



abece



ISSN 1301-0557 Yıl 42/Sayı 388 (Eylül 2026)



9 771301 055006



abece

Eğitim ve Ekin dergisi
(Üç ayda bir yayımlanır)

ISSN 1301-0557
Yıl 42 / Sayı 388 (Eylül 2026)

EĞİT-DER Adına Sahibi
Tahsin Doğan

Yazı İşleri Müdürü
İsmail Taki Usanmaz

Genel Yayın Yönetmeni
Ünal Özmen

Editör
Hatice Sönmez Kaya

Adres
Bayındır 1 Sok. No: 25/8
Kızılay - Ankara

İletişim
Tlf.: 5364270306
abecedergisi@gmail.com
egitder@gmail.com
www.egitder.org.tr

Hesap Adı / No:
İş Bankası:
Eğitimciler Derneği
TR44 0006 4000 0014 2141 9912 88
Ziraat Bankası
TR50 0001 0012 6207 9618 0850 01

Baskı
Ertem Basın Yayın Dağıtım Sanayi
Ticaret LTŞ - Ankara
Sertifika No: 48083

İçindekiler

İçimizdeki Şeytan: Eleştirel Eğitimcinin Diyalogla İmtihanı <i>Yasemin Tezgiden-Cakcak</i>	1
Düşüncenin Önündeki Engel; Otosansür <i>İbrahim Ortaş</i>	6
2025-2026 Eğitim-Öğretim Yılına Başlarken <i>Tahsin Doğan</i>	9
Çocuk, Çocukluk ve Özgürleşim Üzerine <i>Akif Coşkun</i>	15
Göç <i>Bayram Atakul</i>	22
Devrimci Bir Aydın: Mustafa Necati Mümtaz Peker	25
Türkiye Öğretmenler Sendikası ve “Devrim İçin Eğitim”	31
Bir Dünya Düşlüyorum <i>Langston Hughes</i>	33
Portremin Öyküsü <i>Mehmet Erbil</i>	34
Anadolu Tutkunu Masalcı Bir Yazar <i>Hatice Kaya</i>	36
Bir Gören Vardır ya da Sadık Güvenç’in Romancılığı <i>Davut Köksoy</i>	39
İçinde Bulunduğumuz Tehlikeler <i>Haydar Uzunyayla</i>	41
İçinde Bulunduğumuz Tehlikeler <i>Haydar Uzunyayla</i>	43
Küba'da Eğitim Sistemi <i>Ömer Öneren</i>	45

İçimizdeki Şeytan: Eleştirel Eğitimcinin Diyalogla İmtihanı

Yasemin Tezgiden-Cakcak¹

Eğitimi bir özgürlük pratiği olarak gören, eşit, özgür, demokratik bir okul ve dünya ideali için birer kültür işçisi olarak çalışan eleştirel eğitimcilerin karşısında duran pek çok toplumsal, politik, kültürel engel olduğuna kuşku yok. Ne var ki ben bu yazıda dışsal olandan çok içsel olan hakkında, daha doğrusu toplumsal olarak inşa edilmesiyle dışsal ama farkında olmadan içselleştirilmesiyle kişisel olan engellerden söz açmak istiyorum. Çünkü dışsal olanı okumak görece daha mümkünken, içimizde gizli olanı, varlığımızla bütünleşmiş olanı ayırt etmek çok daha zor. Amacım kör noktalarımıza, kimi zaman bizi ele geçiren içimizdeki şeytana dikkat çekerek içinde olduğumuz gerçekliğin adını koymak, bu sayede özgürleşme sürecimize ve dönüşüme katkı sağlamak.

Sınıfsal hiyerarşilerin normalleştiği, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin kanıksandığı, ırkçılığın ve daha pek çok ayrımcılığın görünmezleştiği toplumlarda hepimiz eşitsizliği, gücün yarattığı tahakküm biçimlerini yaşayarak büyüdük. Kamusal entelektüel olarak adlandırabileceğimiz, dönüştürücü öğretmenlerle karşılaştıysak ve onlar ile birlikte sınırlarımızı aşmayı, dünyayı eleştirel bir mercekten görmeyi öğrendiysek de, pek çoğumuz hiyerarşik olmayan eşit ilişkileri deneyimlemedik. Ya birinin astı ya birinin üstü olduk; varoluşumuzu başkalarına göre nasıl konumlandığımıza ya da konum-

¹ Öğretim üyesi, ODTÜ Eğitim Fakültesi

landırıldığımızı göre anlamlandırdık. Hissili eleştirel eğitimciler olarak bir yandan kendimiz özgürleşmeye çalışırken, bir yandan da deneyimlemediğimiz eşitlikçi ilişkilere dayalı diyalogu hayata geçirmeye çabalarken zorlandık.

Freire'nin (1991) *Ezilenlerin Pedagojisi*nde ifade ettiğı özgürleştirici pedagoji, düşünce ve eylem birlikteliğine, yani praksiye dayanıyor. Eleştirel düşünceyi eylemle birleştirmedığımız sürece lafazanlık yapıyor olacağımızı öğrendik. Salt eylemin bizi aktivizme düşüreceğini, eleştirel düşünceyle beslenmezse toplumsal dönüşümün gerçekleşmeyeceğini de ziyadesiyle benimsedik. Ama mesele öğrenci-öğretmen hiyerarşisini ortadan kaldırmaya, "öğretmenin otoritesini" sorgulamaya gelince işte orada zorlandık. Türkiye gibi öğretme ediminin kültürel olarak pek çok ülkeye göre daha dikey yapılandığı ülkelerde öğrenciyle eşit zeminde buluşma fikrini benimsemek pek de öyle kolay olmadı. Ya praksisin diyalogik, eşitlikçi ilişkiler olmadan da olabileceğine inanmak istedik ya da kendi deneyimlemediğimiz eşitlikçi ilişkileri nasıl kuracağımızı bilemedik. Belki de konumuzun bize verdiği imtiyazları kaybetmek istemedik.

Bir yandan Freire'nin diyalogcu praksisini yüceltirken öte tarafta sıklıkla monoloğa evrilen konuşmalar yaptık. Bir yandan bankacı eğitimi eleştirirken bir yandan anlatan özne ile sabırla dinleyen nesnelerin (Freire, 1991) olduğu ilişkilene biçimini değiştiremedik. Anlatma hastalığından sıyrılamadık. Bilme, öğrenme, araştırma süreçlerinde öğrencilerimizin partneri, yoldaşı olmaya çabalasak da dikey ilişkileri terk edemedik. Öğrencilerle, içinde herkesin büyüdüğü, ortak sorumluluğa dayanan bir ilişki kurmaya çalışırken öğrencileri fark etmeden uysal

dinleyici konumuna indirgedik. İnsanın sadece sorgulayıcı ve yaratıcı düşünme sürecine katıldığında özgün bir varlık olarak kendini gerçekleştireceğı bilgisine sahip olduğumuz halde öğrencilerimizin eleştirel düşünürler haline dönüşüp bize itiraz etmelerini kaldıramadık.

Eleştirel eğitimciler olsak, teoride praksisten, eşit, özgür bir dünya tahayyülünden söz etsek de pratikte "her şeyi bilen, tümgüçlü varlıklar" olarak kendimizi maskeleye ihtiyacımızla yüzleşemedik (Wardetzki, 2021). Ne de olsa hepimiz "ezilen" olmanın ne demek olduğunu iyi biliyorduk. Eksiklerimizi, zayıflıklarımızı, korkularımızı konuşursak yeniden "ezilen" konumuna sürükleneyeğimizden korktuk, iç çelişkilerimizi sorunsallaştırmaya çekindik. Beğenilme ve onay ihtiyacımızı öğrencilerimiz üzerinden giderme gafletine düştük. "Güçlü" görünürsek ciddiye alınacağımız yanılgısına kapıldık. Fark etmeden zamanın ruhuna yenik düştük. Kapitalist mülkiyet tutkusunu eleştirirken "olmak" yerine "sahip olmayı" tercih ettiğimizi (Fromm, 2015), kendimize küçük iktidar adacıkları kurup oranın hükümdarı olma, etrafındaki her şeyi kontrol ederek, nesneleştirme, cansızlaştırma dürtümüzle yüzleşemedik.

Çevremizi kendi uzantımız haline getirip mükemmellik adına bitmek bilmeyen taleplerle sömürdük. Çevremizdekileri "genişletilmiş benliğimizin" içine alıp onlara benliklerini onaylama sözü verdik (Wardetzki, 2021). Karşılığındaysa onlardan bağımsızlıklarından vazgeçmelerini, bize uyumlanmalarını istedik, onlarla yeni bir egemenlik ilişkisine girdik. Aksi takdirde onların bizim dünyamızda yeri olmayacağını hissettirdik. Çevremizdekiler bu ilişkide kendilerini eşit olarak duyumsamadıkları için kendilerini değersiz, güçsüz hissettiler; oldukları gibi olmadılar. Hata

yapmaktan korktular. Ne ihtiyaçlarını dile getirebildiler, ne taleplerimizin aşırılığını ifade edebildiler. İfade etmeye yeltendiklerindeyse büyük bir öfkenin nesnesi olup değersizleştirildiler. Kırılmalığımız o kadar büyüktü ki her tür eleştiriyi kendimize saldırı olarak gördük (Wardetzki, 2021). Diyalogcu olduğumuzu söylesek de diyaloga kapalıydık. Kendimizi ve başkalarını sevedemediğimizi, ilişkilerimizi güç istencimizle tükettiğimizi bilemedik. Her ezilenin içinde bir ezen olduğunu teoride bilsek de pratikte oraya sürüklendiğimizi fark edemedik. Belki görmek istemedik, belki kendimiz üzerine düşünmeye, kendimizle içsel bir diyalog kurmaya, kendimizi tanımaya cesaret edemedik. Ezen-ezilen çelişkisini yok etmeye çalışırken öğrenci-öğretmen çelişkisine takılıp diyalojik praksişte “çuvalladı” (İbrahimhakkıoğlu, 2026). Söz konusu başarısızlık, yalnızca bizi kendimize ve daralan çevremize mahkum etmekle kalmadı, mücadele alanımızı da daralttı, inandırıcılığımızı söndürdü. Bir olasılık pedagojisi olan eleştirel pedagojinin imkanına gölge düşürdüğü gibi çevremizdekilere de zarar verdi.

Diyalogcu Praksis Neydi?

Peki deneyimlemediğimiz, öğrenip unuttuğumuz, hayata geçirmekte zorlandığımız diyalogcu praksis neydi? Freire (1991), “İnsanca var olmak dünyayı adlandırmak, onu değiştirmektir” (s. 65) der. Diyaloğun dünyayı adlandırmak için insanlar arasındaki yüzleşme olduğunu yazar. Diyalog varoluşsal bir gerekliliktir, çünkü insan, doğası gereği iletişimsel bir varlıktır. Diyalog bir yaratma edimidir. Diyaloğa girmek derin bir dünya ve insan sevgisini gerektirir. Dünyanın adlandırılması bir kibir edimi olarak gerçekleştirilemez, diyalog alçak gönüllülük olmadan var olamaz. Freire’ye göre, eğitimciler alçakgönüllü olmadan öğrencilerinden ve

öğrencileriyle birlikte öğrenemez, eğitim bir özgürlük pratiği olmaktan çıkar, tahakküm aracına dönüşür. Taraflardan biri alçakgönüllükten yoksunsa diyalog kopar. Freire’ye göre “kendinden menkul haklılık diyalogla bağdaştırılamaz” (s. 68). Başkalarının katkısına kendimi kapatırsam, her şeyi ben bilirim ve ötekilere cehalet atfedersem diyalog kuramam. Amaç bir tarafın kendi bakışını diğerine dayatması değil, kişilerin dünyayı birlikte anlamlandırması, eylem içinde eleştirel düşünerek daha fazla insanlaşmasıdır. Başkalarının eylemi ve düşüncesi olmadan, onlarla iletişime girmeden özgürleşemem. Ne var ki “insanlar yüzleşmekten kaçındıklarında esnekliklerini yitirip ötekilere nesne muamelesi yaparlar” (s. 106). İnsanları şeyleştiren, nesneleştiren bir diyalog söz konusu olamaz. İnsanları özgürleştirmeyen praksis, praksis değildir.

Sevgi ve alçakgönüllülük kadar insana inanç da diyaloğun önemli bileşenlerinden biridir Freire’ye (1991) göre. İnsanların özgürleşme sürecine katılma yeteneğine inanmadan diyalog kurulamaz. Eğitimciler, ancak o samimi inanca sahip olurlarsa güven ilişkisi içinde yatay bir ilişki kurabilirler. Güven ortamının kurulması ve sürdürülmesi ise sözlerle eylemlerin birbirine uyuşmasına bağlıdır. Söz ve eylem tutarsızlığı güven ilişkisini de diyaloğu da yok eder. Diyologsuz iletişim, iletişimsiz eğitim mümkün değildir.

Freire’ye (1991) göre, hümanist eğitimciler praksis için bankacı eğitimin yöntemlerini kullanamaz, aksi taktirde erişmek istedikleri hedefi inkar etmiş olurlar: “Ne yazık ki özgürleşme davasına sarılanlar da bankacı eğitim modelini yaratan ortamla kuşatılmıştır ve bu ortamdan etkilendirilir ve çoğu zaman bu ortamın hakiki önemini veya insandışılaştırma gücünü algılayamazlar” (s. 56). Ayrıca, ezilenler

eski ezenlerinin gölgesini içinde taşıdıkları için bölünmüş varlıklardır: içlerinde aynı anda hem ezeni hem ezileni barındırırlar. Freire'ye göre, o nedenle onların duruşlarının ezen yönüne savrulması ihtimaline karşı daima ihtiyatlı olmak gerekir. "Ezilenlerin varoluşsal ikiye bölünmüşlükleri devrimin temellerini çürüten bürokrasilerin yeşermesine yol açan sekter bir iklimin gelişmesini kolaylaştırır. Eğer ezilenler devrimci sürecin akışı içinde bu ikiye bölünmüşlüklerini idrak edemezlerse, bu süreç devrimci olmaksızın ziyade intikamcı bir ruhla belirlenmiş olacaktır" (Freire, 1991; s. 104-105). Hal böyle olunca özgürleşme süreci tamamlanamamış, ezenle özdeşlik ilişkisi sonlanamamış; ezen, bireyin dışında konumlanamamıştır.

Peki Ne Yapmalı?

Özdüşünümselliğimizi yitirip, benmerkezci bir varoluşa savrulmuş olmak kaderimiz midir peki? Freire'ye (1991) göre, insanın tamamlanmamış karakteri ve gerçekliğin dönüşme özelliği nedeniyle dönüşüm daima mümkündür. Durumun adını koyup, neden ve nasıl çuvaladığıyla yüzleşir, aynaya bakmaya cesaret edebilirse, kendini sorgulayabilirse bu sarmaldan kurtulabilir insan. Bölünmüş varlıklar olduğumuzu, özgürleşme sürecimizi tamamlamadığımızı fark etmek acı vericidir elbet. Ama zaten özgürleşmek de doğum gibi acılı bir süreçtir (Freire, 1991). Kendisiyle yüzleşmek için kat edeceği yol uzun da olsa kendini ve insanları sevmeye becerisini yeniden kazanabilir insan. Kurduğu iktidar adacıklarına bağımlı olmadığını idrak edip, muktedir olmadan da yaşayabileceğini fark ederse yaratma ve dönüşme gücüyle yeniden canlanabilir, özgürleşebilir. Kendi içinde yolculuğa çıkmaya cürret etsin, dış dünyadan gelen sinyallere kapalı olmasın, başkalarının

dünyasına seyahat etmeye açık olsun yeter (İbrahimhakkıoğlu, 2026).

Her defasında bir daha okuyup yeni anlamlar bulduğum Freire (1991), "İnsanlar kendilerini 'bir durum içerisindeki' varlıklar olarak zamansal-mekânsal koşulların içinde kök salmış bulurlar; koşullar onlara damgasını vururken onlar da koşullara kendi damgalarını vururlar" (s. 86) diye yazar. İçinde yaşadığımız tarihsel, politik, kültürel atmosferde içselleştirdiğimiz dikey ilişkileri değiştirmekte ve kişisel patolojilerimizden özgürleşmekte zorlanmamız doğaldır. Mesele bilincimizin gömülü olduğu yerden doğrulup gerçekliğe müdahale edebilmektir. Diyalog deneyimimiz sınırlı olsa da deneyip yanılarak diyalogcu praksise erişmek mümkündür.

Tamamlanmamış varlıklar olarak "olma" çabasını sürdürürken dayanışmalı insan. Zira kimse tek başına kendini özgürleştiremez, ancak başkalarıyla diyalog içinde özgürleşebiliriz. Ancak diyalog içinde baskının esaretinden kurtulup ayağa kalkmaya cesaret edebiliriz. Ancak dayanışmayla yaratma ve kurma özgürlüğünü yeniden keşfedebilir, riske girmeye cesaret edebiliriz (Freire, 1991).

Topluluk düzlemindeyse ezberlerimizi bozarak, içimizdeki hiyerarşilerden kurtularak, eşitlikçi ilişkiler kurmaya özen göstererek, çuvaladığımız anlarda birbirimize bunu anımsatarak özgürleşme mücadelesini sürdürebiliriz. Birbirimizin iyi oluşunu önemseyerek, duygularımızın varlığını göz ardı etmeden diyalogcu praksise ulaşabiliriz. Edindiğimiz acı deneyimlerden sonra bu süreçte ortaya çıkabilecek yeni iktidar rejimlerini fark edip durdurabiliriz. İmtiyazlı pozisyonlarımızı terk etmeye cesaret ederek, ünvanlarımızın ardına sığınmayarak, eşit bir zeminde özgürce iletişim kurarak, kısacası yeni bir

ilişkilenme deneyimini inşa ederek diyalogu var edebiliriz.

Özgür ve eşit bir eğitim istiyorsak pedagojik düzlemde, bilen pozisyonumuzdan vazgeçip, geleneksel otoriter eğitimci rolünden sıyrılmak, öğrencilerle birlikte merak duygumuzu pekiştiren, birbirimize ilham ve heyecan veren bir ortam yaratmamız zaruri. Öğrenmeyi kolektif hale getirmemiz, eğitimin sorumluluğunu öğrencilerle paylaşmamız şart (hooks, 2021). Her sınıfın kendi bağlamı ve kendine özgü dinamikleri olacağını unutmadan, her bir bireyin varlığına değer vermek, her bir öğrencinin sesini duymak elzem.

Kısacası, diyalogcu praksi hayata geçirmenin kolay olmadığını, deneyerek yanılarak ve tekrar deneyerek yol alacağımızı, içimizdeki şeytandan özgürleşmenin bitmeyen bir süreç olduğunu, zihnimizi her daim yenilememiz gerektiğini kabul etmeliyiz. Umutsuzluğa kapılmadan mücadelenin uzun soluklu olduğunu hem kendimize hem birbirimize anımsatmalıyız. Bu sayede yüreğimizi açıp kendi sınırlarımızı aşabilir, yeni ilişkilenme, dil ve düşünce biçimleri kurabiliriz. Farklı fikirleri ifade etmekten korkmadan, birlikte sorgulayarak, kolektif olarak araştırmaya, bilgi üretmeye odaklanabiliriz. Birbirimizle iletişimi ve teması kaybetmezsek kolektif olarak özgürleşmeye devam edebilir, hayalini kurduğumuz dünyayı “şimdi ve burada” inşa edebiliriz.

Kaynakça

- Freire, P. (1991). *Ezilenlerin pedagojisi*. Ayrıntı Yayınları.
- Fromm, E. (2015). *Sahip olmak ya da olmak*. Say Yayınları.
- hooks, b. (2021). *Sınırları aşmayı öğretmek*. Nota Bene Yayınları.
- İbrahimhakkıoğlu, F. (yayın aşamasında). María Lugones'te Oyunculuk ve Dünya Seyahati. *Eleştirel Pedagoji*.
- Wardetzki, B. (2021). *Siyasette ve toplumda narsisizm, ayartma ve iktidar*. İletişim Yayınları.

Düşüncenin Önündeki Engel; Otosansür

İbrahim Ortaş

*Söylenenlerden çok
söylenemeyenlerin bilinmesi daha
önemlidir*

Düşünmek ve düşünceyi özgürce dile getirmek, sadece anayasal bir hak değil; bir insan için hava, su ve gıda kadar temel bir ihtiyaçtır. Ancak günümüzde bu hayati ihtiyacımız dünya genelinde ciddi bir tehdit altında. Düşünce özgürlüğü ile yaratıcılık arasındaki bağ koparıldığında, toplumlar sadece sessizleşmekle kalmaz, aynı zamanda fikren ve ruhen kurumaya başlar. Eskiden ifade özgürlüğü kısıtlamaları sadece az gelişmiş veya demokrasisi zayıf toplumların bir sorunu olarak görülürdü. Oysa bugün, ABD ve Avrupa'nın bazı ülkelerinde başta Macaristan'da hükümetin toplumu kontrol etme isteğiyle bireysel ve toplumsal özgürlük alanlarını daralttığı sık sık gündeme gelmektedir.

Macaristan Seçimlerine Atfedilen En Ciddi Eleştiri Düşüncenin Sınırlandırılmamasıydı

Bu konuda Avrupa'da başta Macaristan'da Viktor Orban'ın 16 yıllık uygulamasıyla basını sınırlaması ve muhalifleri birtakım gerekçelerle içeriye alması çok sık konuşuldu. Benzer şekilde Rusya'da, Polonya'nın ve Bulgaristan'ın düşünceyi sınırlamaları ve iktidarların tutumları konuşulmaktadır. Bu bağlamda Avrupa'dan artan göçmen karşıtı tutum sahibi ve o anlayışa sahip siyasilerin oy oranlarını artırması, beraberinde otoriter yönetimlere eğilimli yönetimlerin iktidara gelme kaygısını artırmaya başlamıştır. Bu arada, başta ABD Başkanı Trump ve Rusya yönetiminin Orban'ı destek verme istemleri nedeniyle otoriter kontrollerin büyük güç-

ler tarafından da istendiği düşünülmektedir. Büyük güçlerin kendi istedikleri otoriter kontrolü yönetimleri destekleyen yaklaşımın bu çağda ne kadar tutturacağı da test edilecektir. Seçim sonuçları bu bağlamda yeni analizleri beraberinde getirdi.

