*. SAGE Publications.
- Aka, A. (2004). Foucaultcu perspektiften disipliner iktidar teknikleri ile bireyselliğin üretilmesi. *Eğitim, Bilim ve Toplum*, 2(28), 28-40.
- Akar, H. (2010). Challenges for schools in communities with internal migration flows: Evidence from Turkey. *International Journal of Educational Development*, 30, 263–276.
- Akay, A. (1991). *Konumlar*. Bağlam Yayınları.
- Akay, A. (2000). *Michel Foucault'da iktidar ve direnme odakları*. Bağlam Yayınları.
- Akşit, B., Şen, M. ve Coşkun, M. K. (2000). Modernleşme ve eğitim: Ankara'daki orta öğretim okullarındaki öğrenci profilleri. F. Atacan, M. Türkay ve F. E. Kurtuluş (Der.) *Mübeccel Kıray için yazılar*, (s. 57-76) içinde. Bağlam Yayınları.
- Akyüz, H. (1991). *Eğitim sosyolojisinin temel kavram ve alanları üzerine bir araştırma*. MEB Yayınları.
- Althusser, L. (2005). *Yeniden üretim üzerine*, (A. Işık Ergüden, Çev.). İthaki Yayınları.
- Althusser, L. (2014). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları* (A. Tümertekin, Çev.). İthaki Yayınları.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı* (6. Baskı). Sakarya Yayıncılık.
- Amman, MT. (1995). *Sosyal tabakalaşma ve günümüz Fransız sosyolojisinin yaklaşımları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Amman, MT. (2000). Spor sosyolojisi. H. Can İkizler (Ed.). *Sporda sosyal bilimler* (s. 85-151) içinde. Alfa Yayınları.
- Anayasanın 10. Maddesi (Kanun Önünde Eşitlik). (t.y.) *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası*. <https://www.yasalar.org/anayasa/maddede-10/>. Erş. Tar. 14.01.2019.

- Anayasanın 42. Maddesi (Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi). (t.y.) *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası*. <https://www.yasalar.org/anayasa/maddede-42/>. Erşim Tarihi 14.01.2019.
- Apple, M. (1978). Ideology reproduction and educational reform. *Comparative Education Review*, 22(3), 367-387.
- Apple, M. W. (1979). *Ideology and curriculum*. Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M. W. (1999). Freire, neo-liberalism and education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 20(1), 5- 20.
- Apple, M. W. (2004). *Neoliberalizm ve eğitim politikaları üzerine eleştirel yazılar* (F. Gök, M. Apak, B. Can, D. Çankaya, F. Keser ve H. Ala, Çev.). Eğitim Sen Yayınları.
- Apple, M. W. (2006). *Eğitim ve iktidar* (E. Bulut, Çev.). Kalkedon Yayınları.
- Apple, M. (2009). Müfredatın ve eğitimin yeniden yapılandırılması/Neo-liberalizmin ve yeni muhafazakârlığın gündemi. H. A. Giroux, M. Apple, P. McLaren, P. Freire ve D. Harvey. (Ed.) *Eleştirel Pedagoji Söyleşileri* (s.45-90) içinde. Kalkedon.
- Apple, M. W. ve Smith, L. K. (1991). *The Politics of the Textbook*. Routledge.
- Arendt, H. (1996). *Geçmişle Gelecek Arasında*, (B. S. Şener, Çev.). İletişim Yayınları.
- Arslan, H. (1999). Bilim, bilimsel bilgi ve iktidar. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 2(7), 63- 89.
- Arslantaş Toktaş, S., Binark, M., Dikmen, E. Ş., Fidaner, I. B., Küzeci, E., ve Özaygen, A. (2012). *Türkiye’de dijital gözetim: T.C. kimlik numarasından e-kimlik kartlarına yurttaşın sayısal bedenlenişi*. Alternatif Bilişim Derneği.
- Atuf, N. (1932). *Pedagoji Tarihi*. Devlet Matbaası.
- Atwater, M. (1996) Social constructivism: infusion into the multicultural science education research agenda. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(8), 821-838.
- Aydın, K. (2014). Yapısal işlevselci teori ve toplumsal tabakalaşma. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 213-239.
- Babahan, A. (2018). Eğitim, toplumsal tabakalaşma, toplumsal sınıflar ve toplumsal hareketlilik, (Edt.) D. A. Arslan, *Eğitimin sosyolojik temelleri*. (s. 70-102) içinde, Paradigma Akademi.
- Ball, S. J. (2007) *Education PLC: understanding private sector participation in public sector education*, Routledge.
- Ball, S.J. (2010). New class inequalities in education: Why education policy may be looking in the wrong place: Education policy, civil society and social class. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 30 (3/4),155-166, <https://doi.org/10.1108/01443331011033346>
- Ball, S. J. (2013). *Foucault and education: Disciplines and knowledge*. Routledge.

- Ball, S. J. (2017). *Foucault as Educator*, Springer International Publishing.
- Ballantine, J. ve Spade, J. Z. (2007). Getting Started: Understanding Education Through Sociological Theory, A. G. Dworkin, L. J. Saha (Eds.) *The New International Handbook of Teachers and Teaching* (s. 18-34) içinde, Springer, <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download>
- Barrat, E. (2004). Foucault and the politics of critical management studies. *Culture and organization*, 10(3), 191-202.
- Barrat, E. (2008). The later Foucault in organization and management studies. *Human Relations*, 61(4), 515-537.
- Basu, S. J. (2008). How students design and enact physics lessons: Five immigrant Caribbean youth and the cultivation of student voice. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(8), 881–899.
- Basu, S. J. ve Barton, A. C. (2010). A researcher-studentteacher model for democratic science pedagogy: Connections to community, shared authority, and critical science agency, *Equity & Excellence in Education*, 43(1), 72-87, <https://doi.org/10.1080/10665680903489379>
- Baudelaire, C. (1965). *The painter of modern life and other essays*, (J. Mayne, Çev.). Phaidon.
- Bauman, Z. (2003). *Yasa koyucular ile yorumcular*, (K. Atakay, Çev.). Metis Yayınları.
- Bayram, A. K. (2018). Foucault'nun yöntemi: Hakikatin söylemsel inşasının arkeolojisi ve soykütüğü. *Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi*, 6(2), 217-230.
- Bazzul, J. (2014a). Critical discourse analysis and science education texts: Employing Foucauldian notions of discourse and subjectivity. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 36, 422–437. <https://doi.org/10.1080/10714413.2014.958381>.
- Bazzul, J. (2014b). Tracing “ethical subjectivities” in science education: How biology textbooks can frame ethico-political choices for students. *Research in Science Education*, 45, 23–40. <https://doi.org/10.1007/s11165-014-9411-4>.
- Bazzul, J. (2017). The ‘subject of ethics’ and educational research OR Ethics or politics? Yes please! *Educational Philosophy and Theory*, 49(10), 1–11. <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1270184>. DOI 10.1007/s11422-01.
- Bazzul ve Carter (2017). (Re)considering Foucault for science education research: considerations of truth, power and governance. *Cult Study of Science Education*, 12(2), 435–452.
- Beart, P. (2010). *Sosyal bilimler felsefesi*. (Ü. Tatlıcan, Çev.). Küre Yayınları.

- Beersma, B., Hollenbeck, J. R., Humphery, S. E., Moon, H., Conlon, D. E ve Ilgen, D. R. (2003). Cooperation, competition, and team performance: Toward a contingency approach. *Academy of Management Journal*, 46(5), 572-590.
- Behrman, J. R. ve Knowles, J. C. (1999). Household income and child schooling in Vietnam. *The World Bank Economic Review*, 13(2), 211–56.
- Bencze, L., ve Carter, L. (2011). Globalizing students acting for the common good. *Journal of Research in Science Teaching*, 48, 648–669. <https://doi.org/10.1002/tea.20419>.
- Bentham, J. (2008). Panoptikon ya da gözetim evi, Z. Özarslan ve B. Çoban (Ed.) *Panoptikon: Gözün iktidarı* (s. 9-67) içinde, Su Yayınevi.
- Bernauer, J. W. (2005). *Foucault'nun Özgürlük Serüveni*, (İ. Türkmen, Çev.) Ayrıntı Yayınları.
- Bernstein, B. (1961). Social structure, language and learning. *Educational Research*, 3(3), 163-176. <https://doi.org/10.1080/0013188610030301>
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control* (Cilt 1). Routledge & Kegan Paul.
- Best, S. ve Kellner, D. (2000). *Postmodern Teori*, (M. Küçük, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Blackledge, D. ve Hunt, B. (1985). *Sociological interpretations of education*, Routledge.
- Blake, J. E. (2012). High-stakes testing: A (Mis)construed, normalizing gaze international *Journal of Educational Policies*, 6(1). 5-23.
- Blanden, J., ve Gregg, P. (2004). Family income and educational attainment: a review of approaches and evidence for Britain. *Oxford review of economic policy*, 20(2), 245-263.
- Bottomore, T. (Ed). (1991). *A dictionary of Marxist thought*. Blackwell Publishers.
- Bottomore, T. (1997a), *Frankfurt Okulu*, (A. Çiğdem, Çev.). Vadi Yayınları.
- Bottomore, T.B.,(1997b). *Seçkinler ve Toplum* (E. Mutlu, Çev.), Gündoğan Yayınları.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. R. K. Brown (Ed.) *Knowledge, educational and cultural change* (ss. 71–112) içinde. Tavistock.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. J. G. Richardson (Ed.). *Handbook of theory and research for the sociology education* (ss. 258-241) içinde. GreenwoodPress.
- Bourdieu, P. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. Sage Publication.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*, (G. Raymond ve M. Adamson, Çev.). Polity Press.
- Bourdieu, P. (1996). *State nobility: Elite schools in the field of power*. PolityPress.
- Bourdieu, P. (1998). *Acts of resistance: Against the tyranny of the market*. The New York Press.

