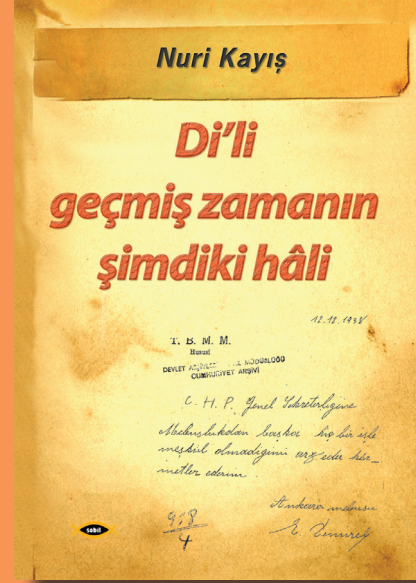




Kitapçılarda




www.sobilyayin.com



XIV. Dünya Karşılaştırmalı Eğitim Konseyi Kongresi izlenimler - söyleşiler



Kültürlerarası Süreç Olarak Pedagoji

Eğitimden Sapma III

Eğitimde Kaynak Sorunu Var mı?

Neo-liberalleştirilen Öğrenciler

Yol Kesen Eşkiya: Yolsuzluk

CHP ve Eğitim

Freire ve “Okuryazarlık”



ELEŞTİREL pedagoji
politik eğitim dergisi

**Sahibi-Yazı İşleri Müdürü
ve Genel Koordinatör**
Paydos Yayıncılık adına
Ünal Özmen

Genel Yayın Yönetmeni
Kemal İnal

Editörler
Mustafa Kemal Coşkun
Mehmet Toran - Murat Kaymak

Yayın Kolektifi

*Dr. Bülent Akdağ - Mete Akoğuz
Remzi Altunpolat - Kadir Asar
Yrd. Doç. Dr. Neslihan Avcı
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Çapar
Doç. Dr. Serdar Değirmencioğlu
Prof. Dr. Fuat Ercan - Esin Ertürk
İbrahim İpek - Alaattin Kahya
Dr. Canani Kaygusuz
Arş. Gör. Eylem Korkmaz
Prof. Dr. Rıfat Okçabol
Yrd. Doç. Dr. Ayhan Ural
Deniz Yıldırım - M. Kemal Yılmaz
Yrd. Doç. Dr. Levent Özbek
Dr. Erdal Küçüker*

Kapak / Dizgi / Tasarım: Paydos Yayıncılık
Baskı: Matsa - ANKARA (www.matsa.com.tr)
(İki ayda bir yayımlanır)

Adres

Bağlıca Mah. Satılmış Sk. 8/A
Etimesgut-Ankara
tlf.: (312) 234 1850 - 506 397 4127
elestirelpedagoji@elestirelpedagoji.com
www.elestirelpedagoji.com

Abonelik

(iletim dahil)
Yurt İçi Yıllık 44 TL
Yurt Dışı 40 USD

Hesap Nu:

İş Bankası
IBAN:TR170006400000142280799841
Posta Çeki: 5765393

İÇİNDEKİLER

Kültürlerarası Süreç Olarak Pedagoji Helmut ESSINGER-Onur Bilge KULA	2
Eğitimden Sapma III Rıfat Okçabol	16
Eğitimde Kaynak Sorunu Var mı? Erkan AYDOĞANOĞLU	23
Neo-liberalleştirilen Öğrenciler Güliz Akkaymak	28
Yol Kesen Eşkiya: Yolsuzluk Selçuk Cingi	38
CHP ve Eğitim Kemal İnal	43
XIV. Dünya Karşılaştırmalı Eğitim Konseyi Kongresi Aylin Göçmen - Ünal Özmen	47
Freire ve “Okuryazarlık” Murat Kaymak	58

Kültürlerarası Süreç Olarak Pedagoji*

(Eğit-Bilim)

Helmut ESSINGER¹

Prof. Dr. Onur Bilge KULA²

Almancadan çeviren

Dr. Aytekin Keskin³

Çevirmenin önsözü

Durumsallık ve kültürlerarası pedagoji (eğit-bilim)

50'li yılların ortasında başlayan Avrupa'ya göçün bir sonucu olarak gelişen ve yeniden biçimlenen Avrupa toplumlarında çok-dillilik ve çok-kültürlülük bir olgu olarak kabul edilmekte ve her geçen gün gidererek önem kazanmaktadır.

Günümüz Avrupası, çok-dilli ve çok-kültürlü bir eğitim için eğitim ve öğretimin tüm alanlarında pratikte uygulanabilecek ve hayata geçirilecek düzenlemeler peşinde.

Avrupa Birliği ülkelerinde “çok-dillilik” ve “çok-dilli edebiyat” şu anda akademik çevrelerde de eğitim üzerine sürdürülen tartışmaların önemli iki ana konusunu oluşturmaktadır. Bu tartışmaların bir biçimde Türkiye’de de yankı bulması bilimin evrenselliğinin bir gereği sayılabilir. Bilim kişilerinin de bu sürece katkı yapması, bir sorumluluk olarak algılanabilir. Almanya’da yaratılan bir bilginin Türkiye’ye taşınması da **Kültürlerarası Köprü** olarak tanımlanan **Çeviri**

sayesinde mümkün olabilir.

Almanya’daki Türkler’in varlığı, Almanya’daki Akademik çevrelerde yeni duruma uygun çalışma konularının oluşmasını sağladı. Bu durum, eğitim bilimleri içinde yeni bir alanın doğmasına neden oldu: “Kültürlerarası Eğitim-bilim (pedagoji)”

Federal Almanya, Avrupa Birliğinin nüfus ve ekonomik büyüklük açısından en önemli ve belirleyici gücü olan bir ülkedir. Avrupa Birliği sürecinde Almanya, orada yaşayan Türklerin çoğunluğundan dolayı, Türkiye için her zaman yakından izlenmiştir.

Türklerin entegrasyonu [yaşadıkları toplumun yaşama biçimine ve kurumsal ilişkilerine uyumu] üzerine, Berlin Enstitüsü tarafından yapılan bir araştırmanın sonucu açıklandı: “Araştırmanın sonuçlarına göre –en uyumsuz grup– Türkler!” Buradaki “uyumsuz” kavramı yerleşik bir yargının uzantısı olarak da okunabilir; ancak bilimcilerin görevi çalıştıkları malzemeyi; diyesi, araştırma nesnesini, betimlemek ve anlaşılır kılmaktır.

Bu anlayışla, yaşadığımız toplumdaki gerçeklikleri anlama çabası içinde olmak ve toplumsal ilişkileri zorlaştıran durumlara yönelik öngörüde bulunmak ve olası çözüm önerileri sunmak söz konusu olabilir. Başka toplumların deneyimlediklerinden öğrenmek de çözüm süreçleri için anlamlı ipuçları sunabilir.

*Pädagogik als interkulturelle Prozess. Beiträge zu einer Theorie interkultureller Pädagogik. mikro-Verlag, Falsberg/Almanya 1987. ISBN 3-925257-06-3; 120 s.

1) Prof. Dr. (Almanya)

2) Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi öğretim üyesi

3) Yrd. Doç. Dr.; Mersin Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Çeviri Bölümü e-posta: aytekinkes@gmail.com

Türkiye gerçekliği, yeni yaklaşımların tartışılmasını gerektiriyor!

Türkiye, özellikle küresel ölçekli yaşanan krizin ardından, olası bir içe kapanmanın önlenemez sıkıntılarının ayırımında olan bir politikanın akılcı yöneliminin verimli ve barışçıl sonuçlarını deneyimleyebilir.

1929 Dünya Ekonomik Buhranı, süreci izleyen faşist, ırkçı iktidarların egemenliğine tanık oldu. Almanya’da 1933 yılında iktidara gelen NSDAP (Nationalsozialistische Arbeiterpartei Deutschlands) Almanya Nasyonal Sosyalist İşçi Partisi, söylemlerindeki tutarlılığı test etmek istediğinde dünyanın nasıl bir yıkımla karşılaştığına tanık olundu. Toplumların kaderi sadece günlük olup bitenlerle biçimlenmiyor; gittikçe küçülen dünyanın herhangi bir yerindeki küçük bir kıvılcımın bütün dünyayı ateşe vermek için yeterli olduğu yaşanarak deneyimlendi. İnsan, tarihsel bir varlık olduğu için doğal olarak yapıp ettiklerinden ve kendisinden öncekilerin yapıp ettiklerinden de sonuçlar çıkarabilir.

Bu süreci tekçi bir anlayış yerine çoklu ve kucaklayıcı bir sürece çevirebilen toplumlar, savaş ve yıkım yerine barış ve mutluluk için çabalayacaklardır. Türkiye toplumu, demok-rasi deneyimini yaşantıladığı kısa geçmişinde çok öğretici deneyimleri biriktirdi; bir dönem tek doğru olarak görünen eylemlerin aslında ne denli yıkıcı olduğuna ve tasarladıklarının tam tersine neden olan erk sahiplerini görme olanağını buldu.

Yaşadığımız toplumda, içinde bulundukları veya yöneticisi oldukları kurumları bilimin ve demokrasinin gerektirdiği duyarlılıkla biçimlendirmek yerine ele geçirmeyi hedefleyenlerin, söz konusu kurumları nasıl da başka güçlere teslim ettiklerine, süreci işletenler bizzat tanık oldular. Sürdürülebilir bir yönetim ve eyleme alışkanlığının gerekliliği konusunda ortak aklın oluşması için katkı yapacak veriler toplandı.

Bütün bu yaşananlar Türkiye için yenilen-

me ve geleceği biçimlendirmede akılcıl olarak kullanılabilir. Tek kültür, tek dil, tek ve biricik doğru bakış yerine çoklu yapıların geçmesi bir çıkış yolu olarak kendini belli etti; ülkeyi yönetenlerin bu doğrultuda attığı adımlar ve bu adımların olumlu sonuçlarına tanık olundu. Bilimde de Newton sürecinden Einstein sürecine geçiş, böyle bir değişimin görece olarak artık somutlaştığını ve sorun tanımı ve çözme alışkanlığımızın da tamamen değişmesi gerektiğinin ipuçlarını taşıyor.

Bu sürecin devam etmesi için bilim kurumlarının da –asli görevlerinin ayırımına varıp- çok-dilli, çok-kültürlü, çok-yönelimli bakış açılarının barışçıl toplum için ne denli gerekli ve kolay olduğunu bulgulaması gerekecektir. Bilim elbette evrenseldir; ancak, yerel devinimleri yerinde incelemeden özellikle de toplum bilimler alanında bilim etkinliğinin sürdürülemeyeceği anlaşılmış olmalıdır. Psikoloji, eğitim, sosyoloji, dilbilim vb. alanlarda sürekli olarak ve özellikle de ABD’de yapılan çalışmalara referans yapmanın gereksizliği anlaşılmış olmalıdır. Bu doğrultuda **Türkiye’de bilim dilinin Türkçe olması doğrultusunda atılacak adımlar; akademik yükseltmelerde nicelik yerine niteliği koyma çabası, bilim kurullarını etkinleştirecek; süreç de bilimsel ve akılcı yola evrilecektir.**

Çoklu yapıların bütünlük içinde yaşam olanağı bulduğu toplumlarda ayrışma yerine bütünlük gerçekleşir. Çok-kültürlü yaşam ortamı olarak Türkiye toplumunda en başarılı ve birleştirici eğitim, kültürlerarası etkileşimler ve yeni oluşumlara fırsat tanıyan eğitimidir. Kabullenme ve saygı, birbirini besleyen yeni bir kültür ortamının oluşmasına kaynaklık edecektir.

Kültürlerarasılık, bu süreçte Türkiye’de özenle irdelenecek bir alan olarak belirecektir.

“Pädagogik als interkultureller Prozess” [Kültürlerarası Süreç olarak Pedagoji] kitabından bir bölümün çevirisi bu sürece katkı olarak sunulmuştur.

KÜLTÜRLERARASI SÜREÇ OLARAK PEDAGOJİ

Önsöz

[...] Kültürlerarası eğit-bilim başlığı alışık ve tanındık bir başlık değil; çünkü, bu alan aynı zamanda sanki eğit-bilimin diğer alt alanlarına ayrılmış olduğu ve bu bölümlemenin de genel kabul gördüğü izlenimi oluşturmaktadır. Boş zamanlar pedagojisi veya yaşlılar, bakıma muhtaç insanlar pedagojisi gibi ayrıştırmalar, eğit-bilim içinde belirginleşmiş değil. Yükseköğrenim alanında, nasıl bir öğrenci “Küçük Çocuk Pedagojisi” konusunda uzmanlaşabiliyorsa, bu kitapçıkta ele alınan sorunlara eğilen birisi de ‘Kültürlerarası Eğit-Bilim’ alanında uzmanlaşabilir.

Bu durum her ne kadar olanaklı görülse de maalesef hiç de öyle değil. Kültürlerarası Eğit-Bilim dediğimiz de aslında eğit-bilimin özgün bir alanına vurgu yapmış olmuyoruz; sadece tek bir soyköke dayalı, tek bir kültüre dayalı bir eğit-bilim anlayışının sorgulanması geleneğini başlatmış oluyoruz. Bu yaklaşımla her ne kadar özgün bir bölümleme ve uzmanlaşma alanı olmasa da bu alanda eğitim görenlerin bakış açılarını, diğer kültürlerden veya diğer soy-köklerden insanlara da yöneltmelerini hedefliyoruz.

Bu bağlamda ikili bir stratejimiz var: Eğit-bilim alanında çalışan herkese, her eğit-

bilim uzmanına çok-soyköklü, çok-kültürlü bir bakış açısı kazandırmaktır. Bu cümleyle vurgulanmak istenen her ne kadar çok anlaşılır olsa da gerçeklik hiç de öyle değil: Tek-soykök (etnisite) ve tek-kültürlülük anlayışı sadece eğit-bilim alanında değil günlük yaşamda da egemen bir bakış açısıdır.

Toplumda genel olarak çok-kültürlü ve çok-soyköklü bir bakış açısı oluşursa, eğit-bilim alanında da yansıması görülecektir. Bizim bu çalışmayı yaparken öngördüğümüz stratejilerden birisi de, kültürlerarası eğit-bilim alanının çok-kültürlü ve çok-etnisiteli bir bakış açısıyla genel eğit-bilimin içindeki yerini almasıdır. Elbette genel eğit-bilimin içinde böyle bir özgün alanın ortaya çıkması ve genel kabul görmesi, bilim kuramsal alt yapısını tamamlaması için önümüzde uzun bir yol olduğunu da vurgulamak gerekir. Bu yaklaşımı şöyle de özetlemek mümkün; kültürlerarası eğit-bilimin genel eğit-bilim içindeki anlamını belirginleştirmek için uzun bir süre daha çok boyutlu bir bakış açısını düşünümlemek ve üzerinde uzun uzun tartışmak gerekecektir.

Kültürlerarası eğit-bilimin anlamını belirginleştirmek isteğimizin başka bir gerekçesi de burada kısaca anılsa da böyle bir alanın yerleşmesi için çok yoğun çalışılması ve bilimsel olarak irdelendiğini gösteren makalelerin yayımlanmasına ortam hazırlamaktır. Eğit-bilim içinde holistik (bütünlüklü) bir yaklaşımı temsil ediyoruz: Ulusal, tek-soyköke ve tek kültüre dayanan sınırlayıcı bir eğit-bilim anlayışını aşan yeni bir bakış açısını yerleştirmeyi hedefliyoruz. Bu çalışma kapsamında da yeni bir bilim anlayışına da katkı yapmak istiyoruz.

Modern bilim her geçen gün artan bir özgünleşme ve özgün sorun alanlarını tanımla-

Yazarların Önsöz

yan uzmanlaşma eğiliminde. Bu durumun bilimdeki somut yansıması bir dizi yeni bilim alanının (disiplin) ortaya çıkması olacaktır. Modern bilim olmasaydı günümüz dünyası da böyle algılanamazdı. Yaşanan bu sürecin bir başka boyutu da irdelenmeye değer: Teknoloji alanındaki gelişmeler sonrası görünür olmaktan çıkan bir başka gerçeklik var; ayrıntılara yoğunlaşıp parçalanma ile genel olana yönelik bütünlüklü bakış açısını kaybetmiş olacağız. Böyle bir bakış açısıyla da sadece “öz olanı” ve sadece onun devindirici yanını görme tehlikesi belirliyor; “öteki” (yabancı olan/öz olmayan) ise bir karşıt olarak görülüp, olması gereken diyalektik bakış açısının gereği, bütünlüklü gelişim seçeneği ise dışlanmaktadır. Böyle bir bakış açısı, sadece “öz”e (kendine) yönelen düşünme ve araştırma alışkanlığı da günümüzde dünyayı felç olmanın kıyısına getirir. Örneğin doğa bilimlerinde bütünlükten uzak, tek yanlı ve tek yönelimli bir araştırma yapıldığını düşünelim, daha da somutlaştırmak gerekirse atom enerjisi araştırmalarını sadece doğa bilimlerinin öncelikleriyle değerlendirip bir gelişim olarak algılamak mümkün; ancak, bütünlüklü olarak bakıldığında atom enerjisinin dünya için nasıl bir tehdit oluşturduğunu da görebiliriz.

Çok benzer bir eğilimi pekâlâ düşün bilimlerinde de görmek olanaklı: Araştırmalarda sadece bizim içinde bulunduğumuz batı kültürü penceresinden bakarak diğer kültürlere gözlerimizi kapatıyoruz. Bizim, batı kültürünün çoğu temsilcisi için dünya, sadece batı kültürünün bir ürünü olarak görülüyor. Buradan bakılarak batı dünyasının, batı kültürünü üst kültür olarak görme ve belirleme rahatsızlığının nedeni de ortaya çıkıyor. Bizim bakış açımızla değerlendirildiğinde, bu tarz kültürel parselizasyon ve parçalanmış-

lıktan çıkılarak ‘ötekiyi/yabancı’yı tanıdığımızda ve ötekini deneyimlediğimizde ‘öz’ü de daha iyi tanımanın koşulları; elbette tam tersi de söz konusu olacaktır. Eğer bütün olanın yerine bütünün parçalarından birisi tarafından biçimlendirilmek istemiyorsak, “öz” ile “öteki” arasındaki bu besleyici gerilim, yeniden yaşamımızı, düşüncemizi ve duygulanmamızı belirlemelidir.

Elinizdeki bu kitapçık da kültürlerarası bir üretim olarak anlaşılmalıdır. Farklı önceliklerle burada bir araya getirilmiş makaleler, tek tek iki yazar tarafından birbaşına ve zaman zaman da birlikte üretildi. Makalelerin dilinden, yazarın kim olduğu anlaşılabilir. Bu durumu biz bir olumsuzluk olarak değerlendirmedik; çünkü, bu durum bizim teklüğimizin bir göstergesi sayılacaktır. Bizim için asıl önemli ve belirleyici olan içeriğe yönelik konuşma ve tartışmalardır: İki yazardan her biri diğer yazarın yazdığıyla, içerik açısından özdeşlik kurabilir. Bundan dolayı tek tek makaleleri yazarıyla anma gereği duymadık; bütün yazılar yoğun tartışmaların sonucu ve ikimizin katkısıyla oluşan bir üründür. Her yazı, kültürlerarası ortamın öğretici bir ürünü olarak değerlendirilebilir.

Biz burada kültürlerarasılık, kültürlerarası eğitim-bilim vb. kavramları dile getirdiğimizde yargılarımızda elbette politik davrandık; bunun ayrımundayız. Özellikle kültürlerarası gerilim ortamında belirginleşen düşünüm (refleksiyon), politik bir taraf olmayı gerektiriyor. Bu yaklaşımla izlediğimiz yol, kültürden, insan haklarına ve oradan da ırkçılık karşıtı bir eğitimin ne denli gerekli olduğuna bize götürmüştür.

[...]

Helmut Essinger
Onur Bilge Kula

Türk göçmen kültürü örneğinde kültür ve eğitim-bilim (pedagoji) bağıntısı

Kültür

Eğit-bilimsel kuram ve uygulamalar bağlamında kültürün önemini belirginleştirmek, göçmen kültürünün ortaya çıkış ve gelişim sürecini layıkıyla irdeleyebilmek için kültür olgusu tarihsel ve toplumsallık boyutuyla değerlendirilmelidir.

Kültür kavramı, tek tek bireylerin bilinçli, yaratıcı etkinlik ve eylemlerinin incelendiği bir gerçeklik olarak ele alınması gerekir. Söz konusu bu gerçeklik insan emeği ürünü kazanımlar ve toplumsal yaşamın değişim sürecinde bireysel gelişim ve evrensel insancılık hedefi olarak belirginleşmelidir.

Böylelikle kültür egzotik veya folklorik bir olguya indirgenmemiş olur. Farklı kültür içeriklerinin, farklı yaşam ve eylem biçimlerinin üretimi ve yeniden üretimi “kültür” düşünümü (refleksiyon) içeriğine taşınmak zorundadır. Kültür bizim tarafımızdan Elias, Freiere, Gramsci, Güvenç ve diğerlerinden alıntılanarak eleştirel bir düşünüm, tarihsellik, süreçsellik, bilinç oluşumu ve/veya bilinçlendirim, ayrıca evrensellik sıfatlarıyla

birlikte özyapısal (karakteristik) özellikleriyle tanımlanmıştır.

Federal Almanya toplumunun kültürü, emek göçüyle birlikte yeni nitelikler ve boyutlar kazanmıştır. Bu yeni nitelikler ve boyutlar toplumsal deneyimlerde, bireysel sorun çözme stratejilerinde ve sosyo-kültürel açıdan farklı biçimlendirilen yaşam koşullarında gelişen ve edinilen kültürel yaratım ve ifade biçimlerinde kendini göstermiştir. Böylelikle Federal Almanya toplumunun kültürel görüngüsü tamamen değişmiştir; bu yargı, en azından metropoller için belirginleşmiş ve oradaki kültür artık çok-kültürlü toplum yapısına evrilmiştir. Bu süreçte birlikte, farklı kültürlerden bireylerin ortak kültür praksislerinde (edimlerinde) desteklenmelerini ve güvencede olmalarını sağlayacak, yeni kültür ortamına uygun düzenlemeler gerekli olmuştur.

1.Tez: Kültür taşıyıcı çoğunluğun, azınlık kültürlerinin varlığını veya kendine özgülüğünü tanıması ve söz konusu kültürlerin gelişimlerini sürdürmeleri için olanak tanıması çok-kültürlü bir toplumda kültürel etkinliklerin (praksislerin) demokratikleşme ve hümanistleştirilmesinin gereğidir. Bu süreçte taşıyıcı çoğunluk kültür de kendi norm ve eylem biçimlerini eleştirel gözden geçirmek zorunda kalacaktır.

Kendi kültürüne yönelik eleştirel düşünüm, etno merkezci (soy-köke dayanan) kültür tasarımını (konseptini) aşma ve demokratik bir sürece taşıma olanağı da sunacaktır. Belli bir etnisiteyi (soy-kökü) başat sayan kültür algısı, kültürel çeşitliliği yaratıcı olmayan bir kaynak olarak görür. Oysa farklı kültür kaynakları bireyleri ve toplumları geliştirir.

Kültürel gelişimin kaynakları hakkında

Her kültür başarımında “öz” ve “yabancı/başka” bir aradadır; çünkü, insanın bilgi ve deneyimleri kendisinden önce yaşayan ve etkin olan çok sayıda kuşağın (jenerasyonun) eylemlerinin bir sonucudur (Kurella 1981, Leiris 1985).

İnsan toplumsal emeğin ürünlerini sadece gereksinimlerini gidermek için kullanmaz; aynı zamanda, gereksinim düzeneği ve ihtiyaçları karşılama biçiminin de değişimi demektir. Bu durumun elbette sonuçları da olacaktır. Şöyle ki: İnsan gelişebilen ve değişebilen bir varlıktır. İnsanın bu yeteneğini en verimli biçimde yaşama geçirebilmesi için toplumun ona hümanist ve demokratik bir bilinç oluşturmak, yaşamını önceliklerine göre belirleme ve kendisini geliştirme olanağı sunmalıdır.

Kültürler başka kültürlerle sürekli etkileşerek gelişir. “Öz” ve “yabancı/öteki” birbirini tamamlar. “Öz” diğer belirleyenlerini dışarıda tutarsak ‘arzu etme’ye indirgenebilir. “Öz”ü belirginleştirmek için “öteki/yabancı” olan edinilmelidir.

2.Tez: Kültürel gelişimin istikrar ve sürdürülebilirliği ancak “öz” ile “öteki”nin karşılıklı birbirini belirleme ilişkisi korunur ve dış zorlamalarla bozulmazsa, sağlanabilir.

Bu durumu Goethe, Batı-Doğu Divanı’nda (West-Östlicher Divan) şöyle ifade etmiştir:

Wer sich selbst und andere kennt

(Kendini ve ötekini tanıyan)

wird auch hier erkennen

(Burada belli olur.)

Orient und Okcident

(Doğu ve Batı)

sind nicht mehr trennen

(Sanılmasın birbirinden ayrılır)

Sinnig zwischen beiden Welten

(Her iki dünyayı da tanıyıp/duyumsayıp)

sich zu wiegen, laß ich gelten;

(Yurt bilmektir asıl olan)

Also zwischen West und Osten

(Yani diyeceğim o ki Batı ve doğu arasında)

Sich bewegen, sei’s zum Besten

(Gidip gelmek en iyisi olsa gerek)

“Yabancı/başka” olan Federal Almanya toplumunda kendini her şeyden önce göçmen işçilerin kültürlerinin varlığında göstermektedir.

3.Tez: Kültürel etkileşim açısından önemli yadsınamaz söz konusu bu yabancı öge, zorlayıcı önlemler ve hiçbir işlevi yok diye karalanırsa, Federal Almanya toplumunu insancılaştırma çabaları yönündeki politik karar alma süreçlerinde, entomerkezcilik ve hoşgörüsüzlük gibi olumsuz (negatif) sonuçlara neden olabilir. Süreçlere eşit katılım zorlaşır.

Etnik Öğenin (soykökün) Kültür veya Kültürel Gelişim[in]deki Rolü

Ulus-merkezci dünya görüşü, kültürlerarasındaki farkı etnik köke bağlar. Bu dünya görüşünde etnik kök aşırı vurgulanır. Kültürbilim açısından bakıldığında, kültürlerarasındaki farklar etnik kök farkından çok, toplumların tarihi, birbirini izleyen ve birbirinin devamı olan deneyimlerin toplamından kaynaklanır (Leiris 1985). Bilgilendirme, iletişim, etkileşim ve iktisadî işbirliğinin sürekli genişlemesi, etnik öğenin kültürel özdeşlik kazanımındaki rolünü giderek azaltmakta, soykökler ve kültürlerarası ilişkilerin yoğunlaşmasına neden olmaktadır.

4.Tez: *İnsancıl yaklaşım, etnik kökten çok bizzat insanın kendisini ölçüt almasını gerektirir. Belli bir soyköke (etnisite) ait olma, toplumun kültürel görünümünü belirleyen birçok etmenden sadece biridir. Hiçbir soykök, tek başına öbür kültürleri gölgeleyen bir kültür yarattığını öne süremez.*

Tek tek kültürlerin, bugünkü bilgi ve deneyim birikimine katkılarının miktarı kesin olarak belirlenemez; söz konusu bu katkılar çok çeşitlidir. Kültürlerin hümanist bakışı, kültürlerin eşitliği ilkesine dayanır.

Etnomerkezciliğin [kurucu kültür algısı A.K.] işlevi hakkında

Elias Canetti'ye göre entomerkezcilik değişime değil değişmezliğe dayanır (Elias 1976). Etno-merkezcilik, öbür kültürlerin tanınması önünde en büyük engeldir. Soyköke, (belli bir etnisiteye) gereğinden fazla değer biçme, dışa karşı sınır çekme eğilimini ve ırkçı düşünce biçiminin gelişimini özendirir. Değerlendirmelerde genellikle bir soykökten bahsedilir; oysa, söz konusu olan "ırk"tır.

5.Tez: *Federal Almanyanın gerçekte bir göç ülkesi olduğu kesinlikle reddetmek, etnomerkezcî bir düşünce biçiminin bir ürünüdür. İktisadî ve politik motifli önyargılar ve yabancılaşma korkuları etno-merkezciliğin sonucudur. Söz konusu bu tutum, çok-kültürlü toplumda gerçekleşen diyaloga dayanan kültür etkinliğini etkiler ve zorlaştırır. Abartılmış yabancılaşma korkusu, pratik olarak evrensellikten korkmak anlamına gelir. Evrensellik ise hem hümanizmin hem de her türlü kültürün karakteristik özelliğine vurgu yapar.*

Etno-merkezciliğe seçenек diyaloga (karşılıklı birbirini dinlemeye dayalı konuşma) dayalı kültürel etkinliktir. Böyle bir iletişim biçiminde insanlar birbirine yakınlaşır ve yaşam alanlarını birlikte biçimlendirirler. Böyle bir tutumla insanlar kendilerini özdeşleştirecekleri yeni bir kültür yaratma olanağına da kavuşurlar.

Eğit-bilimiⁱ (pedagojik) açıdan özdeşlik oluşumu hakkında

Etno-merkezcî kültür konsepti, çok-kültürlü ortamda gerçekleşen özdeşlik oluşumunu olumsuz etkiler. Özdeşlik, bireye yaşamı, gereksinimleri, değer yargıları ve kendisinin belirlediği amaçları doğrultusunda bilinçli olarak biçimlendirme becerisi kazandıran toplumsal olanakların ve bireysel yeteneklerin toplamıdır.

6.Tez: *Göçmen işçiler ve onların aile üyeleri gelişmeyi engelleyen yaşam koşulları yüzünden, en alt düzeyde bir özdeşlik oluşumu sağlayabilmek için bulundukları ülkedeki diğer insanlardan çok daha fazla çaba sarf etmek zorundadırlar.*

Eğit-bilimin, göçmenlik yaşamının özgün yanlarının eğitbilimsel kararlarda etkin gözetilmesi yoluyla kişinin özdeşlik oluşturmunda ciddi katkısı söz konusu olabilir. Özdeşlik oluşumu ve geliştirimi, toplumsal ortamın dışında düşünülemez. Göçmenler için söz konusu bu toplumsal ortam, göçmenlerin günlük yaşamlarında gözlemlenebilir. Göçmenlerin günlük yaşamı, kültürlerarası etkileşimlerin bütünlüklü yaşandığı, çok-kültürlü bir ortamda gerçekleşir.