Düşünce Üretmenin Önündeki En Büyük Engel: Kendi İçimizdeki Sessizlik Otosansüre Yenik Düşmektir

İnsanlığın kısa geçmişinde, düşüncenin yasaklanması, sansür ve değişik engelleyici uygulamalar ve ona karşı verilen direnişler ile epey bir tarihsel bilgi birikimi mevcuttur. Halen de akıl ve yapay zekâ çağında en çok konuşulan ve şikâyet edilen konu düşüncenin cezalandırılmasıdır. Günümüzde düşünceyi açıklamanın önündeki en büyük engel artık sadece dışarıdan gelen yasaklar değil; bireyin kendi zihnine vurduğu o görünmez kilit, yani **oto sansürdür**. Bu baskı ikliminin en sinsi sonucu ise oto sansürdür. Otosansür, bir insanın başına bir iş gelmemesi, dışlanmaması veya kariyerine zarar gelmemesi için kendi düşüncelerini bizzat kendi eliyle kısıtlamasıdır. İktidarların doğrudan müdahalesine gerek kalmadan, insanlar artık yazma ve konuşma dillerini yumuşatıyorlar, görüşlerini açıklamayı erteliyorlar. Kendini sürekli adeta bir «mikroskop altında» hissederek yaşayan birey, sonunda tamamen susmayı tercih ediyor.

Dünyadan Giderek Daha Çok Sessizlik Sarmalı Yayılıyor

Bu durumun örneklerini dünyanın dört bir yanında görmek mümkün. Macaristan'da basına yönelik sınırlamalar ve yolsuzluk haberlerinin "kişilik hakları" bahanesiyle engellenmesi, Rusya'da ordu hakkında "yanlış bilgi yayma" suçuna verilen ağır cezalar insanların sosyal medya paylaşımlarını silmesine neden oluyor. Dünyada çoğu ülkede zaman zaman karşılaşılan sosyal medya platformlarına getirilen erişim engelleri ve sitelerdeki haberlerin engellenmesi de "dijital sansür" dalgasının

bir parçası olarak gündeme gelmektedir.

Yasaklar Yaratıcılığın ve Sanatın Nefesini Kesiyor

Yaratıcılığın ana damarı gerçektir. Gerçeğin eğilip büküldüğü ya da hiç söylenmediği bir ortamda felsefe, edebiyat ve sanat "tatsız tuzsuz" bir hal alır. Diğer bir ifadeyle, gerçeğin ifade edilemediği bir yerde felsefe, sanat ve yaratıcılık çiçek açamaz; insanın ruhunu güzelleştiren esenlikler yeşermez. Bir ressamın "sakıncalı" bulunma korkusuyla toplumsal eleştiri içeren bir tabloyu yapmaktan vazgeçmesi veya bir yazarın gerçek fikirlerini rumuzların arkasına gizlemesi, toplumun kültürel damarlarının kuruması demektir.

Baskı arttıkça toplumda ne söylendiğinden çok, söylenemeyenler daha önemli hale gelir. Özellikle de akademik ve entelektüel çevrelerde düşüncenin kısıtlanması ciddi rahatsızlık yaratmaktadır. Üniversiteler üzerinde kurulan ideolojik baskı, bilim insanlarını oto sansüre zorlar. Hong Kong'da akademisyenlerin hassas konularda ders vermeyi bırakması, üniversitelerdeki bilimsel ilerlemeyi durma noktasına getiriyor. Bilimsel bulgular "zararlı" görülerek sansürlendiğinde, o toplumun geleceği ipotek altına alınmış olur. Bu durum, herkesin aynı şeyi düşündüğü, farklılıkların yok olduğu "tekdüze" ve yavan bir toplum modelini doğurur ki bu durumda farklı orijinal fikir ve görüşler oluşmaz. Bundan bireylerden çok toplumun geleceği büyük zarar görür.

Otosansür ve Düşüncenin Kısıtlanması, Kişiliğin ve Kültürel Zenginliği Engeller

Özgür düşünce ortamının yok edilmesi sadece sanatı değil, hayatın her alanını, başta cebimizi ve soframızdan gelecek yiyeceklerin çeşitliliğini de doğrudan etkiler. İnsan gelişiminde bedensel varlığın ko-

runması kadar özgürlükler aracılığıyla tinsel yönün zenginleştirilmesi de istenen bir gerekliliktir. Özgür düşüncenin filizlenmesi ve açıklamalarına getirilen sınırlamalar, insanlar arasındaki doğal farklılıkları yok ederek «tekdüze» (monist) bir toplum modeli yaratması sakıncasını oluşturur. Fikirlerin özgürce tartışılmadığı bir ortamda, yeni fikirler (inovasyon) doğmaz; sorunların çözümüne ilişkin gerektiğinde radikal fikirler gelişmez; çözümler zihinlerde şekillenmez.

Düşünce Zenginliği Gelişmez ve Sorunlara Çözüm Üretilmez ise, Ekonomik Sorunlar Artar, Ahlaki Çöküş Yaygınlaşır

Sansür, aslında bir toplumun kendi gelişimini engellediği bir tür “ulusal ekonomik öz sabotaj»dır. Bu durumun sonucunda inandırıcılıktan uzak, yavan ve gerçek iradeyi yansıtmayan bir kültürel ortam oluşur. Veriler açıkça gösteriyor ki ifade özgürlüğünü koruyan, demokratik değerleri önceleyen, basın özgürlüğü olan, üniversiteleri özerk olan ülkeler çok daha yüksek yaşam standartlarına ve refah seviyesine sahiptirler. İnsanın en kıymetli varlığı, akla dayalı düşüncenin önemsendiği ve önemsenmediği toplumların gelişim düzeyleri ortada. Bugün aştı Kuzey Avrupa ülkelerindeki demokrasi standartı ile yaşam kalitesi paralel ilerlemektedir. Demokrasinin içselleştiği ülkelerde farklılıklara tahammül daha fazla ve üretkenlik de daha fazladır. Ayrıca, özgür basının susturulduğu ve denetleme mekanizmalarının işlemediği bir ortamda yolsuzluklar kurumsallaşır, hukuk zedelenir ve toplumun ahlaki temelleri ciddi olarak sarsılır. Yanlış politikalar eleştirilemediği için bu hataların topluma maliyeti çok daha ağır olur. Tersinden, basının dengeleyici bir güç olarak iyi işlemediği toplumlarda sorunların üstü örtülmekte ve sonrasında daha ağır bedellere yol açmaktadır.

Sonuç olarak, düşünce özgürlüğünü kısıt-

lamak sadece bugünü sessizliğe gömmek değil, bir toplumun gelecekteki gelişim kapasitesini de ipotek altına almaktır. Bir toplumun nefes alabilmesi, bireylerin hiçbir korku duymadan “düşünüyorum ve bunu söyleyebiliyorum” diyebilmesine bağlıdır. Ozan Mahsuni’nin dediği gibi, “Bırak beni konuşayım, yine sana danışayım. Sanırım en doğrusu düşünelim, konuşalım. Konuşan danışan dağları aşar. İdeolojik veya birtakım gerekçelerle düşüncenin ve bilgi yaymanın baskılandığı durumdaki sessizlik, aslında bir toplumun ahlaki ve zihinsel çöküşünün habercisi olduğunu abartmış olmaz. İletişim teknolojileri çağında otoriter yönetimlerin basını ve düşünceyi kontrol altına almasının çağın dinamiklerine uygun olmayacağı açık.

2025-2026 Eğitim- Öğretim Yılına Başlarken

Tahsin Doğan

Giriş

2025-2026 eğitim-öğretim yılı, eğitim sistemimizin çağdaş eğitim sistemlerinden hızla uzaklaştığı bir yıl olarak belleklerimizde yer alacaktır. Laik, demokratik ve kamusal eğitimin hızla nitel ve nicel olarak aşındırıldığı bir yıl oldu. Kamu okullarına ayrılması gereken kaynakların çoğunlukla tarikat, cemaat, vakıf ve derneklerine ait olan özel öğretim kurumlarına aktarılması sürdürüldü. Bölgesel eşitsizlikler daha da derinleşti. Sınıfsal olarak emekçi ailelerin çocuklarının eğitime erişimleri olanaksız hale getirildi.

MEB verilerine göre okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretimde 17 milyon 956 bin 523 çocuğumuzun 15 milyon 366 bin 143'ü sistem içinde, 1 milyon 50 bin 801 öğrencimiz de açık öğretim kurumlarında olmak üzere toplam 16 milyon 417 bin 244'ü kamuda, 1 milyon 539 bin 579 öğrencimiz de özel eğitim kurumlarında eğitim aldı.

2025-2026 Eğitim öğretim yılında 1 milyon 9 bin 671'i kamuda, 177 bin 738'i özel öğretim kurumlarında olmak üzere 1 milyon 187 bin 409 öğretmen görev yaptı.

Öğrencilerimize 59 bin 336'sı kamu 14 bin 700'ü özel, 4'ü de açık olmak üzere 74 bin 40 okulda 618.860'ı kamuya, 134.711'i özel öğretim kurumlarına ait olmak üzere 753 bin 571 derslikte hizmet verildi.

İlginçtir kamuda **bir öğretmene 16.25** öğrenci düşerken, özel öğretim kurumlarında bir öğretmene **8.66 öğrenci düşmektedir**. Aynı çarpıklığı dersliğe düşen öğren-

ci sayılarında da görüyoruz. Kamuda her dersliğe **26.52 öğrenci** düşerken, özel sektörde **11.42 öğrenci düşmektedir**.

Çocukların okula aç gidip aç gelmeleri, ders araç gereçlerinin yetersizliği, okullardaki hijyen sorunları bir yana, bu göstergeler devlet tarafından kamu okullarına sağlanan alt yapı ve öğretmen kısıtlaması nedeniyle planlı olarak eğitim süreçlerinin başarısızlığa sürüklendiğini gözler önüne sermektedir.

Siyasi iktidar en temel haklardan biri olan eğitimi bir hak, kamusal sorumluluk ve görev olarak görmemektedir. İktidar süreci içinde eğitimi bilimsel ve pedagojik temellerinden koparmış, sömürü odaklı piyasacı, dinci ve çağ dışı ideolojilerinin dayatıldığı kurumlar haline getirmiştir.

Sosyal devletin yetersiz de olsa 100 yıldır vermekte olduğu laik ve demokratik eğitim temellerinden koparılmıştır. Eğitim alınıp satılabilir bir meta olarak görülmektedir. Yoksul halk çocukları eğitimden yararlanamaz duruma gelmiştir. Ekonomik zorluklara, eğitim alanında yaşanan yüksek enflasyona karşın, veliler çocuklarını özel okullara göndermeye zorlanmaktadır.

Çocuklarımızın en az beşte biri okula aç gidip gelmektedir. Bakımsız ve yetersiz alt yapısıyla yaklaşık 60 bin kamu okulumuz ve yaklaşık 17 milyon çocuğumuz büyük bir burukluk içinde tatile girdi.

13 yıldır uygulanmakta olan üç basamaklı (4+4+4) 12 yıllık zorunlu eğitime karşın MEB, ilk ve ortaöğretimde tüm çocuklarımızı sistemin içine almayı başaramamıştır. İlkokulda okullaşma oranı %95,03 iken ortaokulda %91,45 ortaöğretimde ise bu oran %82,85 düzeyindedir. Sisteme giremeyen ilk ve ortaöğretimdeki 1,5 milyon çocuğumuzun yanında açık öğretim sistemiyle yaklaşık 955 bin çocuğumuz da eğitim sisteminin dışına itilmiştir. Bu sayıya **MESEM'** i de kattığımızda yaklaşık 1,5 milyon çocuğumuz eğitim sisteminin dışındadır.

Çağdaş dünyada eğitim bakanlıkları çeşitli özendirici sosyal ve pedagojik programlarla çocuğu okula çekmeye çalışırken, MEB çocuklarımızı okuldan ve öğretmenden uzaklaştırmak için akıl dışı model ve projeler üretmektedir.

Mesleki eğitim öğrencilerin bilimsel bilgi, yetenek ve becerileri doğrultusunda çağdaş teknolojilerle donatılmış eğitim kurumlarında pedagojik bir yaklaşım içinde verilmelidir.

Yandaş medya ve sendikaların, sermayenin ucuz çocuk işçi isteği doğrultusunda yüksek sesle dillendirdikleri **zorunlu eğitimin süresinin kısaltılması** çalışmalarının da başladığını görmekteyiz. Buna derhal son verilmelidir.

Eğitimde İdeolojik Baskı

Okul öncesi eğitim çağındaki çocuklarımız, bir yandan laik ve bilimsel eğitim karşıtı bir yaklaşım içindeki Diyanet İşleri Başkanlığının **MEB** verilerinde "**Toplum Temelli Kurumlar**" olarak ifade edilen "**sıbyan**" mekteplerine, diğer yandan ağırlıklı olarak tarikat ve cemaatlerin hâkim olduğu özel eğitim kurumlarında çığ gibi büyüyen **medreselere** yönlendirilmekteler.

Yapılan protokollerle yaz tatilinde de okullarımızın mekanları cemaat ve tarikatların ticari ve ideolojik etkinlik alanlarına dönüştürülmüştür.

Soyut düşünce çağına gelmemiş küçük çocuklarımıza; pedagojik formasyona sahip olmayan kişilerce eğitim etkinliği dışında mezarlık ziyaretleri, sembolik hac ritüelleri, cami temizliği ve kefenlerin sergilendiği ortamlarda anlaşılmayan kavram ve dayatmalarla adeta psikolojik şiddet uygulanmaktadır.

Laikliğe ve Bilimselliğe saldırılar

Siyasi iktidar, ideolojik hedefleri doğrultusunda MEB eliyle dini kurum, vakıf ve derneklerle resmi iş birliği protokolü imza-

lamıştır. Bunların başında ağırlıklı olarak bilinen **TÜGVA, ENSAR Vakfı, Hayrat Vakfı ve İlim Yayma Cemiyeti** gibi dini-siyasal yapılar ve dernekler bulunmaktadır. Bunlarla 700'e yakın protokol imzalanmıştır.

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri desteklenmezken, **ÇEDES** projesiyle imamlar, vaizler “**manevi danışman**” olarak okullarda görevlendirilmektedir.

ÇEDES projesi başta olmak üzere okulları tarikat ve cemaatlerle yapılan tüm iş birliği protokolleri iptal edilmelidir. Okullardaki manevi danışmanlık sistemi kaldırılarak **PDR** servislerine gerekli uzman kadrolar verilmelidir. Bu servisler gerekli eğitsel araç gereçlerle donatılmalı, eğitim kurumları laik, bilimsel ve karma eğitim karşıtı saldırılardan kurtarılmalıdır.

Eğitim Programları (Müfredat)

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli olarak övünülen müfredatla, okullarımızdan laik, bilimsel ve evrensel eğitim değerleri dışlanarak, neoliberal düzene bağlı uysal kuşaklar yetiştirmek hedeflenmiştir.

Bu programla eleştirel, sorgulayıcı bilimsel eğitim yaklaşımı ve yöntemleri müfredattan çıkarılmış, pozitif bilimleri içeren derslerin içi boşaltılmıştır. Bilimsellik, laiklik, yurttaşlık kavramları yerine “**tebaa**” “**madde**” “**mana**” “**manevi değerler**” ve tasavvufi söylemler yer almıştır.

Tatilde denetim dışı kullanılan kamu okullarındaki “**yaz okulu**” etkinliklerinde çocuklarımız laik, bilimsel eğitim karşıtı bir yaklaşım içinde inanç ve kimlik temelli ideolojik bir eğitim ortamına zorlanmaktadır.

Talep olmamasına, hatta yer yer karşı çıkılmasına karşın, yönlendirme ve ekonomik desteklerle binlerce öğrencimiz imam hatip okullarına girmeye zorlanmaktadır. İmam hatip okulları öğretmen atamaları,

ders araç gereçleri ve okul alt yapılarıyla ayrıcalıklı okullar haline getirilmiştir.

Siyasi iktidar ideolojileri doğrultusunda yeni bir rejim inşa etmek amacıyla eğitim sistemini kullanmaktadır. Cumhuriyetin kurucu değerlerinden, bilimsellikten, pedagojik zeminli eğitimden ve laiklikten uzaklaşmıştır. **Daha da ileri gidilerek emperyalizme karşı verilen “Kurtuluş Savaşı” yok sayılmaktadır.**

Anadilde Eğitim

Türkiye’de eğitimin hedef kitlesi çok dilli ve kültürlü bir yapıyı içermektedir. Son yıllarda göçmen çocuklarının da katılmasıyla anadil eğitimi, kültürlerin yaşatılması ve temel insan haklarından biri olması nedeniyle zorunluluk göstermektedir. Ayrıca anadil eğitimi çocukların sosyal, psikolojik, zihinsel ve duygusal gelişimlerine önemli katkı sağlamaktadır.

Ülkemizde yaratılan barış atmosferinin, siyasal hesaplara kurban edilmezse demokratikleşmenin önünü açacağı inancındayız. Eğitim sistemimiz etnik köken, cinsiyet, dil, din ve politik görüş gibi ayrımlar yapılmadan herkese eşitlik ilkesi çerçevesinde kültürlerin yaşatılacağı ve geliştirileceği eğitim ortamını sağlamak durumundadır.

Eğitimde Fiziki Altyapı

Eğitime ayrılan yatırım bütçesinin yetersizliğinden yeni derslik üretimi giderek azaltılmaktadır. Mevcut yapıların bakım onarımı da yeterince yapılmamış, özellikle dezavantajlı kırsal kesimlerde bakım ve onarım işleri velilerin sırtına yüklenmiştir.

Taşımalı eğitim sistemi ile terk edilen yaklaşık 20 bin okul binası ise tümüyle kaderine terk edilmiş, çoğu kullanılamaz

durumdur. Öğretmenlerin bölgeye olan kültürel-egitsel katkısı düşünülmeden hala bu sistemin devam ettirilmesi doğru değildir. Öğrenci sayıları 40'ın altına inen ilköğretim okullarının da taşınmalı sisteme alınmasından derhal vazgeçilmelidir.

Okul binaları, doğal afetlere karşı dayanıklılık denetiminden geçirilmeli, risk taşıyan okullar devlet eliyle önümüzdeki öğretim yılına hazırlanmalıdır.

Okul servis araçları hazırlanacak standartlar ışığında denetlenmelidir. Görülen aksaklıkların giderilmesi sağlanmalıdır. Bu araçların sürücüleri sosyal ilişkiler ve çocuk psikolojisi konusunda her yıl zorunlu olarak hizmet içi eğitime alınmalıdır.

Çocuklarımızın özellikle kış aylarında karanlıkta okul yolunda olmalarına neden olan saat uygulamasından vaz geçilerek yaz saati uygulamasına dönülmelidir.

Açık lise uygulaması sistemden çıkarılmalı, bu liseler örgün eğitim sistemi içinde kesintisiz yüz yüze eğitim kurumlarına dönüştürülmelidir.

Eğitimde Hijyenik Ortam

Okulların temizlik ve hijyen sorunları bütçe ve kadro yetersizliği nedeniyle çözülmemiş, bu hizmet ağırlıklı olarak velilerin sırtına yüklenmiştir. Her yıl aksi söylenmesine karşın bu yıl da velilerimizden bağış, aidat, kayıt parası, temizlik malzemesi alımı gibi adlar altında paraların alınmasına devam edilmiştir.

Yardımcı hizmetlerde çalıştırılan yetersiz, geçici, güvencesiz ve eğitimsiz kadrolar ise çocuklarımızın eğitim yaşamı ve sağlığı için önemli sorunlar taşımaktadır. Okullarımıza acilen yeterli sayıda **alan eğitimi almış kadrolu** yardımcı personel alınmalıdır.⁷

Bir Öğün Yemek

OECD verilerine göre ülkemizde yaklaşık her 4 çocuktan biri ailesinin yoksulluğu nedeniyle temel ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır. Fiziksel, ruhsal ve sosyal olarak bu çocuklarımız derslere odaklanamamakta, başarısız olmaktadır.

Yıllardır velilerin, meslek örgütlerinin ve tüm toplumun taleplerine karşın, "**Okulda Bir Öğün Ücretsiz Sağlıklı Yemek ve Temiz Su**" bu öğretim yılında da sağlanmamıştır. Çocuklarımızın **aç, susuz** olarak derslere girmeye zorunlu bırakılması sosyal devletin onlara yönelttiği ekonomik bir **şiddet** olarak görülmelidir.

Eğitim bütçesi ve diğer kaynaklar teşvik ve destek adı altında özel okullara değil doğrudan okullara aktarılmalıdır. Anayasamızda ifadesini bulan sosyal devlet sorumluluğu içinde her okulda bir öğün ücretsiz yemek ve temiz su sağlanmalıdır.

Çocuk İşçiliği

MEB, Mesleki Eğitim Merkezleri (MESEM) kanalıyla **çocuk işçiliğini** kurumsallaştırmıştır. Özellikle yoksul ailelerin ağırlıklı olarak erkek çocukları "**beceri eğitimi**" adıyla sömürü düzenine ucuz iş gücü olarak çalışmaya zorlanırken, **kız çocukları** onu koruması gereken devlet eliyle **çocuk evliliğine** ve **ev işlerine** zorlanmaktadır. Bu çocuklarımız donanımsız, önlemsiz ve gerekli rehberlik sağlanmadığı için **iş ci-nayetleri** ile karşı karşıyadır.

Okulda Şiddet

Okullarımız pedagojik, psikolojik yaklaşımlarla birer eğitim kurumu olarak değil, devlet üzerinde bir yük ve ticarethane olarak görülmektedir. Çocuklarımıza eleyici, yarışçı, stresli bir eğitim ortamı dayatılırsa, şiddet eğilimleri bundan beslenir. Yaratılan bu ortam ağırlıklı olarak sorunlu ve

pedagojik destek alamayan çocuklarımızı şiddete yöneltebilir.