- Bourdieu, P. (2004). *Distinction, a social critique of judgements of taste*. Routledge and Kegan.
- Bourdieu, P. (2006). *Sanatın kuralları: Yazınsal alanın oluşumu ve yapısı*, (N. K. Sevil, Çev.). Yapı Kredi Yayınları.
- Bourdieu, P. (2010). Sermaye Biçimleri, M. M. Şahin ve A. Z. Ünal (Ed.) *Sosyal Sermaye, Kuram, Uygulama, Eleştiri* (ss. 45-77) içinde, Değişim Yayınları.
- Bourdieu, P. (2015a). *Bourdieu ve Tarihsel Analiz* (Ö. Akkaya, Çev.), Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P. (2015b). *Devlet Üzerine-Collège de France Dersleri (1989-1992)*, (A. Sümer, Çev.). İletişim Yayınları.
- Bourdieu, P. (2015c). *Pratik nedenler: Eylem kuramı üzerine* (H. U.Tanrıöver, Çev.), Hil Yayınları.
- Bourdieu, P. ve Wacquant, L. (2012). *Düşünümsel bir antropoloji için cevaplar*. (N. Ökten, Çev.). İletişim Yayınları.
- Bourdieu, P ve Passeron, J. C. (2014). *Varisler: Öğrenciler ve kültür*. (L. Ünsaldı ve A. Sümer, Çev.). Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. (2015). *Yeniden üretim: Eğitim sistemine ilişkin bir teorinin ilkeleri*. (A. Sümer, L. Ünsaldı, ve Ö. Akkaya, Çev.). Heretik Yayınları.
- Bowles, S. (1999). Eşitsiz eğitim ve toplumsal işbölümünün yeniden üretimi. (K. İnal, Çev.) *Eğitim ve Yaşam, Bahar, 13*(15), 14-18.
- Bowles, S. ve Gintis, H. (2011). *Schooling in capitalist America educational reform and the contradictions of economic life*. HaymarketBooks.
- Boyne, R. (2000). *Foucault ve Derrida: Aklın öteki yüzü*. Bilgesu Yayıncılık.
- Breuer, S. (1989). Foucault and beyond: Towards a theory of the disciplinary society, *International Social Science Journal, 41*(120), 235-246.
- Brint, S. G. (2017). *Schools and societies*. Stanford Social Sciences.
- Bumin, K. (1998). *Okulumuz, resmi ideolojimiz ve politikaya övgü*. Yol Yayıncılık.
- Buyruk, H. (2015). *Öğretmen emeğinin dönüşümü*. İletişim Yayınları.
- Calabrese-Barton, A. (2000). Crafting multicultural science education with preservice teachers through service learning. *Journal of Curriculum Studies, 32*, 797–820. <https://doi.org/10.1080/00220270050167189>.
- Calhoun, C. (2010). Bourdieu Sosyolojisinin Ana Hatları (2. Baskı), G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, Ü. Tatlıcan (Der.). *Ocak ve zanaat-Pierre Bourdieu derlemesi* (ss. 77-131) içinde. İletişim Yayınları.

- Campillo, A. (2000). Foucault and Derrida, the History of a Debate on History. *Angelaki: Journal of the Theoretical Humanities*, 5(2), 113-135.
- Caner, A. ve Okten, C.(2010). Risk and career choice: Evidence from Turkey, *Economics of Education Review*, 29, 1060–1075.
- Carter, L. (2005). Globalisation and science education: Rethinking science education reforms. *Journal of Research in Science Teaching*, 42, 561–580. <https://doi.org/10.1002/tea.20066>.
- Carter, L. (2008). Sociocultural influences on science education: Innovation for contemporary times. *Science Education*, 92, 165–181. <https://doi.org/10.1002/sce.20228>.
- Cevizci, A. (2013). *Paradigma felsefe sözlüğü*, Paradigma Yayıncılık.
- Cevizci, A. (2019). *Eğitim Felsefesi* (7. baskı). Say Yayınları.
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*, Left Coast Press.
- Chase, S., (2005). Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices, N. Denzin and Y. Lincoln (Ed.), *SAGE handbook of qualitative research*, (ss. 651-679) içinde. Sage Publications.
- Ching, F. D. K. (2002). *Mimarlık biçim, mekan ve düzen*, (S. Lökçe, Çev.). YEM Yayın.
- Ching, F. D. K. (2006). *İç Mekân Tasarımı*, (B. Elçioğlu, Çev.). YEM Yayın.
- Colaguori, C.. (2010). Colaguori symbolic violence and the violation of human rights: Continuing the sociological critique of domination. *International Journal of Criminology and Sociological Theory*, 3(2), 388-400.
- Collins, R.(1971). Functional and conflict theories of educational stratification. *American Sociological Review*, 36(6), 1002-1009.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publication
- Crosnoe, R., Mistry, R. S. ve Elder, G. H. (2002). Economic disadvantage, family dynamics, and adolescent enrollment in higher education. *Journal of Marriage and Family*, 64, 690–702.
- Çakır, M. (2014). *Görsel kültür ve küresel kitle kültürü*. Ütopya Yayınevi.
- Çaycı, B. (2016). Medyada Gerçekliğin İnşası ve Toplumsal Denetim, *Akdeniz İletişim Dergisi*, 25, 84-104.
- Çelebi, V. (2013). Michel Foucault’da bilgi, iktidar ve özne ilişkisi, *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5, 512-523.
- Çelik, Ç. (2014). Sosyal sermaye, ebeveyn ağları ve okul başarısı. *Cogito*, 76, 265-290.

- Çelikkol, Ö., ve Avcı, N. (2017). Aile gelir düzeyi bağlamında liselere erişimde eğitimsel eşitsizlik alanlarının araştırılması (Isparta il merkezi örneği). *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 165-183.
- Çetinkaya, S., (2008). *Bilinçli medya kullanıcıları yaratma sürecinde medya okuryazarlığının önemi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi.
- Çoban, B. (2008). Gözün İktidarı Üzerine, B. Çoban ve Z. Özarslan (Ed.), *Panoptikon Gözün İktidarı* (ss. 111-137) içinde, Su Yayınları.
- Danaher, G., Schirato, T. ve Webb, J. (2000). *Understanding Foucault*, Allen & Unwin.
- Davidson, A.I. (1994). Ethics as Ascetics: Foucault, the History of Ethics, and Ancient Thought. G. Gutting (Ed.) *The Cambridge Companion to Foucault*. (ss 123-148) içinde. Cambridge University Press.
- Davis, K. and Moore, W. E. (1944). Some principles of stratification, *American Sociological Review*, 10(2), 242-249.
- Deacon, R. (2006). Michel Foucault on education: A preliminary theoretical overview. *South African Journal of Education*, 26(2), 177-187.
- Dean, M. (1994). *Critical and effective histories: Foucault's methods and historical sociology*. Routledge.
- De Certeau, M. (2009). *Gündelik hayatın keşfi - I: Eylem, uygulama, üretim sanatları*, (L. Arslan Özcan, Çev), Dost Yayınları.
- Deer, C. (2003). Bourdieu on higher education: The meaning of the growing integration of educational systems and self-reflective practice. *British Journal of Sociology of Education*, 24(2), 195-207.
- Denzin, N. ve Lincoln. Y. (2000). *Handbook of qualitative research*, Sage.
- Devetak, R. (1996). Critical Theory. S. Burchill, A. Linklater, J. Donnelly, T. Nardin, M. Paterson, C. Reus-Smit, A. Saramago, T. Hastrup ve A. Sajed (Ed.) *Theories of International Relations* (ss. 119-140) içinde, Macmillan International Higher Education.
- Dewey, J. (2014). *Deneyim ve Eğitim*. (S. Akıllı, Çev.). ODTÜ Yayıncılık.
- Dewey, J. (2015). *Okul ve Toplum*. (H. Avni Başman, Çev.). Pegem Akademi.
- Diğer, M. A. ve Kolaşın, G. U. (2009). *Türkiye'de Öğrenci Başarısızlığında Eşitsizliğin Belirleyicileri. Eğitim Reformu Girişimi*, Sabancı Üniversitesi.
- Dolgun, U. (2005). *Enformasyon toplumundan gözetim toplumuna-21. yüzyılda gözetim, toplumsal denetim ve iktidar ilişkileri*, Ekin Kitabevi.
- Dolgun, U. (2008). *Şeffaf Hapishane Yahut Gözetim Toplumu*, Ötügen.

- Dönmez, İ. H. (2015). Sınav ve iktidarın meşruiyeti: “ve padişah Keloğlan’a sorar...”, *Hacettepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Kültürel Çalışmalar Dergisi*, 2(1), 296-314.
- Dronkers, J. (2010). *Quality and Inequality of Education*. Springer.
- Durakoğlu, A., Bicer, B., Zabun, B., (2013). Paulo Freire’s alternative education model, *Anthropologist*, 16(3), 523-530.
- Durkheim, E. (1956). *Education and sociology*. The Free.
- Durkheim, E. (2016). *Eğitim ve Sosyoloji*. (Çev: Pelin Ergenekon). Pinhan.
- Eco, U. (1989). *The open work*. Hutchinson.
- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı [EARGED] (2007). *OBBS 2005 matematik raporu: İlköğretim öğrencilerinin başarılarının belirlenmesi*.  
<http://earged.meb.gov.tr/earged/Ol%C3%A7me/dokumanlar/obbs/2005/matematik.pdf>
- Eliade, M. (1998). *Şamanizm*. İmge.
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*, AltaMira Press.
- Ellis, C., Adams, T. E. ve Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An Overview, (*FQS*) *Forum Qualitative Social Research*, 12(1). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108>.
- Ellis, C. ve Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, personal narrative, and personal reflexivity, N. Denzin ve Y. Lincoln (Ed.), *Handbook of qualitative research* (ss 733-768) içinde. Sage Publication.
- English, L. M. (2006). A Foucauldian reading of learning in feminist, nonprofit organizations. *Adult Education Quarterly*, 56(2), 85-100.
- Ercan, F. (1998) *Eğitim ve kapitalizm: Neo-liberal eğitim ekonomisinin eleştirisi*, Bilim.
- Eribon D. (1992). *Michel Foucault*, (B. Wing, Çev.). Harvard University Pres.
- Eskicumalı, A. (2003). Eğitim ve Toplumsal Değişme: Türkiye’nin Değişim Sürecinde Eğitimin Rolü, 1923-1946, *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19(2), 15-29.
- European Commission, (2005) *Private household spending on education ve training final project report*. <http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/privatespending.pdf> adresinden alınmıştır.
- Fischman, G. E. ve P. McLaren (2005), Rethinking critical pedagogy and the gramscian and freirean legacies: From organic to committed intellectuals or critical pedagogy, commitment, and praxis, *Cultural Studies-Critical Methodologies*, 5(4), 425-447.
- Foucault, M. (1976). *Cinselliğin Tarihi*, (H. U. Tanrıöver, Çev.). Ayrıntı.