7.Tez: *Kültürlerarası Eğit-bilim farklı*

kültürel köklerden insanlara kendi toplumsal gerçekliklerini eleştirel algılama ve bu gerçeklikleri kendi çıkarları doğrultusunda etkileme yeteneği kazandırdığı ölçüde toplumsal işlevini yerine getirebilir.

Bu bağlamda kültürlerarası eğitim-bilim görevini layıkıyla yerine getirebilmesi için antik hümanist geleneğin birikiminden yararlanmalıdır. Sokrates, felsefesinin temelinde Solon'un u sözünü koymuştur: "Özünü kendin tanı" Sokrates'e göre Solon bu sözü ile, kendilerini hayvan soyundan ve soyluları da tanrı soyundan gören Plebleri uyarmak istemiştir. Öyle ki kendileri (Pleblerin) ve soyluların insan soyunun doğal özelliklerini taşıdıkları ve bundan dolayı da kendilerini eşit haklı yurttaşlar olarak görmeleri konusunun altını çizer."ⁱⁱⁱ

Türk göçmen kültürünün belirleyeni olarak Türk kültürü

Türk göçmen işçi kültürünün anlaşılmasını sağlamak için, Türk toplumunun kültürünün belirleyenleri çözümleyici (analitik) bir yaklaşımla sergilenmelidir.

8.Tez: Hümanist bir yaklaşımla Türkiye'deki kültürü oluşturan koşullar örgüsü tarihsel ve toplumsal açıdan değerlendirildiğinde, Türk toplumunun kültürel yönden çeşitli ve zengin kaynaklara sahip olduğu görülür.

Anadolu kültür mirası, İslam dininin etkileri, Osmanlı İmparatorluğu dönemi mirası, Batılılaşmanın ve Kemalizmin (Cumhuriyet Kazanımlarının) etkileri; iktisadî çeşitlilik ve bölgesel özellikler, Türk kültür birikiminin çeşitliliğinin başlıca yapılandırıcı kay-

naklarıdır. Şunu belirtmek yerinde olur: Türk toplumunun kültürü ile Türkiye'de daha önce yaşayan ve halen yaşamakta olan her türden soykökten (etnisiteden) insanların yarattığı bir kültürü anlatmak istiyorum. Türkiye'de yaşayan herkes Türk kültürünün güncel durumunu ve gelişimin çeşitli ölçülerde etkilemektedir. Bu olgu hem göçmen işçi sorunlarının araştırılmasında hem de Almanya'daki eğitim-bilim araştırmalarında gözetilmelidir.

9.Tez: Göçmen işçi yaşamı ve sorunları ele alınırken genelleştirici bir yaklaşım uygulanmakta; ayrımsız ve kültürel yönden yoksul bir Türk imgesinden yola çıkılmaktadır. Bu durum yeniden düşünülmeli ve düzeltilmelidir. İnsanlar her yerde, zenginleşme olanağı sunan, hümanist kültür değerleri yaratmışlardır. Bu nedenle kültürlerarası eğitim-bilim sadece Orta Avrupa'da yaratılan kültür değerleri ile kendini sınırlayamaz. Diğer kültürlere de açılmak ve diğer kültürlerin hümanist öğelerinden eğitimbilimin kuram ve uygulamalarında yararlanılmalıdır.

Türk göçmen kültürünün ürünü, toplumsal koşullar

Türk göçmen işçilerin beraberinde getirdikleri kültürel alışkanlıkların yanı sıra, içinde yaşadıkları ülkenin iktisadi, toplumsal ve politik koşulları Türk göçmen kültürünün belirleyici niteliğini göstermektedir.

10.Tez: Türk göçmen kültürünü belirleyen somut koşullar analiz edildiğinde, bu kültürün çok boyutlu ve çok katmanlı yapıya sahip olduğu görülür.

Türk göçmenler ve onların çocukları yaşadıkları (göç ettikleri) toplumun çok kültür-

l  ortamında kendi kültürel edimlerinde, hem geldikleri toplumun (Türkiye) kültürünü hem de yeni yaşam ortamında edindikleri deneyimi harmanlıyorlar.

11.Tez: Türk göçmenler için burada, yaşam ilişkilerinde esneklikleri ve kültürel yönden açık tutumlarına koşut olarak yeni olanaklar ve ufuklar açılmaktadır. Söz konusu bu olanağı kullanabilmek için Türk göçmenlerin yaşadıkları ortamdaki kaynaklanan sorunları ve zorlukları aşmaları gerekecektir. Göçmenlik durumunun belirleyici göstergeleri, uygun olmayan iş ve yerleşim koşulları, yasal güvencede olmamaları ve bununla ilgili olarak geleceklerini önceden planlayamamaları sayılabilir.

Konut koşulları:

12.Tez: Göçmenlerin yerleşim yerini kendi önceliklerine göre seçme olanakları oldukça sınırlıdır. Bu durum onların kendi konutlarını ve konut çevresini kendi isteklerine göre belirlemelerini oldukça sınırlamaktadır. Böylece göçmenlerin önemli bir bölümünün kendi yaşam alanlarında, yerleşim bölgelerinde olup bitenlere karşı edilgen bir tutum takınmalarına da neden oluyor.

Bu edilgen duruma karşı seçenek olacak  nemler şöyle sıralanabilir: Göçmenler için konutun bulunduğı yöredeki kültürel yaşama etken katılım olanağı yaratılabilir. Konut planlanması ve konutun bulunduğı  vrenin biçimlendirilmesi bölgede yaşayan yerel g  lerle birlikte gerçekleştirilebilir. (Tam bu bağlamda Kreuzberg semtinde göçmenlerin çeşitli gereksinimlerini gidermek amacı ile kurulan ve sürdürülen; ancak, eşgüdüm içinde gerçekleşmeyen, yurttaş girişimleri anılabilir.)

Çalışma koşulları

Göçmen işçiler, Alman ekonomisi için yararlanılması gereken “gerçek işgücü” olarak görülmektedir. Yararlanma sürecinin s rt şmesiz ve sorunsuz yürümesi için gerekli yasal  nemler alınmış durumdadır. Bu durum, göçmen işçilerin çıkarlarını koruyabilmek için birlikte çalıştığı diğer (Alman) iş arka-daşları ile ortak davranmaları ve yeni bir binliş oluşturmalarını engellemektedir.

13.Tez: Türk göçmen işçiler birlikte çalıştığı Alman meslektaşlarına göre baskıya daha fazla boyun eğmek zorunda kalıyorlar. Türk göçmen işçilerin dışlanması durumu onların işletmenin çalışma ortamlarını biçimlendirme ve değiştirme isteklerini de yok ediyor (G. Wallraff 1985). Göçmen işçiler, çalışmanın amaç, içerik ve yöntemini belirlemede hiçbir olanağı sahip değiller. Böyle bir durumda çalışma, göçmen işçiler için kültür kaynağı olarak etkisini yitiriyor.

Yasal koşullar

Yürürlükteki “Yabancılar Yasası” , yabancıların özel yaşamı biçimlendirmeye yönelik temel haklardan yararlanmalarını zorlaştırıyor (Decker 1982). Bu yasa, göçmenler için sürekli olarak güvensizlik kaynağı oluyor. Dolayısıyla göçmenler yaşamlarını uzun süreli olarak planlayamıyorlar.

14.Tez: “Yabancılar Yasası” bir yandan göçmenlerin politik ve sosyal eylem alanlarını sınırlandırırken, diğer yandan da onların kültürel yönden de kendilerini geliştirmelerini engelliyor. Bu yasa ile göçmenler, politik yaşamın dışına itiliyorlar ve uyuma zorlanıyorlar. Entegrasyona zorlanma, kişilerde eleştirel düşünüm yeteneğini azaltır. G  

men işçiler öz gerçekleştirim olanaklarını böylece üst düzeyde gerçekleştirme olanağından mahrum bırakılıyorlar; zira, toplumsal yaşamın çoğu alanına, etkin biçimde katılamıyorlar. (Aynı süreçte Alman toplumunun önemli bir bölümü için de, toplumsal yaşama etkin katılım ve toplumsal yaşamı belirleme konusunda çok sınırlı olanakların olduğunu belirtmek gerek.)

Kültürel edimin (praksisin) bir belirleyeni olarak göçmen nüfusun özbilinci ve toplumsal bilinci

Göçmenlik yaşamı gittikçe artan ölçüde göçmen kolonilerinde geçiyor. Bu koloniler ikili bir işlevi yerine getiriyor: Birincisi koloni, az da olsa göçmenlere ihtiyaçlarını giderme ve özvarlıklarını gerçekleştirme olanağı sunuyor. Koloni yaşamı diğer yandan bir anlamda miadını tamamlamış geleneklerin değişmeden korunması ve yaşaması için gerekli ortamı hazırlıyor. Bu durumun doğal sonucu olarak da, göçmenlik kültürü içinde uyum-uyumsuzluk, direnme-boyun eğme, etkenlik-yeniden biçimlendirme, yaratıcılık-kabullenme/durağanlık gibi ikilemler birbirine koşut, yan yana varlığını sürdürüyor.

15.Tez: Türk göçmen grubunun bilinç geliştirme süreci, sürekli olarak, göçmenlerin kültürel yaşamında yerleşen, iki gelişim çizgisinin gözlemlendiği karşıt kavram çifti olarak kendini gösteriyor. Türk göçmenlerin bir bölümü, geldikleri kültürü (öz kültür değerlerini) ve geleneklerini gereğinden fazla idealize etme eğiliminde davranıyorlar. (Bu durumun iki somut göstergesi, İslam dinini fanatizm ölçüsünde yeniden güncelleştirme

eğilimi ve Türk filmlerinin video olarak evlerde yoğun bir biçimde izlenmesi...). Göçmenlerin, bulundukları ülkenin toplumu tarafından dışlanma, aşağılanma ve horlanma biçiminde kendini gösteren yaklaşımından dolayı, anılan eğilim güçlenmektedir. Türk göçmenlerin bir başka bölümü ise hem kendi ülkelerinin hem de bulundukları ülkenin hümanist ve demokratik gelenekleriyle uyumlu bir yaşam tarzını benimseyip, kedilerini geliştirme çabasını veriyorlar.

Yukarıda vurgulanan eğilimlerden hangisinin güçlü çıkacağını bir anlamda içinde bulundukları toplumun eğilimi belirleyecektir. Federal Almanya'nın toplum yapısının çok-kültürlü bir nitelik kazandığı gerçeğini kabul edip; başka kültürlerle karşı, kültürlerarası diyalogu geliştirecek, açık bir toplum yapısını benimsemesi önem taşımaktadır.

16.Tez: Açık bir toplumda kültürel açıdan çoğunluk konumunda ve azınlık konumunda bulunanların amacı, ister geldikleri ülkenin isterse bulundukları ülkenin kültüründen olsun, insanların birarada birlikte barış içinde yaşamalarını sağlayacak değerlerin bir sentezini (bireşimini) yaratmak olmalıdır. Bu bağlamda göçmen kültürü, Federal Almanya toplumunun kültürel varlığına renk katan bir zenginlik olarak görülmelidir.

Göçmenlik olgusu bağlamında kültür ve eğitim-bilim ilişkisi

Eğitim ve öğretimin amaçları, içerikleri, öncelikleri ve yöntemleri toplumun genelinin ilgi, çıkar ve gereksinimlerini yansıtan ortak kültürden çıkarılmalıdır. Bu yönelim düşün bilimleri içinde yer alan eğitim-bilimde özellik-

le gözetilir. Kültür ürünlerinin aktarımı veya kültürel yaşama biçim verilmesi, genel toplumsal güç dengelerinden ve toplumsal gerçeklerden bağımsız düşünülemez gerçekliği özellikle vurgulanmalıdır.

Söz konusu bu ortak kültürün biçimlendiği toplumsal ortamı belirleyen koşulların, ortak kültürün temel belirleyenlerinin ve geleceğe dönüklüğünün eleştirel bir yaklaşımla eğit-bilimsel süreçlere yansıtılması gerekir.

17.Tez: Türk göçmen kültürü de Federal Almanya'nın ortak kültürünün bir ögesi olarak, eğitimin kuram ve uygulamalarında gözetilmesi gerekir.

Böylece eğitim, çok-kültürlü ortamda yetişenlere, kendi yaşam alanlarında gerçekleşen kültürel oluşumları irdeleme, kendilerini ve kültürel varlığı yeniden biçimlendirebilme olanağını da verecektir.

Göçmen işçi çocuklarıyla eğit-bilimsel çalışma için eğitim-öğretim politikalarının genel çerçevesi

Göçmen işçi çocuklarına ilişkin eğitim-öğretim politikalarına ilişkin kararlar, yabancıların çalışma koşullarını düzenleyen politik süreçlerle ilgilidir. Bu süreç de doğrudan yabancı iş gücünün nesne durumuna indirgenmesi ve ondan yararlanma ilkesine dayanır.

Bu durumun doğal sonucu olarak Türk göçmen çocuklarına yönelik eğitim ve öğretim ödevleri yeterince gözetilmemiştir.

18.Tez: Federal Almanya okul sistemi göçmen çocuklarını esas olarak tek yanlı bir entegrasyona zorluyor. Federal Almanya toplumunun tek kültürlü yapısı etkisinde toplumsal dönüşümler, [toplu-

mun çok-kültürlü yapısını] gözetilmeden eğitim-öğretim süreçleri belirleniyor.

Tek kültürlü yapıya sarılıp kalmak, etnik merkezli ve kültürel olarak üstünlük düşüncesinin yansıması olarak değerlendirilebilir. Bu durum, toplumun daha da demokratikleşmesi ve daha hümanistleşmesine olanak verecek kültürlerarası diyalogu da engelliyor.

19.Tez: Eğitim politikalarının tek kültüre dayanması, eğit-bilimsel kararların alınmasında yaşayan insanı, onun toplumsal ve kültürel gerçekliğini çıkış noktası olarak görme gerçeğini de yadsınmış oluyor. Bu boyutuyla tek kültürlü eğitim-öğretim politikası, tutucu bir işlev görüyor.

Eğit-bilimsel bir edim (praksis) için farklı yaklaşımlar

Göçmen işçi çocuklarının okuldaki durumlarına ilişkin yürütülen eğit-bilimsel tartışmaların kavramlaştırılmasında bir belirsizliğin egemen olduğu gözleniyor. Belirsizliği gösteren kavramlar: “Yabancılar Eğit-bilimi”, “iki-kültürlü eğitim” ve “kültürlerarası eğitim”.

Yabancılar eğit-bilim yaklaşımı

Yabancılar eğit-bilimi yaklaşımı, yabancı işçi çocuklarının eğitimde karşılaştıkları zorluklarının, geldikleri kültürün farklı olmasından kaynaklandığı ve bu nedenle de bu çocuklara özgü bir eğitim yapılanması gerektiği varsayımına dayanır. Bundan dolayı da göçmen işçi çocuklarının gerçek yaşam koşulları (örneğin, Yabancılar Yasası, hor görülme ve dışlanma), yeterince algılanamıyor. Bu durumda da okul çağındaki genç insanlar ait oldukları ulusal kökenlere göre ayrılıyor ve etnik yaklaşım eğitimde önem kazanıyor; belir-

leyici oluyor. Böyle bir yaklaşım da iletişimi azaltıyor ve karşılıklı anlaşmayı zorlaştırıyor.

20.Tez: Eğitim-bilim, ulusal yönelimi temele alınca aslında ortak olan sorunlar parçalı bir görünüm arz ediyor. Sorunları parçalara ayırma, çarpıtmalara ve yanlış sonuçlara yol açar. Bu durum aynı zamanda, bazı uygulamalarıyla katı bir niteliği olan Federal Almanya eğitim sistemini de meşruluk kazandırmaya ya- rıyor. Yabancılar eğitim-bilim yaklaşımı, Federal Alman toplumunun çok kültürlü yapısından kaynaklanan istemler ve eğitim öğretimi ilgili talepleri karşılaya- cak özden uzaktır.

İki-kültürlü eğitim-bilim yaklaşımı

Bu yaklaşım, göçmen işçi çocukları- nın her iki kültür ortamına eşzamanlı katıla- rak eğitilmelerini öngörür. İki-kültürlü eği- tim gören çocukların iki-dilli yetişmelerinde- ki önem böylece öne çıkar. İki-kültürlü peda- goji (eğit-bilim) yaklaşımında kültürü, dil ve etnik kökenle (soy-kök) eşdeğer görme eğili- mi söz konusudur. Kültürün diğer bileşenle- ri (örneğin, toplumsal gerçeklik, din ve politi- ka) ise büyük ölçüde göz ardı edilmiştir.

21.Tez: İki-kültürlü yaklaşımda, değiş- mez bir bütünlük olarak yan yana var olan iki kültür arasındaki durum, salt- laştırılıp olduğu gibi sürdürme eğili- mi baskın olacaktır. Burada anılan iki kültürden birinin “öz/asıl kültür” ola- rak benimseneceğinin de altı çizilmelidir (Doğan 1981, Fthanakis ve diğ.1985). İki-kültürlü yaklaşımın, kuramsal ve edimsel içerikleri, çok-kültürlü duru- mun eğitimbilimsel açıdan belli sınırlılık- larla, yetersiz düzeyde algılanıp yansı-

tıldığıının da altı çizilebilir. Çok-kültürlü ortamdan kaynaklanan sorun ve çelişki- ler, çok-kültürlü ortamı oluşturan bütün kültürler hesaba katılmadan, sadece iki- kültürlü bir eğitim yaklaşımıyla azalt- mak ve çözmek olanaksızdır.

Çok-kültürlü eğitim-bilim yaklaşımı

Çok-kültürlü eğitim-bilim modelinde, Fe- deral Almanya’daki toplum yapısında kültü- rel durumun, çok-kültürlü bir nitelik kazandı- ğı vurgulanabilir. Böyle bir çok-kültürlü top- lum yapısında toplumda bir arada var olan kültürlerin karşılıklı olarak birbirlerini kabul- lenmeleri ve bütün kültürlerin hoşgörü/say- gı temelinde yan yana durmaları gerektiğine vurgu yapılabilir. Toplumda yerleşik kültür- lerin birbirinden bağımsız ve serbestçe geli- şebilmeleri, demokratik bir birliktelik ve or- tak bir gelecek oluşturabilmeleri için tek tek bütün kültürleri sorumluluk ve olanak sunul- ması gerekecektir. Kültürler arasında “yuka- rı kültür” veya “aşağı kültür” gibi, hiyerarşik nitelemelerden özenle kaçınılması bir zorun- luluk olarak belirecektir.

22.Tez: Çok-kültürlü eğitim-bilim yakla- şımında, durumsal (duruma özgü) düşün- me eğilimi belirgindir. Böyle bir yaklaşımda, genel olarak, “..dır-durumu” ötesine ge- çilememiştir. Toplumdaki kültürlerin yan ya- nalığı, sadece çeşitli kültürlerin toplamı bir çok-kültürlülük olarak algılanıp, durumsallık mutlaştırlıyor ve geleceğe dönüklük ve ge- lişmeye açıklık gibi ilkeler göz ardı ediliyor. Çok-kültürlü ortamda beliren çok-kültürlülük olgusu, gelişim eğilimi açısından eğitim-bilim (pedagoji) tartışmalarının çalışma konusu olarak yeterince öne çıkarılamıyor.

Kültürlerarası eğit-bilim yaklaşımı

Çok-kültürlü yaşam ortamında belirleyici yaşam koşulları, kültürlerarası eğit-bilim yaklaşımı çerçevesinde öncelenip, eğit-bilim kararlarının başlıca çalışma konusu olarak değerlendirilir. Bu yaklaşımda, kültürlerarası anlayış temel yönelim olarak öne çıkarılır. Böylece kültürlerarası etkileşim ve yakınlaşma salt okul eğitimini ilgilendiren bir oluş değil, bütün toplumu kapsayan bir süreç olarak algılanır. Bu yaklaşım temelinde geliştirilen, duruma özgü anlayış, var olan durumu eğit-bilimsel görevlerin kaynağı olarak görür.

23.Tez: “Durumsallık yaklaşımı”, şu açılardan genişletmek gerekir: Duruma özgünlük, toplum yaşamında keyfi olarak tekrarlanmayan, onların oluşmasına neden olur. Kültürlerarası eğit-bilim, çok-kültürlülüğün getirdiği sorunlar ve olanakların ifade edildiği durumları oluşturmaya yetinemez. Kültürlerarası eğit-bilim yaklaşımıyla, kültürel değişime; diyesi, toplumda yer alan gençlerin yaşam sürecine eşlik eden, toplumsal gerçeklikleri belirlemek ve gençlerin kendilerini güdüleyici biçimde etkileyen dış etmenlere karşı mesafeli ve eleştirel davranabilmelerini sağlamak, hedeflenmelidir. Gençlere yönelik eğit-bilimsel yaklaşım, insanın bütünlüklü eğitimini ve çok-kültürlü toplumda yaşamı biçimlendirmeyi öncelerken, gençlerin hem şimdinin isterlerini hem de yaşam boyunca karşılaşılabilecekleri durumlara karşı düşünümlerini göz önünde tutmalıdır. Bu bağlamda kültürlerarası eğit-bilim, kültürel açıdan kendinden farklı olanın yaratıcı edimini kolaylaştırıcı ve dolayısıy-

la eşitlik ve karşılıklı saygıya dayalı yeni bir bireysel ve toplumsal bilincin oluşmasına ortam hazırlamalıdır.

Yukarıdaki tezde vurgulanan kültürlerarası eğit-bilim, bütün bu süreçlerin gerçekleşmesine katkı yapacak politik anlamda gelecek yönelimli, geleceğe açık bir konseptin oluşmasını da sağlayacaktır.

24.Tez: Kültürlerarası eğit-bilim, toplumdaki farklı kültürlerin gerilim ilişkisinden beslenip var olacağı için, göçmen gruplar ve genel toplum içindeki değişim sürecini gözetmeli ve desteklemelidir. Bu süreç, insanların, çok-kültürlülüğü, herkesi içeren ve kaynaştıran kültürlerarası yeni bir kültüre ulaşma süreçlerini, bizzat kendilerinin yaşamalarına ve yaşanan bütün sorun ve olanaklara bilince çıkarmalarına katkı yapacaktır.

Farklı kültürlerin birbirini etkilemesinin sonucu ve kültürlerin birbiriyle ilişkisinin dinamik bir süreci olarak “kültürlerarasılıkta” herhangi bir kültürün katkısı yüzdelik hesabı biçiminde nitelendirilemez.

Bütün bunlardan çıkarılacak sonuç, toplumun çok-kültürlü durumunun gerektirdiği, çeşitli kültürlerin özerk gelişimi ve tek tek kültürlerin yenileşmesi, kültürlerarası eğit-bilimin çalışma konusunu oluşturur.

25.Tez: Kültürlerarası eğit-bilimin (pedagojinin) gerçekleşme şansı, ekonomik, toplumsal ve politik haksızlıklar azaltıldığı veya söz konusu haksızlıklar tamamen ortadan kaldırıldığı ölçüde artacaktır. Okullarda ve toplumda farklı kültürlerin etkisi, birlikte yaşamı belirleyen, nitelik yönünden yeni içerik ve biçimlerin, eğitim-öğretim sürecine taşınmasını kaçınılmaz kılar.

Eğitim-öğretim açısından özellikle okul, öğretme ve öğrenme araçlarının üretilmesi, öğretmen yetiştirme; düzenleyici ve yönlendirici kurumların gerekliliği, kültürlerarası eğitim-bilimin (pedagojinin) çeşitli yaşam alanlarına ilişkin sonuçlar olarak, yukarıdaki belirlemeden çıkarılabilir.

Cevirmenin Notu:

Pedagojinin Türkçe bir karşılığı olmalıdır; bu anlamda, tercih edilecek yol, kavram oluşumunda tercih edilecek en ekonomik yoldur. Terim olarak dilde yerleşik bir kullanım olanağı yaratmak için kavramların olabildiğince kısa ve öz olması beklenir. Bu doğrultuda iki sözcüklü eğitim bilimleri tercih edilmemiştir. Ayrıca üretilcek kavramın çağrışım gücü ve yaratım potansiyeli (yeni sözcükler türetilmesi için sunduğu olanaklar) öncelenmelidir. Bu doğrultuda, pedagoji kavramına karşılık Türkçede eğitim kavramı tercih edilmiştir: eğitim bilimsel, eğitimci vb. gibi...

Kaynakça:

Decker, Frauke (1982). *Ausländer im politischen Abseits* [Politik açıdan dışlanmış kitle olarak yabancılar]. Frankfurt/New York.

Doğan, Ahmet (1981). *Kulturvermittlung und Folklore* [Kültür Aktarımcılığı ve Yerel Kültürler]. *Ästhetik und Kommunikation*, H 44/37pp.

Elias, Norbert (1976). *Über den Prozeß der Zivilisation* [Uygarlaşma Süreci Hk.]. 2 cilt; Frankfurt.

Fthenakis, Wassilios E./Soner, Adelheid/Thurl, Rosmarie/Walbiner, Waltraud (1985). *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes – Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen, Linguisten* [Çocuğun iki-dilli ve iki-kültürlü gelişimi – Psikologlar, Pedagoglar ve Dilbilimciler için El Kitabı]. München.

Gramsci, Antonio (1983). *Marxismus und Kultur* [Marksizm ve Kültür]. Hamburg.

Güvenç, Bozkurt (1979). *İnsan ve Kültür*. İstanbul.

Kurella, Alfred (1981). *Das Eigene und das Fremde* [Öz ve Yabancı]. Berlin/(DDR).

Leiris, Michel (1985). *Die eigene und die fremde Kultur* [Öz ve Yabancı Kültür]. *Ethnologische Schriften*, Bd.1, Frankfurt.

Wallraff, Günter (1985). *Ganz Unten* [En Altakiler]. Köln.

Eğitimden Sapma III

Teslimiyetçi Eğitim

Rıfat Okçabol

Osmanlı, genelde padişaha kul olacak insan yetiştirmiş, bireyin ve toplumun gelişimine pek önem vermemiştir. Var olan eğitimin amacı da padişaha kul olacak insan yetiştirmek olmuştur. Dolayısıyla Osmanlı eğitimi bireyi özgürleştirici değil, teslimiyetçi yapacak bir eğitimidir. Kurtuluş savaşına katılan kimi asker ve aydınların savaş sonrası hilafete ve padişahlığa sahip çıkma çabaları, aldıkları bu eğitimin etkisiyledir.

Cumhuriyet döneminde de eğitimin tam anlamıyla bireyin özgürleşmesine ve kendini gerçekleştirmesine yönelik eğitim-öğretim etkinliklerinden oluştuğunu söylemek güçtür. Ancak, uluslaşma sürecinde olan hiçbir ülkede tam anlamıyla bireyi özgürleştirici eğitim yapılmadığı gibi günümüzün gelişmiş ülkelerinde bile, bu bağlamda istenilen nitelikte bir eğitim olmadığını da belirtmek gerekir. Yine de Atatürk'ün “Yaşamda en gerçek aydınlanma bilimdir” ve öğretmenden “fikri hür, vicdanı hür ve irfanı hür” öğrenci yetiştirmelerini isteyen sözlerine bakarak, cumhuriyet eğitimindeki temel anlayışın bireyi özgürleştirici anlayış olduğunu söylemek mümkündür. Cumhuriyetin kuruluş yıllarında eğitim alanında görülen gelişmeler de genelde bu doğrultuda olan gelişmelerdir.

Özgürlükçü Eğitime Yönelik Gelişmeler

Bağımsızlığın kazanılması ve cumhuriyetin kurulması, bireysel özgürleşmenin ilk adımıdır. Cumhuriyetin kuruluşunun hemen arkasından 3 Mart 1924 tarihinde kabul edilen Öğretim Birliği Yasası laik, bilimsel ve halkçı eğitime, dolayısıyla bireyin özgürleşmesine yönelik eğitime kapı açmış ve bu özelliklerin gelişmesi sürecini başlatmıştır. 1920'lerde karma ve parasız eğitime geçilmesi, Medeni Kanun'un kabulü, 1928 yılında Türkçeyi daha kolay öğrenilebilir ve yazılabilir bir hale getiren harf devriminin yapılması, din derslerinin okul programlarından çıkarılması ve pek çok batı ülkesinden önce 1930'larda kadına seçme-seçilme hakkı verilmesi de bireyleri özgürleştirici gelişmelerdir.

Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme çabası hızlanmıştır. 1925'te Ankara'da Müzik Öğretmen Okulu, 1926'da Konya'da Orta Öğretmen Okulu, 1926 ve 1927'de sırasıyla Kayseri ile Denizli köy öğretmen okulları, 1934'te kız enstitüleri ile akşam kız sanat okullarına öğretmen yetiştirmek üzere Kız Meslek Öğretmen Okulu, 1936'da da Erkek Meslek Öğretmen Okulu açılmıştır.



Köye öğretmen gitmemesi üzerine, 1936'da askerliklerini onbaşı ya da çavuş olarak tamamlayan köy gençlerinden köy ilkokullarının ilk üç sınıfını okutacak "eğitmen" yetiştirme yoluna gidilmiştir. Konya'dan Ankara'ya taşınan orta öğretmen okulunda 1930'larda diğer bölümler yanında öğretmeni eğitecek eğitimciyi yetiştirecek pedagoji bölümünün açılması ve bu okulun Gazi Eğitim Enstitüsü'ne dönüşmesi öğretmen yetiştiren okullarda niteliksel gelişmelere yol açmıştır. Bu niteliksel gelişim, köy ilkokullarına öğretmen yetiştirmek için 1940 yılında kurulan köy enstitüleri ile köy enstitülerine öğretmen yetiştirmek üzere 1943'te kurulan Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü'nde de devam etmiştir. Öğretmen yetiştirmede nicel ve niteliksel gelişme çabaları da daha çok kişiye öğrenim olanağı sunmaya yönelik çabalardır.