Okullarımız polisiye önlemler yerine pedagojik bir şemsiye ile şiddet eğilimlerinden korunmalıdır.

Öncelikle okullarımız şiddeti besleyen psikolojik ve sosyal ortamdan kurtarılmalıdır. Okullar çocuklarımızın **bedensel, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını** karşılayacak donanım ve kadroya ulaştırılmalıdır.

Değersizleştirilen Öğretmen

Öğretmenlerin değersizleştirilmesi siyasi iktidarın temel politikası haline gelmiştir. Öğretmenler kadrolu, sözleşmeli, ücretli statülere ayrılarak güvencesiz istihdam anlayışı giderek kurumlaşmaktadır. Özellikle özel sektör öğretmenleri asgari ücretin de altında bir ücretle çalıştırılarak mevsimlik işçiye dönüştürülmüşlerdir.

Eğitim emekçileri yoksulluk sınırının altında bir ücrete mahkûm edilmiştir. Bu nedenle temel gereksinimlerini karşılayamamakta bulabildikleri ek işlerde çalışmaktadırlar. Bu durum öğretmenin toplumsal saygınlığı yanında başarısını da olumsuz etkilemektedir.

Bu öğretim yılı yaklaşık yüz bin ücretli öğretmen, asgari ücretin altında bir ücrette çalıştırıldı. Pedagojik formasyon şartı aranmadan çalıştırılan bu öğretmen çalıştırma uygulaması öğretmenliğin itibarsızlaştırılması yanında eğitimde başarıyı da düşürmektedir.

Bu öğretim yılı bir milyon dolayında atanamayan öğretmen varken devlet okullarında güvencesiz olarak düşük ücretle çalıştırılan bu öğretmenlerin sayısı da giderek artırılmaktadır.

Öğretmen örgütleri olarak, öğretmenlerin özlük ve sosyal haklarını koruyucu yaklaşımla **tanımlamak ve düzenlemek** için

yıllarca mücadele ettiğimiz “**Öğretmenlik Mesleği Kanunu**” (ÖMK) her alanda olduğu gibi siyasi iktidarın ideolojik hedefleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu yasa öğretmenlerin talepleri doğrultusunda yeniden düzenlenmelidir.

Kurdıkları **Millî Eğitim Akademisi** ile de temel görevi öğretmen yetiştirmek olan daha önce **öğretmen okulları, eğitim enstitüleri** ve günümüzde de öğretmen yetiştirmenin tek kaynağı olan **eğitim fakültelerinin** akademik ve mesleki birikimi yok sayılarak **eğitim fakülteleri** değersizleştirilmiş işlevsiz hale getirilmiştir.

Anayasa ve ilgili **eğitim mevzuatına** aykırı olarak öğretmenlik unvanı gasp edilmiş, diplomaları yok sayılmış öğretmenler siyasi iktidarın güdümü altındaki bu **akademinin kursiyerleri** durumuna getirilmiştir.

Siyasi iktidarın kamuda **mülakat kaldıracak** sözüne karşın, MEB yazılı sınavları hiçe sayarak, yandaş seçiminin yolu olarak gördükleri **mülakat** uygulamasını ısrarla sürdürmüştür. Yargının “**mülakatın mağduriyet yarattığı**” hükmüne karşın siyasi iktidar öğretmenlere yönelik hak gaspını ve hukuk tanımazlığını sürdürmektedir.

Eğitim sistemi içinde yarattığı sorunlar nedeniyle mülakat adı altında ideolojik kadro oluşturma uygulamasından vaz geçilerek, öğretmen istihdamı demokratik kurallar çerçevesinde yeniden düzenlenmelidir. Hatta yazılı sınavların da kaldırılması için öğretmen ihtiyacı ile öğretmen yetiştiren kurumların kontenjanları dengelenerek, mezun olan tüm öğretmenlerin istihdamı sağlanmalıdır.

Bu yöntemle öğretmenler arasında hiyerarşi ve bölünmelere neden olan sözleşmeli, ücretli gibi güvencesiz **istihdam sistemi** de kendiliğinden ortadan kalkacaktır. Bu uygulama ile öğretmenler arasındaki tek fark **kıdem farkı** olacaktır.

Siyasi iktidarın tamamen ideolojik amaçları doğrultusunda kurguladığı “**Milli Eğitim Akademisi**” kaldırılarak, eğitim fakültelelerinde “**akademik kariyer**” yapmak isteyen öğretmenler desteklenmelidir.

Siyasi iktidarın öğretmenler değersizleştirme politikaları nedeniyle son yıllarda öğretmene yönelen şiddeti artırmıştır. Öğretmenler basit bir **not verme işlemi** ya da disiplinsizliğe karşı **uyarıcı yaklaşımları** nedeniyle hakaret, tehdit ve fiziksel şiddetle karşılaşmaktadır.

Bu öğretim yılı Nisan ayı içinde Şanlıurfa'daki okul saldırısının hemen ardından Kahramanmaraş'taki silahlı saldırıda bir öğretmen, sekiz öğrencinin yaşamını yitirdiği gerçeği unutulmamalı, okullarımız pedagojinin verileri doğrultusunda sağlıklı bir eğitim ortamına kavuşturulmalıdır.

Özel Okul Öğretmenleri

Özel okul öğretmenleri yıllardır ücret ve çalışma koşullarının düzeltilmesi için MEB'in önünde seslerini duyurmak için, mücadele etmektedir. Kapısında açlık grevine başlamak zorunda kalan öğretmenini duymayan bakan, bu ülkenin eğitim bakanı olmayı hak etmemektedir.

Özel öğretim kurumlarında köle gibi çalışmak zorunda kalan öğretmenlerin tek isteği kamuda çalışanlarda olduğu gibi “**taban ücretin belirlenmesidir.**” Her zaman olduğu gibi patronların yanında yer alan siyasi iktidar bu düzenlemeyi yapmayıp emekleri gasp edilen öğretmenleri **asgari ücretle** çalışmaya zorlamaktadır.

İş güvencesi olmayan özel okul öğretmenlerine yönelik polis şiddeti onları bedenlerinden vazgeçme noktasına getirmiş, **açlık grevine başlamak zorunda bırakılmışlardır.**

Eğitim bütçesini çeşitli teşvik ve destek adı altında ağırlıklı olarak **tarikât ve cemaat-**

lerin sahibi olduğu okullara aktaran siyasi iktidar, insanca yaşamak için güvenceli ücret talep eden öğretmenlere MEB'nin önünde günlerce polis eliyle şiddet uygulamış, işkence yapmıştır. Öğretmenlere yöneltilen bu baskı, gözaltı, şiddet, değersizleştirme ve öğretmenlik onuruna ve mesleğine yakışmayan bu saldırılar siyasi iktidarın temel politikası haline gelmiştir.

Sorumluluğumuz

Cumhuriyetin kuruluş aşamasında kurucu kadro eğitime büyük önem vermiş, savaş devam ederken eğitim sistemi üzerindeki çalışmalarını da başlatmıştır. Ne var ki çıkarlarının bozulacağını düşünen toprak ağaları, cılız sermaye ve gericilerin ittifakı da o süreçte cumhuriyete ve devrimlerine karşı savaş açmışlar ve saldırılarını günümüze kadar sürdürmüşlerdir. Bu saldırılar son çeyrek yüzyılda doğrudan rejime yönelmiş, gerici rejimlerinin inşasını da eğitim üzerinden yürütmüşlerdir.

Bu eğitim-öğretim yılında da siyasi iktidar cumhuriyet, demokrasi, laiklik ve bilimsellik değer ve ilkelerine karşı ideolojik saldırılarını artırarak sürdürmüşlerdir. İnşa ettikleri gerici rejimlerini daha okul öncesi-başlayarak bu eğitim-öğretim yılında da eğitim sistemi üzerinden ve otokratik bir yaklaşımla topluma dayatmaya devam etmişlerdir.

Bizler bu ülkenin eğitim sorumluluğunu üzerinde taşıyan öğretmenleri ve öğretmen örgütleri olarak amaçlanan bu rejime izin vermeyeceğiz. Aydınlarımızla, halkımızla, velilerimizle ve tüm toplum olarak **rejimimize yönelen bu saldırılara** karşı örgütlü mücadelemizi **kararlılıkla** sürdüreceğiz. 09.07.2026

Çocuk, Çocukluk ve Özgürleşim Üzerine

*(Çocuğun Özgürleşmesinde
Okul ve Felsefenin Rolü)*

Akif Coşkun¹

Giriş

Çocukları ilgilendiren yazılı belgelerde çocuğun statüsü konusunda biçimsel bir ortaklığı görmek mümkündür. Bu belgelerde (Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi, BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, T.C. Anayasası...) çocuğun tanımı, sahip olduğu haklar ve çocukları koruma altına alan yasalara ait ayrıntılara ulaşabiliriz. Ancak devletler tarafından imza altına alınan ve çocuklar için pozitif bir görünüm sunan dayanaklar ile maddi gerçekliğin örtüşmediği ise açıktır. Çünkü çocukların ucuz iş gücü olarak emek sömürüsüne tabi kılınmaları, çocuk askerler olarak çatışmalara sürülmeleri, eğitim-sağlık gibi haklardan mahrum kalmaları, yoksulluğa ve kirli istismarlara maruz bırakılmaları binlerce örnekle karşımızda durmaktadır ve iyimserliğe kapılmamızı sağlayacak işaretler oldukça yetersizdir. Durum böyle olunca “çocuk” üzerinde yürütülen araştırma ve tartışmalar da ağırlıklı olarak yaşanan hak ihlalleri ve çözüm önerileri etrafında dönmekte; “çocukluk” kavramının özüne yönelik görüşler bu ağır tablonun gölgesinde kalmaktadır. Bununla birlikte, standart müfredatlara bağlanmış eğitim sistemleri, sınav odaklı öğrenme yaklaşımı ve öğretmen aktarımına dayalı sınıf işleyişi gibi uygulamalar çocukluk dönemini farklı bir perspektiften baskılamakta, çocuğun okul yaşamı da bir anlamda onun ihtiyaçlarına karşılık vermeyen şekilde sürmektedir. Ancak çocukluğu nesnel özellikleri üzerinden inceleyerek ilgili çözümlemeler yapan araştırmaların olmadığını söylemek yanlış olur. Polonyalı eğitimci Korczak'ın (2019),

¹Öğretmen/Eğitim Sen Üyesi

çocuklarla ilgili düzenlemeleri, çocukluğun temel özelliklerini görmeme yönüyle eleştiren çalışmalarını bunlardan biri olarak değerlendirebiliriz. Korczak, çocukluk dönemini “çocukların ciddiye alınma” ve “kendi yaşamlarını yaşama hakkı” üzerinden açıklamaya, bir anlamda konuyu gerçek zeminine çekmeye çalışmıştır.

Bu bağlamda, aşağıda yer alan yazının amacı, genel söylemlerden uzaklaşarak “çocukluk” kavramını ve “çocuğun özgürleşmesini” demokratik eğitim ilişkisi üzerinden tartışmaya açmaktır. Okul dönemiyle sınırlanan bu çalışmanın, çocuğu kendi iç dünyası ile yeniden anlamaya ve çocukluk sürecine nasıl ortak olabileceğimize ait sorular üretmeye yardımcı olması umulmaktadır. Yine çalışmanın, çocukların felsefî düşünme yönlerini destekleyecek alternatif uygulamalar konusunda öğretmenlere ipuçları sunması beklenmektedir.

Çocuk ve Çocukluk

Basit anlamda, doğumdan ergenliğe geçiş aşamasına kadar olan dönemde bulunan bireyler çocuk olarak kabul edilir. Her çocuğun kendine özgü bir gelişim seyri varsa da tüm çocukların merak edip sorular sorması, oyun oynayarak öğrenmesi, dünyayı kendi gözüyle tanıma çabası ve kendini güvende hissetme beklentisi benzerlik gösterir. Çocuğun dünya ile iletişim kurma biçimi ise çocukluk olarak tanımlanabilir. Çocuğun, çocukluk dönemini yaşama şeklinin, onun kimliğinin şekillenmesi açısından belirleyici olduğu söylenebilir.

Ünal'ın (2024) belirttiği gibi çocuk ve çocukluk anlayışı tarihin her döneminde var olmuş ve çocuğa yaklaşım kültürel koşullara göre değişkenlik göstermiştir. Geleneksel yaklaşım içinde çocuklar hızlıca yetişkinliğe hazırlanması gereken bireyler olarak düşünülmüş, toplumun kültürel algısı ve eğitim sistemlerinin belirleyiciliğin-

de bilgi, beceri ve değerlerle donatılmak istenmişlerdir. Çocuğun düşünme biçimi ve kapasitesi yetişkin düşüncesinin basit bir versiyonu olarak görülmüş, yaşantısının en önemli dönemi bir anlamda göz ardı edilmiştir. Böyle olunca “çocukluk” kavramı kendi tanımını bulamamış, çocuğun özgün kimliğini oluşturması kültürel ve kurumsal alanın sınırlılığına hapsolmuştur.

Korczak (2011), çocukların kendi yaşamlarının öznesi olmaktan uzaklaştıkları bu durumu eleştiriye tabi tutmuş ve yetişkinlerin çocuğu “yetiştirme” değil, anlama, saygı duyma ve yaşamlarını paylaşma sorumluluklarına vurgular yapmıştır. Törüner ve Büyükgönenç de (2012, 2) yaptıkları çalışmada, “çocuk küçük bir yetişkin değil, kendine has özellikleri olan bir bireydir” yaklaşımını ortaya koymuşlardır. Yine Korczak (2019), çocukluğun insan hayatının neşeye dolu ve bir daha geri gelemeyecek olan en önemli dönemi olduğu uyarısı ile çocuğa saygı duyulması ve onun bağımsız bir birey olarak görülmesi gerekliliğine dikkat çekmiştir.

Belirli bir yaş dönemini değil, dünyayı algılama, kendi özgün kimliğini oluşturma ve özgürlüğünü kazanmayı içeren çocukluk döneminin (Rousseau, 2009), özellikle eğitimcilerin üzerinde yoğunlaşması gereken konulardan biri olduğu söylenebilir. Çünkü onlar uzun yıllar boyunca çocuğun öğrenme yaşantılarına eşlik etmekte ve model rolü üstlenmektedirler. Doğal olarak eğitimcilerin çocuğa ait derin bir birikime sahip olması, çocukluğun doğasına uygun biçimde yaşanmasına engel oluşturan ve bu nedenle de etik ve bilimsel açıdan sorunlu olan eğitim sisteminin dönüşümü için çaba harcamalıdır. Şimdi, pratik karşılıklarını tartışmamız gereken şu sorularla karşı karşıya olduğumuzu söyleyebiliriz: Çocuğun özgürlüğü nedir ve çocuğun özgürleşmesine nasıl katkı sağlanabilir?

Çocuk ve Özgürleşme

Öncelikle şunu belirtmek gerekir ki, kendisine sunulan bilgi ve düşünce kalıplarını eleştirel süzgeçten geçirmeden alan, yaşam biçimlerini taklit eden ve Han'ın (2021) tanımıyla, neoliberal performans toplumunun özgürlük, pozitiflik ve kendini gerçekleştirme yanılsamaları ile benlikleri işgal edilmiş bireylerin özgür olduklarını söylemek mümkün değildir. Ezbere dayalı ve eleştirel yaklaşımdan yoksun bu kabulleniş hali ancak kapalı cemaatlerde, bireyi köleleştirerek sömüren sistemlerde ve ezme-ezilme ilişkisinin hâkim kılındığı yerlerde istenebilir. Eğitim sistemlerinde de benzer öğrenme yaşantılarının hâkim kılınması, çocukların nesneleşerek doğalarına yabancılaşmalarına, kendi kimliklerini inşa edememelerine yol açar. Çocuğun soru sormasını, şüphe duymasını ve nedenlerini öğrenme çabasını baskılayan, onu tartışmalara katılmaktan uzak tutan uygulamalar onun bir anlamda Aytmatov'un romanında (2017) betimlenen "mankurt"lar gibi köleleşmelerine yol açar. Oysa özgürleşmeyi, sunulan hazır düşünce ve davranış kalıplarının yıkılması, açıklama-anlamlandırma ve özgün yaklaşımını ortaya koyma çabasıyla eşleştirmek ve öğrenme sürecini nedensellik, kanıt, yanlışlanabilirlik ve sorumluluk düzleminde ele almak kaçınılmazdır.

Çocuğun eğitim sistemi içindeki yeri ve öğrenme yaşantılarının nasıl düzenlenmesi gerektiği, modern eğitimin çok tartışılan kavramlarından biri olarak eleştirel eğitim uygulamalarının merkezinde yer almıştır. Özellikle 19. yüzyıldaki otoriter okul anlayışından kopuş ve 20. yüzyılın okul modeli arayışı ve pedagojik çözümlemeleri içinde çeşitli yaklaşımlar ileri sürülmüştür. Eleştirel pedagojide çocuğun **özne** olarak kendi yaşamını şekillendiren, düşünme ve karar verme kapasitesine sahip bir birey olarak yetişmesi ve onun için gerekli yaşantıların hazırlanması gerekliliği özel bir yer tutmaktadır. Bu yaklaşım, çocuğun dene-

yimle öğrenmesine, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesine ve kendi kimliğini inşa etmesine önem verir. Alternatif eğitim uygulamalarında (Montessori, Reggio Emilia, Waldorf...) çocukların entelektüel ve fiziksel özerkliğini teşvik eden ve kendi başlarına bir şeyler yapmaya iten eğitim pratikleri savunulmuştur. Ancak tüm bu özgürleştirici söyleme karşın çocukları fiziksel, duygusal ve entelektüel açıdan hassas bir varlık olarak gören ve onları tehlikelerden koruyacak denetimli gelişim ortamının sağlanması gerekliliğini ileri süreren görüş de yerleşik bir eğitim yaklaşımı olarak var olagelmıştır. Yani çocuğun korunması ve özgürlüğü arasındaki tartışma hep gündemde kalmıştır. Galichet (2004), modernitenin bu çelişkisini, "bir yandan çocuğu kırılğan bir varlık olarak görüp koruma altına alırken, diğer yandan onu özgür bir özne olarak inşa etmeye çalışma" şeklinde dile getirmiş ve bu iki yönelimin pedagojik düşüncede bitmeyen bir gerilim yarattığına işaret etmiştir. Elbette Galichet'nin üzerine parmak bastığı bu gerilimi bir tarafa atmak ve çocuğu tehdit eden unsurları görmezden gelmek mümkün değilse de çocuğun özgürlüğü üzerinden atlanacak bir başlık olarak düşünülemez. Çocuğun özgür olmasını, üzerindeki kontrolün ortadan kalkması ve onun istediğini yapması şeklinde tanımlayabilir miyiz? Yoksa çocuğun özgürlüğü içsel bir bilinçle başlayıp, kendi düşüncelerini, duygularını, seçimlerini fark edebilme ve içinde yaşadığı evreni görüp onu dönüştürebilme ödev ve sorumluluğunu alabilme yetisi midir? Ya da çocuk nasıl bir yaşantı ve öğrenme süreci içinde olmalıdır ki, kendi olgunlaşmasının öznesi haline gelebilsin? Bir çocuğun eğitiminin nasıl olması gerektiği sorusuna farklı tarihsel ve kültürel koşullarda olsalar bile tanınmış eğitimciler (Freire, Neill, Reggio Emilia, Montessori, Dewey...) tarafından yanıtlar aranmış ve alternatif eğitim uygulamaları hayata geçirilmiştir. Freire'nin (2018) yaklaşımında özgürleşmenin, hem bireyin kendi yaşa-

mının öznesi olması hem de bireyi aşan bir genişlikte ele alındığı görülmektedir. Freire'nin, konuyu biçimsel özgürlüğü aşan bir genişlikte tartıştığını söylemek mümkündür. Özgürleşme bireysel değil, kolektif bir süreçtir ve insan, dünyayı dönüştürerek kendini de dönüştürür. Freire, bireyin özgürlüğünün kendi gerçekliğini fark etmesiyle başladığını ve insanın, dünyayı adlandırabildiği ölçüde özgür olduğunu dile getirmektedir. Bu nedenle öğrenen tek yönlü bir aktarımın değil üretken diyalogun parçası olmalıdır. Tek yönlü bilgi/değer aktarımı Freire tarafından "bankacı eğitim modeli" olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenin bilgi yatırıp öğrencinin ise pasif biçimde bunları aldığı ve düşünmeyi bir etkinlik olmaktan çıkararak öğretim sürecini tek yönlü bir yapıya dönüştüren bu model sonuçta öğrenciyi itaatkâr ve edilgen kılar. Dewey'e göre (2006) ise özgürlük, çocuğun toplumsal yaşama etkili şekilde katılma, deneyim ve sorumluluk alma üçgeninde ilerleyen bir süreçtir. Özgürlük eğitimin amacı değil, sürecidir. Dewey'in özgür bireyi, başkalarının özgürlüğüne saygı duyarak toplumsal yaşam içinde karar alabilendir. Yine konuyla ilgili kapsamlı çalışmalar yapan Galichet (2014), özgürleşimi "dışarıdan tanınan bir hak değil, baskı ve egemenlik ilişkilerinden aktif bir şekilde kurtulma" şeklinde tanımlar ve eğitimin bireyi özgürleştirmek değil, özgür düşünme yetisini geliştirmesine vurgu yapar. Tüm bu açıklamalar dikkate alındığında çocuğun özgürleşmesi sürecine, yaşamının öznesi olarak kendini ifade edebilmesi, farkındalık içinde demokratik katılım sağlaması, kararlar verebilmesi, hatalarından öğrenebilmesi, eleştirel düşünebilmesi, sorularına yanıtlar oluşturup anlamlar kurabilmesi, toplumsal ilişkilerde sorumluluklar geliştirebilmesi perspektifiyle bakmak mümkündür. Bu beklentiye ulaşmak için ise başta okullar olmak üzere, çocukla iletişim içinde olan kişilerin (eğitimciler, anne-babalar...) çocuğun

yaşantısında var olma hallerinin "çocuğa saygı" ilkesi çerçevesinde yeniden düzenlenmesi ve dönüşüme ait somut önerilerin ortaya atılması kaçınılmazdır.