- Foucault, M. (1979). *Discipline and punish: The birth of the prison*, Peregrine.
- Foucault, M. (1980). Power-Knowledge: Selected Interviews & Other Writings. C. Gordon, (Ed.) *Pantheon Boks* (ss. 93-96) içinde. Vintage.
- Foucault, M. (1982a). The Subject and Power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777-795.
- Foucault, M. (1982b). Afterword. H.L. Dreyfus ve P. Rabinow (Ed.). *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (ss. 777-795) içinde, Harvester.
- Foucault, M. (1984). The Juridical Apparatus. W. Connolly (Ed.). *Legitimacy and the State* (ss. 57-82) içinde. New York Univ. Pres.
- Foucault, M. (1987). *Söylemin Düzeni* (T. Ilgaz, Çev.). Hil Yayınları.
- Foucault, M. (1991) Space, Knowledge and Power. P. Rabinow (Ed.) *The Foucault Reader: An Introduction to Foucault's Thought* (ss. 239-256) içinde, Penguin Books.
- Foucault, M. (1993). *Michel Foucault Ders Özetleri 1970-1982*, (S. Hilav, Çev.), YKY Yayınları.
- Foucault, M. (1999). *Bilginin Arkeolojisi*. (V. Urhan, Çev.), Birey Yayıncılık.
- Foucault, M. (2000a). *Hakikat, iktidar ve kendilik*. (F. Keskin ve I. Ergüden, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Foucault, M. (2000b). *Psikoloji ve ruhsal hastalık*. (M. Hesapçıoğlu, Çev.). Birey Yayıncılık.
- Foucault, M. (2002). *Toplumu Savunmak Gerekir*. (Ş. Aktaş, Çev.). Yapı Kredi Yayınları.
- Foucault, M. (2003a). So is it important to think?. P. Rabinow ve N. Rose (Ed.), *The essential Foucault, selections from essential works of Foucault, 1954–1984* (ss. 170–174) içinde. New Press.
- Foucault, M. (2003b). Ethics of a concerned self. P. Rabinow ve N. Rose (Ed.), *The essential Foucault, selections from essential works of Foucault, 1954–1984* (ss. 25–42) içinde. New Press.
- Foucault, M. (2004). *Seçme Yazılar:5 Felsefe Sahnesi* (I. Ergüden, Çev.), Ayrıntı Yayınları.
- Foucault, M. (2005a). *Seçme Yazılar:1 Entelektüelin Siyasi İşlevi*. (O. Akınhay, Çev.), Ayrıntı
- Foucault, M. (2005b). *Seçme Yazılar 3: Büyük Kapatılma*, (I. Ergüden ve F. Keskin, Çev.), Ayrıntı Yayınları.
- Foucault, M. (2006a). *The Archaeology of Knowledge*, (A. M. Sheridan Smith, Çev.), Routledge.
- Foucault, M. (2006b). *Hapishanenin doğuşu*. (M. A. Kılıçbay, Çev.). İmge Yayınları
- Foucault, M. (2006c). *Deliliğin Tarihi*, (M. A. Kılıçbay, Çev.), İmge Kitabevi.

- Foucault, M. (2007). What is Critique?. (L. Hochroth ve C. Porter, Çev.), S. Lotringer (Ed.) *The Politics of Truth* (ss. 41-81) içinde. Semiotext(E) Foreign Agent Series.
- Foucault, M. (2012). *Bilme İstenci Üzerine Dersler*, (K. Eksen, Çev.) İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Foucault, M. (2016). *Seçme Yazılar 2: Özne ve İktidar*, (I. Ergüden ve O. Akınhay, Çev.), Ayrıntı Yayınları.
- Foucault, M. (2015a). *Seçme Yazılar 4: İktidarın gözü* (I. Ergüden, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Foucault, M. (2015b). *Öznenin Yorumbilgisi*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Frankfurt Okulu. (t.y.). <http://www.felsefeekibi.com/forum>
- Freire, P. (2019a). *Ezilenlerin Pedagojisi* (19. baskı). (D. Hattatoğlu, ve E. Özbek, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Freire, P. (2019b). *Özgürlüğün Pedagojisi Etik, Demokrasi ve Medeni Cesaret*. (G. Kurt Gevinç, Çev.). Yordam Kitap.
- Freire, P. (2019c). *Kültür İşçileri Olarak Öğretmenler Öğretmeye Cesaret Edenlere Mektuplar*. (Ç. Sümer, Çev.). Yordam Kitap.
- Freire, P. ve Macedo, D. P. (1998). *Okuryazarlık: Sözcükleri ve dünyayı okuma* (S. Ayhan, Çev.). İmge Kitabevi.
- Gambetti, Z. (2008): Foucault'da Disiplin Toplumu - Güvenlik Toplumu Ayrımı, *Mesele Dergisi*, 20, 43-6.
- Game, A. (1998). *Toplumsalın Sökümü*, (M. Küçük, Çev.). Dost Kitabevi Yayınları.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Gerlach, N. (2011). *Becoming Biosubjects: Bodies, Systems, Technologies*. Toronto, University of Toronto Press.
- Geuss, R. (2002). *Eleştirel Teori Habermas ve Frankfurt Okulu*. (F. Keskin, Çev.), Ayrıntı Yayınları.
- Giddens, A. (1998). *Modernliğin Sonuçları*. (E. Kuşdil, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Giddens, A. (2000). *Sosyoloji*. (H. Özel ve C. Güzel, Yay. Haz.). Ayraç.
- Gilbert, A., ve Yerrick, R. (2001). Same school, separate worlds: A sociocultural study of identity, resistance, and negotiation in a rural, lower track science classroom. *Journal of Research in Science Teaching*, 38, 574-598.
- Gillies, D. (2008). Developing governmentality: Conduct and education policy. *Journal of Education Policy*, 23(4), 415-427.

- Gilpin, G. A. (2012). Teacher salaries and teacher aptitude: An analysis using quantile regressions, *Economics of Education Review*, 31, 15-29.
- Gödelek, K. (2011). Michel Foucault'nun Ahlâk Anlayışı, *Beytulhikme An International Journal of Philosophy*, 1(2), 39-61.
- Göker, E. (2007). Ekonomik İndirgemeci mi Dediniz? G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı ve Ü. Tatlıcan (Ed) *Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi* (ss. 272-302) içinde. İletişim.
- Göker, A. A. E., ve Arlı, A. (2014). Kent sosyolojisini Bourdieu ve Wacquant ile düşünmek. *Cogito*, 76, 121-144.
- Görgün Baran, A., Öksüz, C. (2011). Pratik, Kültür, Sermaye, Habitus ve Alan Teorileriyle Pierre Bourdieu Sosyolojisi. S. Uğur ve A.Görgün Baran (Ed.). *Sosyolojide Yakın Dönem Gelişmeler* içinde (ss. 2-22). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Grenfell, M. (2009). Applying Bourdieu's field theory: The case of social capital and education. *Education, Knowledge & Economy*, 3(1), 17-34.
- Gutok L. G. (2001). *Eğitime felsefi ve ideolojik Yaklaşımlar*. (N. Kale, Çev.). Ütopya Yayınları.
- Gutting, G. (2006). *Introduction, Michel Foucault: A user's manual, the Cambridge companion to Foucault*. Cambridge University Press.
- Güven, S. K.(2011). Gözetimin Toplumsal Meşruiyeti. H. Köse (Ed.). *Medya Mahrem* (ss. 173-198) içinde, Ayrıntı Yayınları.
- Hampson, N. (1991), *Aydınlanma Çağı* (J. Parla, Çev.), Hürriyet Vakfı Yayınları.
- Hanushek, E. A. (1995). Interpreting recent research on schooling in developing countries. *World Bank Research Observer*, 10 (2), 227-246.
- Hanushek, E. A. ve Wößmann, L. (2007). The role of education quality in economic growth. *World Bank Policy Research Working Paper*. 4122. <https://ssrn.com/abstract=960379>
- Hardt, M. ve Negri, A. (2003). *İmparatorluk*. (A. Yılmaz, çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Hardt, M. ve Negri, A. (2009). *Commonwealth*. Belknap Press of Harvard University Press.
- Harker, R. (1990). Bourdieu: Education and Reproduction. R. Harker, C. Mahar ve C. Vvilkes (Der.). *An Introduction to the Work of Pierre Bourdieu*, (ss. 86-108) içinde, Macmillan.
- Harvey, D. (2006). *Postmodernliğin durumu: Kültürel kökenlerin değişimi*, (S. Savran, Çev.), Metis Yayınları.
- Hesapçıoğlu, M. (1989). *Eğitim planlaması ve yönetim*. Marmara Üniversitesi.
- Hesapçıoğlu, M. (2000a). *Psikoloji ve ruhsal hastalık*. Birey Yayınları.

- Hill, D. (2016). *Eleştirel eğitim ve marxizm*. (N. Korkmaz, Çev.). Kalkedon.
- Hoskin, K. (1990). Foucault under examination: The crypto-educationalist unmasked. S. J. Ball (Ed.), *Foucault and education: Disciplines and knowledge* (ss. 29-53) içinde. Routledge
- Hunt, A. ve Wickham, G. (1994). *Foucault and Law: Towards a Sociology of Law as Governance*, Pluto Press.
- Hurn, C. J. (1993). *The limits and possibilities of schooling: An introduction to the sociology of education*. Allyn and Bacon.
- Hursh, D. (2001). Neoliberalism and the control of teachers, students, and learning: The rise of standards, standardization, and accountability. *Cultural Logic*, 4(1), <http://clogic.eserver.org/4-1/hursh.html>
- Hursh, D. (2013). Raising the stakes: High-stakes testing and the attack on public education in. *Journal of Education Policy*, 28(5), 574-588, <https://doi.org/10.1080/02680939.2012.758829>.
- Hülür, H. (2008). İktidar/bilgi sarmalı: Michel Foucault'da disipsinsel doğruluk ve özne. *EKEV Akademi Dergisi*, 12(35), 149-164.
- Illich, I. (2018). *Okulsuz toplum* (M. Özay, Çev.). Şule Yayınları.
- İnal, Kemal (2006). Neo-liberal Eğitim ve Yeni İlköğretim Müfredatının Eleştirisi, *Praksis Dergisi*, 14, <http://www.praksis.org/wpcontent/uploads/2013/04/014-Inal.pdf>
- İnal, K. (1998). *Türkiye'de ders kitaplarında demokratik ve milliyetçi değerler, 27 Mayıs ve 12 Eylül askeri müdahale dönemlerine ilişkin bir inceleme* (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İnal, K. (2010). *Eğitim ve iktidar*. Ütopya Yayınevi.
- İşeri, A. (2011). *Program teorisinin düşünsel temelleri (Felsefe-Sosyoloji-İdeoloji kuramları açısından)*. (Doktora Tezi), Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Jardine, G. M., (2005). *Foucault and Education*, Peter Lang International Academic Publishers.
- Jardine, P. G. (2000). *Understanding Generative Curriculum: A hermeneutic and ecological exploration*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of Calgary.
- Jones, R. L. ve Cushion, C. (2006). Power, Discourse, and Symbolic Violence in Professional Youth Soccer: The Case of Albion Football Club University of Wales Institute. *Cardiff Sociology of Sport Journal*, 23, 142-161.
- Jourdain, A. ve Naulin, S. (2016). *Pierre Bourdieu'nün Kuramı ve Sosyolojik Kullanımları*, (Ö. Elitez, Çev.), İletişim Yayınları.