Devlet, dış politikada 1946 sonrasında Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ile yakın ilişkiler içine girerken, cumhuriyetin kuruluş yıllarındaki eğitim anlayışından yavaş yavaş uzaklaşmaya başlamıştır. Köy enstitü-

leri, 1947'de başlayan değişiklikler sonunda 1954'te kapatılmış olsa da, öğretmen yetiştirme sisteminin özüne pek dokunulmamıştır. 1960 ve 1970'li yılların toplumuna bakarak genelde, "fikri hür, irfanı hür ve vicdanı hür" nesiller yetiştirecek öğretmenlerin yetiştirildiğini ve onların da çağdaş, laik ve yurtsever öğrenci yetiştirdiğini söylemek olasıdır.

1980 Öncesi Genel Durum

Kazamias (1967) ve McCelland (1963) 1960'larda yaptıkları araştırmalar, Türkiye gençliğinin çağdaş görüş ve değerlere sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin çoğunluğunun üye olduğu Türkiye Öğretmenler Sendikası (TÖS), eğitim sorunlarını tartıştığı Devrimci Eğitim Kurultayı sonunda, "Türküm, doğuruyum, devrimciyim./ Yasam iç ve dış gavuru dışarı atmak./ Yurdumu tezelden kalkındırmaktır.../ Ülküm, işçiye iş./ Köylüye toprak./ Bebeğe süt./ Yavruya ekmek ve kitap./ Gence gelecek sağlamaktır.../ Varlığım ulusal kurtuluşumuza ve bağımsızlığımıza armağan olsun..." (TÖS; 1968: 505)

andının benimsenmesi sendikanın genel tutumunu ortaya koymaktadır. 1968 üniversite gençliği de genelde emperyalizme karşıdır, bağımsızlıktan ve emekçiden yanadır. Gençler, örneğin, "... fakülte dekanı ya Atatürk ilkelerine saygılı olmalı, ya da derhal görevini terk etmelidir" (Onat, 1968: 29); "Eğitime emperyalist Amerikan yönetmenlerinin sokulu olduğu bir ülkede güllük gülistanlık üniversiteler olabileceğini düşünmek olanaksızdır. Onun için biz öğretim sisteminin halka dönük biçime sokulmasını istiyoruz" (Onat, 1968: 39) demektedir. Gençliğin ve öğretmenlerin bu tutumunda, kimilerine göre 27 Mayıs 1960 devriminin/askeri darbesinin ürünü olan özgürlükçü 27 Mayıs Anayasası'nın da olumlu katkısı vardır.

Öğrenim görmemiş kadınlar genelde başörtüsü kullanırken öğrenim görenler başlarını açmaktadır. Öğrenim görmeyenlerin bir bölümü hurafelere inanırken, öğrenim görenler pek hurafelere itibar etmemektedir. Üniversite gençliği, 1970 sonlarına değin hak-sızlıklara ve ABD ile işbirliğine karşı durmakta, toplumsal sorunları kendi derdi gibi algılamakta ve çözüm yolları aramaktadır.



1970 sonlarında bile gençlerin öncelik verdiği değerlerin başında sırasıyla sevgi, eşitlik ve özgürlük gibi değerler gelmektedir (akt. Ateş, 2004: 3). Gençlerin böylesi bir tutum içinde olup böylesi değerlere sahip olması onların olabildiğince özgürleşmiş olduklarının bir göstergesidir.

Günümüzdeki Genel Durum

Günümüz toplumuna bakıldığında ise, geçmiş yıllara göre teslimiyetçiliğin değişik alanlarda yaygınlaştığı görülmektedir. Teslimiyetçiliği, inançlara, paraya ve siyasal güce teslimiyet olarak sınıflamak olasıdır.

İnançlara Teslimiyet. 17 Ağustos 1999 tarihli Gölcük depremini yaşamış insanlar arasında yapılan bir araştırma, onların önemli bir bölümünün bu depremi, "Allah'ın cezası, kıyamet alameti, kader" olarak algıladıklarını ve olaya bilimsel bir açıklama getiremediklerini göstermektedir (Milliyet Gazetesi, 15 Ağustos 2000). Güncel yaşamın dini kurallara göre sürdürülmesini isteyenler giderek çoğalmaktadır. Üniversite gençliğinin önemli bir bölümü, "Bir sorunla karşılaştığımda bilimsel bulgular yerine dini kaynaklara başvururum" ve/ya da "Çanakkale savaşlarını iman gücü sayesinde kazandık; Kuran'ın özüne dönecek olursak hiçbir sorunumuz kalmaz" benzeri düşüncelere sahiptir. Gençlerde ve toplumda çağdaş ve bilimsel anlayışlar yok olma yolundadır. Fen alanında ve tıp alanında okuyan üniversite gençliği bile cinlere, perilere, kadere ve Adem'den geldiğimize inanmaktadır (Cumhuriyet Gazetesi, 8 Ekim 2001: 4). Üniversitelerin biyoloji alanında çalışan öğretim elemanlarının önemli bir bölümü yaratılış düşüncesini benimsediği gibi, üniversiteye gelenler arasında bu düşüncüyü benimseyip evrim kuramına nefretle ba-

kan öğrenci sayısı giderek artmaktadır. Türkiye, evrim kuramını benimseyenlerin oranı açısından yüzde 27 ile tüm ülkeler içinde sonuncu durumdadır. “Kadının yeri evidir” biçiminde düşünen insanların çoğunluğundan da tüm ülkeler içinde Hindistan ile başı çeken ülke Türkiye’dir.

Kız öğrencilerin ve kadınların giderek, dine çağdaş yorumlar getiren din adamlarına değil de tutucu yorumlar getiren din adamlarına inanmakta oldukları ve türbana büründükleri görülmektedir. Öğrenciler arasında yaygınlaşan bir başka durum, tarih ve Osmanlı sevgisini, Osmanlı hayranlığı boyutuna taşınmasıdır. Osmanlı hayranları çoğunlukla nedense padişahın kulu olmayı, cumhuriyetin yurttaşı olmaya yeğlemektedir.

İlginçtir, yaratılış düşüncesini benimseme, Osmanlı hayranı olma ve türbanı savunma at başı giden düşünceler olmaktadır. Bu kesimler, Amerika Birleşik Devletleri (ABD)’nin Irak ve Afganistan’ı işgal etmesine ve Uluslararası Para Fonu (International Money Foundation-IMF) ile Dünya Bankası (DB) aracılığıyla dünyayı sömürmesine pek ses çıkarmadıkları gibi karşı çıkanlara da saldırmaktadırlar. Yine ilginçtir, Türkiye’de, yöneticilerinin demokratik süreçlerle belirlendiği sivil toplum kuruluşu (STK)’lar değil de liderliğin padişahlık gibi babadan oğula geçtiği cemaatler artmaktadır.

İnsanları teslim alan inançlar dini inançlarla da sınırlı değildir. Kimileri, yaşamlarının değişik alanlarında inanç boyutuna taşıdıkları tutum ve düşüncelerinin esiri olarak hareket etmektedir. Kendi ırkını diğer ırklardan üstün görenler için başka ırktan olanların önemi yoktur. Geleneklerini sorgulayamayanlar, kendilerini töre ve namus cinayetleri-

nin içinde bulmaktadır. Kulüp tutanlar içinde, kulübü için hanideyse canını vermeye hazır olanlar vardır.

Paraya Teslimiyet. 58 üniversitede 17 bin öğrencinin katıldığı bir araştırmada, öğrencilerinin yüzde 80 kadarının yurt dışına gitmek istediği anlaşılmaktadır (poetceye@aol.com, 28 Nisan 2003). “Türkiye beyin göçü en fazla olan 34 ülke içinde 24. sırada yer almakta olup, maalesef iyi eğitim gören yüz kişiden 59’unu elinden kaybetmektedir” (Kaya, 2003). Bu gerçeklerin arkasında “daha çok kazanma” güdüsü vardır. 1970 sonlarında paraya hemen hiç değer vermeyen gençler gitmiş, 2000’lerde eşitliği ve özgürlüğü bir tarafa bırakıp sevgiden sonra paraya değer veren gençler gelmiştir (akt. Ateş, 2004: 3). Paraya teslimiyetin bir boyutu da kolay ve daha çok kazanmak amacıyla yolsuzluklara başvuruların sayısının her geçen gün artmasıdır. Bugünkü mecliste haklarında mali konularda soruşturma açılan ve dokunulmazlıkları nedeniyle yargılanamayan pek çok milletvekili vardır. Paraya teslim olanlar, insan emeğini sömürmektedir. Yüklenicinin (müteahhittin) inşaatlarından demir ve çimento çalması; öğretmen, okuldaki öğrencisine parayla özel ders vermesi; ecza deposu sahiplerinin eczanelere ilaç vermemesi gibi “para için” meslek etiğini hiçe sayanlar da artmaktadır.

Siyasal Güce Teslimiyet. Kimilerinin geçimlerini sağladıkları mesleklerini, toplumsal yarar için değil de bir siyasal anlayışın emrine sunarak teslim oldukları görülmekte ve bu durum giderek artmaktadır. Örneğin, 1960’lı yıllarda açılan Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK), Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP)’nin gerçekleştirdiği yasal değişiklikler sonunda, yeniden yapılandırılarak başbakanın kendi seç-

tiği kişilerle doldurulmuştur. Bu yeni yapısıyla TÜBİTAK'ın, evrim kuramı gibi bilimsel görüşün temeli olan bir anlayışa tepkili hale gelmesi, bu kurum çalışanlarının, mesleklerine ve bilime sahip çıkmak yerine siyasal güce bağımlı olmayı yeğlediklerini göstermektedir.

TÜBİTAK'ta yaşananlara benzer bir durum, yasal değişiklikler yapılamadan yükseköğretimde gerçekleşmiştir. Cumhurbaşkanı'nın AKP'li ya da AKP yandaşı kişileri Yükseköğretim Kurulu (YÖK) üyeliğine atadığı herkesin bildiği bir gerçektir. YÖK şu anda AKP'nin temsil ettiği siyasal anlayışa teslim olmuş durumdadır. Yükseköğretimde bilim, eğitim ve hukuk çağdaş değerler doğrultusunda değil de AKP'nin eğilimleri doğrultusunda kullanılmaktadır. AKP yandaşlarının çoğunlukta olduğu YÖK, hemen her kararıyla, laiklik, demokratiklik ve bilimsellik kaygılarıyla değil de AKP'nin siyasal anlayışına hizmet verecek bir tutum izlemektedir. AKP yandaşı ya da türbana serbestlikten yana olanlar cumhurbaşkanına sunulacak rektör adayları listesine alınmaktadır. Bilimden yana olanlar seçimde oyların çoğunu almış olsalar bile bu liste dışında kalabilmektedir. YÖK'ün dekan atamalarında da bu durum fazlasıyla ortaya çıkmaktadır. Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) da, 10 bin dolayında profesör arasında partili kimliği öne çıkmamış binlerce aday varken 2007 genel seçimlerinde AKP'den milletvekili aday olmuş bir kişiyi YÖK üyeliğine seçilmiştir. Üniversitelerin, gerçekçi olmayan nedenlerle başbana fahri doktoralar verdiği görülmektedir. Bu durum, bugüne değin "devlete" teslim olmuş bir görüntü veren üniversitelerin bu kez AKP'ye teslim olduğunu göstermektedir.

Poliste, eğitimde, yargıda, basında, tele-

vizyonda ve hatta silahlı kuvvetlerde var olduğu söylenen ve hemen her gün yaşanan olaylarla da gerçek olduğu duyumu pekişen F-tipi kadrolaşma da, kimilerine göre ABD ile ilişkili teslimiyetçiliği yansıtmaktadır.

Bir başka ve belki de en tehlikeli teslimiyetçilik eğitimciler arasında gözlenen teslimiyetçiliklidir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'in beyni durumunda olan, öğretim amaçlarından ders kitaplarına ve ders programlarından ders geçmeye kadar eğitimle ilgili hemen her konuda sistemin en önemli birimi olan Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı ve üyeliği, neredeyse bu tür teslimiyetçiliğin odağı haline gelmiştir. Talim ve Terbiye Kurulu üyeleri, genel müdürler, il ve ilçe milli eğitim müdürleri AKP'nin yaptıklarına sessiz kaldıklarında görevde kalabilmekte, bir karşı görüşü ile ri sürdürüklerinde işlerinden olmaktadır.

DB-YÖK işbirliği içinde yürütülen bir proje sonunda, DB uzmanlarının öncülüğünde ve ağırlıklı olarak ABD için 1986 yılında hazırlanan bir rapordaki önerilere dayalı (Carnegie Forum, 1986: 55-56) öğretmen yetiştirme modelinin geliştirilip 1997 yılında uygulamaya konması (Okçabol, 2005), MEB ve YÖK'teki teslimiyetçi kadrolar nedeniyledir. Son yıllarda MEB'de yabancı kuruluş ve ülkelerin önderliğinde ve onların eğilimleri doğrultusunda yürütülen projeler¹ gi-

¹Proje örnekleri: *Korsana Karşı Çocuklar Projesi*. OECD Eğitimi Araştırma ve Yenilik Merkezi (CERI) Projesi. *Çocuk Dostu Okul Projesi*. *Temel Eğitime Destek Programı (TEDP)*. *Temel Eğitim Projesi 2. Faz*. *Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu (MTEM)*. *Ortaöğretim Projesi*. *Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP)*. *Eğitim Çerçeve Projesi (AYB)*. *Raylı Sistemler Ve Teknolojileri İçin Eğitim Programları Geliştirme Projesi*. *Türkiye Temel Afet Bilinci Eğitimi Projesi*. *MEB e-Devlet Uygulamaları ve MEB İnternete Erişim Projesi (MEB, 2006)*. *Milli Eğitim Bakanlığının Kapesitesinin Güçlendirilmesi Projesi (MEBGEP)*.

derek artmaktadır. Bu projelerin bir bölümü bağışlarla bir bölümü de, sonradan faiziyle geri ödenecek kredilerle finanse edilmektedir. Alınan bağış ve kredilerin önemli bir bölümü, yabancı kuruluşların uzmanlarının masalarını ödemek için kullanılmaktadır. Ayrıca, MEB’de hemen her şubede yabancı bir danışman bulunmaktadır. Bu projelerle eğitimin geleceği yabancılara teslim edilmektedir. MEB’in, Avrupa Birliği ve DB dayatmalı ilköğretim izlencesini uygulamaya sokarken, dinciliği aşıl原因an, ulusallığı küçümseyen, eşitlik, özgürlük ve emperyalizm konularına değinenleri terörist olarak gösteren ders kitapları hazırlanmaktadır. Bu durum, teslimiyetçiliğin hangi boyutlara vardığını gösterdiği gibi MEB’deki yetkili eğitimcilerin ne yetkilerine ne de mesleklerine sahip çıkmadıklarını göstermektedir.

Siyasal güce teslim olanlar eğitimcilerle bilim insanlarıyla sınırlı değildir. Türkiye Radyo Televizyon Kurumu ve Anadolu Ajansı gibi topluma sağlıklı bilgi aktarması gereken kuruluşlar, AKP’ye destek birimi haline gelmiştir. Benzer durum, Türkiye İstatistik Kurumu, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK), Özelleştirme İdaresi gibi tüm devlet kuruluşlarında, emniyette, cumhuriyet savcılarları arasında ve yazılı-görsel basında da görülmektedir. Anayasada yapılmaya çalışılan değişikliklerle bu kez yargının siyasal güce teslimiyetinin sağlanması hedeflenmektedir.

Eğitimde Teslimiyetçiliğe Kapı Açan Sapmalar

Öğrencilerde, gençlerde ve yetişkinlerde görülen bu teslimiyetçilik bir yandan, Eleştirel Pedagoji Dergisi’nin Mart-Nisan 2009 sayısında irdelenen “eğitimde dincileşme” ve Mayıs-Haziran 2009 sayısında irdelenen

“eğitimin seçkinleşmesi” süreçlerinin içeriği nedeniyle. Öte yandan da, bu süreçlerin sonucudur. Dinci ve seçkin eğitim toplumu, Türk-İslam sentezi anlayışından anamalcı-İslam sentezi anlayışına dönüştürürken teslimiyetçiliği de pekiştirip yaygınlaştırmaktadır. Dinci, büyüklere itaat eden ve para canlısı bir toplumun teslimiyetçiliği kaçınılmaz olmaktadır. Bu süreçte eğitimden geçenlerin, merak etmesi, okuması, araştırması ve olayları sorgulaması, kısaca “eleştirel aklı” geliştirmesi hem istenmemekte hem de olanaksız hale gelmektedir. Olaylara eleştirel bakamayanların işin kolayına kaçmaları da kaçınılmaz olmaktadır. Emeğin değerini kavrayamayanlar, hak etmeden kazanmak isteyenler, suya sabuna dokunmak istemeyenlerin seçtiği yol kolaycılığa teslim olmaştır. Fiziksel ya da maddi yetersizlikler nedeniyle umarsızlıktan ve ne yapacağını bilememekten kaynaklanan nedenlerle de insanlar, kolayına kaçıp iradesini bir cemaat liderine bağlamakta, evrim kuramına değer verip eleştirmek ve düşünmek yerine kolaycılığı seçip yaradılış görüşünü benimsemekte, depremin oluş nedenini aramak yerine, teslimiyetçiliğini de artıran bir biçimde depremi “işlenen günahlara bağlamaktadırlar.

Olgu ve olaylara eleştirel bakamayanların, olay ve olguların olumlu/ olumsuz, yararlı/ yararsız ve insancıl olup olmadıklarını irdelemeleri de kolay değildir. İrdellemelerin olanaksızlaştığı durumlarda da birilerinin uydusu olma olasılığı artmaktadır. Yakın tarihimizde bu durumun kanlı örnekleri çoktur. 1969 Şubatında (Kanlı Pazar), “ABD’ye hayır” diyen gençlere saldırılmıştır. İşçi Bayramı kutlamaları çerçevesinde 1 Mayıs 1977 günü Taksim’de gençlerle emekçiler öldürülmüştür. 1978’de Beyazıt Meydanı ile Ankara Balgat’da öğrenci katliamları gerçekleştiril-

miştir. Maraş'ta, Çorum'da, Sivas'ta ve Gazi Mahallesinde Alevi/solcu katliamları yaşanmıştır. Bugün de, ABD'ye, Kamu İktisadi Teşekkülleri (KİT)'lerin satılmasına ve madenlerin peşkeş çekilmesine karşı çıkanlara, tek el direnişine destek verenlere, kısaca toplumun bağımsızlığını ve onurunu korumaya çalışanlara saldırılmaktadır. Bu saldırılar eleştirel aklını geliştirememiş olanların, bireyin özgürleşmesini engellemek isteyen güçlerin oyuncağı durumuna düştüklerinin örnekleridir.

Dış destekli dincileşme dayatmaları da, insanların dış güçlerin oyuncağı olmasını kolaylaştırmak içindir. ABD'nin devlet sekreteri Warren Christopher'ın din ve inanç hürriyetinin yaygınlaştırılmasının ABD'nin çıkarlarının artırılmasını sağlayacağı gerekçesiyle, Kasım 1996'da Dış Ülkelerde Din Hürriyeti Danışma Komitesini (Advisory Committee on Religions Freedom Abroad- ACRFA) kurması (Yıldırım, 2004: 409) bu nedenledir. ABD'nin ılımlı-İslam'ı desteklemesi de bu amaçladır. ABD ve aynı zamanda anamalcı sistemi savunan Hristiyan misyonerler yüzyıllardır bu doğrultuda hizmet vermektedir.

İspanya, Fransa ve İngiltere gibi yayılmacı (istilacı) devletlerin Manila'da, Quebec'te, Sidney'de, Melbourn'da, Kalküta'da, Bombay'de ve Madras'ta 19 yüzyıl ortalarına kadar açtıkları üniversiteler de bu amaçla açılmıştır (Gürüz ve diğerleri, 1994; Timur, 2000). Osmanlı zamanında açılan pek çok özel yabancı okul, misyoner okuludur. ABD'nin 19. Yüzyılda, Türkiye'de Robert Kolej, Suriye'de Halep ve Şam Kolejleri, Bağdat Üniversitesi, Beyrut ve Mısır'da Amerikan üniversiteleri gibi yükseköğretim kurumları açması da bu nedenledir. ABD'nin, özellikle 1945'ten sonra Asya, Afrika ve La-

tin Amerika'daki ülkelerin yükseköğretim sisteminde, ABD'ye ve anamalcı sisteme uygun insanlar yetiştirmek üzere çeşitli yardımlarda bulunması (Berman, 1983) da bu nedenledir.

Sonuç

Eğitim açısından en kabul edilemez durum, "fıkri hür, vicdanı hür ve irfanı hür" öğrenciler yetiştirmesi beklenen öğretmenlerin genel durumudur. Geçmişte toplumunu seven, bilimden, laiklikten ve bağımsızlıktan yana olup cumhuriyetin temel niteliklerine bağlı olan ve öğretmen örgütlerinde çoğunluğu oluşturan öğretmenler artık parmakla sayılacak kadar azalmıştır. Bugün öğretmen örgütlerinde, türbanı savunan, dini öğretimin okulöncesi eğitimde başlaması ve kız çocuklarla erkek çocukların ayrı okullarda okumasını isteyenler, Türk-İslam sentezcileri ve ırkçılık yapmaya kalkışanlar çoğunluktadır.

Bu öğretmen kitlesiyle, bu öğretmenleri eğiten eğitim fakülteleriyle, üniversiteye öğrenci gönderen bugünün liseleri ile eleştirel aklı gelişmiş öğrenci yetiştirmek olanaksızdır. Eleştirel akıl ve bireyin özgürleşmesi, dinci ve seçkin eğitimden uzaklaşılması ölçüde gerçekleşir. Eğitimin parasız, laik, bilimsel ve demokratik olması ölçüsünde de yaygınlaşır.

Kaynaklar

Ateş, T. (2004). *Gençlerin öncelikleri. Cumhuriyet Gazetesi, 19 Şubat, 3.*

Berman, E. H. (1983). *The influence of the Carnegie, Ford, and Rockefeller foundations on American foreign policy. Albany, N.Y.: State University of New York Press.*

Carnegie Forum (1986). *A nation prepared: Teachers for the 21st century. The report of the task force on teaching as a profession. New York: Carnegie Forum on Education and the Economy.*

Gürüz, K.; Şuhubi, E.; Şengör, C.; Türker, K.; ve Yurtsever, E. (1994). *Türkiye'de ve dünyada yükseköğretim, bilim ve teknoloji. İstanbul: Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği (TÜSİAD) yayını.*

Kaya, M. (2003). *Beyin göçü/erozyonu*, Üniversite ve Toplum, 3, 3, Eylül, 6.

Kazamias, A. M. (1967). *Exploring the values and attitudes of lise youth (Lise gençlerinin tutum ve değerleri hakkında inceleme)*, Comparative Education Review, February, 22-37.

McClelland, D. C. (1963). *National character and economic growth in Turkey and Iran (Türkiye ve İran'da ulusal karakter ve ekonomik büyüme)*, Lucian, W. P. (der.) *Communications and Political Development*. Princeton: Princeton University Press.

MEB (2006). *Duyurular*. <http://www.meb.gov.tr/duyurular/index.asp?ID=8>, erişim 20 Şubat 2006.

Okçabol, R. (2005). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Onat, S. (derleyen) (1968). *Üniversite olayları ve Demirel*. Ankara: Segayayınları.

Timur, T. (2000). *Toplumsal değişme ve üniversiteler*. Ankara: İmge Kitabevi.

TÖS (1968). *Devrimci eğitim şurası: 4-8 Eylül 1968*. Ankara. TÖS yayını.

Yıldırım, M.(2004). *Şifre çözücü: "Project democracy"-sivil örümceğin ağında (2.basım)*. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

Eğitimde Kaynak Sorunu Var mı?

Dr. Erkan AYDOĞANOĞLU*

İnsan ya da toplumla ilgili herhangi bir konuda kaynak kullanma sorunu gündeme geldiğinde ya da kaynakların herkesin ihtiyacına göre adilce bölüşülmesi istendiğinde, kaynakların denetimini elinde tutanlar onların sözcüleri hemen “ihtiyaçlar sonsuz, kaynaklar sınırlı” diyerek karşı çıkarlar. Bu önemli söz, nedense hep halkla ilgili konularda, emekçilerin sorunları gündeme geldiğinde dillendirilir. Kriz gerekçesiyle halktan toplanan vergiler ya da işçilerin işsizlik sigortası fonu tekelere bir çırpıda aktarılırken eğitim, sağlık gibi tüm toplum kesimlerini yakından ilgilendiren konulara sıra gelince birden bire bütün kaynaklar buharlaşır ve “kaynak yok!” denilerek bildik sözler tekrarlanır.

1980 sonrası oluşturulan merkezi bütçelerin piyasa mekanizması ile hızlı bir bütünleşme içine girmiş olması, kamu kaynaklarının, kamu hizmetlerinin dışındaki alanlara aktarılarak kamu alanının piyasa ilişkileri içine çekilmesi sonucunu doğurmuştur. Eğitimin okulöncesinden yükseköğretime kadar neredeyse bütün kademelerinde yaşanan ticarileştirme ve paralı hale getirme uygulamaları 2000’li yılların başından bu yana belirgin bir şekilde artmıştır.

2001 krizi sonrası iktidara gelen AKP, iktidar olduğu dönem boyunca önceki iktidarlara uygulamalarını aşan derecede eğitim alanında ticarileştirme uygulamalarını hızlandırmıştır. Bütçe içinde sınırlı, ancak sosyal harcamalar içinde önemli bir paya sahip olan

eğitim harcamaları, AKP döneminde ihtiyacı karşılayacak düzeyde artırılmamış, okullara ödenek ayrılmaması nedeniyle fiziki altyapıdan, eğitimin niteliğine kadar pek çok alanda yaşanan sorunlar hızla artmış, eğitim sistemi derin bir krizin içine itilmiştir.

Kamu hizmetleri alanında kaynak yetersizliğinin her fırsatta bahane olarak gösterilmesi, eğitim hizmetlerinde büyük yapısal sorunlara neden olmuş, çözüm olarak eğitimin ticarileştirilmesi, paralı eğitim uygulamalarının bizzat kamu tarafından desteklenmesi, eğitim harcamalarının büyük bölümünün öğrenci ve velilerin sırtına yıkılması gibi sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Son sekiz yıl içinde eğitim bütçesinden yatırımlarına ayrılan pay dört kat azalarak, yoksul halk kesimleri çocuklarının eğitim maliyetini üstlenmek için daha fazla yükümlülük altına girmek zorunda bırakılmıştır. AKP’nin iktidarda olduğu son sekiz yılda, merkezi hükümetin eğitim finansmanı içindeki payı hızla azalmış, buna karşın hanehalkının eğitim harcamaları sürekli artmıştır. Başka bir ifade ile merkezi hükümetin eğitim alanındaki kaynak kullanımı düştükçe, halkın cebinden yaptığı eğitim harcamaları yükselmiştir. Ancak bu dönemde yaşanan ve dikkat çekici olan esas değişiklik, eğitimin finansmanında yerel aktörlerin, özel ya da tüzel kişi ve kuruluşlar ile il özel idareleri gibi yerel idarelerin eğitimin finansmandaki payında görülen artıştır.

Eğitim sistemi, her geçen yıl daha fazla paralı hale getirilirken bu durum, milyonlarca öğrenci velisi için de önemli bir sıkıntı kayna-

**Eğitim Sen Eğitim Uzmanı*

MEB Bütçe Payı ve GSYH'ya Oranı

Yıllar	MEB Bütçesinin Konsolide Bütçeye Oranı (%)	MEB Bütçesinin GSYH'ya Oranı (%)
2003	6,91	2,24
2004	8,53	2,30
2005	9,53	2,29
2006	9,47	2,18
2007	10,42	2,49
2008	10,30	2,41
2009	10,64	2,95
2010	9,80	2,74

Kaynak: Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2009–2010

ğl olmayı sürdürmektedir. Veliler çocuklarını okutabilmek için bütçelerine göre çok yüksek oranlarda harcama yapmak zorunda kalmaktadır. Öğrenciler arasındaki eşitsizlikleri derinleştiren paralı eğitim uygulamaları nedeniyle her yıl çok sayıda çocuk ve genç eğitim sisteminin dışına itilmektedir. 2002–2003 eğitim öğretim yılında ilköğretimde bir öğrenci velisinin yaptığı yıllık eğitim harcaması 720 TL iken, aradan geçen sekiz yıllık dönemde bu rakam 3 bin TL'yi aşmış, başka bir ifade ile velilerin çocuklarının eğitimi için ceplerinden çıkan para 4 kattan fazla artmıştır.

Eğitime bütçeden ayrılan pay

AKP'nin iktidarda olduğu son 8 yılın rakamlarına bakıldığında, artan öğrenci sayısına karşın MEB bütçesinin, ortaya çıkan ihtiyacı karşılayacak kadar artmadığı görülecektir. Aşağıdaki tabloda son sekiz yıl içinde eğitime bütçeden ayrılan pay ve bu payların Milli Gelire oranı gösterilmiştir. AKP iktidarı döneminde Türkiye'nin "çağ atladığını" iddia edeler, borç almak dışında diğer tüm alanlarda olduğu gibi eğitim politikalarında da sınıfta kalmıştır. Eğitime bütçeden ayrılan paylar bu durumun en somut kanıtı niteliğindedir. Üstelik eğitimde bütçeden ayrılan payın ortalama %70'i personel harcamalarına ayrılmakta, eğitimin finansmanı öğrencilerin, dolayısıyla öğrenci velilerinin omuzlarına yıkılmaktadır.

Son yıllarda eğitime bütçeden ayrılan pay rakamsal olarak artmakla birlikte eğitimin Gayri Safi Yurtiçi Hasıla (GSYH) içindeki payı fazla değişiklik göstermemiştir. Bütçe içinde sınırlı, ancak sosyal harcamalar içinde önemli bir paya sahip eğitim harcamaları, sosyal harcamaların her geçen yıl azaltılması, daha doğrusu özel kesime yönelik kaynak olarak aktarılması nedeniyle ya azalmış ya da yerinde saymıştır. Özellikle 1990 sonrası ülke ekonomisini alt-üst eden krizlerin sıklaşması, ekonomide olduğu gibi eğitim hizmetlerinde de büyük yapısal sorunlara neden olmuş, çözüm olarak eğitimin ticarileştirilmesi, özelleştirilmesi, eğitim harcamalarının öğrenci ve velilerin sırtına yıkılması gibi sonuçlar ortaya çıkarmıştır.