Nasıl Bir Okul?

Okullar, çocukların okulun sınırlarını aşan dünyadan kopararak izole edildikleri ve belirleme yetkisine sahip yetişkinler tarafından çerçevesi çizilen bilgi, değer ve davranış kalıplarının verildiği; egemenlik ilişkilerine uygun rollerin benimsetildiği mekanlar değildir. Reboul'un (2025, 5) deyiimiyle, "okulun gerçek amacı şu veya bu hakikati öğretmekten çok düşünmeyi öğretmektir." Dolayısıyla çocuk dünyasını ve önceliklerini dikkate almayan; onu sürecin öznesi olarak görmeyen, çok yönlü gelişimine ve yaşamın insandan yana kurulumunda aktif rol almasına yeterince katkı sunmayan okulların dönüşümü gereklidir. Bu bağlamda Shor'un (2023, 21) eğitimi, demokrasiyi teşvik eden, tüm öğrencilere eşit şekilde davranılan, öğrencileri eleştirel düşünürler, yetenekli çalışanlar ve aktif vatandaşlar olarak geliştiren şeklinde betimlemesi oldukça değerlidir. Okulları, bir yandan çocukların içlerinde taşıdıkları potansiyeli geliştirerek daha iyi birer insan olmayı öğrendikleri (Reboul, 2025) ve diğer yandan toplumsal dönüşüme katkı sundukları kurumlar olma özellikleri üzerinden analiz etmek yararlı olacaktır. Konuya benzer şekilde yaklaşan Giroux da (2014) demokratik okulları, öğrencilerin bireysel gelişimlerini sağlama sınırlılığını aşarak, toplum yararına sonuçlar üreten bir genişlikte ele almaktadır. Ona göre okullar, sorumluluk üstlenen, gerektiğinde risk alarak mücadele eden eleştirel vatandaşların yetiştiği kurumlar olmalıdır.

Çerçevesi bu şekilde çizilen bir okulun katılıma olanak sağlaması, işleyişinin demokratik değer ve pratiklere dayanması gereklidir. Yine bu okulda hayata geçirilen

müfredatın içeriği, öğretmenin araçsallaşmayan bir duruşa sahip olması, zengin öğrenme süreçlerinin öğrencinin güçlenmesine katkı sunması gibi maddeler, pratikteki karşılıkları üzerinden yeniden tanımlanmalı ve uygulamaya aktarılmalıdır. Ancak demokrasinin kendisi gibi demokratik okulların da tesadüfen gerçekleşmediği; eğitimcilerin demokratik yapı ve süreçleri oluşturup, demokratik deneyimler kazandıracak müfredatlar meydana getirme çabasının bir ürünü olduğu gözden kaçırılmamalıdır. (Apple ve Beane, 2011)

Demokratik okullarda çocuklar mutlu ve özgüvenli bir görünüm sunarlar. Çünkü onlar okul yaşamının işleyişi içindeki yerlerinin ve orada kendilerine sunulan değer farkındalığı içerisindeyler. Aynı zamanda öğrenme süreçlerinin aktif birer parçasıdır ve kendilerini ve toplumu ilgilendiren tüm konularda söz sahibidirler. Örneğin okul ve sınıf kurallarının, ihtiyaç duyulan materyalin ve sosyal aktivitelerin belirlenmesi, müfredat içeriğine müdahale edilmesi, öğrenme aktivitelerine ait yöntemlerin seçilmesi, okulun bileşenleri arasında eşit ilişkinin oluşturulması, toplumsal yaşama ait sorunların ele alınması ve problem durumlarına ait çözümler üretilmesi gibi konularda roller üstlenirler. Bu okuldaki uygulamalar öğrencinin merak ve keşif ihtiyacının karşılanmasını, olayları sorgulamasını dolayısıyla düşünme gücünü artırarak bireysel-toplumsal gelişimini merkeze alır. Bilgiler tek doğru şekilde sunulmaz ve hiçbir gerekçe otoritenin, geleneklerin ve insanı ilgilendiren konuların (toplumsal, ekolojik, inançsal vb.) özgürce eleştirilip tartışılmasını engellemez. Demokratik bir toplumsal alan olarak eğitimi güçlendirme konusunda kaygı taşıyan ve dönüştürücü entelektüeller olması gereken öğretmenler (Giroux, 2014), “var olan toplum düzeninin övülmesi, sistemin içerisine kök salmış problemlerden sözde bir tarafsızlıkla kaçınma” yerine “güç ve bilgi üzerine eleştirel bir sorgulama şeklinde”

(Shor, 2023, 24) bir süreç işletirler. Onlar, kendilerini çocuklar ile aynı seviyede konumlandırır ve öğretecek kişi kılığına bürünmezler (Lenoir, 2024). Müfredat, çocuğun gerçekliğini dışlamayan, öğrencileri soru soran ve sorgulayan aynı zamanda içeriği dönüştüren bireyler olmaya yönelten bir çerçevede düzenlenmiştir. Shor’un (2023, 22) aktarımıyla, “öğrencilerin okulda öğrendiklerini, onların günlük hayattaki deneyimleri ve toplumdaki koşulları incelemeleri için kendi düşünsel ve duygusal güçlerini geliştirmelerine yardımcı olur. Güçlendirilen öğrenciler, onlara sunulan gerçekleri ve değerleri ezberlemek yerine, anlamlandırır ve değerlendirme yaparak hareket eder.” İşte, çocuğun keşfetme çabası içinde olduğu, hata yapmaktan korkmadığı ve yargılanmadığı, öğrenmelerin gerçek yaşamla örtüştüğü, felsefi ve eleştirel soruların sorulabildiği, özgür hissedilen bu demokratik okullar, çocukları kendi anlam dünyalarını sürekli yeniden inşa eden öznelerle dönüşmesinde önemli katkı sağlarlar. Okulda yaşanan bu dönüşüm aynı zamanda toplumdaki yabancılaşma ve sessizlik kültürünün yıkılmasına da aracılık eder.

Peki ama çocukların zihinsel anlamda özgür bir gelişim gösterebilmesinin yolu nasıl örülür? Burada felsefeye ihtiyaç var mıdır ve çocuklar felsefe yapabilirler mi?

Çocuk ve Felsefe

Le Petit Larousse’da (2012) felsefe, varlık, bilgi ve ahlak gibi alanların temel ilkeleri üzerine yapılan akılcı ve eleştirel bir düşünme etkinliği, Le Robert’de ise (2012) varoluş, bilgi ve değerler üzerine yürütülen rasyonel ve eleştirel bir araştırma olarak yer bulmaktadır. Geleneksel bir cümleyle felsefe, düşünmeyi düşünmedir. Felsefe yapmak, hazır cevapları bulmak için değil, doğru sorular sorup eleştirerek ve akıl yürüterek anlam oluşturmak içindir. Kant’ın eleştirel felsefesi üzerinden ele

alınırsa (2022), merak ve eleştiri sınırsız bir keyfilik için at koşturmaz; akıl ise sadece bilginin değil, ödev ve sorumluluğun kaynağı olarak görülür. Bu haliyle felsefe yapmak için çeşitli önkoşullar (yüksek bilgi düzeyi, yetişkin olma vb.) ileri sürmenin doğru bir yaklaşım olmadığını söylemek mümkündür.

Her ne kadar çocukların felsefe yapip yapamayacakları konusunda karşıt açıklamalar olsa da Lenoir'ın (2024, 16-17) tanımladığı gibi "felsefe yapmak yaşamayı öğrenmektir" ve "şaşırdığımızda, sorguladığımızda, akıl yürüttüğümüzde ve mümkün olan en iyi hayatı aradığımızda bunu yapıyoruz" Çocukların soru sorma, kavramları irdeleme, geliştirdikleri alternatif düşünceler etrafında tartışmayı öğrenme ve hayatı yeniden sorgulama yetilerini felsefe yapmak (felsefi bilgileri öğrenmek değil) olarak değerlendirmek gerekir. Platon'un (2019, 17) dediği gibi, "sorgulanmamış hayat, yaşamaya değmez" ve çocukların bunu yapması kaçınılmazdır. Uygun pedagojik koşullar sağlandığında çocukların öğrenme ortamlarını felsefenin temel başlıklarının tartışıldığı yerlere çevirdikleri ise tüm eğitimcilerin gözlemleri arasındadır.

Çocuklar gelişim özellikleri gereği anlam arayışı içindedirler ve bu arayışlarını "neden" soruları ve öğrenme şaşkınlığı ile dışa vururlar. Çocukların kendi yaşamlarından başlayarak ve çoğu zaman köklere dair sordukları sorular felsefidir. Soru sormak hayata açılan bir pencere ve aynı zamanda öğrenme ve eleştirel yaşamın anahtarlarından biridir. Çünkü içinde merak ve öğrenme heyecanı barındıran soru, çocuklara yeni alanlar açar, onların diyalog kurmalarına ve düşünceler geliştirmelerine olanak yaratır. Bu yönüyle çocukların felsefi alana adım atması, ön yargı ve kabullerin, dogmaların tartışmaya açılması, bunların bir anlamda zihinde yıkılıp yeniden inşa edilmesi ve toplumsal

bağların güçlenmesine olanak yaratan bir öğrenme sürecine kapı aralar. Eğitim sistemlerinin de çocuğun felsefeyle kurduğu özgün ilişkiyi desteklemesi ve düşünme, sorgulama, kavramları çözümleme fırsatları sunan pedagojik uygulamalara alan açması gerekmektedir. Merakın bastırılmasının sadece çocuğun özgürlüğünü baskılayan pedagojik bir sorun olmadığı, kamusal yaşamdan da aklın dışlanması anlamına geldiği unutulmamalıdır.

Çocuklar sordukları soruyla öğretmenleri, arkadaşlarını ve iletişim içinde olduğu yetişkinleri kendisinin de dahil olacağı bir diyaloga davet eder ve ona eşlik etmemizi beklerler. Bu noktada öğretmenlerin bir kısmının çocukların soru sormasından çekindikleri, kendilerini sorulara cevap verecek şekilde hazır tuttukları ve sorulara hemen cevaplar vererek öğretme çabasına girdikleri gözlenmektedir. Oysa öğretmenler, Lipman'ın da (2023) savunduğu gibi anlatan değil, kolaylaştırıp yönlendiren bir rol üstlenebilir ve öğrencinin kendi görüşlerini ifade edip, başkalarını dinlemesine ve birlikte düşünüp sonuçlar üretmesine katkı sunabilirler. Çünkü çocuklara cevaplar kataloğu sunmak, sorular ile ortaya çıkacak olan düşünce açılımını sınırlamak ve bir anlamda çocuğun üretme ve özgürleşme çabasına ket vurmak anlamına gelir. Blanchot'nun (1969), cevabın sorunun ölümü olduğu yaklaşımını hatırlamak ve çocuklara, yetişkinlerin çoğu zaman cevapları ile yok ettikleri soru kültürünü taşıyan bireyler olarak yaklaşmak gerekir. Çocukları soru sorma ve hayal kurmaya teşvik etmek, bir problem etrafında onlarla tartışmak ve belirginleşen argümanlara dayalı düşünceler geliştirmelerine yardımcı olmak temel öğrenme yaklaşımı olarak benimsenebilir. Öğretmenler, çocukları yaşam içinde karşılarına çıkan düşünsel ve eylemsel zıtlıkların içine iterek bunları sorgulamasını ve fikirlerini özgürce ifade etmesini sağlayabilirler. Bu bağlamda Demirdiş'in (2025) çalışmasında ele aldığı,

joker oyunculuk, forum tiyatro, tamamlayıcı okuma, bağlamın dışına çıkarma gibi bazı tiyatro teknikleri de okul yaşamında işe koşulabilir. Bu teknikler öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımına, olay ve olgulara yönelik alternatif yaklaşımlar geliştirerek kendi bilgilerini olgunlaştırmalarına ve öğretmenlerin de eğitim sistemine yönelik eleştirilerinin pratikte karşılığını bulmasına yardımcı olabilir.

Unutulmamalıdır ki, öğrencinin izleyici durumunda kaldığı, öğrenme heyecanı yaşamadığı, “bilenler” tarafından kendine sunulana tekrar ettiği ve eleştirel bilinç geliştiremediği öğrenmeler onun özgürleşmesine katkı sunamaz. Öğrencinin kendi gerçekliği ile örtüşmeyen, hayatına aktarma zorluğu yaşadığı ve üretken olmayan bilgiler de kalıcı değildir ve öğrenciye zihinsel zenginlik sağlayamazlar. Çocuğun özgürleşebilmesi için akıl yürütme, tartışma, dayatmaları reddetme, statükoları sorgulama, hatalar yapma, düşünsel eksiklik ve yanlışlarını içsel eleştiriye tabi tutma, edindiği bilgileri gerçek yaşama aktarma gibi süreçlere ihtiyacı vardır. Çocukların bunları yaşamalarına ve birikimini geliştirmesini sağlayacak okumalara zemin hazırlamak gerekir. Ve biz yetişkinlere düşen görev ise çocukların öğrenme yaşantısına ilgi gösterip değer vermek; çocukların yaşantılarına onları boğmayan şekilde ortak olmaktır.

KAYNAKÇA

- Apple, M. W. ve Beane, J. A. (2011). *Demokratik okullar: Güçlü Eğitimden Dersler* (M. Sarı, Çev.). Ankara: Dipnot Yayınları
- Aytmatov, Ç. (2008). *Gün Uzar Yüz Yıl Olur*. Ankara: Can Yayınları.
- Blanchot, M. (1969). *L'Entretien infini*. Edité par Gallimard.
- http://palimpsestes.fr/textes_divers/b/blanchot/Entretien-infini.pdf Erişim Tarihi: 15.08.2025
- Han, B.-Ch. (2021). *Şiddetin Topolojisi*. (D. Zaptçioğlu, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Demirdiş, M. (2025). *Augusto Boal'in Ezilenlerin Tiyatrosu Tekniklerinin Okulların Demokratikleşmesi Amacıyla Okullara Taşı-*

- nabilirliklerine Dair Eğitimcilerin Görüşleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Türkiye
- Dewey, J. (2006). *Deneyim ve Eğitim* (S. Akıllı, Çev.). Ankara:ODTÜ Yayıncılık.
- Freire, P. (2018). *Ezilenlerin Pedagojisi* (D. Hattatoğlu & E. Özbek, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınevi.
- Galichet, F. (2004). *Pratiquer la philosophie à l'école*. Paris: Éditions Retz.
- https://philogalichet.fr/wp-content/uploads/2015/04/Galichet_Pratiquer-la-philosophie-%C3%A0-l%C3%A9cole.pdf Erişim Tarihi: 12.07.2025
- Galichet, F. (2014). *L'émancipation : Se libérer des dominations*. Lyon: Chronique Sociale.
- Giroux, H. A. (2014). *Eğitimde Kuram ve Direniş* (S. Demiralp, Çev.) Ankara: Dost Kitabevi.
- Kant, I. (2022). *Saf Akılın Eleştirisi* (N. Pektaş). Ankara: Gece Kitaplığı.
- Korczak, J. (2011). *Çocuğun Saygı Hakkı* (B. Durmuş & M. C. Şirin, Çev.). İstanbul Üniversitesi.
- Korczak, J. (2019). *Çocukluğun Hor Görülmesine Hayır* (I. Kocabey, Çev.). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Le Petit Larousse illustré 2013. (2012). Paris : Larousse
- Le Petit Robert (2012). Dictionnaire d'apprentissage de la langue française. Paris: Le Robert
- Lenoir, F. (2024). *Arayanlar İçin Açıklamalı Bilgelik* (Y. Yıldırım, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
- Lipman, M. (2023). *Felsefe Sınıfta* (M. Kerem, Çev.). İstanbul: Usturlab Yayınları.
- Platon. (2019). *Sokrates'in Savunması* (S. Eyüboğlu & A. Erhat, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Reboul, O. (2025). *Eğitim Felsefesi* (K. Kahveci, Çev.) İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Rousseau, J.-J. (2009). *Emile ya da Eğitim Üzerine* (Çev. İ. Yerguz). İstanbul: Say Yayınları
- Shor, I. (2023). *Güçlendiren eğitim: Toplumsal değişim için eleştirel öğretim* (Çev. P. Dinçkurt). İstanbul: Pedagoji Yayınları.
- Törüner, E.K. ve Büyükgönenç, L. (2012). *Çocuk Sağlığı Temel Hemşirelik Yaklaşımları*. Amasya: Göktuğ Yayıncılık
- Ünal, A. (2024). *Antikçağda Çocuk, Çocukluk ve Eğitim Üzerine Bir İnceleme*. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1340-1364. <https://doi.org/10.51460/baebd.1459979> Erişim Tarihi: 13.10.2025

Göç

Bayram Atakul

Öğretmen, sınıfın tam karşısındaki masanın başında dikilerek, öğrencilerin tek tek yüzüne bakmaya başladı. Öğretmenin bakışından habersiz önündeki ya da arkasındaki sıralarda oturanlarla konuşanları, yanındaki arkadaşları dürttü. İkişerli tahta sıralarda oturan otuz kişilik sınıf sessizliğe büründü.

Beyaz gömleği, kırmızı kravatı, kahverengi takım elbisesi çok yakışmıştı. Yüzü her zamanki gibi tıraşsızdı.

“Arkadaşlar” diye başladı söze. “Vatanın kıymetini en çok bilenler, vatansızlığın ne olduğunu bilenlerdir desem, bu cümle nasıl bir çağrışım yaratır sizde, öğrenmek istiyorum”

“Evet, bugünkü konumuz göç. Göç deyince aklınıza ne geliyor, düşüncesini söylemek isteyen var mı?”

En önce parmak kaldıran, kolunu tavana değdirecekmiş gibi uzatan, örgülü saçlı, temiz yüzlü Zehra’ya söz verdi.

“Öğretmenim” dedi Zehra. “Göç deyince aklıma göçmenler geliyor. Savaş nedeniyle ülkelerini terk edip, çoluk çocuk yollara düşenler. Bizim mahallede o kadar çoklar ki, acıklı öykülerini gözyaşları içinde anlatıyorlar. Bizler göçmen diye küçümsüyoruz ama içlerinde doktorlar, mühendisler, sanatçılar var. Canlarını kurtarmak için kopup gelmişler yurtlarından.”

Parmak kaldırıp, izin isteyerek Ahmet girdi

devreye. Okumayı çok seven gözlüklü bir öğrenciydi. “Geçen ay bir film izlemiştim. Afrika’nın güneyinden yola çıkıp önce Libya’ya, sonra İtalya’ya ulaşmak için çıktıkları yolculuğu anlatıyordu. Para ödedikleri kaçakçılar acımasızdı. Hastaları yolda bırakıp gidiyorlardı. Kızgın çöl insan iskeletleriyle doluydu. Çölde eşkiyalar yollarını kesip para pul ne varsa alıyorlardı. Koskoca denizi geçip İtalya’ya kapağı atanlar kendilerini şanslı sayıyordu.”

Ahmet susunca, Zehra kaldığı yerden devam etti: “Komşu ülkelerimiz Irak’tan, Suriye’den gelenlerin yolu yakındı. Onların yaşadıkları risk daha azdı. Hani sosyal medyada, gazetelerde gündem olan, sonra unutulup giden cesedi kıyıya vurmuş bir çocuk fotoğrafı vardı. Bir komşumuzun İtalya’daki akrabası mesaj yazmış: O çocuğun altı kişilik ailesinin hiçbirinden haber alınamamış” Zehra ağlamaya başlayınca, sınıf derin bir sessizliğe büründü.

Öğretmen, bu yaslı havayı dağıtmak için “Başka söz almak isteyen var mı” diye sordu. Onlarca parmak havaya kalktı. En arka sırada oturan, uzun boylu, kara kaşlı, çalışkanlığı nedeniyle tüm öğretmenlerini takdirini kazanmış Ali’ye verdi sözü.

Ali, ayağa kalkıp konuşmaya başladı: “Öğretmenim” dedi, biz yıllar önce köyden göçtük bu şehre. Köyde herkesin olduğu gibi bizim de üzüm bağımız vardı. Geceleri küçük kardeşimle birlikte bağ bekledik hırsızlar girmesin diye. Sabah serinliğinde, güneş ışığında taneleri pırıl pırıl parlayan birer salkım üzüm koparıp kahvaltımızı yapardık. Gece gündüz çeşmesi akan pınarın aşağısında sebze bahçemiz vardı. Domatesler, biberler, patlıcanlar, fasulyeler. Sebze deyince aklınıza ne gelirse artık. Sebze, meyve ve süt hiç eksik olmazdı soframızdan. Bir dut ağacımız vardı. Dalından yerdik dutu. Bostanın kenarına güller, zambaklar dikmişti babam. Seyrine doyum olmazdı.

Üç katlı bir evimiz vardı. Alt ve en üst

katlarda hayvanların kışın yiyecekleri depolanırdı. Alt kat ineklerin, katırların, tavukların eviydi. Samanlık kolay erişim için alt kata yapılmıştı. Yemek pişirmek, kışları soba yakmak için depo edilen yüksek tavanlı avluda kısa kesilmiş tomruklar yığılıydı.

Tahta merdivenlerle çıkılan orta katta biz otururduk. Ambar, kiler, mutfak, tuvalet, geniş bir sofa ve iki oda. O sofayı saran ahlat, armut, kavun karpuz kokuları içinde geçti çocukluğum. Sınıfta çıt çıkmıyordu.

“O günleri çok özlüyorum” dedi Ali. “Peki” dedi öğretmen. “Neden şehre göçtünüz o verimli toprakları, o güzelim doğayı bırakarak?”