- Karaismailoğlu, F. (2006). *Sosyal teoride iktidar tartışmaları: Marx, Nietzsche, Weber, Foucault* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Karşlıoğlu, F. (2014). *Siber gözetim: Toplumsal denetim aracı olarak internetin dönüşümü*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, T. (2016). Eğitim ve aktivizm: Özgür okullar örneği. N. Sert (Ed.). *Aktivizm Toplumsal Değişimin Yeni Yüzü* (ss. 109- 132) içinde. Değişim.
- Kearney, R. (2012). *Yabancılar, tanrılar ve canavarlar, ötekiliği yorumlamak*, (B. Özkul, Çev.). Metis Yay.
- Kerbo, H. (2006). *Social stratification and inequality: Class conflict in historical, comparative and global perspective*. McGraw Hill.
- Kesik, F. (2014). Eğitim yönetiminde çoğul bir ses: Eleştirel kuram. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(2), 93-133.
- Kızılcı, S. (2013). *Frankfurt Okulu*, Anı Yayıncılık.
- Kloot, B. (2009). Exploring the value of Bourdieus' framework in the context of institutional change. *Studies in Higher Education*, 34(4), 469- 481.
- Köse, R. (2001). Basil Bernstein: Kültürel üretim ve yeniden üretim sürecinde eğitim, dil ve dil biçimsel farklılıklar üzerine. *Eğitim Bilim Toplum*, 2(7), 26-46
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*, Sage.
- Kuhn, T. (1996). *The Structure of Scientific Revolutions* (3rd ed). University of Chicago Press.
- Lareau, A. (1997). *Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital*, A.H. Halsey (Ed). Oxford University Press.
- Lareau, A. ve VVeininger, E. B. (2003). Cultural Capital in Educational Research. *Theory and Society*, 32, 567-606.
- Latour, B. (1987). *Science in action: How to follow scientists and engineers through society*. Harvard University Press.
- Lee, J. W. ve Barro, R. J. (1997). Schooling quality in a cross section of countries, *NBER Working Papers 6198*, National Bureau of Economic Research, Inc.
- Lemke, T. (2016). *Politik aklın eleştirisi: Foucault'nun modern yönetimsellik çözümlemesi*. Phoneix Yayınevi.
- Levitt, R. (2008). Freedom and empowerment: A transformative pedagogy of educational reform. *Educational Studies*, 44, 47-61.
- Lincoln, Y. S., ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage

- Lingard, B., Martiono, W. ve Rezai-Rashti, G. (2013) Testing regimes, accountabilities and education policy: commensurate global and national developments. *Journal of Education Policy*, 28(5), 539-556, <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.820042>.
- Macey, D. (1995). *The lives of Michel Foucault*. Vintage Books.
- Macey, D. (2005). *Michel Foucault: Muhalif yaşamlar*, (Z. Okan, Çev.) Güncel Yayıncılık.
- Machiavelli, N. (2008). *Prens* (K. Atakay, Çev.), Can Sanat Yayınları.
- Machin, S. ve Vignoles, A. (2004). Educational inequality: the widening socio-economic gap. *Fiscal Studies*, 25 (2), 107–128.
- Marcuse, H. (1968). *Tek Boyutlu İnsan*. (S. Çağan, Çev.). May Yayınları.
- Marcuse, P. (1997). Walls of fear and walls of support. N. Ellin (Ed.), *Architecture of fear* (ss. 101-115) içinde, Princeton Architectural Press.
- Marks, G.H. (2005). Cross-national differences and accounting for social class inequalities in education. *International Sociology*, 20(4), 483–505.  
<https://doi.org/10.1177/0268580905058328>.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınları.
- Mattelart, A. (2012). *Gözetimin küreselleşmesi: Güvenlileştirme düzeninin kökeni*. (O. Gayretli, S. E. Karacan, Çev.), Kalkedon.
- Mayo, P. (2011). *Gramsci, Freire ve yetişkin eğitimi*. (A. Duman, Çev.), Ütopya Yayınları.
- Mayo, P. (2012). *Özgürleştirilen Praksis*. (H.H.Aksoy ve N.Aksoy, Çev.), Dipnot Yayınları.
- McCarthy, T. (1990). The critique of impure reason: Foucault and the Frankfurt School. *Political Theory*, 18(3), 437-469.
- McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution*. Lanham, Rowman & Littlefield.
- McLaren, P. (2003). Critical pedagogy: A look at the major concepts. A. Darder, M. Baltodano, ve R. D. Torres, (Der.) *The Critical Pedagogy Reader* (ss. 68-96) içinde, RoutledgeFalmer.
- Megill, A. (2008). *Aşırılığın peygamberleri: Nietzsche, Heidegger, Foucault, Derrida*, (T. Birkan, Çev.). Ayraç Yayınları.
- Merguier, J.G.(1986). *Foucault*, (N. Ethüseyini, çev.) Afa Yayınları.
- Mills, S. (2003). *Michel Foucault*. Rutledge.
- Mingat, A., Tan, J. P., ve Sosale, S. (2003). *Tools for education policy analysis*. World Bank.
- Mody, C. ve Kaiser, D. (2007). Scientific Training and the Creation of Scientific Knowledge. E. J. Hackett (Ed.), *The New Handbook of Science and Technology Studies* (ss. 377–403) içinde, MIT Press.

- Moreno-Lopez, I. (2005). Sharing power with students: The critical language classroom. *Radical Pedagogy*, 7(2). 23-49. [http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue7\\_2/](http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue7_2/)
- Mottier, V. (2001). Foucault Revisited: Recent Assessments of the Legacy. *Acta Sociologica*, 44(4), 329-336.
- Munoz, M. A. (2000). *School district equity and accountability: Towards a comprehensive model*. Research Reports. ED 467 036 ERIC.
- Murray, E. L., (2008). *Muhayyileye Dayalı Düşünmek*. (Y. Kaplan, Çev.). Açılım Kitap.
- Nash, R. (1990). Bourdieu on education and social and cultural reproduction. *British Journal of Sociology of Education*, 11(4), 431-447.
- Newman, S. (2006). *Bakunin'den Lacan'a anti-otoriteryanizm ve iktidarın altüst oluşu*, (K. Kızıltuğ, Çev.), Ayrıntı Yayınları.
- Newman, D. M. (2013). *Sosyoloji: Günlük yaşamın mimarisini keşfetmek* (3. Baskı) (A. Arslan, Çev.), Nobel.
- Nietzsche, F. W. (1968). *The will to power*. (W. Kaufmann ve R. J. Hollingdale, Çev.). Vintage.
- Norris, T. (2011). *Consuming schools: Commercialism and the end of politics*. University of Toronto Press.
- Oakes, J. (1982). The reproduction of inequity: The content of secondary school tracking. *The Urban Review*, 14(2), 107-120. doi:10.1007/bf02174647 Ankara.
- OECD, (2010). *PISA 2009 results: Overcoming social background-equity in learning opportunities and outcomes*. OECD.
- OECD (2013). *PISA 2012 Results in Focus, What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. OECD.
- Odabaş, U. K. (2018). Tarihsel süreçte kamusal alanın yapısal dönüşümü ve Habermas. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 2051-2066.
- Oksala, J. (1998). Cyberfeminists and women: Foucault's notion of identity. *Nora: Nordic Journal of Women's Studies*, 6(1), 39-47.
- Ollman, B. (2002). Why so many exams? A Marxist response, *Z Magazine*. [https://richgibson.com/whyexams.html#:~:text=1\)%20The%20crush%20of%20tests,for%20those%20who%20do%20badly](https://richgibson.com/whyexams.html#:~:text=1)%20The%20crush%20of%20tests,for%20those%20who%20do%20badly).
- Orwell, G. (2000). *1984* (C. Üster, Çev.). Can Yayınları.

- Örücü, D. ve Şimşek, H. (2011). Akademisyenlerin gözünden Türkiye’de eğitim yönetiminin akademik durumu: Nitel bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 167-197.
- Özcan, H. D. (2019). Politik bir direniş olarak etik: Michel Foucault, *ETHOS: Felsefe ve Toplumsal Bilimlerde Diyaloglar*, 12(1), 73-93.
- Özer, M. (2020). What PISA tells us about performance of education systems?. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(2), 217-228.
- Öztürk, S. (2013). Filmlerle görünürlüğün dönüşümü: panoptikon, süperpanoptikon, sinoptikon. *Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 36, 132-151.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3. baskı.). Sage.
- Peca, K. (2000). *Critical Theory in Education: Philosophical, Research. Sociobehavioral, and Organizational Assumptions*. ERIC. ED: 450057.
- Peters, M. A. (2002). Foucault and governmentality. Understanding the neoliberal paradigm of educational policy. *School Field*, 12(5/6), 59-80.
- Peters, M. A. (2005). Foucault, Counselling and the Aesthetics of Existence. *British Journal of Guidance & Counselling*, 33 (3), 383-386.
- Prior, L. (2003). *Using Documents in Social Research*. Sage Publications.
- Pierce, C. (2012). *Education in the age of biocapitalism: Optimizing educational life for a flat world*. Palgrave Macmillan.
- Pierce, C. (2013). *Education in the Age of Biocapitalism: Optimizing Educational Life for a Flat World*. Palgrave Macmillan.
- Poster, M. (2006). *Foucault, Marksizm ve Tarih*, (F. Güder, Çev.), Otonom Yayıncılık.
- Prado, C. G. (2006). *Searle and Foucault on Truth*. Cambridge University Press.
- Prasad, A. (2009). *Contesting hegemony through genealogy: Foucault and cross cultural management research*. International Journal of Cross Cultural Management
- Rabinow, P., ve Rose, N. (2006). Biopower today. *BioSocieties*, 1(2), 195–217. <https://doi.org/10.1017/S1745855206040014>.
- Rauter, E. A. (2011). *Düzene uygun kafalar*, (M. Ecer, Çev.). Kaldıraç Yayınevi.
- Rawolle, S. ve Lingard, B. (2008). The Sociology of Pierre Bourdieu and Researching Education Policy. *Journal of Educational Policy*, 23(6), 729-741.
- Revel, J. (2012), *Foucault Sözlüğü*, Say Yayınları.
- Richardson, L. (1994). Writing: A method of inquiry, N. Denzin ve Y. Lincoln (ed.) *Handbook of qualitative research*, (ss. 516– 29) içinde, Sage.