MEB bütçesi içinde eğitim yatırımlarına ayrılan pay

AKP iktidarı döneminde eğitim bütçesinden yatırımlara ayrılan pay sürekli olarak azalmıştır. Eğitimin sorunlarını çözmek için atılması gereken en somut adım, eğitim alanındaki kamu yatırımlarının artmasıdır. Ancak AKP hükümeti, diğer tüm alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da özelleştirmeyi ilke edindiği için, MEB bütçesinden yatırıma ayrılan payı büyük oranda azaltmıştır.

AKP'nin iktidara geldiği 2002 yılında Milli Eğitim Bakanlığı bütçesinin %17,18'i yatırımlara ayrılırken, 8 yıllık iktidar sürecinde bu pay sürekli azalmış ve 2010 yılın-

MEB Bütçesi ve Eğitim Yatırımına Ayrılan Pay

Yıllar	MEB bütçesi	MEB Yatırım Bütçesi	MEB Bütçesi Yatırım Payı (%)
2002	7 460 991 000	1 281 690 000	17,18
2003	10 179 997 000	1 479 050 000	14,53
2004	12 854 642 000	1 244 150 000	9,68
2005	14 882 259 500	1 230 306 000	8,27
2006	16 568 145 500	1 411 498 000	7,49
2007	21 355 534 000	1 490 000 000	6,98
2008	22.915.565.000	1 296.704.000	5,66
2009	27.446.778.095	1.256.188.195	4,57
2010	28.237.412.000	1.785.327.000	6,32

Kaynak: Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2009–2010

da 2002'deki rakamın dörtte birine kadar düşmüştür. 2010 yılında MEB bütçesinden yatırımlara ayrılan pay sadece %6,32 olarak belirlenmiştir. Sadece son sekiz yılın rakamlarına bakıldığında, AKP eliyle eğitim yatırımlarının nasıl bitirilme noktasına getirildiğini görmek mümkündür.

Genel bütçeden ve MEB bütçesinden yatırımlarına ayrılan paydaki azalma yurttaşların eğitim maliyetini üstlenmede daha çok yükümlülük altına girdiğini belirgin olarak ortaya koymaktadır. Eğitim harcamalarının finansman kaynaklarına göre dağılımı, eğitimde maliyetin faturasının her geçen yıl veliye daha çok yüklendiğini, velilerin yaptığı harcamalarda oranın bizim gibi gelişmekte olan ülkelerle aynı oranlarda olduğunu göstermektedir.

Her geçen gün içten içe çürüten sistemde eğitim emekçilerinin çabaları ile okullarda yürütülmeye çalışılan eğitim ve öğretim pek çok sorunla yüz yüzedir. İlköğretimden başlayarak tam anlamıyla bir yarış içine sokulan çocuklarımız ve gençlerimiz arasındaki eğitim rekabeti, dersanelerle daha da artmış, oluşan dersane sistemi okullarda verilen eğitimin niteliğini tamamen yitirmesine, en temel işlevlerini bile yerine getiremez duruma gelmesine neden olmuştur.

Genel bütçeden ve MEB bütçesinden yatırımlarına ayrılan paydaki azalma yurttaşların eğitim maliyetini üstlenmede daha çok yükümlülük altına girdiğini belirgin olarak ortaya koymaktadır. Eğitim harcamalarının finansman kaynaklarına göre dağılımı, eğitimde maliyetin faturasının her geçen yıl veliye daha çok yüklendiğini, velilerin yaptığı harcamalarda oranın bizim gibi gelişmekte olan ülkelerle aynı oranlarda olduğunu göstermektedir.

Okullarına ayrılan paydaki azalma yurttaşların eğitim maliyetini üstlenmede daha çok yükümlülük altına girdiğini belirgin olarak açığa çıkarmaktadır. Eğitim harcamalarının finansman kaynaklarına göre dağılımı, eğitimde maliyetin faturasının her geçen yıl veliye daha çok yüklendiğini, velilerin yaptığı harcamalarda oranın bizim gibi gelişmekte olan ülkelerle aynı oranlarda olduğunu göstermektedir.

Okulların Yerini Dershaneler Aldı

Eğitim sisteminde dikkat çeken bir diğer nokta, yıllardır eğitimin kanayan yarası olan dersane sisteminin daha da büyümesidir. Dersane sistemi, bugün başlı başına bir sektör haline gelmiş ve eğitime yeterli kaynak ayırlanamaması, okullarımızda nitelikli eğitim verilememesi, özel dersane sisteminin her geçen gün büyümesine ve neredeyse okullara alternatif kurumlar olarak düşünülmesine neden olmuştur.

Yıllar içinde dersanelere giden öğrenci sayısı son 8 yılda sürekli artış göstermiş ve 1.174.860'a yükselmiştir. 2002 yılında özel dersane sayısı 2.122 iken, 2010 yılında bu rakam 4.193'e ulaşmıştır. Aynı dönemde dersanelerde çalışan öğretmen sayısı 19.881'den 50.432'ye yükselmiştir. Dolayısıyla

sıyla son 8 yılda eğitim sistemi nitelik olarak daha da gerilemiştir. Eğitimin niteliği düşüğe özel ders ve dersane sistemi büyümüştür. Bu durumun doğal sonucu olarak, eğitim sistemi ve veliler dershanelere çalışmaya başlamış, ekonomik gücü olan veliler astronomik rakamlarla çocuklarını dershaneye gönderirken, ekonomik gücü olmayan velilerin çocukları sistemin dışına itilmiştir.

Her yönüyle sınavlara bağımlı olan eğitim sistemi kamu eğitimini işlevsiz bırakarak, eğitimi dersane, özel ders, özel okul alanına kaydırmıştır. Bu nedenle özellikle sınav zamanları okullar boşaldığı için öncelikle bu sorunu sorgulanması ve çözülmesi gerekir. Artık ikincil, destek eğitimi olmaktan çıkıp, birincil asıl eğitime dönüşmüş olan dersane sistemi dışında kalan bir öğrencinin sınav kazanması, daha iyi bir okula, üniversiteye gitmesi neredeyse imkânsız hale gelmiştir.

Öğrenci başına yapılan harcama miktarı

Türkiye’de eğitim sistemi içinde bulunduğu durumu, OECD ülkelerinde öğrenci başına yapılan eğitim harcamaları miktarı bakımından değerlendirdiğimizde tablo daha da kötüdür. Eğitime bütçeden eğitime ayrılan payın artıyor gibi görünmesine karşın, eğitime ayrılan kamu kaynaklarının yetersiz olduğunu OECD verileri doğrulamaktadır. OECD’nin her yıl yayınladığı “Bir Bakışta Eğitim Rapo-

ru”, üye ülkelerin ilköğretimden yükseköğretimin sonuna kadar öğrenci başına yapılan harcamaları hakkında yeterince fikir vermektedir.

Eğitim kademelerine göre öğrenci başına yapılan harcamalarda Türkiye, pek çok konuda olduğu gibi, OECD ülkeleri arasında son sırada yer almaktadır. OECD rakamlarına göre Türkiye’de devletin öğrenci başına yaptığı yıllık eğitim harcaması miktarı ilköğretimde 1.130 ABD doları, ortaöğretimde 1.834 ABD doları, yükseköğretimde 4.648 ABD dolarıdır.

İlköğretimden yükseköğretime kadar yapılan tüm eğitim harcamaları açısından bakacak olursak; Türkiye’de bir öğrenci için yapılan harcamanın öğrenci başına 1.614 dolar da kaldığı görülmektedir. Tabloda da açıkça görüldüğü gibi Türkiye kişi başı öğrenci harcamaları bakımından hem diğer ülkelerin gerisinde, hem de OECD ortalamasının çok altındadır. Öğrenci başına yapılan eğitim harcaması miktarının bu kadar düşük olması, ülkemizde devletin kamu eğitimine verdiği önemi göstermesi açısından düşündürücüdür.

Sonuç

Eğitimde ve yükseköğretimde AKP döneminde gerçekleşen değişim eğilimleri, dünya çapında gerçekleşen dönüşüm sürecinden bağımsız değerlendirilemez. Dünya düzeyinde eş zamanlı olarak gerçekleşen bu eğilimle-

Özel Dershane, Öğretmen ve Öğrenci Sayıları

Yıllar	Özel Dershane Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı
2002–2003	2.122	19.881	606.522
2003–2004	2.568	23.730	668.673
2004–2005	2.984	30.537	784.565
2005–2006	3.928	41.031	925.299
2006–2007	3.986	47.621	1.071.827
2007–2008	4.031	48.855	1.122.861
2008–2009	4.262	51.916	1.178.943
2009–2010	4.193	50.432	1.174.860

Kaynak: MEB Örgün Eğitim İstatistiklerinden derlenmiştir

Eğitim Kademelerine Göre Öğrenci Başına Yapılan Harcama (ABD Doları)

Ülkeler	İlköğretim	Ortaöğretim	Yükseköğretim	İlköğretimden Yükseköğretime
Çek Cumhuriyeti	3.217	5.307	7.989	5.174
Fransa	5.482	9.303	11.568	8.428
Avusturya	8.516	10.577	15.148	10.895
Macaristan	4.599	3.978	6.367	4.588
İtalya	7.716	8.495	8.725	8.263
Meksika	2.003	2.165	6.462	2.460
Polonya	3.770	3.411	5.224	3.868
Türkiye	1.130	1.834	4.648	1.614
OECD Ortalaması	6.437	8.006	12.336	7.840

Kaynak: OECD, Bir Bakışta Eğitim Raporu, 2009, syf:202.

rin yapısal bir sürecin yani kapitalizme özgü dinamiklerin günümüzde ulaştığı düzeyin sonuçları olduğunu belirtmek gerekir. Böyle bir yaklaşım, pratik süreçte karşılaştığımız farklılıkların sadece Türkiye'ye özgü dinamikler olmadığının görülmesi açısından önemlidir.

Eğitim hizmeti, bir uçta egemen sistemle uyumlu standart birey yetiştirme alanı olarak ortaya çıkarken, diğer uçta bireyi özgürleştirici, yeteneklerini ortaya çıkaran ve yaratıcılığını geliştiren kişiliğini dönüşüme uğraticı bir üretim alanı olarak görülebilir. Açık ki, birinci model eğitimin kapitalizm tipini, ikinci model ise sosyalizm tipini yansıtır. Eğitimin dayanacağı ilkeler, finansmanından hizmetin sağladığı sonuçlara kadar geniş bir alanda etkili olur. Bu açıdan, eğitim hizmetinin hangi ilkeler çerçevesinde yapılacağına yönelik olarak yapılacak tercih, en az eğitim politikalarının belirlenmesi ve uygulanması kadar önemlidir.

Eğitimi toplumsal bir olgu olarak ele alıp, bu olguyu tanımlayan değişkenlerin bütünsel bir çerçeve içinde analiz edilmesi önemlidir. Eğitim, bir bütün olarak içinde yaşanan toplumsal gerçekliği yansıtır. Burada sadece ekonomik düzey değil, toplumsallaşma süreçleri, ideolojik konumlanmalar, sınıflar arası güç ilişkileri vb gibi oldukça karmaşık bir dizi ilişkinin dikkate alınması gerekir. Soruna bu

açıdan bakınca, son yıllarda eğitim sisteminde gözlemlenen değişim eğilimlerinin sadece AKP'nin çeşitli düzeylerde yaptığı müdahalelerin ürünü olmadığı bilinmelidir. Kapitalizm, günümüzde ulaştığı aşamaya bağlı olarak, kendi varoluş koşullarını bütünsel olarak yeniden üretirken, doğal olarak bu bütünsel değişimin bir parçası olan eğitimde de yeni bir dizi uygulama yaşama geçirmektedir.

Eğitimde kaynak sorunu, kaynakların sınırlı olmasından ya da olmamasından çok, doğrudan kaynaklar üzerinde söz sahibi olan egemen sınıfların tercihlerinden kaynaklanır. Kaynakların kimin için, nasıl kullanılacağı sorunu kuşkusuz farklı ekonomik sistemlerde, egemen sınıfların tercihleri doğrultusunda gerçekleşir. Dolayısıyla bir ekonomide egemen güçlerin (kapitalizmde sermayenin) tercihleri, kaynakların kimler için sınırlı, kimler için sınırsız olacağını belirleyen en temel faktördür. Bu açıdan bakıldığında eğitim sisteminde “kaynak sorunu var mı?” sorusuna verilecek yanıt “eğitimde kaynak sorunu yoktur” olmalıdır.

Neo-liberalleştirilen Öğrenciler

Güliz Akkaymak*

Giriş

1970'lerin sonu dünyanın sosyal ve ekonomik tarihi açısından devrimsel nitelikte değişikliklerin yaşanmaya başladığı bir dönemdir (Harvey, 2005: 1). İngiltere'de Thatcher ve Amerika'da Reagan hükümetleri ile uygulamaya başlanan neo-liberal politikaların daha sonra pek çok diğer devlet tarafından da benimsenmesi sonucu neo-liberalizm, yaklaşık son otuz senedir, içinde yaşadığımız çağın tanımlanması için en uygun politik/ekonomik terim haline geldi (Apple, 2004: 67). 1980 sonrası uygulanmaya başlanan neo-liberal politikalar ilk bakışta sadece ekonomik alana yönelmiş gibi görünse de gerçekte bu politikalar toplum hayatının her kademesinde kendini hissettirir hale geldi. Devletin sahip olduğu önemli ideolojik aygıtlardan biri olan eğitim, neo-liberal politikaların yansımalarının açık bir şekilde görüldüğü alanlar arasında yerini aldı.

Eğitimde liberalleşme (akabinde neo-liberalleşme) politikaları 1980'li yıllardan itibaren Uluslararası Para Fonu (IMF) ve Dünya Bankası'nın denetiminde uygulanan yapısal uyum programları ile gündeme gelmeye başladı. Eğitimin liberalleştirilmesindeki amaç eğitimi küresel piyasanın ihtiyaçları doğrultusunda yeniden düzenlemektir (Sayılan, 2006: 44). Bu amaca ulaşma süreci, Hizmet Ticareti Genel Anlaşması'nın (GATS) da

devreye girmesi sonucu eğitim sistemini piyasaya açan mevcut düzenlemelerde yapılan genişleme ile daha da hız kazandı (Sayılan, 2006: 45).

1970'li yıllarda dünya kapitalist ekonomisinin içine girdiği bunalım koşullarında (verimlilik düşüşleri, karların düşüşü, işsizlik, vb.) belirleyici düşünce/ideoloji haline gelen neo-liberalizmin Türkiye tarafından da benimsenmeye başlaması sonucu 1980'lerle birlikte eğitimin metalaştırılması yönündeki eğilim hızlanmaya başlamıştır (Ercan, 1999: 33). Bu bağlamda, Türkiye'de 24 Ocak 1980 kararları ve 12 Eylül 1980 askeri müdahalesi sonrası hakim olan sosyal, ekonomik ve kültürel yeniden yapılanma anlayışı, eğitimin ilkokuldan başlayarak her kademesini derinden etkilemiştir (Gök, 1999: 7). Çünkü Özal öncülüğünde hazırlanan 24 Ocak 1980 kararları ile Türkiye'nin dışa açık bir ülke haline getirilmeye başlanması sonucu dünya kapitalist sisteminin bir parçası olabilmek için köklü değişiklikler yapılması gerekmektedir. Bu bağlamda, 1980 sonrasında yönetimde yer alan hükümetler tarafından uluslararası kuruluşların yol göstericiliğinde uygulamaya konan yapısal uyum ve istikrar programları Türkiye'de eğitim sisteminin neo-liberal yapılanmasının arkaplanını oluşturmaktadır (Sayılan, 2006: 48). IMF, Dünya Bankası ve GATS gibi küresel aktörlere ek olarak Türkiye'nin Avrupa

*Koç Ü. Y.Lisans Öğr.

Birliği'ne (AB) üyelik süreci de eğitim sisteminin liberalleşmesinde etkin rol oynamaktadır. AB'ye uyum süreci kapsamında eğitim sisteminde yapılan değişiklikler eğitimin içeriğinin piyasanın taleplerine uyarlanmasını amaçlamaktadır (Sayılan, 2006: 48).

Bu çalışmanın amacı 1980 sonrası süreçte neo-liberalizmin eğitime yansımasını ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler kitaplarında yapılan değişikliklerin analizi üzerinden ortaya koymaktır. Bu kapsamda, 1980–2008 arası dönemde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayınlanmış ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitapları içerik olarak incelenmiştir. MEB tarafından yayınlanan kitapların örneklem olarak seçilmesinin temel sebebi devletin, neo-liberalizmin etki alanını genişletmekte üstlendiğı aktif rolü göstermektedir. Diğer bir değışle, MEB yayınlı ve çoğunlukla devlet okullarında okutulan kitapların analizi üzerinden devletin kendi eli ile neo-liberal değerleri yaymaya çalışma gayesinin altını çizmektedir. Bunlara ek olarak, neo-liberalizm ve eğitim arasındaki ilişkileri inceleyen birçok çalışma tarafından vurgulanan eğitimin özelleştirilmesi, ticarileştirilmesi gibi tartışmalara girilmeyerek, asıl vurgu çocuklara eğitim yolu ile neo-liberal ideolojinin nasıl benimsetilmeye çalışıldığı ortaya konulmaya çalışılacaktır. Bu nokta şu açıdan önem teşkil etmektedir: okullar özelleşmeden de, devlet eliyle neo-liberal bireyler yetiştirilerek neo-liberalizmin devamlılığı sağlanabilmektedir. Bir başka ifadeyle neo-liberalizmde sadece okulların piyasa malına dönüştürülmesi değil, öğrencilerin de sistemin devamını sağlayacak birer metaya/beşeri sermayeye dönüştürülmesi amaçlanmaktadır (Apple, 2004: 105). Okullarda neo-liberal değerlerin öğrencilere benimsetilmesi ve öğrencilerin neo-liberal dönemin devamlılığı için gerek-

li olan bölümlere, mesleklere yönlendirilmesi; kendilerini geliştirmelerinin maddi bir kazanç elde etme amacıyla yapılması gerekliliğine vurgu bu argümanı destekler niteliktedir.

Çalışmanın örneklem grubunu 1980–2008 dönemi tüm ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitapları oluştursa da asıl vurgu Adalet ve Kalkınma Partisi'nin (AKP) 2004 yılında gerçekleştirdiğı İlköğretim Eğitim Reformuna ve bu dönemden sonra okutulmaya başlanan kitaplara yapılmaktadır. Bu reform ile sosyal bilgiler kitaplarının içeriklerinde köklü değışikler yapılarak neo-liberal içerikli bölümler kitaplara eklenmiş ve neo-liberalizmi çağrıştıran kelimelere (rekabet, reklamcılık, tüketim gibi) fazlaca yer verilmeye başlanmıştır. Bu çalışmanın iddiası bu değişikliklerle daha ilkokuldan başlayarak neo-liberalizmle uyumlu bireylerin yetiştirilmesinin amaçlanmakta olduğudur. Kısaca bu çalışma sosyal bilgiler ders kitaplarında neo-liberalizmin yansımalarının zaman içinde arttığını ve bu yansımanın AKP döneminde en üst düzeye ulaştığını savunmaktadır. Buradan doğru da devletin eğitim aracılığı ile öğrencilerin neo-liberalizmi içselleştirmelerinde etkin bir rol aldığını göstermektedir.

Neo-liberalizm ve Eğitim

Althusser (2006) eğitimi, kapitalist devletlerin sahip olduğu en önemli ideolojik araçlardan biri olarak tanımlamaktadır. Eğitimin ideolojik bir aygıt olarak kullanılması, devlet politikalarının eğitim yolu ile içselleştirilmesini hedeflemektedir. Bu bağlamda, devlet, eğitim politikalarını belirleyen en önemli faktördür ve eğitim tarafsız bir alan değildir (Apple, 1999: 197; Gök, 1999: 3). Eğitim sisteminin devlet ideolojisinin devamlılığını sağlamada önemi; haftanın beş günü, sekizer saat, uzun yıllar boyunca 'kapitalist toplumsal

formasyonun çocuklarının' tümünün zorunlu dinleyiciliğine sahip olmasından kaynaklanmaktadır (Althusser, 2006: 76). Neo-liberal hükümetler bir yandan eğitime ayrılan kaynakları azaltırken ve eğitim sistemini özelleştirmeye açarken, diğer taraftan da devlet eğitimi tekrar düzenleyerek eğitimi ekonominin ihtiyaçlarını karşılar hale getirmeyi hedeflemektedir (Hursh, 2005). Okulların öğrencilere bir sürü bilgi ve beceri öğrettiği her ne kadar yadsınamaz bir gerçek olsa da bu öğreti sürecinin egemen ideolojiye tabi olacak ya da bu ideolojinin pratiğinin egemenliğini sağlayacak biçimlerde yapıyor olması da göz ardı edilmemesi gereken bir başka noktadır (Althusser, 2006: 52). Yaklaşık son otuz senedir okullarda verilen eğitimin müfredat, ders kitapları değişimi gibi yöntemlerle neo-liberalizmi özümsetmeye çalışması bu bağlamda çok da şaşırtıcı değildir.

Eğitim süreci resmi olarak belirlenen müfredat, ders kitapları ve benzerlerinin yönlendirdiği, devletin denetimi altında sürdürülen bir süreçtir.(Ünal, 2008). Bu nedenle, eğitim sisteminin özelleştirmeye açılmasına karşın; eğitim, devletin halen etkinliğini koruduğu bir alan durumundadır. Devletin, kendi sahip olduğu ideolojinin yeni nesillere aktarımını ve devamlılığını sağlamada çok önemli bir araç olan eğitim sürecinden tamamen elini çekmesi bu bağlamda pek de olası görülmemektedir.

Eğitim ve kapitalizm arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında Hirtt (2005), eğitimin kapitalizme üç aşamada uyarlandığını belirtmektedir. İlk aşamada eğitim yolu ile iş gücünü eğitmek ve 'bilgi ekonomisi' olarak anılan düzene uyumlaştırmak amaçlanmaktadır. İkinci aşamada bir yandan eğitim sayesinde bilinçli tüketiciler yetiştirirken öte ta-

raftan da tüketimin teşvik edilmesi hedeflenmektedir. En son aşamada ise eğitim sisteminin 'piyasaların istilasına açılması'na çalışılmaktadır (Hirtt, 2005: 110 aktaran Sayılan, 49). Hirtt'in eğitim ve kapitalizm ilişkisine yönelik yaptığı bu çıkarım eğitim ve neo-liberalizm arasındaki bağlantıyı anlamak ve açıklamak için de aynen kullanılabilir. Çalışmanın ilerleyen kısımlarında beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarından verilecek örnekler burada altı çizilen noktaları somutlaştırarak daha anlaşılır hale getirecektir.

Neo-liberal dönemin hakim eğitim sistemi, öğrenciyi "ne için yaşadığı ve ne için yaşamak istediğini" keşfetme konusunda özgürleştirmekten uzak bir sistemdir. Mevcut sistem günümüz öğrencilerini ve gelecek kuşakları "iktisat" için yaşadıklarına ikna etmeye çalışan bir eğitim sistemi olarak düzenlemiştir (Ünal, 2008: 4). 'İktisat bireyi, eril kimlikli, maliyet/fayda karşılaştırması temelinde düşünen ve faydasını ençoklaştırmak üzere davranış gösteren bir birey, "homo economicus" olarak tanımlar ve tüm analizlerini bu kendinden menkul insana dayandırır' (Ünal, 2008: 6). Neo-liberal dönemde eğitim sisteminin öğrenciye bakışı da ne yazık ki iktisatın birey algısı ile paralellikler göstermektedir. Bu çalışmanın iddia ettiği üzere okullarda verilen eğitimin amacı neo-liberalizmi içselleştirerek birer 'neo-liberal birey' haline gelmiş öğrenciler yetiştirmektir. Burada açıklığa kavuşturulması gereken nokta 'neo-liberal birey'le ne kast edildiği, bu öğrencilerin daha önceki öğrencilerden hangi noktada farklılık gösterdiği. Neo-liberal birey, kişisel başarı ve market odaklı, kapitalist sistemin gerektirdiği rekabetçi ruhu taşıyan ve hayatı bir rekabet alanından ibaret olarak algılayan birey olarak tanımlanmalıdır. Bu bağlamda, neo-liberal dönemin öğrencileri diğer dönemler-

de yetişen öğrencilere kıyasla toplumsal dayanışma, yardımlaşma gibi insani değerlerden daha fazla kendi kişisel başarıları her şeyden önce gelen ve gelmesi beklenen öğrenciler şeklinde yetiştirilmektedir. Kısaca öğrencilerin hayatın her alanında kar/zarar hesabı yapan rasyonel piyasa eylemcilerine dönüştürülmesi amaçlanmaktadır (Ünal, 2008: 10).

Mevcut eğitim sisteminin egemen ideolojinin içselleştirilmesi sürecine hizmet etmesiyle bağlantılı olarak okullar bireyleri üretim sistemi ile doğrudan ilişkili mesleklere hazırlarlar (Gök, 1999: 1). 2004'ten bu yana okutulmakta olan MEB yayınlı ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler kitaplarında işletme ve pazarlama odaklı mesleklere yapılan vurgu bu argümanı destekler niteliktedir. Örneğin 2006 basımlı beşinci sınıf sosyal bilgiler çalışma kitabının 'Ürettiklerimiz' ünitesi kapsamında hazırlanmış 'Ellerinize Sağlık' başlıklı onbeşinci alıştırmasının açıklama kısmı şu şekildedir,

'Mehmet, 12 yaşında Muğla'nın Datça ilçesinin, Palamutbükü köyünde yaşıyor. Gelecekte köylerinde üretilen doğal ürünleri pazarlayan mağazalar zinciri kurmayı hayal ediyor. Hayallerini gerçekleştirmek için işletme eğitimi alması gerektiğine inanıyor' (İlköğretim Sosyal Bilgiler 5 Öğrenci Çalışma Kitabı, 2006: 101) [vurgular sonradan eklenmiştir].

Bu açıklamanın akabinde gelen alıştırmanın sorular kısmında ise öğrencilerden cevaplamaları beklenen soruların bazıları şu şekildedir,

Mehmet, bir ürünü daha fazla satmak istiyor. Ona ne yapmasını önerirsiniz? (Soru 4),

Mehmet'in işletme eğitimi alması için hangi okullara gitmesi gerekir? (Soru 5),

Mehmet'in ürünlerini tanıtması için boş bırakılan yere bir reklam hazırlayınız (Soru 6).

Türkiye'de, ilkökul seviyesinde bütün dersler, özellikle hayat bilgisi, Türkçe, sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin içeriği analiz edildiğinde yoğun bir ideoloji aktarımı olduğu gözlenmektedir (Gök, 1999: 1). Bu ideolojik içerik; yerleşik düzen ve sınıf sistemini, cinsiyet ayrımcı sistemi, milliyetçiliği (Gök, 1999: 1), neo-liberal ekonomik değerleri resmi ve açık veya gayri resmi ve gizli bir şekilde benimsetmeye yönelik olarak sunulur.

Neo-liberal dönem eğitim sisteminde, neo-liberal değerlerin vurgulanması ve neo-liberal bireylerin yetiştirilmesinin hedeflenmesi ile paralel olarak 'rekabet'in insan doğasının ayrılmaz bir özelliği olduğu düşüncesi benimsetilmeye çalışılmaktadır. Bu bağlamda, 'insanların doğuştan farklı yeteneklere sahip oldukları ve yeteneği daha fazla olanların toplumda daha iyi yerlere gelmelerinin hem doğal hem de rasyonel olduğu, başarısızlıklarımızın yeteneklerimizin sınırlı olmasından kaynaklandığı, daha fazla başarı elde edebilmek için sürekli çalışmak ve kendimize uygun yeni olanaklar aramak gerektiği gibi düşünceler yerleştirilmekte'dir (Ünal, 2008: 9). Bu durum neo-liberalizmin temelinde yatan, öğrencileri beşeri sermaye olarak gören bakış açısını da yansıtmaktadır (Apple, 2004: 99). Ekonomik açıdan son derece rekabetçi bir alan olan neo-liberal dünyada tutunabilmek için geleceğin emekçileri olan öğrenciler kendilerini verimli ve etkin bir rekabet için gerekli olan becerilerle ve tavırlarla do-

natmak zorundadır (Apple, 2004: 99). Bütün bunların sonucunda denilebilir ki devlet, eğitim sistemi ile öğrencilerin sürekli olarak rekabetçi bir piyasaya hazırlanmaları sürecine hizmet etmekte ve bu süreci kolaylaştırmaktadır.

Devlet tarafından ideolojik bir aygıt olarak kullanılan eğitimde yapılan değişikliklerin nedenlerini anlayabilmek için sorulması gereken soru, devlet tarafından ‘ne tarz bilgi ve düşüncenin değerli kabul ediliyor’ olmasıdır (Hursh, 2000). Günümüz eğitim sisteminin açıklaması daha önce de belirtildiği gibi neo-liberal değerler üzerinden yapılabilir. Hursh’ın (2000) da belirttiği gibi neo-liberalizmle birlikte eğitim, ekonomik üretkenliğe hizmet eden bilgiyi destekler hale gelmiştir. Bunun sonucu olarak da ‘politik ve ahlaklı öğrenciler yerine itaatkâr ve üretici öğrenciler’ yetiştirmek amaçlanmaktadır (Hursh, 2000). Bu bağlamda, şuan ki koşullarda, iş dünyasının ihtiyaçlarına yönelik olmayan, bir başka deyişle iş dünyasının ihtiyaçlarını doğrudan karşılamayan, bu nedenle de verimli kabul edilmeyen eğitim programları kapatılmakta (Ünal, 2008: 7) ya da 2004 Türkiye İlköğretim Eğitim Reformu’yla yapıldığı gibi programlarda değişikliğe gidilmektedir.