“Öğretmenim” dedi Ali “Yalnızca biz göçmedik ki. Her şey pahalalanıp ürün para etmez olunca toprak değerini yitirdi. Köylerden şehirlere akın akın göç başladı. Hani bakarsan bağ, bakmazsan dağ olur derler ya, o güzelim bağlardaki asmalar kurudu. Tarlaları, bahçeleri ot kapladı.

Ali, sanki yüreğini otlar kaplamış gibi sessizliğe bürününce öğretmen “Başka söz almak isteyen var mı” diye sordu. Havaya kalkan parmak sayısı azalmıştı. Anlaşılan daha önce hevesle parmak kaldıranlar da göçmenleri ve köyleri anlatmak istemişlerdi. Öğretmen en ön sırada oturan, yeşil gözlerinin ve fiziğinin güzelliğiyle herkesi hayran bırakan, sınıftaki erkeklerin yarısının peşinden koştuğu Ayşe’ye söz verdi.

Ayşe de ayağa kalktı. “Öğretmenim ve sevgili arkadaşlarım” dedi. “Ben doğayı çok seviyorum. Sevdiğim şeyleri anlatmak bana mutluluk veriyor. İlk baharda çılgınca tüm güzelliklerini sergileyen çiçekli ağaçları, kırları süsleyen sarı çiğdemleri çok seviyorum. Sonbaharda renklerin kızıldan sarıya doğru yolculuğu gözlerimi kamaştırıyor. Hele beyaz bir örtüyle her yeri kaplayan kar lapa lapa yağmaya başladı mı, sizi bilmem ama kar yağarken ben evde duramam. Vururum kendimi sokaklara.

Ne güzeldir arkadaşlarla kar topu oynamak, kardan adam yapmak...

“Bunlar iyi hoş da” diye devam etti, “bir yandan da göçmen kuşlar düşer aklıma. Üzülürüm. Göç zamanı bakın kanatlarla dolu mavi gökyüzüne. Bahar peşinde koşan ayran gönüllüler sanmayın onları. Kargalar, serçeler, güvercinler için gelen sadece kıştır, bülbüller, kırlangıçlar, leylekler, turnalar için ölüm. Saygı duyuyorum, ölümden kaçmak için ölümü göze alan, koskoca okyanusları aşan cesur kanatlarla. Doğru mu bilmem ama turnaların yorulan kırlangıçları kanatlarında taşıdıklarını okuduğumda, insanların göstermediği bu dayanışma karşısında, yüreğim sevgiyle dolup, gözlerim yaşardı.”

Ali, hayranlıkla Ayşe'yi dinlerken boş yere âşık olmamışım bu kıza diye düşündü...

Öğretmen, “başka söz almak isteyen var mı” diye sordu. Parmaklar sessizdi. “O zaman sözü ben alayım ve size kısa kısa bilgiler vereyim” dedi.

“Osmanlı Devleti'nin parçalanması sonucu Balkan Ülkeleri'nde kalan Türkler büyük kitleler halinde Anadolu'ya göç etmişlerdir. Aralıklı olarak yıllar boyunca bu göçler sürmüş ve göçmenlere, resmi işlemlerde kullanmaları için “muhacir kâğıdı” verilmiş, bu belge Türk vatandaşlığını elde edinceye kadar nüfus cüzdanı yerine geçmiştir. Ek olarak şunu da belirteyim: Bazı göçmenler, Bulgaristan'a geri dönmüştür.”

Osman parmak kaldırdı. “Öğretmenim” dedi” Vatan hasretiyle o kadar çok yandıkları halde, neden geri dönmüşler?”

Öğretmen gülümseyerek “güzel bir soru” dedi. “Bu konu üzerinde düşünmeniz için yanıtı sizlere bırakıyorum” diyerek konuşmasını sürdürdü.

“Ülkemizden ilk yurt dışı göç Almanya'ya başlamıştı. Bu bir işçi göçüydü.” ‘Almanya, acı vatan’ deyişini hepiniz duymuş, sınır

kapısında toprağı özlem ve sevgiyle öperek adımını ülkemize atanların görüntüsünü izlemiştir.

Vatanının kıymetini en çok kimler bilir, bilir misiniz?” dedi. Sınıftan ses çıkmadı. “Vatanın kıymetini en çok bilenler, vatansızlığın ne olduğunu bilenlerdir. Ülkelerinden sürgün edilmiş, bir daha ülke sınırlarından içeriye adım atmalarına izin verilmemiş, mezarları bile başka ülkelerin topraklarında kalan Nazım Hikmet'in, Yılmaz Güney'in, Ahmet Kaya'nın ve daha nice siyasi göçmenlerin ülke özlemiyle yanıp tutuşan şiirlerini, filmlerini, türkülerini, romanlarını bir anımsayalım. Onlar da yıllarca ülkelerinden ayrı kalan ama sevgi nedir bilen birer göçmendir”

Zil çalınca öğretmen” Bu konu üzerinde düşünmenizi istiyorum. Gelecek ders yine konuşuruz” diyerek kapıya yöneldi. Her zaman kendilerini aceleyle dışarı atan öğrenciler yerlerinden bile kalkmadılar.

Sınıf derin bir sessizliğe büründü...

Devrimci Bir Aydın:

Mustafa Necati

“Bu memleket bizim, bu toprak ve deniz bizim”

Mustafa Necati, “Mütareke” 1919, İzmir

Strateji ve taktik askeri deyimler. Mustafa Kemal bu yönden değerlendirildiğinde hedefini ortaya iyi koyabilen(strateji), bu hedefe ulaşabilmek için ne gibi taktikler uygulamasını bilen, gerçek bir mareşal olduğu görülmektedir. O, hedefe ulaşmak için nasıl atılım yapacağını, nerede duracağını, tekrar ne zaman hareket edeceğini bilen askeri bir dehadır. Mustafa Kemal sivil hayatta da hedef koyarken, bu hedefe ulaşmak için kadrosunu oluştururken de hep bu dehasını kullanmıştır.

Mümtaz Peker

8 Nisan 1923 tarihinde yayımladığı Dokuz Umde(ilke) içinde yer alan “ilköğretimin birleştirileceği, bütün okulların ihtiyaçlarımıza, modern esaslara uygun olacağı, öğretmenlerle öğretim üyelerinin yükselmesinin, geçim koşullarının iyileştirilmesinin sağlanacağı; ayrıca uygun araçlarla halkın aydınlanmasına, eğitimine girileceği”¹görüşü bunun tipik örneğidir. Kurtuluştan sonra en önem verdiği konular içinde yer alan eğitim alanındaki hedefini gerçekleştirebilecek, kenara çekildiğinde, hedefe ulaşmak için gerekli taktikleri geliştirebilecek olarak Mustafa Necati’yi seçmiştir. Ne var ki bu birliktelik eğitim devriminin gerçekleştirilmesi sürecinde Mustafa Necati’nin genç yaşta (35) apandisit iltihabından ölümü üzerine son bulmuş; bunu beklemeyen Atatürk “Ne evlattı o...” diye hayıflanmıştır.

Mustafa Necati, Atatürk’ün eğitimle, yaşa-

mın birbirinden koparılmaz olduğu ilkesini çok iyi anlamış, eğitimin yaşam gerçeklerine, toplumsal gereksinmelere dönük, üretici, yarar sağlayıcı amaçlara uygun olarak yapılanmasına çalışmıştır. O'na göre okul-eğitim ikilisi şöyle olmalıdır: "Biz, çocukları doğa ile eşya ile gerçeklerle karşılaştıran, neşe ve özgürlük havası içinde çalışmaya, gözlem ve muhakemeye, yaratıcılığa götüren bir okul istiyoruz. Biz istiyoruz ki, okul; çocukların birbirine yardım ederek, birbirlerini tamamlayarak çalıştıkları bir laboratuvar olsun... Bizim kurmak istediğimiz okulda dinleyiciler yoktur. Düşün ve oyun içinde çalışan, eserler ortaya koyan, küçük adamlar vardır"².

Mustafa Necati, Cumhuriyet'in hedef olarak belirlediği, akıl-bilim eşliğinde yetiştirilecek "yeni insan"ı yetiştirmede öncülük etmiştir. Kurucu kadronun sivil kanadından gelen Mustafa Necati, Ege'deki yaşamında ülkeye bağlılık, örgütçülük, çalışanların örgütsüzlükten gelen sorunları üzerine mücadelesini sürdürmüştür. TBMM üyeliği döneminde laik eğitimle yeni kuşağın yetiştirilmesine, Türkçenin geliştirilmesine, öğretmenlik mesleğine saygınlık kazandırılmasına, öğretmenlerin örgütlü toplumun üyeleri olması konusunda çalışmış, "Cumhuriyet'in söylene Bakanı" nitimini kazanmıştır. O'nun Millî Eğitim Bakanlığı dönemi incelendiğinde aşağıdaki katkıları görülmektedir.

Laik-bilimsel eğitimin başlatılması: Laik eğitim, düşünceye sınır koymayan, vicdan özgürlüğüne karışmayan, her türlü dini etkiden arındırılmış eğitim sürecidir. Bu tür bir eğitim yapılacağına örnekleri 1926 yılında ilkokul ile ortaokul izlencesinde yapılan düzenlemede görülmüştür. Aynı yılda çıkarılan yasa ile Bakanlık örgütlenmesi bilimsel bir temele dayandırılmış, bakanların değişmesiyle değişmeyecek politikalar oluşturacak bir yapının kurulmasına çalışılmıştır. Bilimsel örgütlenmeye verilen önem eğitimci John Dewey'in hazırladığı

rapordaki³ görüşlerin hayata geçirilmesi-
dir⁴. Benzer biçimde sanat eğitimi konusunda 1927'de Belçikalı Profesör Buyse'nin önerileri doğrultusunda ülkemizde sanat okulları düzenlemesi yapılmış, sanat eğitiminin çağdaş, bilimsel temeller üzerinde gelişmesinin yolları açılmıştır⁵. Böylece sanat eğitiminin herkes için özgün, yaygın eğitim örgütlerinde yer alması, insanımızın sanat yönünün gelişmesi sağlanmıştır.

Laik eğitimin temel koşullarından biri de eğitimin zorunlu giderlerinin, kamunun vergi havuzunda toplanan paralarla karşılanması, bu hizmetlerden yararlananlardan en az katkı payının alınmasıdır. Cumhuriyet eğitiminin temel ilkesi olan parasız, parasız yatılı, karma, uygulamalı eğitim etkinlikleri, laik-bilimsel anlayışla bütünleştirilerek genç kuşağa bu dönemde hizmet olarak sunulmaya başlamıştır.

Türk üst kimliğinde bütünleştirici işlevinden ötürü Türkçeye önem verilmeye başlanması: Farklı etnik grupların oluşturduğu toplumda, insanların birbirini anlaması, tasada, kıvançta ortak olması çok zor gerçekleşmektedir. Kurucu kadro bu zorluğu hem yetiştikleri hem de görevde bulundukları dönemde yaşamışlardır. Bu zorluğun ötesinden gelebilmek için, Cumhuriyet'in ilk yıllarında çoğunluğun oluşturduğu dilin üst kimliğinde birleşmeye önem verilmiştir.

Bu anlayış içeriğinde Öğretim Birliği Yasası etkin olarak uygulanmaya başlanmış, karşı çıkan yabancı özel okullar kapatılmış, öğretmen okulunda Türkçe edebiyat bölümü açılmıştır⁶. Türkçe sözlük oluşturmak için Dil Heyeti oluşturulmuş, oluşturulan kurul İmlâ Sözlüğünü düzenlemiştir. Türkçeye verilen önem nedeniyle 1929'da Arapça, Farsça dersleri eğitim programından çıkarılmış, ilk kez Türkçe hutbe okunmasına başlanmıştır. Yurttaşların okuma-yazmasını kolaylaştırmak, Türk

üst kimliğinde birleşimi sağlamak için harf devrimi gerçekleştirilmiş, Türkçenin öne çıkarılması, gelişmesi sağlanmıştır.

Öğretmene kimlik kazandırma-öğretmen yetiştirmeye başlanması: Yeni insanın öğretmenlerin eseri olacağı kabul edilmesiyle, Osmanlı Öğretmeni yerine Cumhuriyet öğretmeni kimliği oluşturulmaya başlanmıştır. Öğretmenin onurunu, saygınlığını sağlamak, ekonomik durumunu düzeltmek için il özel idaresinden, eğitim bütçesine kaynak aktararak sorun çözümlenmiştir. Özellikle yerel yönetim kaynaklı olmak üzere öğretmenlerin haksız bir durumla karşılaşmasına, soruşturma geçirmesine, ceza almasına fırsat verilmemiştir. Öğretmene kimlik kazandırma açısından, “örgütlenme, aydınlatma” görevlerinin de olduğu sürekli vurgulanmıştır⁷.

Cumhuriyet eğitimini yaratma, yayma eyleminde öğretmenden yana takınılan bu tutum, öğretmene verilen destek, onlara yeni bir kimlik kazandırmış, toplumdaki işlevselliklerini artırmıştır. Kurucu kadro, devrimin ilkelerinin halk katmanlarında kabul görmesini sağlık elemanları yanı sıra öğretmenlerle sağlanabileceğini düşündüğü için, bu iki sektöre eldeki ekonomik olanaklara göre daha çok kaynak ayırma yolunu tercih etmiştir.

Osmanlıdan gelen medrese kökenli öğretici kadro bir süzgeçten geçirilmiş, din kurumu eğitimini öne çıkaranlar emekli edilmişlerdir. Yeni eğitim eyleminde imamlıkla-öğretmenliğin laik eğitim anlayışı gereği öğretici olarak aynı örgüt içinde bağdaştırılmaması gerekmektedir. Böylece o dönemde öğretmen olarak çalışan başta imam olmak üzere meslek dışından gelen, oranları %65'e ulaşan öğretim elemanlarına⁸, teşekkür edilerek, görevlerine son verilmiştir. Harf Devrimini gerçekleştirecek bu seçilen kadro kısa bir sürede meslek içi eğitimden geçirilmiş, kendilerine verilen güvenle, destekle çalışmalarını istendik

biçimde sürdürmeleri sağlanmıştır.

Öğretmenlik mesleğini daha iyi yapılabilir konuma getirmek için de gerekli önlemler alınmıştır. Sözelimi, stajyer öğretmenlik düzen altına alınmış, eğitimde yukarıda belirtilen bilimsellik doğrultusunda meslek dersleri verilmeye başlanmış, “Maarif hizmetinde asıl olan öğretmenliktir” hükmü yasaya yerleştirilmiş, mesleği seçenlerin donanımlı olması sağlanmıştır.

1920'li yıllarda ülke nüfusunun mekânsal dağılımına göre sayıları 40 bine ulaşan az nüfuslu kırsal yerleşmelerde büyük bir nüfus (%60) yaşamaktadır. Cumhuriyet ilkelerini buralara götürmek, din kurumunun etkisini kendi alanında tutabilmek için kırsal kesimde çalışacak öğretmenin yetiştirilmesi gerekli görülmüştür. Bu konuda önemli çalışmalar başlatılmış, iki ilde Köy Öğretmen Okulu açılmıştır. Öğretmen yetiştirme konusundaki en önemli başarılarından birisi de yurtdışına öğrenim için her daldan çok sayıda öğrenci gönderilmesidir. Türkiye'de özellikle mesleki ve teknik eğitim, güzel sanatlar eğitimi bu öğretmenlerle kurulmuştur.⁹

Halk-Yönetim uyuşmasını sağlamak için halkçılık eyleminin başlatılması: “Türkiye’de herkesin milli ve dünyevî; modern, demokratik terbiye alması esas”ının kabul edilmesi; örgün, yaygın eğitime birlikte yeni girişimleri zorunlu kılmıştır. Bu bağlamda örgün eğitimde “**kız-erkek, zengin-yoksul bütün millet çocuklarının aynı biçimde eğitim görmesi**” benimsenmiş, ortaokullarda karma eğitime geçilmesi gerçekleştirilmiştir.

Harf Devrimi ile birlikte yeni harflerle okuma-yazma öğretmek amacıyla, yaygın eğitim tekniklerine başvurulmuştur. Halk Mektepleri, Halk Dershaneleri ile Millet Mekteplerinde okuma-yazma kampanyasının başlatılması, halkın yeni yönetimle bütünleştirilmesi gayretinin sonucudur.

Cumhuriyet’in halkını okur-yazar kılma,

aydınlatma çabasının en güzel örnekleri olan bu gayretler sonucu kısa bir zamanda okur-yazar nüfusun oranı hızla artmaya başlamıştır. Özellikle bazı kesimlerin harf devrimine yönelttikler “bir gecede ülkedeki okur-yazar oranını sıfıra düşürdüler” söyleminin ne kadar sığ bir iddia olduğu görülmüştür. Bir cihan imparatorluğunun temel nüfusuna sağladığı eğitim düzeyi, kısa bir sürede eğitim devrimi gayretleri ile aşılmış, geleceğe umutla bakan bir toplumun oluşturulmasına katkı konulmuştur.

Eğitim devrimine büyük emek veren Mustafa Necati amacını şöyle belirtiyordu: “**Memlekette, mektep bulamayan bir çocuk bırakmayacağım.**” Ne yazık ki, günümüzde tedavisi basit bir hastalıktan olan ölüm nedeni, onu bu amacına ulaştırmayı engellemiştir.

Mustafa Necati’nin kısa zamanda gerçekleştirdiği olağanüstü başarılar kabaca şöyle özetlenebilir: Milli eğitimde yaptığı atılımlar, eğitim sistemimizde yeni bir

canlılık/ruh yaratmış, eğitim kurumunun sosyal sisteme sunduğu insan faktörünün niteliğinin değişimi, ülke sosyal gelişmişlik düzeyini artırmıştır.

Eğitim örgütüne getirdiği uyum, içtenlik, dirlik-düzenlik, kuruma duyulan bağlılık, çalışanlarda “yeni nesli yetiştirme” konusundaki görev bilinci, farklı bir şevk oluşturmuştur. Cumhuriyet Öğretmeni kimliğini oluşturmada; öğretmeni iyi yetiştirme yanı sıra, öğretmene sağlanan ekonomik olanaklar, bir ara seçkin olarak öğretmeni toplum nazarında sayılan, sevilen, güven duyulan, değer verilen konuma getirmiştir. Yeni sosyal yapıda, yönetimle-halkın bütünleşmesinde uzlaşmayı sağlayacaklardan biri olarak görülen öğretmenin, halk katmanlarında kabul edilirliliği artmaya başlamıştır. Yıllarca din kurumunun yetiştirdiği ulema-imam ikilisince sağlanan dinsel topluma özgü bütünleşme-denetleme toplumsal yapıda çatırdamaya başlayınca, çatışma kaçınılmaz olarak farklı biçimlerde kendini göstermeye başlamıştır.

ÖZ GEÇMİŞİ

- Mustafa Necati, 1894 yılında İzmir’de doğdu.
- İlk, orta, lise öğrenimini İzmir’de yaptı.
- 1913’de İstanbul Hukuk Mektebini bitirdi
- 1914’de İzmir’de avukatlık, İzmir Kız Öğretmen Okulu’nda öğretmenlik yapmaya başladı. Vasıf Çınar’la birlikte Şark İdadisi adıyla okul kurar. Okulda yönetici- öğretmen olarak çalışır.
- 14 Mayıs 1919 gecesi Bahri Baba Parkı’nda İzmirli topladı, ertesi günü başlayacak olan Yunan işgaline karşı halkı direnmeye çağırdı.
- 16 Kasım 1919 Balıkesir’de “İzmir’e Doğru” Gazetesini arkadaşı Vasıf Çınar’la birlikte çıkarmaya başladı. Soma, Bergama, Akhisar savaş bölgelerinde Yunanlılara karşı çete savaşlarına katıldı.
- 19 Mart 1920’de yayımlanan tamim gereği yapılan seçimde 1. Dönem TBMM’ne Saruhan (Manisa) Mebusu seçildi.
- 30 Temmuz 1921/1 Ağustos 1922 Kastamonu İstiklal Mahkemesi üyesi
- 1923 İzmir’den yeniden mebus seçildi
- 1923-1924 Mübadele ve İmar-İskân Vekili
- 1925 Adalet Vekili
- 20 Aralık 1925- 1 Ocak 1929 Maarif Vekili
- 1 Ocak 1929 Ankara’da aramızdan ayrıldı

ÖLÜMÜ ÜZERİNE:

a- Atatürk'ü ağlatan genç adam

“O kadar sevinen Necati, Latin harfi ile imza atmayı henüz meşğ ediyordu. Maarif Vekili, Millet Mektebi'nin ilk talebesi olacaktı. Heyecan içinde kalktı. Pek sevdiği zeybeğini oynadı. Körbarsak ameliyatı olması için hekimlerin nasihatlerini dinlemeyen zavallı genç, bu sıçrayışlarla bir zehir kesesini delerek içine akıttığını bilmiyordu. Ertesi gün ateşler içinde yattı, Millet Mektebini sayıklayarak öldü. Atatürk'ün ilk defa hıçkırıklarla ağladığını bu ölüm akşamı görmüştüm. “- Ne evlattı O...” diye hayıflanıyordu.