- Ritzer, G. (2013). *Modern Sosyoloji Kuramları*. (H. Hülür, Çev.), De Ki Basım Yayım.
- Rose, N., ve Miller, P. (2010). Political power beyond the State: Problematics of government. *The British Journal of Sociology*, 61, 271–303. doi:10.1111/j.1468-4446.2009.01247.x
- Rosen, J. (2004). *The naked crowd reclaiming security and freedom In an anxious age*. www.antoniocasella.eu. 2004. [http://www.antoniocasella.eu/nume/rosen\\_2004.pdf](http://www.antoniocasella.eu/nume/rosen_2004.pdf)
- Roth, W. M. (2015). Schooling is the problem: A plaidoyer for its deinstitutionalization. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 15, 315–331. <https://doi.org/10.1080/14926156.2015.1051672>.
- Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129.
- Sarup, M. (2004). *Post-yapısalcılık ve Postmodernizm*, (A.Güçlü, Çev.). Bilim ve Sanat Yay.
- Sayılan, F. (2006). Küresel Aktörler ve Eğitimde Neo-Liberal Dönüşüm. *Haber Bülteni*, 4, 44-51.
- Scheerens, J. (1992). Evaluating non-cognitive aspects of education. Vedder. P. (Ed.) Measuring the quality of Education (ss. 65-79) içinde. Swet & Zeitlinger Inc.
- Seals, G. (1998). Objectively yours, Michel Foucault. *Educational Theory*, 48(1), 59- 66.
- Sharma, A. (2012). Global climate change: What has science education got to do with it? *Science & Education*, 21, 33–53. <https://doi.org/10.1007/s11191-011-9372-1>.
- Simmel, G. (2009). *Bireysellik ve Kültür*. (T. Birkan, Çev.). Metis.
- Skinner, Q. (1997). *Çağdaş temel kuramlar*. (A. Demirhan, Çev.). Vadi Yayınları.
- Slater, P. (1998). *Frankfurt Okulu* (A. Özden, Çev.), Kabalcı Yayınları.
- Smith, P. (2007). *Kültürel Kuram* (S. Güzelsarı ve İ. Gündoğdu, Çev.). Babil Yayınları
- Smits, J. ve Hoşgör, A. G. (2006). Effects of family background characteristics on educational participation in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 26(5), 545–560.
- Spargo, T., (2000). *Foucault ve kaçıklık kuramı* (K. H. Ökten, Çev.), Everest Yay.
- Stemler, S. (2001). An Overview of Content Analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(17), 1-16.
- Sullivan, A. (2002). Bourdieu and education: How useful is bourdieu's theory for researchers?. *The Netherlands 'Journal of Social Sciences*, 38(2), 144-166.

- Swartz, D. (2013). *Kültür ve İktidar Pierre Bourdieu 'unun Sosyolojisi* (E. Gen, Çev.). İletişim.
- Şentürk, İ. (2012). Foucault'un iktidar analizi bağlamında eğitim yönetimine ilişkin bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 243-272.
- Tan, M. (1990). Eğitim sosyolojisinde değişik yaklaşımlar: İşlevselci paradigma ve çatışmacı paradigma, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 557-571.
- Tansel, A. (2002). Determinants of school attainment of boys and girls in Turkey: Individual, household and community factors, *Economics of Education Review*, 21, 455-470.
- Tatlıcan Ü. ve Çeğin G. (2012). Bourdieu ve Giddens: Habitus veya yapının ikiliği. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, Ü. Tatlıcan, (der.) *Ocak ve Zanaat Pierre Bourdieu Derlemesi* (ss.303-367) içinde, İletişim.
- Taylor, C. (1991). Foucault on Freedom and Truth. D. Couzens Hoy (Ed.) *Foucault: A Critical Reader*(ss. 69-102) içinde, Basil Blackwell Ltd.
- Teachman, J. D. (1987). Family background, educational resources, and educational attainment, *American Sociological Review*, 52(4), 548-557.
- Tekelioğlu, O. (1999). *Michel Foucault ve Sosyolojisi* (İ. Sirkeci, Çev.) Bağlam Yayınları.
- Temir, R. (2013). *Michel Foucault'nun disipliner iktidar bağlamında gizli müfredat ve disiplin üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi.
- Tezcan, M. (1993). *Eğitim sosyolojisinde çağdaş kuramlar ve Türkiye*. Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Tezcan, M. (2005). *Sosyolojik kuramlarda eğitim*. Anı.
- Tezcan, M. (2012). *Eğitim sosyolojisi*. Anı.
- Thorpe, C., Yuill, C., Hobbs, M., Todd, M., Tomley, S. ve Weeks, C. (2015). *Sosyoloji Kitabı* (T. Göbekçin, Çev.), Alfa Yayınları.
- Tiryakian, E. A. (2002). Emile Durkheim (M. Tunçay ve A. Uğur, Çev.), T. Bottomore, R. Nisbe (Ed.) *Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi* (ss. 193-241) içinde. Ayraç Yayınları.
- Tobin, K. (2011). Global reproduction and transformation of science education. *Cultural Studies of Science Education*, 6(1), 127-142.
- Turan, S., Açıklan, A. ve Şişman, M. (2007). *Bir insan olarak müdür*. PegemA Yayıncılık.
- Turner, B. S. (2000). *Statü*. Doruk.

- Türk, B. (2007). Sihirden nefret eden bir illüzyonist. Bourdieu, gelenek ve ideoloji. Çeğin, G., Göker, E., Arlı, A. Ve Tatlı Can, Ü. (Der.). *Ocak ve zanaat*, (ss. 605-626) içinde. İletişim Yayınları.
- Türküne, M. (2007). *Siyaset*. Lotus Yayınevi
- Türk Dil Kurumu [TDK] (2022). *Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Ural, A. (2011). Mario eğitim modeli. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 13, 18-29.
- Ural, A. (2012). The derslane business in Turkey. K. Inal and G. Akkaymak (Ed.) *Neoliberal transformation of education in Turkey* (ss. 151-164) içinde. Palgrave Mcmillan.
- Ural, A. (2013). Yarışma ve Sınav Sarmalındaki Çocukluk. *I.Eğitim Felsefesi Ulusal Sempozyumu*. Sözlü Bildiri. 21-22 Kasım. Anakara Üniversitesi.
- Ural, A. (2014). Türkiye’de Yarışmacı Eğitim Politikaları ve Sonuçları. Davetli Bildiri. *Kapitalizm ve Paternalizm Kışkacında Çocuk: Türkiye’de Çocuklara İlişkin Alternatif Politika Arayışı Uluslararası Sempozyumu*. 29-30 Kasım. Eğitim Sen.
- Urhan, V. (2000). *Michel Foucault ve arkeolojik çözümleme*. Paradigma.
- Urhan, V. (2007). M. Foucault ve bilgi/iktidar ilişkisinin soykütüğü. *Kaygı Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 9, 99-118.
- Urhan, V. (2010). *Michel Foucault*. Say Yayınları.
- Urhan, V. (2013). *Michel Foucault ve düşünce sistemleri tarihi*. Say Yayınları.
- Urry, J. (1999). *Mekânları tüketmek*. (R. G. Ögdül, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Ünal, A. Z. (2010). Rahatsız Eden Bir Adamın Bilimi: Sosyoloji, G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, Ü. Tatlıcan (Der.). *Ocak ve Zanaat Pierre Bourdieu Derlemesi* (ss. 77-131) içinde. İletişim Yayıncılık.
- Ünal L. I. (2011). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme, öğretmenliğe ve öğretmen yetiştirmeye ilişkin ekonomi politik bir çözümleme*, Pegem Akademi.
- Ünal, L. I. ve Özsoy, S. (1999). Modern Türkiye’nin Sisypheos miti: Eğitimde fırsat eşitliği. F. Gök (Ed.). 75. Yılda Eğitim (ss. 39-72) içinde. Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Ünal L. I., Özsoy S., Yıldız A., Güngör S., Aylar E. ve Çankaya D. (2010). *Eğitimde Toplumsal Ayrışma*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Ünsaldı, L. (2012). *Sosyoloji tarihi*. Pegem Akademi.
- Wallace, R. A. ve Wolf, A. (2004). *Çağdaş sosyoloji kuramları: klasik geleneğin geliştirilmesi*. (L. M. Elburuz, and R. Ayas, , Çev.). Punto Yayıncılık.
- Weber, M. (2012b). *Ekonomi ve Toplum 2*. (L. Boyacı, Çev.). Yarın.

- Wilson, F. A. (2006). Downsized discourse: Classroom management, neoliberalism, and the shaping of correct workplace attitude . *Journal for Critical Education Policy Studies*. 4(2) . <http://www.jceps.com/archives/523>
- World Bank, (2002). *Poverty reduction strategy paper, education chapter*. World Bank, Human.
- Wössmann, L. (2001). *New evidence on the missing resource-performance link in education*. Kiel Working Paper 1051.
- Yeğenoğlu, M. (2006). *Michel Foucault'da eğitim ve öznellik*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Yıldırım, A. (2013). *Eleştirel pedagoji*. Ankara: Anı.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. (2014). Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğinin Dönüşümü: İdealist Öğretmenden Sınava Hazırlayıcı Teknisyen Öğretmene. A. Yıldız (Ed.). *Öğretmenliğin Dönüşümü*. (ss. 13-26) içinde. Kalkedon Yayınları.
- Yılmaz, Z. (2016). Paulo Freire’nin felsefesinde özgürleşmenin aracı olarak eğitim. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 299-313
- Zizek, S. (2009). *First as tragedy, then as farce*. Verso.