İlköğretim Değişim: 2004 İlköğretim Eğitim Reformu

Türkiye’de ilköğretim programlarında 1968’ten bu yana en köklü değişim 2004 yılı İlköğretim Eğitim Reformu ile yapılmıştır. 2004 öncesi dönem içinde 1983’te ve 1990’lı yıllar süresince olmak üzere iki kez model oluşturulmaya çalışılmış fakat 1968’te oluşturulan programdan 2004’e kadar geçen süre içerisinde ilkokul programları toplu olarak geliştirilememiştir. Sadece tek tek dersler ba-

zında program geliştirme uygulamaları yapılmıştır (Tazebay vd., 2000: 177 aktaran Akba-ba, 2004). Millî Eğitim Bakanlığı, 2004 yılı itibariyle ilköğretimde yapılandırmacı eğitim yaklaşımını benimsemiş ve bu kapsamda ilköğretim Türkçe (1-5), Hayat Bilgisi (1-3), Fen ve Teknoloji (4-5) ve Sosyal Bilgiler (4-5) derslerinin programları Talim ve Terbiye Kurulu (TTK) tarafından değiştirilmiştir. 2004–2005 öğretim yılında da, denemek üzere pilot olarak seçilen 9 ilde (Ankara, Bolu, Diyarbakır, Hatay, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Samsun ve Van), 120 okulda yeni program uygulamaya konmuştur (Eğitim Bülteni, 2005: 47). 2005–2006 öğretim yılından itibaren bu program ülke genelinde tüm okullarda uygulamaya başlanmıştır (Çınar vd., 2006: 51). 2004 öncesi dönemin davranışçı (new-toncu) eğitim sistemi modeli bu uygulama ile yerini yapısalcı (kuantumcu) eğitim sistemi modeline bırakmıştır.

Yapısalcı eğitim modeli ile davranışçı eğitim modelinin aksine birey odaklı, ezberden uzak, öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgileri günlük hayattaki kendi deneyimleri doğrultusunda yapılandırmaları amaçlanmaktadır. Eski davranışçılık yaklaşımında ‘toplumsal kümenin içerisinde birey’ kavramı hâkimken yapılandırmacı yaklaşımda ‘daha aktif, daha girişken, öğrencinin merkezde olduğu’ bir yaklaşımdan bahsedilmektedir. Öğrenciye bilgi aktarımı ana ve ara disiplinler üzerinden yapılmaktadır. Ana disiplinleri desteklemesi amaçlanan ara disiplinler ‘kariyer eğitimi’, ‘girişimcilik’ gibi kavramları içermektedir (İnal, 2008).

Bu program değişikliğine istinaden sorulması gereken soru 2004 İlköğretim Eğitim Reformunun neden yapıldığıdır? Bu değişikliği üç farklı etmen etrafında açıklamak müm-

kündür. İlk olarak, AB mevzuatı ya da müktesebatına uymak; ikinci olarak uluslararası kapitalist kuruluşların etkisi ve son olarak ABD'nin yapmış olduğu yönlendirmeler (İnal, 2008). Eğitim Bakanlığı 2005 yılında yayınladığı 'Eğitimde Değişim Yılları 2003–2005' isimli raporda değişikliğin gereklerini ve amaçlarını şu şekilde açıklamaktadır,

'Eğitim sistemimizin en sorunlu alanlarından birisi de ders programlarının günümüz şartlarına göre yenilenmemiş olmasıydı. Türkiye bugüne kadar eğitim alanında yapılmış olan bütün yenilikleri es geçti. Okullardaki müfredat 40 yıl önce yenilenmişti... Yeni müfredatla birlikte öğrenciler bilgisayar disketi olmaktan çıkarılıyor. Öğrenciler üreten, sorgulayan, düşünen, bilimsel gelişmeleri takip eden ve sosyal hayata duyarlı bir şekilde yetiştirilecekler...' (MEB, 2005: 59).

Yani, Milli Eğitim Bakanlığı'na göre bu model değişimi 2004 öncesi uygulanmakta olan modern eğitim anlayışının, küresel ve post-modern koşullara yanıt vermekte yetersiz kalmasından dolayı yapılmıştır. İnal (2005a) bu değişimi şu şekilde yorumlamaktadır: 'eğitim felsefesinde yapılan değişimler, reform söylemiyle süslenmiş ve ilerleme, çağa ayak uydurma ve beşeri sermayenin küresel şartlara göre yetiştirilmesi olarak sunulmuştur'. Kısaca, 2004 İlköğretim Eğitim Reformu esasen neo-liberal politikaların bir sonucu ve gereği olarak ortaya çıkmıştır. Bundan dolayıdır ki içeriklerinde değişiklikler yapılan ders kitaplarına neo-liberal söylem yoğun bir şekilde yerleştirilmiştir.

Temel Eğitimi Destekleme Projesi kapsamında, 2005 yılında uygulamaya başlanan bu yeni

ilköğretim müfredatı ile eğitimin içeriği hem piyasanın ihtiyaçlarına yanıt verecek biçimde, hem de post-modern eğitim, öğretim yöntemleri ve bilim anlayışı temelinde yapılandırılmıştır (Sayılan, 2006: 49). 2004 İlköğretim Eğitim Reformu ile hazırlanan yeni ilköğretim müfredatının temel vurgusu, demokrasiye ya da toplumsal dayanışmaya değil, ekonomiye duyarlı bireyler yetiştirme üzerinedir (İnal, 2005b). Buradan doğru, yapılandırmacı eğitim modeli bireyci, piyasacı bir model durumundadır (İnal, 2008). 2004 İlköğretim Eğitim Reformu ile öğrencilere 'girişimcilik', 'rekabet', 'kariyer' gibi neo-liberal kavramlar öğretilmektedir. Bu öğretim, öğrenci merkezli olduğunu iddia eden yeni müfredatın oluşturulmasında esas alınan değişik disiplin ve ara disiplinler aracılığı ile sağlanmaktadır. Kısaca, bu değişikliklerin sonucunda, milliyetçi muhafazakâr vasıflarla donatılmış birey yetiştirmeyi hedefleyen eğitim sistemine bir de girişimcilik vasfı eklenmiş olmaktadır (Sayılan, 2006: 3).

Kitaplarda Neler Değişti: Sosyal Bilgiler 5 Ders Kitapları Analizi

Şu ana kadar yer verilen tüm açıklama ve argümanlardan sonra, 2004 İlköğretim Eğitim Reformu ile ders kitaplarında yapılan ve neo-liberal değerleri vurgulayan değişiklikleri somut hale getirmek için ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarından örnekler vermek faydalı olacaktır. Bu çalışma kapsamında 1980–2008 arası dönemde MEB tarafından yayınlanmış toplam 17 adet ders ve 4 adet çalışma kitabı incelenmiştir. Sosyal bilgiler kitaplarının örneklem olarak seçilmesinin iki temel sebebi vardır. İlk olarak, daha önce de belirtildiği gibi, sosyal bilgiler (4–5) kitapları 2004 eğitim reformu ile içeriği değiştirilen kitaplar arasında yer almaktadır. Bu bağlamda, neo-liberal dönem, ders kitapla-

rında yapılan değişimlerin analizi üzerinden kendi içinde 2004 öncesi ve sonrası olarak iki döneme ayrılarak incelenebilmektedir. İkinci olarak, beşinci sınıf ders kitaplarının incelenmesi sonucu henüz 10–11 yaşlarında olan öğrencilerin piyasa mantığı ile nasıl yapılandırıldığını göstermektedir. İncelemesi yapılan çalışma kitaplarının sadece 4 adet olması bu kitapların yeni program ile okutulmaya başlanmasından kaynaklanmaktadır.

Çalışma örneklemini oluşturan 17 adet kitabın incelemesi sonucu bazı temel çıkarımlar yapmak mümkündür. 2004 reformu ile yayınlanmaya başlanan kitapların içerikleri ve yapılandırmacı modelin bir gereği olarak konuları işleyiş biçimleri daha önceki kitaplara göre tamamen değişmiştir. 1980–2004 arasında yayınlanmış kitapların konuları işleyiş biçimi birbiri ile aynı olmakla birlikte işlenen konularda dönem dönem değişiklikler yapılmıştır. 1990’a kadar kitaplarda kayda değer değişiklikler yapılmamıştır. 1990–1999 arasındaki kitaplara daha önceki kitaplardan farklı olarak ‘Yurdumuzda Ekonomik Hayat’ başlıklı bir ünite eklenmiştir. Bu ünite kendi içinde ‘Başlıca Geçim Kaynakları ve Çalışma Alanları’, ‘Milli Gelir Kaynaklarının Korunması ve Geliştirilmesi’ ve ‘Yurdumuz Türkiye, Geleceğe Güvenle Bakan Bir Ülkedir’ başlıklı üç bölüme ayrılmaktadır. 1999–2004 arası dönemdeki kitapların ünitelerinde tekrar değişikliğe gidilmiş ve ‘Yurdumuzda Ekonomik Hayat’ başlıklı ünite bu kez kitaplardan çıkarılmıştır. ‘Güzel Yurdumuz Türkiye’ başlıklı ve ‘Yurdumuza Genel Bakış’, ‘Yurdumuzun Doğal Durumu’, ‘Doğal Çevremizin Önemi ve Sorunları’ ve ‘Çevre Sorunlarının Çözümü’ alt başlıklarına ayrılan yeni bir ünite eklenmiştir. En son ve köklü değişiklik ise 2004 reformu sonrası 2005 yılında yayınlanmaya başlanan kitaplarda yapılmıştır.

2005–2008 arasında yayınlanan kitaplar işlenen konular ve işlenişleri bakımından değişiklik göstermemektedir.

2004 öncesi ve sonrası kitapların incelenmesinde en çok göze çarpan değişiklik şu şekilde ifade edilebilir: 2004 öncesi kitaplarda kullanılan dil daha çok betimleyici/açıklayıcı tarzdadır. 2004 sonrası kitaplarda ise yapılandırmacı modelin savunduğu üzere öğrenciyi süreç içine daha fazla dahil etme amacı göze çarpmaktadır. Örneğin ‘Yurdumuzda Ekonomik Hayat’ başlıklı ünite kapsamında ticaret, iç ticaret ve dış ticaret kavramlarının tanımları yapılmakta ve Türkiye’nin ithal ve ihraç ettiği ürünler belirtilmektedir. 2004 sonrası kitapların ‘Adım Adım Türkiye’ başlıklı ünitelerinde ise bu ve benzeri terimlerin tanımları yapılmakta ve Türkiye ekonomik faaliyetlerine yönelik genel bilgiler verilmektedir. Fakat bu üniteyi takip eden ‘Ürettiklerimiz’ başlıklı üniteye ele alınan konular ve ünite değerlendirme bölümündeki düşün-yaz alıştırması ‘gerçekten’ düşündürücüdür. Aşağıda bu ünitenin ‘Biz de Üreticiyiz’, ‘Ünite Değerlendirmesi’ kısımlarından ve çalışma kitabının aynı ünite kapsamındaki ‘Yaşadığım Bölgedeki Ekonomik Faaliyetler’ başlıklı alıştırmasından alınmış üç bölüm yer almaktadır.

‘Arkadaşlarınla ortak ne tür faaliyetler yapıyorsun? Yaptığınız faaliyette bir planlama ve iş bölümü oluyor mu?’ soruları ile başlayan ‘Biz de Üreticiyiz’ konusu şu şekilde devam ediyor,

‘Bengisu, Anıl ve Cem, yaşadıkları ilçede, bir hafta sonra pazar günü, uçurtma şenliği yapılacağı haberini duydular. Bengisu, şenlik için birlikte bir uçurtma yapmayı önerdi. Önce bir plan ve iş bölümü yaptılar. Anıl, bir-

kaç tane uçurtma yapıp satmayı teklif etti. Uçurtmaları herkesinkinden farklı ve kaliteli olmalıydı.

Tasarladıkları uçurtma ebru desenli, altıgen şeklinde olup, kuyruğu ise rengârenk süslü yapılacaktı. Uçurtmalarına bir de isin buldular: ‘Ebruli Uçurtma’. Değişik reklam afişleri hazırlamayı da unutmadılar.

Şenlikte rengârenk, farklı şekillerde uçurtmalar vardı. Buna rağmen en çok ilgiyi ebruli uçurtma çekti. Yaptıkların reklamların da bu ilgiye büyük katkısı oldu. Çocuklar, şenliğin ilk günü beş tane sipariş aldılar. Her hafta sonu buluşup yeni uçurtmalar yapmaya karar verdiler. Bengisu’nun uçak mühendisi olma hayali vardı. Bu işi artık daha ciddi ve planlı düşünmeye başladı.

Bir uçak firmasında, dünyanın en çok beğenilen uçak modellerini çizen tasarımcı olduklarını hayal ettiler. Hatta bir uçak fabrikası kurup kendi tasarımlarını kendilerinin ürettiğini düşündüler’.

Aynı ünitenin ‘Ünite Değerlendirmesi’ kısmında ise öğrencilere şu soru yöneltiliyor,

‘Bir fabrikada müdür olduğunuzu düşünün. Aynı ürünleri üreten başka fabrikalar ürünleri sizden daha ucuza mal ediyorlar. Eğer bu durum böyle devam ederse satış miktarınız azalacak ve zarar edeceksiniz. Bu durumu önlemek için ürünlerinizi daha ucuza satmanız gerekiyor. Buna yönelik olarak hangi önlemleri alırsınız? Yazınız.’

Çalışma kitabında yer alan ve ünite konusunun alıştırmalarla pekiştirilmesi amaçlanan kısımda öğrencilerden şu soruyu cevaplamaları bekleniyor,

‘Bölgenizde hiç olmayan ama yapılabileceğini düşündüğünüz bir faaliyet var mı? Varsa hangisi ve neden yapılabileceğini düşünüyorsunuz?’.

Bu üç örnek gösteriyor ki öğrencilerin birer girişimci, yatırımcı, pazarlamacı, satışçı, iş adamı... gibi düşünceleri sağlanmaya çalışılıyor. Özellikle son örneğe atıfta bulunarak denebilir ki öğrencilerden, ‘bir ürünün gerekliliğini sezme’, ‘ürünü planlama’, ‘pazar araştırması yapma’, ‘ürünü pazarlayabilme’... yetilerine sahip olmaları bekleniyor.

Bunlara ek olarak, 2004 reformu sonrası yayınlanan kitaplar ‘Belirli Günler ve Haftalar’ açısından da daha önceki kitaplara göre farklılık göstermektedir. Yeni kitaplara neo-liberal değerleri yansıtan iki yeni hafta eklenmiştir. Bunlar sırasıyla; Girişimcilik Haftası (1-7 Mart) ve Tüketici Haklarını Koruma Haftası (15-21 Mart). Ayrıca Yerli Malları Haftası, Tutum, Yatırım ve Türk Malları Haftası (12-18 Aralık) olarak değiştirilmiştir. Bu değişiklikler de ortaya koymaktadır ki neo-liberalizmin temelini oluşturan tüketim, girişim ve yatırım özellikleri önemli haftalar arasında yerlerini alarak çocuklar tarafından üzerinde düşünülmesi ve kutlanması beklenen konular haline getirilmiştir.

Son olarak, aşağıda 2004 öncesi ve sonrası kitapların konuları işleyiş biçimindeki farklılıkları göstermek amacıyla 1993 ve 2006 yıllarında yayınlanmış kitapların Özbekistan’ı anlatış şekillerine yer verilmektedir.

1993 yılı basımlı Sosyal Bilgiler 5 kitabında Özbekistan ile ilgili bilgiler şu şekilde verilmektedir,

‘ÖZBEKİSTAN

1991 yılında bağımsızlığa kavuşmuştur. Başkenti Taşkent’tir. Orta Asya’nın merkezinde yer alır.

...

Bir tarım ülkesi olan Özbekistan’da tarım, ancak sulama ile yapılır. Pamuk, pirinç, buğday ile sebze ve meyve yetiştirilir.

Ülkede zengin petrol, doğalgaz, altın, kömür ve kurşun yatakları vardır.

...

Kardeş Özbekistan’ın Türkiye ile olan kültürel ve ekonomik ilişkileri her geçen gün artmaktadır.’

2006 yılı basımlı kitapta ise bilgiler şu şekilde aktarılmaktadır,

‘BEYAZ ALTIN ÜLKESİ

25 milyonun üzerinde nüfusu olan Özbekistan’ın topraklarının büyük bir kısmı çöldür. Ancak su ve toprak kaynakları bol olduğu için yılda iki kez ürün alınabilir.

Ülkenin en önemli tarım ürünü pamuktur. Bu ülkede dünyanın en kaliteli pamuğu yetişir. İşte Özbeklerin “beyaz altın” dedikleri bu pamuktur... Özbekistan ürettiği pamuğun büyük bir kısmını ihraç eder.

Özbekistan’da ipek böcekçiliği ve koyun besiciliği yaygındır... Karakul koyunlarının yünleri çok değerlidir. Bu koyunların derilerinden de çok değerli kürkler imal edilir.

...

Özbekistan doğal kaynaklar ve yerel-

ti zenginlikleri açısından zengin bir ülkedir. Dünyadaki altın rezervleri sıralamasında yedinci sırayı alıyor. Dünyanın en saf ikinci altını Özbekistan’da çıkarılıyor’ [vurgular eklenmiştir].

Bu iki örnek konuların değişmeyip aynı kaldığı durumlarda dahi konuyu aktarış biçimi yönünden 2004 sonrası kitaplardaki değişimi ortaya koymaktadır. 2006 basımlı kitaptan alınan örnek ‘Hepimizin Dünyası’ başlıklı, öğrencilere çeşitli ülkeler hakkında bilgi vermesi amaçlanan üniteye yer almaktadır. İki örneğin karşılaştırması sonucu ortaya çıkan sonuç konu başlığından başlamak üzere 2006 yılı basımlı kitapta ekonomik yöne yapılan fazlaca vurgudur.

Özetle, 1980–2004 arası İlköğretim Sosyal Bilgiler 5 ders kitapları daha çok tarih ve coğrafya derslerinin sentezi şeklinde hazırlanmışken, 2004 İlköğretim Reformu sonrasında hazırlanan kitaplar iktisat, girişimcilik ve pazarlama ders kitaplarının sentezi halini almıştır.

Sonuç Yerine

Bütün bu örneklerden sonra ortaya çıkan şudur: yeni ilköğretim programı ile hazırlanan ders kitaplarının eleştirilecek birçok yönü vardır. Örnekler, neo-liberal ideolojiyi yansıtan kelimelerin (reklam, tüketim, satış gibi) ders kitaplarına yansımaları somut bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu çalışma, 1980–2008 arası dönemde basılmış bütün ilköğretim sosyal bilgiler 4 ve 5 kitaplarının analizinin yapılacağı geniş bir analizin ilk aşamasında elde edilen veriler sonucu hazırlanmıştır. Bu bağlamda, dördüncü ve beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının daha ayrıntılı içerik ve söylem analizi ileriki tarihlerde yapılacaktır. Aynı zamanda, 2004 İlköğretim Eğitim Re-

formu sürecinde görev alan TTK çalışanları ile yapılacak derinlemesine görüşmeler ile çalışmanın argümanları desteklenmeye çalışılacaktır.

Mevcut çalışma kapsamında incelenen kitaplardan ortaya çıkan genel sonuç şudur: bu kitaplarla ekonomiye duyarlı, rekabetçi, girişimci olma gibi vasıflara sahip, kısaca neo-liberal, bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Fakat gözden kaçan bir nokta "risk almak", "kariyer geliştirmek", "girişimci ve lider olmak" vd., ilköğretim çağındaki çocukların gelişim düzeyi, kişilik, zeka ve sosyal konumlarının çok ötesinde, yetişkinlere hitap eden amaçlardır' (İnal, 2005b). Bu bağlamda, 10–11 yaşlarındaki çocuklara neo-liberal değerlerin açıkça ya da kodlanmış bir şekilde alttan alta benimsetilmeye çalışılması ne iyidir ne de doğrudur. Ders kitaplarında yapılan girişimcilik, pazarlama gibi kavramların sıkça altının çizilmesi, öğrencilerin bu tarz mesleklere yönlendirilmeleri 'çocukların geleceklelerini ipotek altına almak'la eş değerdir (İnal, 2005b). Yeni ders kitapları gösteriyor ki öğrencilerden geleceğin işadamı ya da girişimcisi olarak yetişmeleri bekleniyor. Oysa eğitim sistemi öncelikle toplumsal değerleri öğrenen bireyler yetiştirmeyi hedeflemelidir (İnal, 2005b).

Kaynakça

- Althusser, L. (2006). İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları (İstanbul: İthaki Yayınları) (2. baskı).
- Akbaba, T. 'Cumhuriyet Döneminde Program Geliştirme Çalışmaları', Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Yıl 5, Sayı 54-55, Ağustos-Eylül 2004. Erişilen site: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi54-55/akbaba.htm> [Erişim tarihi: 29 Ocak 2009].
- Apple, M. (2004). Neoliberalizm ve eğitim politikaları üzerine eleştirel yazılar (Ankara: Eğitim Sen Yayınları).
- _____. (1999). Power, meaning and identity: essays in critical educational studies (New York: Peter Lang Publishing).
- Çınar, O., Teyfur, E., Teyfur, M. 'İlköğretim Oku-

lu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri', Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 7, Sayı 11, Bahar 2006, s. 47-64. Erişilen site: web.inonu.edu.tr/~efdergi/dergi/ocinar.doc [Erişim tarihi: 29 Ocak 2009].

Ercan, F. '1980'lerde Eğitim Sisteminin Yeniden Yapılanması: Küreselleşme ve Neoliberal Eğitim Politikaları', 75 Yılda eğitim, Gök, F. (editör). (1999). (İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı) içinde.

Gök, F. '75 Yılda İnsan Yetiştirme: Eğitim ve Devlet', 75 Yılda eğitim, Gök, F. (editör). (1999). (İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı) içinde.

Harvey, D. (2005). A brief history of neo-liberalism (New York: Oxford University Press).

Hursh, D. 'Neo-liberalism, Markets and Accountability: transforming education and undermining democracy in the United States and England', Policy Futures in Education, Cilt 3, Numara 1, 2005.

_____. 'Neo-liberalism and the Control of Teachers, Students, and Learning: The Rise of Standards, Standardization, and Accountability', Cultural Logic, ISSN

1097-3087, Cilt 4, Numara 1, Sonbahar, 2000. Erişilen site: <http://eserver.org/clogic/4-1/hursh.html> [Erişim tarihi: 29 Ocak 2009].

İnal, K. 'Piyasa Okullarda da Yapılandırılıyor', Evrensel Gazetesi Röportajı, 9 Aralık 2008. Erişilen site: http://www.evrensel.net/haber.php?haber_id=41822 [Erişim tarihi: 2 Şubat 2009].

_____. Neoliberal Eğitim ve Yeni İlköğretim Müfredatının Eleştirisi, Praksis, 2005a, Sayı: 14, Kış.

_____. 'Yeni İlköğretim Müfredatındaki Sorunlar', Temmuz 2005b, Erişilen site: http://www.egitimciyiz.com/modules/sections/index_op_viewarticle_artid_42.html [Erişim tarihi: 2 Şubat 2009].

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). 'Eğitimde Değişim Yılları 2003–2005', Ankara, 2005.

_____. 'Eğitim Bülteni', Sayı 1, Ankara, 2005.

Ünal, I. 'İktisat İdeolojisi'nin Yeniden Üretim Süreci Olarak Eğitim', Mayıs 2008. Erişilen site: <http://ogretmenimgesi.blogspot.com/2008/05/iktisat-ideolojisinin-yeniden-retim.html> [Erişim tarihi: 24 Haziran 2009].

Sayılan, F. 'Küresel Aktörler (DB ve GATS) ve Eğitimde Neoliberal Dönüşüm', TMMOB Jeoloji Mühendisleri Odası Haber Bülteni, Sayı 4, Ekim-Kasım-Aralık, 2006.

Yol Kesen Eşkiya: Yolsuzluk

Prof. Dr. Selçuk Cingi*

“Temiz toplum” talebinin karşılanabilmesi için “temiz birey” arzının oluşturulması gerektiğini unutmamalıyız. Temiz birey arzının oluşturulması ve artırılması sürecine “eğitim” deriz ama içini gerçek anlamda tam dolduramadığımız bir kavram ve süreçten söz ederiz. Gerçekte eğitim, erdemin edinimini de içerir ki bu da bencilliğin yerine diğerkâmlığın ikamesini zorunlu kılar; adalet duygusunu geliştirir, empatiyi, özeleştiriyi içselleştirir, Mike Ditka’nın dediği gibi “kazanmadan önce hak ettiğinize inanın” öğüdündeki anlamın kavranmasını sağlar.



Yasaları, kuralları, iş etiğini ve ahlâki değerleri tanımayan, dürüstlüğe giden bütün yolları çok çeşitli biçimlerde kesen, küresel, bölgesel ya da yerel ölçekli bir afettir yolsuzluk. Yolsuzluk özde tam bir ekşiyalıktır. Eskiden yol kesen haydutlar (şaki) için söylenen eşkiya sözcüğünü bu nedenle kullandım.¹ İktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmanın yolunu kesen, epidemik ve hatta pandemik niteliğiyle giderek çeşitlenerek karmaşık bir yapı içinde yoğunlaşıp yaygınlaşan, uzun bir tarihsel

geçmişi olan bu afet hakkında özellikle 1990 lardan itibaren çok sayıda haber, makale ve kitap yazıldığı söylenebilir. Bu dönemde konuyla ilgili bilimsel araştırma ve çalışmaların da belirgin bir biçimde artış gösterdiği anlaşılmaktadır. Kuşkusuz bu gelişmelerde 1993 yılında Berlin’de kurulan Transparency International (Uluslararası Saydamlık Örgütü) ile 1996 yılından itibaren ülkemizde faaliyetlerini sürdüren Toplumsal Saydamlık Hareketi Derneği (TSHD) gibi sivil toplum kuruluşların da önemli katkıları olmuştur.

*Hacettepe Üniversitesi İİBF Emekli Öğretim Üyesi

Yolsuzluk (corruption) kavramının tanımlanmasında farklı görüşler bulunmaktaysa da, “Kamu otoritesini kullanarak kişisel çıkar sağlamak” biçimindeki tanım genel kabul görmektedir. Bu bağlamda Dr. U. Tosun, rüşvet, irtikap, zimmet, iltimas (nepotizm ve kronizm) patronaj, hizmet kayırmacılığı (state bribery) ve rant kollamayı yolsuzluk türleri olarak saymıştır.² Bence bu tanımı daha da genişleterek kamu özel sektör ayrımı yapmaksızın yolsuzluğu; “haksız rekabet yaratarak haksız kazanca yol açan tüm yasa ve ahlâk dışı işlem ve faaliyetler” olarak tanımlamak daha gerçekçidir. Nitekim “Fair play” koşullarıyla bağdaşmayan her türden girişim (doping, şike, şirket casusluğu, içerden bilgi sızdırma-insider trading vb) tipik hileli haksız kazanç yollarıdır. TSHD’nin tanımı ise şöyledir: “Yolsuzluk sahip olunan gücün halkın yararına kullanmak yerine özel çıkar için kullanılmasıdır.”

R. Klitgaard yolsuzluğun hangi koşullarda gelişme gösterdiğini şu formülle açıklamaya çalışmıştır:

$$C = M + D - A$$

Formülde yer alan;

C (corruption) yolsuzluk,

M (monopoly) tekel,

D (discretion) takdir yetkisi,

A (accountability) hesap verme sorumluluğu.

Buna göre, tekel gücünün ve takdir yetkisinin bulunduğu bir durumda şayet hesap verme sorumluluğu da yoksa, yolsuzluk için uygun bir ortam hazır demektir. Bu bakımdan anılan formülün genel geçerliliği vardır. Nitekim yolsuzluklar için elverişli iklim ifade eden söz konusu koşullarda yer alan her kurum yolsuzluk riski altındadır. Formül aynı zamanda yolsuzluğun giderilmesindeki en kritik faktörlere de işaret etmektedir: Reka-

betçilik, çoğulcu demokratik karar alma, hesap verme sorumluluğu ve saydamlık.

Şimdi de kamu görevlilerinin rüşvet gibi bir yolsuzluk türüne bulaşma ihtimalini azaltmak için yapılması gerekenin ne olduğuna vurgu yapan bir formülü tanıtalım:

$$\text{Yolsuzluk oranı} = (r / p \cdot c)$$

r = rüşvet tutarı,

p = yakalanma olasılığı,

c = ceza tutarı)

Yukarıdaki formüle göre, rüşvet tutarı, yakalanma olasılığı ile ceza tutarının çarpımından elde edilecek değerden küçük ise yolsuzluk oranı birden küçük olacaktır. Bu durumda rüşvet almak kişilere pahalıya mal olacağı için cazibesini yitirir; alma eğiliminin düşmesiyle de rüşvet geçerliliğini genelde kaybeder. Yolsuzluk oranının birden büyük olduğu durumda ise, rüşvet tutarı, yakalanma olasılığı ile ceza tutarının çarpımından büyüktür ve rüşvet alma riskini üstlenme eğiliminde artış gerçekleşir. Formülde pay ile paydaki değerler birbirine eşit ise, (yani yolsuzluk oranı bire eşitse) kamu görevlisinin rüşvet alma ya da almama konusunda kayıtsız kaldığı bir durum söz konusu olur. Bu basit formül de açıkça göstermektedir ki, rüşvetle mücadelede yasal olarak saptanacak ceza tutarı ve/veya yakalanma olasılığının artırılması çok önemli caydırıcılık etkisine sahiptir. Anılan formül ayrıca şu önemli durumlara da ışık tutmaktadır: Yakalanma olasılığının sıfır olması hukuk düzeninin tamamiyle çöktüğüne, yüzde yüz olması durumu da kanun hakimiyetinin tam olarak gerçekleştiği mükemmel bir toplumun varlığına işaret eder. Kuşkusuz bu iki uç durum da sanaldır; gerçek hayatta görülen yakalanma olasılığı ise sıfırdan büyük, birden küçük bir değerdir ki bu değişken oran da ancak etkin idari ve adli düzenlemelerle artabilir.