Yüz binlerin ölümüne göz kırpmadan bakan, ateşle dövülmüş ve kanda soğumuş bu irade, bir ana kalbi kadar yumuşaktı”

Falih Rıfkı Atay: Çankaya, s: 513, Pozitif yayınları, İstanbul, 2012.

b- Başbakan söz veriyor

“ Necati Beyin Mezarı Başında

Başvekil İsmet Pş. H. Nutukları

... İnkılâpçıların ölürken kalanlardan ve yeni yetenlerden bir tek dileği vardır: **cansız bileklerinde sallanan vazife bayrağının kavranıp daha yüksekte dalgalandırılmasıdır. Necati, aziz Necati; dileğin yerine getirilecektir”**

Hayat Cilt V Ankara, 10 Kânunsani, 1929, Sayı 111

c- Ölümü üzerine yapılan tartışma

Hastalığına akut apandisit tanısı konulan Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati Bey 1929'un ilk günü 35 yaşında Ankara'da öldü. Konu basında çok tartışıldı, sağlık örgütünün uygulamaları acımasızca eleştirildi. Hakkı Tarık Bey (Us) konuyu bir soru önergesi ile Meclis gündemine getirdi. SSY Bakanı Refik Bey (Saydam) gerekli açıklamayı yaptıktan sonra, hükümetlerinin önceliğinin salgın hastalıklar ile mücadele, koruyucu hekimlik olduğunu, Hıfzıssıhha Okulu'ndaki çalışmalar ile koruyucu eğitimi başlattıklarını belirtti. (Zafer Kars: **1929 Polemikleri**, Ankara, 2003)

DEĞER BİLİRLİĞİMİZ

“Öğretmenler Sayrılarevi de o geniş bahçenin alt ucunda, girişinde üzüntüden taş kesilmiş gibi bir büst, Mustafa Necati. Ürolog İkna Sariaslan, ilginç bir doktor. Cumhuriyet değerlerini özümsemiş bir aydın. Bir yakını, bir dostu gibi ilgileniyor sayrılarıyla. Şikâyet dinlemeye geçmeden önce, yarı şaka yarı ciddi soruyor; “Girişteki büstün kimin olduğunu biliyor musunuz?” şaşırp kalan, duraksayan öğretmene, “ Rica etsem öğrenip gelseniz öyle başlasak muayeneye...” diyor.

... Validebağ Öğretmen Hastanesi Doktoru İkna Sariaslan, emekli oluncaya değin, sevgiyle, saygıyla Mustafa Necati'yi öğretmeyi sürdürdü, öğretmen hastalarına.

Cumhuriyet Dönemi eğitimini oy kaygılarıyla yozlaştırmaya girişenler de Mustafa Necati'yi unutturmaya çalıştı. Ankara'daki evi 2006'da Kuru Fasulyeci Hüsrev Lokantasına verilmeye kalkışıldığında gazetelerde geçti adı. Doktor İkna Sariaslan gibi Necati'nin değerini bilenleri kahretti haber. Öğretmenliği meslek olmaktan çıkaranlar, öğretmen yetiştiren kaynakları kurutanlar, karınlarını kaşıyarak sadistçe keyiflendiler...”

Mehmet Başaran: “Mustafa Necati: Anadolu İhtilalının Sesi”, **Mustafa Necati ve Cumhuriyet Eğitimi Devrimi**, içinde, s:19-21, İzmir, 2009.

Not: Öğretmenimiz Başaran ne kadar haklı. Günümüzde Batı şehirlerine gidenleri ya da gitmeden önce internetten şehir hakkında bilgi almak isteyenleri şaşırtan olay, şehirdeki butik müzelerin çokluğu. Kentine, ülkesine değişik alanlarda hizmette bulunmuş seçkin insanların evleri, her şeyi ile korunuyor, nadide bir eşya gibi yarınlara aktarılmaya çalışılıyor.

Yerel yönetimler bu yaptıklarının karşılığını çok fazlası ile görüyor. Kendileri için bir para basma makinesi gibi çalışan bu tür müzeleri farklı alanlardaki kişiler bağlamında artırma gayreti içindeler. Böylece hem ülkelerine daha fazla turist çekiyorlar hem de ülkelerinde turist başına harcama miktarını çoklaştırıyorlar.

Bizim için özel olan bu güzel insanlar için yaptığımız Başaran öğretmenin vurguladığı gibi. 1926 yılında laik eğitim kurgusunu, uygulamasını yapan, medrese kökenli öğretim elemanlarını, teşekkür ederek okulla ilişkisini kesen “Cumhuriyet’in söylene Bakanı”nın evini ne hale getiriyoruz? Bu güzel ülkede hepimize eğitimle sınıf atlamamızı, sağlık hizmetleriyle hayata tutunmamızı sağlayanların değerini anlamadığımız için, günümüzde karşı devrimciler her gün laik eğitimin köküne değil kibrit suyu, asit dökmekten çekinmiyorlar. Mustafa Necati’nin ta 1926’da değiştirdiklerini, günümüzde birer birer eğitim kurgusunun içine koyuyorlar. İnsanın inanası gelmiyor; fakat yapılanları görünce: başta Anıtkabir olmak üzere Ankara’nın değişik yerlerinde ışıklar içinde yatan “güzel insanlar” acaba bizler için ne diyorlar sorusu kafama mıh gibi çakılıyor.

Referanslar

- 1 Osman Bahadır: Tarihın Işığında” **Cumhuriyet Gazetesi**, 6 Ocak 2013, İstanbul, 2013.
- 2 Aktaran: Kemal Kocabaş:”Açış Konuşması”, **Mustafa Necati ve Cumhuriyet Eğitimi Devrimi**, içinde, s:12, İzmir, 2009.
- 3 John Dewey: **Türkiye Maarifi Hakkında Rapor**, MEB yayını, İstanbul, 1952.
- 4 Hüseyin Bal: “ Türk Modernleşmesinde Eğitim Kurumu, Mustafa Necati ve John Dewey”**Mustafa Necati ve Cumhuriyet Eğitimi Devrimi**, içinde, s: 77-87, İzmir, 2009.
- 5 Rıfat Okçabol: “Mustafa Necati ve Sonrası” **Mustafa Necati ve Cumhuriyet Eğitimi Devrimi**, içinde, s: 281-282, İzmir, 2009.
- 6 Niyazi Altunya: **Gazi Eğitim Enstitüsü**, Ankara, 2006.
- 7 M.Rauf İnan: **Mustafa Necati**, Türkiye İş Bankası Yayınları, Ankara, 1980.
- 8 Mahmut Adem: “Mustafa Necati’nin Eğitimdeki Devrimciliği” ” **Mustafa Necati ve Cumhuriyet Eğitimi Devrimi**, içinde, s:48-49, İzmir, 2009.
- 9 Hasan Âli Yücel: **Türkiye’de Orta Öğretim**, İstanbul, 1938.

Türkiye Öğretmenler Sendikası ve “Devrim İçin Eğitim”

Bu makale 1965 ve 1971 yılları arasında faaliyet göstermiş Türkiye Öğretmenler Sendikası'nın (TÖS) eğitimle ilgili görüşlerini ve uygulamalarını incelemektedir. TÖS üyeleri, devlet okullarında daha demokratik bir eğitim uygulamak, eğitim pratiklerini sınıfların dışına taşımak ve eğitim yoluyla kitlelerin bilinç düzeyini yükseltmek için mücadele etmişlerdi. Türkiye'deki öğretmenlerin neredeyse % 40'ını örgütleyen bir kitle sendikası olan TÖS “devrim için eğitim” düşüncesini savunup devlet okullarında uyguladı. Her öğretmenin devrimci bir tavrı olması gerektiğini savunan bu düşünceye göre, örgütlü öğretmenler devrimcilik düşüncesini öğretimin içine katıp “halkı uyandırma,” yani devrime giden yolda politik bilinci yükseltme sorumluluğunu omuzlamalıydılar. Dahası, TÖS üyeleri, yasaların devlet memuru olan öğretmenler için öngördüğü örgütsel ve politik hakların sınırlarını aşarak, eğitimle ilgili görüşlerini sınıf duvarlarının dışına taşıdılar. 1969 yılındaki Büyük Eğitim Yürüyüşü ve dört günlük boykotla görüşlerini tüm ülkeye duyurdular. Böylece bir yandan eğitimin sınırlarını teorik ve pratik olarak genişletip okul duvarlarının dışına çıkardılar; öte yandan “halka gitmek” ideolojisinin ışığında ve mesleğin coğrafi yaygınlığının kolaylaştırıcılığıyla, öğretmenlerin toplumsal erişimini genişletmeye çalışıp okul dışında gençlerle, işçilerle ve köylülerle sosyopolitik köprüler kurdular. Kısaca, TÖS, teorik, politik ve toplumsal olarak kamu eğitiminin sınırlarını genişletti. Böylece, bu makalenin incelediği 1960'ların ve 1970'lerin eğitim patlamasının önemli bir ögesini oluşturdu. Dönemin yükselen sol politikleşmesinin alan açtığı bu eğitim patlaması, eğitimin eşitsiz düzeyi değiştirebilecek devrimci rolüne duyulan inanç, okul binalarının dışında kamu-dışı eğitim pratiklerinin artması ve eğitim anlayışının sınırlarının genişlemesi olarak özetlenebilir. Böylece, sendikalı öğretmenler için eğitim, devlet denetimli sınıflarda yürütülen tek yönlü, hiyerarşik bir pratik olmanın ötesine geçmiştir. Bu çalışma, yalnızca bir sendika tarihi sunmanın ötesinde, 1960'lar

Türkiye'sinin politik hareketliliğini göstermeyi ve bu hareketlilik etrafında dönen tartışmaları ve pratikleri aydınlatmayı amaçlıyor.

TÖS, Türkiye geleneğinde toplum önderleri olmuş çok onurlu ve itibarlı bir mesleği temsil ediyordu. Okuldaki sınıfta öğrenciyi eğiten öğretmen, toplumda da bu eğitici ve yönlendirici rolü üstlenmeye hazırdı. TÖS, bu potansiyeli günün koşullarına göre geliştirdi ve çok bilinçli bir biçimde kullandı.

TÖS, geçmişin mağrur, kendisini halkın üstünde gören, halka tepeden bakan ayrıcalıklı memuru yerine, sorunlarını halkın sorunlarının parçası olarak gören ve halkla bütünleşmiş bir öğretmen kitlesi yaratmaya çalışıyordu.

TÖS, TÖDMF döneminden devralınan öğretmen lokallerinin halka açılması için büyük çaba gösterdi. Lokallerin halka açılması, halkı etkilemenin en önemli araçlarından biriydi. Başka hiçbir sendikanın elinde bu imkân yoktu.”

“TÖS köylü eylemlerine destek verdi

TÖS, özellikle köylü derneklerinin kurulmasında öğretmenlere büyük görevler yükledi. TÖS, bu yıllarda gündeme gelen köylü eylemlerini de destekliyordu.

TÖS yöneticileri, öğretmenlerin özlük haklarını savunurken bile halkın çıkarlarını ön planda tutan bir çizgi izlediler.

TÖS, dışa açık ve toplumda çok etkili bir kesimin temsilcisiydi. TÖS' nın anti-emperyalist, ulusalcı ve emekten yana çizgisi, toplumu etkiliyordu. DİSK'e bağlı sendikaların üyelerinin belirli bir görüşü savunması yalnızca o işçileri ilgilendiriyordu. Ancak TÖS üyesi bir öğretmen her gün öğrencileriyle, belirli aralıklarla da öğrenci velileriyle birlikteydi. TÖS, bu kanaldan her eve girebiliyordu. TÖS, eğitim programlarının milli bir nitelik kazanması gerektiğini savunuyordu ve TÖS üyeleri mesleklerini bu anlayışla yerine getiriyorlardı. DİSK'in anti-emperyalist olması yalnızca DİSK'i etkiliyordu; TÖS' ün anti-emperyalist olması, öğrenciyi, öğrenci velisini, öğretmen lokaline giden esnafı, TÖS' nın önderlik ettiği köylü derneğindeki köylüyü etkiliyordu.

TÖS, din tartışmalarından kaçınıyor, dini

inançlara saygı gösteriyordu TÖS, emperyalistlerin müttefiklerinin ve ajanlarının şiddetine maruz kalıyor; ancak kendisi savunma için bile şiddete başvurmuyordu. TÖS, 1965 yılından itibaren atağa kalkan Kürt milliyetçiliğiyle ittifaka girmiyor, ırkçılığı reddeden çağdaş Türk milliyetçiliğini savunuyordu. TÖS' nın yasadışı örgütlerle ilişkisi yoktu. TÖS, demokratik bir yapıda, yönetim ve politikalarını kendisi belirliyor, dışarıdan yönetilmiyordu. Bu özellikle, TÖS' ı halk kitlelerinin gözünde daha inanılır ve güvenilir kılıyordu. TÖS' nın herhangi bir siyasal partinin çizgisinde olmaması, hem farklı eğilimlerden eğitim çalışanlarının TÖS içinde bir araya getirilmesini sağlıyordu, hem de halkın desteğinin alınması açısından önemliydi.

TÖS' nın üye sayısı yüksekti; eylemleri etkiliydi. TÖS, eylemlerde de topluma önderlik ediyordu. TÖS' ün her eylemi, o yılların sınırlı kitle iletişim araçlarıyla bile, kitlelere yansıyor.

TÖS, bu politikası ve çizgisi nedeniyle, emperyalistlerin, emperyalistlerin müttefiklerinin ve ajanların/hainlerin öncelikli hedefi haline geldi.”

Bütün bu anlatılanlar, devrimci ve demokratik deneyimlerle günümüzün örgütsel bağımsızlığını büyük oranda yitirmiş ve çeşitli neoliberal siyasal grup, parti ve Kürt milliyetçiliğinin bitmez tükenmez etkileri ve pazarlıkları peşinde koşutan, bu güçler ve küçük grupların oluşturduğu ilişkiler dengesinde yönetimini devam ettiren eğitim örgütlerinin arasında dağlar kadar fark vardır. Bundan dolayıdır ki, çok yoğun örgütlenme faaliyetlerine rağmen üye sayısı durmadan düşmekte ve yetkiler yitilmektedir. Antiemperyalizmden uzaklaşan, hemen her satırında emperyalizmden ve kapitalizmden söz edilmesine rağmen ABD emperyalizminin Irak işgalinden bir sözcükle bile söz etmeyen Program Kurultayı Sonuç Bildirgeleri yayınlayan, AB emperyalizminden “sermaye birliği” diye söz ederken AB fonlamasının Türkiye'de kitle örgütleri ve aydınlar arasında devşirmeler yaptığından bahsetmeyen, neoliberal politikalar izleyen eğitim örgütlerine eğitim emekçileri artık itibar etmemekte, örgütsüzlüğü tercih etmektedir.

BİR DÜNYA DÜŞLÜYORUM

İnsanın insanı aşağılamadığı
bir dünya düşünüyorum
sevginin yeryüzünü kutsadığı
ve barışın kendi yolunu donattığı bir dünya

bir dünya düşünüyorum
herkesin sıcak özgürlük yolunu bildiği
doymazlığın ruhu daha fazla çürütmediği
ne de hırsın günümüzü yıktığı bir dünya

siyah veya beyaz
hangi ırktan olursanız olun
yeryüzünün sunduklarını paylaşacağımız
bir dünya
ve her bireyin özgür olduğu
sefaletin kendi başını yediği
sevincin bir inci gibi
parıltısıyla
insanoğlunun bütün ihtiyaçlarına katıldığı
bir dünya
işte benim düşlediğim dünya!

Langston Hughes

Çeviri: Sami Aydoğan

Portremin Öyküsü



Mehmet Erbil

Yıllardır izlediğim ve atelyemin duvarına astığım bir çalışmam var. Bu çalışmam tam 57 yıllık. Çizdiğim kâğıt yılların ağırlığı altında sararıp kalmış. Yani yarım asrı geçmiş bir çalışma. Gözüm gibi bakıyorum. Bakıyorum çünkü, Gazi Eğitim Enstitüsündeki ilk yıllarımı anımsatıyor ve o günleri yeniden yaşıtıyor bana.

Çalışmam, karakalem olarak Adnan Turani'nin desen dersinde, yoğun bir tempo içinde ve arama çizgileri ile yapılmıştır. Üst üste binen deneme çizgileri, saçın üst kısmı ile çenede ve yaka çiziminde en belirgin olan alanlardır. Gölgeleme, burun altı ve dudakta hissettirilmiş, ayrıca çene altında da gölgelemeye yer verilmiştir. Burada asıl amaç kendime aynadan bakarak, ders saati içinde benzetme çalışması yapabilmek amaçlanmıştır.

Aynadan gözlem yoluyla, karakteri yakalamak düşüncesi ağır basmaktadır ve de aynadaki görüntüyü olduğu gibi yansıtmak öncelikli ele alınmıştır.

Çalışmaya harcanan dikkat, yüzdeki karakter çizgileri ile duyumsanabilmektedir. Böylece kendine güvenen bir duruş yakalanmıştır. Yani kendine güvenen bir ruh hali vardır. Diğer yandan bu ders saati içinde atelye çalışması (pratiği) içinde değerlendirilmesi gereklidir. Yani bir heyecanlı öğrenci çalışması olarak görülmelidir.

Ayrıca bu bir ders çalışması ve benim yüzüm. Lise yıllarımdan sonra, Adnan Hoca'nın dersinde bunu yapmak olağanüstü bir heyecan gerektirir diye düşünüyorum. Ben bu heyecanı çizime bakınca yeniden

yaşıyorum. Bu nedenle o günlere tanıklık eden coşkulu bir çalışmadır diyebilirim.

Aynadan bakılarak yapılmış bu kendi portrem, Gazi Eğitim Enstitüsü Resim-İş Bölümünde 1968 yılının baharında yapıldı. Arkadaşlarımız öğretmen okullarından ya da resim seminerinden gelenlerden oluşuyordu. Onlar bu tür çalışmaları çok yapmışlar, resim derslerinde epeyce yol aldıktan sonra buraya gelmişlerdi. O nedenle biz lise çıkışlılar daha çok çalışmak ve onlara yetişmek zorundaydık.

Bu açıklamalar çizimi sıradan bir çalışma olmaktan çıkarıp “Türkiye sanat eğitimi tarihinin” içinde yer alan GEE’nin (Gazi Eğitim Enstitüsü) verdiği eğitimin içine yerleştiriyor diyebilirim.

Hocam Adnan Turani, 1925 İstanbul doğumludur. Ressam, sanat tarihçisi ve eğitimcidir. Almanya’da Münih, Stuttgart ve Hamburg akademilerinde çalıştıktan sonra 1959’da yurda dönüp Gazi Eğitim Enstitüsü resim bölümünde atölye öğretmenliğine başlıyor ve 1970’e kadar burada çalışıyor. Yani benim desen dersim, onun en verimli Gazi yıllarına denk geliyor. Turani o dönemde sadece çizdirmiyor, aynı zamanda Modern Sanatın Gerçek Çehresi (1960), Sanat Terimleri Sözlüğü (1964), Güzel Sanatlar Terimleri Sözlüğü (1968) gibi kitapları yazıyor. Yani öğrencisine hem eli hem sanat dilini öğreten bir hoca. Çünkü bu çalışmalarının ve Dünya Sanat Tarihi kitabının ilk notlarını sanat tarihi ve Sanat eserlerini inceleme derslerinde bizlere anlatırdı. O günlerden kalma ders notlarımız hala sanat yolumuza ışık tutmaktadır.

Adnan Turani 17 Aralık 2016 da aramızdan ayrıldı. Rahmetle anıyorum.

Çalışmanın yapıldığı yıllarda Gazi Resim-İş Türkiye’de resim öğretmeni yetiştiren ana ocaktı. Desen dersi de «bakmayı öğrenme» dersiydi. Gerektiğinde modelden, model yoksa aynaya bakarak

ya da doğadan çizimlerle çalışmalar yapardık. Modelden çizim yapmak öncelikli çalışmalarımızdandı. Doğru görmeyi, oran ve orantıyı, çizgi değerlerini, ışık-gölgeyi kavramayı da öğrenirdik.

Hocam Turani; aynadan bakarak yaptığım çalışmam için “Mehmet, Rembrandt gibi çiziyorsun” demişti. Bu sözü ve o anı hiç unutamıyorum. Yıl 1968 ilkbahar. Yani GEE’de; benim yeniden doğuşumun simgelenmesidir diyebilirim.

1968 yılında Gazi’de neler oluyordu irdeleyelim. Adnan Turani Almanya dönüşü Bauhaus akımının etkisiyle “konstrüksiyon” öncelikli düzenlemeler ağırlık kazanmıştı.

Bu nedenle bu otoportremde abartı olmadan anatomik yapıya öncelik verilmiş, arama çizgileri ile çalışma tamamlanmak istenmiştir. Aynadan bakarak yapıldığı için baş, hafif yukarı kalkıktır. Gözler doğrudan karşıya bakmaktadır. Bu haliyle tam bir ayna uzaklığı sezilmektedir.

Kısacası bu, bir genç resim öğretmeni adayının, hocasının gözetiminde, kendini nesneleştirme denemesidir. Ne bir gösteriş portresi ne de bitmiş bir eserdir, bir öğrenme anının belgesidir.

O nedenle, çok değerli bir arşiv parçası olarak çalışmalarım arasında yerini almaktadır diyebilirim.

Anadolu Tutkunu Masalcı Bir Yazar

Hatice Kaya

Toplumsal direnişler aynı zamanda toplumsal acıların da tarihidir.

11 Nisan 1980 günü işine giderken, alçakça bir cinayete kurban gittiğinde 12 Eylül'e doğru ölümle döşeniyordu taşlar. O dönemde yaşanan cinnetin en koyulaştığı günlerde, aydın kıyımı bu kez, öğretmen, yazar ve yapımcı Ümit **Kaftancıoğlu**'ydu.

Çocukluğu Dede Korkut boylarının zengin anlatım geleneği içerisinde, halk aşıkclarının, söz bilenlerin dizinin dibinde destan, masal, türkü, efsane dinleyerek, okuyarak geçiren Ümit Kaftancıoğlu 1935 yılında Ardahan'ın Hanak İlçesinin Koyunpınarı (Saskara) köyünde dünyaya geldi.

İlkokulu bitirdikten sonra köy çocuklarına kapısı açık Cılavuz Köy Enstitüsü'ne girdi. Okulunu bitirdikten sonra Mardin'in Derik ilçesinde ilkokul öğretmeni olarak görevine başladı.

Asıl adı Garip Tatar olan Ümit Kaftancıoğlu Balıkesir Necati Bey Eğitim Enstitüsü Edebiyat bölümünü bitirerek Rize'nin Pazar ilçesinde Türkçe öğretmenliği yaptı. Yedek Subay olarak görev yaptığı askerlik dönüşü, TRT'nin açtığı sınavı kazanarak, Köy Yayınları bölümünde göreve başladı.