## EKLER

## EK 1: Araştırma İzni



T.C.  
BURSA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-86896125-605.01-26812860  
Konu : Davut SOYSAL'ın Araştırma İzni

21.06.2021

## MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi: Milli Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Yönergesi konulu 21/01/2020 tarih ve 1563891 (2020/2) sayılı Genelgesi.

Uludağ Üniversitesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Davut SOYSAL'ın "*Başarı Odaklı Rekabetin Yoğun Olduğu Bir Ortaokulda Fen Eğitiminin Foucault Perspektifinden İncelenmesi: Baskı Disiplin Üzerine Bir Durum Çalışması*" konulu doktora tezi, Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 20/04/2021 tarih ve 11925 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Uludağ Üniversitesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Davut SOYSAL'ın "*Başarı Odaklı Rekabetin Yoğun Olduğu Bir Ortaokulda Fen Eğitiminin Foucault Perspektifinden İncelenmesi: Baskı Disiplin Üzerine Bir Durum Çalışması*" konulu tez çalışmasını ilimiz Nilüfer ilçesi Meral-Muammer Ağım Ortaokulu ve Koç Ortaokulunda uygulama yapma isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görülerek ve gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ahmet UZUN  
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR  
Sabahattin DÜLGER  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Hocasahan Mh. Ilkbahar Cad. No:38 ( Yeni Hükümet Konağı A Blok) 16050/Osmangazi/BURSA Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>  
Telefon No : (0224) 225 25 78 Bilgi için: Fatih ALTIN  
Faks : 445 18 10 Unvan : Bilgisayar İşletmeni  
İnternet Adresi : <http://bursa.meb.gov.tr>  
E-Posta : [aragel16@meb.gov.tr](mailto:aragel16@meb.gov.tr)  
Kep Adresi : [meb@hs01.kep.tr](mailto:meb@hs01.kep.tr)

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b4b5-366b-3377-852e-c196 kodu ile teyit edilebilir.



## EK 2: Materyal Gözlem Formu

### MATERYAL GÖZLEM FORMU

**Gözlenen Materyalin Adı:**

.....

.....

**Materyalin Kurumda Bulunduğu Yer:**

.....

.....

**Materyalin Kimin Tarafından Kullanıldığı:**

.....

.....

**Materyalin Kurumda Kullanılma Amacı:**

.....

.....

.....

.....

.....

**Materyalin Tezin Amacına Uygunluğu:**

.....

.....

**Materyalin Tezin Amacına Katkısı:**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

### EK 3: Fiziksel Panoptikonlar

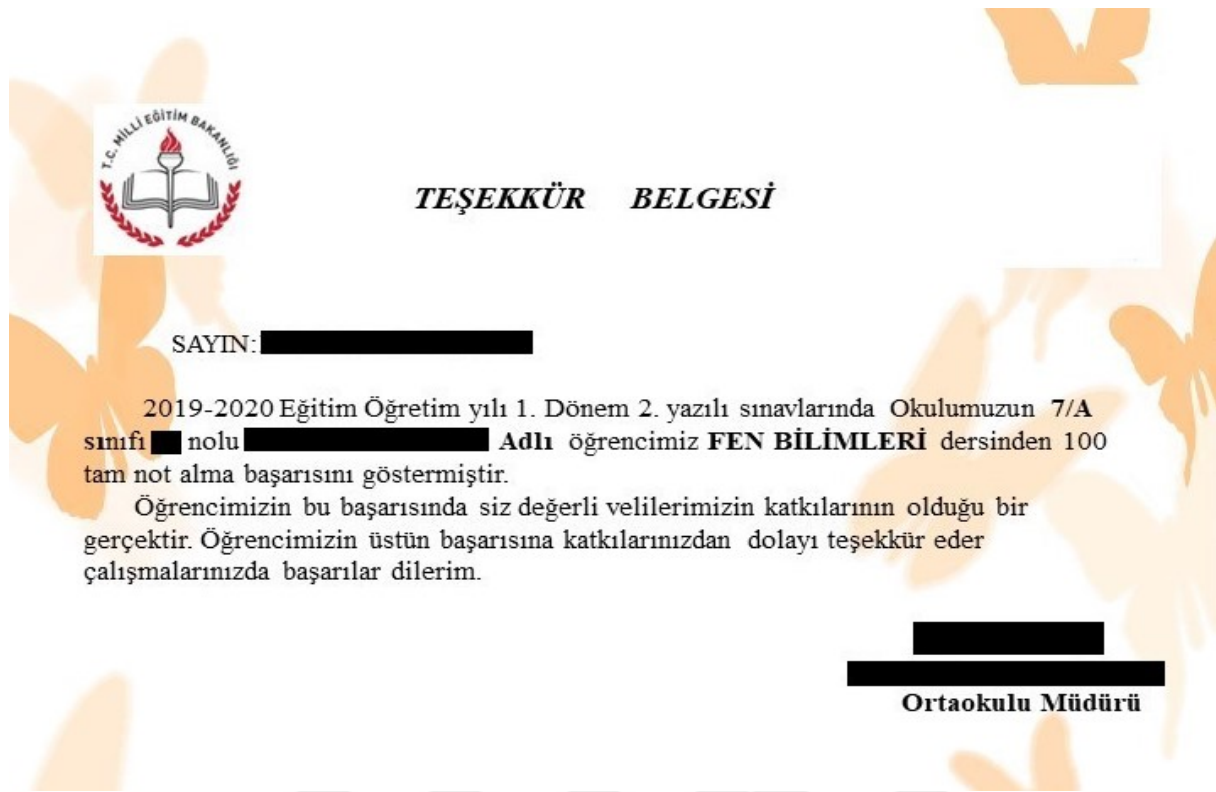
#### Ek 3.1: Yardımcı Kaynaklar Odası



#### Ek 3.2: Fotokopi Odası



## Ek 3.3: Teşekkür Belgesi Örneği



**T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI**

**TEŞEKKÜR BELGESİ**

SAYIN: [REDACTED]

2019-2020 Eğitim Öğretim yılı 1. Dönem 2. yazılı sınavlarında Okulumuzun 7/A sınıfı [REDACTED] nolu [REDACTED] Adlı öğrencimiz **FEN BİLİMLERİ** dersinden 100 tam not alma başarısını göstermiştir.

Öğrencimizin bu başarısında siz değerli velilerimizin katkılarının olduğu bir gerçektir. Öğrencimizin üstün başarısına katkılarınızdan dolayı teşekkür eder çalışmalarınızda başarılar dilerim.

[REDACTED]  
Ortaokulu Müdürü

## Ek 3.4: İftihar Belgesi Listesi Örneği

İFTİHAR LİSTE.pdf - Adobe Acrobat Reader DC (64-bit)

Dosya Düzenle Görünüm İmzalama Pencere Yardım

Ana Sayfa Araçlar İFTİHAR LİSTE.pdf x

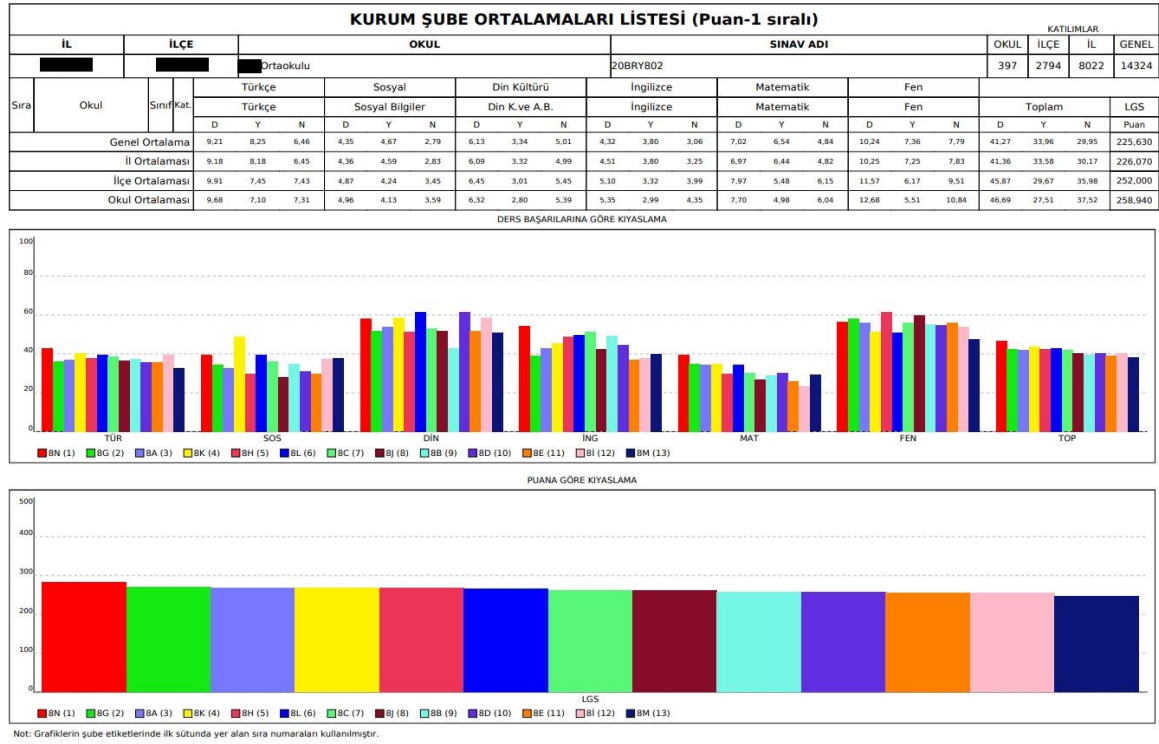
1 / 5 %89,3

T.C. [REDACTED] VALİLİĞİ  
Ortaokulu Müdürüğü  
2017-2018 II. Dönem İFTİHAR BELGELERİ LİSTESİ