Küresel ölçekte yolsuzlukla mücadelede öncülük etmek amacıyla kurulmuş bir sivil toplum örgütü olan Transparency International, her yıl gerçekleştirdikleri çok yönlü araştırmaları raporlar halinde duyurur. Bu yıllık raporlardan en önemli iki tanesi CPI (corruption perceptions index- yolsuzluk algılamalar endeksi) ve GCB (Global corruption barometer- küresel yolsuzluk barometresi) dir. (Anılan bu çalışmalardan ikincisi özellikle yolsuzluk algılama endeksini tamamlayıcı bir işlev görür.) Ayrıca kurum büyük ihracatçı ülkelerin şirket yetkilileriyle görüşmeler yaparak, yürüttükleri işlemler sırasında ne ölçüde rüşvete başvurdıklarını ortaya çıkarır. Buradan 'Bribe Payers Index' (Rüşvet ödeyicileri Endeksi) lerini hazırlar. Çok özenli ve kapsamlı olarak yürütülen söz konusu çalışmalardan tüm ülkelerin yolsuzluk açısından durumlarını karşılaştırmalı biçimde izlemek mümkündür.

Transparency International tarafından hesaplanmış 2009 Yılına ait 180 ülke ile ilgili CPI (yolsuzluk algılamalar endeksi) değerleri incelendiğinde, kamu sektöründe yolsuzluk açısından nisbeten iyi durumda olan ülkeler 10 üzerinden 9.4 ile 5.0 arasında sıralanmış olup, sayıları 51'dir. Bir başka deyişle bu ülkeler toplam ülkelerin % 28.3 ünü oluşturmakta; yolsuzluk açısından notu 5.0 ile 1.0 arasında olan 129 ülke ise % 71.7 lik bir çoğunluğu oluşturmaktadır. Notu 9.4 ile 8.7 arasında bulunan ilk 10 ülke sırasıyla Yeni Zelanda, Danimarka, Singapur, İsveç, İsviçre, Finlandiya, Hollanda, Avustralya, Kanada ve İzlanda'dır. Bu ülkelerin arkasından belli başlı ülkeler olarak Almanya 14. Avusturya 16.

Japonya 17. İngiltere 18. ABD 19. Fransa 24. İspanya 32. sırada yer almaktadır.

Türkiye yukarıdaki ayırıma göre notu 5.0'ın altında bir ülke olarak 4.4 ile 61. sırada yer almaktadır. Türkiye'den daha alt sıra-

larda 119 ülke vardır. Bunlar arasında 63. sırada İtalya, Suudi Arabistan, 71 sırada Bulgaristan, Yunanistan, Romanya, 75. sırada Brezilya, 79. sırada Çin, 84. sırada Hindistan, 106. sırada Arjantin, 111. sırada Mısır ve Endonezya, 120. sırada Ermenistan, Kazakistan, Etopya, 139. sırada Pakistan ve 143. sırada Azerbaycan sayılır. Son sıralarda ise Irak, Sudan, Afganistan ve Somali yer almaktadır. Bu verilerden hareketle "beterin de beteri var" söylemine uyarak ülkemizin sıralamadaki yeriyle teselli bulmamız elbette söz konusu olmamalıdır.

Transparency International'ın küresel yolsuzluk barometresi (GCB) nin 2009 yılı için yaptığı saptamalar ise şöyledir:

Hükümetlerin yolsuzlukla mücadelede yeterince etkili olmadığı algısı hemen her ülke kamuoyunda hakim. Küresel planda hükümetlerin etkisiz olduğunu belirtenler % 56 iken, etkili olduğunu söyleyenler % 31; iki görüş de katılmayanların oranı ise % 13. Türkiye'den elde edilen bilgiler de dünya ortalamalarına çok yakındır. Nitekim hükümetlerin yolsuzluğu önlemede etkisiz olduğunu belirtenler %52, etkilidir diyenler %35, iki görüş de katılmayanlar ise %14'tür.

Küresel ortalama olarak yolsuzluktan en çok etkilenmiş olduğu algılanan kurumlar, siyasal partiler %29 ile ilk sırada, kamu görevlileri ve memurlar %26, parlamento ve yasama % 16, özel sektör %14, yargı %9, medya %6 olarak sıralanmıştır. Türkiye'ye ait veriler yukarıdaki ortalamalardan farklı bir tablo çizmektedir. Nitekim siyasal partiler %14, kamu görevlileri ve memurlar %35, parlamento ve yasama %13, özel sektör %25, yargı % 3, medya %10 olarak hesaplanmıştır.

Transparency International tarafından düzenlenen rüşvet ödeyicileri endeksi

(BPI) dünya ticaretinin %75 ini elinde tutan 22 ülkedeki toplam 2745 dış ticaret firma üst düzey yöneticilerinden sağlanan bil-

gilerden 2008 yılında oluşturulmuştur. Buna göre, incelenen 22 ülke arasında Belçika ve Kanada, ülkeleri dışında ticaret ya da doğrudan yatırım yapan firmaların en temiz olanlarına sahipken, listede en sonda yer alan ve büyük bir ihracat atağına girmiş olan Hindistan, Meksika, Çin ve Rusya rüşvet arzını bol kullanan ülkeler olarak belirlenmiştir. Uluslararası rekabetin kızışması ile haksız rekabetin oluşması ve buna karşı kimi ülkelerin de kendi çıkarlarını koruma amaçlı olarak bu girdaba kapıldıkları belirlenmiştir.

Çok uzun bir tarihsel geçmişe sahip olduğunu bildiğimiz yolsuzluk olgusunun önlenmesine ilişkin olarak büyük çabalar harcadığı halde sorunun kısa dönemde çözülmesi öngörülememektedir. Zira sorunun çözümü hukuksal, yasal, idarî, örgütsel, iktisadî, sosyal, siyasal, eğitsel ve kültürel olmak üzere, çok boyutlu önlemlerin alınmasını gerektirmektedir. Bu bakımdan önlemlerin bütüncül bir yaklaşımla ve ancak orta ve uzun dönemde yaşama geçirilebilmesi mümkündür. Yolsuzlukla mücadele çabalarının halkın ve siyasal partilerin güçlü desteğine ihtiyacı olduğu aşikardır.

“Temiz toplum” talebinin karşılanabilmesi için “temiz birey” arzının oluşturulması gerektiğini unutmamalıyız. Temiz birey arzının oluşturulması ve artırılması sürecine “eğitim” deriz ama içini gerçek anlamda tam dolduramadığımız bir kavram ve süreçten söz ederiz. Gerçekte eğitim, erdemin edinimini de içerir ki bu da bencilliğin yerine diğerkâmlığın ikamesini zorunlu kılar; adalet duygusunu geliştirir, empatiyi, özeleştiriyi içselleştirir, örneğin Mike Ditka’nın dediği gibi “kazanmadan önce hak ettiğinize inanın” öğütündeki anlamın kavranmasını sağlar. Ne var ki, söz konusu eğitim sadece örgün eğitim kurumlarından edinilemez. Evde ebeveynin bu alandaki çabaları ve örnek olma gayretleri daha az değerinde değildir, küçümsen-

memelidir. Yolsuzlukları önleme konusunda da ebeveynin rolü ve etkisi hiç yadsınmamalıdır. Bu konuda acaba aile büyükleri çocuklarına iyi örnek olmak için ne kadar bilinçlidir ve ne kadar başarılıdır?

Masum görünümlü, haksız rekabet yaratan ve dolayısıyla haksız kazanç sağlayan bir yolsuzluk örneğini, ebeveynler genellikle küçük çocuklarının resim ödevlerini kendileri yaparak, verirler. Küçük yaştaki öğrenci de yeteneklerinin sınırını zorlamak ve yeteneğinin karşılığını almak yerine, ebeveynin yetenekleriyle ödüllendirilmenin tadını çıkarmakta ve bu yolu yeğlemektedir. İlginçtir ki ödevin, öğrencinin ebeveyni tarafından yapılmış olduğundan hiç kuşku duymaması gereken öğretmen de resmi sergileyerek haksız rekabet fiiline katılabilmektedir. Bu şekilde küçücük çocuğa öğretilen haksız rekabet, ileri yaşlarında kopya çekmek, hasta olmadığı halde sağlık raporu almak, yalan beyan ile veliden tezkere getirmek gibi pekçok kişinin de bulaştığı yolsuzlukların beslediği kaynak olmaktadır. Masum görünümlü daha nice yolsuzluklarımız vardır: Ciddi referans yerine, “hamili kart yeğenimdir” yalanıyla nüfuzumuzu “torpil” olarak kullanmak, her işimizde hatta kendiliğinden çözülebilecek sorunlarda dahi “bir adamını” bulmak için uğraşlarımız doğal reflekslerimiz durumundadır. Temiz birey arzını yaratabilmek için bu “mazur” görülür hale gelmiş yolsuzluklardan arınmamız şarttır.

Unutulmamalıdır ki, yolsuzluklara karşı bağışıklıklar böyle “küçük” yolsuzlukların yaygınlaşmasıyla oluşur.

(1) Son zamanlarda ithal edilen eşanlamlı sözcük “mafya”dır; nitekim 1993 yılında yazdığım bir makalede “mafya” sözcüğünü kullanmıştım. Robert Klitgaard da 1990 tarihli bir kitabında “gangster” sözcüğünü kullanmıştır.

(2) Yolsuzluk tanımlarıyla ilgili olarak bkz. S.Cingi, U.Tosun. C. Güran, Yolsuzluk ve Etkin Devlet, ATO yayını 2002

CHP ve Eğitim

Kemal İnal

Cumhuriyet Halk Partisi'nin (CHP) eğitimde durduğu yer, geçmişten bugüne büyük ölçüde ulusalcıdır. Bu ulusalcı eğitim de milliyetçi (ideoloji) pozitivist (bilimsel) ve aydınlanmacı (toplumsal) sacayağından oluşan bir zemine oturmaktadır. Tüm Cumhuriyet dönemi boyunca CHP, toplumsal tezlerini (Aydınlanmacılık) bilimsel bir çerçevede (pozitivizm) ama ideolojik (milliyetçi) bir içerikte yaymaya çalışmıştır. Fakat bu tezlerin günümüzde eğitimdeki neoliberal düşünce ve uygulamalara karşı bir ilişkiselliğinin olduğunu söylemek mümkün değildir. Ulusalcı bir eğitimle küreselleşmeci neoliberal eğitime karşı duruş olamaz.

Neredeyse bütün ulus-devlet kurucusu kadrolar ve onların siyasal partileri gibi CHP de eski (Osmanlı) mirası reddedip yerine yeni bir ulus (Türk) ve devlet (Türkiye) kurmak adına devrimci bir tutum takınmıştır. Bu devrimci tutum neticesinde eğitsel değerleri Doğulu (Arap, İslam, mistik vs.) içerik ve biçiminden alıp Batılı kalıplara uydurmada eğitimi lokomotif olarak kullanmıştır. CHP temel ideolojisi olan Türk milliyetçiliğinin gereği, eğitimi öncelikle Türklüğün yeniden üretiminin aracı olarak görmüştür. Eğitim, CHP'ye göre "Türk" yurttaşı yetiştirecek ya da gizil haldeki Türklüğü meydana çıkaracaktı. Nitekim Cumhuriyet döneminde eğitimin toplumsallaştırılmasından (aydınlanmacılık) niyet, rejime meşruiyet sağlamada halkın kazanılmasıydı. Halkın kazanılmasında halka içkin olan her türlü eski usul, adet ve geleneğin "hurafe" adı altında baskılanmasından medet umulmuştur (pozitivizm).

Eğitim, otoriter siyasal tavrı toplumsal alanda yukarıda belirtilen üç kalıp içinde desteklemiştir. Örneğin eğitim ordusu gibi askeri bir terimle ifade edilen ve görülen Türk öğretmeni, biraz da lirik bir söylemle devletin ileri/uç karakolu rolüne soyunmuştur. Ancak Osmanlının mirasıyla savaşa giren ulusalcı eğitim bir süre sonra devrimci özünü yitirmiş ve konjonktürel olarak gerici bir konuma savrulmuştur. Örneğin İnönü CHP'sinin Köy Enstitüleri'ni kapatmasının bir nedeni de giderek muhafazakarlaşan rejimin, aydınlanmanın sınırları zorlamasına karşı içine girdiği paniktir. CHP, sistemi (Cumhuriyet başlığı altında ifade edilen tüm ulusal kazanımları) korumak dışında yeni tezler geliştirmede süreci sol bir kimlikten ziyade sağ bir refleks göstermiştir. Bugün, küreselleşmenin ve küreselleşen neoliberalizmin eğitimi metalaştırdığı ve sosyal anlamını kaybettiği konjonktürde CHP'nin eğitimi klasik argümanları (laiklik, karma eğitim vb.) dışında savunacak bir kapsam geliştirememesinin nedeni, eğitime hâlâ yukarıda bahsedilen üç çerçevede yaklaşmasından kaynaklanmaktadır. CHP, eğitimi sınıfsal değil, sınıflar üstü hatta sınıf dışı bir kalkınma davasının aracı olarak gördüğü sürece halk sınıflarından uzaklaşmıştır.

Oysa CHP, günümüzde eğitime en büyük saldırının geldiği noktaları yeterince ve hâlâ görememektedir. Eğitimde verimlilik, kalite ve etkililik adına öne sürülen neoliberal kavramlara (esnek örgütlenme, toplam kalite yönetimine dayalı öğretim, performansa göre ta-

yin ve ücretlendirme, piyasaya uyarlanabilir beceri geliştirme vb.) yönelik ciddi bir CHP eleştirisi yoktur. CHP, ulusal ve laik denilen eğitim sisteminde din refleksli eğilim ve uygulamaları görmek konusunda son derece mahir olan tutumunu eğitim sisteminin eşitsizlik, dezavantaj, sınıf ayrımı, elit öğretim, haksız ve yersiz sınav sistemini görmede göstermemektedir.

Bugün orta ve üst sınıfların bir partisi haline gelen CHP'nin adındaki "Halk" ya da "Halkçılık" oku, halk tabakalarını etkileyecek bir politikayla ilişkili değildir. Bu da normaldir, zira CHP tabanını oluşturan çoğu kişi toplumun seçkin konumuna sahip insanlardan oluşmaktadır ve bunların kendileri gibi çocukları da elit eğitim veren okullara devam etmektedir. Bu bakımdan CHP'nin "Halkçı Eğitim" gibi bir iddiası yoktur ve bu mevcut tabanla da olamaz. "Özel/leştirme" tabanına karşın devletçi, kamucu ve bürokratik bir parti gibi görünen CHP'nin eğitimde kamusalardan ziyade özel ilişkileri, özelleştirme uygulamalarını ve elitist öğretimi savunan bir çizgide yürüdüğü söylenebilir. Bunun neticesinde CHP eğitimde sınıfsal tavır almak konusunda isteksiz davranmakta; mesela tüm Baykal döneminde olduğu gibi Eğitim Sen gibi sol sendikalara bırakın desteği, görüşmek için randevu bile vermemektedir. Eğitim Sen'in anadilinde eğitim hakkını savunması gibi düşünce ve eylemlerini sendikanın Kürtlerin egemenliği altında olduğu savını örnekleyen bir durum olarak görmüştür CHP. Eğitim Sen'den esirgediği desteği sonucu geldiği noktada statükocu Eğitim İş'i savunma durumuna geçen CHP, eğitim işkolunda AKP yanlısı eğitim sendikasının çoğunluğu elde etmesinin sorumlularından biri olmuştur.

CHP, günümüzde yaşanan çokkültürlü, çok-

dilli toplumsal gerçeği görmek ve ulusal(cı) eğitim tezlerini yeniden gözden geçirmek zorundadır. Dünyada homojen bir ulus düşüncesi giderek yıpranırken farklı kültür, kimlik, etnisite, inanç vs.'den olan öğrencilere müfredat ve ders kitaplarında artık daha fazla yer verilmektedir. CHP, en temel demokratik hakların sadece siyasetle değil eğitimle de ilgili olduğunu kavramak zorundadır. Farklı kimlik ve kültürden veliler artık çocuklarının gittiği okullarında kendi kültürlerini, inançlarını, dillerini görmek istiyorlar. CHP şeref olarak tanımladığı kişinin etnik kimliğinin eğitim uygulama ve süreçlerinde en demokratik ve yeterli bir biçimde yansıtılmasının gereğini yapmak zorundadır.

CHP, AKP'nin müfredat ve ders kitaplarında örneğin Alevilere yer vermesi gibi "ağzına bir parmak bal çalma" gibi bir uygulamaya yönelmemeli; aksine Alevilik gibi milyonlarca insanın kimliğini oluşturan bir gerçekliğin (kültür, kimlik, inanç vb.) müfredat ve ders kitaplarında kendi başına ya da müstakil olarak ayrı bir ders biçiminde okutulması için çalışmalıdır. Benzer durum Kürtler, Lazlar, Çerkezler, Araplar ve diğer azınlıklar için de geçerlidir.

Türkiye'de bugün kamusal eğitim büyük ölçüde yıpranmış durumdadır. Tüm halk katmanları neredeyse kaliteli eğitimin paralı olması gerektiğine ikna edilmiş durumdadır. Daha da kötüsü, yoksullar eğitimi hâlâ sınıf atlamanın en temel aracı olarak görmeye devam etmektedirler. CHP, eğitime yüklenen bu hayali işlevin gerçeklik dışı olduğunu bir biçimde halka anlatmalıdır. Zira artık üniversite mezunu olmanın hiçbir anlamının kalmadığı, üniversite mezunlarının yedek işgücü ordusuna katılmaya devam ettiğini görmek durumunda olan CHP, kamu okullarının

kendi içinde yapay olarak oluşturulan ve kaliteye göre tabakalaştırılan ayırıştırma sistemine (Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi, Düz Lise vs.) bir son vermek zorundadır.

CHP, artık bir eleme ve ayıklama mekanizması olarak çalıştırılan ve sınıfsal ayrımcılık/ayrıcılık ve dezavantajları yeniden üreten giriş sınavlarını ortadan kaldırmalıdır. Mali, psikolojik, sınıfsal vb. birçok açıdan veli ve öğrencilere zarar veren giriş sınavları, eğitimi metalaştıran en önemli uğraktır. Giriş sınavları olduğu sürece özel dershaneler de bu sınavlardan beslenmekte ve büyümektedir. Dershaneler mutlaka kaldırılmalıdır, zira dünyada neredeyse büyük bir sektör olarak sadece Türkiye’de iş gören dershaneler, eğitimi neoliberalleştirmenin en önemli ayağı haline gelmiştir. Ortadan kaldırılan dershaneler bir biçimde kamusal eğitim sisteminin içine yedirilebilir.

CHP, yüksek öğretim sisteminde aşırı merkezizetiği, anti-demokratikliği ve gerici kadrolaşmanın odağını temsil eden YÖK’ün yerine demokratik bir koordinasyon örgütü tasarlamalıdır. Bu örgütün yapısı, işlevleri, nasıl işleyeceği ve yetkilerinin sınırlarının ne olacağına sadece üniversitenin bileşenleri (akademik ve idari personel ile öğrenciler) karar vermelidir. Üniversitelerin kendilerini özerk biçimde yönetebilmeleri için rektörlerin cumhurbaşkanı tarafından atanmasına son verilmelidir. Kamu üniversiteleri gibi özel üniversitelerin rektörleri de atamayla değil seçimle gelmeli; özel üniversitelerdeki mütevelli heyeti uygulamasına son verilmelidir. CHP, özel üniversitelerin kamu üniversitelerinin üzerinde avantaj ve ayrıcalık elde eden her türlü teşvik, muafiyet ve destek uygulamasına son vermelidir. Kısacası, CHP, eğitimi paralı hale getiren her türlü özelleştirmeye, taş-

ronlaştırmaya karşı durmalıdır. Eğitimde neoliberal dalga sonucu artık mezunlar, bencil bir kişilik olarak davranmakta ve her mezun kendini kurtarmak dışında bir çaba içinde olmamaktadır. CHP, eğitimin yeniden toplumsal bir içerikte tanımlanması için AKP’nin uygulamaya koyduğu yapılandırmacı, öğrenci merkezli, toplam kaliteci, vizyoner eğitime son vermelidir. Eğitimde hazırlanacak projeler şeffaflaştırılmalıdır. DB, IMF, OECD gibi uluslararası aktörlerin eğitimimize yaptıkları müdahalelere son verilmelidir. Türkiye’de eğitim neoliberal eğitim dalgasının önemli bir boyutu olan standartlaştırmaya karşı yeniden düzenlenmelidir.

Sonuç olarak, AKP 2002’den bu yana eğitimde köklü reformlara girişmiş ancak bu reformlar eğitimin içindeki üst ve orta sınıfların çok çeşitli avantajları ve ayrıcalıkları olan bileşenlerine yaramıştır. Bugün TED’de okul öncesi eğitimin yıllık fiyatının 32 bin lira olmasının sorumlusu AKP’dir. Eğitim toplumsal/kitlesele, demokratik ve parasız bir haktır, satılamaz. CHP, kendi tabanı içinde çoğunluğu olan üst ve orta sınıfları karşısına alması pahasına elitist, sınıf ayrımcı, milliyetçi, özelleştirmeci eğitime karşı çıkmalıdır. CHP, eğitimi, sınıf atlatan, köşeyi döndüren, sınıfsal pozisyonunu yeniden üreten bir araç olarak değil de özgürleştiren ve bireyi toplumsallaştıran bir içerikte kavradığı noktada halkçı bir parti haline gelebilir.



XIV. DÜNYA KARŞILAŞTIRMAL WORLD COUNCIL OF COMPARATIV

14-18 Haziran İsto

109 ülkeden 1500 Eleştirel Eğitimi ana teması Sınırlar, Sınırların Yeniden Tanımlanması ve Eğitimde ve Toplumda Yeni Olanaklar olan XIV. Dünya Karşılaştırmalı Eğitim Kongresinde bulundu.

Kongreye Prof. Dr. Michael Apple, Prof. Dr. Susan Robertson, Prof. Dr. Crain Soudien, Prof. Dr. Fatma Gök olmak üzere çok sayıda alanında uzman saygın bilim insanı katıldı.

Eleştirilerini lara yönelten dirileriyle ka tim politika çizdiler.



ANIL EĞİTİM KONSEYİ KONGRESİ ANIL EDUCATION SOCIETIES (WCCES)



anbul

neoliberal politika-
bilim insanları, bil-
imsal alternatif eği-
tarının çerçevesini

Kongrenin Düzenleyicileri

Dünya Karşılaştırmalı Eğitim Dernekleri Topluluğu (WCCES)
Tüm Karşılaştırmalı Eğitim Derneği (TUKED)
Boğaziçi Üniversitesi

Aylin Göçmen
Ünal Özmen





WCCES Hakkında

Dünya Karşılaştırmalı Eğitim Konseyi (WCCES), 3 yılda bir yapılan uluslararası bir kongredir. WCCES, dünya çapında örgütlü olan karşılaştırmalı eğitim derneklerinin uluslararası çatı örgütüdür.

WCCES, 1970 yılında karşılaştırmalı eğitim alanını geliştirmek amacıyla kurulmuştur. Üyeleri 3 yılda bir yapılan Dünya Kongrelerinde buluşur ve bu kongrelerde akademisyenler, araştırmacılar ve yöneticiler dünyanın farklı yerlerinden gelen meslektaşları ile uluslararası eğitim sorunları hakkında görüş alışverişinde bulunurlar.

*WCCES aynı zamanda çeşitli ülkelerden akademisyenlerin yer aldığı araştırma programlarını da desteklemektedir. Son zamanlarda ilgilendiği ortak araştırma programları **karşılaştırmalı eğitimde teori ve metodoloji araştırmaları, kadınların ve kız çocuklarının eğitimi, öğretmen yetiştirme, barış ve adalet için eğitim** gibi konular üzerinde yoğunlaşmaktadır.*

Bu çabalarıyla WCCES uluslararası barışa, kültürler arası işbirliğine ve insan hakları ve karşılıklı saygının gelişmesine katkıda bulunmaktadır.

XIV. WCCES Kongresinin İstanbul'da yapılması 2007'de Saraybosna (Bosna Hersek)'da gerçekleştirilen 13. Kongrede kararlaştırılmıştı.



Prof. Crain Soudien
WCCES Başkanı



Prof. Fatma Gök
Boğaziçi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı
WCCES Başkan Yardımcısı



Sınırlar, Sınırların Yeniden Tanımlanması ve Eğitimde ve Toplumda Yeni Olanaklar ana teması ile düzenlenen kongrenin tema grupları şunlardı:

- Eğitim Yönetişi, Sınır İçi ve Sınır Ötesi Politika
- Karşılaştırmalı Eğitim: Teori ve Metodu Yeniden Düşünmek
- Toplum bünyesinde ve Toplumlar Arası Eğitim, Çatışma ve Dönüşüm
- Eğitimde Kalite Kavramının Gizemini Çözmek
- Müfredatı Yeniden Tahayyül Etmek
- Öğretmen Eğitimi ve Gelişiminde Eleştirel Perspektifler
- Eğitimde Kimlik, Alan ve Farklılıklar
- Eğitim, İnsani ve Sosyal Gelişim ve Yetenekler
- Öğrenmede Yeni Teknolojiler ve Erişilebilirlik
- Eğitim ve Küresel Dünyada Çocuk Hakları
- Eğitim, Hakimiyet Politikaları, Bastırılan ve Yok Olmakta Olan Diller
- Eğitimde Özelleştirme ve Piyasalaştırma
- Eğitim, Göç, Vatandaşlık ve Devlet

Kongrede, 500 oturumda özel alan grupları, çalıştaylar, sempozyumlar, panel, poster ve yuvarlak masa toplantıları gibi çok sayıda etkinlik gerçekleştirilmiştir.



Kongreye davetli olarak katılan Prof. Dr. Michael Apple, Prof. Susan Robertson ve Eğitim Sen genel başkanı Zübeyde Kılıç'ın konuşmaları yüzlerce kişi tarafından izlendi.

Kapanış töreninde, iş dünyasının ve piyasanın eğitime saldırılarının devam ettiğini belirten Fatma Gök'ün "Şimdi biriktirdiğimiz bu enerjiyi ne yapacağız? Henüz bitmedi, dayanışmayla yeni başlıyoruz" şeklindeki konuşması kongrenin amacını özetleyen sözler oldu.

Kongrede WCCES Başkanı Crain Soudien görevini Hong Kong'lu profesör Wing On Lee'ye devrederken üç yıl sonra yapılacak 15. Kongrenin yapılacağı yer olarak da Arjantin'in başkenti Buenos Aires olarak belirlendi. Duyurunun ardından söz alan Arjantin Karşılaştırmalı Eğitim Derneği temsilcisi konuklarını Arjantin'de ağırlamaktan mutlu olacağını belirtti.



Bir konuşmanın notları



Prof. Dr. Michael Apple

Wisconsin-Madison Üniversitesi

Eğitim Politikaları Çalışmaları Bölümü

E-posta: apple@education.wisc.edu

Michael W. Apple, Wisconsin Üniversitesinde Eğitim Politikaları Çalışmaları ve de Öğretim Programları ve Eğitim bölümlerinde öğretim görevlisidir. Aynı zamanda Londra Üniversitesi Eğitim Enstitüsünde Eğitim Politikaları Çalışmaları profesörü olarak görev yapmaktadır. Eski bir ilköğretim öğretmeni ve bir öğretmen sendikasının başkanlığını yapmış biri olarak dünyanın çeşitli yerlerinden farklı eğitim sistemleri, hükümetler, üniversiteler, aktivistler ve muhalif gruplar ile eğitim araştırmaları, politikaları ve uygulamalarını demokratikleştirme amacına yönelik çalışmıştır.

Prof. Apple dünyanın birçok ülkesinde eğitim reformu üzerine çalışmış, dersler vermiş ve hocalık yapmıştır. Çalışmaları daha demokratik eğitim politikaları ve uygulamaları geliştirmede oldukça etkili olmuştur.

Kongrenin ikinci günü etkili bir konuşma yapan Michael W. Apple'ın "Eğitim neden siyasal?" sorusunu yanıtlarken ırkçılığın kapitalizmin temel bir tercihi olduğuna vurgu yapması dikkat çekiciydi. Apple, "Kapitalizmin tercihini ırkçılık olmadan anlayamazsınız." diyor.

Apple, imgelerden yararlanarak eğitimin içinde bulunduğu durumu özetlerken sık sık liberallere gönderme yaptı.

"Eğitimin üzerine yağmur yağıyor ve yağmurdan korunmak için şemsiye gerekiyor! Şemsiyeyi yağmurda ıslananlar tutmalıdır. Oysa şu anda şemsiyeyi tutanlar (liberaller) özel iyidir, kamu kötüdür diyorlar. Bunlar neo-muhafazakarların sayesinde ayakta duruyorlar. Liberaller için devlet zayıftır; onlara göre para, cezaevleri yerine okullara aktarılıyor."

Okulların liberal politikalar sonucu süpermarkekte dönüştüğünü söyleyen Apple, öğretmenlerin, ülkesinde (ABD) de yoksullar arasında olduğunu belirtiyor.

Neo-liberalizmi "İçi boşaltılmış demokrasi" olarak tanımlayan Apple, ılımlı İslamla neo-liberallerin Türkiye'de ortak davrandıklarını belirttikten sonra gerçekte dinsiz olduğunu söylediği kapitalizm açısından bunun bir çelişki olmadığına dikkat çekiyor ve şöyle diyor: "Liberallere göre demokrasi, demokratik değil, ekonomik bir kavramdır."

Topluma hakim olmanın iki yolundan birinin "şiddet"e başvurmak diğerinin ise "ikna etmek" olduğu belirten Mihael Apple, kapitalizmin şiddeti kullandığını belirttikten sonra şu soruyu soruyor: "Kimin sesi duyuluyor, kim görülür; kimin sesi duyulmuyor, kim görülmez?" Apple, göre "ekonomik sermayesi" olmayan yeni orta sınıfın, kültürel sermayesi ile "ikna" yöntemini kullanması gerektiği görüşünde.

Apple, dinleyicilerden gelebilecek soruyu kendisi soruyor:

- Peki ne yapmalıyız?

Soruyu yine kendisi yanıtlıyor:

- Sosyal etkinliklere yönelmeliyiz. İnsanlara sosyal hareketleri anlatmalıyız.

SÖYLEŞİ*



Sayın Apple. İstanbul'a hoşgeldiniz. Dünya Karşılaştırmalı Eğitim Kongresi için buradasınız. Biz de sizinle eğitimi çevresini şekillendiren yeni dünyayı tartışmak istiyoruz. Bu gün bulduğumuz yeri nasıl değerlendiriyorsunuz? Yeni bir yüzyıla başlarken anahtar sözcüğümüz kriz mi? Hepimiz krizde miyiz?

Evet, ağır bir ekonomik krizden geçtiğimizi iddia edenler var. Ancak, bence dünya sadece ekonomik krizi değil, iç içe geçmiş pek çok farklı krizi birlikte yaşıyor. İçinde bulunduğumuz sancılı ortam bu yüzden.

Bunu anlayabilmek için öncelikle 'biz' kavramı üzerinde düşünelim. 'Biz' son dönemlerin politik kavramlarından. Herkes kendi 'biz' inden söz ediyor. 'Biz' olmak sığındığımız bir liman gibi. Peki ama kim bu 'biz'? Nedir bu 'biz'? 'Biz' dediğimizde hangi yaşam ilkelerini kapsıyoruz?

'Biz'le kastımız emekçiler, yoksullar, işsizler, baskı altındaki insanlara eğer farklı bir 'biz'den söz ediyoruz. 'Biz'le tanımladığımız yeni liberal ekonominin kazananlarından oluşan kesimse çok daha farklı bir 'biz'i işaret ediyoruz. Önemli olan şu. 'Biz'in kim olduğu, hangi değerleri temsil ettiğini belirlemek neo-liberallerin en önemli uğraşlarından birisi.

Oysa neo-liberallerin 'biz'i dışında yaşayan milyonlarca insan var yeryüzünde. Son yirmi yılda dünya nüfusunun büyük bir bölümü emekçi sınıf olmaktan kovulup işsizliğe itildi; milyonlar insan orta sınıf olmaktan çıkartılıp yoksullaştırıldı. Ve pek çok ülkede iki kutuplu bir ekonomi yaratıldı. Bunun bir ucunda yüksel gelirleri, abartılı yaşamları olanlar diğer ucunda ise yoksullukla, iş-

sizlikle boğuşan milyonlarca insan var. Yaşadığımız gerçek kriz bir bankacılık krizi değil toplumu iki uzak kutup haline getiren ekonomik uçurumdur.

Bu krizle bağlantılı olarak yaratılan bir de kimlik krizi var. Yoksulluğun, işsizliğin, ekonomik güçlüklerin darmadağın ettiği insanlar, zorlaşan hayatlarına anlam katabilmek için kendilerine yeni aidiyetler, yeni kimlikler arıyorlar. Bu arayışta dünyanın her yerinde çoğumuzun önüne sunulan yeni aidiyet, yeni 'biz' kimliği dinlerle ilgili. Tabi başka 'biz' kimlikleri de var. Sendikalar, siyasi partiler, etnik kimlikler.

Ama bu aidiyetlerin en güçlüsü olarak din çıkıyor karşımıza. Örneğin geçtiğimiz yıl Birleşik Devletlerde ilköğretim öğrencilerinin %8'i aileleri tarafından okullara gönderilmedi. Çünkü aileler kendi evlerinde dini ağırlıklı eğitimler vermeyi tercih ettiler. Bu, milyonlarca çocuk eğitim sistemi dışında kalmış demektir.

Aileler bunu yapıyorlar çünkü parçalandığını düşündükleri yaşam değerlerini çocuklarına yenden kazandırabilmek için dine sarılıyorlar. İnsanlar, kapitalizmin alt üst ettiği yaşamlarını savunabilmek için cemaatlere sığınıyorlar. Kendi küçük kozalarını yaratarak, kendi cemaatlerine kapanarak yaşamlarını savunmaya çalışıyorlar. Ancak bunun bir birliktelik yaratacağını düşünseler de aslında bu bir ayrışma, bölünmedir.

Okullar ve eğitim toplumsal birlikteliği sağlamanın araçlarıdır. Artık okullar yaşanan içe kapanmayı durdurmaya yetmiyor mu?

Bu soruya bir başka krizi daha tanımlayarak yanıt verelim. Eğitimin için düştüğü kriz. Daha doğru sözcüklerle 'bilgi' üzerinde yaşatılan kriz. Neo-liberaller ve muhafazakarlar eğitim sistemi ni suçlamakta ve toplumun eğitime olan güvenini sarsmakta çok başarılı oldular. Müfredat, öğretmenler, kitaplar her şey bu eleştiriden payını aldı. Eğer gençler işsizse bunun nedeni eğitim sistemiydi. Eğer şirketlerde iş verimi düşükse bunun nedeni üniversitelerdi. Okullara olan güvenimiz sarsıldıkça bilgi üzerinden bir kriz yaşamaya başladık. Özellikle devlet okulları, devletin sağladığı

*Aylin Göçmen tarafından yapılan söyleşi, BirGün gazetesinin 14 Haziran tarihili sayısında yayımlanmıştır.

ders kitapları inandırıcılığını kaybetti.

Şimdi yepyeni bilgilerle karşı karşıyayız. Neo-liberaller bazı ülkelerde tarihi yeniden yazıyor, belleğimizi değiştiriyorlar. Örneğin Birleşik Devletlerin sadece beyaz ve Hristiyan kökleri olduğuna inanmamızı istiyor yeni muhafazakarlar. Oysa o devletin kuruluşunda emekleri olanlar çoğu Müslüman olan Afrikalılarıdır.

Bu tartışmanın bütünüyle kötü olduğunu söyleyemeyiz. Ancak en önemli güç alanlarından birisi bilgiyi şekillendirmek. Kimin seçtiği dili, kimin seçtiği tarihi, kimin seçtiği kültürü öğreniyoruz? Bilgimizin doğruluğundan emin miyiz?

Böylece neo-liberallerin elinde yepyeni bir toplumsal pedagoji yaratıldı. İnsanların, toplumların kim olduklarına ilişkin bilgilerini dönüştüren bir pedagoji bu.

Birleşik Devletlerden gelen bir konuğa mutlaka Obama'nın politikalarını da sormamız gerekiyor. Başkanınız söz verdiği özgürlükçü ve eşitlikçi politikaları gerçekleştiriyor mu?

Obama Türkiye'den tam olarak nasıl görünüyor bilemiyorum. Ama bizler ortalama Amerikalılar olarak hayatımız boyunca bir gerçeğe inanmıştık. Bir siyah asla başkan olamazdı. Başkanlık kampanyası süresince de pek çok kişi Obama'nın bir şekilde başarısız olacağından hatta öldürüleceğinden emindi. Çünkü siyah adamın politik tarihine bakarsanız ölümlerle dolu kanlı bir politik tarih görürsünüz.

Bu nedenle Obama'nın liberal politikalarını eleştirirken bile karşımdaki insanın çok karmaşık bir tarihin simgesi olduğunu aklımdan çıkartmıyorum. Ki bence Obama'nın başkanlığı bir insanın hayatına sığabilecek en büyük toplumsal değişimlerden birisidir.

Obama'nın kamuya yönelik belirli bir beklentisi var. Kamuda tıpkı özel sektördeki gibi sert bir rekabet istiyor. Ve devlet okulları da bundan payını alacağı benziyor. Örneğin sendikasız öğretmenlerin çalışacağı charter school dediğimiz okullar açılmaya başlandı. Bu okullar öğretmenlik sertifikası bile olmayan kişileri öğretmen olarak işe alabiliyorlar. Öğretmenlerin ücretleri de per-

formansları üzerinden belirleniyor. Ki performansın tek ölçüsü öğrencilerinin testlerde elde ettikleri sonuçlar. Öğrencileri daha iyi sıralayabilmek için de ulusal testlerin uygulanmasını öngörüyor. Yani eğitimde rekabet artıyor.

Bununla birlikte Obama eğitimde özelleştirmeye desteklemiyor. Sendikalara da destek veriyor. Eğitim politikalarını önemsiyor. Eğitim için maddi destek yaratıyor. Rekabetle daha iyi bir eğitim sistemi yaratılacağına inanıyor.

Peki uzaklardan Türkiye'ye baktığınızda neler görüyorsunuz?

Türkiye dünya tarihinde karmaşık, çelişkili ve önemli bir yere sahip. Son zamanlarda politik dilimizde de önemli benzeşmeler var. Neo-liberal dil Türkiye'de oldukça etkin. Ve tartışmalar, muhalif hareketler de var.

Ben kendi kısıtlı deneyimlerimden şunu söyleyebilirim. Türkiye toplumu henüz kendi kaderinin nasıl olması gerektiği konusunda kararını verebilmiş değil. Avrupa Birliği'ne gerçekten üye olmak istiyor mu? Ya da Orta Doğu'ya mı yaklaşmak istiyor? Bu konuda tartışmalarınız devam ediyor ve bu tartışmanın sürdüğünü çok uzaktan bile görebilmek mümkün.

Sanırım tartışmanın özü de şu. Herkes sadece bir tek Türkiye olduğuna inanmak istiyor. Ya da kendi inandığı Türkiye'yi savunuyor. Oysa sade, yalın ve homojen bir Türkiye yok. Farklı kültürler, inançlar, politikalar, çelişkiler ve muhalefetlerin sarmaladığı içinde pek çok 'biz'in barındıran karmaşık bir ülke burası. Ki bu dünyanın bütün önemli ülkeleri için de böyledir zaten.

Raymond Williams 'Umudumuzun Kaynağı' adlı kitabında ortak kültür kavramının bir meydan savaşı olduğunu söyler. Siz de temel sorular üzerinden bir meydan savaşı veriyorsunuz.

Türkiyeli olmak ne demek? 'Biz' bu toprakların insanları, aslında kimiz? Bunlar önemli sorular. Yanıtları da hem geçmişimizi anlayış biçimimizi hem de geleceğimizi etkileyecektir. Ve bu soru üzerindeki tartışma sürmelidir.

Çünkü dönüşüm içinde olan toplumlarda çelişkilerin ortaya dökülmesi çok önemlidir. Bazı

larına bu sürekli tartışma bir sorun gibi gözükebilir. Oysa tartışmanın kendisi olgunlaşmaya giden bir toplumun işaretidir. Suskun, herkesin aynı ezberden konuştuğu toplumlara güvenemeyiz. Üstelik tartışma devam ettikçe, savunduğunuz kavramlarının daha ileri düzeylerine geçersiniz, gelişir, büyürsünüz.

Süren tartışmalar bazı kesimlere eski Yugoslavya örneğini hatırlatıyor ve korkutuyor.

Ben Yugoslavya’da yaşadım ve çalıştım. Yugoslavya etnik çelişkileri ve kızgınlıkları binlerce yıl öncesine kadar varan bir toplumdur. Tito döneminde kısa süreli hatta yapay bir birliktelik sağlanmıştı ülkede.

Yanılıyor olabilirim ama bana Türkiye çok daha uyumlu ve sağlam bir geçmiş üzerine bu tartışmaları yaşıyor gibi geliyor. Türkiye birlikteliğini sağlamlaştırmak için soruyor sorularını.

Solun da bir krizden geçtiğini söylediniz. Böylesi karmaşık ve çelişkili bir ortamda yapılabilecek şeyler var mı?

Sola iki temel görevden söz etmek istiyorum. Öncelikle liberallerin neler yaptığını, nasıl yaptıklarını, hangi sahalarda çalıştıklarını doğru anlamalıyız.

Eskiden sağ ve sol iki blok halinde muhalefet yaparlardı. Tarafların pozisyonları da ekonomi politikaları üzerinden şekillendirdi. Oysa şimdi liberaller toplumu bir çeşit gerilla mantığıyla sarıp sarmalıyorlar. Yani hayatın her alanında varlar. Çünkü liberaller yalnızca ekonomiyi hedeflediler. Medyayı, televizyonları, kamu hizmetlerini, özellikle de okulları kendi araçları haline getirdiler. Her alanda küçük manevralarla sağlanan dönüşüm sonucunda pek çok ülkede bambaşka beklentiler, bambaşka normaller şekillendirildi.

Yirmi yıl önce imkansız olduğunu düşündüğümüz yaşam biçimleri şimdi sağduyulu tercihler olarak görülüyor yeni kuşaklara. Yetmişlerde radikal olduğunu düşündüğümüz ekonomik uygulamalar bugün liberallerin sıradan uygulamaları haline geldi. Neo-liberaller bunu nasıl başardı? Top-

lumun ‘normal’indeki bu sapma nasıl gerçekleşti? Çünkü her alanda var oldular.

Bir dönem solcuların alçakgönüllülerinden dokunmadıkları bütün toplumsal alanlarda neo-liberaller faaliyet gösterdi. Neo-liberaller için sadece ekonomi değil; her alan önemlidir.

Yapılması gereken ikinci şey tüm detayları planlayarak çalışmak. Sahip olduğumuz tüm kaynakları profesyonelce kullanmak toplumla iletişim kurmak, derdimizi doğru anlatmak. En önemlisi başarılarımızı görünür hale getirmek, başarılarımızı toplumla paylaşmak.

Son olarak eğitimin bu dönüşümde bir yeri olup olmadığı konusunda ne söyleyebilirsiniz?

Eğitim son dönemlerde liberal değerlerin benimsenmesinin önemli araçlarından birisi olarak görev yaptı. Şimdi tüm okullarda hızlı bir geri dönüş sağlayamayız. Ancak örneğin üniversiteleri dönüştürebiliriz. Akademisyenlerin daha görünür olmalarını, sendikalarda, farklı örgütlerde daha aktif olmalarını sağlayabiliriz.

Hocam, düşüncelerinizi bizimle paylaştığınız için teşekkür ederiz.



SAVAŞTA VE BARIŞTA EĞİTİM

Dünya Eğitim Zirvesinin katılımcıları, ülkelerinde yaşanan eğitim sorunlarını birbirleriyle paylaşırken gelişmiş ülkelerin temsilcileri ise son yıllarda yoksulla zengin arasında giderek artan ekonomik uçuruma ve eğitimde artan özelleşmeye dikkat çektiler. İşgaller, cinayetler, çocuk hakları gibi sorunlar da gündemi oluşturan konulardandı. Mario Novelli, Colombiya izlenimlerini bizimle paylaştı.



MARIO NOVELLI
(Hollanda)

Uzun yıllardır Colombiya'da araştırmalar yapıyorum. Colombiya sendikacıların ve öğretmenlerin sistematik bir biçimde işkenceler gördüğü, cinayetlere kurban gittiği bir ülke. Sadece son on yıl içinde 500 öğretmen kayboldu, 1000'i sürüldü, 20'si öldürüldü.

Çünkü Colombiya sahip olduğu kaynaklar nedeniyle uluslararası güçlerin paylaşmaya çalıştığı bir ülke. Ve öğretmenler bu harekete karşı durabilecek tek meslek grubu.

TMK MAĞDURU ÇOCUKLAR



HAYDAR DARICI
(İnsan Hakları Vakfı)

TMK Mağduru çocuklarla ilgili her kesimin farklı bir düşüncesi var. Ancak bütün bu karmaşa içinde çocukların gerçekte ne düşündüğüne kulak veren yok. Oysa öncelikle sorgulamamız gereken bu 'çocuk'ların gerçekten kendilerini çocuk olarak hissedip hissetmedikleri.

Çoğu, aileleri köylerinden göç ettikten yıllar sonra doğdular ancak kendilerine sürekli olarak aktarılan bir şiddet hafızasıyla büyüdüler. Neredeyse tamamı 5-6 yaşlarında sokaklara çıkıp evlerinin ekmeğini kazanmaya başladılar. Şimdi bu 'çocuk'ların bizim düşündüğümüz anlamda çocuk olduklarını iddia edebilir miyiz?

Bu çocuklar artık kendilerini 'çocuk' değil yetişkin insanlar olarak görüyorlar. Ve bu ülkenin politika yapımcıları tarafından 'çocuk' olarak değil, eşit siyasi aktörler olarak görülmek istiyorlar.



JOY DU PLEISIS
(Afganistan)

Birbuçuk yıldır Afganistan’da eğitim gönüllüsü olarak öğretmenlerin yetiştirilmesi konusunda çalışıyoruz. Ancak şunu söyleyebilirim. El-Kaide’den sonra eğitim konusunda büyük bir devrim yaşandı. Birkaç yıl öncesine kadar %1’lerin altında olan kızların ilköğretime devam oranı %25’lere kadar ilerlerdi. Genel okullaşma oranı da ciddi yükseldi. Aileler kız çocuklarının okuması için çok istekliler.



Prof. IBRAHİM MAAKAVI
(Filistin)

İşgal altındaki Filistin’in bütün eğitimi İsrail’in kontrolü altında. Kimin hangi okula gideceğine, hangi kitapların kullanılacağına İsrail Eğitim Bakanlığı karar veriyor. Bu koşullar altında Filistinli öğrencilere kendi kimliğimizle, tarihimizle ilgili bir şeyler öğretebilmek mümkün değil.

Zaten önümüzde büyük bir yoksulluk sorunu var. Zaten yoksul olan Filistinli çocuklar sadece en kötü okullara gidebiliyorlar. Kalabalık sınıflarda, eksik öğretmenlerle ders yapıyorlar. En başarılı öğrencilerin bile ulaşabileceği en yüksek kariyer ise öğretmenlik. Filistinli çocuklar doktor, mühendis ya da akademisyen olmanın hayalini bile kuramazlar. Çünkü çocuklarımız tarımda çalışmak ya da fabrikalarda işçi olmak için eğitiliyor. Tarih eğitimi de sorunlu. Tarih derslerinde ağırlıklı olarak İsrail tarihi anlatılıyor. Arapların tarihi ya da Filistin kimliğiyle ilgili neredeyse hiç bilgi verilmiyor.



Prof. Dr. Andrea Green (İngiltere)

Profesör Green. Uluslararası Eğitim Zirvesi'ne hoş geldiniz. Kongrede dünyanın çok farklı köşelerinden gelmiş eğitimciler, benzer sorunlardan söz ediyor. Sizce içinde bulunduğumuz dönemde eğitimin en önemli sorunları olarak neler öne çıkıyor?

Sanırım iki temel sorundan söz edebiliriz. Hatta bu iki sorunun birbirinin iki uzak kutbu olduğunu da iddia edebiliriz. Bu toplumsal kutbun bir yanında eğitim hizmetlerinden giderek daha az yararlanan, eğitime daha az ulaşabilen, ulaşabilseler bile eğitimin hayatlarında bir şeyler değiştirmeyeceğine inanan büyük bir yoksul nüfus var. Öyle ki bu yoksul milyonların çocukları için eğitim ya da okula devam etmek çok fazla bir şey ifade etmeye başladı.

Bu kutuplaşmanın öte yanında da tüm geleceklerini eğitime teslim etmiş bir başka gruptan söz edebiliriz. Özellikle yükselen küresel ekonomik rekabet dolayısıyla, eğitim bazı insanlar için 'geleceklerini kazanmak' anlamına gelmeye başladı. İnsanlar çocuklarını, örneğin daha iyi dü-

şünebilmeleri, daha iyi insanlar olmaları ya da daha üretici olmaları için değil, sadece daha yüksek maaşlı işler bulabilmeleri için okullara gönderiyorlar.

Bu eğilim sadece temel eğitimle de sınırlı değil sanırım?

Evet. Çünkü eğitim pazarda satın alınabilen bir mal haline geldi. Ve piyasadaki tüm mallar gibi eğitim de yeniden ambalajlanıp, yeniden tasarlanıp satın alınacak bir ürün olarak geliyor önümüze. Bu eğilimin okullardan sonraki devamında da yaşam boyu eğitim, yaşam boyu öğrenme gibi kavramlar; yetişkinlere yönelik mesleki kurslar, üniversitelerin verdiği mesleki seminerler var.

Üstelik öğrenilmesi gereken kavramlar, alınması gereken eğitimler sürekli olarak artıyor. Siz henüz bir kursu bitirmeden, bir başka yeni beceriye daha sahip olmanız gerektiğini fark ediyor bu kez de o becerinin kursuna gitmeye başlıyorsunuz.

Tabi bunun için ciddi bir yatırım gerekiyor...

Bu bir kısır döngü. Ekonomik durumunuz ne kadar iyi ise o kadar fazla kursa, sertifikaya ulaşabilme şansınız vardır. Böylece hayatınız boyunca belki de hiç kullanmayacağınız becerilerin sertifikası duvarınızda olur. İş piyasaları da asla ihtiyaç duymayacakları becerilere sahip elemanları istihdam ederler.

Peki bu kutbun karşı ucunda durum ne?

Kutbun öte yanında ise kalabalık sınıflarda, öğretmenlerin sınırlarının zorlandığı, maddi kaynakların kısıtlı olduğu koşullarda, okuma yazmayı bile zar zor öğrenebilen milyonlarca çocuk var. Yoksulların önünde eğitim aşılması imkansız bir duvar gibi yükseliyor.

Tabi orta sınıfla, yoksul kesimler arasındaki bu farkı anlattığımda genellikle özelleştirilmiş bir eğitim sektöründen söz ettiğimi düşünüyor dinleyiciler. **Şunun altını çizmek isterim. İngiltere’de tüm eğitim hizmetleri –iki vakıf üniversitesi dışında- devlet tarafından karşılanmaktadır.** Yine de devlet bazı kesimlere çok nitelikli bir temel eğitim verirken toplumun bazı kesimleri eğitim konusunda çok düşük bir hizmet almaktadırlar.

Oysa çoğunluk İngiltere’nin eğitim konusunda model bir ülke olduğunu düşünüyor. Örneğin Türkiye’den çok sayıda öğrenci yükseköğretim için Birleşik Krallık’a gidiyor.

İngiltere’nin eğitim konusunda örnek alılabilecek bir ülke olabileceğini sanmıyorum. **Bence eğitim konusunda örnek alınabilecek ülkeler Kuzey Avrupa ülkeleridir. Çünkü temel eğitimi toplu-**

mun her kesimine aynı eşit ve yüksek standartlarla ulaştırabilmektedirler. İngiltere ise özellikle dil eğitimi ve yüksek öğrenim konusunda her yıl yüzbinlerce öğrenciye eğitim pazarlaması yapan bir ülkedir. Bunun gerçek bir eğitim başarısı olup olmadığı tartışmalıdır.

Profesor Green. Verdiğiniz bilgiler için çok teşekkür ederiz.

Freire ve “Okuryazarlık”

Murat Kaymak

Eğitimden “bilincin yükselmesi, bireyin kurtuluşu, özgürleşmesi” veya bunların önemli bir aracı olarak söz ettiğinizde, karşınızda bir başka sesin şöyle söylediğini duyar gibi olursunuz:

-Eğitim, sistemin üretiminin önemli araçlarından biridir.

Bir başka ses, daha sert bir tonla;

-Eğitim, devletin temel ideolojik aygıtlarından biridir.

Doğrusu eğitime dair formüle edilmiş bu eleştirel üç tanımın hangisinin tarihsel bağlamda anlamlı olduğunu tartışmak yerine bu yazıda “eğitimin, insan bilincinin gelişmesinin(özgürleşmesinin) bir aracı olduğu” görüşünü, Brezilyalı ünlü eğitimci Paulo Freire ve Donaldo Macedo’nun birlikte yayınladıkları ve dilimize Prof. Dr. Serap Ayhan tarafından çevrilen *“Okuryazarlık-Sözcükleri ve Dünyayı Okuma”* kitabı üzerinden temellendirmeye, diğer yandan da Freire’in okuryazarlık ve eğitim üzerine görüşlerini özetlemeye, yorumlamaya, değerlendirmeye çalışacağız. Bunu yapabilmek için de doğal olarak zaman zaman Freire üzerine diğer okumalarımıza başvuracağız.

Freire’in düşünceleri özellikle “Ezilenlerin Pedagojisi”nin Türkçede 1991 yılında yayınlanmasından bu yana akademi dışı çevreler tarafından da yakından biliniyor. Adı geçen kitabın 4. baskısını yapmış olması, hakkında yazılanların artması, Freire’e dair ilginin yavaş ama istikrarlı biçimde ilerlediğine yorumlanabilir.

Kendi adıma bunu önemli ve olumlu bulduğumu söylemeliyim. Ne var ki olumlu bulduğum bu ilginin, eğitim ve sorunlarına kafa yoranlar arasında bir tartışmaya konu olmamış olmasını görmek, Freire’in düşüncelerine sadece izleyici kaldığımıza da bir kanıttır sanırım¹.

Oysa yazdıklarını konuşmaya, tartışmaya² hayli ihtiyacımız var. Bir taraftan eğitimdeki eşitsizlikler derinleşmekte, diğer taraftan egemen kültür, hemen her gün medya ve diğer araçlar üzerinden kendisini yeniden üretmekte. Bireyi, özneyi, kendi var oluşuna yabancılaştırmaya devam etmektedir. Dolayısıyla Freire üzerine düşünmek, bir bakıma çıkış yolu üzerine düşünmek anlamına gelecektir.

“Okuyazarlık”ta ana metnin dışında hem kitabı hem de Freire’in okuyazarlık ve eğitim üzerine görüşlerini değerlendiren dört önemli yazı bulunmakta. Bu yazılardan birincisi, kitabın İngilizce ikinci baskısına Margaret Meek tarafından yazılan “Önsöz”dür. Meek, Freire’in “okuyazarlık” alanındaki meydan okuyucu tezlerinin önemini vurguladıktan sonra Avrupa gibi okuyazarlığa önem veren, “tüm ekonomik yaşamın işlem belgelerine” dayandığı bir coğrafyada, öğrencilerin “belge ve kaynaklara” yönelmeksizin “başlarının çaresine

¹ Farklı eğitimciler tarafından Freire’in eğitime dair görüşlerini kendi bütünselliği içinde ele alıp inceleyen “Okuyazarlık”ta yer alan yazıların dışında Türkçe’de yayınlanmış eserlerden saptayabildiklerim şunlardır.

1.Prof. Dr. Serap Ayhan, “Paulo Freire: Yaşamı, Eğitim Felsefesi ve Uygulaması Üzerine” Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 28 Sayı: 2 Yayın Tarihi: 1995. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/486/5714.pdf>

²Prof. Dr. Ahmet Duman tarafından Freire’in “Yüreğin Pedagojisi” adıyla yayınlanan Özgür Orhangazi tarafından çevrilen ve Ütopya Yayınları arasında 2000 yılında çıkan kitabına yazdığı “Önsöz”

3.Peter McLaren, “Che Guevara, Paulo Freire ve Devrimin Pedagojisi” (Çev. Hale Alpmen), Kalkedon Yayınları, 2006, İstanbul

2. Melih Başaran “Ve Niçin (Yine)Felsefe/Yapıçözümler” başlıklı kitabında Freire’in “Ezilenlerin Pedagojisi”ni ele alan “Ezilenlerin Peda-Dema-Gojisi” adlı yazısı, gerek üslup, gerekse içerdiği bilgiler açısından tartışmadan çok “ukalalık” belgesi niteliği taşıdığı için bu düşüncemin dışında bırakıyorum.

bakması”, işlerin “ekran ve telefonla” halledilmesinin Freire’in yazdıklarıyla, “sorularıyla” yüzleşmeyi zorunlu kılmaktadır diye yazmaktadır.

Meek, bunu İngiltere için söylüyor. Son zamanlarda ülkemizde Hükümet ve Cumhurbaşkanlığı destekli okuma-yazma ve kitap okuma kampanyalarını düşündükçe bu yüzleşmenin bizim için daha fazla geçerli olduğunu düşünmekteyim.

Meek’in üzerinde durduğu bir başka konu ise (bizim ülkemiz içinde hayli can alıcı bir sorun olan) dil ve okuryazarlık ilişkisi üzerine Freire’in tezlerinin taşıdığı önem. Bu konuya daha sonra döneceğiz.

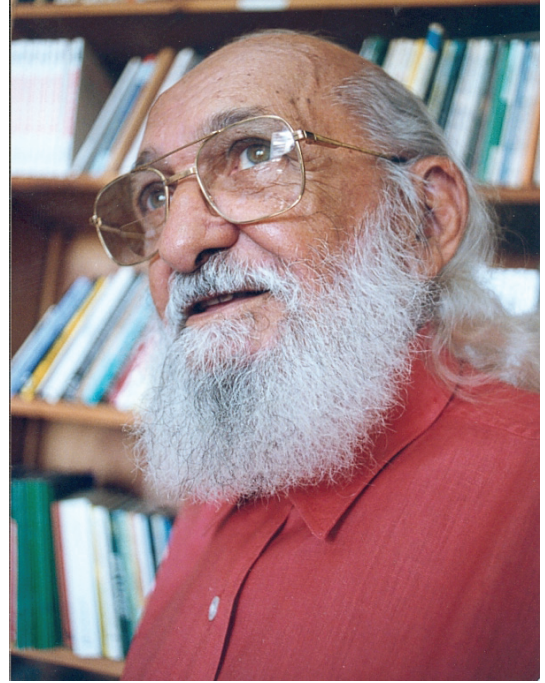
İkinci metin kitabın yazarları olan Freire ve Donaldo Macedo’nun yazdığı sunuştur.

Freire ve Macedo yazdıkları bu kısa sunuşta, dikkat çektikleri ilk nokta okumaz-yazmazlığın, üçüncü dünya ülkelerinin temel problemi gibi görülmesinin yanlış olduğudur.

Yazarlar, 1985 yılında yayınlanan Janothan Kozol’un “Okumaz-yazmaz Amerika” kitabına atıf yaparak ABD’de o tarihlerde 60 milyon insanın ya hiç okuma yazma bilmediğini yada “işlevsel okumaz-yazmaz”³ olduğunu hatırlatıyorlar.(s.13)* Elbette böyle bir sorun var ise bunun getirdiği sayısız tehditler de olacaktır. Freire ve Macedo, bu tehdidin sanıldığı gibi sadece ekonomi alanıyla sınırlı kalmayacağına dikkat çekmektedir. Toplumsal adaletsizliğin derinleşmesi, demokrasinin gerekli kıldığı “katılımın yetersizliği” bu sorunlardan bazılarıdır. Bu durum hiç kuşku yok ki “toplumun demokratik ilkelerinin altını”(s.13) oyacaktır.

³ İşlevsel Okumaz-yazmazlık” veya “işlevsel okur yazar olmayan” terimi Yetişkin Eğitimi alanında sıkça kullanılan terimlerden biridir ve ayrıca giderek büyüyen önemli sorunlardan birini ifade etmektedir. Bu terim, Colin Titmus, Paz Buttedahl vd. tarafından hazırlanan ve dilimize Dr. Ferhan Oğuzkan tarafından çevrilen UNESCO Türkiye Milli Komisyonu tarafından 1985 yılında yayınlanan “Yetişkin Eğitimi Terimleri” sözlüğünde şöyle tanımlanmaktadır: “Okuma, yazma ve aritmetik ile ilgili temel becerileri edinmemiş olan ve bu nedenle toplum içinde bu becerileri gerektiren etkinliklere tam olarak katılamayan kimse.”

* “Okuyazarlık”tan yapılan alıntılar veya değerlendirmelere ilişkin referanslar, parantez içinde sadece sayfa numarası belirtilerek metin içinde verilecektir.



Zaten “demokrasi” adıyla ezilenlere, yoksullara, yönelik saldırıyı hep birlikte yaşamaktayız. Freire ve Macedo, “eleştirel bir okuma yazma faaliyetinin” adına “demokrasi bunalımı” denilen bu duruma karşı en önemli mücadelelerden biri olacağı düşüncesindedir. Çünkü okuryazarlığa “kültürel bir siyasa” olarak bakmaktadırlar ve bizlerden de böyle bakmamızı istemektedirler.

Üçüncü yazı ise Ann E. Berthoff tarafından kaleme alınan “Önsöz”dür. Berthoff yazısı Freire’in okuma-yazma kuramını ve kitabın bir değerlendirmesini içermektedir.

Dördüncü yazı ise “Giriş” niteliğinde bize sunulan Henry A.Giroux’un, yazdığı “Okuma-Yazma ve Siyasal Güçlenme Eğitimi” başlıklı bağımsız makaledir. Giroux, “okuma-yazma” sorununu eleştirel eğitim açısından bütün yönleriyle tartışmakta ve Freire’in eleştirel eğitime bu alanda yaptığı katkısı incelemektedir. Yaklaşık 40 sayfayı bulan makale, kitaptaki uygulama ve değerlendirmelere ilişkin bir genel çerçeve sunmaktadır.

Elimizdeki kitap, bu dört yazının dışında 7 bölümden ve Freire’in, Mario Cabral’a yazdığı bir mektuptan oluşuyor.

Her ne kadar kitap bu şekilde düzenlenmiş olsa

da yazarlarının da belirttiği üzere (s.15) yazıların ana temaları esas alındığında üç bölümden oluşuyor. Birinci bölümde yer alan yazılar(1,2 ve üçüncü bölümler), Freire tarafından geliştirilen “okuma yazma kuramını”; ikinci bölümdeki yazılar(4 ve 5. bölümler), Freire’in okuma-yazma kuramının uygulandığı Batı Orta Afrika ülkelerinden Cape Verde, Sao Tome ve Principe ve Gine-Bissau’daki deneyimleri içeriyor. Üçüncü bölüm ise (6 ve 7. bölümler) yeni alternatiflere dikkat çeken, “eski okuma-yazma görüşlerini eleştiren bir olanaklılık/olanaklı kılma dili ve projesine ilişkin” yazıları içeriyor.

Kitaba dair değerlendirmelerimizi, bizde bu üç bölümün ana temaları ekseninde yapmaya çalışacağız. Bu nedenle ilk olarak Freire’in okuma-yazma kuramına değineceğiz. Bu konudaki tezlerinin bir özetini yapmaya çalışacağız.

Okuma Yazma Kuramı

Ann E. Berthoff’un “Önsöz”de yazdığı gibi Freire, “kuram ve uygulama arasındaki ilişkiye, buradan çıkaracağımız yönetime bakmamızı” öğretir. (s.17) Çünkü “okuma-yazma kuramı alanında hiçbir şey, farkında olmanın farkındalığının, düşünme hakkındaki düşünmenin, yorumlarımızı yorumlamanın rolüne bakmak ve yeniden bakmaktan daha önemli değildir.” (s.17)

Berthoff’un “pozitifçilerle” kimleri kastettiğini bilmiyorsam da bu formülasyona verdiği önemi paylaştığını belirtmek isterim. Evet Freire, toplumsal olay ve olgular dünyasında kaba bir determinizmi yadsır. Ancak bu, onun gerçekliğin, ortak algılamasının olmayacağı gibi bir sonuca ulaştığı gibi bir izlenim vermemelidir. Freire, daha çok eğitim olgusunun diğer toplumsal olgular karşısındaki durumunu dikkate alarak radikal bir eğitilim için kesinlik içeren formülasyonlardan, tezlerden kaçınmak gerektiğini belirtir.(s.100) Bu onun düşünsel beslenme kanallarından biri olan Frankfurt Okulu ve Gramsci’nin⁴ toplumsal gerçekliğe dair saptamalarıyla, dahası eleştirel teoriyle birebir uyumludur.

Eleştirel eğitimcisinin bu tavrı, özellikle yetişkin okuryazarlığında çok önemlidir. Yetişkinin deneyimleri, kültür çemberi, bilinmeksizin onun

düşünce ve eylemlerini yargılamak, eleştirel eğitimcisinin ısrarla kaçınması gereken bir tavidir. Freire göre okuma, “sözcüğün yada dilin kodunu çözmek” değildir. Bundan daha öte bir anlam taşır. Bir “bilgi eylemi”, “yaratıcı bir eylem” olmanın yanında daima “siyasal” bir eylemdir.(s.79) Dolayısıyla okuryazarlık, konuşulan “standart dilin öğrenilmesine” de indirgenemez. (s.205)

Okuma yazma mutlaka kültürel üretim kuramının içinde ele alınmalıdır. Onun çalışmalarında temel kavramlardan biri olan “kültürel üretim” kavramından ne anladığını, bununla neyi ifade ettiğini ise şöyle yazar: “Biz kültürel üretimi, insanların hergünkü canlı yaşantılarından ortaya çıkan ve bunları yeniden onaylayan karşılıklı ideolojik öğeleri üreten, dolayımlayan ve uyum gösteren belirli insan gruplarına gönderme yapmak için kullanıyoruz.” (s.205-206)

Freire bu düşünceye 1950’lerin sonunda doğum yeri olan Recife’teki çalışmalarında ulaştı. Orada oluşturduğu kültür çemberlerinde okuma eyleminin yetişkinin kendi deneyimlerini onaylayan bir içerikte olması halinde başarıya ulaştığını gördü. “Özgürlük Pratiği Olarak Eğitim” adlı çalışmasında bu deneyimin, 3 aşamalı⁵ bir süreç olarak geliştiğini görüyoruz. İlk aşama hazırlık evresinden oluşuyor. Önce okumaz yazamazların coğrafi bölgeleri tespit ediliyor, ardından bölgede insanların yaşamları, en çok kullandıkları veya yaşamlarının merkezinde yer alan sözcükler saptanıyor, bu sözcükleri içeren slâytlar hazırlanıyor, etkinlikte yer alacak ekibin eğitimi tamamlanıyor ve ikinci evre olan uygulamaya geçiliyor. Bu evrede 25–30 kişiden oluşan yetişkin grubu 6 veya 8 hafta boyunca akşamları toplanarak 1 saat boyunca tar-

4. Martin Jay, *Diyalektik İmgelem/Frankfurt Okulu ve Sosyal Araştırmalar Enstitüsü Tarihi 1923–1950*, (Çev: Ünsal Oskay), Ara yayınları, s.69 vs, 1989 İstanbul.

Martin Jay “Horkheimer, hem özne ile nesnenin özdeşliği teorisinden uzak kalabilen, hem de, gözlemciye deneyimleriyle verilenin ötesine gitme hakkı tanıyan bir diyalektik sosyal bilimin olabileceğini savunmuştur.” diye yazar. Freire geliştirdiği eğitilimde tam tamuna böyledir.

5. Colin Waugh, “Paulo Freire’nin Ezilenlerin Pedagojisi”(Çev: Selvi Kılıç, M.Kaymak) *Eğitimde Zil ve Teneffüs Dergisi*, Sayı:4, 2006, Ankara

tırlar. Onlara bu süre içinde hazırlanan slâytlar, sözcüklere yer verilmeksizin izletilir. Daha sonra ise sözcüklere “buluş kartı” aracılığı ile geçilir. Bu evrenin sonunda yetişkin okumaz yazmaz, kendi dünyasında geçerli, kullandığı sözcükler üzerinde yeniden düşünme fırsatı bulur ve sözcükleri okurken aslında yaptığı kendi dünyasını okumak olur. Dolayısıyla üçüncü evre, okuma-yazma eylemini yöneten ekip açısından bir değerlendirme iken, yetişkin okuryazar için kendi hayatının “farkındalığını fark etmek” olan sürecin kendisi olmaktadır.

Freire okuma-yazma kuramında “dil ve dönüş-türtücü eylem” arasındaki bağ merkezde yer alır. Dil, deneyimleri anlamlandırmada, inşa etmede, toplumun diğer üyeleri ve grupları arasında ilişki kurmada, örgütlenmede ve bütün bunlara meşruiyet kazandırılmasında etkilidir. Kendi deyişiyle söylersek dil, “aynı zamanda kültüredir. Dil, bilgiye aracılık eden güçtür; fakat aynı zamanda bilginin kendisidir.”(s.100)

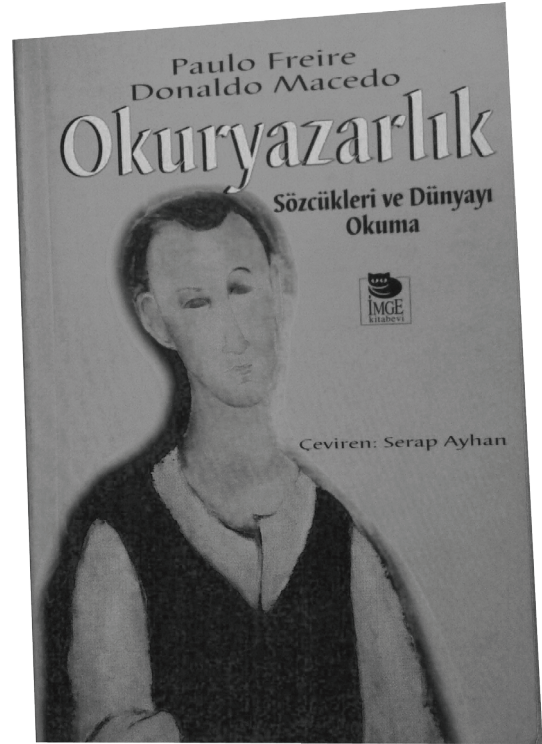
Birey toplum içinde kendisini dil aracılığıyla var eder. Dili kullanıyor olmak onu kendi kültür çemberi veya sözcük evreni içinde kültür okuryazarı yapar. Onun dünyayı okumasını sağlar. Dünyayı okumak ise, “daima sözcükleri okumanın önündedir ve sözcükleri okuma, sürekli dünyayı okuma anlamına gelir.”(s.79)

Freire’in bu sonuca ulaşmasında okuryazarlık kuramının disiplinler arası bir özellik göstermesinin önemli rolü vardır. Onun dilinde eğitimci, Sosyoloji, Etnoloji, Felsefe, Psikoloji, Siyasetbilim, Teoloji gibi birçok bakış açısını kucaklar⁶. Ayrıca eğitimci öğrenirken, öğreten, öğretirken öğrenendir.

Öğreticinin rolü noktasındaki bu tezi, sonraki yıllarda haksız biçimde öğreticinin niteliğini göz ardı etme, onu kendi kültür çemberinin dışında daha büyük kültürel çevrelere girebilme yeteneğinden, becerisinden yoksun olanlarla eşitlemiş olmakla eleştiri konusu yapılmıştır. Freire, bu eleştireyi çok sert bir dille yadsımıştır. Konuyla ilgili McLaren, Rose Maria Torres’in Freire’den aktardığı şu cümleye yer verir. “Kendisinin öğrencileriyle eşit olduğunu söyleyen eğitimci, ya bir demagogdur ve yalan söylemektedir yâda yetersizdir.”⁷

Freire, öğretmen ile öğrenci arasındaki bu far-

kı bilerek, “eğitimin bir paylaşma olduğunu” hatırlatıp, öğretmenlere diyalog içinde oldukları öğrenciler karşısında her şeyi bilmediklerini kabul etme çağrısı yapar. Ayrıca öğretmenler hiçbir öğrencinin “zır cahil olmadığını” bilmeleri gerektiğini belirtir.



McLaren’nın da belirttiği gibi Freire, bir sentezcidir⁸. Kendi özgünlüğünü yaratan bir sentezci. O kendi sentezine ulaşana kadar sayısız düşüncünün, Marksizm gibi Hristiyanlık gibi büyük anlatıların, fenomenoloji, varoluşçuluk gibi çağdaş felsefelerin etkisi görülebilir. O, eklektizme düşmeden asıl kavramlaştırmalarına ulaşır. Bu çok yönlü etkilenme, kuram ve eylem bütünlüğü içinde herkesin herkesten öğrenebileceğini düşünen biri için yadırganacak bir durum değildir.

Freire’in okuryazarlık kuramını eğitim kültür ilişkisi içinde ele almak gereklidir. Çünkü onun için “okuryazarlık, genel olarak eğitim kültürel anlatımlardır.”(s.98) Eğitim, öznenin bilme, bilincini özgürleştirme eylemi demektir bir bakıma. Bu

⁶ age, s.202

⁷ McLaren, age, 205

⁸ age, s.206

ise kendisini sorgulama, kavrayışını zenginleştirmeyi beraberinde getirir. Bütün bu olup bitme süreci, “geniş bir kültür gövdesi”(s.98) içinde gerçekleşir.

Freire, kültüre dikkat çekerken sınıf analizini önemsizleştirmez⁹. Tam tersine fazlasıyla önemli hale getirir. “Toplumsal sınıfların var olduğunu ve uzlaşmaz olduğunu kabul etmememiz gerekir.”(s.99)

Egemenler yada ezenler, sömürgeciler, kendi egemenliklerini kurarken ezilenlerin kültürünü, değer yargılarını aşağılar, kendi değerlerinin ulusal olanı temsil ettiklerini dile getirirler. Ezilenlerin, dilini ve kültürünü aşağılamayı görev bilirler. Zamanla bu durum ezilenlerce içselleştirilir. Freire, hem bu kitabında, hemde “Ezilenlerin Pedagojisi”nde bu olguya çokça vurgu yapar.

Freire’in bu tezini kendi ülkemiz açısından sorgulamak gerektiği düşüncesindeyim. Zaten Freire’de bunu isterdi. Çünkü yazdıklarının kendi deneyimlerini içerdiğini, saptamalarının saptadığı koşullar için geçerli olduğunu sıkça dile getirir.

Ülkemizde yönetenler(özellikle son 20 yıldır) “burjuva kültürü” diyebileceğimiz hemen her gelişmeyi, kendi kültürü olarak görmek yerine, onu, halkın dışında, onun inancıyla barışık olmayan bir kültür olarak değerlendirmekte ve yerine sokağın değerlerini ve dilini ikame etmektedir.

Bizim ülkemizde ezilenler, ezende kendi dillerini ve değerlerini gördükçe ezilmeyi içselleştirmekte, var olan durumu kendisi için olağan bir kader olarak görmektedir¹⁰.

Bu olgu, Freire’in Brezilya ve Portekiz sömürgelerindeki deneyimlerinden hem daha karmaşık, hem de ezenler açısından daha kalıcı sonuçlar vermektedir. Ezilenin, ezeni kendisinden biri gibi görmesi üzerine dayalı bir yapıyı analiz etmek ve kavramak durumundayız. Freire’in ortaya koyduğu yöntem bu açıdan bizim için önemli olacaktır.

Freire’in eleştirel okuma yazma kuramı, “bi-reysel ve toplumsal güçlenmenin önkoşulu”dur. Bireyin zihinsel özgürleşmesi sağlayıcı özelliklere sahiptir. Ayrıca baştan sona bir kültürel siyasal politika biçimidir. Böylece güç ile bilgi arasındaki ilişkinin yeniden yapılandırılması söz konusu olmaktadır. Yapılandırma öncelikle öğrencinin ken-

di yaşamı üzerinden gerçekleştirilir. Çünkü, Freire okuma-yazma kuramında bireyin sorunları ve gereksinimleri başlangıç noktasını oluşturur.

Dil ve Okuryazarlık

Yukarıda belirttiğimiz üzere Freire’in okuryazarlık kuramında “dil”e dair çözümlemeler ayrıca üzerinde durmayı gerektirecek kadar önemlidir. Freire göre, özellikle yetişkin okuryazarlığı programlarında anadilin kullanılması zorunludur. Onun Gine Bissau deneyimi, kendisi açısından tam da bunu kanıtlamıştır.

Freire ve Macedo, Gine Bissau deneyimine dair birlikte söyleşirlerken Freire kimi tartışmalı konulara açıklık getirir.(s.150–179) Örneğin bu konulardan biri Gine-Bissau deneyiminin neden başarısızlıkla sonuçlandığı konusudur. Çünkü Freire karşı Gine Bissau deneyimi üzerinden çok sayıda eleştiri yöneltmiştir. Eleştirilerin bazıları, doğrudan onun eğitim kuramıyla ilgili olmakla birlikte bazı eleştiriler, parasal maddi konuları da içermektedir. Freire bu eleştirilerin tamamına kafalarda kuşku kalmayacak biçimde cevap vermektedir.

Freire, Gine-Bissau’daki yetişkin okuryazarlığı programının başarısızlığının kendi okuma yazma kuramından kaynaklanmadığını, yetişkinlerin kendi dilleri yerine sömürge dilinin esas alınmasından kaynaklandığını belirtmekte. Elbette projenin başlaması aşamasında da böyle düşünmüş olmasına karşın(s.160) siyasal nedenlerle, liderliğin almış olduğu karara uyduğunu belirtir.(s.169)

⁹ Freire dair eleştirilerden biri, onun, toplumsal ilişkileri sınıf bakış açısıyla irdelemenin yetersizliğini iddia ettiği noktasındadır. Bu bir anlamda doğrudur. Freire, tek başına ırk, cinsiyet ve sınıf bakış açısının her şeyi açıklayamayacağını sıkça dile getirir. Onun analizlerinde çıkış noktası, ayrımcılığın kendisidir. Çok yönlü bakış esastır. Freire’in bu konudaki görüşleri için bkz. McLaren, age, s.222-229

¹⁰ Özellikle son yıllarda bu durumun güçlü biçimde teorize edildiğini görmekteyiz. Bu şekilde siyasal iktidarı temsil edenlerin halktan biri gibi görüldüğü, algılandığı belirtilmekte. Örneğin Başbakanın sokak diliyle konuşması halkla bütünleşmek olarak savunulabilmektedir. Bu yaklaşımın yöneticileri halka yaklaştırdığı belirtilirken, halkın ekonomik ve siyasi talebinin karşılanıp karşılanmadığı sorgulanmamaktadır. Diğer yandan kullanılan dilin, estetik ve etik değerlere kapalı olmasına da dikkat çekmek isteriz.

Freire ve Macedo'nun birlikte tartıştığı Gine Bissau deneyimi, bugün ülkemizin yaşadığı anadil ve eğitim dili tartışmaları açısından hayli esinleyicidir. Bir taraftan hem resmi hem de eğitim dili olarak Türkçeyi kullanmaya çalışırken anadilde eğitim talebi adı altında Kürtçe, Çerkezce, Arapça, Zazaca, Arnavutça gibi dillerde eğitim-öğretim yapılması istenmekte.

Gine-Bissau küçük bir ülke olmasına karşın 30 farklı dilin konuşulduğu bir ülkedir.(s.166) Yüzlerce yıl Portekiz sömürgeci olarak kalmış bir ülke olarak, sömürgecilere karşı ulusal kurtuluş mücadelesi verip ardından Portekizce'yi resmi ve eğitim-öğretim dili yapmak gerçekten, sorunun ne denli derin olduğunu bizlere göstermektedir. Daha da önemlisi, ulusal kurtuluş mücadelesinin lideri ve aynı zamanda bir düşünür ve eylem adamı olan Amilcar Cabral'ın "Portekizlilerin Ginelilere bıraktığı en güzel armağan Portekizcedir"(s.168) demiş olması bize sorunun siyasal ve pedagojik yönlerinin bir arada değerlendirilmesi gerektiğini gösteriyor. Anadil, eğitim dili ve resmi dil kavramlarını sadece etnik kimlikler ve sosyal haklar açısından değerlendiremeyiz. Sorunun siyasal yanlarını apaçık hale getirmek durumundayız.

Amacım sorunu tartışmak değil, konunun önemi dikkat çekmektir. Türkiye'de hakim anlayış, sorunu anlama, çözümleme yerine "bu böyledir" biçiminde bir yaklaşımdır. Freire'i okumak, bize tıpkı fen bilimlerinin öğrettiği gibi bildiklerimizin hiçte bildiğimiz gibi olamayabileceğini göstermektedir.

Yazarlar, Gine-Bissau deneyimini ele aldıkları bölümde uzun uzun bu deneyimi değerlendirmektedirler. Freire, buradaki deneyimin başarısız olmasında okuma-yazma programlarının anadil yerine Portekizceye dayandırılmış olmasını göstermektedir. Çünkü Gine-Bissau devriminin önderleri "okuma-yazma kampanyasında Portekiz dilini başlıca araç olarak kabul etmeyi siyasal olarak üstün buluyorlardı." (s.160)

Amilcar Cabral'ın kardeşi ve bağımsızlık sonrasında Gine Bissau'nun ilk devlet başkanı olan Mario Cabral ile arasındaki anadil-eğitim yazışmalarında Freire, anadilden yana tavır alır. Devlet Başkanı ile arasındaki yazışmalarda konuya dair

görüşlerini kendisine iletir. Freire, mademki anadil eğitim dili yapılmamakta, yaygın kullanıma sahip olan Crole¹¹ (Afrika dilleri ile Portekizce'nin karışımı olan dil) seçilebilirdi düşüncesindedir. Çünkü yaygın kullanımının dışında Crole'nin en az Portekizce kadar "zengin ve yaşayabilir" bir dil olduğu düşüncesindedir.

Freire, Portekizce'nin resmi dil olmasına karşı olmaktan çok, resmi dile anadil, yada anadillerin işlevinin yüklenmesini doğru bulamamaktadır. Bir bakıma resmi dile anadil muamelesi yapılmasına karşı çıkmaktadır.(s.169)

Margaret Meek, Freire'in bu konuya ilişkin yaklaşımını şöyle özetlemektedir:

"Eğer onun öğrencileri dünyaya ilişkin okumalarını konuşabilmek yada yazabilmek için kendi seslerini bulmak istiyorlarsa, o zaman yerel topluluk dilleri ve lehçeleriyle standart dil arasındaki ilişki konusuyla yüzleşmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin kendi dili, özgürleştirici okuma yazmada temel olan, olumlu bir kendine değer verme duygusu geliştirme aracıdır. Fakat Freire, 'hedefin, öğrencileri asla kendi yerel ana dilleri ile sınırlamak olmaması gerektiğini, eğitimcilerin, daha geniş toplumun standart egemen dilinde yetkinleşmenin değerini anlamaları gerektiğini' söylemeyi sürdürür."(s.10)

Amilcar Cabral'ın Portekizceyi seçmiş olması aslında sadece ezilenin ezeni içselleştirmiş olmasıyla açıklanamamalıdır. Çünkü Cabral¹², "sömürgeci devletin bütün kurumlarını yok etmeyi, parçalamayı, harabe haline getirmeyi" ilke edinmiş bir liderlik çizmiştir. Böylesi bir liderin Portekiz dilini resmi dil haline getirmek durumunda kalmasını anlamak durumundayız.

Cabral, konuşma ve yazılarında bu durumun gerekçesini, etnik gruplar arasında denge sağlamak, olası çatışmaları engellemek olarak açıklamakla birlikte daha çok ulus olma üzerinde durmaktadır.

Cabral'a göre devrim hareketi başladığında ortada bur ulus yoktur. Fula, Mandjak, Mandika,

¹¹ Genellikle Afrika ve Amerika kıtalarında, eski sömürgeci ülkenin diliyle yerel dilin ya da sonradan getirilen kölelerin dilinin karışımından oluşan melez dillere verilen genel addır.

¹² Amilcar Cabral ve Gine-Bissau devrimiyle ilgili özetlediğim bilgiler Cabral'ın Türkçe'de yayınlanmış olan şu iki kitabından alınmıştır. "Gine'de Devrim- Bir Afrika Halkının Kurtuluş Mücadelesi- (Çev: Defne

Balenta, Pepel, Qınca, Pajadinca ve diğerlerinden oluşan kabileler vardır. Dahası, %99 okuma yazma bilmeyen, 14 üniversite eğitimi almış genç bulunan bir ülkedir. En önemlisi de gelgit, şimşek, yağmur, fırtınanın ne olduğunu bilen bir toplum değil bunları ruhların yarattığını düşünen bir toplumdur, Gine-Bissau halkı. Onları kabile toplumundan ulusa dönüştüren Portekize karşı sürdürülen mücadele olmuştur.

Cabral, ulus inşasında kan ve tarih bağı gibi bağların yanında amaç bağının yerini daha önemli bulur. Çünkü sömürgeci güç, etnik gruplar arasında “çözülemez çelişkiler yaratır”, “yönetmek için bölmek yada bölünmüşlükleri korumak zorundadır ve bu yüzden etnik gruplar arasındaki çatışmalardan değilse bile ayrılmalardan yana davranır; öte yandan da egemenliğini devamlı kılma çabası içinde, bu grupların toplumsal yapılarını, kültürlerini ve bunun sonucu olarak da kişiliklerini tahrip etmenin gereğini duyar.”

Cabral’ın mücadelesi bu tehlikeye karşı birlik fikrini oluşturmayı, kültüre ulusal bir boyut kazandırmayı, toplumsal grupların kültürel birliğini esas alır.

Sanırım Cabral’ın çizdiği bu tabloyu anlarsak, Portekizce’nin resmi dil olarak kullanılmasını da anlarız.

Ayrıca bu sorun sadece Gine-Bissau’da yaşanmamıştır. Diğer Afrika ülkelerinde etnik dillerin çokluğu nedeniyle çok daha fazla yaşanmıştır. 13 Senegal Devlet Başkanlarından Leopold Sedar Senghor¹⁴ şöyle diyecektir: “Kendi zenciliğimi en iyi şekilde Fransızca ifade edebiliyorum.” Sedar’dan yaptığım bu alıntı karşılığında bana onun bir “sömürge” yöneticisi olduğu hatırlatılabilir. Oysa o kendisini “sosyalist” olarak tanımlamakta idi. Nkrumah, Ahmed Seku Ture ve arkadaşları Angola lideri António Agostinho Neto gibi isimlerin Cabral’ın siyasal ve ideolojik gelişiminde rol modeli olduğu hatırlanırsa, Gine Bissau deneyiminde yerel dillerden biri yerine sömürgeci ülkenin dilinin resmi dil olarak seçilmesi sanırım daha iyi anlaşılabilir.

Sonuç

Freire, gerek diğer çalışmalarında, gerekse “Okuyazarlık”ta karşımıza sadece bir eğitimci olarak çıkmaz. Bir siyasal davanın tarafı, politikacı, düşünce ve eylem adamıdır. Örneğin Gine-Bissau’da kendisi ve ekibinin sadece görüşlerine başvurulmuş uzmanlar olarak algılanmasına

şiddetle karşı çıkmıştır. O kendisini, başta Afrika olmak üzere ezilen, sömürülen halklarının özgürleşme pratiklerinde bir hizmetçi olarak görmüştür. Olaylara yaklaşımında kimi zaman bir uzman olmaktan çok bu siyasal tavrının belirleyici olduğunu görürüz.

“Okuyazarlık”, Freire. “Ezilenlerin Pedagojisi”nden sonra Türkçeye çevrilen ikinci kitabıdır. Bir bakıma “Ezilenlerin Pedagojisi”nde ortaya konulan kuramsal görüşlerin pratikteki sonuçlarını değerlendiren bir kitap niteliğindedir “Okuyazarlık”.

Okuyazarlık, Freire diğer çalışmalarında da olduğu gibi ele alınan sorunlar ve üretilen çözümlerden çok okuyucuya esinlettikleriyle öne çıkan bir çalışma. En azından benim Freire okumalarımda süreç böyle olmaktadır. Orada Freire, Gine’den Senegal’den, Brezilya’dan bahsediyorsa ben bu ülkeleri çoğu kez Türkiye olarak anlamlandırmışım. Bir taraftan ulus inşaa etme temelinde bir eğitim modeli yaratmaya çalışmış bir ülkenin insanı olarak, ulusal kimliğin etnik yada doğal kimlikler karşısında geriletilmesinin yarattığı sorunları yaşıyor olmamızı gördükçe, kitapta ele alınan konular fazlasıyla tanıdık yaşantılar olarak algıladım.

Freire’i okumak, toplumsal değişimin yönünü, ezilenlerden, sosyal adaletten ve daha da önemlisi özgürleşmeden yana çevirebilmek için olmalıdır. Böylesi bir amaç ile onun eserlerine yönelmiş olanlar için, Freire, deneyimlerden anlam çıkarmanın yol ve yöntemini, kavramlarını sunuyor. Sözcüklerden dünyanın okunabileceğine doğru bir yolculuğa çıkarıyor.

¹³ Çok dilli ve çok kültürlü bir toplumda dilin ve kültürün özelliklerini bilmek durumundayız. Bu cümleyi kurduğum için eleştirileceğimi biliyorum ancak kabile dillerinin çoğu soyutlamaya elverişli olmadıkları gibi çok az sayıda kelime içermektedirler. Freire, sorunun Batı dillerinden kelime alınmasıyla çözülebileceğini düşünmekte. Bunun bir yere kadar anlamlı olacağını düşünmekteyim. Çünkü anadile özgü kelimeler, genellikle bir anlam çerçevesiyle birlikte kullanılır. Oysa ithal sözcüklerde anlam çerçevesi kelimelerin ait olduğu dille kalır ki, bu dili zenginleştirme yerine bozmaktadır. Bunu kendi dilimizde fazlasıyla yaşamaktayız. Cabral’a anadilde eğitim yapmayı önermek, çocukların matematik, fizik vb bilgi alanlarından uzak kalması demektir. Eğitim dili, bireyi kendi yerel kültüründen evrensel kültüre taşımak durumundadır.

¹⁴ Fransız Batı Afrika’sının bağımsızlık savaşının önderi ve Afrika Sosyalizmi düşüncesinin savunucusu Senegalli şair, devlet adamı.