"Av Bizim Avlak Bizim", "Dilden Dile" ve "Yurdun Dört Bucağından" gibi programlarla halk kültürünü, halk aşıkclarını, halkın eksikliğini ve sıkıntılarını mikrofona taşıdı. "Gerçek edebiyatın halkın ağzında, dilinde olduğunu bilmeliyiz. Halkın sözlü edebiyatını yazıya geçirecek, değerlendire-

cek olanlar da halk çocuklarıdır” der. Bu gözlemlerini doğrularcasına, Anadolu’yu gezerek derlemelerle halkın sözlü yazını ve halk türkülerini yazıya döktü.

Günümüzde bile sevilerek dinlenen “Evreşe Yolları Dar” ve “Yüksek Yüksek Tepe- lere Ev Kurmasınlar” türkülerini Kaftancıoğlu’nun derlemeleri arasındadır.

Radio Programcılığı yanında edebiyat dünyasında da adını duyuran Kaftancıoğlu, Dönemeç’le TRT Büyük Ödülü birincilik, “**Hakullah**”la Milliyet Gazetesi Karacan ödülü birinciliği aldı.

Nasıl bir yokluğun ve yoksulluğun içinden geldiğini, hangi koşullarda okuyup da o gün bulunduğu noktaya geldiğini ‘Dönemeç’ kitabında anlatır.

“**Dönemeç**” on üç öyküden oluşan bir kitaptır. Adını verdiği ‘Dönemeç’ kendi hayatındaki dönemecin öyküsüdür. Garip, Kars’ın Hanak İlçesi Saskara köyünde Gani Ağa’nın öküzlerini bütün yaz beş liraya gönderken, imtihana gidebilmek için yola çıkar. Yolda Kızıroğlu Mustafa Bey soyundan bir dede onlara yardım eder ve güçlükleri aşarak Cılavuz’a ulaşmayı başarır.

‘Kara Kotan’ öyküsünde, toprak dağıtımında köyün en iyi tarlalarını üstüne yazdırmış loplop, bir köylünün açtığı dava sonunda hakimi kandıramamış ve köylünün karşısında yenik düşmüştür.

‘Süpürge’ öyküsünde, yaylada unutulmuş süpürgeyi getirmeye yollanan Karabey Çocuk, ıssız dağlara vurur kendini. Yolu izini yitirir. Babasının araması boşunadır.

‘Yat Kalk’ öyküsünde Osmanlının Türkmenlere, Kızılbaşlara yaptığı zulümler anlatılır.

‘Azık’ öyküsünde, babasına azık götürmeyen çocuğunu döven anne döndüğünde onun öldüğünü sanarak bayılır. Oysa çocuk ölmemiştir ama bu kez anne üzüntüsünden ölür.

‘Boz İtler’ de büyüldüğüne inanılan bir kıza, büyüü bozması için tutulan hocanın aileyi kandırıp kıymetli eşyalarını çalması anlatılır.

‘Sarı’ öyküsünde, Köyün ağasının kül- lüğünde bulunan sarı nesneyi elden ele dolaştırarak hiç görmedikleri, tadını bilmedikleri portakal olduğunu öğrenirler.

‘Fatih Yangını’ öyküsünde, köylü, Garip’e mektup yazdırmaktadır. Bunlardan biri yanlış kişiye ulaşınca, yazan genç kızın düştüğü güç durum anlatılır.

‘Tuntul’ da, Bir köylü kızına Tuntul adında birinin attığı iftira ve sonuçlar anlatılır.

‘Gece Sekiz- Gündüz Dokuz’, öyküsünde de yine bir köylünün attığı iftira mektupla askerdeki gence ulaştırılınca, genç onuruna yediremez ve intihar eder.

‘Karasanlı Kancık’ öyküsü, aynı kızı isteyen iki delikanlının birbirlerini öldürmeleri ve gelişen olumsuz olaylar üstünedir.

‘Alacaklar’ öyküsünde, köyün bakkalı Garip’e tutturduğu kağıtlarla alacaklılarının peşinde dolaşması anlatılır.

‘Ulgar’ Kışlık yiyecekleri olmayan köylülerin arpa alabilmek için zemheri soğduğunda tipiye yakalanıp çığ altında kalmalarının öyküsüdür. Kaftancıoğlu, öykülerinde kendi yaşamından kesitlerle Dede Korkut tadında, köy gerçeklerini ve özellikle yoksul, bilisiz, çileli köy insanların, işçilerin, emekçilerin bilindik dramlarını yansıtır.

“**Tüfekliler**” Romanı Mardin Derik’e ataması yapılan genç öğretmen; güçlüklerle gittiği ilçede kendisi gibi yeni atanan arkadaşıyla aylık almadan borç içinde, yoksulluk ve yoksunluklarla geçen günlerini anlatır. Bir bakıma kendi yaşam savaşıdır bu. Karşıtlık içinde bulunan iki ağa ve onlara körü körüne bağlı insanların savaşıdır. Seçimler bu savaş üstünde yapılır. Öğretmenin ne adı ne de gücü vardır. Öğrencisi Ahmet Türk’ün abisinden borç para

almanın ağırlığını anlatır romanda. İlçe Eğitim Müdürünün umurunda bile değildir öğretmenlerinin yoksunlukları.

Milli Eğitim Bakanlığına haklarını aramak için yazdıkları dilekçede, güç durumda oldukları aylıklarını neden alamadıklarını sorarlar. Yanıt gecikmez. Bakanlığı kızdırır istemleri. İhtar verir ve cezasız kalma-
yacakları bildirilir. Üç ay sonra maaşları yatar ama hepsi de borçlara yatmıştır.

Yaz dinlencesinde evlerine dönüşleri daha da acıtır. Yollarını kesen eşkiya-
lar onlara acır ve elli lira verirler. “Size yüz lira veren devlete yazıklar olsun. Bu ülke siz öğretmenler sayesinde kalmalı!” sözlerinden sonra sığındıkları jandarma karakolunda “Eşkiyadan para alınır mı?” suçlamasıyla ellerindeki parayı alan yüz-
başıya diyecek bir şey bulamazlar ama eşkiyaların duyarlılığıyla devlet görevlilerin davranışı çok düşündürür öğretmenleri.

Tüm yoksunluklara karşın Derik’te uzun süre çalışırlar. Gençlerle bir araya gele-
rek, ağılık sistemini, kaçakçılık yüzünden ölen insanları, ağaların kıyasıyla birbirle-
riyle çekişmeleri ister istemez onları da olayların içine çeker.

On üç yaşındaki kızların sahte şeyhlerle evlendirildiği, ağılığın başını alıp gittiği, insanların bir oy için öldürüldüğü Derik’te genç öğretmenler de teftiş geçirir. Ortalı-
ğı karıştırdığı, devlet aleyhine iş yaptıkları iddiasıyla ayrı ayrı şehirlere sürgün edilir-
ler...

Ağa yaratma, oy toplama yolları Derik’ten Mardin’den Ankara’ya, İstanbul’a uzanan yollar. Üç beş gencin, üç beş öğretme-
nin önderliği, kendi iç savaşları, topluma öncülük edişleri... Ermeni, Süryani, Kürt, Yezidi, Arap Çevresi... Devrime ve halkın kulağına sıkılsa da devrimi hazırlayan ses **Tüfekliler**.

“**Hakullah**” kitabı, halkla söyleşi niteliğin-

dedir. Hanak’tan başlayıp, Damal’a uza-
nan yollardaki Türkmen köyleri ve Bekta-
şi dedelerin yaşamıyla halkın yoksulluğu anlatılır. Zaten ‘Hakullah’ Allahın hakkı amacıyla dedelere verilen paydır. Dergâ-
ha giden ve kimsenin yiyemediğidir.

Yazarımız Hanak’tan yola çıkıp yöredeki Bektaşileri ve yaşam tarzlarını araştırır. Köyün bileni Hamza ile öğretmen ona eş-
lik etmekte, gerekli bilgileri vermektedir. Dedeyi karşılama törenleri, Bektaşiliğin gölgesindeki sömürü, kadınların sosyal yaşamdaki yeri ve değeri, söylemleri, Hal-
kın yerel dili yalınlığında anlatılır. Manileri, türküleri, varsıl halk kültürü işlenir. Cem törenlerinin kuralları da kitapta söyleşi ni-
teliğinde anlatılır.

Bunlardan başka, Yelatan, Tek Atlı Tekin Olmaz, Köroğlu Kolları, Çarpana, İstanbul Allak Bullak ve çocuk kitapları da yazan Kaftancıoğlu’nun, çocuk doktoru olan oğlu Ali Naki Kaftancıoğlu:

“En iyi arkadaşımız, masalcımız, Anadolu tutkunu, kalemiz babamdı. ‘Beni öldürecekler, siz düzeninizi bozmayın’ tembihle-
rine de bilinçaltında hazırlıklıydık” der.

Yakın bir dostuna, “Ölümümle eşim, ço-
cuklarım ve yakınlarım ağlamasın istiyorum. Benim için caddeleri dolaşsınlar, bir gazete alsınlar, bir kitap karıştırsınlar, ka-
labalık bir sinemaya gitsinler, bir konser bir konferans dinlesinler. Ölüm hiç önemli değil, yaşam var dağ gibi, yaşam var gök-
yüzü, deniz...” diyen ve yaşamı kutsayan Kaftancıoğlu’nu ölümünün kırkıncı yılında, sevgiyle saygıyla anıyoruz.

Bir Gören Vardır ya da Sadık Güvenç'in Romancılığı

Davut Köksoy

Sadık Güvenç, çağdaş Türk edebiyatında taşra gerçekliğini, toplumsal çözölmeyi ve bireyin içsel kırılmalarını özgün bir anlatı diliyle birleştiren yazarlardan biridir. Onun edebiyatı, yalnızca hikâye anlatmakla kalmaz, aynı zamanda bir “tanıklık” kurar. Bu tanıklık hem bireyin kendi iç karanlığına hem de toplumun görmezden gelme eğilimine yöneliktir. “Bir Gören Vardır” ise bu edebi çizginin hem yoğunlaşmış hem de olgunlaşmış bir örneği olarak değerlendirilebilir.

1. Romanın Temel İzleği: Görmek ve Görölmemek

Bir Gören Vardır, adından başlayarak okuru felsefi bir soruyla karşı karşıya bırakır:

Gerçekten “gören” kimdir? Ve ne görülür?

Romanda “görmek” eylemi yalnızca fiziksel bir algılama değildir; aynı zamanda bir vicdan, hafıza ve farkındalık meselesidir. Nitekim eleştirilerde de bu fiilin hem metafizik hem de sosyolojik bir işlev kazandığı vurgulanır.

Eser, bireysel bir çözölüş hikâyesi üzerinden toplumsal bir körlüğü anlatır. Karakterler yalnızdır ama bu yalnızlık bireysel tercihten çok, toplumun dışlayıcı yapısının bir sonucudur. Romanın merkezindeki figür (Durak Paşa gibi karakterler üzerinden) adeta unutulmuş, kenara itilmiş bir insan tipini temsil eder.

Bu bağlamda roman, klasik anlamda bir olay örgüsünden çok, bir “durum romanı” niteliği taşır.

2. Atmosfer: Sis, Beyaz Karanlık ve Varoluşsal Belirsizlik

Romanın açılışında karşımıza çıkan “beyaz karanlık” imgesi, metnin bütününe yayılan güçlü bir metafordur.

Bu metafor birkaç düzlemde okunabilir:

Psikolojik düzlem: Karakterin zihinsel dağınıklığı ve korkusu,

Toplumsal düzlem: Yönünü kaybetmiş bir toplum,

Varoluşsal düzlem: Anlamanın belirsizliği.

Güvenç'in dili burada dikkat çekicidir. Sis ve duman imgeleri, yalnızca mekânı değil, aynı zamanda düşünceyi de bulanıklaştırır. Okur, bilinçli olarak yönünü kaybeder, bu, yazarın estetik tercihlerinden biridir.

3. Karakterler: Taşranın Kırılmış İnsanları

Güvenç'in karakterleri kahraman değildir; aksine, sıradan ve çoğu zaman "kayıp" insanlardır.

Bu karakterler:

Toplumsal hafızanın dışına itilmiştir.

Kendi hikâyelerini anlatacak güçten yoksundur.

Çoğu zaman trajik bir sessizlik içinde yaşar.

Bu yönüyle Güvenç'in karakterleri, Yusuf Ziya Bahadın gibi toplumcu gerçekçi yazarlardan izler taşır.

Ancak Güvenç'i farklı kılan, bu gerçekçiliği yer yer grotesk ve kara mizahla kırmasıdır.

4. Anlatım Tekniği: Şiirsellik ve Parçalı Kurgu

Güvenç'in en dikkat çekici yönlerinden biri anlatım tarzıdır:

Lineer olmayan kurgu,

İç monologlara yakın anlatım,

Şiirsel ve yoğun dil.

Bu teknik, metni klasik roman kalıplarından uzaklaştırır ve okuru daha aktif bir konuma yerleştirir. Okur artık sadece izleyen değil, anlam kuran bir özneye dönüşür.

Yazarın Diğer Eserleriyle Karşılaştırmalı Değerlendirme

Sadık Güvenç'in diğer eserleri de (Gül Kurudu, Alçağın Teki, Bahadın Söylenceleri, Yaşasın İhtilal) benzer tematik damarlardan beslenir.

1. Süreklilik Gösteren Temalar

a) Taşra ve Toplumsal Gerçeklik

Güvenç'in neredeyse tüm eserlerinde taşra yalnızca bir mekân değil, bir kaderdir.

Bu bağlamda Bir Gören Vardır, önceki eserlerdeki taşra anlatısının daha yoğun ve karanlık

bir versiyonudur.

b) Yalnızlık ve Yabancılaşma

Gül Kurudu gibi eserlerde görülen bireysel yalnızlık, bu romanda daha derin bir varoluşsal yalnızlığa dönüşür.

c) İsyan ve Direniş

Yaşasın İhtilal gibi eserlerde daha açık politik bir ton varken,

'Bir Gören Vardır'da bu ton daha örtük ve içselleştirilmiş bir hal alır.

2. Gelişim ve Olgunlaşma

Bu roman, yazarın önceki eserlerine göre:

Daha soyut

Daha sembolik

Daha felsefi bir yapıdadır.

Bu da Güvenç'in anlatı dünyasının gerçekçilikten metaforik derinliğe doğru evrildiğini gösterir.

Edebi Değer ve Konum

Bir Gören Vardır, çağdaş Türk edebiyatında şu açılardan önemli bir yerde durur:

Toplumcu gerçekçiliği modern anlatı teknikleriyle birleştirir

Taşra edebiyatını klişelerden kurtarır

Bireysel psikolojiyi toplumsal bağlamdan koparmaz.

Bu yönüyle eser, klasik toplumcu roman ile modern varoluşçu roman arasında bir köprü kurar.

Sonuç: Tanıklık, Hafıza ve Vicdan

Bir Gören Vardır, nihayetinde şu soruyu okurun zihnine bırakır:

"Görmek bir yeti midir, yoksa bir sorumluluk mu?"

Güvenç'in cevabı nettir:

Görmek, aynı zamanda hatırlamak ve yüzleşmektir.

Roman, unutulunanların, susturulanların ve görünmez kılınanların hikâyesini anlatır. Bu hikâyeyi anlatırken okuru rahatsız eder—çünkü okur artık yalnızca "gören" değil, aynı zamanda "görmek zorunda olan"dır.

Kurtuluş Savaşı mı, Milli Mücadele mi?

Mehdi Bektaş¹

Anayasa Mahkemesi'nin 2008 tarihli kararı ile 6 üyenin kapatılmasını istemesine, 4 üyenin karşı çıkması karşısında, nitelikli çoğunluk olan 7 oyun bulunmaması nedeniyle kapatılmaktan kurtulan, **"laikliğe aykırı eylemlerin odağı olduğu"** saptanan, bir dönem hazine yardımından mahrum bırakılan AKP, iktidara geldiği 2002 yılından bu yana laik cumhuriyete karşı söylem ve eylemlerini sürdürmekten geri durmuyor, cumhuriyeti ve halkı ilgilendiren her konuda bir çıkıntılık yapıyor, en büyük tahribatı eğitim, adalet ve güvenlik alanında veriyor.

Son olarak Millî Eğitim Bakanlığı, Millî Eğitim Müfredatında kavramsal bazı güncellemelere gitmiş, örneğin "Kurtuluş Savaşı" yerine Millî Mücadele, "Orta Asya" yerine "Türkistan" kavramlarının kullanılması kabul edilmiş.

Bunlara Allah akıl fikir versin, Millî Mücadele Kurtuluş Savaşı'ndan ayrı ele alınır mı, Millî Mücadele kurtuluş savaşının öncüsüdür, Kurtuluş Savaşı süreç ve sonuçtur, milli mücadele olmadan kurtuluş olur mu? Aslında bunu kendileri de biliyor, ancak İstiklal Savaşı'nı ve Cumhuriyetin ilanını Türkiye Cumhuriyeti'nin yeni bir devlet olarak kuruluşunu içlerine sindiremedikleri için, ömrünü bitirmiş, emperyalizmin oyuncağı olmuş Osmanlı'ya bağlayarak, Türkiye Cumhuriyeti'nin Osmanlı'nın devamı olduğu safsatasına sığınıyorlar.

Millî Mücadele bir başlangıçtır, devamı Kurtuluş Savaşı, cumhuriyetin kuruluşu ve devrimlerin bir bir hayata geçirilişidir. O nedenle "Kurtuluş Savaşı ve Türkiye Cumhu-

¹Av.

riyeti'nin Kuruluşu" denir, kısaca "Kurtuluş ve Kuruluş" olarak anlandırılır.

Millî Mücadele, emperyalist işgale karşı Kuvva-ı Milliye ile başlamış, milli müdafaa ile halka dayanmış, halk fırkası, TBMM öncülüğünde, kuvva-ı milliyenin düzenli Türk ordusuna dönüşen gücüyle iç düşmanı ezerek, dış düşmanı sürerek kurtuluş savaşını başarmış, cumhuriyeti ilan ederek Türkiye Cumhuriyeti'ni kurmuştur.

Kurtuluş Savaşı, yalnızca düşman işgalinden kurtuluşun değil, aynı zamanda gerilikten, bağınazlıktan, cahillikten, eğitimsizlikten, kölelikten, hanedandan, kapı kulu olmaktan da kurtuluşun da başlangıcıdır.

Türkiye Cumhuriyeti, Osmanlı Devleti'nin devamı değildir, bitmiş, tükenmiş, Sevr Antlaşması ile Anadolu'nun dar bir alana sıkışmış Osmanlı topraklarında, istiklal savaşı ile büyüyen, düşmanı denize dökerek, yerli işbirlikçilerini ezerek, toprağa gömererek, saltanatı, hilafeti kaldırarak, din işlerini devlet ve kamu işlerinden ayırarak, demokratik ve laik bir cumhuriyet olarak kurulmuş yeni bir devlettir. Osmanlı ile ortak hiçbir özelliği yoktur. Osmanlı feodal otoriter ve totaliter bir devlettir; Türkiye, devrimci, laik, demokratik bir cumhuriyettir.

Bilindiği gibi milli mücadeleye, kurtuluş savaşına karşı olanlar, milli mücadeleyi boğmaya, kurtuluş savaşını durdurmak için emperyalist işgalcilerle işbirliği yapan son Osmanlı Padişahı Vahdettin, Damat Ferit hükümeti gibi hilafet ordusu kuran, Aznavur çetesini harekete geçiren, iç isyanları ve isyancıları destekleyen, "kuvvacıların katli vaciptir, kanı, canı, malı helaldir" diye fetva yazan, yunan uçaklarından atılan, vaazlar vererek halkı kışkırtan molla takımı ve bunlara destek olan cahil güruttur.

Bir de Afganistan'ı, Azerbaycan'ı, Kazakistan'ı, Kırgızistan'ı, Moğolistan'ı, Türk-

menistan'ı, Tacikistan'ı ve de İran'ı içine alan Orta Asya gibi geniş bir bölgeyi, salt "Türkistan" olarak adlandırmak, siyasi ve coğrafi körlüktür, komşularla ve Türk Cumhuriyetleri ve Turan bölgesiyle arayı açmaktır.

Bu düzenlemeyi yapanların zihniyetleri ile cumhuriyet karşıtlarının zihniyeti aynıdır. Milli mücadelenin büyüklüğünü ve hedefini, kurtuluşun görkemini, laik ve devrimci Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunu anlamaları ve hazmetmeleri zordur, yalanla, hileyle, halkı din iman sömürüsüyle iktidara gelmişler, cumhuriyetin nimetlerinden yararlanıyorlar, nankörlüğü elden bırakmayarak iki de bir çıkıntılık yapıyorlar; cumhuriyetin kurucusu, düşünsel ve eylemsel olarak yaşayan dirisi karşısında, erim erim eriyorlar, ne yaparlarsa yapsınlar Mustafa Kemal Atatürk'ü ve yaptıklarını, devrimlerini Türk ulusunun zihninden ve kalbinden silemeyeceklerini anlayamıyorlar, yaprak geldiler gazel gidecekler, ne yazık ki bilemiyorlar.

Kurtuluş, yalnızca emperyalist işgalden kurtuluş değildir, aynı zamanda ekonomik gerilikten, hurafeden, cehaletten, kula kul olmaktan, dinsel bağınazlıktan kurtuluşu da içerir.

Demokrat Partinin iktidara gelmesinden buyana Mustafa Kemal Atatürk'le, İlkeleriyle, Türk devrimiyle uğraşmayı iş edinmişler, uluslaşmayı, bilimsel eğitimi, sanayileşmeyi, çağdaşlaşmayı durdurmuşlar, halkın birikimlerini çarçur etmeyi, Harun gibi gelerek kamu mallarını çalarak, çırparak, yağmalayarak Karun olmuşlar, utanmamışlar, sıkılmamışlar; bu kafayla öncülerinin gittiği tarihin çöplüğüne hız kesmeden yürüyorlar, akıbetlerini görüyorlar, debelenip duruyorlar, yolları açık olsun!

Millî Mücadele, Kurtuluş, Kuruluş ve devrimler halkın aydınlık yoludur; hiçbir iktidar, meczup, halkı bu kutlu yoldan döndüremez, döndüremeyecektir!

İçinde Bulunduğumuz Tehlikeler

Haydar Uzunyayla

Çağımızda Yunus Emrevari bir uğraş içinde olmak, oldukça zordur. 40 yıl boyunca dergâha eğrisiz, hilesiz hurdasız odun taşımak, bugünlerde muhtemelen pek muteber sayılmaz. Hatta ileri ölçüde saflık olarak görülebilir ve aramızdan hiç kimse de böyle bir işi üstlenmek istemez...

Hedefe varmanın anlamı ve yolları değişti. Daha süzölmüş bir ifadeyle dünyamız, Yunus Emre'nin "Ete kemiğe büründüm, Yunus diye göründüm..." dediği dünya değildir artık.

Gündemimizin büyük bölümünde savaşlar, hak ihlalleri, despot sistemler, zorbalık, yoksulluk, yolsuzluk, geleceği öngörememek, belirsizlik ve benzeri bir yığın şey yer almaktadır. Ve politikacılar... Allah'ın belası politikacılar... (Politikacılarla baş edemiyoruz. Onların kışkırtma, ayrıştırma ve ikiyüzlü kişiliklerinin üstesinden gelemiyoruz. (Aslında bu konularda akla yatkın girişimlerimiz var ama ayaktakımının ve sahiplerinin kavrama düzeylerini yükseltmemiyoruz bir türlü. Oyun sahasında oynanan oyunlarda tecrübeli bir-iki "muhteris ve yıkıcı," gidişatı önceden en ince ayrıntısına kadar tasarlayarak, olacıklara ya da olması gerekenlere yön vererek bizi saf dışı bırakabiliyorlar. Hepsi işbirliği içinde devlet, cemaat, bürokrasi, kurum ve kurumlar, mafya benzeri asalak baskıcı gruplar, yasa, gelenek kutsiyet, etnisite, mülk ve ideoloji kavramlarını harmanlayıp, kendilerine göre bir yapı ortaya çıkardıklarında, bizler de doğal olarak değersiz ve hükümsüz kalıyoruz...)

Konuya, birbirleriyle sıkı sıkıya bağlı belli başlıklarla devam edelim:

-Ekosistem, insanın insanı, insanın öteki organizmaları yok edeceği bir geleceğe ilerliyor... Artan nüfus, gelir düzeyi eşitsizliği, orantısız katlanan kişisel zenginlik, mevcut ahlak-sözleşme ve yasalardaki yapısal sorunlar, zarar verilen doğa, pandemiler, yeni nesillerin gelecek endişesi, açlık, iklim, temiz suya ulaşamama ve benzeri şeylerin yarattığı tehlikeleri gizleyemeyiz. Birbirlerini destekleyen bütün bu gelişmeler bize geleceğimiz hakkında önemli ipuçları veriyor.

-Silahlanma en önemli yatırım olarak öne çıkıyor günümüzde. Gıdadan, beslenmeden, barınmadan daha önceliklidir bir alandır ve işin tuhaf yanı bu vahşet avantaj olarak kabul görüyor. Güç, gösteriş, şöhret, ölçüsüz sahip olma, baskı ve egemenlik avantaj olarak sunuluyor. (İzninizle burada arayıp girip şu soruyu sormak istiyorum: Benim sahip olduğum ama komşumun sahip olmadığı şeyi, avantaj olarak görmek hangi güdünün sonucudur?

-Genel öğretilerimiz; ahlak, eğitim, aile, yönetim anlayışımız vb. öğretilmiş-öğrenilmiş kaos teorileriyle düzenleniyor. Sahtekâr sahtekara, katil katile, ipsiz ipsize, hırsız hırsıza kaldıraç oluyor... Cemaatçi cemaati, devletçi devleti davet ediyor... Cehalet cehaleti örgütüyor ve bu silsile her defasında yeni kaoslar üreterek devam ediyor.

-Ekonomik faaliyetler ranta dayalı hale geldi. (Çalışmadan kazanmak)... Dünyanın herhangi bir borsasındaki güçlü hisse dalgalanmalarında, anlık uyarı sistemi ile serbest piyasanın fırsatçıları bir anda birbirlerini destekleyip zenginleşiyorlar... İmar, ruhsat, komisyon, ihale, tefecilik, siyaset, cemaat-mafya bileşenlerinin bu "pek maharetli" lobi girişimleri karşısında bize de çok zaman donup kalmak düşüyor... (Ostim sanayide çalışan işçi ile Kığılı köylünün olup bitenden haberi olmuyor zaten) ve bu durum bize şunu kanıtlıyor: En sinsi, en fırsatçı insanlık şekillenmesine hazırlık yapıyoruz... "Serbest piyasa ekonomisi, hür teşebbüs..." gibi fırsatçı sistem aslında onun sahibini, "kudretli ağabeyi" koruyan, onun yararına bir piyasadır... Her ne kadar sistem ilk başta

bize, kendi malımızı, evimizi istediğimiz fiyatta satmak veya almak konusunda cazibeli görünse de, bu dolaşım esas olarak onun düzenleyici sahibine hizmet etme tuzağına düşmekten başka bir şey değildir... Şirketlere, onların muazzam arzularına araç oluyoruz.

-Mercimek büyüklüğünde minyatürleşmiş aygıtlar, yaşamımızda son derece etkili olmaya başladı. Sosyal ilişkilerimizi, uyumuzu, uyanıklığımızı, ekonomik ve siyasi konumumuz dahil birçok gizlimizi, zaafımızı, direncimizi ve gücümüzü haritalandırarak sürekli gözetim altında tutmak, hayatımızı tamamen görünür hale getirdi. Özel ilişkilerimiz, özel yaşam alanlarımız "kamu yararı" denilerek çiğnenebiliyor. Ve bunlar daha da artacak... Özgürlüklerimiz daha da kısıtlanacak... (Söz konusu uygulama, tecavüz-cüyü, hırsız, katili, arsız tespit etme yönüyle iyi olurken, diğer yandan hükümler, kötü niyetli, gözetlemeci "büyük ağabeyi" meşrulaştırıyor. Devlet tiranlığı pekişiyor...

-Şehir merkezlerimiz, sahillerimiz, ormanlarımız ve ovalarımız üretmeyen yetişkin şehirliyle dolu... Daha vahimi masa başında uyduruk bürokratik görevler diz boyu. Yargıda, güvenlikte, eğitimde, politikada ve daha başka yerlerde gerçek birer üretici olmaktan uzak unsurları her yerde görmek mümkün.

-Fiziksel ve psikolojik sorunlarımız artıyor. Daha çok savaş, daha çok kaygı, daha çok rekabet, daha çok yarışma, daha çok mutsuzluk içinde boğuluyoruz. Gıda kaynaklarımız kimyasal takviyelerle veya genetik müdahalelerle çoğaltılıyor.

-Bilgi, eğitim, ifade, iş bulma, geleceğe dair umut, kişisel hak ve özgürlükler arasındaki fark, üsttekilerin lehine hızla açılmaktadır. Söz gelimi ülkemizde bugün okullaşma oranı neredeyse yüzde yüz oranında ama eğitim, bilgi ve kalite parası olandan veya üsttekilerden yana artmaktadır...

Ve ne yazık ki bütün bu olup bitenlere karşı bizim de duyarlılığımız azalmaktadır. Hayatı anlama becerimiz çok yavaş ilerliyor ya da hiç ilerlemiyor.

Küba'da Eğitim Sistemi

Ömer Öneren

Küba devriminden sonra eğitim sistemi sosyalist ideoloji doğrultusunda yeniden düzenlenmiş eşitlikçi bir modeldir. Merkezî planlama ve başarı amaçlıdır

Eğitim, kalkınma süreçlerinde en etkili konudur. Küba örneği, ülkelerin gelişmesi açısından dikkat çekici bir sistemdir. UNESCO verilerine göre Küba, okuryazarlık oranı ve eğitimde fırsat eşitliği açısından da örnektir.

1959 devrimi öncesinde sınıflı toplumun doğası gereği eğitim sistemi de eşitlikten uzaktır. Devrim sonrası, eğitim kamusal bir hak olarak tanımlanmış, kapsamlı reformlar gerçekleştirilmiştir. 1961 yılında başlayan okuma-yazma seferberliği ile okuryazarlık oranı %99'a yükselmiştir.

Kurumsal Yapı ve Eğitim Kademeleri

Eğitim sistemini merkezi olarak Küba Eğitim Bakanlığı yönetmektedir. Sistem üç temel kademeden oluşur:

Okul Öncesi Eğitim

0–5 yaş arası çocukları kapsar.

Zorunlu değildir ancak yaygındır.

Devlet kreşleri ve aile destek programları vardır.

Temel Eğitim

Zorunludur 6–15 yaş aralığını kapsar. Akademik becerileri ve geliştirmeyi hedefler. İlkokul ve ortaokul düzeyindedir. Öğretim süresi 6 yıl ilkokul + 3 yıl ortaokul toplam 9 yıldır. UNESCO raporlarına göre özellikle ilköğretimde başarı oranı çok yüksektir

Ortaöğretim

Genel ve mesleki eğitim olarak ikiye ayrılır. Meslek liselerindeki öğrenim süreci, üretim için

eğitim ilkesi doğrultusunda düzenlenir. Ülkenin ekonomik gereksinimleriyle uyumlu biçimde planlanır. Öğrenciler ilgi ve başarılarına göre yönlendirilir.

Yükseköğretim

Üniversitelerde eğitim öğretim ücretsizdir. Giderleri devlet karşılar. Havana Üniversitesi ülkenin akademik merkezidir. Tıp eğitimi özellikle çok güçlüdür; Küba, dünyanın birçok ülkesine doktor yetiştirir.

Öğretmen Yetiştirme ve Pedagojik Yaklaşım

Küba'da öğretmenlik mesleği çok çok önemsenir. Öğretmen yetiştirme programları teorik düzeyde kalmaz, uygulamalı eğitimle desteklenir. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının düşüktür. Bireysel öğrenimle süreçlerinin başarılı olmasını sağlar. Eğitim sürecinde disiplin, kolektif çalışma ve toplumsal sorumluluk kazandırılır.

Eğitimde Başarı

Küba'nın eğitimdeki başarısı, Latin Amerika ülkeleri arasında üst sıralarda yer alır. Özellikle temel eğitimde öğrenci başarı düzeyi bölge ortalamasının üzerindedir. Uluslararası değerlendirmeler, Küba'nın eğitim sisteminin etkinliğini kabul eder.

Küba örneği, sınırlı kaynaklara rağmen güçlü bir eğitim sistemi kurulabileceğini göstermektedir. Eşitlikçi yaklaşım, öğretmen kalitesi ve devletin eğitime verdiği öncelik, sistemin başarısının temel unsurlarıdır. Bununla birlikte, sistemin sürdürülebilirliği ve yeniliklere uyumu gelecekteki araştırmalar için önemli bir alan oluşturmaktadır.

Küba Çağdaş Edebiyatı: Tarih, Kimlik ve İdeoloji Arasında Yürür

Küba çağdaş edebiyatı, 1959 Küba Devrimi sonrasında şekillenen politik, toplumsal ve kültürel dönüşümlerin etkisiyle özgün bir karakter kazanmıştır. Özellikle ideoloji, kimlik, sürgün ve bireysel özgürlük kavramları, çağdaş edebiyatın temel dinamikleri olarak ele alınmıştır.

Küba edebiyatı, Latin Amerika edebiyatı içinde hem tarihsel hem de politik açıdan ayrıcalıklı bir konumdadır.

Devrim sonrası dönemde edebiyat, yalnızca estetik bir üretim alanı olmaktan çıkmış; aynı zamanda ideolojik bir araç ve toplumsal eleştiri

platformu haline gelmiştir.

Bu bağlamda çağdaş Küba edebiyatı, devlet politikaları ile bireysel ifade özgürlüğü arasındaki gerilim üzerinden yürür.

1959'da Fidel Castro önderliğinde gerçekleşen devrim, Küba'nın kültürel üretiminde köklü bir değişim yaratmıştır. Devrimin ilk yıllarında edebiyat, sosyalist ideolojiyi destekleyen bir araç olarak desteklenmiştir. Bu süreçte iki temel eğilim ortaya çıkmıştır. Biri resmî ideolojiye bağlı edebiyat, diğeri çoğu zaman sürgünde üretilen eleştirel ve alternatif edebiyat.

İdeoloji ve Politik Eleştiri

Çağdaş Küba edebiyatının en belirgin konusu ideolojik sorgulamadır. Özellikle Leonardo Padura gibi yazarlar, romanlarında devrim sonrası hayal kırıklıklarını ve sistemin birey üzerindeki etkilerini ele alır.

Sürgün ve Diaspora

Küba'dan ayrılan yazarlar, edebiyatta sürgün deneyimini önemli bir konu haline getirmiştir. Zoé Valdés bu bağlamda öne çıkar. Sürgün edebiyatı, kimlik parçalanması ve aidiyet sorunlarını merkezine alır.

Kimlik ve Kültürel Çoğulluk

Afro-Küba kimliği, Afrika kökenli atalara sahip olan ve Küba kültürünün temel taşlarından birini oluşturan Siyahi Küba vatandaşlarını tanımlayan etnik ve kültürel bir kimliktir. Bu kimlik, kölelik tarihi, sömürgecilik ve Karayip adasının melezleşme (mestizaje) süreciyle şekillenmiş, güçlü bir Afrika mirası ile İspanyol kültürel öğelerinin harmanlanmasıyla ortaya çıkmıştır.

Afro-Küba kimliği, kadınlık ve toplumsal cinsiyet gibi konular özellikle Nancy Morejón gibi şairlerin eserlerinde belirginleşir. Bu bağlamda Küba edebiyatı, sosyolojik tartışmalarla da ilişkilidir.

Gündelik Hayat ve Yoksulluk

Pedro Juan Gutiérrez gibi yazarlar, "kirli gerçekçilik" akımıyla Havana'nın alt sınıflarını ve yaşam mücadelesini çarpıcı bir şekilde tasvir eder.

Türler ve Anlatı Teknikleri

Çağdaş Küba edebiyatında türler arasında

belirgin bir çeşitlilik vardır:

Roman: Politik ve tarihsel anlatılar ön plandadır

Şiir: Kimlik ve tarihsel hafıza temaları baskındır

Deneme: Kültürel ve ideolojik eleştiri içerir

Öne Çıkan Yazarlar ve Eserleri

- Leonardo Padura → *The Man Who Loved Dogs*
- Wendy Guerra → *Todos se van*
- Ena Lucía Portela → *Cien botellas en una pared*
- Reina María Rodríguez → Şiir kitapları

Bu yazarlar, farklı estetik yaklaşımlarına rağmen Küba toplumunun dönüşümünü merkeziye alır.

Sansür ve Yayın Politikaları

Küba'da yayıncılık, uzun süre devlet kontrolünde kalmıştır. Bu durum:

Otosansürün yaygınlaşmasına, alternatif yayın yollarının gelişmesine neden olmuştur. Birçok yazar eserlerini yurtdışında yayımlamak zorunda kalmıştır.

Küba çağdaş edebiyatı, ideoloji ile bireysel ifade arasındaki gerilimden beslenen dinamik bir alandır. Devrim sonrası dönemde şekillenen bu edebiyat hem ulusal kimlik arayışını hem de evrensel insanlık durumlarını yansıtır. Bugün Küba edebiyatı, yalnızca Latin Amerika'nın değil, dünya edebiyatının da önemli bir parçası olarak değerlendirilmektedir.

Küba Edebiyatı bugün hâlâ çok canlı ve politik, tarihsel ve kültürel katmanları güçlü bir üretim alanı. Özellikle devrim sonrası dönemin etkileri, göç, kimlik, sansür ve özgürlük temaları yaşayan şair ve yazarlarda sıkça görülür.

José Martí (1853–1895)

Küba'nın en önemli milli figürlerinden biridir. Şair, gazeteci ve bağımsızlık hareketinin lideridir. İspanyol sömürge yönetimine karşı mücadele etti, sürgün hayatı yaşadı. Şiirlerinde özgürlük, insanlık ve vatan sevgisi ön plandadır. "Guantanamo" şarkısının sözleri büyük ölçü-

de onun şiirlerinden alınmıştır.

Eserleri: *Versos Sencillos* (Basit Dizeler) *Ismaelillo*

Leonardo Padura (1955–)

Küba'nın en tanınmış çağdaş romancılarından biridir. Havana'da doğdu ve uzun süre gazetecilik yaptı. Polisiye romanları üzerinden Küba toplumunu eleştirel biçimde anlatır. Kahramanı Mario Conde (bir dedektif)

Önemli eserleri: *Havana Dörtlüsü*, *Geçmişin Sisleri* Küba'daki sosyal ve politik dönüşümleri gerçekçi ve sorgulayıcı bir dille işler.

Pedro Juan Gutiérrez (1950-)

Oldukça sert ve gerçekçi bir tarzı, "kirli gerçekçilik" akımının Küba'daki temsilcisidir. Sansür sınırlarını zorlayan açık ve çarpıcı anlatımıyla bilinir...

Konular: Yoksulluk, cinsellik, hayatta kalma mücadelesi

En bilinen eseri: *Havana Üçlemesi* (*Trilogía sucia de La Habana*)

Zoé Valdés (1959–)

Hem şair hem romancı olan Valdés, Küba'dan ayrılarak Fransa'da yaşamaktadır. Küba yönetimine eleştirel yaklaşımıyla tanınır.

Günlük Hiçlikler Benim Adım Isabel

Wendy Guerra (1970–)

Çağdaş Küba edebiyatının önemli kadın seslerindendir. Kadınlık, yalnızlık, sanatçı kimliği konularında yazar. Uluslararası ödüller kazanmıştır.

Eserleri: *Herkes Gidiyor* (*Todos se van*) *Hiç Kimse Bana Ait Değil*

Reina María Rodríguez (1952–)

Küba'nın en saygın çağdaş şairlerinden biridir. Bellek, zaman, gündelik yaşam konularında yazar

Antonio José Ponte (1964–)

Deneme, şiir ve roman türlerinde eser verir. Kent yaşamı, tarih, yıkım ve hafıza türlerinde eser verir

Eseri: *La fiesta vigilada*

Ena Lucía Portela (1972–)

Postmodern anlatımıyla dikkat çeken bir yazardır.

Kimlik, ironi, gençlik kültürü türlerinde eser verir

Eseri: *Cien botellas en una pared*

Nancy Morejón (1944–)

Yaşayan en önemli Kübalı şairlerden biridir. Afro-Küba kimliği, tarih, kadınlık türlerinde eser verir

Önemli şiiri: *Mujer Negra*

Küba edebiyatı, sömürgecilik, bağımsızlık mücadelesi, devrim ve sürgün temaları etrafında şekillenmiş zengin bir gelenektir. Özellikle şiir ve roman alanında dünya çapında etkili pek çok isim yetiştirmiştir:

Nicolás Guillén (1902–1989)

Küba'nın "ulusal şairi" olarak kabul edilir. Küba kimliğini ve sosyal adaletsizlikleri eserlerinde işledi. Şiirlerinde ritim, müzik ve halk dili ön plandadır

Eserleri: *Motivos de Son Sóngoro Cosongo*

Alejo Carpentier (1904–1980)

Modern Latin Amerika edebiyatının öncülerindendir. Avrupa'da da uzun süre yaşamış, müzikoloji ve gazetecilik yapmıştır.

Eseri: *El Reino de Este Mundo* (Bu Dünyanın Krallığı) *Los Pasos Perdidos* (Kayıp Adımlar)

Dulce María Loynaz (1902–1997)

Lirik şiirin güçlü temsilcilerindendir. Uzun süre edebiyat çevrelerinden uzak yaşamış, ancak sonradan keşfedilmiştir. 1992 yılında Cervantes Ödülünü almıştır.

Eserleri: *Jardín Poemas sin nombre*

Reinaldo Arenas (1943–1990)

Daha çok muhalif kimliğiyle tanınır. Castro rejimine karşı olduğu için baskı gördü ve sürgüne gitti.

Eseri: *Antes que anochezca* (Gece Çökmeden)

Guillermo Cabrera Infante (1929–2005)

Dil oyunları ve mizahıyla öne çıkar. Deneyisel

anlatım ve sinema etkisi görülür.

Eseri *Tres Tristes Tigres*

Kübalı yazarlar ve şairler, Sömürgecilik ve bağımsızlık mücadelesini Devrim sonrası toplumsal değişimi Kimlik, sürgün ve özgürlük konularını yoğun biçimde işlemişlerdir

Bu edebiyat, hem Latin Amerika'nın genel edebi akımlarıyla (örneğin büyümlü gerçekçilik) hem de Küba'nın kendine özgü tarihsel deneyimiyle şekillenmiştir.

Türkçeye çevrilmiş Kübalı şair ve yazarlar

Küba edebiyatı, özellikle devrim ve özgürlük temalarıyla tanınır Kübalı yazar ve şairlerin bazı eserleri Türkçeye çevrilmiştir

- **José Martí** – *Basit Şiirler (Versos Sencillos)*, *İki Yurt*, *Aynı Yalınlıkla Ölmek İsterim*.
- **Nicolás Guillén** – “Küba'nın ulusal şairi” olarak bilinir. Türkçede *Siyah Melekler* ve *Şiirler* adlı derlemeleri vardır.
- **Alejo Carpentier** – Romanları Türkçeye çevrilmiştir: *Bu Dünyanın Krallığı*, *Aydınlığın Yüzyılı*, *Kayıp Adalar*, *Patrik'in Sonbaharı*.
- **Reinaldo Arenas** – Özellikle *Öteki Kuşlar Ülkesinde* ve *Ölmeden Önce Yaşamak* adlı romanlarıyla tanınır.
- **Dulce María Loynaz** – Şiirlerinden bazıları Türkçe antolojilerde yer alır; 1992 Cervantes Ödülü sahibidir.

Türkçeye çevrilen bu eserler, Küba'nın hem sömürge dönemini hem de devrim sonrası kültürel kimliğini anlamak için güçlü örneklerdir.