| Öğr. No | Adı Soyadı | Sınıf / Şubesi      | Nedeni                                                                    |
|---------|------------|---------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| 1       | [REDACTED] | 7. Sınıf / B Şubesi | Çeşitli sosyal, kültürel ve sanatsal etkinliklerde üstün başarı göstermek |
| 2       | [REDACTED] | 8. Sınıf / F Şubesi | Çeşitli sosyal, kültürel ve sanatsal etkinliklerde üstün başarı göstermek |
| 3       | [REDACTED] | 6. Sınıf / E Şubesi | Çeşitli sosyal, kültürel ve sanatsal etkinliklerde üstün başarı göstermek |
| 4       | [REDACTED] | 6. Sınıf / M Şubesi | Çeşitli sosyal, kültürel ve sanatsal etkinliklerde üstün başarı göstermek |
| 5       | [REDACTED] | 8. Sınıf / K Şubesi | Davranışlarıyla arkadaşlarına ve çevresine iyi örnek olmak                |
| 6       | [REDACTED] | 7. Sınıf / E Şubesi | Çeşitli sosyal, kültürel ve sanatsal etkinliklerde üstün başarı göstermek |
| 7       | [REDACTED] | 7. Sınıf / A Şubesi | Çeşitli sosyal, kültürel ve sanatsal etkinliklerde üstün başarı göstermek |
| 8       | [REDACTED] | 5. Sınıf / D Şubesi | Çeşitli sosyal, kültürel ve sanatsal etkinliklerde üstün başarı göstermek |
| 9       | [REDACTED] | 8. Sınıf / C Şubesi | Çeşitli sosyal, kültürel ve sanatsal etkinliklerde üstün başarı göstermek |
| 10      | [REDACTED] | 7. Sınıf / D Şubesi | Çeşitli sosyal, kültürel ve sanatsal etkinliklerde üstün başarı göstermek |
| 11      | [REDACTED] | 6. Sınıf / M Şubesi | Çeşitli sosyal, kültürel ve sanatsal etkinliklerde üstün başarı göstermek |
| 12      | [REDACTED] | 5. Sınıf / B Şubesi | Çeşitli sosyal, kültürel ve sanatsal etkinliklerde üstün başarı göstermek |
| 13      | [REDACTED] | 5. Sınıf / B Şubesi | Çeşitli sosyal, kültürel ve sanatsal etkinliklerde üstün başarı göstermek |
| 14      | [REDACTED] | 7. Sınıf / A Şubesi | Çeşitli sosyal, kültürel ve sanatsal etkinliklerde üstün başarı göstermek |
| 15      | [REDACTED] | 6. Sınıf / C Şubesi | Çeşitli sosyal, kültürel ve sanatsal etkinliklerde üstün başarı göstermek |
| 16      | [REDACTED] | 5. Sınıf / B Şubesi | Çeşitli sosyal, kültürel ve sanatsal etkinliklerde üstün başarı göstermek |
| 17      | [REDACTED] | 7. Sınıf / A Şubesi | Çeşitli sosyal, kültürel ve sanatsal etkinliklerde üstün başarı göstermek |
| 18      | [REDACTED] | 7. Sınıf / A Şubesi | Çeşitli sosyal, kültürel ve sanatsal etkinliklerde üstün başarı göstermek |
| 19      | [REDACTED] | 5. Sınıf / A Şubesi | Çeşitli sosyal, kültürel ve sanatsal etkinliklerde üstün başarı göstermek |
| 20      | [REDACTED] | 7. Sınıf / A Şubesi | Çeşitli sosyal, kültürel ve sanatsal etkinliklerde üstün başarı göstermek |
| 21      | [REDACTED] | 5. Sınıf / D Şubesi | Çeşitli sosyal, kültürel ve sanatsal etkinliklerde üstün başarı göstermek |
| 22      | [REDACTED] | 7. Sınıf / C Şubesi | Çeşitli sosyal, kültürel ve sanatsal etkinliklerde üstün başarı göstermek |
| 23      | [REDACTED] | 6. Sınıf / M Şubesi | Çeşitli sosyal, kültürel ve sanatsal etkinliklerde üstün başarı göstermek |
| 24      | [REDACTED] | 5. Sınıf / E Şubesi | Çeşitli sosyal, kültürel ve sanatsal etkinliklerde üstün başarı göstermek |
| 25      | [REDACTED] | 6. Sınıf / B Şubesi | Çeşitli sosyal, kültürel ve sanatsal etkinliklerde üstün başarı göstermek |

07.06.2018 15:06:48 1

Ek 3.5: Deneme Sınavı Şube Ortalamaları (Grafiksel Gösterim) Örneği



Ek 3.6: Deneme Sınavı Şube Ortalamaları (Liste) Örneği

| KURUM ŞUBE ORTALAMALARI LİSTESİ (Puan-1 sıralı) |      |       |      |                |      |      |                 |      |      |               |      |      |           |           |      |           |      |      |       |      |       |        |       |       |         |       |       |       |
|-------------------------------------------------|------|-------|------|----------------|------|------|-----------------|------|------|---------------|------|------|-----------|-----------|------|-----------|------|------|-------|------|-------|--------|-------|-------|---------|-------|-------|-------|
| İL                                              |      | İLÇE  |      | OKUL           |      |      |                 |      |      |               |      |      |           | SINAV ADI |      |           |      |      |       |      |       |        |       | OKUL  | İLÇE    | İL    | GENEL |       |
|                                                 |      |       |      |                |      |      |                 |      |      |               |      |      |           | 20BRY802  |      |           |      |      |       |      |       |        |       | 397   | 2794    | 8022  | 14324 |       |
| Sıra                                            | Okul | Sınıf | Kat. | Türkçe         |      |      | Sosyal          |      |      | Din Kültürü   |      |      | İngilizce |           |      | Matematik |      |      | Fen   |      |       | Toplam |       |       | LGS     |       |       |       |
|                                                 |      |       |      | Türkçe         |      |      | Sosyal Bilgiler |      |      | Din K.ve A.B. |      |      | İngilizce |           |      | Matematik |      |      | Fen   |      |       |        |       |       |         |       |       |       |
|                                                 |      |       |      | D              | Y    | N    | D               | Y    | N    | D             | Y    | N    | D         | Y         | N    | D         | Y    | N    | D     | Y    | N     | D      | Y     | N     | D       | Y     | N     | Puan  |
|                                                 |      |       |      | Genel Ortalama |      |      |                 | 9.21 | 8.25 | 6.46          | 4.35 | 4.67 | 2.79      | 6.13      | 3.34 | 5.01      | 4.32 | 3.80 | 3.06  | 7.02 | 6.54  | 4.84   | 10.24 | 7.36  | 7.79    | 41.27 | 33.96 | 29.95 |
| İl Ortalaması                                   |      |       |      | 9.18           | 8.18 | 6.45 | 4.36            | 4.59 | 2.83 | 6.09          | 3.32 | 4.99 | 4.51      | 3.80      | 3.25 | 6.97      | 6.44 | 4.82 | 10.25 | 7.25 | 7.83  | 41.36  | 33.58 | 30.17 | 226.070 |       |       |       |
| İlçe Ortalaması                                 |      |       |      | 9.91           | 7.45 | 7.43 | 4.87            | 4.24 | 3.45 | 6.45          | 3.01 | 5.45 | 5.10      | 3.32      | 3.99 | 7.97      | 5.48 | 6.15 | 11.57 | 6.17 | 9.51  | 45.87  | 29.67 | 35.98 | 252.000 |       |       |       |
| Okul Ortalaması                                 |      |       |      | 9.68           | 7.10 | 7.31 | 4.96            | 4.13 | 3.59 | 6.32          | 2.80 | 5.39 | 5.35      | 2.99      | 4.35 | 7.70      | 4.98 | 6.04 | 12.68 | 5.51 | 10.84 | 46.69  | 27.51 | 37.52 | 258.940 |       |       |       |
| 1                                               |      | 8N    | 26   | 10.69          | 6.42 | 8.55 | 5.27            | 3.88 | 3.97 | 6.60          | 2.32 | 5.83 | 6.21      | 2.33      | 5.43 | 9.20      | 3.80 | 7.93 | 12.92 | 4.85 | 11.31 | 50.89  | 23.60 | 43.02 | 283.630 |       |       |       |
| 2                                               |      | BG    | 25   | 9.68           | 7.48 | 7.19 | 4.80            | 4.08 | 3.44 | 6.16          | 2.96 | 5.17 | 5.04      | 3.42      | 3.90 | 8.64      | 5.04 | 6.96 | 13.40 | 5.44 | 11.59 | 47.72  | 28.42 | 38.25 | 269.600 |       |       |       |
| 3                                               |      | BA    | 24   | 10.04          | 7.96 | 7.39 | 4.75            | 4.42 | 3.28 | 6.23          | 2.45 | 5.41 | 5.29      | 3.04      | 4.28 | 8.50      | 4.96 | 6.85 | 12.96 | 5.38 | 11.17 | 47.77  | 28.21 | 38.38 | 267.980 |       |       |       |
| 4                                               |      | BK    | 30   | 10.33          | 6.77 | 8.08 | 6.03            | 3.50 | 4.87 | 6.66          | 2.45 | 5.84 | 5.41      | 2.59      | 4.54 | 8.54      | 4.68 | 6.98 | 12.20 | 5.77 | 10.28 | 49.17  | 25.76 | 40.59 | 267.840 |       |       |       |
| 5                                               |      | BH    | 25   | 9.52           | 5.84 | 7.57 | 4.40            | 4.28 | 2.97 | 6.12          | 2.92 | 5.15 | 5.65      | 2.26      | 4.90 | 7.42      | 4.46 | 5.93 | 13.80 | 4.60 | 12.27 | 46.91  | 24.36 | 38.79 | 267.730 |       |       |       |
| 6                                               |      | BL    | 28   | 9.85           | 5.85 | 7.90 | 5.30            | 4.00 | 3.96 | 7.00          | 2.59 | 6.14 | 5.92      | 2.88      | 4.96 | 8.07      | 3.52 | 6.90 | 11.71 | 4.68 | 10.15 | 47.85  | 23.52 | 40.01 | 265.110 |       |       |       |
| 7                                               |      | BC    | 28   | 10.07          | 7.04 | 7.73 | 5.00            | 4.15 | 3.62 | 6.27          | 2.92 | 5.30 | 6.04      | 2.74      | 5.12 | 7.48      | 4.20 | 6.08 | 12.82 | 4.93 | 11.18 | 47.68  | 25.98 | 39.03 | 262.100 |       |       |       |
| 8                                               |      | BJ    | 26   | 9.77           | 7.27 | 7.35 | 4.35            | 4.62 | 2.81 | 6.12          | 2.80 | 5.19 | 5.28      | 3.16      | 4.23 | 7.12      | 5.31 | 5.35 | 13.77 | 5.42 | 11.96 | 46.41  | 28.58 | 36.89 | 261.080 |       |       |       |
| 9                                               |      | BB    | 27   | 10.00          | 7.48 | 7.51 | 4.92            | 4.31 | 3.49 | 5.39          | 3.35 | 4.28 | 5.92      | 2.92      | 4.94 | 8.00      | 6.54 | 5.82 | 13.07 | 6.07 | 11.05 | 47.30  | 30.67 | 37.09 | 257.880 |       |       |       |
| 10                                              |      | BD    | 27   | 9.56           | 7.26 | 7.14 | 4.41            | 3.96 | 3.09 | 6.92          | 2.33 | 6.14 | 5.44      | 2.88      | 4.48 | 7.54      | 4.50 | 6.04 | 12.81 | 5.46 | 10.99 | 46.68  | 26.39 | 37.88 | 256.850 |       |       |       |
| 11                                              |      | BE    | 30   | 9.67           | 7.63 | 7.12 | 4.60            | 4.90 | 2.97 | 6.20          | 3.10 | 5.17 | 4.77      | 3.20      | 3.70 | 7.27      | 6.37 | 5.15 | 13.20 | 5.87 | 11.24 | 45.71  | 31.07 | 35.35 | 254.430 |       |       |       |
| 12                                              |      | BI    | 30   | 10.47          | 7.73 | 7.89 | 5.13            | 4.23 | 3.72 | 6.76          | 2.69 | 5.86 | 5.14      | 4.03      | 3.79 | 6.79      | 6.24 | 4.71 | 12.80 | 5.93 | 10.82 | 47.09  | 30.88 | 35.10 | 254.140 |       |       |       |
| 13                                              |      | BM    | 28   | 8.96           | 7.29 | 6.54 | 5.04            | 3.79 | 3.77 | 6.04          | 2.79 | 5.11 | 5.00      | 3.00      | 4.00 | 7.29      | 4.36 | 5.83 | 11.43 | 5.79 | 9.50  | 43.76  | 27.02 | 34.75 | 247.330 |       |       |       |

Ek 3.7: Tebrik Belgesi Örneği



Ek 3.8: Tebrik Mektubu Örneği

|                                                                                                                                                  |                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| <b>TEBRİK MEKTUBU</b>                                                                                                                            |                      |
| Sayın                                                                                                                                            |                      |
| Velisi bulunduğunuz okulumuzun / sınıfında eğitim öğretim gören ..... numaralı                                                                   |                      |
| 2011/2012 eğitim öğretim yılı ..... dönemi "Fen Bilimleri" dersi sınavında puan alarak üstün başarı göstermiştir.                                |                      |
| Öğrencinizin başarısında sizlerin katkısının büyük olduğunu düşünerek hem sizi hem de öğrencinizi tebrik eder, başarılarınızın devamını dileriz. |                      |
| .....<br>Fen Bilimleri Öğretmeni                                                                                                                 | .....<br>Okul Müdürü |

### Ek 3.9: Öğretmenler Kurulu Toplantısı (Gündem Maddeleri) Örneği



T.C.  
[Redacted] KAYMAKAMLIĞI  
[Redacted] Ortaokulu Müdürlüğü

Sayı : 39979086-50.99-E.1870361  
Konu : 2. Dönem Başı Öğretmenler Kurulu

27.01.2020

#### [Redacted] ORTAOKULU ÖĞRETMENLERİNE

2019 -2020 eğitim - öğretim yılı 2. dönem başı öğretmenler kurulu toplantısı 03.02.2020 Pazartesi günü aşağıdaki gündem maddeleriyle, saat 13.30'te, çok amaçlı salonumuzda yapılacaktır.

Belirtilen tarihte toplantıya hazırlıklı katılmanızı önemle rica ederim.

[Redacted]  
Okul Müdürü

#### GÜNDEM MADDELERİ

- 01) Açılış ve yoklama
- a) Öğretmenler Kurulu toplantısının çalışma usul ve esaslarının açıklanması
- 02) Yeni göreve başlayan öğretmenlerin tanıştırılması, idari personel arasındaki görev dağılımının açıklanması
- 03) 1. dönemin genel hatlarıyla değerlendirilmesi
- a) 1. dönem alınan kararların gözden geçirilmesi
- b) 1. dönem yapılan sosyal, kültürel faaliyetlerin değerlendirilmesi
- c) Ders başarı durumlarının görüşülmesi
- d) Sınıf ve şubelerin derslerdeki başarı düzeylerinin görüşülmesi
- 04) 2. dönem eğitim öğretimle ilgili başarıyı artırıcı çalışmaların belirlenmesi
- 05) Öğrenci devam-devamsızlık, kılık-kıyafet durumlarının görüşülmesi
- 06) Zümre öğretmenler kurulları ile ilgili mevzuat ve uygulamadaki sorunların görüşülmesi
- a) Zümre öğretmenler kurul gündemlerinin, yapılma usul ve zamanlarının öğretmenlere bildirilmesi
- 07) Planlama çalışmalarıyla ilgili yönetmelikte belirtilen konuların görüşülmesi
- a) Yıllık planların uygulanmasında meydana gelen aksaklıkların görüşülmesi
- 08) Öğrenci başarısını ölçme çalışmaları;
- a) Sınav sayı ve çeşitleri,
- b) Projelerin görevlerinin verilmiş ve değerlendirme esaslarının belirlenmesi
- c) Sınav takviminin oluşturulması ve ortak sınavların görüşülmesi
- d) 8. Sınıflara yönelik çalışmalar
- 09) Ders dışı eğitim (egzersiz) çalışmalarının ve destekleme ve yetiştirme kurslarının (DYK) değerlendirilmesi

[Redacted]  
Elektronik Ağ:  
e-posta: [Redacted]

Bilgi için: [Redacted]  
Tel: [Redacted]  
Faks: [Redacted]

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evnksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8c06-a275-3e1a-be22-eb62 koda ile teyit edilebilir.

### Ek 3.10: Kurs Listeleri Örneği



| ÖZ GEÇMİŞ                                        |                                                                                                                                                                                                                      |      |                                                |
|--------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------------------------------------------------|
| <b>Adı-Soyadı</b>                                | Davut SOYSAL                                                                                                                                                                                                         |      |                                                |
| <b>Bildiği Yabancı Diller</b>                    | İngilizce                                                                                                                                                                                                            |      |                                                |
| <b>Eğitim Durumu</b>                             | <b>Başlama – Bitirme</b>                                                                                                                                                                                             |      | <b>Kurum Adı</b>                               |
| <b>Lise</b>                                      | 1993                                                                                                                                                                                                                 | 1997 | Kırşehir Lisesi                                |
| <b>Lisans</b>                                    | 1999                                                                                                                                                                                                                 | 2003 | Ondokuz Mayıs Üniversitesi                     |
| <b>Yüksek Lisans</b>                             | 2010                                                                                                                                                                                                                 | 2012 | Ahi Evran Üniversitesi                         |
| <b>Doktora</b>                                   | 2017                                                                                                                                                                                                                 | 2022 | Uludağ Üniversitesi                            |
| <b>Çalıştığı Kurum</b>                           | <b>Başlama – Ayrılma</b>                                                                                                                                                                                             |      | <b>Çalışılan Kurumun Adı</b>                   |
| 1.                                               | 2005                                                                                                                                                                                                                 | 2006 | Yukarıkale İlköğretim Okulu                    |
| 2.                                               | 2006                                                                                                                                                                                                                 | 2012 | Göre İlköğretim Okulu                          |
| 3.                                               | 2012                                                                                                                                                                                                                 | 2014 | Faik Yılmazipek Ortaokulu                      |
| 4.                                               | 2014                                                                                                                                                                                                                 | 2017 | Abdülhalim Altınoluk Uludağ Ortaokulu          |
| 5.                                               | 2017                                                                                                                                                                                                                 | 2017 | Büyükşehir Belediyesi Zafer Atıcılar Ortaokulu |
| 6.                                               | 2017                                                                                                                                                                                                                 | 2019 | Meral Muammer Ağım Ortaokulu                   |
| 7.                                               | 2019                                                                                                                                                                                                                 | -    | Koç Ortaokulu                                  |
| <b>Üye Olduğu Bilimsel ve Meslekî Kuruluşlar</b> |                                                                                                                                                                                                                      |      |                                                |
| <b>Katıldığı Proje ve Toplantılar</b>            |                                                                                                                                                                                                                      |      |                                                |
| <b>Yayınlar:</b>                                 | <b>Makaleler</b><br>D. Soysal, <b>Ö. Afacan</b> (2012). İlköğretim Öğrencilerinin “Fen ve Teknoloji Dersi” ve “Fen ve Teknoloji Öğretmeni” Kavramlarına Yönelik Metafor Durumları. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal |      |                                                |

|                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                 | <p>Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 9, Sayı 19, 287-306.</p> <p><b>Bildiriler:</b></p> <p>Soysal, D. ve Kılınç, A. (2012). School students' attitudes and opinions about biodiversity loss. 9th International Conference on Hands-on Science, 16-21 October 2012, Antalya, TURKEY.</p> <p>A. Kılınç, D. Soysal, B. İşeri, N.Tanık, H. Seymen, A. Sönmez, B. Eroğlu, T. Kartal, Ü. Demiral, K. Yıldırım, D. Polat, M.P.D.Güler, Ö. Afacan, Ö. Görgülü, “Öğretmen adaylarının sosyobilimsel bir konunun öğretimi ile ilgili öz yeterlilikleri ve seçecekleri öğretim metotları. Mini Sempozyum: Fen Öğretmenleri ve Sosyobilimsel Konuların Öğretimi” <b>10. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi</b>, 27-30 Haziran, Niğde, 2012.</p> <p>D. Polat, A. Kılınç, Ö. Görgülü, T. Kartal, Ü. Demiral, Ö. Afacan, M.P.D. Güler, B. İşeri, D. Soysal, A. Sönmez, N. Tanık, “Fen ve Biyoloji Öğretmenleri Sosyobilimsel konulara ve bu konuların öğretimine nasıl yaklaşıyor? Pratikler, faydalar, sorunlar ve öneriler üzerine nitel bir çalışma. Mini Sempozyum: Fen Öğretmenleri ve Sosyobilimsel Konuların Öğretimi” <b>10. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi</b>, 27-30 Haziran, Niğde, 2012.</p> |
| <b>Diğer:</b>                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <p><b>Tarih</b></p> <p><b>İmza</b></p> <p><b>Adı-Soyadı</b></p> | <p>02/08/2022</p> <p>Davut Soysal</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |