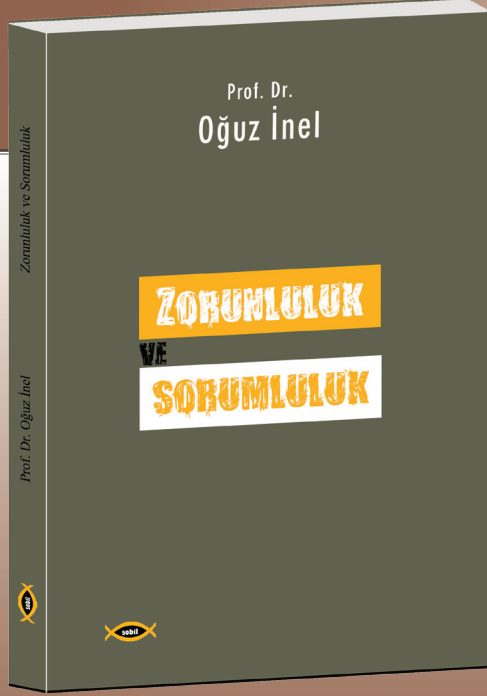


ELEŞTİREL politik eğitim dergisi pedagoji

Yıl 3 / sayı 18 (Kasım - Aralık 2011)

Fiyatı 10 TL.

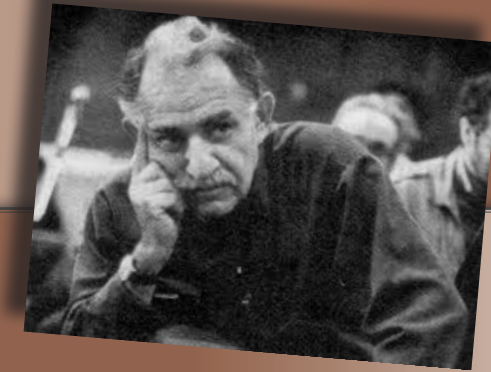
ISSN 1308-7703



Stoacılar felsefeyi, kabuğu mantık, beyazı fizik, sarısı da etik olan bir yumurtaya benzetirlermiş. Fizik profesörü olan Oğuz İnel de yumurtanın beyazından hareketle (bir fizik kavramı olan zorunluluktan hareketle), sarısına (bir etik kavramı olan sorumluluğa) varmaya çalışıyor.

Prof. İnel, amacını "hem zorunluluk hem de sorumluluk bağlamında kişisel özerkliğin önemini vurgulamak ve bilimsel bilgi üzerine inşa edilecek bir etik yaklaşımın imkan ve sınırlarını irdelemek" olarak açıklıyor.

www.sobilyayin.com



*Toplumsal Ekoloji ve Murray Bookchin
Eğitimde Görmezden Geline Bir Faktör: Örtük Program
Eğitim ve Bilime AKP Saldırısı
AB İlerleme Raporu'nda Eğitim, Bilim ve Kültür
Marksist Ekonomi Politik Akademisine Doğru
Almanya ve Türkiye'de PISA Araştırma Sonuçları
Küba'da Çocuk Emegi
Okullarda Kâğıt İsrafı
Çocuk, Gençlik ve Genel Edebiyat Katalogları Projesi
KİTAP / FİLM
Türkiye ve Dünyada Eğitim Gündemi*



www.elestirelpedagoji.com

ELEŞTİREL pedagoji
politik eğitim dergisi

Paydos Yayıncılık adına
Sahibi-Yazı İşleri Müdürü
ve Genel Yayın Yönetmeni
Ünal Özmen

Editör
Kemal İnal

Editör Yard.
Mustafa Kemal Coşkun
Mehmet Toran - Murat Kaymak
Serhan Sarıkaya

Yayın Kolektifi
Prof. Dr. Rifat Okçabol
Mete Akoğuz, Remzi Altunpolat
Yrd. Doç. Dr. Neslihan Avcı
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Çapar
Prof. Dr. Serdar Değirmencioğlu
Prof. Dr. Fuat Ercan - Esin Ertürk
İbrahim İpek - Alaattin Kahya
Dr. Canani Kaygusuz, Kadir Asar,
Arş. Gör. Eylem Korkmaz
Yrd. Doç. Dr. Ayhan Ural
Yard. Doç. Dr. 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 50 TL.
Yurt Dışı 50 USD
(Kurumsal 55 TL.)

Hesap Nu:
İş Bankası
IBAN:TR170006400000142280799841
Posta Çeki: 5765393

Satış Noktaları

Ankara
Dost - İmge - Dipnot - Turan
Kitabevleri

İstanbul
Pandora Kitabevi

İzmir
Yakın Kitabevi

Eskişehir
Dost Kitabevi

Adana
Kitapsan Şubeleri

Mersin
Kitapsan

Konya
Kitapsan

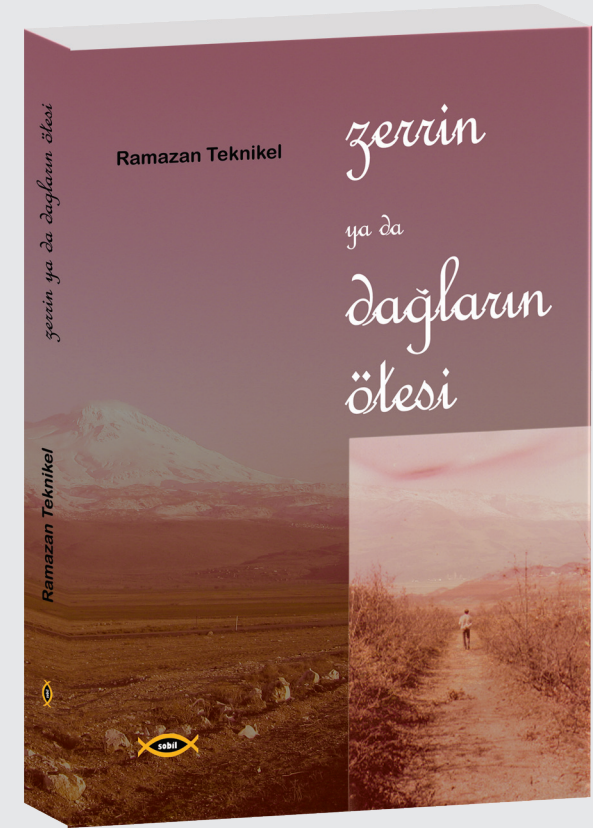
ve
İnternet kitapçısı
İDEFX
www.idefix.com

Reklam Tarifesi:

Arka kapak (tam boy renkli) 500 TL.
Ön iç kapak (tam, renkli) 400 TL.
Arka iç kapak (tam, renkli) 300 TL.
İç sayfa (tam, siyah beyaz) 200 TL.

Yayın reklamlarına %30 indirim uygulanır.

Bir köy öğretmenin anısı



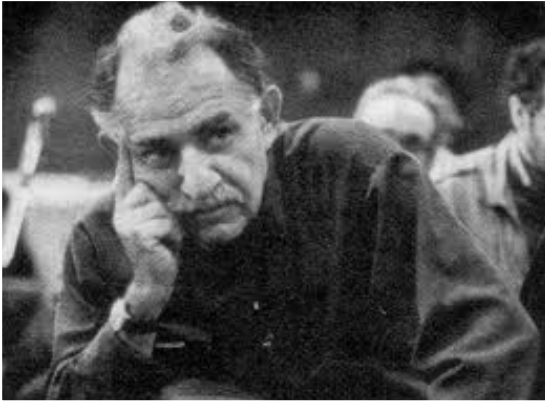
Bir zamanlar, köy öğretmeni diye bir kavram vardı. Mesleğe doksanlı yıllardan önce başlayan öğretmenler bilir; elektriksiz, yolsuz, susuz ve uzak diyarlarda köyler. Diğer adı sürgündü. İnsanlar yaşırdı...

Şimdi köylerin elektriği, yolu, suyu var; uzak da değil, bir çarpıda ulaşılabilir. Fakat giderilmesi olanaksız birşeyler eksik şimdinin köylerinde. Ramazan Teknikel'in anılarını okuduğunuzda farkediyorsunuz bunu...

Kitabın Adı : Zerrin ya da Dağların Ötesi
Yazarı : Ramazan Teknikel
Yayıncı : Sobil
ISBN : 978-9944-271-38-7
Boyut : 13,5x20
Sayfa : 128
Fiyatı : 10 TL.

İÇİNDEKİLER

Toplumsal Ekoloji ve Murray Bookchin	Aynur Özcan	2
Eğitimde Görmezden Geline Önemli Bir Faktör: Örtük Program (Gizli Müfredat)	Gökhan Baş	12
Eğitim ve Bilime AKP Saldırısı	Rıfat Okçabol	20
AB İlerleme Raporu'nda Eğitim, Bilim ve Kültür	Ünal Özmen	24
Marksist Ekonomi Politik Akademisine Doğru: Karaburun Ekonomi Politik Atölyesi	Erdal Küçüker	27
Almanya ve Türkiye'de PISA Araştırma Sonuçları Alınan Önlemler ve Uygulamalar	Kemal Yalçın	29
Küba'da Çocuk Emeği, Politikalar ve Uygulamalar	Aylin Dağlıoğlu	37
Okullarda Kâğıt İsrafı	İnayet Sayan	42
Çocuk, Gençlik ve Genel Edebiyat Katalogları Projesi Alana Açılan Pencerele	Necdet Neydim Nabi Belekoglu Mehmet Kaya	45
KİTAP: Eğitimde Yaratıcı Drama	Dr.H.Serhan Sarıkaya	51
FİLM: Bad Teacher	Ünal Özmen	55
Türkiye ve Dünyada Eğitim Gündemi	Mutahar Aksarı	58



Toplumsal Ekolojinin Ortaya Çıktığı Koşullar

Bugün, ortaçağın sonundaki insanlar gibi dünyamızın kurumsal, kültürel ve fiziksel olarak giderek daha fazla parçalandığını hissetmekteyiz. Çağımızdaki yapıcı ve yıkıcı eğilimler arasındaki açığı, uzlaşmayı olanaksızlaştıracak kadar genişlemiştir. İçinde yaşadığımız toplumun yalnızca değerleri ve kurumları değil, doğal çevresi de bir çöküşle karşı karşıyadır. Öte yandan modern insanın yok etme kapasitesi, yeniden inşa potansiyeliyle ilgili bir fikir vermektedir (Bookchin, 1994). İrili ufaklı birçok çevre ve insanlık felaketiyle karşılaşmak, tüm bu sorunlarla ilgili kapsamlı çözümler arayışını getirmiştir. Yirminci yüzyıl iki dünya savaşına tanıklık ederek yaşanan kıyımın çapının ne kadar genişleyebildiğini göstermiştir. Daha çok insan etkinlikleriyle gerçekleştiği söylenebilecek olumsuz gelişmelerin önlenebilirliği, doğayla ve kendi soyuyla birlikte diğer türlerle de hükümlanlık ilişkisi kuran insanoğlunun çabalarının seyrine bağlıdır.

Murray Bookchin 1960'ların başında ekoloji kavramını radikal politikanın içine katarak toplumsal ekoloji kuramını geliştiren özgürlükçü sosyal bilimler teorisyenidir. Bookchin, merkezîyetçilikten uzaklaşmış, gerçek anlamda demokratik bir toplumun hayalini kurarak ekoloji bilimini insancıl ve toplumsal bir çerçeve içine yerleştirmeye çalışmıştır (Biehl, 2006).

1921 yılında doğan Murray Bookchin, çocuk yaşta Amerikan komünist harekete katılmıştır. Liseden sonra döküm işinde işçi olarak çalışmış, uzun yıllar sol hareketin içinde bulunmuştur. Yirmiden fazla kitabı olan Bookchin, ekoloji, doğal felsefe, tarih, kent çalışmaları, Marksizm ve anarşizm gibi çeşitli konularda yazmıştır. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra elektronik mühendisliği okumuştur. Bölümde okurken makinelerin insan emeğinin yerine geçebileceklerini düşünmeye başlamıştır. Böylece insanlar kendi ilgi alanları ve kendilerini geliştirmek için yeterince zaman bulabileceklerdir. Yazar ve iyi bir hatip olarak, nükleer karşıtı hareketleri ve politik yeşil hareketi hem ABD'de hem de Almanya'da epey etkilemiştir (Vanek, 2000).

Moskova mahkemeleri, Nazi- Sovyet paktı gibi gelişmeler, Bookchin'in eleştirilerinin dozunu artırmasına yol açmış ve 1939 yılında Komünist Parti'den ihracına neden olmuştur. Yalnız tüm bu olup bitenler kendisinin radikal gelenekten kopuşunu değil, aynı geleneğin

*Ankara Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Öğrencisi

üzerinde tekrar düşünerek yenileme ihtiyacı duymasını beraberinde getirmiştir. Böylece “Sentetik Çevremiz” ve “Şehirlerimizde Kriz” adlı ilk iki kitabı ortaya çıkmıştır. Her iki kitap da daha çok kentleşmenin yol açtığı çevre sorunlarının olumsuz etkilerine odaklanmaktadır (White, 2008). Bookchin, kimyasallarla kanser arasında ilişki kurarak insan sağlığının nasıl olumsuz etkilendiğini ortaya koymuştur. Bunda doğal olandan uzaklaşma ve giderek sentetik ve yapay olanın boyunduruğu altına girmenin etkisi söz konusudur. Yine insanların kendi elleriyle kurdukları şehirlerde kendi önlerini tıkadıkları, gelişimlerine, mutluluklarına sekte vurduklarını dile getirmiştir. Kent ve kentleşme olgularına epey kafa yoran düşünür, antik çağlara kadar araştırmalarını götürerek insanların nasıl daha rahat ve huzurlu yaşayabileceklerini bulmaya çalışmıştır. Bu arayışının nedenleri arasında insanlığın mevcut durumundan duyduğu kaygı kadar kendi hayatındaki etkiler de sayılabilir.

1946 yılında General Motors’da patlak veren greve katılan Bookchin, grevin ardından sermayedarlarla sendika liderlerinin uzlaşması sonucu sanayi proleteriyasına güvenini yitirmiştir (Biehl, 2006). Bu tarihten itibaren de temel çelişkinin emek-sermaye arasında olmadığı, insanın doğayla ve türdeşleriyle kurduğu tahakküm ilişkilerini incelemek gerektiği temel teziyle hareket etmiştir.

Ağır sanayide çalışan bir işçiye kendisini geliştirerek üniversite okuyan ve daha sonra öğretim üyesi olan Bookchin, 1960’ların sonunda New York Kent Üniversitesi’nde dersler vermeye başlamış, 1970’lerde de profesörlüğe yükselmiştir. 1974 yılında ise antropolog olan Dan Chordorkoff ile birlikte Toplumsal Ekoloji Enstitüsü’nü kurmuştur. Bookchin, hayatının büyük bir kısmında aktivistliğini gerek politik alanda gerek entelektüel olarak sürdürmüştür. 1970’li yıllar boyunca “Ekoloji Eylem Doğu’23” ve nükleer

karşısı “Clamshell Birliği” gibi hareketlerde aktif çalışma yürütmüştür. Bookchin 2006 yılında hayatını kaybedinceye kadar yazmaya devam etmiştir. Son yazılarında, neo-Malthusçulara ve kıtlık sözcülerine çatması dışında, küresel çevreciliğin kurumsallaşmasına çok az değinmektedir. Bu yüzden de bugünkü çevre sorunlarıyla ilgili neler düşündüğüne dair detaylı bilgi bulunmamaktadır (White, 2008). Küreselleşmenin geldiği noktada uluslararası çapta çevreci hareketlerin aktifliğinin artması ve Bookchin’in geliştirdiği toplumsal ekoloji ekolüne bu gelişmelerde düşen rollerin neler olduğu konusunda ancak ürettiklerine bakarak çıkarsama yapılması gerekecektir.

Bookchin 1950’li yılların başında Marksizmden özgürlükçü sosyalizme kaymıştır (Small, 2006). Özellikle de 1960’ların sonu ve 1970’lerin başında sol hareketlerin çok azı ekolojiyle ilgiliyken Bookchin, ilerici, insancıl ve demokratik bir ekolojik politika inşa etmek için yoğun bir çaba harcamıştır (White, 2008). Onun özgürlükçü sosyalizme kayması, geleneksel sosyalist anlayışın, tahakküm ilişkilerini tamamen ortadan kaldırmayı gözetmeyip derinlemesine incelememesine yönelik eleştirilerinin yanı sıra, kendisinin toplumu ve doğayı kucaklayan alternatif bir teori oluşturma ihtiyacını duymasından kaynaklanmaktadır.

Bookchin’e göre, günümüzde karşı karşıya kalınan temel çelişki, ücretli emek ile sermaye arasında değildir. Bunun yerine insan emeği ile doğal dünya arasındaki etkileşimler önem kazanmıştır. Bununla birlikte Bookchin, Marx’ın emeğin insanlaşma sürecinde değer taşıması ile ilgili görüşlerine katıldığını belirtmektedir. Onun için esas olan, insanoğlunun tahakkümünü ve emeğin sömürsünü ortadan kaldırmaktır (Vanek, 2000). Bu yüzden de Bookchin, sömürünün ve tahakkümün ortadan kalkmasını arzulayan bir devrimcidir. Hem insanlığın dönüşümünü hem

de doğanın dikkate alınmasını önemsemektedir. Ancak böylesi bir bütünlükle bakılınca gerçek anlamda bir aydınlanma ve kurtuluşun mümkün olabileceğini düşünmektedir.

Bookchin'in projesi, genel anlamda Aydınlanma geleneğinin takipçisidir ve kapsamlı sosyal ve politik bir teoriyi önümüze getirmektedir. Bu bakımdan çevre sosyolojisinden politik ekolojiye, yeşil politik teoriden çevre bilimlerine, çevre etiğinden eleştirel teoriye, kentsel sosyolojiden demokratik teoriye kadar çeşitli alanlara da uzandığı için incelemek ve bir yerde konumlandırmak ayrıca zorluk taşımaktadır (White, 2008). Bu yüzden, toplumsal ekolojinin insana ve doğaya yaklaşımını iyi anlamak için dikkatli incelemek önem kazanmaktadır.

İnsanı, doğada değerin cisimleşmesi olarak düşünmek yanlış olmaz. Ancak insanlar var oldukça dış dünyaya değerler biçmektedir. İnsanların yok oluşuyla birlikte değer de yok olacaktır. Dolayısıyla doğada bir taş ile bir ayıyı aynı kefeye koyamayacağımız gibi, bir ayı ile insanı da aynı kefeye koyamayız. Bu eğilim düpedüz "gericidir". Öte yandan insanın çevresini ve kendisini daha iyiye, güzele doğru geliştirme, dönüştürme yeteneğini ve potansiyelini hiçe saymak anlamına gelecektir. Doğa giderek genişleyen çok uzun bir farklılaşma süreci olarak görülmesi gereken evrimsel bir gelişimdir. Bu gelişim ne kadar farklı olursa olsun organik olmayandan organiğe ve nihayet toplumsal olana doğru birikerek çoğalan ve devinen bir evrimsel süreçtir (İdem, 2002).

Bookchin, savaş sonrası dünyada kronik çevre sorunlarını derinlemesine incelemenin, toplumla doğa arasındaki ilişkinin temeline inmeyi gerektirdiğini belirtmektedir. Bookchin, ekolojik tartışmalarda doğalcı indirgemeciliğe ilk vurgu yapanlardan biridir. Ekolojiyi tarihi, politik ve sosyolojik yönlerden de ele almak gerektiğinin altını çizmiştir. Toplumsal ekoloji,

bombanın gölgesinde şekillenen bir eko-kritik olarak düşünülmelidir. Bookchin'in kafasında bir yerde hep nükleer tehdit yer almıştır (White, 2008). Ekoloji bilimini toplumsal dinamiklerle yan yana düşünerek açıklama ihtiyacı, ilk olarak Bookchin ile ortaya çıkmış olmaktadır. Çağımızdaki çevre sorunlarının kronikleşen yapısı da doğa-insan ilişkilerine farklı bir gözle bakmayı gerektirdiği söylenebilir.

Bookchin'in çalışmalarını dört döneme ayırmak mümkündür. 1950-1965 arasını kapsadığı söylenebilecek ilk dönemde günümüz sorunlarının ve kent meselelerinin incelendiği görülmektedir. 1965'ten başlatılarak 1982'ye kadar uzatılabilecek ikinci dönemde ise toplumsal ekolojinin teorik çerçevesinin çizildiği görülmektedir. Özgürlüğün Ekolojisi yapıtıyla toplumsal ekoloji, sistemli hale getirilmiş olmaktadır. Üçüncü dönem ise 1982-1990 yıllarına denk düşmektedir. Bu dönemde Bookchin düşüncelerini gözden geçirmekte ve detaylandırmaktadır. Toplumsal Ekolojinin Felsefesi adı altında toplanan makalelerde toplumsal ekolojinin felsefi boyutu incelenmektedir. Dönemin en önemli çalışması, Kentleşmenin Yükselişi ve Yurttaşlığın Düşüşüdür. Bu eserde katılımcı demokrasinin ve özgür kentin tarihi araştırılmaktadır. Bookchin aynı zamanda çağdaş anlamda topluluk kalkınması ile aktif yurttaşlık kavramlarını incelemiştir. Ölümüne kadar olan süreyi kapsayan son dönemde ise Bookchin, toplumsal ekoloji ile derin ekoloji arasındaki ayrım üzerinde epeyce durmaktadır (White, 2008).

Toplumsal Ekoloji ve Hiyerarşi

Bookchin'in en fazla üzerinde durduğu konulardan biri hiyerarşidir. Doğal dünyanın bütünlüğü ile hiyerarşi karşıtı mücadeleyi birleştirmektedir (Vanek, 2000). Bookchin'in eserlerinde sınıf yerine daha fazla hiyerarşi/ toplumsal egemenlik vurgusu yapılması ilginçtir. Bookchin, toplumsal egemenliği, sınıf

olgusunu da içeren ama önceliği ona vermeyen bir tarzda ele almanın çok katmanlı olan sömürü, egemenlik, dışlama, suskunlaştırma gibi kavramları daha açıklayıcı kılabilceğini belirtmektedir (White, 2008). Hiyerarşi bugün toplumsal yaşamın varlığını tehdit ettiği için toplumsal bir olgu olarak kalması zordur. Hiyerarşi aynı zamanda organik doğanın bütünlüğünü de tehdit eden bir yan taşımaktadır. Bundan dolayı da değişmeden kalması zor görünmektedir (Bookchin, 1994). Bookchin aile, dinsel kurumlar, okullar ve iş süreci tarafından toplumsallaştırılan insanların hiyerarşiyi, kendini yadsımayı ve devleti temel varsayımlar olarak benimsediklerini öne sürmektedir. Oysa bu varsayımlar yıkılmadıkça akıl özgürleşemeyeceği için ekolojik dengeyle ilgili her tür tartışma anlamsızlaşacaktır. Yine Bookchin'e göre savunulan devrim, yalnızca politik kurumları ve ekonomik ilişkileri dönüştürmeyi değil bilinçleri, hayat tarzlarını, erotik arzuları ve hayatın anlamına dair yaklaşımları da kapsamalıdır (Biehl, 1997).

Toplumsal ekoloji, doğaya tahakkümü ortadan kaldırmak için insanın insan üzerindeki tahakkümünün, bu yüzden buna yol açan hiyerarşinin ortadan kaldırılması gerektiğini dile getirmektedir. Bu nedenle ekoloji hareketinin, öncelikle tahakküm sorununu bütünüyle ele alması gerektiğini, ekolojik sorunların asıl nedeni olan hiyerarşi ve tahakkümün kapsamlı bir devrim fikrinden yola çıkarak ortadan kaldırılmasını savunmaktadır (Ünal, 2010).

Bookchin 1964 yılında Lewis Herber takma adıyla toplumsal ekolojinin ilk dile getirilişi olarak bilinen ve keskin bir üslupla kaleme aldığı Ekoloji ve Devrimci Düşünce adındaki makalesinde, ekoloji biliminden yola çıkarak radikal bir toplumsal teori inşa edilebileceğini öngörmektedir. Bunun için ekolojiye eleştirel ve yeniden düzenleyici bir gözle bakmak gerektiğinin altını çizmektedir.

Burada Bookchin, ekoloji meselesinin var olan toplumsal ilişkileri, en radikal bakış açısının bile sunamayacağı bir derinlikte tartışma olanağı yarattığını öne sürmektedir. Aynı zamanda modern, kentleşmiş ve merkezi toplumların bu yapısından kaynaklanan sorunlarına dikkati çekmektedir. Dahası insanlıkla doğa arasındaki problemlili ilişkinin temelinde tahakküm ilişkilerinin bulunduğunu belirtmektedir. Böylece de insanın doğayı yönetme arzusunun ardında yatanın, insanın insanı sömürmesi olduğu görülmektedir (Herber, 2011).

Teknolojiye Bakış

Bookchin, teknolojik yeniliklerin, çeşitli iletişim teknolojileri ve ulaşım olanaklarının gelişmesinin zaman ve mekana bağlı kısıtları ortadankaldıracağı için, çok sayıda insanın birkaç kentsel alana sıkışmasının gereksizleşebileceği düşüncesini savunmaktadır. Bookchin, çevreye zararlı olabilen teknolojiler olduğu gibi toplumsal dönüşüme eşlik ederek insanlıkla doğa arasındaki dengeyi sağlayacak bir potansiyele sahip teknolojiler de olduğunun altını çizmektedir (White, 2008). Bu bakımdan eldeki teknolojik olanakların insanlık ve doğa yararına kullanılmasının önemi üzerinde durmuştur. İlkel hayata dönmeyi savunan çevrecilerin aksine gelişen teknolojik olanaklardan yararlanmanın önemine sık sık değinmiştir. Çevreye zarar vermeyecek ekoteknolojilere ekolojik toplum tasavvurunda da yer vermiştir.

Bookchin ondokuzuncu yüzyıl başlarındaki tüm ütopya ve devrimci programların iş ve arzu arasındaki sorunlarla karşı karşıya geldiğini ifade etmektedir. Bu tür düşüncelerin yirminci yüzyılda da sosyalistler tarafından savunulduğu görülmektedir. Bookchin, bir tür iş etiğinin, çalışma mitinin sürdüğünü belirtmektedir. Bundan dolayı da sosyalizm deyince tam istihdamın sağlandığı sanayi toplumu anlaşılmaktadır. Oysa Bookchin, koşulların değişmesiyle artık “sibernasyon”

ve “otomasyon” teknolojilerinin geliştiğini bu yüzden de “ihtiyaç” meselesinden kıtlık sonrası “özgürlükler alanına” geçiş yapmanın gerekliliğinden bahsetmektedir. Burada önemli olan teknolojinin insanı özgürleştirip özgürleştiremeyeceği ve teknolojinin insan-doğa ilişkilerinin düzelmesine katkısının ne olacağıdır (White, 2008). Bookchin, çalışmanın kutsal görüldüğü sanayi devrimi sonrasındaki anlayışın artık eskidiği ve terk edilmesi gerektiğini düşünmektedir. Teknolojinin doğru ellerde olmasıyla günümüzde karşılaşılan açlık, kıtlık, kirlilik gibi kapsamlı sorunların rahatlıkla çözülebileceğini ifade etmektedir.

“Dinle Marksist” makalesinde Bookchin, yeni teknolojilerin işçi sınıfının konumunu sarstığını ve nüfusun büyük çoğunluğunun artık işçilerden oluşmadığını, bu yüzden ABD’de proletarya mitinin geçersizleştiğini belirtmektedir. Benzer şekilde Marksist sol, toplumsal yapıyı tanımlamakta zorlanmakta; ırk, cinsellik ve ekoloji gibi meseleleri nereye koyacağını kestirememektedir. Bunların yanında Bookchin kendisinin de geldiği Ortodoks geleneğe köklü eleştiriler yönelterek Leninist örgüt anlayışının hiyerarşiyi benimseyen işleyiş tarzıyla kişiyi robotlaştırdığını belirtmektedir (Bookchin, 1971). Teorisinin temeline hiyerarşinin ortadan kaldırılarak eşitlikçi ilişkilerin kurulmasını koyan Bookchin için, merkezden alınan kararları uygulayan bir parti anlayışı arkaik kalmıştır. Toplumsal ekoloji teorisinde artık ağırlık kendisi ve çevresiyle ilgili kararları yine kendisi alan aktif yurttaşadır.

Marksizm & Kapitalizm

Bookchin Marx’ı, Aydınlanmayı ele alış biçimi yüzünden eleştirmektedir. Marx’ın toplumsal gerçekliği bilimsel bir mercekten geçirip devrimci projeyi fazlasıyla bilimsel bir kılıfa soktuğunu öne sürmektedir. Etik ve kültürel boyutun arka planda bırakıldığı da yöneltilen bir diğer eleştiridir. Bookchin

ayrıca Marx’ı, insanı yalnızca bir üretim kategorisine indirgemekle itham etmektedir. Ona göre söz konusu ekonomik indirgemeci bakış açısından dolayı kültür, ideoloji gibi konulara gereken önem verilememiştir. Bookchin ek olarak Marx’ın doğaya bakışını da sorunlu görmektedir. Marx’ta doğanın yalnızca insanlığın yararına sunulmuş basit bir nesne konumuna itildiğini öne sürmektedir (Bookchin, 2006). Marx, eserlerinde geniş bir şekilde kapitalizm tahlillerine yer ayırmıştır. İnsanlık tarihinde görece uzun bir zaman diliminde varlık gösteren bu toplumsal ve ekonomik sistemi çözümlemeye çalışmıştır. Bunu yaparken elbette birtakım soyutlamalara başvurmuştur. Özellikle 19. yüzyılda sistemin akışının ekonomi belirlemeli olması, Marx’ı ekonomiyle ilgili analizlere daha fazla yönelttiği için bu durum da sık sık ekonomik yönden indirgemecilikle suçlanmasına yol açmıştır. Öte yandan Marx ve Engels’in geliştirdikleri teoride de gelecek tasavvuru “komünist toplum” altında cisimleşmektedir. Nitekim Bookchin de kendi teorisini geliştirirken Marksizmden yararlandığını gizlememektedir.

Öte yandan her tür “anlamın” içini boşaltan kapitalizm, bunun yerine kaba alım-satım ilişkilerini koymakta ve yalnızca tüketime önem vermekte; karşılıklı yardımlaşma, dayanışma, emeğe dayalı ilişkilerin, hatta sevgi ve gerçek dostluğun yerinde ise yeller esmektedir. Kapitalizm yalnız egoyu, çekirdek toplumsal ilişki biçimi olarak yüceltmektedir (Bookchin, 1996). Kapitalizme bakışta Bookchin de Marksizmin ustalarıyla birleşmektedir. İnsanın bugün geldiği noktanın içler acısı olduğunu düşünmektedir.

Bookchin “kıtlık” kavramının tarihsel olarak var olan toplumsal ilişkileri doğallaştıran bir ideoloji şeklinde kullanıldığını belirtmektedir. Böylece “kıtlık”, yönetici elitler tarafından patriarkal ailenin, özel mülkiyetin, sınıf tahakkümünün ve devletin meşrulaştırılmasına

hizmet etmiştir (White, 2008). Kaynakların kıt olduğu tezi günümüzde hala sermayenin ideologları tarafından işlenmekte ve alıcı bulunmaktadır. Hemen her sorunla, daha doğrusu yanlış yönetim sorunuyla ilgili olarak sorumluluktan kurtulmak için bu teze sarılmaktadır. Oysa Bookchin, artık kıtlık sonrası bir döneme girildiğinin, istense karşılaşılan sorunların çözülebileceğini muştulamaktadır. Mesele politik irade ve bireylerin bu iradelerini kullanma meselesidir.

Gelişmiş kapitalizmle ilgili Bookchin'in getirdiği eleştiri, "büyü ya da öl" tezidir. Bu tezle, modern anlamdaki çevresel bozulmanın anlaşılması için sermaye birikiminin daha geniş bir çerçevede ele alınması gerektiği ileri sürülmektedir. Ekolojiyi geniş kapsamlı olarak ele alınca kapitalizmin sürdürülemez doğası ortaya çıkmaktadır (White, 2008). Bookchin'e göre, kapitalizmde temel sorunların kaynağında toplumsal ilişkiler, ulus devlet ve tüm nesnelerle kurulan ilişkilerin ticarileşmesi yatmaktadır. Toplumsal hayat, işbirliği ve insani ilişkiler temelinde düzenlendiğinde, teknolojinin de sorunları çözmede işe yarayacağını belirtmektedir (Vanek, 2000).

Kapitalizmin "büyü ya da öl" mantığının anlaşılması, toplumsal ekolojinin merkezinde yer almaktadır. Bu tez doğayla ilgili devrimci politikaya gereksinim duymaktadır. Kapitalizmin mezarkazıcısı olarak, "işçi sınıfı" yerine bu rolü alan "doğa"dır. Öte yandan Bookchin'in kriz anlayışı çok boyutludur. Toplumsal anlam krizi, demokratik katılım krizi, ve nükleer yok oluşun ürkütücülüğü hep krizle birlikte düşünülen başlıklardır (White, 2008). Tüm bu krizleri tetikleyen de kapitalizmin hep daha fazla kârı gözetan yapısıdır. Bundan kaçmak mümkün olamayacağı için sistemin dışına çıkarak başka bir alternatif geliştirmek tek çıkar yol görünmektedir.

Diyalektik ve Doğa Anlayışı

"Ekoloji ve Devrimci Düşünce"de bilime merkezi bir yer vermiş olan Bookchin, bilimin çok önemli toplumsal ve politik sonuçlara sahip olduğunun altını çizmiştir (White, 2008). Bookchin, kendisinin geliştirdiği felsefi kavramların diyalektik olduğunu ve Hegel'e dayandığını belirtmektedir. Ancak Hegel'in teolojik düşüncesine katılmadığının altını çizmektedir. Herhangi bir gelişmenin kaçınılmaz olduğuna inanmamaktadır. Ama aynı zamanda sosyalizm gibi kimi gelişmelerin maddi koşullar yeterince geliştiğinde hayata geçebileceğini düşünmektedir. Bookchin, geliştirdiği yaklaşımına diyalektik doğalcılık adını vermektedir. Ekoloji düşüncesini, kentleşme sorunu ve özellikle de kent-kır ayırımına dayandığını belirtmektedir (Vanek, 2000). Kent ve kırdaki ayrımların mutlaklaştırılmaması gerektiğine vurgu yapmıştır.

Bookchin, Diderot'un öneminin, onun konunun gelişimsel sürecini iyi ortaya koymasında yattığını belirtmektedir. Rönesans ve Aydınlanma düşüncelerini mekanik bularak Diderot'un maddeyi karmaşıklığı ve aktifliği içinde ele alan diyalektiğini önemsemektedir. Bookchin diyalektik akıl yürütmenin, rasyonelliği anlamada daha kapsamlı bir çerçeve sunduğunu ifade etmektedir. Gerçekliği tamamen tarihsel sürecin ürünü olarak tasarlayan akıl yürütme biçimiyle olgu, yalnızca verili anda ele alınmayıp gerçekleşmesi beklenenlerle birlikte değerlendirilmektedir. Olgudaki potansiyeller dikkate alınarak daha geniş bir toplama nasıl uyarlanabilecekleri üzerine kafa yorulmaktadır (White, 2008).

Olguları birleştirmek, birbiriyle ilişkilendirmek ve özgün koşullarının yanı sıra bütünlükleri içinde değerlendirmek önem kazanmaktadır. Yiyecek ağı ne kadar karmaşık ise birkaç

tür ortadan kalktığında istikrar o kadar az bozulacaktır. Bu yüzden de türler arası çeşitlilik ve karmaşıklığa çok büyük önem verilmelidir. Bizi engelleyen ve sınırlayan bağların neler olduğunu tanımlamadan onlardan kurtulmak zor olacaktır. Bundan dolayı devam eden tahakküm ilişkilerinin bizi nasıl etkilediğini tespit etmemiz gerekmektedir. Yalnızca insanlık doğal dünyayı dönüştürmez doğa da insanı dönüştürmektedir. İnsanlık tarihi hiçbir zaman doğayla bağını koparamaz. Bu anlamda doğaya gömülü olma hali söz konusudur. Önemli olan ne tür bir doğanın gelişmesini önümüze koyduğumuzdur (Bookchin, 1994). Doğayla bu kopmaz ilişki, Bookchin'in tüm düşüncelerinde görülmektedir. Karşılıklı etkileşim hali hep hayatın akışını belirleyen bir öneme sahiptir.



Bookchin birinci ve ikinci doğa ayrımı yapmaktadır. Biyotik doğayı birinci kısma alıp kültür, teknoloji, diller ve kurumlaşmış yapıları içeren insan toplumlarını ikinci kısma dahil etmektedir (White, 2008). Bookchin, ikinci doğanın başka bir deyişle en geniş anlamda toplumun, birinci doğanın içinden çıktığı gerçeğine vurgu yapmakta ve toplum ile doğanın karşı karşıya gelmiş olmasından bağımsız olarak toplumsal hayatın her zaman doğal bir boyuta sahip olduğu gerçeğine işaret etmektedir (Ünal, 2010). Bu iki doğanın bir araya gelerek karşılıklı etkileşime girmesinden

özgür doğa oluşacaktır. Böylece insan kendi potansiyelini, doğayı da dikkate alarak geliştirmiş olacaktır.

Derin Ekoloji ve Doğa/Kent İlişkisi

Bookchin, derin ekolojistleri kıyasıya eleştirmektedir. Artık günümüzde el değmemiş bir doğadan söz edilemeyeceğini, derin ekolojinin umutlarıyla bugünkü sentetik çevrenin uyuşamayacağını ifade etmektedir. Bookchin derin ekoloji düşüncesinin bio-merkezciliğini son derece gerici bulmaktadır. Derin ekolojiye inananların ekolojik sorunları kapitalizmle bağlantılandırmadığını dile getirmektedir. Ayrıca çevresel bozulmalarla ilgili birçok olumsuz gelişmeden dolayı teknolojiyi suçlayarak kozmosun parçası olarak ruhsal gelişmeden söz ettiklerini aktarmaktadır. Ancak kendilerinin önerdiğinin de bir toplumsal hareketten çok bir tür din olduğunu ileri sürmektedir. Böylece, mevcut tahakküm ilişkilerinin sürdürülmesi anlamına geldiği için, statükonun ekmeğine yağ sürüldüğünü ifade etmektedir. Bookchin, uyum içinde yaşama düşüncesine karşı çıkarak uyum fikrinin insanı pasifleştirdiğini savunmaktadır. Derin ekolojistleri, duyguları öne çıkararak dünyayı akılla yönetmeyi bir kenara bırakmakla eleştirmektedir (Vanek, 2000).

Bookchin ekolojik insanlık düşüncesini oluştururken bugünkü anlamda kentsel olanın eleştirisine geniş olarak yer vermiştir. Ona göre eğer değerlerimize tamamen rastgele ve göreceli denemeyecekse insanlığın kendisiyle ilgili nesnel bir ölçüte sahip olması gerekir. Kropotkin ile Aristo'yu birleştiren de insanların özdeşünüm (selfreflection) sahibi ve rasyonel eylemler içinde olup sonuçlarının öngörülebilir olduklarını varsaymalarıdır. Böylece en seçkin insani özellik olarak özbilince vurgu

yapmışlardır. İnsani eylem, insanoğlunun gerçekleştirdiği herhangi bir eylem olarak görülmeyip insandaki özdeşünümücü özelliği (bilinçli ve farkında olma), rasyonel pratiği ve öngörüğü güçlendiren bir eylem olarak değerlendirilmektedir (Bookchin, 2006). Bilince sahip olma ve bunu pratiğe dökme, toplumsal ekolojinin ekolojik toplum yolunda çok önemseddiği bir yaklaşım tarzıdır.

Ekolojik bir Topluma Doğru'da Bookchin, kentsel toplumsal ekoloji düşüncesini geliştirerek kentsel hareketlerin yeni bir toplum kalkınma biçimi geliştirmedeki yaratıcı rolüne, eko-teknolojiler ve öz-yönetimin yeni katılımcı mekanizmalarını kurmaya geniş yer ayırmaktadır (White, 2008). Bu özönetim katılım mekanizmaları önerisi, doğrudan ve dolaylı olan Fransız Devrimi sırasında kurulan Paris semt meclislerini (48 tane) akla getirmektedir. England kasaba toplantılarını akla getirmekteydiBookchin, tarihte büyük devrimlerin hep bellibaşlı şehirlerle anılmasını, kentlerin önemiyle açıklamaktadır. Antik Yunan'daki şehir devletlerinin eksiklikler de taşısalar kimi yararlı örnekler sunduklarını belirtmektedir. Dahası devletin ortaya çıkışını özgür yurttaşın kent sorunlarını çözmek için karar mekanizmalarına aktif katılımıyla açıklamaktadır (Biehl, 1997).

İnsani bir ortam, insani ölçeği gerektirmektedir. Başka bir deyişle kamusal bir kavrayış, kişisel katılım ve yüz yüze ilişkiler önemlidir. Aynı zamanda kişinin benliğinin ve ahlakının gelişimi de önemsenmelidir. Ancak merkezileşme yönündeki eğilim, kamusal alanda bireyin kendi özyönetimini uygulaması fırsatından yoksun bırakılmasıyla zihinleri uyuşturan bir durgunluk üretebilir. İnsancıl olmayan ortam, kamusal alana bulaşan değersizlik duygusunun kişisel alanı da içine alması ve bireyin yalnızca özbilincinin değil benliğinin de aşınması anlamına gelebilmektedir. Hiçbir toplumsal oluşumu, en kararlı anarşist grupları bile, bireyin

benlikle ilgili potansiyelini gerçekleştirmekten kaynaklanan özbilinç olmadan hiyerarşik ilişkilerden uzak tutmanın yolu yoktur. Sınıf yönetiminin ortadan kalkması hiçbir biçimde hiyerarşik ilişkileri ortadan kaldırmaz. Bu ilişkiler aile içinde, cinsler ve gruplar arasında, etnik gruplar içinde varlığını sürdürebilecektir (Bookchin, 2006). Gerçekten de çok karmaşık bir yapıda olan tahakküm ilişkilerini tamamen ortadan kaldırmak epey meşakkatli görünmektedir. Toplumsal dönüşümün toplumun her hücresine emdirilmesi için sürece yayılan bir dönüşüm gerekeceği açıktır. Burada gene diyalektik yöntemin kimler tarafından ve nasıl kullanılacağı önem kazanmaktadır. Başka bir düzlem ise güncel siyasal alandır. Kapitalist sistemde tahakküm ilişkilerini tekrar tekrar üreten egemen düşüncelerin yarılması ve açılan yarıklardan ilerlenmesine dair Bookchin, direkt açıklama yapmayı pek tercih etmemektedir. Daha çok tasavvur ettiği ekolojik toplum, diğer çevreci hareketler, sol hareketlerle ilgili görüşleri bilinmektedir. Bu yüzden günümüz kapitalist toplumlarından hayal edilen topluma doğru geçiş sürecinin biraz muğlak olduğu söylenebilir.

Liberal ve Marksist şehir plancılarının ulus devlet ve politik merkezileşme esas alan determinist eğilimlerinin tersine Bookchin tarihte görülen, polis, komün, kent meclisleri, özgür şehir gibi uygulamaların başka bir gelişim modeli sunduğunu düşünmektedir. Geçmişteki tüm bu pratikler nasıl ortaya çıktıysa, bugün de yeniden merkezileşme alternatif olarak hayata geçirilmeleri mümkün olabilecektir (White, 2008). Bookchin'e göre, ekolojik toplumun hayat bulması ancak bu kent merkezli yapılanmalarla mümkün görünmektedir.

Özgürlükçü yerel yöneticilik, ekolojik yönelimli akılcı bir toplumsal hedef eşliğinde, bütünlüklü bir ekonomi önermektedir. Tarımsal ve sınai üretimle ilgili politikalar

ve somut kararlar, yurttaşlar tarafından, yüz yüze toplanılan meclislerde alınacaktır. İnsanlar; işçiler, çiftçiler, teknisyenler ya da profesyoneller olarak değil, mesleki uzmanlıklarına bakılmaksızın üretim etkinliklerinin yönlendirilmesinde yer alacak *yurttaşlar* olarak bu meclislere katılacaklardır. Böylece özelleşmiş statü çıkarlarını değil, genel insani çıkarları dile getirecekler ve mülkiyet çıkarları herkesi kapsar hale gelecektir (İdem, 2002).

Komünalizm Düşüncesi ve Konfederal Yönetimler

Murray Bookchin, Marx'ın kapitalizm eleştirisini içeren düşünceleriyle konfederalizmle ilgili anarşist düşünceleri birleştirerek anarko-ekolojik bir yaklaşımı benimsemiştir. Komünalizm adı altında yüz yüze demokrasi ya da özgürlükçü belediyeçilik denen (libertarian municipalism) yerinden yönetimi savunmuştur. Anarşizmle ekolojiyi birleştirerek eko-anarşizmi geliştirmiştir. Komünalizm, anarşizmin en ileri öğeleriyle marksizmin en ileri unsurlarını birleştiren özgürlükçü bir ideolojidir (Vanek, 2000). Öte yandan anarşizmin bireyciliğine saplanmadan sosyalist birikiminin de etkisiyle toplumsal sorunları çözmeyi önüne koyan bir bakış açısına sahip olmuştur. Hiçbir çevre sorununun toplumsal meseleleri çözmeden hallolamayacağını düşünmüştür. Bu anlamda beslediği Marksist damarın genel olarak ekoloji bilimine ve topluma bakışını etkilediği söylenebilir.

Toplumsal ekoloji, konfederal özgürlükçü yerel yönetimlerin bölgesel ihtiyaçlarını karşılamak için insani açıdan düzenlenmiş çok yönlü endüstriyel projelerin, organik tarım yöntemlerinin kullanımını, güneş, rüzgar, metan gibi diğer enerji kaynaklarının ve ekoteknolojilerin kullanımını amaçlamaktadır. Halkın sorunlarına yönelerek bu sorunları çözmek ve her bireyin her yönüyle kendisini

geliştirmesi için boş zamanı amaçlamaktadır (İdem, 2002).

Bookchin'in geliştirdiği özgürlükçü belediyeçilik anlayışında yerel düzeylerde insanların yönetime katılmaları beklenmektedir. Katılım mekanizmalarının sağlıklı işletilmesinin yüz yüze demokrasiyi de getireceği öngörülmektedir. Daha sonra şehir ya da kasabalarda iktidar alınınca tüm meclisler birleştirilerek hükümet oluşturulacaktır. Tabandan gelen örgütlenme, özyönetime dayanacağı için sınıf tahakkümü söz konusu olmayacaktır. Değişimi ateşleyenler radikal solcular olacaktır. Yerel konfederasyonlar bölgesel olanları, onlar da ulusal konfederasyonları oluşturacaktır. Meclislere katılmak istemeyenler katılmayıp alınan kararlara uymaları gerekecektir. Herkesin birbirine ve doğaya da bağlı olması ilkesi (interdependence) sonucu belediyeler de birbirine bağlı olacaktır. Ancak karar almayı kolaylaştırmak için çoğunluğun oyu geçerli olacaktır. Herhangi bir yönetimin kendi içinde çoğunluk kararı alınmadıkça konfederasyondan ayrılmaması gerekecektir. Diğer yandan Bookchin, adem-i merkezîyetçiliğin o kadar da fetişleştirilmemesi gerektiğini belirtmektedir. Tarihe bakıldığında, örneğin feodal Avrupa'da yerelciliğe rağmen o dönem tiranlığın ve zorbalığın hakim olabildiğini ifade etmektedir. Öte yandan tüm bu köklü değişimleri gerçekleştirmek için bir anayasaya ihtiyaç duyulacaktır (Vanek, 2000). Ekolojik topluma giden yolda ilerlerken minimal ve maksimalist olmak üzere iki program rehberlik edecektir. Minimal program, daha çok güncel ihtiyaçlarla ilgili olacak, maksimalist olan ise özgürlükçü sosyalizm projesini hayata geçirmeye yarayacaktır (Biehl, 1997).

Toplumsal ekolojiyi savunanların öngörüsüne göre, günümüzde insanlar bilim ve teknolojinin geldiği gelişmişlik düzeyini iyi değerlendirip yok oluşa giden yıkıcı süreci tersine çevirerek

özgür, rasyonel ve ekolojik bir toplum yaratabileceklerdir. Bunun için akıl, yaratıcılık, tutarlılık, bütünlük temelinde gerçek bir toplumsal hareket örülmelidir (Vanek, 2000).

Bilime, akla, insana duyulan güven korunabildikçe ekolojik yıkımı da getiren zararlı insan müdahalesi, yerini rasyonel ve özgürlükçü bir topluma bırakabilecektir. Bu inancın gerçekleşmesi için insan ve içinde yaşayan tüm canlılarıyla doğa sevgisinin yanında bugünkü yıkıma yol açan unsurların iyi anlaşılacak ortadan kalkmaları için mücadele edilmesi gerekecektir. İçinde yaşadığımız toplumlar, insan eliyle oluşturulmuşsa ve durağan değilse bundan sonra da değişmeden kalmaları beklenemez. Anahtar, diyalektik yöntemin de desteğiyle hareket halindeki hayata yapıcı müdahaleler yapabilmektedir.

Kaynakça

Biehl, Janet. Obituary by Janet Biehl, for the Burlington Free Press, 31 July 2006 <http://www.social-ecology.org/2006/07/murray-bookchin-obituary-by-janet-biehl/> erişim tarihi: 23.4.2011

Biehl, Janet (ed.). The Murray Bookchin Reader, Casell, Londra, 1997 http://dwardmac.pitzer.edu/Anarchist_Archives/bookchin/reader/intro.html erişim tarihi: 06.3.2011

Bookchin, Murray. Ekolojik Bir Topluma Doğru, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1996.

Bookchin, Murray. From Post Scarcity Anarchism, Listen Marxist, 1971. http://dwardmac.pitzer.edu/Anarchist_Archives/bookchin/listenm.html erişim tarihi: 24.4.2011

Bookchin, Murray. Özgürlüğün Ekolojisi, Hiyerarşinin Ortaya Çıkışı ve Çözülüşü, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1994.

Herber, Lewis. Ecology and Revolutionary

Thought, <http://eagainst.com/articles/ecology-and-revolutionary-thought-by-lewis-herber/> yeniden yayınlanma 21.1.2011 erişim tarihi: 06.3.2011

İdem, Şadi. Toplumsal Ekoloji nedir? Ne Değildir?, Toplumsal Ekoloji Dergisi, Sayı 1, 2002

Small, Mike. Obituary of Murray Bookchin, The Guardian, 8 August 2006 <http://www.guardian.co.uk/news/2006/aug/08/guardianobituaries.usa> erişim tarihi: 07.3.2011

Ünal, Feyzullah. Toplumsal Ekoloji. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 26, Nisan 2010.

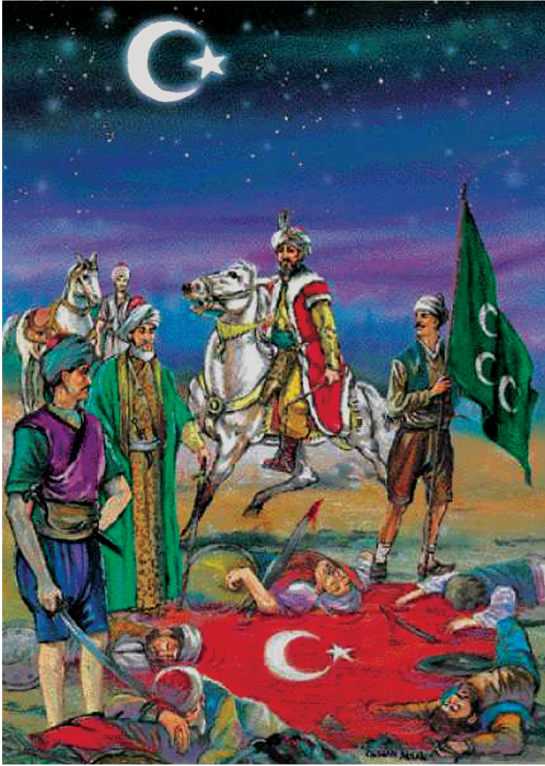
Vanek, David. Interview with Murray Bookchin, Harbinger Vol. 2 No.1, 2001 <http://www.social-ecology.org/2001/10/harbinger-vol-2-no-1-%E2%80%94murray-bookchin-interview/> erişim tarihi: 07.03.2011

White, Damian. F. Bookchin: A Critical Appraisal, Pluto Press, London, 2008

Eğitimde Görmezden Geline Önemli Bir Faktör:

Örtük Program (Gizli Müfredat)

Gökhan BAŞ*



Giriş

Eğitim programı (gizli müfredat), bir eğitim kurumunda düzenlenen eğitim etkinliklerini içine alır (Varış, 1978). Bir başka ifadeyle eğitim programı, okul yönetimi altında öğrenme yaşantılarının belli bir plân ve program çerçevesinde ortaya çıkmasıdır (Demirel, 2005). Eğitim programı, toplumların siyasi, ekonomik, ideolojik vb. beklentileri ile bireylerin ihtiyaçları dikkate alınarak saptanmış bazı istendik özellikleri ve bunların kazandırılmasını sağlayacak yaşantıları tanımlar (Varış, 1978). Belirli yaşantılardan geçen öğrencilerin, önceden belirlenmiş bazı özellikleri kazanmaları ve göstermeleri beklenir (Ertürk, 1993). Öğretim programı ise okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması gereken bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2005).

Türkiye’de uygulanan öğretim programları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmaktadır. Ülke genelinde aynı şekilde uygulanması istenen programlarda belirtilen bilgi, beceri, değer ve tutumların bütün öğrencilere kazandırılması beklenmektedir. Hazırlanan öğretim programları merkezî ve resmî nitelik taşımaktadır (Veznedaroğlu, 2007). Ancak bütün beklentilere rağmen programların ülke genelinde aynı şekilde uygulanabildiği söylenemez. Uygulama sürecinde programlar okulun ve sınıfın fiziki şartları, yönetici ve öğretmenlerin görüş, beklenti ve davranışları, öğrenci özellikleri gibi değişkenlerden etkilenmekte ve şekillenmektedir (Yüksel, 2004). Türkiye’de öğretim programları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanır ve ülke çapında uygulanır (Gözütok, 2007). Merkezî biçimde geliştirilen öğretim programları resmî bir nitelik taşır. Okul ve sınıf yaşantısı sürecinde öğrenciler resmî programların yanında, sosyal ve toplumsal etkileşimler sonucu ortaya çıkan bir başka programdan daha etkilenirler (Yüksel, 2004). Okulların açık olmayan; ancak öğrenciler üzerinde çok güçlü etkileri bulunmaktadır. Öğrenciler okulda resmî programın yanı sıra, açıkça belirli ve yazılı olmayan bir program sonucu oluşan öğrenmelere de sahip olmaktadır. Kimi zaman resmî programdan daha etkili olabilen bu programa “örtük program” adı verilmektedir (Posner, 1995).

*Doktora Öğr., Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Örtük Program ve Eğitim-Öğretim Süreci

Örtük program kavramı ilk defa 1968 yılında Jackson tarafından “Life in Classroom” (Sınıfta Yaşam) adlı kitapta kullanılmıştır (Yüksel, 2004). Jackson’ın (1968) örtük programa ilişkin bu çalışması, öğrencilerin sınıf içindeki yaşantılarını gözlemlediği nitel araştırmasını konu almaktadır. Eisner (1985) ise, sınıf atmosferine hâkim olan ve daha ziyade öğrencilerin toplumsal yaşama adapte olmalarına yardımcı olacak şekilde cereyan eden ve resmi olmayan bir sürecin varlığını tespit ettiğinden bahsetmektedir.

Demirel (2005), örtük programı ders dışı etkinlikleri de içine alan çok geniş bir kavram olarak ele almakta ve bunun genelde program geliştirme uzmanları tarafından gözden kaçırılan bir konu olduğuna dikkat çekmektedir. Paykoç (1995) örtük programı, okulda bilinçli ve açık olarak uygulanan programların, kararların, ilkelerin dışında kalan okul ortamı ve yaşamı olarak tanımlamaktayken, Bacanlı ise (2006) örtük programı, bir eğitim kurumu tarafından açıkça ifade edilmeyen ancak o kurumdan mezun olan öğrencilerde ortaya çıkan davranış değişikliği olarak tanımlamaktadır. Örtük program, toplantılar, kıyafet düzenlemeleri, öğrenciyi izleme ve diğer bütün kültürel özellikleri aracılığıyla okulun öğrencilere dolaylı olarak öğrettiği her şeyi kapsamaktadır (Burniske, 2000).



Şekil 1. Örtük Programın Okul Etkinliklerine Yansıması

Yüksel (2004), örtük programın boyutlarını belirlemeye çalışmış ve sonucunda örtük programın boyutlarını aşağıdaki şekilde sınıflandırmıştır:

1. Okulun idari ve sembolik araç ve düzenlemeleri
 - a. Okulun kuralları
 - b. Okul binasının mimarisi ve dekorasyonu
 - c. Sınıfların oluşturulması
 - d. Zaman
 - e. Ders dışı faaliyetler
2. Okul – çevre arasındaki etkileşimler
 - a. Toplumsal norm ve değerler
 - b. İdeoloji
 - c. Ders kitapları
3. Sınıf iklimi
 - a. Öğretmenlerin görüş ve beklentileri
 - b. Öğretmenlerin önyargıları
 - c. Sınıf kuralları
 - d. Öğretmen davranışları
 - e. Öğrenci özellikleri
 - f. Sınav ve öğrenci başarısı

Örtük program kendini birçok şekilde ele verir. Bunlar öğretmen ve yöneticilerin davranışları ve konuşmalarıdır. Öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımlarıdır. Eğitime hâkim olan tavidir ki bu rekabetçi de olabilir, dayanışmacı da olabilir. Okul ikliminin niteliğidir. Öğretim sürecinde tutulan yoldur ki bu araştırmacı da olabilir ezberci de olabilir. Öğretim kadrosunun önem atfettiği değerlerdir. Okulun yarattığı öğrenme ortamlarıdır. Okulda öğrencilere yansıyan tutumlardır. Öğrencilerin karşılıklı yaşadığı etkileşimler ve bunların sonucunda öğrendikleri davranışlardır. Bahsi geçen durumların her biri örtük programın varlığını gösterdiği noktalar (Çınar, 2010).

Örtük program okul kültürünün hem sembolik, hem de okulun toplumsal etkileşiminin oluşturduğu örgüt havasını kapsar (Wren, 1999). Örtük programın okulda, formal program ve sınavlar dışındaki her şeyi; öğretmen tutumlarını, günlük işleyişi, öğrenci tutumlarını, üniformaları, ders dışı etkinlikleri

vb. kapsadığını belirtilmektedir. Öğrencilerin yetişkinlerin kontrolünden uzakta oldukları, akranlarıyla göreceli olarak daha güvenli bir ortamda etkileşimde bulundukları ve oyun ve ilişkilerinin daha çok kendi kontrollerinde bulunduğu teneffüsler de okuldaki örtük programın açıkça ortaya konulduğu zaman dilimleridir (Blatchford, 1998). Tezcan (2003), örtük programın öğrencilerin günlük rutinler çerçevesinde öğrendikleri/özümledikleri anlam, inanç ve doğruları ifade ettiği şeklindeki görüşünün de bu anlamla ilişkili olduğunu belirtmektedir.

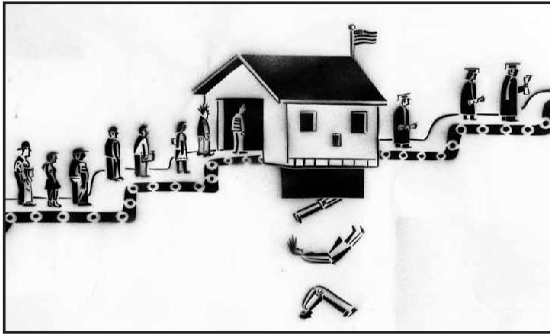
Jackson (1968), örtük program kavramını okullarda sadece bilginin bir nesilden diğerine aktarılması görevinin yerine getirilmediğini vurgulamak için kullanmıştır. Jackson'a (1968) göre eğitim, bir sosyalleşme sürecidir ve sosyal olarak yapılandırılır. Eğitim sürecinde, toplumsal olarak kabul edilmiş bilgilerin yanında, yine toplumsal olarak kabul görmüş değer ve normlar öğrencilere aktarılır. Öğrenciler de okuldaki ve sınıftaki etkileşimler sonucunda resmi programlarda belirtilmeyen bazı öğrenmeler edinirler. Örtük program, okullarda uygulanan resmi programlarda belirtilen amaç ve etkinliklerin dışında öğrenme-öğretme sürecinde bilinçli ya da farkında olmadan yapılan uygulamalar ve bunların sonucunda öğrencilerin kazandıkları özelliklerdir. Örtük program, öğrencilerin günlük okul deneyimlerinden edindikleri sosyal ve toplumsal öğrenmeleri içerir (Yüksel, 2004).

Jackson'a (1968) göre, öğrencilerin örtük program kapsamında öğrenmeler edinmelerinde etkili olan üç öge bulunmaktadır. Bunlar; (1) kalabalık, (2) övgü ve (3) güç. Sınıftaki çalışmalar öğrencilere kalabalık içinde yaşamayı öğretir. Öğrenci, sınıfın genel istek, arzu ve beklentilerine uymayı, kendi istek ve arzularını ertelemeyi, güçlü ve güçsüz arasındaki farklılıkları öğrenmektedir. Övgü

ve güç öğeleri ise öğretmenin otoritesini ve gücünü kullanarak toplumun beklentilerine uygun görüş, inanç, norm, kural ve değerleri övmesiyle ilgilidir. Böylece öğrenci, toplum tarafından kabul görmüş inanç, değer, norm, kural, düşünce vb. benimser. Çünkü sınıflarda, toplumun büyük kısmı tarafından kabul edilen inanç, değer, düşünce, norm vb. farklı olanlar reddedilir. Öğrenci, okul ve sınıf yaşantısı sürecinde resmi programlarda belirtilenlerin dışında, gerçekte kendisinden neler beklendiğini öğrenir (Jackson, 1968). Paykoç ve Gündoğdu (2002) tarafından yapılan bir araştırmada, bir ilköğretim okulundaki örtük programla ilgili etkenleri incelemişlerdir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı ve durum çalışmasının yapıldığı araştırmada araştırmacılar okulda yaşanan süreci derinlemesine incelemeye çalışmışlardır. Araştırmada veri toplama teknikleri olarak İlköğretim 1-6. sınıflarda gözlem, veli, öğretmen, öğrenci ve yöneticilerle bire bir ve grupça uygulanan yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme ve doküman incelemesi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda; okulun "otur ve dinle!" mesajını verdiği, Okul ikliminin oluşmasında yöneticilerin birincil etken olduğu, Okuldaki hiyerarşik yapının önemli görüldüğü, Atatürkçülük konularının yoğun bir biçimde işlendiği, Ant içme törenlerinde esnek olmayan bir tutum sergilendiği, Ders dışı etkinliklerin son derece sınırlı, plansız ve yetersiz olduğu, Sınıfın ve okulun içinde "yasak bölgeler" bulunduğu, Ailelerin program dışı etkinliklerde kararlara katıldıkları, Öğretmen, veli ve yöneticilerin okul içindeki demokratik atmosferi mükemmel buldukları, Öğrencilerin, sınavların bir silah olarak kullanıldığını düşündükleri ve bu nedenle sınavlarda çıkabilecek belli noktalara yoğunlaştıkları belirlenmiştir. Diğer taraftan, resmî programlarda yer almamasına rağmen bedensel ceza, hakaret, küfür ve azarlamanın okullarımızda uygulandığı bilinmektedir. Kurallara uymayan öğrencilere fiziksel, sözel ya da psikolojik şiddet uygulayan okulların

örtük programlarının baskıcı, otoriter, şiddet yanlısı öğeler içerdiği söylenebilir. Bir diğer yandan da, öğretmenlerin düzenledikleri etkinlikler, kullandıkları yöntem ve teknikler, sordukları sorular gibi sınıf içi uygulamalarıyla beklentileri arasındaki tutarlılık da sınıfta oluşan örtük program öğeleri hakkında önemli ipuçları sağlayabilir. Örneğin öğretmen, öğrencilerden eleştirel ve yaratıcı düşüncelerini beklediğini belirtmesine rağmen, sınıfta sadece anlatım yöntemini kullanıyorsa, beklentilerle uygulamalar arasındaki bir tutarsızlıktan söz edilebilir. Böyle bir uygulama sonucunda da öğrenciler aslında kendilerinden beklenenlerin eleştirel ya da yaratıcı düşünme değil, öğretmenin anlattıklarını dinleme olduğu mesajını alabilirler. (Veznedaroğlu, 2007).

Örtük program, okuldan okula ve öğretmenden öğretmene farklılık gösterebilmektedir. Eğer başarılı olmak istiyorlarsa öğrenciler, okulun ve öğretmenlerin örtük programlarını öğrenmek ve bunlara uygun davranmak durumundadırlar. Örtük programa uygun davranmayan öğrenciler sonu sözel, psikolojik ve fiziksel şiddete kadar varan cezalara maruz kalabilmektedirler (Yüksel, 2004).

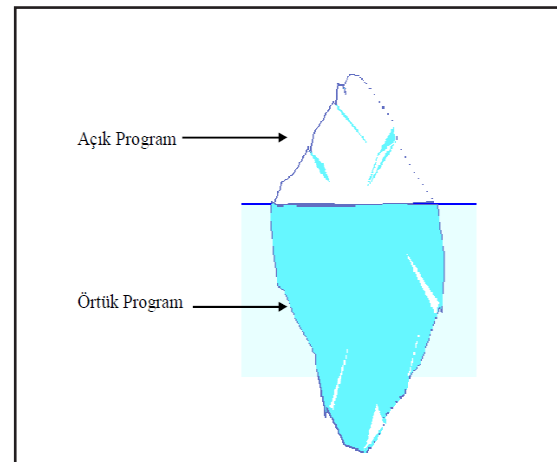


Şekil 2. Resmi Programlarda Çıktı ve Sonuç

Meighan (1986) örtük programın, çocukların çevresinde olup biten ancak sınıfta ya da toplantılarda konuşulmayan ve öğretmen tarafından değil, okul tarafından öğretilenler olduğunu belirtmektedir. Okul ve sınıf yaşantıları aracılığıyla programlarda belirtilmeyen; ancak toplumun çoğunluğu

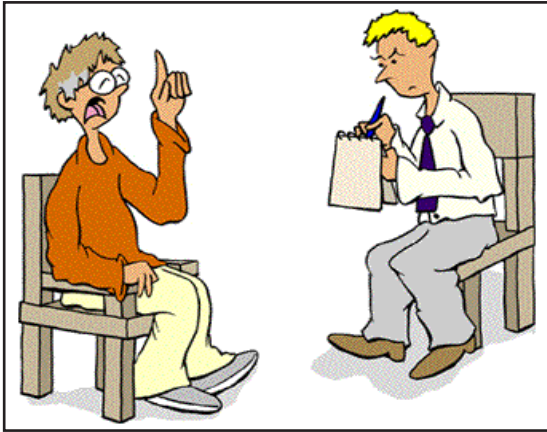
tarafından kabul görmüş değer, norm, kural vb. öğrencilere aktarılır. Böylelikle sosyal kontrol sağlanır (Jackson 1968). Toplumsal denetim, eğitim kurumu içinde örtük program aracılığı ile de sağlanır. Resmî ve açık müfredatın yanı sıra belirli değer, tutum ve ilkelerden oluşan bir gizli müfredat, öğretmenler tarafından öğrencilere örtük, kapalı biçimde aktarılır. Böylece örtük program (gizli müfredat) ile okul ve toplumda toplumsal denetim uygulanır (İnal, 1998).

Mariani (1999), genel olarak eğitim programının bir “buz dağı” gibi olduğunu ve günümüzde programla ilgili tartışmalarda daha çok, amaçlar, konular, zaman düzenlemeleri, yöntemler vb. hakkında konuşulduğunu belirtmektedir. Mariani’a (1999) göre, bunlar şüphesiz çok önemli konular olmakla birlikte, buz dağının sadece gördüğümüz, duyduğumuz, hakkında konuştuğumuz ve açık olarak adlandırdığımız suyun üstündeki kısmını oluşturmaktadır. Ancak, buz dağının görmediğimiz tarafı olan, bize öğretmen, öğrenci, aile ve yöneticilerin inançları, tutumları, beklentileri ve motivasyonları doğrultusunda programa ne kattıklarını gösteren ve “örtük program” olarak adlandırılan kısım en az bunlar kadar önemlidir.



Şekil 3. Eğitim Programı İçerisinde Örtük Programın Yeri (Kaynak: Mariani, 1999)

Meighan (1986), okulu geçmiş kararların ve karar vericilerin hayaletleriyle kuşatılmış bir yer olarak görür. Örneğin; yer, mevcut alanlar, okulun öğretim ihtimallerini belirler. Bu geçmişten gelen ve değiştirilmesi çok zor, kısıtlayıcı bir faktördür. Okuldaki eşyalar, öğrenciye “otur ve dinle!” mesajını vermektedir. Öğrencinin okuldaki mimariden ve araç-gereçten etkilenmemesi mümkün değildir. Apple’ın (1985) da ifade ettiği gibi okulun fiziksel çevresi de örtük programın bir parçası olarak algılanmalıdır. Fiziksel çevrenin insanı etkilemesini insanlar pek fark etmezler. Ancak çevre, çeşitli mesajları insanlara ileten bir araçtır. Onu bu şekilde organize edip, mesajı yerleştiren ise insanlardır. Bu açıdan bakıldığında, okul binalarının içine yerleştirilen mesajların öğrenciye öğrettikleri örtük programın bir parçası olarak ortaya çıkmaktadır.



Şekil 4. Örtük Programda Öğrenci-Öğretmen İletişim ve Etkileşimi

Bir diğer taraftan, öğrencilerin ne öğreneceğine karar veren devlet, onları kitaplarla yönlendirir. Kitaplar ve kitaplarla öğrenciye aktarılan resmileştirilmiş bilgi, devletin ya da hâkim sınıfların elinde gelecek nesilleri yetiştirmek için en büyük araçlardır. Bu yüzden, kitaplar ve resmi bilgi, örtük programın en önemli konularından biri haline gelmiştir (Türedi, 2008). Örnek olarak, Amerikan okullarında, sadece Amerika’ya İngiltere’ye ait yazarlar

okutulduğuna, diğer ülke yazarları görmezden gelindiğine dikkati çekerler. Amerika’da öğrencilere “demokrasi” öğretilirken, Afganistan gibi yerlerde ırksal, dinsel, cinsel baskıların yapıldığı vurgulanır. Bu durumda bazen, okullarda milliyetçilik duyguları en üst seviyeye çıkarılarak tolerans azaltılır (Sadker ve Sadker, 2000). Ehrensall’ın (2001) da belirttiği gibi, tüm kitaplar hâkim sınıf ideolojisini, öğrenciye öğretmek amacıyla hazırlanır. Ehrensall (2001), “bu açıkça kitaplarda yer almaz” derken, “eğer yer alsaydı, örtük program konusuna değil yazılı müfredat konusuna girerdi” şeklinde mantıksal bir çıkarımda bulunmaktadır. Birçok okul kitabında bilgiler, parçalara bölünür, daha kolay idare etmek için standardize edilir. Okul standart, rutinleşmiş pedagojik formları adapte eder. Öğrenme bir “yönetim” problemi düzeyine indirgenmektedir. Eğitim programlarının, dolayısıyla hâkim ideolojinin, en büyük temsilcisi okul kitaplarıdır (Aronowitz ve Giroux, 1985). Okullarda okutulan kitaplar, bu kitapların tasarımı, öğrenciye verdiği bilgiler, bilgilerin sıralanışı fark edilmese de öğrenci üzerinde büyük etkiye sahiptir (Yüksel, 2004).

Örtük program bilinçsiz ve informal öğrenmeleri kapsamaktadır. Özellikle, okul içindeki süreçlerin öğrencilerin informal öğrenme kazanımlarına hizmet ettiği belirtilebilir. Okul içindeki seremoniler, toplantılar, organizasyonlar, kurallar, vb. örtük programın etkililiğinde önemli bir rol oynamaktadır. Ancak, özellikle örtük programın temel olarak sınıf içinde öğretmen davranış ve anlayışlarından kaynaklandığı belirtilebilir. Resmi program, açık veya kapalı hangi mesajı verirse versin okulun örtük programı bu mesajla çelişebilmekte veya bütünlüklük bir durum arz edebilmektedir. Örneğin; resmi programda bireylerin girişken, eleştirel ve yaratıcı olması gibi bir dizi özellikler vurgulanırken, bu özellikler okul içinde yapı ve işleyiş içerisinde bastırılabilir. Okullarda, bireylerin daha

itaatkâr, disiplinli, dinleyici ve pasif olmaları vurgulanabilir ve beklenebilir. Burada, resmi programla okulun örtük programı birbiriyle çelişmekte ve örtük program, resmi programın hedeflerini tam olarak gerçekleştirmesine engel olmaktadır. Hâlbuki geliştirilen resmi programlardaki anlayış ve uygulamaların okul tarafından benimsenmesi gerekirdi. Her ne kadar programlar yapılandırmacı bir anlayışla tasarlansa ve eğitim öğrenci merkezli bir hale de getirilmeye çalışılsa, okullarda devam etmekte olan aksi anlayış ve uygulamalar resmi programların hedeflerine ulaşmasını zorlaştıracaktır ve engelleyecektir. Ülkemizde, eğitim programlarının yapılandırmacı ve zekâyâ çoğulcu bakan eğitim yaklaşımlarına göre tasarlandığı belirtilse de, okulların yapı ve işleyiş süreçlerinin geleneksel çizgiden bir türlü uzaklaşamadıkları görülmektedir. Örneğin; yapılandırmacı yaklaşımı esas alan bir okul modelinde sınıfların dizaynından başlayarak, öğretmen-öğrenci, öğretmen-okul yönetimi, öğretmen-veli, okul-veli, vb. ilişkilerinin de baştan itibaren değiştirilmesi ve bu anlayışa uygun hale getirilmesi gerekmektedir. Ancak mevcut uygulamaların, resmi programda amaçlananlardan çok uzak görünmekte olduğu ifade edilebilir. O bakımdan, resmi programlar geliştirilirken yalnızca kâğıt üzerinde bir geliştirme anlayışı değil, tüm okulları ve çevrelerini de içine alan bir geliştirmeye yönelik çabaların işe koşulması gerekmektedir. Yapılan program değişikliklerinin, tüm eğitimci kadroları tarafından özde benimsenmesi ve tepeden inme bir program anlayışına izin verilmeden katılımcı bir program geliştirme anlayışının ortaya çıkarılması büyük bir önem taşımaktadır. Bu anlamda, resmi programlar tasarlanırken, örtük program faktörü de önemle dikkate alınarak, yapılacak program geliştirmelerde okulun da tüm boyutlardan geliştirilmesi yerinde olacaktır. Zira, geliştirilen resmi programlar, bu programların uygulayıcıları olan öğretmenler tarafından kalbi ve zihni bir kabul görmeyeceğinden,

hedeflenenler gerçekleştirilemeyecek ve ortaya hedeflerin çok uzağında durumlar çıkabilecektir.

Sonuç

Öğretmenler ve veliler, çocuğun okul hayatıyla, yani okulun örtük yanıyla pek ilgilenmezler. “Okul nasıldı? Ne yaptın?” diye sorarlar; ancak, okul saatlerinde gerçekten ne olduğunu sormazlar. Öğretmenler de çocuğun okuldaki rutin hayatını dolduran şeylerin ne olduğunu hiç sorgulamazlar. Okul, sınav yapılan, komik olayların meydana geldiği, yeni bilgilerin öğrenildiği yerdir. Ancak bunun yanında sırada beklenen, kalem açılan, parmak kaldırılan, izin istenen, süt parası toplanan da bir yerdir (Jackson, 1968). Okullar, kişiliğin şekillendirildiği yerler olarak belirtilmektedir. Ancak, ne yazık ki okullar resmi programı uygulamanın ötesine bir türlü geçememektedirler (Gözütok, 2007). Bu anlamda, kamuoyunda yapılan bu genel tartışmaların yerine aslında konuşulması ve tartışılması gereken ve değiştirilmesi gerekli olan şey sınıfta yaşananlardır. Öğretilen konu ne olursa olsun, öğrencinin okulda tecrübe ettiği deneyimler, satır aralarında dayatılan fikirler asıl olarak değiştirilmeli ve özgürleştirilmelidir. Öğretmenlerin, öğrencilere yazılı müfredatın dışında birçok mesaj verdiği bilinen ancak pek fazla konuşulmayan bir gerçektir. Dakik olmayı, sıralarını beklemeyi, otoriteye uymayı, hiyerarşiyi, sabrı öğrenmek bu mesajlardan bazılarıdır. Aslında, öğrenciler, sessiz olmaktan, duygularını açıklayamamaktan sıkılmaktadırlar. Fakat örtük program onları her zaman kısıtlamaya devam etmektedir. Bununla beraber, örtük program, öğretmenleri de kısıtlar. Öğrencilere “nasıl davranılacağının” öğretilmesi istenir. Öğretmen buna vakit ayırmak zorunda kalır. Resmi programdan geri kalınabilir, ancak örtük programdan geri kalınmamalıdır. Asıl olan, yazılı olmayan müfredata bağımlı olmadan, öğrencinin kendi

öğrenme sorumluluğunu alması, öğretmenin de kendi öğretme sorumluluğunu edinmesidir (Deutsh ve Ferguson, 2004, Akt. Türedi, 2008). Öğretim programlarını destekleyecek bir örtük programın oluşturulması yönetici ve öğretmenlere bağlıdır. Yönetici ve öğretmenler hangi uygulamalarının, öğrencilerin programlarda belirtilmeyen hangi öğrenmeleri edinmelerine neden olduğu konusunda gözlemler yaparak okul ve sınıfta oluşan örtük programı, öğretim programlarını destekleyici bir hale getirebilirler (Veznedaroğlu, 2007).

Öğrencilerin, resmî programlarda belirtilenler dışında öğrenmeler edinmelerinde öğretmenlerin ideolojik, toplumsal, ekonomik, kişisel nitelikler vb. bakımından öğrencilerde bulunmasını istedikleri özelliklerin çok önemli olduğu ifade edilebilir. Bu uygulamalar bazen resmî programlarla tutarlılık gösterebilirken bazı durumlarda göstermemektedir. Bazı durumlarda da öğretmen, resmî programlarda belirtilen özellikleri kazandırmaya çalışırken sahip olduğu düşünce sistemiyle öğrenci davranışlarını etkilemekte ve onların programlarda belirtilmeyen öğrenmeler edinmelerine neden olabilmektedir. Resmî programlarda belirtilen demokrasiyle ilgili özellikleri öğrencilere kazandırmaya çalışan öğretmenlerin söylemleriyle davranışları tutarsızlık gösterebilmektedir. Öğretmen sınıfta insanların kendilerini etkileyecek yasaların çıkarılmasında etkili olması gerektiğini, bunun için de demokrasinin iyi bir sistem olduğunu anlatıyor; ancak sınıftaki kararları tek başına alıyorsa, örtük program devreye girmektedir. Örtük program analiz edildiğinde de her ne kadar demokrasinin gerekli olduğunu anlatmasına rağmen öğretmenin, yetistirdiği öğrencilerde otoriteye itaat etme ve saygı duyma özelliklerini bulunmasını istediğinden söz edilebilir (Veznedaroğlu, 2007).

O halde, sonuç olarak, özellikle eğitim programları düzenlenirken, eğitim sisteminde

hâkim olan ideoloji ve eğitim felsefesi dikkate alınmalı ve geliştirilen programlar bu yapıya sahip olmalıdır. Geliştirilen eğitim programlarında her ne kadar öğrencilerin eleştirel düşünen bireyler olarak yetisttirilmeleri üzerinde durulurken, bir yandan da okullardaki hâkim itaat ve otorite odaklı yapı, anlayış ve uygulamalar programların amaçlarını imkânsız kılmaktadır. Bu açıdan, her türlü eğitim denemesi, uygulaması ve program geliştirme işlemi yapılırken, öncelikle eğitim sistemimizdeki hâkim bulunan uygulama ve anlayışların da değiştirilmesi gerekmektedir. Zira yapılmaya çalışılanlarla eğitim sistemindeki hâkim ideoloji, anlayış, felsefe ve uygulamalar birbiri ile tutarlı olmazlarsa, istenilen nitelik ve sonuç elde edilemez. O halde, eğitim sistemimizde yapılan tüm olumlu değişikliklerin başarıya ulaşmamasındaki en önemli sebebin de ifade edilen bu tutarsızlık olduğu belirtilebilir. Bu sebeple, yapılan her türlü değişikliğin başarıya ulaşması için okullardaki örtük programın da dikkate alınması ve yapılacak olanlar ile örtük program arasındaki uyum düzeyi dikkate alınmak zorundadır.

Kaynaklar

- Apple, M. W. (1985). *The culture and commerce of the textbook. Journal of Curriculum Studies*, 17(2), 147-162.
- Aronowitz, S. and Giroux, H. (1985). *Education under siege*. London: Routledge and Kagan Paul.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi*. (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Blatchford, P. (1998). *The state of play in schools. Child Psychology & Psychiatry Review*, 3(2), 58-67.
- Burniske, R. W. (2000). *Civil literacy and the cyber: pilot's license. Forum NTLF*, 9(5).
- Çınar, İ. (2010). *Mankurtlaştırma süreci*. (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. (8. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Ehrensall, K. N. (2001). *Training capitalism's foot soldiers: The hidden curriculum of undergraduate education*. Margolis, E. (Ed.). *The hidden curriculum in higher education*. New York: Routledge.
- Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination*. New York: Macmillan Publishing.
- Ertürk, S. (1993). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Gözütok, F. D. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (2. baskı). Ankara: Ekinoks Yayınları.
- İnal, K. (1998). *Türkiye'de ders kitaplarında demokratik ve milliyetçi değerler: 27 Mayıs ve 12 Eylül askeri müdahale dönemlerine ilişkin bir inceleme*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Mariani, L. (1999). *Probing the hidden curriculum: Teachers' and students' beliefs and attitudes*. 18-20 March. Paper presented at the British council 18th national conference for teachers of English, Palermo, Italy.
- Meighan, R. (1996). *A sociology of education*. London: Cassell Educational Ltd.
- Paykoç, F. ve Gündoğdu, K. (2002). *İlköğretimde örtük program ve önemi*. 23-26 Ekim. XI. ulusal eğitim bilimleri kongresi. Yakın Doğu Üniversitesi, KKTC.
- Paykoç, F. (1995). *Sosyal bilgiler eğitiminde çağdaş eğilimler. Türk eğitim derneği-ilköğretim okullarında sosyal bilgiler öğretimi ve sorunları*. Ankara: TED Yayınları.
- Posner, J. G. (1995). *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw-Hill.
- Sadker, M. P. and Sadker, D. M. (2000). *Teachers, schools and society*. Boston: McGraw Hill.
- Tezcan, M. (2003). *Gizli müfredat: Eğitim sosyolojisi açısından bir kavram çözümlemesi*. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 53-58.
- Türedi, H. (2008). *Örtük programın eğitimde yeri ve önemi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Varış, F. (1978). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. (3. baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Veznedaroğlu, R. L. (2007). *Okulda ve sınıfta örtük program (Bir özel ilköğretim okulu örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Wren, D. J. (1999). *School culture: Exploring the hidden curriculum*. *Adolescence*, 34 (135), 593-596.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük program: Eğitimde saklı uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.



AKP, peş peşe çıkardığı 635, 651, 652 ve 653 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK)'lerle eğitim ve bilime saldırıp eğitsel olmayan ve "eğitimi" yok sayan öğretileri öne çıkararak insan aklını tam anlamıyla dumura uğratacak adımlar atmaktadır.

KHK'lerle yapılan değişikliklerin arkasındaki isimlerden biri, Ömer Dinçer'dir. Dinçer, şimdiki başbakanın kurduğu ilk hükümet döneminde Başbakanlık Müsteşarı olmuş ve bu görevdeyken intihal suçu nedeniyle 2005'te profesörlüğü elinden alınmış¹, ikinci hükümet döneminde çalışma bakanı ve son hükümette de milli eğitim bakanlığına getirilmiş bir kişidir. 652 sayılı KHK ile bakanlık üst düzey bürokratlarının tümü görevlerinden ayrılmak zorunda bırakıldığına (geçici 3. madde) göre, KHK hazırlıklarının var olan eğitim bürokratlarıyla birlikte kotarılmadığı bellidir. Bakanlar Kurulunun bu KHK'leri enine boyuna tartışacak uzunlukta toplantılar yapmadığı bilindiğinden bu KHK'lerin Bakanlar Kurulunda bile yeterince tartışılmadığı anlaşılmaktadır. Bu nedenlerle, eğitim sistemini hiç tanımayan Dinçer'in böylesine piyasacı ve gerici değişiklikleri hangi biri-

¹ Bu karar Dinçer'in yaptığı itiraz sonrasında Danıştay tarafından da onaylanmıştır. Yusuf Ziya Özcan ile AKP'leşen YÖK'ün bu kararı kaldırdığı söylene de, YÖK kararlarının (en azından şimdilik) Danıştay kararların üstünde olmaması nedeniyle, bu son YÖK kararının hukuken bir geçerliliği yoktur.

kimle ve kimlerle ve de kısa sürede nasıl yaptığı bir bilinmezlik içermektedir. Dinçer, "Türkiye Cumhuriyetinin başlangıçta ortaya koyduğu laiklik, cumhuriyet, milliyetçilik gibi birçok temel ilkenin yerinin daha çok katılımcı, daha adem-i merkezi, daha Müslüman bir yapıya devretmesi zorunluluğu ve artık bunun zamanının geldiği" düşüncesinde olan bir kişidir. KHK hazırlıklarının nasıl yapıldığı bilinmese de Dinçer'in meclisten ve toplumdan kaçırdığı KHK'lerle bu düşüncelerini uygulamaya koyduğu ve Türkiye Cumhuriyetini "daha Müslüman bir yapı" yanında "daha piyasacı"² bir yapıya dönüştürecek yasal altyapının oluşturulduğu görülmektedir.

635 Sayılı KHK

Başbakanlığa bağlı birimlerden Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) ile Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA), 8 Haziran 2011 tarih ve 635 sayılı KHK ile oluşturulan Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığına bağlamıştır (m. 33). Bu KHK ile Türkiye'nin en önemli iki bilim kurumunun özerkliğine darbe vurulurken bilimin siyasetin dolayısıyla piyasanın güdümüne bırakılarak piyasalaştırılmasının yolu açılmıştır. Bu değişiklikten birkaç hafta sonra, TÜBİTAK Bilim Kurulunun aldığı bir kararla, Türkiye'nin matematik ve teorik fizik alanındaki tek araştırma kurumu olan Feza Gürsoy Enstitüsü, kuruluş ve işleyiş yönetmeliği feshedilerek TÜBİTAK'ın Gebze'de bulunan Bilişim ve Bilgi Güvenliği İleri Araştırmalar Merkezine bağlanmıştır. Bu karar, bir bilimsel kurumun ilgisiz bir birimle ilişkilendirilerek işlevsizleştirip yok edilmesi, bundan sonra yapılacak araştırmaların kuramsal çalışmalar yerine piyasanın beklentileri doğrultusunda çalışmalar olacağı, enstitünün işlevinin piyasalaştırıldığı anlamına gelmektedir.

² Piyasacı anlayış, bilindiği gibi, AKP'lilerin iktidar olmadan önce şiddetle karşı çıktıkları ve iktidar olduktan sonra da hızla benimseyip sahip çıktıkları bir anlayıştır.

651 Sayılı KHK

27 Ağustos 2011 tarih ve 651 sayılı KHK ile TUBİTAK ile TUBA'yı, YÖK, TRT ve yargı gibi AKP'ileştirecek yapısal dönüşümlere gidilmiş ve bu kurumların özerkliği tamamen ortadan kaldırılmıştır. Kendi üyesini kendi seçebilen TUBA'nın bu yetkisi kaldırılmış, üye sayıları ve üye atama koşulları değiştirilmiş, üyeleri belirleme yetkisi AKP'ye devredilmiş, Bakanlar Kurulu ile YÖK'ün 100'er üye belirlemesi ve sonra da bu üyelerin 100 üye daha seçmesi benimsenmiştir. TUBA Genel Kurulu'nun seçtiği aday akademi başkanı olurken, bundan sonra başkanı TUBA'nın bağlı olduğu bakan belirleyecektir. Sık sık "Ulemaya danışalım" diyen başbakan ile devrim kuramına inanmayan bakanlarla, AKP'leşen YÖK ile yakın bir gelecekte TUBA'nın İslamlaştırıldığını ve piyasalaştırıldığını görmek sürpriz olmayacaktır.

652 Sayılı KHK

14 Eylül 2011 tarih ve 652 sayılı KHK ile de, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nin 12 Mayıs 1992 tarihli ve 3797 sayılı teşkilat yasası iptal edilerek Cumhuriyetin MEB'i, amaçları, girdileri, eğitim- öğretim süreçleri ve yönetim öğeleriyle alt-üst edilmiş; piyasaya ve gericiliğe açık bir sisteme dönüştürülmüştür.

Sistem Amaçlarında/Hedeflerinde Dönüşüm:

652 sayılı KHK ile 3797 sayılı yasada da yer alan "Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı, Türk milletinin milli, ahlaki ve manevi, tarihi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren, ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaş olarak yetiştirmek" hedefinden vazgeçilmiştir. Bunun yerine, "küresel düzeyde rekabet gücüne sahip ekonomik sistemin gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak geleceğe hazırlayan eğitim ve öğretim" (m. 2-a) hedefi getirilmiştir. Laik, bilimsel ve toplumsal amaçların yerine piyasacı amaçlar benimsenmiştir.

Sistem Girdilerinde Dönüşüm: 3797 sayılı yasada yer alan, araştırma ve geliştirme etkinlikleriyle sistem için bilgi üreten Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Mesleki ve Teknik Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Merkezi Başkanlığı, Projeler Koordinasyon Kurulu Merkezi Başkanlığı birimleri kapatılmıştır. Bu birimlerin yerine, araştırma görevi verilmeyen piyasacı bir birim, Strateji Geliştirme Başkanlığı oluşturulmuştur (m.6-j). Eğitim-öğretim süreçlerinde gereksinim duyulan ders araç ve gereçleri niteliğindeki girdilerin üretilmesini sağlayan Yayınlar Dairesi Başkanlığı ile Eğitim Araçları ve Donatım Dairesi Başkanlığı da ortadan kaldırılmıştır. Yeni yapıda bu tür girdileri piyasadan temin edecek bir birim, Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuştur (m. 6-l ve m. 21).

Sistem Süreçlerinde Dönüşüm:

652 sayılı KHK ile eğitim-öğretim süreçlerine de darbe vurulmuştur. Okul İçi Beden Eğitimi, Spor ve İzcilik Dairesi Başkanlığı, Öğretmene Hizmet ve Sosyal İşler Dairesi Başkanlığı, Ortaöğrenim Burs ve Yurt Dairesi Başkanlığı gibi öğrenciye ve öğretmene dönük hizmetleri üreten pek çok önemli birim yok edilmiştir. Bu KHK ile erkek teknik öğretim, kız teknik öğretim ile ticaret ve turizm öğretimi genel müdürlükleri kaldırılıp onların yerine Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü oluşturulurken (m.6-c ve m. 9) imam hatip yetiştirilmesi mesleki eğitim sayılmamıştır! Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'ne dokunulmaması, din öğretiminin, laik ve bilimsel eğitime bir alternatif olarak korunduğu anlamına gelmektedir. 652'den hemen sonra 17 Eylül 2011 tarih ve 653 sayılı KHK ile de, Kuran kurslarına katılmak için çocuklarda aranan 5. sınıfı bitirmiş olmak koşulunun kaldırılmıştır. Bu arada, Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB), camileri, ailelerin çocuklarıyla birlikte gelebilecekleri dini öğretim merkezlerine dönüştürmeyi, DİB ve MEB, evlerde ailelere-çocuklara yönelik dini öğretim etkinlikleri düzenlemeyi planlamaktadırlar. Laik ve demokratik sosyal hukuk devletiyle

olduğu kadar Öğretim Birliği yasasıyla da bağdaşmayan bu durum, din öğretimine verilen önemin artacağını, eğitim sisteminin daha etkin bir biçimde İslamileştirileceğini ve toplumun İslami yaşama hazırlanacağını göstermektedir.

1960’da Halk Eğitimi olarak kurulup 1977’de Yaygın Eğitim ve 1983’te de Çıkarılık ve Yaygın Eğitim adını alan genel müdürlüğe, 652 sayılı KHK ile Hayat Boyu Öğrenme adı verilmiştir (m. 6-e ve m. 12). Parasalcı kürselleşmede yaşamboyu (hayat boyu) öğrenme, yetişkinin kendini geliştirip gerçekleştirmesine ve katılımcı, demokratik ve etkin yurttaş olmasına yönelik eğitimi değil, genelde üretimi artıracak ve sermayedarın kazancını çoğaltacak öğrenmeleri içermektedir. Bu ad değişiklikleri bile sistemin piyasacı niteliğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla hem örgün hem de yaygın eğitim alanında bir yandan piyasacı öte yandan da dini bütün öğrenci yetiştirecek süreçlere ağırlık verilecektir.

Sistem Yönetiminde Dönüşüm: 1926 yılından bu yana MEB’in aklı ve beyni durumunda olan Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB), bakanlık hiyerarşisinde alt sıralara kaydırılmış, görev ve sorumlulukları azaltılmış ve bu kurulun üye sayısı 15’ten 10’a indirilip öğretmenlikle/ eğitimle ilgisi olmayan kişilerin de kurul üyesi olması sağlanmıştır (m. 28); TTKB, piyasalaştırılmıştır.

Personel Genel Müdürlüğü ile Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı kapatılıp İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü (m.6-k ve m. 20) oluşturularak “eğitim yönetimi” anlayışından “işletme yönetimi” anlayışına geçilerek yönetim de piyasalaştırılmaktadır. 652 sayılı KHK ile var olan üst düzey bürokratların tümünün işine son verilmesi, eğitimde sözleşmeli bürokrat kullanılmasının benimsenmesi ve onlara normal maaşların çok üstünde ücret ödenmesine başlanması da, eğitim-öğretimde yönetimin de, uygulamaların da, piyasalaşacağını bir kez daha göstermektedir. Ayrıca bürokratların yüksek ücretli ve sözleşmeli olmaları,

eğitim-öğretim süreçlerinde “eğitimsel” kaygıların yok olacağı ve piyasacı kaygıların hakim olacağı, siyasetçilerin eğitsel ve toplumsal olmayan isteklerinin bile hiçbir karşı düşünceyle karşılaşmadan uygulanabileceği anlamına gelmektedir.

Görevleri içinde “yürütmek ve denetlemek” olması gereken MEB’de, bakanlık merkezi denetlemeden vazgeçilmiş, bakanlık merkez örgütünün en önemli birimlerinden biri olan Teftiş Kurulu Başkanlığı kaldırılıp eğitim-öğretim süreçlerini denetleme görevi illere bırakılmıştır (m. 30-3). Bu durumda, illerdeki denetim yerel sermayedarın ve/ya da cemaatlerin eline geçecek ve ulusal eğitim, piyasalaşıp cemaatleşerek yerelleşecektir.

Sistem Çıktılarında Dönüşüm: 652 sayılı KHK ile dönüştürülen sistemde yetiştirilecek öğrenci, dini değerlere öncelik verirken girişimci ve rekabetçi, yani küresel güçlerin isteği doğrultusunda parasalcı (kapitalist) kişi olacaktır.

Sonuç

Yerel ve küresel ölçekte yaşananlar, rekabetin insanları ne hale soktuğu ve ne acılara neden olduğunu göstermektedir. Bu gerçekler göz önüne alındığında, rekabetçi öğrenci yetiştirme hedefinin olumsuz sonuçlar doğuracağı açıktır. Rekabetçi ve dinci öğretimden kişilerin, insan haklarına saygılı olamayacağı ve demokratik değerler kazanamayacağı da bellidir.

Okullarda kutlu doğum haftası uygulamaları her yıl artmaktadır. DİB aracılığı ile imamların toplum hayatındaki etkisinin artırılması, camilerin ailelere ve çocuklara açılması, aile imamı uygulaması planlanmaktadır. Cemaatlerin, “sohbet” toplantılarında, yurtlarında, dershanelerinde ve okullarında, AKP’li belediyelerin de açtıkları bilgi evleriyle mesleki eğitim merkezlerinde yaptıkları dini propagandalar giderek yaygınlaşmaktadır. Mardin Artuklu Üniversitesi’nin yeni akademik yılı Kuran-ı Kerim ve dualar okunarak öğretime başlamaktadır

(gazeteler 19 Ekim 2011). Türkiye Değerler Araştırması'na göre³ Türkiye, “Bilim ile din çelişirse, her zaman din doğrudur” görüşünde olanların yüzde 77’yi bulduğu, eşcinsellerle, AİDS’lilerle, nikâhsız yaşayan çiftlerle ve Tanrıya inanmayanlarla komşuluk yapmak istemeyenlerin yüzde 60’ları bulunduğu bir topluma dönüşmüştür.

Dincileşme ve cemaatleşme devlet politikası olarak desteklenip yaygınlaşırken Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği ve Çağdaş Eğitim Vakfı gibi demokratik sivil toplum kuruluşları ile silahlı kuvvetler gibi laik sistemin savunucuları, çeşitli davalarla sindirilmeye çalışılmaktadır. Bu ortamda, örgün ve yaygın eğitimde daha çok dini öğretilere ağırlık verilmesiyle oluşacak din toplumunu düşünmek bile insanı ürkütmektedir.

652 sayılı KHK’nin Resmi Gazete’de yayımlanmasından bir gün sonra, eğitim sistemini Atatürkçü, laik, bilimsel ve halkçı niteliğinden uzaklaştıran Dinçer, toplumla alay edencesine, “Bakanlığın ideolojik nitelik taşıyacak hassasiyetlerini korudum” (Milliyet Gazetesi, 15 Eylül 2011) diyebilmektedir! Oysa bakanın koruduğu hassasiyetler, piyasacılık ve dinciliktir.

Bakanlar Kurulu’nda 651, 652 ve 653 sayılı KHK’leri imzalayan bakan Fatma Şahin de, Altın Portakal 1. Kadın Zirvesi’nde, “Atatürk’ün mirası bilim ve akla sahip çıkılması” çağrısını yapmıştır (gazeteler, 14 Ekim 2011)! Oysa 651 ve 653 sayılı KHK’ler, Atatürk’ün “Hayatta en hakiki mürşit ilimdir” sözünü yadsıyan bir içeriktedir. 652 sayılı KHK de, bireyin tüm yönleriyle geliştirilmesi anlamına gelen “eğitim”den vazgeçilip (rekabet ve din alanında) öğretime ağırlık veren ve bu yolla Cumhuriyetin gereksinim duyduğu “fikri hür, vicdanı hür ve irfanı hür” gençlerin yetiştirilmesini engelleyecek bir kararnamedir. Bu durumda akla gelen şudur:

Bakan, ya bu kararnameleri imzalarken nelere imza attığına bakmamıştır ya da, Dinçer gibi toplumla dalgasını geçmektedir.

Duyarlı olması gereken kesimler vurdumduymazlıklarını sürdürdükleri sürece, hem yetkililerin toplumla dalga geçencesine yapacakları konuşmalar artacak hem de laik bir toplumdan dinci bir topluma geçilmesi kaçınılmaz olacaktır. Duyarlı olması gerekenlerin bir an önce sorumluluklarının bilincine varması beklenmektedir.

3 Y. Esmer (2011). 2011 Türkiye Değerler Araştırması Sonuçları. <http://www.bahcesehir.edu.tr/habergoster/index/hid/664>, erişim tarihi 20 Ekim 2011.



Avrupa Birliği Komisyonu tarafından hazırlanan 2011 Türkiye İlerleme Raporu, Eylül (2011)'de Avrupa Parlamentosuna ve AB Konseyine sunuldu. AP ve AB Konseyi, bu Rapora bakarak Türkiye'nin AB üyelik sürecinin neresinde olduğuna karar verecek.

Rapor, 1998 yılından beri her yıl (eylülünden eylüle) düzenli olarak yayımlanıyor. Amaç, AB'nin 1997 Lüksemburg Zirvesinde genişleme yönünde aldığı karar uyarınca, aday ülkelerin Birliğe uyumlu hale getirilmesi (hazırlanması) talimatnamesi niteliğindeki Katılım Oraklığı Belgesi'nin (Kopenhag Kriterleri) uygulanıp uygulanmadığının gözlemlenmesi. Bu bakımdan rapor, aday ülkelere AB tarafından verilen yılsonu karnesi **özelliğini taşıyor**.

Ben Avrupa Birliğini, kapitalizmin farkında olmadan(!) kominizim yoluna taş döşemesi olarak görenlerdenim. Fakat kapitalizm, kendisinin kullanacağı güzergaha **döşediği taşları yontarken bizim tarafta taşın yontulmamış** hatta kaya halini kullanıyor. **Öyle de olsa kayaların arasına küçük çakıl taşları atarak yürünebilecek bir güzergâh, Ortadoğu'nun çamurlu yollarında yürümekten iyidir.** Yani muhalifi değilim. Neyse, rapora dönelim ve Batı ölçütlerine göre Türkiye'nin eğitimi neredeymiş kısaca göz atalım.

Önce şunu belirtelim ki her yıl yayımlanan rapor, tüm diğer alanlarda olduğu gibi eğitimi de sayısal verilere dayanılarak irdeliyor. Aday ülkenin -Türk- resmi makamların hazırladığı istatistikleri güvenilir bulup bunlara bakılarak fikir oluşturulmaya çalışılsa da uygulamadan kaynaklanan kimi sorunlar, raporu hazırlayanların duyup görebileceği kadar kendini göstermişse o alanda sorun yokmuş gibi davranılmıyor ve öneri içeren ifadelerle sert bir şekilde eleştiriliyor. (Eğitim başlığı altında eleştiriyen en az maruz kalan alan mesleki eğitimde izlenen politikalar olmuş. AB standartlarına uyumlu politikalar izlenmesi takdir edilmiş. *“Türkiye, **eğitim, mesleki eğitim ve gençlik** konularında AB müktesebatı ve standartları ile uyum sağlamaya devam etmiştir.”*)

“Ancak, özellikle mevsimlik işçi ailelerinde ve Roman çocukların okulu bırakma oranı endişe kaynağı olmaya devam etmiştir. Okulu bırakma riski olan çocuklara yönelik erken uyarı sisteminin desteklenmesine ve tam olarak kullanılmasına ihtiyaç bulunmaktadır. İlköğretim ve ortaöğretime kayıt konusunda bölgesel farklılıklar devam etmektedir. Türkiye, özel eğitime muhtaç çocukların eğitimi hakkındaki mevzuatı kabul etmiştir; ancak, bu mevzuatın tam olarak uygulanması ve uygulamayı izleme sisteminin kurulması için gerekli kaynakların sağlanması gereği vardır.

Çocuklar arasındaki fakirlik oranı orantısız şekilde yüksektir. Altı yaşın altında olanlar için, tüm yoksulluk vakalarında bu oran %24 civarında iken, kırsal kesimdeki tüm yoksulluk vakalarında ise %49 civarındadır.

Çocuklara yönelik aile içi şiddetle mücadele edecek etkili bir mekanizma mevcut değildir.

Çocuklara yönelik şiddetle mücadele dâhil olmak üzere çocuk hakları konusunda daha fazla bilinçlendirmeye gereksinim vardır. Çocuk yuvalarına yerleştirilen çocukları, toplum temelli bir yaklaşım ile yuvalardan çıkararak topluma kazandırmayı destekleyen girişimler mevcuttur. Bununla birlikte, toplum temelli bakım hizmetleri hala sınırlı olup, bu hizmetlerin içerik ve kapsam yönünden geliştirilmesi gerekmektedir. Tam zamanlı çocuk yuvalarındaki şartların iyileşmesi, bu kurumlardaki personelin eğitilmesi ve alternatif bakım modellerinin geliştirilmesi gereklidir.

Çocuk işçiliği ile mücadele hususunda henüz ölçülebilir bir gelişme kaydedilmemiştir. Mevsimlik tarım ve göçmen çocuk işçiliği ile ilgili saha çalışması devam etmektedir. Bu alanda idari kapasite yetersiz kalmıştır ve ulusal düzeyde izleme ve teftiş sistemi bulunmamaktadır. Çalışan çocukların sayısı ve durumu ile ilgili güncel veri eksikliği vardır. Çocuk işçiliğini ortadan kaldıracak entegre bir sistem mevcut değildir.

Çocuk adalet ile ilgili olarak, Haziran 2010'da Terörle Mücadele Kanunu, Ceza Muhakemesi Kanunu ve diğer yasal düzenlemelerde yapılan değişikliklerden bu yana, çocukların, kolluk kuvvetlerine mukavemet veya terör örgütlerini destekleyen gösterilerde propaganda suçu nedeniyle terör suçu işlemek veya terör örgütü üyesi olmak suçuyla cezalandırılmayacağı öngörülmektedir. Söz konusu kanun aynı zamanda, Terörle Mücadele Kanunu'nda yer alan ağırlaştırıcı koşulların' çocuklara uygulanamayacağını ve çocukların sadece çocuk mahkemelerinde veya çocuk ağır ceza mahkemelerinde yargılanacağını öngörmektedir. Kanun henüz tam olarak uygulamaya geçirilmemiştir.

Mayıs 2011'e kadar, sadece 11 tanesi faaliyet gösteren toplam 20 adet Çocuk Ağır Ceza Mahkemesi kanun ile kurulmuştur. Kanunla kurulan toplam çocuk mahkemesi sayısı 75'dir; bunlardan 60 tanesi faaliyet göstermiştir. Çocuk Koruma Kanunu 81 ilde çocuk mahkemelerinin kurulmasını gerektirmektedir. Bu mahkemelerin olmadığı illerde çocuklar, yetişkin mahkemelerinde yargılanmaktadır.

Birçok ilde, çocukların yargılama öncesi tutukluluk hallerinde kullanılabilecek veya çocukların yetişkinlerden ayrı bir yerde tutulmalarını ve gerekli psikolojik desteğe ulaşmalarını sağlayacak uygun tesisler bulunmamaktadır.

Çocuk mahkemelerinde davalar genel olarak uzun sürmektedir. Bazı durumlarda, çocuk mahkemeleri, hapis cezasının alternatif müeyyidelerle çevrilebilmesi veya terör cezalarının askıya alınabilmesi için hükmün açıklanmasını ertelemeye karar vermiştir. Uygulamada, eğer bir çocuk tekrar tutuklanmışsa bu seçenekler dikkate alınmamıştır.

Yaşları 12 ile 18 arasında değişen toplam 2500 çocuk hapisanede bulunmaktadır. Ancak, hapis cezası en son başvuru ceza yöntemi olmalıdır ve mümkün olan en kısa süreyi kapsamalıdır. Tutuklu veya hükümlü olarak alıkonulan çocukların sayısının azaltılması için çabaya gerek vardır. Ülkenin hiçbir bölgesinde kapalı ıslahevi bulunmamaktadır.

Sonuç olarak, eğitim, çocuk işçiliği ile mücadele, sağlık, idari kapasite ve koordinasyon dâhil, bütün alanlarda çabaların artırılması gerekmektedir. Genel olarak, çocuklar için daha fazla önleyici ve rehabilitasyon amaçlı tedbirler alınması gerekmektedir. Bunun yanında, yürürlükteki mevzuat ile uyumlu şekilde daha fazla çocuk mahkemesi kurulması ve çocukların tutukluluk hallerinin asgari düzeye indirilmesi, tutukluluk hali mutlaka gerekliyse bunun uygun koşullar altında gerçekleşmesi sağlanmalıdır."

Buna karşın Batılı bilim kurullarının yoğun tepkisini çeken Hükümetin TÜBA operasyonu-na Rapor'da yer verilmemiş olması dikkatten kaçmıyor. Oysa 2005 Mayıs'ında TÜBİTAK yasasında yapılan bir değişiklikle, 14 üyenin (7'si doğrudan, YÖK ve TOBB tarafından önerilen diğer 7'sinin onay makamı olarak dolaylı) tümünün başbakan tarafından atanması, bilimsel araştırmalarda şeffaflığı zedeleyen bir durum olarak değerlendirilmişti. 651 Sayılı KHK ile TÜBA yasasında değişiklik yapıldı: Kurulun asil (150) ve yedek üye sayısı 150) 300'e çıkarıldı. Başbakanlığa bağlı iken bakanlığa (Bilim

ve Teknoloji) bağlandı. Dahası yeni yasaya göre TÜBA üyelerinin üçte biri Bakanlar Kurulu, üçte biri YÖK ve diğer üçte birini de YÖK'le Bakanlar Kurulunun seçtiği üyelerden oluşacak! Yani dolaylı olarak üyelerin tümü Bakanlar Kurulu ile YÖK tarafından seçilmiş olacak. AB ilerleme raporunun, bir bilim kurulunun idari makamlar (tartışmasız, YÖK idari bir kuruldur) tarafından oluşturulmasına tepki vermesi gerekirken “Türkiye’nin bilim ve araştırma alanındaki hazırlıkları iyi durumdadır” diyerek izlenen politikaları olumlama, bu alanın yeterince izlenmediğini göstermektedir.

AB İlerleme Raporu’nun tepki vermediği diğer bir konu da İnsanlık Anıtı’nın Başbakanın “ucube” diyerek yıktırması olayı; bu konuda Rapora giren tek ifade bir ajansın haber notunun ötesine geçmiyor. “Nisan 2011’de Mehmet Aksoy’un Kars’taki tamamlanmamış insanlık heykeli yıkılmıştır. Heykelin yıkımı Temmuz ayında tamamlanmıştır.” E, sonra ne olmuş demek lazım.

Zorunlu din eğitimi rapordaki yerini koruyor

2010 Raporu’nda İnsan Hakları ve Azınlıkların Korunması başlığında ele alınan zorunlu din eğitimi konusu, bu kez *Düşünce, Vicdan ve Din Özgürlüğü* başlığı altında daha çok gayrimüslimlerin dini ihtiyaçları bağlamında değerlendirilmeye tabi tutulmuş.

Rapor’da “*Milli Eğitim Bakanlığı Alevilikle ilgili bilgileri de içeren yeni bir din eğitimi kitabı yayınlamıştır. Bu kitaplar, 2011-2012 öğrenim yılından itibaren kullanılmaya başlanacaktır.*” gibi yorumlanmamış bir bilgiyle, bu alanda bir iyileşme olduğu izlenimi de yaratılmaya çalışılmış. “*Bununla birlikte, Anayasa’nın 24. maddesi ve Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 12. Maddesi uyarınca, din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri ilk ve ortaöğretimde zorunlu olmaya devam etmektedir. Zorunlu din eğitimi hakkında 2007 tarihli AİHM kararı halen uygulanmamıştır.*” İfadelerini artık eleştiri olarak

görmüyoruz: Bu, 2009-2010 raporlarından zorunlu olarak kopyalanarak alınmış gizlenemeyecek bir gerçeği ifade ediyor.

Fakat önceki raporların aksine devamına şöyle bir ek yapılmış: “*Din derslerinden muafiyet sağlanması nadir bir şekilde uygulanmaktadır ve özellikle başvuru sahibinin nüfus cüzdanındaki din hanesinde İslam dışında başka bir din yazmıyorsa veya bu hane boş bırakılmışsa din derslerinden muafiyet elde edilmesi güçtür. Din derslerinden muaf tutulan öğrencilere başka herhangi bir alternatif ders sunulmamaktadır. Din derslerine katılmayan öğrencilere düşük not verildiğine dair raporlar bulunmaktadır.*” Buradaki “*Din derslerinden muaf tutulan öğrencilere başka herhangi bir alternatif ders sunulmamaktadır.*” ifadesi, Rapora yeni girmiş ve oldukça sorunlu bir bakış açısını yansıtıyor. Bu ifade, her öğrencinin ailesinin dini inancına uygun bir eğitim almasını gizlice onaylamaktadır. Sanırım Raporu hazırlayanlar, dini eğitimin her türüne karşı çıkanların (örneğin ateistlerin, deistlerin) istemlerini özgürlükler açısından sorun olarak görmüyorlar. 2009 Avrupa Parlamentosu seçimlerinde muhafazakarların artan ağırlığı Rapora yansımış gibi gözüküyor.

Düşünce, Vicdan ve Din Özgürlüğü başlığı altında ele alınan konuların ağırlıklı olarak azınlık inançların ele alınması Türkiye’de egemen dinin baskı aracı olarak devam ettiğinin de bir göstergesi sayılabilir.



Bu yıl ilki gerçekleştirilen Karaburun Ekonomi Politik Atölyesi (KEPA), İzmir'e bağlı Karaburun ilçesinde 3–7 Eylül 2011 günlerinde yapıldı. İzmir Kültür ve Sanatı Geliştirme Derneğinin desteğiyle düzenlenen KEPA, Karaburun Bilim Kongresinin de düzenleyicisi olan Karaburun Gündelik Yaşam Bilim ve Kültür Derneği üyelerinin özverili çalışmaları sonucunda gerçekleştirildi.

KEPA, 3 veya 4 saatlik seminerler şeklinde düzenlenmiş derslerden oluşan bir eğitim deneyimidir. Derslerin “katılımcı, tartışmacı ve eleştirel” bir şekilde yürütülmesi öngörülmüş, bunun için öğretim görevlileri tarafından sunulacak metinler önceden katılımcılarla paylaşılmıştır. Katılımcıların literatüre yabancı kalmamaları için okuma önerileri yapılmıştır. Her bir dersin en fazla 40–45 katılımcı ile yapılması planlanmış, bu nedenle, katılımcıların almak istedikleri dersleri öncelik sırasına göre belirlemeleri istenmiştir. KEPA’da önceden belirtilmediği gibi dersler ücret karşılığı verilmemiş ve katılımcılardan hiçbir bedel talep edilmemiştir.

Fuat Ercan ve Ahmet Haşim Köse’nin birlikte sundukları “*Marx’ın Kapitali*” dersiyle açılan KEPA, Ahmet Haşim Köse’nin “*Kapitalizmin*

Tarihi”, Yücel Çağlar’ın “*Tarım/Köylülük ve Kapitalizm*”, Tülin Öngen’in “*Kapitalist Devlet*”, Beyza Üstün’ün “*Çevre Mücadeleleri ve Kapitalizm*”, Nuray Ergüneş ve Melda Yaman Öztürk’ün “*Kapitalizm ve Kadın*”, Yüksel Akkaya’nın “*Türkiye’de ve Dünyada İşçi Sınıfı ve Sendikalar*”, Yücel Çağlar’ın “*Doğa ve Kapitalizm*”, Cem Terzi’nin “*Bilimsel Araştırma ve Kapitalizm*”, İzzettin Önder’in “*Kapitalizmin Bugünü: Neoliberal Yeniden Yapılanma*”, Mehmet Türkay’ın “*Türkiye’de Kapitalizmin Gelişme Dinamikleri*” ve Fuat Ercan’ın “*Kavram ve Gerçeklik Arasında Türkiye*” başlıklı sunumlarıyla sürdürülmüş, Taner Timur’un yönettiği “*Toplumsal Bilgisi: Tarihsel Gerçeklik Karşısında Toplumsal Düşünce*” dersiyle kapanmıştır.¹

KEPA’ya ilişkin bu genel açıklamaların ardından beş günlük onüç dersten oluşan bu yoğun programda katılma fırsatı bulabildiğim üç derse ve genel olarak etkinliğe ilişkin izlenimlerimi ve değerlendirmelerimi anlatmaya başlayabilirim.

KEPA’nın düzenlendiği mekân (önce ilkokul daha sonra jandarma karakolu şimdi de dernek binası), köşesinde büyük bir ceviz ağacının bulunduğu, asma dalları ve çam ağaçlarıyla çevrelenmiş bir bahçe içindeki tek derslikli eski bir ilkokul ile lojman olarak kullanılmak amacıyla inşa edilmiş tek katlı iki yapıdan oluşmaktadır. Bazı derslerin saatlerinin çakışması nedeniyle ve bazılarının da bunaltıcı sıcaklığın içeride kalmayı dayanılmaz duruma getirmesi nedeniyle bahçenin köşesindeki ceviz ağacının altında

*Yrd. Doç. Dr., Gaziosmanpaşa Ü. Eğit. F.

¹ Tartışma metinlerine ulaşmak ya da KEPA hakkında daha fazla bilgi almak için: <http://www.kongrekaraburun.org/>



yapılması, Platon'un evinin bahçesinde kurduğu söylenen "Akademia"nın da bu toprakların ürünü olduğunu düşündürdü. KEPA'nın açılış toplantısında dernek yöneticileri, atölye çalışmalarının devam ettirileceğini ve hedeflerinin bir okul kurmak olduğunu belirtmişlerdir. Şimdiden söyleyebilirim ki bu okul, eleştirel pedagojinin teorilerinin pratiğe aktarılabilceği bir laboratuvar olmaya adaydır.

Beş günlük program çerçevesinde yapılan derslerde, "anlatım" ve kısmen "tartışma" yöntemlerinin çok fazla dışına çıkılmadan, yeni bir yöntem denemesine girişilmemekle birlikte; KEPA, üniversitelerde konuşulamayan, söylenemeyen ya da söylettirilmeyen ekonomi politiğe ve hayata ilişkin birçok kuramsal, tarihsel ve güncel konuya değinmekle eleştirel bir okul olma yolunda önemli bir adım atmıştır diyebilirim. Sanırım bu okula *Marksist Ekonomi Politik Akademisi* denilmesi, bu beş günlük programın içeriği ve gerçekleşen tartışmaların yönüyle de uyumlu olacaktır.

KEPA deneyiminin eleştirel pedagoji çevresi

tarafından dikkatle ele alınması, incelenmesi ve izlenmesi gerektiğini düşünüyorum. KEPA'nın izleyeceği yol ve geleceği nokta, eleştirel pedagojinin düşüncelerini temellendirebileceği bir dayanağa dönüşebilir. Toplumu kapitalizmin kuralları çerçevesinde yaşamaya dönük olarak işleyen eğitim sistemlerine yönelttiğimiz eleştirilere karşı gösterebileceğimiz bir eğitim uygulamasına hepimizin ihtiyaç duyduğunu düşünüyorum.

Beş günlük KEPA deneyiminin, dernek yöneticilerinin özverili çalışmalarıyla, katılımcıların dayanışma içinde işleri birlikte görmeleyle, eğitimin hem de alanlarında gerçekten iyi ürünler veren öğretim üyeleri tarafından hiçbir bedel ödmeden de yapılabileceğinin gösterilmesiyle ve Karaburun'un eşsiz güzellikleri arasında elindeki metne/kitaba dalmış gençlerin yarattığı umut havasıyla geçen pedagojik bir süreç olduğunu söyleyebilirim. Eleştirel Pedagoji okurlarının, önümüzdeki yaz, gündemi "Kapitalist Pedagojinin Eleştirisi" başlıklı başka bir KEPA deneyimini yaratmamaları için hiçbir neden göremiyorum.



Dünya giderek tüm insanların vatanı, ülkeler de dünyanın büyüklü küçüklü birer şehri haline geliyor. Çevre sorunları, iklim değişiklikleri, küresel ısınma, ozon tabakasının delinmesi gibi insanlığın ve dünyamızın geleceğini belirleyen gelişmeler sınır tanımıyor; tüm dünyayı ilgilendiriyor. Artık, *“Bu bahçe benim bahçem, ister diker, ister keserim. Kimse karışamaz!”* dönemi bitti, bitiyor. Eğitim ve öğretim de giderek tüm dünyanın ortak sorunlarından biri haline geliyor.

Hızla değişen ve ilerleyen dünyayı anlayabilmek ve ayak uydurabilmek için nerede olduğumuzu nesnel olarak saptamamız gerekiyor. Bunun için ekonomide, tarımda, sanayide olduğu gibi eğitim ve öğretim alanlarında uluslararası araştırmalar, anketler, testler yapılıyor. Ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ve dünyadaki yerleri uluslararası karşılaştırmalarla daha gerçekçi olarak belirlenmeye çalışılıyor. Aklın ve bilimin ışığında, özgürce düşünüp tartışarak sorunlarını çözmek isteyen ülkeler, artık içe dönük kapalı verilerle yetinmiyorlar.

Bu yazımda, Türkiye’nin üyesi olduğu Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Kuruluşu – IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) tarafından uygulanmış olan Uluslararası Öğrenci Başarısını Belirleme Programı – PISA (Program for International Student Assessment) 2003 – 2006 - 2009 sonuçlarına dayanarak Almanya ve Türkiye’de uygulanmakta olan eğitim sisteminin durumunu karşılaştırmalı olarak dile getirmek, PISA sonuçlarına göre alınmış ve alınması gereken önlemleri, hayata geçirilen yenilikleri anlatmak istiyorum.

Ayrıca IGLU, PIRLS, VERA gibi araştırma ve test sonuçlarına da yazımın son bölümünde kısaca değineceğim.

PISA -Uluslararası Öğrenci Başarısını Belirleme Programı

PISA araştırmaları “Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü” (OECD) üyesi olan 31 ülkede ve OECD ortağı gelişmekte olan ülkelerde uygulanan eğitim sistemlerinin durumu hakkında karşılaştırmalı bilgi vermek amacıyla her üç yılda bir yapılıyor. PISA Programı, üye ülkelerdeki *15 yaş grubundaki öğrencilerin zorunlu eğitim sonunda, katılacakları bilgi toplumunda karşılaşabilecekleri durumlara ne ölçüde hazırlıklı yetiştirildiklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçülmeye çalışılan nitelik, öğrencilerin okulda müfredat kapsamında ele alınan konuları ne dereceye kadar öğrendikleri değil; gerçek hayatta karşılaşabilecekleri durumlarda sahip oldukları bilgi ve becerileri kullanabilme yeteneği; öğrencilerin düşüncelerini analiz edebilme, akıl yürütme ve okulda öğrendikleri fen ve matematik kavramlarını kullanarak etkin bir iletişim kurma becerisine sahip olup olmadıklarıdır.*

PISA araştırması, aynı zamanda bu araştırmaya katılan ülkelerdeki öğrencilerin öğrenim şanslarını; toplumsal, siyasal ve ekonomik gelişme içindeki imkanlarını belirlemeye çalışıyor.

PISA 1997 yılında uygulanmaya başlandı. Üçer yıllık dönemler halinde uygulanıyor. Matematik, fen bilimleri ve okuma becerileri alanlarını kapsıyor. Her üç yılda belirli bir konuya ağırlık veriliyor.

** Bochum (Almanya)’da Türkçe Anadili Dersi öğretmeni - Bochum, 4 Ekim 2011*

PISA araştırmasının koordinesini OECD Sekreterliği üstleniyor. Ülkeler kendi içlerindeki test ve araştırmayı, OECD Sekreterliği gözetiminde bir bilimsel kuruma düzenletebiliyor.

Örneğin Almanya, kendi içindeki PISA araştırmasının yürütülmesini Eyalet Kültür Bakanları Kararıyla “Leibniz Tabiat Bilimleri Pedagoji Enstitüsü”ne bağlı “Das PISA-Konsortium Deutschland” kurumuna vermiştir.

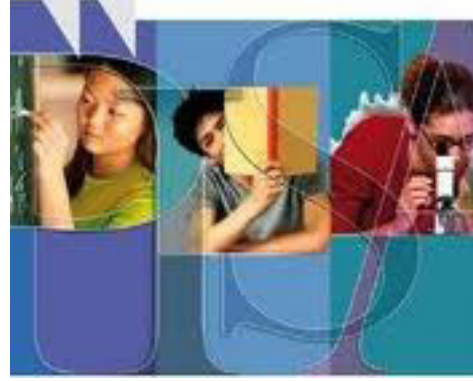
PISA araştırmasının ilki 1997-2000 yıllarında yapılmıştı. Ağırlıklı konu okuma, okuduğunu anlama ve yorumlama becerisi idi. Türkiye buna katılmadı. İkincisi, 2000-2003 yıllarında, otuzu OECD üyesi ve on biri OECD ortağı olan toplam 41 ülkede yapıldı. İngiltere, sağlıklı bilgi vermediği için değerlendirme dışı tutuldu. Ağırlıklı alan, matematik olmak üzere fen bilimleri, okuma ve problem çözme alanlarında öğrencilerin bilgi ve becerileri ölçülmüştür.



Toplam 41 ülkede, aynı günde ve aynı uluslararası kurallara göre belirlenmiş sınav şartlarında 250.000 öğrenci bu teste tabi tutuldu. Türkiye’de ise PISA test ve anketleri, 2003 yılının Mayıs ayında, PISA Yürütme Mekezi tarafından belirlenmiş ölçü ve kurallara göre yedi coğrafi bölgeden temsili yöntemle seçilmiş, 12 ilköğretim okulu ve 147 lisede 1987 doğumlu 4855 öğrenciye uygulandı.

2004 yılı aralık ayında açıklanan sonuçlara göre Türkiye:

Matematikte, 41 ülke arasında 34. ve 29 OECD ülkesi arasında 28.



Okuma becerisinde 41 ülke arasında 33. ve 29 OECD ülkesi arasında 28.

Tabiat bilgisi ve problem çözme becerisinde de 29 OECD ülkesi arasında 28. oldu. Sonndan birinci olan ülke ise Meksika idi.

Matematik, okuma ve tabiat bilgisi becerisinde Finlandiya; problem çözme becerisinde ise Güney Kore birinci oldular.

Matematik becerisinde, ilk ona giren ülkeler sırasıyla şunlardı: Finlandiya, Güney Kore, Hollanda, Japonya, Kanada, Belçika, İsviçre, Avustralya, Yeni Zellanda, Çek Cumhuriyeti

Okuma becerisinde ilk ona giren ülkeler sırasıyla şunlardı: Finlandiya, Güney Kore, Kanada, Avustralya, Yeni Zellanda, İrlanda, İsveç, Hollanda, Belçika ve Norveç.

Almanya, Matematikte 16. okumada 19. tabiat bilgisinde 15. ve problem çözme becerisinde 13. oldu.

Amerika Birleşik Devletleri ise Matematikte 24. okumada 15. tabiat bilgisinde 19. ve problem çözme becerisinde 24. oldu.

Okuma ve anlama becerisi test sonuçlarına göre ülkeler

PISA araştırmasında okuma becerisini ölçme ve değerlendirme önemli bir yer alıyor. Okuma testleri, öğrencilerin okuduğu bir metinden bilgi edinme, okuduğu metni yorumlama, günlük hayatın çeşitli durumlarına ilişkin metinleri anlama ve anladığını yeniden uygulayabilme becerilerini ölçmeyi amaçlıyor. PISA araştırmasına katılan ülkelerin okuma becerisi testinde aldıkları puan sıralamasını daha anlaşılır olması için aynen veriyorum:

2003	2006	2009
1. Finlandiya	1. Güney Kore	1. Güney Kore
2. Güney Kore	2. Finlandiya	2. Finlandiya
3. Kanada	3. Kanada	3. Kanada
4. Avustralya	4. Yeni Zellanda	4. Yeni Zellanda
5. Lichtenstein	5. İrlanda	5. Japonya
6. Yeni Zellanda	6. Avusturalya	6. Avusturalya
7. İrlanda	7. Polonya	7. Hollanda
8. İsveç	8. İsveç	8. Belçika
9. Hollanda	9. Hollanda	9. Norveç
10. Hongkong (Çin)	10. Belçika	10. Estonya
11. Belçika	11. İsviçre	11. İsviçre
12. Norveç	12. Japonya	12. Polonya
13. İsviçre	13. İngiltere	13. İzlanda
14. Japonya	14. Almanya	14. ABD
15. Macau (Çin)	15. Danimarka	15. İsveç
16. Polonya	16. Avusturya	16. Almanya
17. Fransa	17. Fransa	17. İrlanda
18. ABD	18. İzlanda	18. Fransa
19. Danimarka	19. Norveç	19. Danimarka
20. Island	20. Çekoslovakya	20. İngiltere
21. Almanya	21. Macaristan	21. Macaristan
22. Avusturya	22. Lüksemburg	22. Portekiz
23. Letonya	23. Portekiz	23. İtalya
24. Çekoslovakya	24. İtalya	24. Slovenya
25. Macaristan	25. Slovakya	25. Yunanistan
26. İspanya	26. İspanya	26. İspanya
27. Lüksemburg	27. Yunanistan	27. Çekoslovakya
28. Portekiz	28. Türkiye	28. Slovakya
29. İtalya	29. Meksika	29. İsrail
30. Yunanistan	30. ABD	30. Lüksemburg
31. Slovakya		31. Avusturya
32. Rusya		32. Türkiye
33. Türkiye		33. Şili
34. Uruguay		34. Meksika
35. Tayland		
36. Sırbistan		
37. Brezilya		
38. Meksika		
39. Endonezya		
40. Tunus		

Türkiye’de öğrenciler ve okuma çağındaki insanlar arasında okuma alışkanlığı da uluslararası karşılaştırmalarda çok düşündürücü oranlardadır. İstanbul’da haftalık Almanca olarak yayınlanan “İstanbul Post” adlı internet magazin dergisinin verdiği bilgilere göre düzenli kitap okuyan insanların oranı

Japonya’da %14, ABD’de %12 iken Türkiye’de on binde birdir. Yetmiş beş milyonluk bir ülkede roman, öykü, araştırma kitaplarının bin kadar basılması okuma alışkanlığı diye bir şeyin olmadığını göstergesidir.

Türkiye’de 1960-1980 döneminde okunan

kitap sayısı ve okuma alışkanlığının düzeyi 2004'lerdekinden çok fazlaydı. 12 Eylül 1980 darbesi sonrasında yakılan kitapların dumanı insanlarda kitap dergi okuyacak göz bırakmamışa benziyor!

Uluslararası Öğrenci Başarısını Belirleme Programı sonuçlarının yankıları

Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı, 2003 PISA değerlendirmesini resmi bir duyuru ile açıkladı. Bu açıklamada; *“Türk Eğitim sistemi ne yazık ki dünyadaki bilimsel ve ekonomik gerçeklere duyarlı bir yapı taşımamaktadır... PISA 2003 çalışmasıyla eğitim sistemimizin zayıf yönleri ortaya çıkmıştır.”* deniliyor.

Bakanlık, PISA'daki başarısızlığın nedenlerini açıklarken ülkelerin ekonomik gelişmişlik düzeyleri ile öğrenci başına eğitim harcamalarına dikkat çekerek; *“Öğrenci başına eğitim harcamaları ortalaması Avrupa Birliği ülkelerinde dört bin dolarken, ülkemizde 390 dolardır.”* diyor. Elbette böylesine bir tespit önemlidir. Ama sorunun çözümü açısından yetersizdir.

PISA araştırmasının sonuçları, Türkiye eğitim dünyasında, Milli Eğitim Bakanlığı'nda, hükümette; üniversitelerde, eğitim fakültelerinde, öğretmen, öğrenci, veli derneklerinde, basında, televizyon kanallarında ve özellikle Eğitim-Der, Eğitim-Sen, Devrimci İşçi Sendikaları Konfederasyonu (DİSK) ve Türk-İş gibi sendikalarda, gerekli yankıyı uyandırmadı.

2003 PISA araştırma sonuçları açıklandığı günlerde, Ankara'da, yüksek mahkemede “Anadil eğitimi hakkını istediği gerekçesiyle” Eğitim-Sen aleyhine açılmış davanın duruşmaları vardı. Öğretmenler, sendikalarını kurtarmaya çalışıyordu.

Aynı günlerde Alman Eğitim Bilim Sendikası (GEW) ise PISA sonuçlarına dayanarak, göçmen çocuklarının daha iyi eğitim alabilmeleri için; daha iyi bir anadil eğitimi ve daha verimli Almanca eğitiminin geliştirilmesini talep ediyor, önerilerde bulunuyordu.

Almanya'da yayınlanan Türk gazetelerinde de PISA sonuçlarına gereken ilgi gösterilmedi. Bazı gazeteler ise PISA sonuçlarını göçmen çocukların eğitimi açısından ele alıp inceledi.

PISA araştırmalarının Almanya ve Türkiye'deki yankıları ve etkileri

İlk PISA araştırması, 2000 yılında yayınlandı. Almanya'nın 30 OECD ülkesi arasında, matematikte 20. tabiat bilimlerinde 20. ve okuma becerisinde 21. sırada olduğu görülür görülmez tüm Almanya sarsıldı. 2003 PISA sonuçları açıklandığında, ortalama değerlerin üstünde yer almış olmasına rağmen Alman eğitim dünyası ayağa kalkmıştı.

Türkiye ise 2003 PISA başarı sıralamasından en sonlarda olmasına karşın, fazla ses çıkarmadı. Türkiye'yi yakından izleyen Avrupa çevreleri, Türkiye'deki sessizlik karşısında hayrete düştüler. *“PISA Araştırması'nda böylesine kötü sonuçlar alan bir ülke Avrupa Birliği'ne nasıl uyum sağlayabilir?”* diye soranlar bile oldu.

PISA 2000 ve 2003 sonuçlarının ardından Almanya'da yapılanlar

Almanya Eğitim Bakanlığı, Federal Hükümet ve Eyalet Hükümetleri, siyasal partiler, sendikalar, veli dernekleri, öğrenci birlikleri, üniversiteler, araştırma kurumları, göçmen dernekleri, Türk Veli Dernekleri, Almanya Türk Öğretmen Dernekleri, bilim insanları kısaca konuyla ilgili herkes PISA 2000, 2003, 2006 araştırma sonuçlarını anlamaya, analiz etmeye, düşünce üretmeye başladı.

Böyle bir başarısızlık nasıl olabilirdi? Alman eğitim sistemi neden geri kalmıştı? Bunun sorumluları kimlerdi?

Testlerde en başarılı olan Finlandiya, Güney Kore, Hollanda, Japonya, Kanada gibi ülkelerin eğitim sistemlerinin özellikleri nelerdi? Bu ve buna benzer sorular, bilimsel yöntemlerle cevaplanmaya çalışıldı.

» Okullarda öğretmenler kurulları bu konuyu değerlendirdi. Her okul kendi içinde yapabileceklerini konuştu, tartıştı, yeni yöntemler araştırdı. Bütün düşünceler

tutanaklara geçti. Öneriler ilgililere sunuldu. Okullar arasında bilgi akışı hızlandırıldı. Örneğin okuma becerisi ve okuma alışkanlığını geliştirmek için araştırmalar yapıldı. Bulunan yenilikler internet ortamında diğer okulların bilgisine sunuldu.

» Eğitim bakanlıkları sorunu araştırmak için bilim kurulları oluşturdu. Eğitim fakülteleri ve diğer bilimsel kurullar Finlandiya gibi ülkelerin eğitim sistemlerinden öğrenmeye gitti.

» Öğretmenlere meslekiçi geliştirme kursları sunuldu.

» PISA araştırma sonuçları ve alınacak önlemler hakkında makaleler, kitaplar, raporlar, konferans sonuçları yayınlandı. Almanya'nın ciddi bilimsel araştırma enstitüleri sorunu didik didik ettiler. Onlarca bilimsel araştırma yayınlandı. Bu bilimsel araştırmalar değerlendirildi; varılan sonuçlara göre federal ve eyaletler düzeyinde eğitimle ilgili bakanlıklar, kurumlar, Eğitim Bilim Sendikası önlemler, yeni öğretim metotları geliştirmeye ve uygulamaya başladı.

» Kimse eğitim gibi önemli bir işi basit, günlük parti çıkarlarına indirgemedi. İndirgeyenleri de kimse ciddiye almadı. Bütün bunlar yapılırken kimse düşüncesinden dolayı kınanmadı. Düşüncesinden dolayı hiçbir öğretmen ceza almadı. Özgür, demokratik, barışçı ve çöyümleyici bir ortamda mesele ele alındı. Bu konuda konuşan, yazan, düşünce üreten, araştıran öğretmenler desteklendi, teşvik edildi. Konuşan değil; susan, "bana ne?"ci tembel öğretmenler, sendikacılar, dernekçiler, politikacılar yadırgandı.

» Öğretmen yetiştiren pedagoji enstitüleri, eğitim fakülteleri sonuçlardan kendilerine görev çıkardılar. Ders programları, eğitim yöntemleri geliştirildi ve yenilendi. Almanya'da anaokulu, özel eğitim, temel eğitim ve lise öğretmenleri dört yıllık üniversite eğitiminden sonra iki yıl süren staj eğitimini tamamlamak ve uygulama sınavı başarmak zorundadır.

Almanya'da, üniversiteyi, eğitim fakültelerini bitirmiş öğretmenlere atama için tekrar bir test sınavı uygulanmaz. Üniversiteyi bitirmiş genç öğretmenler belli bir okulda iki yıl uygulamalı ders yapmak ve yanında uygulama yaptığı öğretmenlerden de geçerli bir rapor almak zorundadırlar.

» PISA 2000, 2003 sonucunda ilkokullarda kademeli olarak hızla tamgün eğitim uygulamasına başlandı. Almanya'da temeleğitimonyıl.İlkokulsüresidörtüyıl.İlkokul sınıflarında ortalama 20 öğrenci bulunuyor. Bu sayı en fazla 30 olabilir. İlkokullarda öğrenim saat 8.00-13.20 arasında yapılıyor. İsteyen veli masraflara belli oramlarda katılarak çocuğunu saat 8.00-16.00 arasında okula gönderiyor. Tamgün öğrenim gören öğrenciler öğle yemeklerini okulda yiyor. Öğleden sonraları öğrencilere özel eğitimden geçirilmiş eğiticiler ve öğretmenler tarafından sanat, müzik, spor, tiyatro, bilgisayar imkanları sunuluyor ve özellikle ailesi yeterli dil bilmeyen göçmen çocukların ev ödevlerine yardım ediliyor. Tamgün uygulaması olumlu sonuçlar verdi. Sonuçlar inceleniyor, veriler analiz ediliyor. Tamgün giderek yaygınlaştırılıyor.

» Ayrıca anaokullarından itibaren dil eğitimine ağırlık verildi.

» İlkokullarda yeni oyun bahçeleri yapıldı. Eski oyun bahçeleri yeni bir anlayışla düzenlendi, oyuncakların renkleri, biçimi değiştirildi.

» Spora ağırlık verildi.

» "Her öğrenciye bir müzik aleti!" adlı proje uygulamaya kondu. İlkokul birinci sınıftan itibaren isteyen her öğrenci, istediği bir müzik aletini öğrenmeye başladı. Bunun için ders programları yenilendi. Müzik öğretmenleri yetiştirildi, müzik öğretmenleri meslekiçi eğitim kurslarından geçirildi.

» Okumayı teşvik etmek, okuma sevgisini geliştirmek için anaokullarından itibaren yeni programlar uygulamaya konuldu.

» İlkokullardaki sınıf kitaplıkları yenilendi.

» Yazarların okullarda okuma yapmaları için yeni olanaklar yaratıldı.

» Bilim insanı yetiştirmek, yetenekli çocukları desteklemek için üniversiteler ile istekli ilkokullar arasında ortak projeler geliştirildi. İstekli ve yetenekli öğrenciler ilgili profesörlerin sorumluluğu altında fizik, kimya, biyoloji alanlarında özel oyunsal deneyler yapma imkanı buldu.

» Liselerdeki süper beyin sahibi öğrencilere daha lise eğitimini bitirmeden, o şehirde bulunan bir üniversitede istediği bölümde okuma imkanı sunuluyor. Bu öğrenciler hem lise, hem de üniversite eğitimini

başarıyla bir arada yürütebiliyorlar.

» Bochum Üniversitesi gibi bazı üniversiteler, özel sınavlarla dünyadan seçtikleri 50 süper beyin sahibi öğrenciye, her türlü araştırma imkanını sunuyor, bilim insanı yetiştirme olanakları deniyor.

» Özellikle ilköğrencileri arasında doğa olaylarını anlama, inceleme, doğaya soru sorma, çevreye merakla bakabilme becerilerini geliştirmek için gezici deney grupları oluşturuldu. Bu projeler devlet tarafında ve çeşitli vakıflar tarafından desteklendi, destekleniyor.

» PISA araştırmaları, eğitim alanında göçmen çocukların yerlilerle eşit olanaklara sahip olmadığına ve bu nedenle eğitim alanında geri kaldıklarına dikkat çekmişti. Son beş yılda göçmen çocukları aleyhine olan uygulamalar değiştirilmeye çalışılıyor. Örneğin Türk çocuklarına yardımcı olmaları için, çocuk yuvalarına ve özellikle tamgün öğrenime geçen okullara Türkçe ve Almanca bilen deneyimli öğretmenler, eğitimciler atanıyor.

Göçmenlerin eğitim sorunları bitmiş, hepsi henüz çözümlenmiş değil. Ayrıca herşeyi hükümetler verecek değil. Birçok hak mücadele ile alınabiliyor ve kazanımlar mücadele ile korunup geliştiriliyor.

Bütün bu önlemlerin, bir sistemi üç beş yılda değiştirmeye yetmeyeceği biliniyordu. Fakat sabırla, bilimin, aklın ışığında uzun dönemli planlar yapıldı. Uygulamaya konan planlar denetlendi, sonuçlar bilimsel yöntemlerle analiz edildi. Çok yönlü yoğun çalışmalar sonucu PISA 2006 ve 2009 testlerinde Almanya iki üç sıra öne geçebildi. OECD ülkeleri sıralamasından ortalamanın üstüne çıkabildi.

PISA 2006'ya 30 OECD ülkesi ile 27 OECD ortağı olmak üzere toplam 57 ülke katıldı. 400 000 öğrenciye test uygulandı.

PISA 2009'a 34 OECD ülkesi ile 31 OECD ortağı olmak üzere toplam 65 ülke katıldı. 470 000 öğrenciye test uygulandı.

2006 PISA sonuçlarına göre, Almanya, 57 ülke sıralamasında matematikte 14., okuma

becerisinde 14. tabiat bilgisi becerisinde 8. oldu. Türkiye ise üç alanda da 57 ülke arasında 56. sırada yer aldı.

2009 PISA sonuçlarına göre, Almanya 65 ülke sıralamasında, matematikte 10., okuma becerisinde 16. tabiat bilgisi becerisinde 9. oldu. Türkiye ise yine üç alanda da 65 ülke arasında 64. sırada yer aldı.

Özetle, Almanya 2000 yılından itibaren eğitim alanında aldığı yeni önlemler, yeni uygulamalarla 10 yılda önemli gelişmeler sağlayabildi. Her alanda OECD ülkeleri ortalamasının üstüne çıktı. Fakat bu gelişme yetersizdir. Alman eğitim sisteminin eksiklikleri, eleyici tutumu, toplumsal sınıflar, göçmenler ve yabancı ailelerden gelen öğrencileri arasındaki fırsat eşitsizliği devam etmektedir. Bütün araştırmalarda çeşitli sınıflar ve toplumsal kesimler arasındaki eğitim eşitsizliğini göstermektedir.

Almanya'da ilk ve ortaöğretimdeki her on öğrenciden biri göçmen kökenli olmasına rağmen, Alman eğitim sistemi göçmen öğrenciler ile Alman öğrenciler arasındaki ayrımı giderici önlemler almamaktadır. Hatta gerici, milliyetçi, ırkçı bazı partiler ve yöneticiler Almanya'nın PISA sonuçlarını göçmen öğrencilerin düşürdüğünü bile savunmaktadır.

PISA araştırmasından başka eğitim alanında çeşitli uluslararası testler uygulanmaktadır. Bunların başlıcaları şunlardır:

TIMSS-R Uluslararası Matematik Fen Bilgileri testi: Bu test, ilköğretimin sonuna gelmiş öğrencilere uygulanıyor. Öğrencilerin matematik ve fen bilgilerini ölçüp değerlendirmeyi amaçlıyor. 1995'te 41, 1999'da ise 38 ülkede bu test-sınav yapılmış. Türkiye 1999 yılında yapılan sınava katılmış. Öğrencilerimiz 38 ülke arasında, matematikte 31. fen bilgilerinde ise 33. olmuştur. Dört yılda bir yapılan bu sınava Türkiye bir daha katılmamıştır.

PIRLS/IGLU Uluslararası İlkokul Öğrencileri Okuma ve Anlama Testi: Bu test-

sınav ilköğretim 4. sınıf öğrencilerine uygulanıyor. Öğrencilerin okuma, kavrama, okuduğunu kavrama becerilerini ölçmeyi amaçlıyor. Türkiye’den 5000 ilköğretim öğrencisi bu teste katılmış. Alınan sonuçlara göre Türkiye, 35 ülke arasında 28. olmuştur.

VERA (VERgleichsArbeiten) Federal Almanya Eyaletlerindeki Eğitim Seviyelerini Karşılaştırma Testi: 2004 yılında yedi eyaletteki ilköğretim 3. sınıflar ile ortaöğretim 6. ve 8. sınıf öğrencilerinin Almanca ve Matematik derslerindeki durumunu karşılaştırmak için uygulanmaya başlanmıştı. 2007/2009 ders yılından itibaren Almanya’nın tüm 16 eyaletinde uygulanmaya başlandı. 2009/2010 ders yılında ise 16 eyalet ile Almanca konuşulan Südtirol ve Belçika’daki Almanca konuşulan bölgede uygulandı. VERA’nın amacı, Almanya’da eğitimin seviyesini yükseltmek, yeni eğitim ve öğretim programlarını geliştirmek için somut veriler elde etmek ve eyaletler arasındaki farkları gidermeye çalışmaktır. VERA aynı zamanda PISA araştırmalarında ortaya çıkan Alman Eğitim sistemindeki olumsuzlukları saptamak ve çözüm yolları geliştirmeyi de amaçlamaktadır.

PISA araştırmalarında en başarılı olan Finlandiya eğitim sisteminin özellikleri: PISA araştırmalarına katılan ülkeler eğitim ve öğretim alanında en iyi sonuçları alan ülkelerin uygulamalarını inceleyip, kendilerine uygun sonuçlar çıkarmaktadırlar. Finlandiya ve Güney Kore tüm PISA uygulamalarında ilk sıralarda yer almaktadır. Bu ülkeleri İsviçre, Japonya, Kanada, Hollanda gibi ülkeler takip etmektedir.

Eğitim sistemi başarılı sonuçlar veren Finlandiya’nın özellikleri şunlardır:

- » Ülkede köklü bir okuma geleneği var.
- » Okuma ve öğrenmeye karşı yüksek ilgi ve merak var.
- » Sinema ve televizyonlarda filmler altyazılı olarak orijinal dillerinde gösteriliyor.
- » Ülkede ortak yaşam duygusu çok yaygın. Her birey önemlidir, anlayışı yaygın.
- » Toplumda sosyal farklılıklar az.
- » Göç alan diğer ülkelerle karşılaştırıldığında,

göçmenler daha iyi şartlarda yaşıyorlar. Göçmenlerin dil problemlerinin çözümüne büyük önem veriliyor.

- » Bütünleştirici bir eğitim sistemi var.
- » Eğitim ve öğretim alanında uzun yıllardan beri çok kaliteli personele görev veriliyor. Gerektiğinde derslere ikinci bir öğretmen giriyor.
- » Öğretmen ve eğitimcilerin eğitim kalitesi çok yüksek.
- » Sınıflardaki öğrenci sayısı kural olarak 20’nin altında.
- » Okullar şahane bir donanıma sahip. Öğrenciyi kucaklayan sıcak okul ortamı. Kitaplıklar, spor salonları, kısaca herşey öğrenciye göre düşünülmüş.
- » Okulların özerkliği var. Fakat bu özerklik, çok etkin ve işlerliği olan bir kontrol sistemiyle denetleniyor.
- » Eğitim amaçlarına ulaşmak ve denetlemek için ülke düzeyinde çeşitli testler uygulanıyor.
- Velilerde ve toplumda bu testlere karşı güven var.
- » Bütün bu olumlu özelliklere karşın, Finlandiya’da gençler ve öğrenciler arasında alkol düşkünlüğü artıyor. İntihar sayıları artıyor, toplum alarm veriyor. Yöneticiler ve sorumlular bu sorunlara çare bulmak için çaba gösteriyor.

Türkiye’deki eğitim için...

Türkiye, son on yılda katıldığı tüm uluslararası eğitim ve öğretim testlerinden sınıfta kalmıştır. PISA’ya katılan ülkeler sıralamasında en sonlarda yer almaktadır. Fakat yöneticiler, iktidar partileri bu olumsuzluğu giderici somut, bilimsel önlemler almamakta, sorunlar yıldan yıla artmaktadır.

Türkiye, diğer alanlarda olduğu gibi özellikle eğitim ve öğretim alanında çok önemli fırsatları yok etti. Köy Enstitüleri, 1940’lar Türkiye’sinin koşullarına göre meydana getirilmiş özgün bir eğitim uygulamasıydı. Köy enstitüleri kapatılmasa, daha da geliştirilip yaygınlaştırılsaydı Türkiye bugün başka yerlerde olurdu.

Demokratik, özgür, bilimsel eğitim isteyen Türkiye Öğretmenler Sendikası’nı (TÖS); Tüm Öğretmenler Birleşme ve Dayanışma

Derneği'ni (TÖB-DER) kanunsuz olarak, süngü gücüyle kapatıp yöneticilerini askeri hapishanelere dolduranlar bugünkü çöküntünün başlıca sorumlularındandır.

Düşünen beyinleri, değerli öğretmenleri sürüm sürüm süründürenler; bilimden, felsefeden, özgür düşünceden korkan iktidarlar; yüzlerce öğretmenin, yazarın, öğrencinin, öğretim üyesinin kanına girenler Türkiye'nin kanına girmişlerdir.

Öneriler:

- » Türkiye'deki eğitim sistemi kısa vadeli parti çıkarlarından uzak olarak incelenmeli, temelden değiştirilmelidir.
- » Tamgün eğitime geçilmelidir.
- » Eğitim sistemleri başarılı sonuçlar veren ülkelerin deneyimleri incelenmeli, ülke koşullarına uygun olanlar Türkiye'de de uygulanmalıdır.
- » Sınıflardaki öğrenci sayıları ilk aşamada 30, daha sonra 20'ye düşürülmelidir.
- » Öğretmen yetiştirme sistemi değiştirilmelidir.
- » Okullarda okuma sevgisini ve alışkanlığını geliştirici yöntemler bulunup uygulanmalıdır.
- » Ezberci, aktarmacı eğitim metotlarına son verilmelidir.
- » Okullar öğrenciler ve öğretmenler için sıcak, sevimli, çekici bir biçime getirilmelidir. Öğrenci okulunu sevmelidir. Veli okula güvenmelidir.
- » Eğitim, ticaret ve kâr aracı olmaktan kurtarılmalıdır.
- » Daha önce köy enstitülerinde ve öğretmen okullarında uygulanmış olan her öğrenciye bir müzik aleti programı yeniden hayata geçirilmelidir.
- » Temel eğitimde sanat eğitimine özel önem verilmelidir.
- » İlkokullardan başlayarak öğrenciler doğal bilimlere özendirilmeli, üniversiteler ile ilkokullar arasında bu alanda ortak programlar yürütülmelidir.
- » Öğrencilerin beyin gelişmelerini bozan, insan beyninin özgürleşmesini önleyen her türlü şartlamalara son verilmelidir.

Sonuç olarak:

Tazecik, tertemiz beyinleri yıkamak, şartlamak, kullaştırmak kolaydır; fakat çocukta sağlıklı ve dengeli beyin gelişmesinin olanaklarını yaratmak zordur. Sendikaları kapatmak, kitapları yakmak, düşünen kafaları koparmak kolaydır; fakat düşünen beyin yetiştirmek, kimsenin yazmadığını yazan, herkesin sustuğu yerde bile konuşan, düşüncesini ifade edebilen aydınlar, öğretmenler, bilimciler yetiştirmek çok zordur. Türkiye'yi son altmış yılda yönetenlerin çoğunluğu hep kolay yolu seçti. O kolay yol ülkemizi bugünkü hale getirdi. Ülkemizin geleceğinin geçmişten daha aydın, daha özgür, daha mutlu olabilmesi, Türkiye'nin okuyan, düşünen, soran, sorgulayan özgür bireylerden oluşması mümkündür. Bunun için herkes kendini sorumlu hissederse ve bu güzel işe katkıda bulunmaya çalışırsa olumsuzluklar oldurulabilir.

Kaynaklar:

- http:// www.destatis.de/print.php
Türkiye'de DilTartışmaları, Bilgi Üniversitesi Yayınları, Aralık 2006
- Göçmenlerin Anadili Sorunu ve Çözüm Önerileri Sempozyumu*, 2009
- T.C. Berlin Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği Eğitim İstatistikleri*
Murat Belge, *Radikal*, 3.8.2004
- Milli Eğitim Bakanlığı Basın Bildirisi*, 2004
- Eğitim Hakkı*, Dr. Pınar Oğuzkan-Savvidis, *Die Gazete*, Essen
- http:// www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA im Ueberbick. Pdf
- http:// pisa.ipn.uni-kiel.de / Ergebnisse PISA 2003.pdf
OECD PISA Deutschland
- http:// pisa.ipn.uni-kiel.de / Zusammenfassung PISA 2006.pdf
- http:// www.oecd.org / PISA 2009
- Birlikte Yaşamının Şifreleri*, Yayınlayan: Mete Atay, A-Verlag, Almanya
- Offizielle Berichte PISA 2003*, Almanya Eğitim Bilim Sendikası – GEW



Kapitalizm, sosyal yükümlülüklerle her geçen gün hızlı bir şekilde ilişkisini koparıyor. Bu durumdan etkilenen halklar ise itirazlarını daha sesli bir şekilde dillendirmeye başladılar. İnsanlar, vergilerinin kasten “batırılmış” bankaların sigorta bedeli olarak kullanılmasına karşı duracaklarını yüksek sesle söylemeye başladılar. Ekimin (2011) ilk haftasında ABD’de borsa merkezi Wall Street’e yönelik işgal girişimi, öfkenin boyutunu göstermesi açısından önemli. Kapitalizm adına kamuoyunu ikna etmekle görevlendirilmiş medya ise devletin yurttaşın babası olmadığı fikrini aşılama çalışıyor. Onlara bir kez daha Güney Amerika’nın diğer ülkelerini de etkileyen model bir ülke üzerinden yanıt vermek gerekiyor. Aşağıdaki yazı sağlık ve eğitim konusunda “Sosyal Politika” denince akla ilk gelen Küba örneğini irdelerken bir sistemin halk yararına nasıl işlediğini de göstermektedir.

Küba’da Sağlık Sistemi

Küba bugün geliri düşük, yurttaşlarına sağladığı sosyal güvenlik sistemi ve olanakları ile merkez kapitalist ülkelerden daha iyi olan bir ülkedir. Bu olumlu ve örnek durumu yaratan faktör doğrudan 1959 devrimidir (Belek, 2009). Küba’da devrim

geniş çaplı sosyal, ekonomik değişiklikler sonucunda, sağlık koşullarının ve sağlığının gelişmesini sağlamıştır (Waitzkin, H vd, 2001, Aktaran Belek). Küba anayasasındaki 4 ilke de sağlık sistemine verilen önemi yansıtmaktadır.

1. *Sağlık bakımı ekonomik kar aracı değil, temel insan hakkıdır. Bu nedenle bütün sağlık hizmetleri parasızdır ve herkes için eşittir.*
2. *Topluma sağlık hizmeti sunmak devletin görevidir.*
3. *Koruyucu ve tedavi edici sağlık hizmetleri sosyal ve ekonomik gelişmeyle entegredir.*
4. *Toplum, sağlık sisteminin geliştirilmesine ve yönetimine katılır (Anayasanın 49. Maddesi).*

1959 devrimi öncesinde, Küba’nın sosyal, ekonomik ve sağlık bakımından durumu diğer Latin Amerika ve az gelirli ülkelerin durumuna benzerdi. Bugün ise kaynaklarındaki azlığa rağmen sağlık düzeyi diğer ülkeler göre çok daha iyi olan bir ülkedir. Devrim sonrasında gelir dağılımı da tamamen değişmiş ve eşitlikçi bir nitelik kazanmıştır. 1953 yılında toplumun yoksul olan yarısının ulusal gelirden aldığı pay yalnızca % 6,2 iken, 1978 yılında % 32,8’e yükselmiştir. Piyasa ekonomisi yerine uygulanan planlı bir ekonomiyle işsizlik ve ekonomik dengesizlik en az düzeydedir. Konut, iş ve sağlık bakımı temel insan hakkı olarak görülür. Beslenme bozukluğunun azaltılması, daha fazla besin üreterek değil, esas olarak, tam istihdam sağlayarak, ücretleri yükselterek gerçekleştirilmiştir. Doğurganlığın azalması ve kadınların çalışma yaşamında aktif olarak yer alması cinsiyet farklılıklarını

*Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı Halk Eğitimi Bölümü Doktora Öğrencisi

azaltmıştır. Küba’da hükümet planlı bir nüfus kontrol programı uygulamaz, ancak nüfus ile doğal kaynaklar arasındaki dengeyi sağlayacağına inandığı planlı ekonomik ve sosyal kalkınmayı destekler. Doğum kontrol yöntemleri parasız olarak elde edilebilir. Çocuk aldırma yasasıdır.

Küba’da Eğitim ve Çocukların Durumu

Küba’da devrim öncesinde eğitimin durumu, devlet başkanları Fidel Castro’nun yaptığı “Tarih Beni Haklı Bulacaktır” savunmasında ele alınmış ve köylerde okuma çağına gelmiş çocukların ancak yarısının, o da, yalın ayak, yarı çıplak ve aç olarak okula gidebildiği, çoğu zaman köy okullarında öğretmenlerin okul araç gereçlerini kendi paralarıyla karşıladıkları belirtilmiştir (Devrimler ve Karşı Devrimler Tarihi Ansiklopedisi).

Devrim öncesinde yetişkin nüfusun dörtte biri okuma yazma bilmiyordu ve % 10’u da bunu ancak kısmen becerebiliyordu. 10 bin öğretmen işsizdi ve kırsal nüfusun % 70’inin gidebilecek okulu yoktu. Toplumun alt sınıfına ait çocuklar ilköğretim 6. sınıfı tamamlayamadan eğitim sistemini terk ediyorlardı. Yeterli ekonomik imkânı olmayan ailelerin çocukları eğitimlerinin 14 yaşının sonunda bırakmak zorunda kalıyorlardı.

Günümüz Küba’sında eğitim bütün düzeylerde parasızdır ve 9 yıllık eğitim zorunludur. Küba’nın devrimden sonra uzun yıllar emek gücü sıkıntısı çekmesinin en önemli nedenleri arasında çocuk emek gücünün zorunlu eğitim nedeniyle üretimden çekilmesi de yer almaktadır. Eğitim düzeyinin yükselmesi tarımla uğraşan insan sayısının azalmasına neden olmuştur.

Devrim sonrasında okuma yazma kampanyaları düzenlenmiş, bütün özel eğitim kurumları kamulaştırılmıştır.1961 yılında okulların hepsi geçici olarak kapatılmış ve bütün öğrenci ve öğretmenleri de (toplam

100 bin insan) kırsal alanlara okuma yazma öğretmek üzere gönderilmiştir.1994-2000 arasında ilköğretimde okullaşma oranı %94’tür. Okur-yazarlık oranı %97’dir. Üniversite öğrencileri mezuniyet sonrasında iki yıl düşük ücretle kendi seçtikleri bir sosyal hizmet alanında çalışmak zorundadırlar. Bundan sonra esas kalıcı işlerine kabul edilirler (Spiegel, JM, 2004, Aktaran Belek). Yine başka bir kaynağa göre Birleşmiş Milletler ve UNESCO’nun verilerine göre okuma-yazma oranının %100 olduğu tek ülke Küba’dır. Nitekim 1953 yılında devrim öncesinde Küba’da nüfus sayımında 10 yaşın üzerindeki nüfusun %23,6’sının okuma yazma bilmediği ortaya çıkmıştır.

Küba’yı eğitim alanında 1959’dan bu günkü başarısına ulaştıran 4 temel ilkesi var:

a) *Eğitimin tarafsızlığı ilkesi: Yaş, cinsiyet, ırk, din ve ikamet yeri ayrımı yapılmaksızın herkes eğitim hakkından eşit bir şekilde yararlanır.*

b) *Öğrenim ve işin bütünselliği ilkesi: Küba eğitim sisteminin asıl ilkesi teoriyle pratiği, okulla hayatı, eğitimle üretimi birbiriyle bağdaştırmaktır. Fidel’in dediği gibi “Öğretimle, üretken çalışmayı kaynaştırma olgusunun tek gerçek komünist eğitim biçimi olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Başka yolu da yoktur. Kimse karada yüzmeyi, denizde de yürümeyi öğrenemez.”*

c) *Küba eğitim sistemi, farklı ilgi alanlarına duyarlılık ve eğitimin bütünselliği ilkesine uygun olarak her bir öğrencinin özelliklerine, ilgilerine ve yeteneklerine göre gereksinim duyduğu eğitimi sağlamaktadır.*

d) *Eğitim, her seviyede hiçbir ücret talep edilmeksizin sağlanmaktadır. Öğrencilerin okul kırtasiye malzemeleri, üniformalar gibi gerekli bütün malzemeler ile okul içerisinde beslenmesi de ücretsiz karşılanıyor. Devlet, tüm öğrenciler için geniş bir burs sistemi oluşturmakta ve öğretimin evrenselleştirilmesi için çalışanlara da birçok öğrenim olanağı sağlamaktadır.*

Küba'da bugün, zorunlu eğitim (6-14 yaş arası), ilköğretim ve temel ortaöğretimi kapsayacak biçimde 9 yıldır. Küba'da altı yıl ilköğretim, üç yıl ortaöğretim ve üç yıl da üniversite öncesi eğitim var ve sonrası da üniversite. Ülkede, dini ve özel okul bulunmamaktadır. Küba'da eğitim dili İspanyolca'dır ve ülkede yaşayan herkesin anadili İspanyolca olduğundan eğitim dili ile ilgili bir sorun yaşanmamaktadır

Okuryazarlık

Dünyada 860 milyon yetişkin okumaz-yazmaz iken okuma-yazma oranı % 100 olan Küba'nın bu oranda hiç payı bulunmamaktadır. (Türkiye'de okuryazar olmayan yetişkin nüfus % 14,5 ve bir milyon kişi okumaz yazmaz)

Bir ülkenin eğitime verdiği önemin en büyük göstergelerinden biri bütçeden eğitime ayrılan paydır. Birleşmiş Milletlerin yayınladığı İnsani Gelişim Raporuna göre, 2002 yılında Küba, ulusal gelirinin yüzde 9'luk payını eğitim harcamalarına ayırırken, Türkiye için oran 3,7'dir (UNESCO, 2005). Küba'da eğitim bütün düzeylerde parasız olup, okul kırtasiye malzemeleri, üniformalar gibi gerekli bütün malzemeler öğrencilere ücretsiz olarak sağlanmaktadır.

Marksist ilkelere dayandırılmış olan eğitim sisteminde ders programları pratik (uygulama) ve çalışma ile birleştiren bir yöntem izlenmektedir (Hasan H.) Eğitim, bireysellik ve rekabet yerine eşitlik ve dayanışma felsefesi üzerine oturur. Ortaokul ve lise eğitimi tarımsal işyerleriyle iç içedir ve üretim faaliyeti eğitim faaliyetinin bir parçasıdır. Eğitim üniversitede de üretimle iç içedir. Eğitim sonrasında herkesin işi garantidir. Okuryazar olmayanların oranı devrim sonrasındaki 20 yılda %21'den %7'ye düşürülmüştür. Daha 1980'li yıllarda çocukların %100'ünün ilkokula kayıt olması sağlanmıştır. Eğitim sürecinde öğrencilere yiyecek, giyecek ve tıbbi bakım parasız olarak verilir (Nikelly, AD, 1988, Aktaran, Belek).

Eğitime ilişkin bazı veriler

- Devrimden önce 7 bin 647 olan okul sayısı 12.442'ye yükseltilmiştir.
- Eğitim her seviyede parasız ve 10. sınıfa kadar zorunludur.
- Küba'da her 42 vatandaşa bir öğretmen düşmektedir.
- Zorunlu eğitimde (5 ile 14 yaş) okula erişim oranı % 100'dür.
- Yıllık öğrenim günü 220, ortalama günlük ders saati 6-7 'dir.
- Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ortalaması 20.
- Gezici öğretmenler aracılığıyla 428 okulda 55 binden fazla çocuğa ve yetişkine özel eğitim programı uygulanmaktadır.
- İlk ve orta öğretimden mezun olan herkesin eğitimlerine devam etmeleri sağlanmaktadır.
- Lise ve yüksek öğrenim mezunlarının istihdamı devlet güvencesine alınmıştır.

Küba'da Sosyal Yapı ve Çocukların Durumuyla İlgili Önemli İstatistikler

Küresel Barış İndeksi, 2009 raporlarına göre en iyi ülkeler sıralamasında Küba, ABD'den daha üst sıralardadır. Küba 68. sırada yer alırken ABD 83. sırada bulunuyor. Değerlendirmeyi yapanlar arasında; Uluslararası Af Örgütü, Kolombiya Üniversitesi, Richard Branson, George Russell ve Ted Turner ve Nobel Barış Ödüllü Başpiskopos Desmond Tutu, Dalai Lama, eski ABD Başkanı Jimmy Carter ve eski BM Genel Sekreteri Kofi Annan gibi kişilerin bulunduğunu ve bunlardan hiçbirinin komünist olarak nitelenemeyeceği göz önüne alındığında, bu farklı sonucun daha da değerli olduğu görülecektir. (Ruiz A, 2009)

ABD dahil, dünyanın pek çok ülkesinde olanın tersine; Küba; sokaklarında dilencilerin dolaşmadığı, çocukların yaşamak için çalışmak zorunda olmadığı ve okullarına gidemeyip sokaklarda yalınayak dolaşarak

dilenmedikleri, cinsel sömürüye maruz kalmadıkları, suç işlemedikleri, çetelere katılmadıkları bir toplumdur (Castro, 2001).

Bebek ölüm oranı göstergesinde Küba en iyi ülke, her 1000 canlı doğumdaki ölüm oranı 5,0. Anaokulu kayıt oranı Küba'da yüzde 96,6 olurken ABD de yüzde 91,6'dır.

Küba'nın eğitimdeki başarısı tüm dünyada hayranlıkla izlenmektedir ve Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü UNESCO gibi örgütlerden de sayısız ödüller almaktadır. Okur-yazar oranının yüzde 100 olduğu Küba'da eğitim ile ilgili diğer istatistiksel rakamlar da en az okur-yazar oranı kadar çarpıcı:

Okul öncesi eğitimde kırk beş günlükten beş yaşına kadar çocukları alan okullar vardır. 2002-2003 dönemi verilerine göre, 3-5 yaş grubu için okul öncesi düzeyde okullaşma oranı yüzde 100'dür.

İlköğretimde, sınıflarda bir öğretmene en fazla 20 öğrenci düşmektedir. Taşımalı eğitim türü bir uygulamanın olmadığı ülkede, kırsal bölgelerde ondan az öğrencisi bulunan 2000'in üzerinde okul bulunmaktadır. Bu nedenle, UNESCO'nun 2002-2003 öğretim yılı verilerinden derlemesine göre, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 11'dir. Bu düzeyde, yine aynı öğretim yılı için, Küba'da toplam okullaşma oranı yüzde 98'dir.

İş garantisi: Türkiye'deki lise düzeyine denk düşen üniversite öncesi eğitim ve mesleki teknik eğitimden mezun olanlar için devlet iş garantisi vermektedir. Herhangi bir nedenden dolayı eğitim dışı kalan ve eğitimlerine devam etmek isteyen 17-29 yaş arası gençler, haftada 4 gün, günde 3 saat ya üniversiteye hazırlık ya da meslek edindirme programına devam edebilmektedir. Bu öğrenciler, katıldıkları bu programlar için mali yardım (maaş) almaktadırlar. Maaş ödeme nedeni ise bu gençlerin eğitim almalarının ülkenin ilerlemesi

için gerekli olması ve onların kendilerini üretim sürecinin dışında ve pasif bireyler olarak hissetmelerini engellemektir.

UNICEF: "Küba'da Çocukların Yetersiz Beslenme Oranı % 0" açıklamasıyla Küba'da çocukların yaşam standardında dünya çapında gelinebilecek en son noktada olduğu gözler önüne serilmiştir. Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu UNICEF'in yayınladığı son beslenme raporuna göre zayıf çocukların yüzdesi, Sahra Afrika'sında yüzde 28, Ortadoğu ve Kuzey Afrika'da yüzde 17, Doğu Asya ve Pasifik'te yüzde 15, Latin Amerika ve Karayipler'de **yüzde 7. Orta ve Doğu Avrupa'nın tamamında yüzde 5, diğer gelişmekte olan ülkelerde yüzde 27 oranında.**

Gerçekler, dünyada 852 milyon insanın açlık **çektiğini ve bunların 53 milyonunun** da Latin Amerika'da yaşadığını gösteriyor. Yalnız Meksika'da 5 milyon 200 bin kişi, Haiti'de 3 milyon 8000 bin kişi yetersiz beslenirken bütün dünyada, her yıl, beş milyondan fazla çocuk da açlıktan ölüyor.

Birleşmiş Milletlerin tahminlerine göre Üçüncü Dünya halklarının sağlık ve temel beslenme probleminin çözümü için planlanmış bulunan değere **yıllık 13 milyar dolar** eklemek yeterli. Bu rakam, her yıl ticari reklâmlara harcanan milyarlar, uyuşturucuya harcanan 400 milyar veya yalnız ABD'de kozmetiğe harcanan 8 milyar dolar ile karşılaştırıldığında çok az kalıyor. BM Gıda ve Tarım Örgütü de (FAO), elde ettiği memnuniyet verici sonuç ile Küba'nın Latin Amerika'da, yetersiz beslenmeye karşı en fazla ilerleme sağlayan ulus olduğunu kabul ediyor.

Küba Hükümeti, tüm ülkede oluşturduğu ağı üzerinden, temel gıda maddelerini dağıtarak halkının beslenmesini garanti etmiş durumda. Ayrıca Kübalıların beslenmesini iyileştirmek için semt pazarlarında ve diğer satış yerlerinde ekonomik fiyat ayarlamaları yapmakta ve özellikle çocukların

yaşam koşulları, beslenmeleri, sağlıkları sürekli ve dikkatle kontrol edilmekte.

Sonuç olarak, 17 milyon çocuğun açlık sorunu yaşadığı süper güç Kuzey Amerika tarafından, kırk yıldan fazla bir zamandır uygulanan ekonomik, ticari ve mali ambargoya rağmen bugün dünyada yaşayan, beş yaşın altındaki 146 milyon yetersiz beslenen zayıf çocuktan hiçbiri Kübalı değildir.

Kaynakça:

Aksoy, H. H. (1993). Amaç Yapı ve Süreç Boyutları Açısından Küba Eğitim Sistemi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt 25, Sayı 1. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi. 163-185.

Belek, İ. (2009). Küba'da Sağlık. Sosyalizmin Başarısı. Yazılama yayınevi, 2. Baskı İstanbul.

Küba Ulusal Haber Ajansı Raporları. Alınma Tarihi: 05.05.2010. http://www.latinbilgi.net/index.php?eylem=yazi_oku&no=337.

McConnell, G. Coe, J. L., 2004. Children in Cuba. Beyond The Journal. Young Children on the Web. National Association for the Education of Young Children. September, 2004.

Ruiz, 2009. Küresel Barış İndeksi 2009: Küba, ABD'den daha iyi bir ülke Alınma Tarihi: 05.05.2010. http://www.latinbilgi.net/index.php?eylem=yazi_oku&no=3373

UNESCO (2005). Global Education Digest 2005: Comparing Education Statistics Across the World (Dünya Eğitim Raporu 2005: Dünyada Eğitim İstatistiklerinin Karşılaştırılması) Alınma Tarihi:05.05.2010. <http://www.uis.unesco.org/>

http://www.latinbilgi.net/index.php?eylem=yazi_oku&no=1277. Küba Devlet Başkanı Fidel Castro'nun, Küba Devrimi'nin sosyalist karakterinin ilan edildiğinin 40. yıldönümünde yaptığı konuşma. 16 Nisan 2001, Havana. Alınma Tarihi: 05.05.2010.



2009 yılı verilerine göre dünya kağıt ve karton üretimi 370,7 milyon ton civarındadır. FAO-Birleşmiş Milletler Gıda ve Tarım Örgütü istatistiklerine göre dünyada kâğıt ve kartonun % 41,7'si Asya'da, % 27,4'ü Avrupa'da, % 22,8'i Kuzey Amerika'da üretilmektedir. Dünya kâğıt-karton üretiminden ülkelerin aldığı paya bakıldığında ise 2009 yılında dünyanın en büyük kâğıt-karton üreticisinin Çin Halk Cumhuriyeti olduğu görülmektedir. Dünya kâğıt ve selüloz üretiminde lider konumda olan Çin, dünya üretiminin yaklaşık % 24'ünü yapmaktadır. İkinci sırada 71,6 milyon ton ile ABD'nin yer aldığı görülmektedir. Onu sırasıyla 26,3 milyon ton ile Japonya, 20,9 milyon tonla Almanya, 12,8 milyon tonla Kanada, 10,9 milyon tonla İsveç, 10,6 milyon tonla Finlandiya ve 10,5 milyon tonla Güney Kore takip etmektedir. Türkiye ise 2,5 milyon tonluk kâğıt-karton üretimi ile dünyanın yirmi beşinci büyük kâğıt karton üreticisidir.

Dünyada milyonlarca insan çevre bilinciyle, kâğıt ürünlerinin dönüşümü için çaba göstermektedir. Kâğıt dönüşüm oranı 2009 yılında ABD'de % 63,4, Avrupa'da ise % 72,2 olarak gerçekleşmiştir. Kâğıt ve karton talebindeki artış Avrupa'dan Kuzey Amerika ve başta Çin olmak üzere Asya'ya doğru yönelmek-

tedir. Asya, küresel tüketimin % 40'ını oluşturmaktadır. FAO-Birleşmiş Milletler Gıda ve Tarım Örgütü'nün tahminine göre 2005–2020 yıllarını kapsayan süreçte dünya kâğıt ve karton tüketimi yıllık % 3 oranında artacaktır. Türkiye 1,2 milyar dolarlık kâğıt-karton ihracatı ile 216 ülke arasında yirmi altıncı sırada iken kâğıt-karton ithalatında 230 ülke arasında on beşinci sıradadır.

Dünyada her yıl kâğıt üretiminde kullanılmak üzere tüketilen orman alanı 40 milyon hektar. Kâğıt üretiminde tüketilen ormanların dünya ormanlarına oranı % 1,3. Bir ton kâğıt üretimi esnasında 350 – 450 KW elektrik enerjisine ve 64 bin litre suya ihtiyaç vardır. Türkiye'de kişi başına 68,6 kg kâğıt-karton tüketimi yapılmaktadır. Bunun içinde her yıl ortalama 700- 750 milyon dolar harcanmaktadır.

1 ton kullanılmış kâğıt çöpe atılmayıp geri kazanıldığı ve ağaçtan değil atık kâğıttan kâğıt üretildiğinde;

- 17 adet yetişmiş çam ağacının kesilmesi,
- 36 ton sera gazı CO2 atmosfere atılması,
- 4100 kW elektrik enerjisinin israf edilmesi,
- 267 kg havayı kirletici gazın atmosfere salınması,
- 1750 litre fueloilin veya eşdeğeri diğer yakıt tüketilmesi,
- 3-4 m3 çöp depolama alanı kullanılması,
- 85 m2 ormanlık alanın tahrip edilmesi,
- 388 ton suyun harcanması önlenmiş oluyor.

Bir A4 kâğıdı çöpe atıldığında çöp depolama alanında üç ayda yok olur. Bu kâğıt çöpe atılmayıp geri kazanıldığında ise bir insanın 1,5 saatlik oksijen ihtiyacını sağlayan bitki ve ağacın kesilmesi önlenir.

*İngilizce Öğretmeni, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans öğrencisi.

Yukarıdaki verilere dayanarak ülkemizde ne kadar çok kâğıt tüketimi yapıldığını görmüş oluyoruz. Kâğıt tüketiminin ve israfının en çok yapıldığı ve geri dönüşümün en zayıf olduğu kurumlarından biri eğitim kurumlarıdır. MEB, 2003-2004 eğitim-öğretim yılından itibaren ilköğretim öğrencilerine, 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren ortaöğretim öğrencilerine, 2009-2010 eğitim öğretim yılından itibaren de açık öğretim, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri ile okuma yazma bilmeyen yetişkinlere yönelik tüm ders kitaplarını ücretsiz dağıtıyor. MEB, 2011-2012 eğitim öğretim yılında yaklaşık 16 milyon öğrenci ve 700 bin öğretmene toplam 204 milyon 275 bin 661 ders kitabını ücretsiz dağıttı. Şimdi bu oranları 2003-2004 yılından beri dağıtılan ücretsiz kitapları düşünürsek 8 yılda yaklaşık olarak 1,5 milyar ders kitabı dağıtmış oluyor. Tabii ki bu kitapların az bir kısmı atık kâğıt olarak toplanıp ihale ile satılıyor. (Tokat ilinde geri dönüşüm için sadece yıl sonunda toplanan kitaplar Yeşilyurt ilçesi hariç 369,802 tondur.) Görüldüğü gibi şu anda mevcut olan okul kitaplarını kullanma tekniği, “kullan – at” mantığına dayanmaktadır. Gelişmiş ülkelerde ise öğrenciler, okul kitaplarını ve yardımcı kitapları kütüphanelerden ödünç olarak almaktadır. Okul kitapları uzun yıllar boyunca kullanılmaktadır. Öğrencilerin ders kitaplarını kütüphaneden temin etme tekniği geliştirilmiştir. Bu sisteme göre ders kitapları, yardımcı kitaplar ve materyaller öğrencilere ödünç olarak verilmektedir. Böylece öğrencilerin farklı ve çeşitli kitaplardan faydalanmaları, çok sayıda yayına ulaşma imkânı ve kitapların çok yıllı kullanımı temin edilerek doğal kaynakların korunması, havanın ve suyun kirletilmesinin önlenmesi sağlanmaktadır. Böylece öğrencilere kitapları verimli ve temiz kullanmaları öğretilmektedir. Kitapların gelecekte başka öğrenciler tarafından kullanılacağı mantığı verilmektedir. Ayrıca ülkenin her yerinde ekonomik durumu iyi veya kötü tüm öğrencilerin farklı ve çeşitli okul kitaplarına ulaşması veya elde etmesi sağlanarak adaletli bir eğitim de sağlanmaktadır.

Öte yanda okullarda müdür, müdür yardım-

cısı ve öğretmenlerin yaptığı kâğıt tüketimi azımsanmayacak kadar çoktur. Mevcut sistemde müdür ve müdür yardımcıları yönetimden çok evrakçılık görevi yapmakta ve öğretmenler gereğinden çok evrak işleriyle uğraştırılmaktadır. Günümüzde her öğretmenin ders planı, ünitelendirilmiş yıllık plan olarak ders kitaplarına dâhil edilmesine ve okul yönetimine cd ortamına kayıt edilmiş şekilde verilmesine rağmen hala öğretmenlerimiz yönetimin ve eğitim denetçilerinin baskısıyla kâğıt üstüne çıkartmak zorunda kalmakta ve ortalama ders başına bir planın 30 sayfa olduğu hesap edilirse bir İngilizce öğretmeni dersine girdiği sınıflarda 250 sayfaya yakın kâğıt tüketimi yapmaktadır. Sadece bu değil tabii ki okullarda yapılan duyurular ve milli eğitim müdürlüğünden gelen yazıların duyurusu imza karşılığı tüm öğretmenlere duyurulmakta ve hemen hemen günde 5–6 duyurunun 1–2 adet imza listesiyle, günlük duyurulara ayrılan kâğıt sayısı yaklaşık 202yi bulmaktadır. Basit bir işlemle bu duyuruları kurumsal e-posta sistemine geçip her öğretmene bir e-posta adresi verilip duyuruların mail adreslerine postalanması ve hem kâğıt israfını hem de zaman israfını azaltmaz mı? Milli eğitim ve okul arasında yöneticilerin bir evrakçı haline getirildiği yapılan yazışmaların ve harcanan kâğıdın sayısı bir o kadar fazladır. Mesela, bir şehirde bir okul açıldığında okulun duyurusu tüm Türkiye’deki okullara 2 nüsha kâğıt ile bildirilir. Türkiye’de her okul yöneticisinin bilgisayarı ve internet ağı vardır. Bu durumu dikkate alırsak, milli eğitim ve okul arasında yapılan yazışmaların, bazı kamu kurumlarında kullanılan, bir elektronik veri paylaşım ve depolama sistemi ile sağlanmasının getireceği kâğıt tasarrufu ve zaman tasarrufu azımsanmayacak kadar fazladır.

Eğitim sistemine yeni getirilen proje ve performans ödevleri için düzenlenen değerlendirme ölçekleri bilgisayarda saklansa ve öğrenci çalışmaları DVD ve cd ortamında hazırlanıp verilse ve eğitim denetmenleri okul yönetiminin ve öğretmenlerinin evrak kontrolünü basılı olması yerine dijital ortamda kontrol etse daha iyi olmaz mı? Okullara eğitim denetmenleri-

nin geldiği günde harcanan kağıt miktarı ve fotokopi makinesi başında geçirilen zaman bir okulun 1 yıllık kağıt ihtiyacına denk düşmektedir.

Ara karneleri ve yılsonu karneleri veli tarafından e-okul sisteminde görülmesine rağmen öğrenci eline baskıyla verilmesinin ne mantığı vardır? Her yıl MEB tarafından uygulanan farklı programlar da kağıt israfının artmasına büyük katkı sağlamaktadır. Örneğin TEFBİS anketi, 1 Ocak 2011 tarihinden itibaren okul aile birliği gelir giderleri TEFBİS sistemine işleniyor ve bu amaçla velilere dört sayfadan oluşan bir anket dolduruluyor ve daha sonra sisteme giriliyor. Bu anketlerin veliler tarafından gelişigüzel bir şekilde doldurulduğu da açık, ki düşünün 1000 öğrenci sayılı bir okulda bu anket için ne kadar kağıt harcandığını ve bunların sisteme girilmesinde harcanan zamanı.

Kağıt israfını azaltmak için Amerika'daki Arkansas, Kentucky, Newjersey, Nevada, Newyork, Pennsylvania ve Rhode Island eyaletlerinde atık maddelerin ve özellikle atık kağıt israfının önüne geçilmesini yasalarla sağlamışlardır. Mesela, her eğitim kurumunda geri dönüşüm kutuları vardır ve devlet halkının bu konuda bilgilendirilmesinden sorumludur. Ama ülkemizde tam tersi şekilde geri dönüşüm kişinin vicdanına ve gönüllü kuruluşların çalışmalarına terk edilmiştir. Devlet tarafından yapılan çalışmalar yetersiz kalmaktadır. Türkiye genelinde atık toplama çalışmaları 21 ilde, ambalaj atıkları Yönetmeliğin tanımladığı şekilde yürütülmektedir. Ki buna göre de ülkemizde sadece 21 şehir yoktur. Kağıt israfını azaltmak işi devletin bir görevidir ve bu işe halkı bilinçlendirmenin yanı sıra eğitim öğretim yuvası olan okullardan başlamalıdır. Yöneticiler ve öğretmenler bu konuda öğrenciye örnek olmalı ve öğrencileri gerekli çalışmalarla bilinçlendirilmelidir. Okullarda öğrencilerin kağıtları verimli kullanmaları sağlanarak kağıt tüketimini kaynağında azaltıp geri dönüşümün alışkanlık haline gelmesi için;

- Ders kitapları, yardımcı kitaplar, dergiler, ansiklopediler, şiir, roman, hikâye, deneme ve

test kitaplarını temiz kullanmaları,

- Defter, not defteri ve ödev kâğıtlarının her iki yüzünü de kullanmaları,

- Fotokopi çektirirken, mümkünse kâğıtların her iki yüzünü kullanmaları,

- İmtihanlarda yazılı kâğıdının her iki yüzünü de kullanmaları,

- Öğrencilere bazı notlar (deney föyleri gibi) basılı halde değil mümkünse DVD veya CD halinde verilmesi,

- Geri dönüşüm yapmanın ve yapmamanın bize getireceği yararlar ve zararlar konusunda eğitim

sağlanarak kâğıt tüketimi azaltılması yolları öğretilir. Bu tür çalışmalar okul idaresi ve öğretmenler tarafından öğrencilere öğretilerek alışkanlık haline getirilebilir. Yazılı kâğıtlarının süresi dolduğunda çöpe atılması yerine geri kazanılması sağlanmalıdır. Bilgiler, mümkünse CD veya DVD ortamında muhafaza edilmelidir. Her okulda dayanıklı geri dönüşüm kutularının bulunması ve bunların boşaltma işlemlerinin düzenli bir şekilde yapılması ve takip edilmesi gerekmektedir ve en önemlisi bu düzenin bir yasayla korunması sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Anadolu İhracatçıları Birlikleri, Kağıt Karton Sektör Raporu, Ağustos 2011, Sayfalar 8-10.

Öztürk, Mustafa, TBMM Çevre Komisyonu Başkan Vekili, Okullarda Sıfır Çöp Üretilir, Sayfalar 10-11.

tokat.meb.gov.tr/dosya/2011/haziran/atik_kagit_ihalesi.pdf



Necdet Neydim
Nabi Belekoğlu
Mehmet Kaya

Projenin oluşum ve gelişim süreçleri¹

Eğitim sisteminin genelde edebiyat alanıyla özelde çocuk ve gençlik edebiyatıyla ilişkisine bakıldığında sistemin egemen ve yönlendirici konumda olduğunu; ancak bu yönlendirici etkinin edebiyatın gelişmesi doğrultusunda kullanılmasından daha çok var olan edebiyat ürünlerinin sisteme entegre edildiğini ve onların eğitim amaçlı kullanıldığını ve de hatta bu amaçla üretildiğini söyleyebiliriz. Bu anlayış edebiyata, onun ürünlerine, seçimine dönük müdahaleleri de beraberinde getirmiştir. Ancak bu seçimler öylesine dar anlayışları temsil etmişlerdir ki, bunun edebiyatın gelişmesine, toplumsallaşmasına katkı sağladığını söylemek mümkün değildir. Ayrıca bu sürecin edebiyatın hangi aşamada olduğunu, bu alanın toplumla nasıl paylaşıldığını, akademik olarak hangi gelişmeyi gösterdiğini saptamayı zorlaştırdığını görebiliriz..

Çocuk ve gençlik edebiyatı nitelik olarak olmasa bile nicelik olarak oldukça önemli gelişme içindedir ve bu sürecin niteliği de olumlu yönde zorlar hale geldiğini söyleyebiliriz.

¹ Bu makale, Eğitim Sen'in Çocuk Kitapları Kataloğunun hazırlanma sürecini anlatmaktadır. Makala, 2-5 Ekim 2011 tarihleri arasında A.Ü. E.F. Tarafından düzenlenen Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumunda bildiri olarak sunulmuştur.

İşte bu talepleri fark etmek, onlara dönük çözüme katkı sağlamak, bütünüyle olmasa bile en azından bir yola çıkışı gerçekleştirmek amacıyla uzun soluklu bir projeyi başlattık. Aslında başlangıçta genel eğilim bu çalışmanın üç, en fazla altı ay sürmesi gerektiği idi; ancak gerçek projeye katılanlara alanın farklı yönünü, yetersizliğini gösterdi ve bu bilincin ortaya çıkışı çalışmayı olumsuz etkileyecekmiş gibi görünürken çok uzun soluklu bir çalışmanın hoşluğu ortaya çıktı.

Çok uzun süredir Türkiye’de anne, babalara, öğretmenlere, kütüphaneci ve kitapçılara dönük bir seçki desteği, bakış açısı ve de yanı sıra nesnel bir seçme özgürlüğü sunacak çalışmaların varlığından pek söz edemeyiz. Bunda alanın saygınlığının yeterince kabul görmemesinin de etkisi olduğunu söylemek kehanet olmayacaktır.

Milli Eğitim Bakanlığı ve Kültür Bakanlığının kapsamlı bir çalışmasının –ki sürekli olması gerekir- olduğunu da söyleyemeyiz. Talim Terbiye Kurulu, geçmişte kitaplara dönük tavsiye kararları olan listeler yayınlamış; ancak bu süreç 100 Temel Eser listesinin yayımlanmasıyla birlikte dondurulmuştur. Kültür Bakanlığı konuya dönük bir çalışma, en azından kütüphaneler çerçevesinde kapsamlı olarak yapmamıştır.

Sonuç olarak şunu söyleyebiliriz: Yola çıkarken bize destek çok fazla malzememiz yoktu. Ve daha önemlisi yapılacak çalışma ne denli yoğun olursa olsun daha baştan eksik başlıyor demekti, çünkü karşılaştırma yapılacak bir örnek elimizde yoktu. Bu koşullarda yola çıktık. Vardığımız yer ise yayınlanmış olan üç katalog.

Eğitim Sen’de dört ay süren tartışmalar sonunda:

Anne, baba ve öğretmenlerin, hatta kitabeve ve kütüphane görevlilerinin kitap seçimi ve önermelerini kolaylaştırmak,

Çocukları, gençleri ve yetişkinleri nitelikli kitaplarla buluşturmak,

Onların kitap sevgisi ve okuma alışkanlığı edinmelerini sağlamak amacıyla projeler yapılmasına, kataloglar hazırlamasına karar verildi.

Araştırmalar-Saptamalar

Çalışmalarımıza bir altyapı oluşturmak amacıyla önce araştırmalar, incelemeler ve saptamalar yaptık:

*İnsanî gelişmişlik düzeyleri,
Eğitime bütçeden ayrılan paylar,
Düzenli kitap okuma oranları,
Günlük satılan gazete sayıları.*

Kitap baskıları, baskı sayıları ile ilgili olarak bütün ülkeleri kapsayan araştırmalara yöneldik. Birleşmiş Milletlerce yazılan raporlardan, bilim insanları ile çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından yapılan araştırmalara kadar çeşitli kaynakları inceledik. Gelişmiş ülkelerle Türkiye arasındaki farka, Türkiye’nin dünyadaki yerine baktık.(ASAV, 2004; BM Raporu,2009) Durumumuz iç açıcı görünmüyordu.

MEB’in 100 Temel Eser listesindeki yanırlar ortaya koymak amacıyla yazılan kitapları ve makaleleri de inceledik. Konuya ilişkin bir kitapçık da biz hazırladık.(Kaya, 2008) Çeşitli demokratik kurum ve kuruluşlar, bilim insanları, yazarlar, çizerler, eleştirmenler, çevirmenler ve eğitimciler bu listeye karşı çıkıyordu.

Projeler Süreci

Elde edilen veriler, görüştüğümüz veli ve öğretmenlerin yaptıkları öneriler ışığında üç proje yapmanın gerekliliği ortaya çıktı:

1. *Okulöncesi çocukları için “Okulöncesi Çocuk Edebiyatı Kitap Kataloğu”,*

2. *İlköğretim dönemi çocukları için “İlköğretim Çocuk Edebiyatı Kitap Kataloğu”,*

3. *Ortaöğretim gençleri ve yetişkinleri için “Gençlik Edebiyatı ve Genel Edebiyat Kitap Kataloğu”.*

Hazırlanan proje taslakları önce anne, baba ve öğretmenler, sonra Eğitim Sen İstanbul şubeleri ile Gebze Şubesi yönetimlerine sunuldu. Alınan katkılardan sonra da Eğitim Sen Genel Merkez Yönetim Kuruluna sunuldu. Verilen onayla üç katalog için çalışmalara başlandı. Demokratik, katılımcı bir tutum izledik.

Kataloglar Nasıl Hazırlandı?

Çalışmalarımızın bilimsel doğrultuda yapılması için İlköğretim Çocuk Edebiyatı ile Gençlik ve Genel Edebiyat kataloglarını hazırlarken Necdet NEYDİM’i Okul Öncesi Çocuk Edebiyatı katalogu için de Gülçin ALPÖGE ile Necdet NEYDİM’i danışman olarak belirledik..

Önce yerli ve yabancı yayınevlerinin kitap katalogları incelendi. Kataloglarda ne gibi kitapların yer aldığına, tanıtım yazılarının nasıl yazıldığına, resimlerin ne gibi özellikler taşıdığına, tasarımların nasıl yapıldığına bakıldı.

Ele aldığımız işi iyi yapabilmek için alan bilgimizi de yoğunlaştırmalıydık. Öyle de yaptık. Edebiyat, çocuk, gençlik, çocuk edebiyatı, gençlik edebiyatı, çocuk, ergen, yetişkin psikolojileri ve pedagoji üzerine yazılan kitapları, makaleleri okuduk, notlar aldık.

İstanbul ve Gebze’de düzenli kitap okuyan öğretmenleri araştırdık. Akademisyenlerin ağırlıkta olduğu seminerlerde okulöncesi çocuk edebiyatı, çocuk edebiyatı, gençlik edebiyatı, eğitim psikolojisi, eğitim felsefesi gibi konular işlendi. Bu seminerlerde, akademisyenlerin konuya nasıl baktıkları öğrenildi.

On beş günde bir de yazarlarla söyleşiler yapıldı. Bu söyleşilerde de yazarların konuya nasıl baktıkları öğrenildi. Altı ay boyunca tek tek yayınevlerine uğradık. Yetkililere projelerimizi, ne yapmak istediğimizi anlattık. Bize güvenmelerini, işi başarabileceğimizi söyledik. Kitap vermelerini istedik. Başarılıp başaramayacağımız konusunda tereddüt edenler oldu. Onlar kitap vermediler. Güvenenlerse binlerce kitap verdi.

Alınan kitaplar okunup neye göre değerlendirilecek, neye göre seçilip neye göre elenecekti. Bunun için de elimizde bilimsel ölçütler olmalıydı. Çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin farklı yönleri bilinmeliydi.

Seçilecek kitapların yazıları, resimleri, dil ve anlatımları pedagojiye uygun olmalıydı.

“Seçilen metinler, çocukların ve gençlerin ilgi alanlarına giren, beklentilerini karşılayan, onların zihinsel, duygusal, ruhsal ve dil gelişimini destekleyen, zevkle okunan metinler olmalıydı.”(Sever, 2003)

Aylarca süren çalışmalarda elde edilen bilgilerle bilim insanları, yazarlar, çizerler ve eleştirmenlerin düşünce ve görüşleri birleştirilerek türlere ilişkin ölçütler oluşturuldu.

Hazırlanan ölçütler yapılacak katkılarla zenginleştirilsin diye Eğitim Sen’in internet sitesinde kamuoyunun görüşlerine sunuldu.

Kitaplar Kimler Tarafından Okundu, Nasıl Değerlendirildi?

Birinci Değerlendirme: Kitaplar, ölçütleri “özümseyen” öğretmenler tarafından ele alındı. Her öğretmen öğretmenlik yaptığı alanla ilgili kitaplara yöneldi; okulöncesi kitapları okulöncesi öğretmenleri, ilköğretim dönemi kitapları sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenleri, gençlik (lise) dönemi ve yetişkinlik dönemi kitaplarını da Türkçe ve edebiyat öğretmenleri okudu. Okudukça yaygın bir şekilde sınıflarda da okutulup

öğrenci görüşleri alındı. Her kitap için bir rapor tutuldu; ölçütler ışığında yapılan değerlendirmeler çizelgelere işlendi. Özetler çıkarıldı. Değerlendirilen kitabın hangi yaşa uygun olduğu belirlendi.

İkinci Değerlendirme: Birinci değerlendirmesi okulöncesi öğretmenlerince yapılan bir kitap okulöncesi öğretmenlerinden oluşan komisyonda ikinci kez değerlendirildi. Ölçütlere uygun değilse elendi, uygunsa tanıtım yazısı yazıldı. Tanıtım yazıları da “Bu kitap neden söz ediyor?” sorusuna yanıt verilerek yazıldı. İlköğretim, gençlik edebiyatı ve genel edebiyat komisyonları da bu biçimde çalıştı.

Üçüncü Değerlendirme: Elenen kitapların raporları ve seçilen kitapların tanıtım yazıları editör ve bir edebiyat öğretmenimizin denetiminden geçirildi. Belirlenen kimi olumsuzluklarda, tereddüt edilen kimi durumlarda yazarlara bilgi verildi, sorular soruldu. Bilgi alındı.

Dördüncü Değerlendirme: Ölçütler, elenmesinde tartışma yaratan kitaplar ve seçilen kitapların tanıtım yazıları danışmanların denetiminden geçirildi.

Kataloglarda Yer Alan Kitaplarda Aranan Ölçütler

Öğüt verici, yönlendirici olmayan, cinsiyetçilik, ırkçılık, milliyetçilik, ümmetçilik yapmayan,

Sorunlara çok yönlü ve eleştirel bakılınca iyiye ve güzele varılabileceğini düşündüren,

Körü körüne inanmanın, önyargılara saplanıp kalmanın yanlışlığını hissettiren,

Korku ve endişe yaratan, şiddet ve saldırganlık içeren tavır ve davranışları olumlamayan,

Farklı düşünceleri, farklı kültürleri bir tehdit olarak değil, renklilik ve zenginlik olarak gören,

Barış, dostluk, kardeşlik, eşitlik, özgürlük ve

adalet dolu güzel bir dünyanın kurulabileceğini anlatan,

Yardımlaşma, dayanışma, paylaşma, hoşgörü, özveri ve empati gibi insanlık değerlerinin ne denli önemli olduğunu düşündüren,

Anlama, anlam oluşturma ve anlatım becerilerini geliştiren,

Duygu, düşünce, dil ve kişilikleri geliştiren,

Duyarlıkları oluşturan her türlü konuya incelik ve derinlik kazandıran,

Kendimizi, yaşamı tanımaya yardım eden, yaşama gücü ve yaşama sevinci veren,

Merakı kamçılayan, yeni deneyimlere ve yolculuklara davetiye çıkaran, başarıma isteği uyandıran,

Kataloglar

Dört yıl süren çalışmaların sonunda üç katalog ortaya çıkmıştır:

1. 2-6 yaş aralığı için Okulöncesi Çocuk Edebiyatı Kitap Kataloğu 370 kitap,
2. 7-14 yaş aralığı için İlköğretim Çocuk Edebiyatı Kitap Kataloğu 673 kitap,
3. 15 yaş ve üzeri için Gençlik Edebiyatı ve Genel Edebiyat Kitap Kataloğu 488 kitap olmak üzere kataloglarda yer alan toplam kitap sayısı 1531'dir.

Kataloglarda şiir, mitoloji, masal, öykü, roman, fantastik, bilimkurgu, polisiye, ve tiyatro türlerindeki kitaplara yer verilmiştir.

Neden Ölçüt Belirlendi

Katalog çalışmaları, meslek yaşamında okuma sevgisi ve alışkanlığının yetersizliğine her gün tanık olan bir grup Eğitim-Sen'li öğretmenin arayışıyla başladığını söylemiştik. Arka planında edebiyat kültürü bulunmayan ve masa başında hazırlanan edebiyat listeleri, okuma alışkanlığını kazandırma sorununu

daha karmaşık hale getirdiğinin tanıklığını yapıyorduk.. Bu listeleri reddetmek, eleştirmek yetmiyor, çocuk edebiyatı ölçütlerine dayalı çözüm üretmek gerekiyordu.

Yetişkinlerin Çocuk Kitaplarına Yaklaşımı

Çocuk edebiyatı alanına dönük fikir üretenler, anne babalara çocuğunun okuyacağı kitabı önce kendilerinin okumalarını öneriyordu. Öneri doğrudu elbette; bir kitabın niteliğini ölçebilecek pek çok yetişkin de olabilir; ancak bu işi milyonlarca çocuğun anne babasından beklemek mümkün değildir.

Bir başka çözüm yolu olarak, adının çağrıştırdığı hayranlık ve güven nedeniyle klasiklere yönelmek görülmüyordu. Birçok klasik (Alis Harikalar Ülkesinde, Robinson Cruseau, Pinokyo, Tom Amca'nın Kulübesi...) çocuklar için yazılmasa da kahramanları çocuk ya da çocuğa yakın olduğundan ilgi görmüştür. Kısaltılarak yayımlandıklarında da okunurlukları artmıştır. Batı'da Aydınlanma sonrasındaki eğitim sürecinde belli ihtiyaçları karşılamak için üretilen kitapların günümüzde gelişigüzel kısaltılıp çocuklara verilmesi anlayışından artık vazgeçilmelidir. Bu nedenlerle ölçütlerimiz, klasiklere takılıp kalma anlayışından uzaklaşılması gerektiği düşüncesinden hareketle ve çocuk edebiyatını odak alan bir anlayışla oluşturulmuştur.

Çocuk kitabı deyince çözüm yolu olarak pek çok insanın aklına masal kitabı gelmektedir. Bu, çocuk edebiyatını sınırlandıran bir bakış açısidir. Edebiyatın her türünde çocuklara yönelik üretim yapılabilir. Nitekim roman, hikâye, şiir, tiyatro gibi ana türlerin yanı sıra masal, mitoloji, fantastik, bilimkurgu, polisiye türlerinde de üretilmiş çocuk edebiyatı ürünleri vardır. Kaldı ki hangi masal? Geleneksel olan mı, çağdaş olan mı? Bu sorular ölçütlerimizde cevaplandırılmıştır.

Çocuk Kitaplarının Nitelikleri

Her yıl çocuklara yönelik yayımlanan yüzlerce kitap hangi nitelikleri taşıyordu? Yapılan

gözlemler ve incelemeler, yayımlanan kitapların dört ana başlık altında değerlendirilebileceğini gösteriyor:

1. *Sanat kavramı içinde yer alan ve duyarlılık yaratmayı amaçlayan yazınsal (edebi) nitelikli kitaplar;*
2. *Bilimsel çalışmalara dayandırılan öğretici nitelikli kitaplar;*
3. *ABC, dokunma ya da banyo kitabı olarak adlandırılan çocuklara yönelik ilk kitaplar;*
4. *Soru sorma, düşünme ve kavram oluşturma etkinliklerini içeren düşünsel (felsefi) nitelikli kitaplar.*

Ölçütlerin Gerekliliği

Eğitim-Sen Kitap Komisyonu, yazınsal nitelikli kitapların, çocuğa okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmada öncelikli olması gerektiğini kararlaştırdı. Yazınsal (edebi) kitaplara öncelik verilmesinin nedeni, bu kitapların öğretmeye yönelik kitaplar olmamasıdır. Öğretme, az ya da çok “dayatma”yı içerir. Öğretmeye dayalı kitaplar, okuma alışkanlığı kazandırmada duyarlılık yaratmayı amaçlayan kitaplar kadar uygun değildir. Burada, okuma etkinliğini tek biçim (kitap, e-kitap, gazete, dergi...) ve tek türle sınırlandırmanın yanlış olduğunu da belirtmemiz gerekiyor.

Yukarıda dört ana başlık altında topladığımız piyasadaki kitaplar içinden “çöp kitap” denilen ve tüketim nesnesi olarak bakılan kitapları ayıklamak gerekiyordu. Böylece, çocuğu okumadan soğutan niteliksiz kitaplara zaman harcanmasının önüne geçilecekti.

Karşılaşılan en önemli sorun, öğretmenlerin kitapları hangi ölçütlere göre değerlendireceği sorunu oldu. Okullarda alınan yetersiz edebiyat eğitimiyle kitap seçimi gerçekleştirilemezdi. Tartışmalar sonucunda yapılması gereken belirlendi:

1. *Edebiyat eserlerini yorumlama ve değerlendirme sürecinde oluşmuş evrensel edebiyat kültürünü özümsemek,*
2. *Çocuk edebiyatı konusunda düşünmüş, emek harcamış edebiyat insanların,*

akademisyenlerin yazdıklarına başvurmak.

Ölçütler, bu alanlardaki bilgilerin derlenip toplanmasıyla oluşturuldu. Hazırlanan ölçütler, proje kapsamında gönüllü çalışan öğretmenlere olduğu kadar, çocuk edebiyatına ilgi duyan ve duyacak yetişkinlere de yönelik olmuştur.

Piyasada çocuklar için hazırlanmış binlerce kitap bulunmaktadır. Ölçütlerle, nitelikli ile niteliksiz olanı ayırt etmeyi sağlayacak bir bilinç oluşturmak ve beceri kazandırmak hedeflenmiştir. Edebiyat kültürüyle ilgili bilgi sunarak, yöntem ve ölçütler önererek, edebiyat eserine nesnel yaklaşılmasını sağlamak amaçlanmıştır.

Katalogların girişinde (özellikle İlköğretim Çocuk Edebiyat Kitap Kataloğu’nda) yer verilen ölçütlerle, katalogların içinde yer alan kitaplar seçilmiştir. Bilgilendirmeyi esas alan ölçütler yetişkinlere, duyarlılık yaratmayı esas olarak önerilen kitaplarsa çocuklara yöneliktir.

Ölçütlerde öncelikle vurgulanan nokta, yazarın çocuk gerçekliğinden hareket edip etmediğidir. Yazarın eğitimci bir yaklaşımla, öğretmen rolü üstlenerek kendi gerçekliğini çocuğa benimsetmeye kalkışmasına karşı çıkılmıştır.

Ölçütler, dil ve kurmaca ürünü olan edebiyat eserinin asıl amacının duyarlılık yaratmak olduğundan hareket etmektedir. Çocuğun edebiyat eseri diye karşılaşacağı kitap öğretici (didaktik) olmamalıdır. Elbette, edebiyat eseri bilgi içerebilir, düşünme etkinliğine (felsefi etkinlik) yer verebilir, ama onun asıl amacının bunlar olmadığı ölçütlerde özellikle belirtilmiştir.

Çocuk edebiyatında 1968’den sonra egemenliği sorgulanan didaktik anlayışa göre pek çok konu tabu sayılıyordu. Ölçütlere göre belirlenen kitaplar ise her türlü konu çeşitliliği taşımaktadır. Savaş, ölüm, cinsellik, ırkçılık gibi konulara da yer verilmektedir. Her çocuğun farklı psikolojisi olduğu gibi, farklı sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel ortamlarda

yaşayan çocukların olduğu gerçeği göz önüne alınmıştır. Konu çeşitliliğindeki zenginlik, çocuklara hitap etmede kolaylık sağlamaktadır.

Geleneksel ahlaki değerlere ve beklentilere yaslanarak çocukları dış merkezli davranmaya alıştırarak, onlara toplum baskısını onaylatan kitaplar ölçütlerimize aykırı olduğundan kataloglarımızda yer almamıştır.

Cumhuriyet öncesi ve sonrasındaki modernleşmede, Batıda olduğu gibi çocuğa “görev insanı” rolü biçildiğinden ona yönelik kitaplarda da didaktik anlayış egemendi. Yine didaktik anlayışa bağlı olarak çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerinde erkek üstünlüğü doğal, kız çocuklarının bağımlılığı kader olarak sunuluyordu. Kapitalizm öncesi döneme denk düşen masal, mitoloji gibi geleneksel anlatı türlerindeki erkek egemen söylem, aydınlanma ürünü olan modern edebiyatta ve çocuk edebiyatında da varlığını sürdürmüştür. Kadına evde iyi bir eş, iyi bir anne; toplumda ahlaklı, duygusal ve edilgen bir rol biçen bu anlayışlara ölçütlerle karşı çıkmıştır. (Neydim, 2010: 83)

19. ve 20. yüzyıllarda emekçilerin dünya ölçeğinde sürdürdüğü mücadelelerle kadın ve çocuk haklarında önemli kazanımlar elde edilmiştir. Yine dünya ölçeğinde 68 öğrenci hareketiyle yaşanan özgürleşme eylemleri, her türlü “tabusal konuyu”, cins ayrımcılığını sorgulamıştır. Didaktik anlayışlardan kopuş yaşanmış; fakat edebiyat eseriyle didaktik anlayışların iç içe olmaması gerektiği yeterince bilince çıkarılamamıştır. Edebiyat eserinden bilgi verme, yol gösterme beklentisi hâlâ etkisini sürdürmektedir.

Herkese düşman gözüyle bakmak, ulus devletlerin kuruluş sürecinde ulusal anlatının temelini oluşturuyordu. Erkek çocukları, bu anlatının gereği olarak büyütülürken şiddet uygulamaya kışkırtılarak eğitiliyordu. Daha sonra yaşanan savaşlar, özellikle iki dünya savaşı bu bakış açısını pekiştirdi. Ölçütlerimizin arka planındaki kültürel dayanaklardan biri de, sorun çözme yöntemi olarak benimsetilmeye çalışılan şiddeti

reddetmek üzerine kuruludur. Ötekileştirerek insan hayatını değersizleştiren anlayışlarla yazılmış kitapların çocuklara sunulmaması gerekir. Çocuk edebiyatı ürünlerinde şiddet konu edilebilir; fakat konunun işlenişi yaşama hakkının yüceltilmesiyle çelişmemelidir. Ayrıca, estetik niteliği yüksek kitaplarla duygu ve düşünceleri zenginleştirilmiş çocukların şiddetten uzak duracağı da açıktır.

Ölçütlerle kitap seçiminde başvurulabilecek bir kültür oluşturmaya çalıştık. Yapılan, yeni şeylerin keşfedilmesi değil, üretilmiş özgün görüş ve düşüncelerin alanımıza uyarlaması olmuştur.

Kaynakça

Analizler, Sosyal Araştırmalar Vakfı, İstanbul, 2004

Birleşmiş Milletler İnsani Gelişim Raporu, 2009

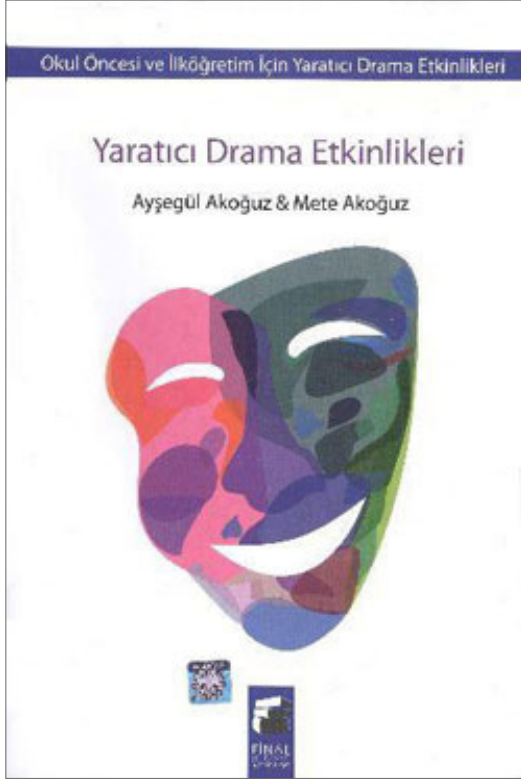
Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği, 100 Temel Eser Tartışma Formu, İstanbul, 2006 Ertem, Süha, Dr.; Türkiye Kitap Okuyor mu? (Aktaran, Doğan Hızlan Alfabeyi Söktük, Kitap Okuru Olamadık), 8 Aralık 2004

İstanbul Ticaret Odası Raporu, 2009

Kaya, Mehmet, 100 Temel Eser Niçin Temel Eser Değildir?, Eğitim Sen, 2008

Neydim Necdet, “Cinsiyet Rollerinin ve Toplumsal Rol Modellerin Metinler Yoluyla İçselleştirilmesi”, Eğitim Sen İlköğretim Çocuk Edebiyatı Kataloğu 2010, Ankara

Sever, Sedat, I. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Ankara, 2006



Ülkemizde eğitimde dramayı okula sokma yolundaki ilk girişimin 1909'da, Tevfik Fikret tarafından gerçekleştirildiği belirtilmektedir. Galatasaray Lisesi'ndeki müdürlüğü sırasında yeni insanı yetiştirme düşüncesi ile okula bir konferans ve tiyatro salonu yaptıran Fikret, bu yolla altı ay önce ilan edilmiş Meşrutiyet'in ayakta kalmasını sağlayacak yeni insanı yetiştirme telaşındadır.

Akyüz, ana mektepleri ve sınıfları ile ilgili 1914 tarihli Maarif-i Umumiye Nezareti tarafından ana mektepler ve sınıfları için hazırlanan belgede dramının ilk izlerine rastlamanın mümkün olduğunu, bu belgede özellikle lisan, jimnastik, eşya ve bahçe, hayat ve hareket derslerinin uygulanışında, çocukların özgürlüğüne, kendilerini serbestçe ifadelerine, kendi hayal dünyalarını kurma ve yaratıcılığa dayanan kurgusal bir yaklaşımın önerilmiş olduğunu belirtmektedir.

1915 yılında ise Maarif-i Umumiye Nezaretinin okullarda sahne çalışmaları yapılması için "Mektep Temsillerinin Usul'u Tedrisi" başlığı ile çıkan yönetmelikte okullardaki sahne dersinin bir terbiye-i tarihiye ve edebiye dersi olduğunu belirtilmiştir.

Baltacıoğlu tarafından hazırlanan bu yönetmelik bugün eğitim tarihimizde drama çalışmalarının eğitsel işlevinin resmi olarak kabul edilmiş olması açısından da önem taşımaktadır. Yönetmeliğin ilk bölümünde, temsillerin eğitim ve etik ile ilişkisi üzerinde durulmaktadır. İkinci bölümünde ise gösterilerin eğitimde nasıl kullanılacağına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Dünya yazını ile ulusal yazının çocuklara dramatik bir biçimde öğretilmesindeki kolaylıklar dile getirilirken, çocukların taklit içgüdüleri ve yaratıcılıkları üzerinde durulmuş, sahne çalışmalarının onların eğitiminde olumlu sonuçlar getireceği de belirtilmiştir.

Baltacıoğlu, " okuldaki eğitsel drama çalışmalarında tuluatın (doğaçlama oyunculuk) üzerinde ısrarla dururken, tiyatro çalışmaları olarak belirttiği tekniklerin çoğunun bugün Yaratıcı Drama adını taşıyan yeni bir disiplin içinde değerlendirildiğini görüyoruz. Ona göre her çocuk sahneye çıkmalıdır. Baltacıoğlu, çocuklarla, çerçeve sahneden, dekordan, makyajdan, suflörden bağımsız olarak, doğaçlama dramatik oyunlarla gerçekleştirdiği okulda yürüttüğü çalışmalarda öğrencilerin neler kazandıklarını maddeler halinde belirtmektedir :

1. Her türlü kalabalık, toplum korkusundan kurtuluyorlar.
2. Söz söylemeye alışıyorlar.
3. İç hayatlarının manzaralarını seyrediyorlar.
4. Konum ve hareketlerine büyük bir ivme kazandırıyorlar.
5. Mantıki, tutarlı düşünmeye alışıyorlar.
6. Güzel söz söylemek deneyi yapıyorlar.
7. Telkin ve öğretim becerilerini geliştiriyorlar.
8. Şiir, söylev, edebiyat ve temsil sanatlarına alışıyorlar.
9. Neşeleniyorlar.
10. Sosyal hayat tadı tadıyorlar.
11. Kişiliklerini güçlendiriyorlar.

1930'lara gelindiğinde dünya genelinde çağdaş eğitim anlayışlarının, eğitsel drama çalışmalarının okullarda düzenli ve sistemli olarak ele alınması gereken bir konu olarak kabul gördüğünü ve günümüze kadar da bu anlayışlar gelişip serpilmiştir. İngiltere ve Amerika'da atılan adımları Kanada ve Avusturalya'dakiler izlemiş dünyanın dört bir yanından dramatik oyun ya da tiyatronun içinde yer aldığı ders programları geliştirilmiştir. Yöntemler ve amaçlarda giderek farklılıklar oluşsa da dramatik eğitimin temel düşüncesi aynı kalmıştır: Eğitimin merkezinde çocuk/genç ve dramatik deneyim (rol alma) vardır. Bir sanat formu ile kendini ifade eden çocuk/genç bundan estetik haz almaktadır, bu da öğrenmeyi zevkli hale getirmektedir.

Dramatik oyunlarla örülü, özgür bir tasarım süreci içinde, yaratıcı yönlerini ve estetik algılarını geliştiren çocuklar, sanata ve güzele dönük ilgilerini yaşam boyu sürdürmektedir. Aldıkları eğitim sonucu bilinçli bir sanat tüketicisi durumuna gelen bu yetişkinler,

yetenekleri ölçüsünde sanatın çeşitli alanlarında kendilerini ifade edebildikleri ve meslek yaşamlarında karşılaştıkları sorunlara yaratıcı çözümler getirebildikleri gibi, tutumları ve seçimleri ile toplumdaki estetik beğeni düzeyinin yükselmesine de katkıda bulunmaktadır.

Başlangıçta eğitimciler tarafından, sanat eğitimi kapsamı içinde okullarda çocuklarla sürdürülen rol yapma, oyunlaştırma ve sahnelemeyi içeren çalışmalar genel bir başlık altında, "tiyatro çalışmaları" olarak anılmıştır. Ancak bu alanda sürdürülen çalışmalar bir süre sonra yaş gruplarına, amaçlanan eğitsel hedeflere ve yöntemlere göre çeşitlenmiş farklı isimler ve tanımlamalarla değerlendirilmiştir.

İlhan bir disiplin, bir yöntem ve bir sanat eğitimi alanı olarak dramanın, eğitim sistemi içinde daha çok bir yöntem olarak ele alındığına dikkat çekmektedir. Herhangi bir konunun, durumun, olgunun öğretiminde ya da yaratıcılık eğitiminde kullanılan drama yöntemi büyük ölçüde tiyatro tekniklerinden yararlanmaktadır. Drama kendine özgü geliştirdiği yeni teknikleri eğitim bilimleri ile de destekleyerek gerçekleştirmektedir. Yaşanan bu süreçte önce bir problem durumu saptanmakta (dramatik durum), saptanan bu durum, katılanlar tarafından kendi bilgi ve deneyimlerine dayandırılarak oynanmakta, yaşanmakta, tartışılmakta, eleştirilmekte ve değerlendirilmektedir. Yaratıcı Drama çalışmaları etkileşim tekniklerini, kişisel ve toplumsal farkındalıkları, sözsüz iletişim çalışmalarını destekleyen yöntemleri içerdiğinden bir çok alanda kullanılabilen ve sürekli kendini yenileyen, geliştiren bir disiplin konumundadır.

Yukarıda kısaca açıkladığımız bilgiler, Dünyada ve Türkiye'de yaratıcı dramanın

giderek gelişen bir dal olduğunu gösteriyor. Özellikle 1980'lerin ortasında AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde Profesör Dr İnci San önderliğinde yürütülen eğitimde yaratıcı drama çalışmaları ile başlayan süreç hatırı sayılır bir yol aldı. Üniversitelerdeki ilgili bölümler yanında Çağdaş Drama Derneği'nin sürdürdüğü eğitsel çalışmalar, ulusal ve uluslar arası boyutta yürütülen kongreler gelişmenin aldığı boyutları gösteriyor. Yine bu alanda konuya ilişkin yazılan kitap sayısının da her geçen gün arttığını görüyoruz. Ülkemizde birçok kuruluş artık eğitim etkinlikleri içinde yaratıcı dramaya da yer vermektedir. Milli Eğitim Bakanlığı da bu alanı bir ders olarak müfredat içinde tanımlamış durumda. Her ne kadar yaratıcı drama seçimlik ders olsa da öğrencilerin bu alandaki etkinliklerden zevk aldığı iyi biliniyor. Bu yazıda tanıtacağımız kitabın yazarları, İstanbul'da rehber öğretmen Mete Akoğuz ve felsefe grubu öğretmeni Ayşegül Akoğuz. Mete Akoğuz, alana ilişkin akademik formasyonunu çeşitli ortamlarda (dernek, sendika vs.) kullanmış, bu alanda usta-öğretici yetiştirmiş bir uzman. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde yazdığı iki yüksek lisans tezinin konuları, *"İletişim Becerilerinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Etkisi"* ve *"Fotoğraf Dernekleri ve Sanat Eğitimi"*dir. Ayşegül Akoğuz da felsefe öğretmenliğinin yanı sıra yaratıcı drama etkinlikleri düzenlemekte ve alana ilişkin yazılar yazmaktadır. Ayşe Akoğuz, çoğunlukla okul öncesi sınıflara devam eden çocuklar ve öğretmenleri ile birlikte çalışmaktadır. Yazarların birlikte yazdıkları *"Yaratıcı Drama Etkinlikleri"*, okul öncesi ve ilköğretim öğrencileri için hazırlanmış bir *"etkinlik kitabı"*. Kitabın en görünür özelliği, yaratıcı dramaya ilişkin bol bol etkinlik örneği içermesi.

Kitapta önce yaratıcı drama ve eğitimde yaratıcı dramaya ilişkin kuramsal bilgiler verilmekte; ardından yaratıcı dramanın aşamaları (ısınma, oyun, etkinlikler ve değerlendirme) tanıtılmaktadır. Yaratıcı drama etkinliklerinde ortam, araç-gereç, zaman ve öğretmen faktörleri değerlendirildikten sonra erken çocukluk dönemi ve yaratıcı drama ilişkisi anlatılmaktadır. En sonunda da etkinliklere ilişkin öneriler sırlanmaktadır. Kitapta toplam elli etkinlik örneği verilmiştir. Yazarlar, her bir etkinliği planlarken etkinlik katılımcıları olarak çocuğun ve eğitimcinin yaşayacağı duygu ve ruh hallerini daima göz önünde bulundurdıklarını ifade etmişler.

Yazarların en fazla vurguladığı nokta, Türkiye eğitim sisteminin çocuğun yaratıcılığını engellemesi. Yazarlar çocuğun yaratıcılıklarını engelleyen birçok etmen saymışlar: onlara gözlem yaptırmamak, yarış içine sokup onları başarıya odaklamak, otoriteye bağımlılık, merakı artıracak ortam yaratmamak, yeniyi bulmaya yönlendirmeme, teşvik edici değil eleştirici tutum takınma, araştırma olanaklarının sağlanmaması vs. İşte kitap bir bakıma bu engelleyici etmenleri eleştirip onlara karşı bir yol açmaktadır. Zaten kitap bu yaratıcılığın geliştirilmesi, en azından özgür bırakılması ve gelişmesinin zengin örnekler çerçevesinde konuya dikkat çekmektedir. Yazarlara göre, çocuğun yaratıcılıklarının gelişiminin desteklenmesi, eğitimci ve velilerin üzerinde önemle durması gereken bir konudur. Bu da bazı zihinsel süreçleri (algılama, bilinçlilik, duyarlılık, yeniliğe açıklık, esneklik, akıcılık, sezgi, kavrama yeteneği, buluş) kullanmayı gerektirir. Oysa ülkemiz eğitim sisteminin yaratıcılığı körelten, engelleyen, öldüren bir yapısının, eğiliminin olduğu iyi bilinir. Kitap, bu anlamda çok

önemli bir araç gibi görünüyor. Bir farkındalık yaratma, bilinçlendirme ve dikkat çekme aracı, veli-öğrenci-öğretmeni eğitime aracı olarak yaratıcı dramanın ülkemizin sorunlarının çözümünde yararı mutlaka var. Yaratıcı dramanın demokratik düşünme ve farklılıklara saygı duyma becerilerini geliştirdiği iyi bilinir. Ülkemiz için de elzem olan bir beceri bu. Hele başkasının düşüncesinin şiddetle bastırıldığı bir ortamda. Dahası, yaratıcı drama aslında eğitimcilerin işini kolaylaştırır, zira yaratıcı drama etkinliğine katılan çocukların daha iyi öğrendikleri ve olumlu açıdan sosyalleştikleri herkesin üzerinde uzlaştığı bir konudur. İletişim araçlarının sayı ve yoğunluğunun arttığı bir bilgi/enformasyon toplumunda artan iletişim imkanlarının illa ki pozitif bir iletişim kültürü yarattığı söylenemez. İşte yaratıcı drama iletişim becerilerini geliştirirken demokrasiyi güçlendirici kültürün yaratılmasına da katkıda bulunmaktadır. Çocuklar, katılımı, söz ve karar verme yetkisini, başkasının farklılıklarına saygı duymayı, diyalog ve hoşgörüyü yaratıcı drama ile öğrenmektedir. Ama en önemlisi, yaratıcı dramanın eleştirel düşünme becerisini geliştirmedeki yararadır. Sorumluluk duygusunu geliştirmesi, Türkiyeli insanın trafik, çevre, orman, çeşitli kamusal alanlar gibi ortamlardaki sorumsuzluğu düşünülürse, yaratıcı dramanın eğitim açısından çok önemli bir işlevidir. Dinleme, anlatım, araştırma, konuşma, dikkat, yorumlama, yaşamı çok yönlü algılama gibi beceriler, yaratıcı dramanın kazandırdığı becerilerdir.

Huizinga, *Homo Ludens* (Oyuncu İnsan) adlı yapıtında oyunun, insan kültürünün temeli olduğunu ileri sürer. İnsan, hele çocuklar oyunsuz yapamaz. İşte Yaratıcı Drama oyun ile oyun ortamında öğrenmenin adıdır. Oyun, bir öykünme meselesidir. Hayvanlara, doğaya,

çeşitli hareketlere öykünmedir. Drama işte bu özelliğimizi kullanır. Zira eğitimde oyunun sayısız yararı vardır. Sosyal gelişime katkıda bulunması, hayal gücünü geliştirmesi, işbirliğini öğretmesi vs. Drama, bunları hem öğretir hem de geliştirir.

Kitabın yazarlarına göre yaratıcı drama etkinliklerinde kullanılan alanlar (doğaçlama, rol oynama, dramatizasyon, pandomim, oluşum), öğrenmeyi güçlendirir. Ama bunun için okullarda çok iyi organize edilmiş bir ortam olması gerekir. İdeal bir drama mekan 14-16 kişinin rahatça hareket edebileceği büyüklükte olmalıdır. Oysa bizim okullarımızda ciddi bir mekan sıkıntısı vardır. Ve mekan anlayışımız okul gibi tüm kamu kurumlarında anti-demokratiktir. Örneğin müdürlerin odaları, koca bir sınıf büyüklüğündedir ama öğrenciler için yaratıcı drama yapabilecekleri bir mekan yoktur. Okul mimarisi sanki ülkemizde müdür, yardımcılar ve öğretmenlere göre planlanır.

Yazarlara göre yaratıcı drama etkinliklerinde araç-gereç, zaman, öğretmen faktörleri çok önemlidir. En önemlisi de öğretmendir. Zira öğretmen, yönlendirendir.

Sonuç olarak, yukarıda tanıttığımız kitap, eğitimin tüm kademelerindeki öğretmenler için kullanılabilir bir niteliktedir. Yaratıcılığın köreltilip merde kafasının öne çıkarıldığı bir dönemde böylesi bir aracı çağdaş bir eğitim sistemi yaratmak adına mutlaka kullanmalıyız.

Kaynakça

- AKYÜZ, Yahya. (2004). *Anaokullarının Osmanlı'da İlk Programları ve Ders Uygulamaları ile Yaratıcı Drama'nın İlk İzleri*. Ankara: Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi.Sayı:51
- BALTACIOĞLU, İsmail Hakkı (2002). *Tiyatro Nedir*. (Yayına Haz: Alpöge,Y.A-Öğüt Y-Baltacıoğlu A.Y) İstanbul: Metis Yayınları
- İLHAN, Ayşe Çakır. (1997). *İlköğretimde Sanat Eğitimi ve Eğitsel Yaratıcı Drama. Yaşadıkça Eğitim: 54: 17 -*



Bad Teacher (Kötü Öğretmen), Eylül 2011’de gösterime giren fakat sinema seyircisinin Türkiye’de pek ilgi göstermediği bir film. Oysa ABD ve İngiltere’de 17 Haziran’da gösterime giren 20 milyon Dolar bütçeli filmin gişe geliri 200 milyon Doları aşmış. Öğretmen/öğrenci/okul temalı olmasına ve bu kesimlerin sokağa çıktığı eylülde piyasaya sürülmesine rağmen Türkiyeli seyircilerin dikkatini çekmemesi acaba afişinden olabilir mi? Filmin afişi, Türkiyeli seyircinin öğretmene, hele hele kadın öğretmene yakıştıramadığı bitkin, erotik “uçuk-kaçık” bir anı yansıtıyor.

Tanıtım broşüründe filmin, Bad Teacher Elizabeth Halsey (Cameron Diaz)’in rakip olduğu meslektaşının sevgilisini elde etmek için her

yola başvuran histerik bir kadın olduğu anlamına gelen şeyler söyleniyordu. Oysa filmde benim çıkardığım sonuç bu değil: Filmin başyuncusu salaş fakat bir o kadar da çekici orta yaşta bir kadın olan Elizabeth, kendisini mesleğinde yetersiz bulan kadın öğretmenlerden meslek ve hatta ahlak dışı yöntemlerle intikam almaya çalışan bir karakter. Fakat dikkatle izlendiğinde filmin, kapitalizmin neoliberal dönemine doğrudan ve etkili bir eleştirisi olduğu gözden kaçmıyor.

Erkeklerin büyük göğüslü kadınlardan hoşlandığını düşünen Elizabeth, göğüslerini büyütme kararı verir. Fakat estetik cerrahinin bedeli 10 bin Dolar; o da Elizabeth’te bulunmayan birçok şeyin başında gelmektedir. Film boyunca göğüslerini silikonla büyütme için geçireceği operasyon bedeli olan bu parayı temin etme derdinde; öğretmenliği de bunun için yapıyor. Liberalizm eleştirisi ise öğretmenin gerekli paraya kısa yoldan ve zahmetsiz bir şekilde ulaşmak için izlediği terbiyesiz yöntemlerde gizli. Öyle ya kapitalist sistemde paraya hızla ulaşmanın yolu, yük olan terbiyeyi yola çık-



madan atmakla mümkün oluyor. Yönetmenin, kahramanını para peşinde koşuştururken onu fantezi bir figüre dönüştürmesine kapılanlar bu derin ve anlamlı eleştiriyi fark edemeyebilirler.

Evet, Elizabeth'in yöntemleri bana bile ahlak dışı geldi! Sınıfta sıvı alkol ve marihuana (esrar) içiyor; öğrenciler videodan film izlerken ders boyunca masasında uyuyup kalıyor ve hırsızlık dahil eğitim sisteminin çocukları uzak

göğüsleri küçük olduğu için erkeklerin kendisiyle ilgilenmediğini düşünür. Genç, aynı zamanda çalışmadan yaşamasını ikame edecek erkeklerin dikkatini çekebilmek için rekabete (genç kadınlarla) katılmak üzere küçük göğüslerini silikonla büyütmeye karar verir. Ancak bu operasyon için 10 bin Dolara gereksinimi vardır. Bu parayı elde edebilmek için ise her şeyi ve her işi yapmayı göze alır. Halsey'in tek amacı, gereksinim duyduğu paraya ulaş-



tutmaya çalıştığı her türlü ahlaksızlığı büyük bir maharetle kişiliğinde topluyor. Dahası yüksek not karşılığında öğrenci velilerinden (öğrencinin durumuna göre) para talep ediyor.

Ailesiyle bağları kopmuş olan Elizabeth Halsey, barınmak için kira ortaklığı dışında ilişkisi bulunmayan tanımadığı bir erkekle aynı evi paylaşmaktadır. Halsey, çalışmaktan nefret eden biridir; çalışmak, sorumluluk üstlenmek onun kişiliğine uygun şeyler değildir. Zengin fakat aynı zamanda genç bir erkek bulmalıdır. Ancak bu Halse için o kadar kolay değildir;

maktır. Kendisine göre bir iş olmadığını görüp bıraktığı öğretmenliğe dönüşü paraya olan gereksinimindedir. Parayı tedarik edene kadar öğretmenliğe devam edecektir. Okulu, onun bu yönünü bilse de eğlenceli kişiliği, okul müdürünün arzularını tahrik eden cazibesi yeniden eski okulunda görev almasının referansları olur.

Elizabeth Halsey, gönüllü olarak Chicaco John Adams Orta Okulunun her yıl düzenlediği bir haftalık otomobil yıkama etkinliğinde görev alır. Amacı, para karşılığı mahallelinin oto-

mobillerini yıkayan öğrencilerin elde ettiği kazançtan bir kısmını iç etmektir. Fakat Halsey orada da kadınlığını kullanır ve talep patlaması olur: Öyle ki üç bin Dolar'ı cebine attığı halde etkinlik süresince elde edilen paradan okulun payına düşen bir önceki yıl elde edilen paradan oldukça fazladır. Otomobilleri yıkarken striptiz yaptığı, elde edilen paraların önemli bir kısmını arka cebine attığı Halsey'in en çetin rakibi tarafından okul müdürüne ihbar edilir. Müdür, "Teslim ettiği para geçen yıllara göre artış gösterdi" diyerek Halsey hakkında söylenenleri ciddiye almaz.



Elizabeth, gereksinim duyduğu parayı okul içinde temin etmenin yollarını ararken Devlet Test Sınavında (SBS benzeri) en yüksek puan alan sınıfın öğretmenine 5.700 Dolar'lık bir ikramiye ile ödüllendirileceğini öğrenir. Ve öğrencilerini yoğun bir çalışmaya zorlayarak, öğretim tarzını değiştirmeye karar verir. Ancak, bu değişiklik altyapısı olmayan öğretmen ve sınıf için yeterli değildir; bir yolunu bulup sınavda çıkacak sorulara ve yanıtlarına ulaşmalıdır!

Elizabeth, gazeteci kimliğine bürünerek sınav sorumlusuna ulaşır. Sınav sorumlusu, renksiz bir kişiliktir ve yaptığı iş hiç de eğlenceli değildir. Bir anlık da olsa karşısına çıkan bu çekici kadının hayatını renklendireceğini düşünür. Halsey'e sahip olma uğruna onun tarafından sunulan uyuşturucu katkılı şarabı su gibi içer! Gazeteci Elizabeth Halsey, sınav görevlisinin odasından soru ve yanıtları aşırır. (ÖSYM'den soru çalanlardan daha zahmetli ve riskli bir yol izliyor) Gerisi malum: Üstün başarısı (!), 5 bin 700 Dolar'lık çekin yanı sıra okulun rehber öğretmenini ilan edilerek ayrıca ödüllendirilir.

Bütün diğer hileleri gibi bu da kızsız sürede ortaya çıkar ve fakat hiçbir şey onun başarılı sonuçlarını gölgeleyemez. Okulun mütevelli heyet başkanı ve müdürü, söylenenlerin gerçek olduğuna inanmalarına rağmen sınav sonucuyla ilgilenen öğrenci velilerinin okullarına yönelmesini sağlayacak öğretmeni vitrinde tutmanın yararına inanmaktadırlar. Onlara göre etkinliklerde elde edilen paranın artırması, sınavda elde edilen sonucun başarı sıralamasını yükseltmiş olması önemlidir; yöntemle değil, sonuçla ilgilenmektedirler.

Ünal Özmen

'Öğrenci hayvan otlatmaya gitti' diyen müdür merkezde

LYS'de başarısız illeri mercek altına alan Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye sonuncusu olan Ardahan'la ilgili "Öğrenciler dershaneye değil hayvan otlatmaya gidiyor" raporu veren Milli Eğitim Müdürü Şemsettin Görgülü'yü görevden aldı

[illegible]

“Öğrenci hayvan otlatmaya gitti” diyen müdür merkeze alındı: LYS’de başarısız illeri mercek altına alan Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye sonuncusu olan Ardahan’la ilgili “Öğrenciler dershaneye değil hayvan otlatmaya gidiyor” raporu veren Milli Eğitim Müdürü Şemsettin Görgülü’yü görevden aldı. (4.9.11 Habertürk)

MİLLİ EĞİTİM'E YENİ DÜZEN

MEB'de, 4 genel müdürlük ve iki daire başkanlığı Mesleki Eğitim Genel Müdürlüğü çatısına alınırken, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü bu kapsama dahil edilmedi. Bakan Dinçer, 'Bakanlığı ideolojik nitelik taşıyacak hassasiyetlerini korudum' dedi

[illegible][illegible]

Milli Eğitim Bakanlığı'nı (MEB) da kanun hükmünde kararname (KHK) ile yeniden şekillendirildi: Müsteşar ve genel müdürler dahil tüm üst düzey bürokrata, «kadro karşılığı sözleşme ile çalışma» olanağı getirildi. Genel müdürlük sayısı 32'den 17'ye düşürülen MEB'de, meslek eğitimi ile ilgili 4 genel müdürlük ve iki daire başkanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü çatısına alınırken, Din öğretimi Genel Müdürlüğü bu kapsama dahil edilmedi. (15.9.11 Milliyet)

Mesleğin en iyi yanı kalkıyor: Düşük maaşına rağmen öğretmenlik mesleğinin tercih edilmesindeki en büyük etken yaz aylarındaki 3 aylık tatildi. Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer, öğretmenlerin artık 3 ay yaz tatili yapmayacağını, en az 1 ay süreyle eğitime tabi tutulacaklarını açıkladı. Bundan böyle öğretmenlerin şubattaki özür atamalarını da (sağlık, eş durumu ya da yüksek lisans ve doktora eğitimi nedeniyle) kaldırıldı. Öğretmenler yılda bir kez Ağustos'ta atanacak. (18.9.11 Posta)



Ataması yapılmayan öğretmenler isyanda!

Nimet Çubukçu tarafından zamanında verilemeyen '55 Bin öğretmen ataması' sözü hayal oldu! 12 Haziran seçimleri öncesinde 55 bin öğretmen adayının atamasını yapacağına dair söz veren hükümet sadece 11 bin 475'ini atayınca öğretmen adayları isyan bayrağını çektili. Yedi günde 57 bin 952 başvuru, 55 bin 718'inin başvurusu uygun, 11 bin 475'i atandı. Ya geriye kalanlar? Geçtiğimiz günlerde yapılan atamalar kimini sevindirdi kimini üzdü! 55 bin öğretmenin atamasının yapılacağı beklenirken binlerce aday ortada kaldı... Atamalara, 57 bin 952 kişi başvuru yaparken 55 bin 718'inin başvurusu uygun görüldü ancak 11 bin 475'inin ataması gerçekleşti. Geride kalanlar ise yine mağdurlar!

HÜKÜMET NEDEN ATAMA YAPMIYOR?

Binlerce kişinin açıkta kalmasının nedenini Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer, ihtiyaç duyulan alanlarla öğretmenin yeterli sayıda bulunmaması olarak açıklıyor. Bakan Dinçer, öğretmenin yetiştirildiği alanla Bakanlığın ihtiyaç duyduğu alanda bir uyumsuzluğun söz konusu olduğunu savunuyor. Ülkemizde 216 bin kadro bekleyen öğretmen var ve bakanlık norm kadronun tamamını kullansa bile aşağı yukarı 150 bin öğretmeni alabiliyor.

Öğretmenlerden özür diledi: Yeni eğitim döneminin ilk günü Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer öğretmenlerden özür diledi.

Bakan Dinçer, "Ben bu yıl, önceki bakanı-

mızın '55 bin öğretmen alacağız' sözünü yerine getiremediğimiz için tüm öğretmen adaylarından özür diliyorum" dedi. (20.9.11)

Okullarda gazlı içecek ve cips yasağı başladı

Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer tarafından yayımlanan genelgeyle yeni eğitim öğretim yılında okul kantinlerinde gazlı içecekler ile cips satış yasaklanırken, bunların yerine taze meyve satışa alacak.

GELENEKSEL olarak obeziteyle mücadele ederken, Türkiye'de de çocukların sağlığını ve cips ve gazlı içeceklerin zararlı etkilerinden uzak tutmak için okul kantinlerinde bu ürünlerin satışı yasaklandı. Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer tarafından yayımlanan genelgeyle yeni eğitim öğretim yılında okul kantinlerinde taze meyve satışa alacak ve gazlı içecekler ile cips satışa alınmayacak.

Bakanın Milli Eğitim Müdürlüğü Halkın Erişim Koc. yayımlanmış gazlı içecek ve cips satış yasağı, "Obesiteyi önlemek için okul kantinlerinde bu ürünlerin satışı yasaklandı" şeklinde açıklanmıştı.

"Obesiteyi önlemek için okul kantinlerinde bu ürünlerin satışı yasaklandı" şeklinde açıklanmıştı.



İhtiyaçlı kriterde neden böyle bir karar alındığını hem çocuklara hem de velilere sorulmuştu. Bu yasağı ve cipslerin zararlı etkilerini okul kantinlerinde bu ürünlerin satışı yasaklandı. Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer tarafından yayımlanan genelgeyle yeni eğitim öğretim yılında okul kantinlerinde taze meyve satışa alacak ve gazlı içecekler ile cips satışa alınmayacak.

Okullarda gazlı içecek ve cips yasağı başladı: Yayımlanan bir genelgeyle yeni eğitim öğretim yılında okul kantinlerinde gazlı içecekler ile cips satışı yasaklanırken, bunların yerini taze meyve satışı alacak. Gelişmiş ülkeler obeziteyle mücadele ederken, Türkiye'de de çocukların gazlı içecek ve cips gibi zararlı yiyecek ve içeceklerden uzak tutulması için okul kantinlerinde bu ürünlerin satışına yasak getirildi. (21.9.11 Habertürk)



12 öğretmen PKK tarafından kaçırıldı: 2 hafta içinde Diyarbakır'ın 6 köyünden 8, Elazığ'ın 1 köyünden 4 olmak üzere 12 öğretmen PKK tarafından kaçırıldı. PKK, "Öğretmenler sorgulanmak üzere gözaltına alındı" açıklamasında bulundu. (29.9.11) Kaçırılan öğretmenler bir hafta sonra periyodik olarak serbest bırakıldı.



MEB'de aynı soru skandalı: Müdür Yardımcılığı Sınavı'nda adaylara sorulan 11 sorunun Eğitim Bir Sen'in deneme sınavlarından alındığı ortaya çıktı. (15.10.11 Birgün)



Türkiye, hafta sonu tatili olan pazar günü Van ve çevresini yıkan 7.2'lik depremle sarı-sildi. Çok sayıda evin yıkıldığı, ölü ve yaralının olduğu bölgeye kısa sürede ulaşıldı.

EN BÜYÜK YIKIM ERCİŞ'TE OLDU

19 Ocak'ta, Batman, Giresun, Bingöl, Erzurum, Bitlis, Siirt ve Mardin'de de hissedilen ve 30 santimetre depreme çok sayıda 30'na hasar gördü, bazıları tamamen yıkıldı. 25 bina ve 1 öğrenci yurdunun yıkıldığı Erciş'te ilk binişten önce 50 kişi öldü. 100'den fazla yaralı olduğu bildirildi. Kandilli Rasathanesi Müdürü Prof. Erdi, "Yüzlerce kişi ölmüş olabilir. Tahminimiz 700-1000 arasında" diye konuştu.

Van depremi öğretmenleri vurdu:

Merkez üssü Van'a 30 kilometre uzaklıktaki Tabanlı Köyünde saat 13.41'de 7.2 büyüklüğünde deprem oldu. Depremi şiddeti 9 olarak açıklandı. Van ve Erciş'te ağır hasara neden olan depremde bine yakın insan öldü. Deprem, İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünün çağırısı üzerine toplanan ve toplantının ardından toplu halde kahvehanelerde buluşan öğretmenlerin kitlesel ölümüne yol açtı: Sadece iki mekânda 109 öğretmenin öldüğü tespit edildi. Bunun yanı sıra Erciş'te yıkılan öğrenci yurdunda çok sayıda öğrenci öldü. (23.10.11)

İrkçi kitap müfredattan kaldırılсын



BDP Milletvekili Erol Dora

Ortaöğretim 10. sınıf tarih kitabında insan haklarına aykırı bir şekilde nefret sözlerinin yer aldığını, Ermeni ve Süryanilere hakaret edildiğini belirten BDP Mardin Milletvekili Erol Dora, Milli Eğitim Bakanı Ömer Dincer'in yanıtlaması istefiyle Meclis'e soru önergesi verdi. Dora, Dincer'den söz konusu kitabın müfredattan çıkarılmasını ve okutulmamasını istedi

ANKARA / DİHA - Ortaöğretim 10. sınıf tarih kitaplarında Süryani ve Ermenilere hakaret edildiğini belirten ve Süryanilerin "vatan haini" olarak gösterildiğine dikkat çeken BDP Mardin (Mardin) Milletvekili Erol Dora, Milli Eğitim Bakanı (MEB) Ömer Dincer'in yanıtlaması istemiyle yazılı soru önergesi verdi. Dora, soru önergesinde, ortaöğretim 10. sınıfta okutulmak için hazırlanan tarih kitaplarının insan haklarına aykırı bir biçimde nefret söylemini barındırdığını belirterek, kitapların Süryani ve Ermenilerin karlıyın düşünceler içerdiklerini kaydetti.

ti. Dora, tarihi gerçek ve olgularla örtüşmeyen bilgilerin kitapta yer aldığını vurgulayarak Süryanilerin "vatan haini" gibi gösterildiğini kaydetti.

Analizlere aykırı

Erol Dora, önergede, "Günümüzde ise Süryaniler için 'Batı'nın ekonomik refahı içinde yaşamak için o devletlerin siyasi ve dini çıkarlarına alet olmaktadır' denilmektedir" diyerek Bakan Dincer'in şu soruların yanıtlanmasını istedi: "Tarihi gerçeklikle uyumlayan, Süryanileri ve diğer halkları 'vatan hainliği' gibi ağır bir suçla-

mayla itham eden ifadeleri doğru buluyor musunuz? Bu ders kitabında sözü edilen ifadeler, Anayasa'nın 30. ve 32. maddelerine aykırı olduğu ve her türlü ayrımcılığı yasaklayan AİHS'nin 14'üncü, BM İnsan Hakları Evrensel Beyanname'sinin 20'inci, Uluslararası Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 29'uncu maddelerine aykırı değil midir?"

Nefret suçu uyandırıyor

Söz konusu kitabın nefret suçu uyandırarak ifadelerle Tarihî Türkiye Kurultayı'nın gündeminde dayandığını da soran Dora, şu soruları sordu: "Bu kitabı okuyan

gençlerin Süryanilerden, Ermenilerden ve diğer halklardan nefret edebileceklerini, bunun da hangi içinde yaşamının ötetmedi en büyük engel olduğunu düşünmüyor musunuz? AB ile üyelik için müzakerelerin yapıldığı bir dönemde Kopenhag Kriterleri'nin uygulanması onaylaması bir ülkede farklı halk ve inanç gruplarına yönelik nefretin körüklenmesi bu türden ifadelerin ders kitaplarında olmasına doğru buluyor musunuz? Bakanlık olarak sözü edilen ifadelerin ders kitaplarından çıkarılması ve varsa müfredattan kaldırılması konusunda çalışma başlatılacak mıdır?"

Ders kitabı üzerinden nefret ifadesi: Ortaöğretim 10. sınıf tarih kitabında insan haklarına aykırı bir şekilde nefret sözlerine yer verildiği tespit edildi. Kitapta yer alan bilgi şöyle: "Günümüzde ise Süryaniler Batı'nın ekonomik refahı içinde yaşamak için o devletlerin siyasi ve dini çıkarlarına alet olmaktadır." (26.10.11 Özgür Gündem)

Sanatçıdan Atanamayan Öğretmenlere Destek : Oynadığı Yusuf İle Kenan filmindeki performansı ile "en iyi çocuk oyuncu" ödülünü 32 yıl sonra alan Cem Davran, "ben ödülümü almak için 32 sene bekledim. Ama onlar lütfen atanmak için 32 yıl beklemesin" diyerek atama bekleyen öğretmen sorununu gündeme getirdi.



Eylül**ARJANTİN : Öğretmenler grevde**

Arjantin'in SANTA FE ilinde 25 Ağustos'ta AMSAFE, SADOP VE UDA eğitimciler sendikalarına üye 2500'den daha fazla sayıda öğretmen emeklilik haklarının budanmasına karşı grev yaptı ve eyalet meclisinin önüne yürüdü. Yürüyüş ve miting 48 saatlik grevin bir parçasıydı. Medya greve devlet okullarında katılımın yüzde 100, özel enstitülerde ise yüzde 85 olduğunu belirtiyor. Sendikalar 48 saatlik iş durdurma eylemi için üyelerinden çok önceden yetki almıştı.(www.wsws.org)

HONDURAS : Eğitimin özelleştirilmesine karşı mücadele eden öğrenci öldürüldü

Eğitimin özelleştirilmesine karşı mücadele eden 17 yaşındaki Nahum Guerra adlı öğrenci polis tarafından öldürüldü. Guerra, işgal ettikleri okulun kapısında nöbet tutarken, polis tarafından gözaltına alınmıştı. 2009'da yasadışı darbeye iktidara gelen Lobo Hükümeti, Genel Eğitim Yasası ile eğitimi özelleştirmek istiyor. Lobo iktidara geldiğinden bu yana en az 12 öğretmen öldürüldü. İlk Profesyonel Öğretmenler Derneği Sekreteri Orlando Mejia, öğrencilerin eğitim özelleştirilmesine karşı yürüttükleri mücadeleyi ve okul işgallerini desteklediğini açıkladı. Aynı zamanda Lise Öğretmenleri (COPEM) de öğrencilere destek verdiğini kamuoyuna duyurdu.(www.teachersolidarity.com)

**KENYA : Öğretmenler bir günlük grevdeydi**

Kenya Ulusal Öğretmenler Sendikası (KNUT)'na üye öğretmenler 1 Eylül'de, yeni öğretmen atanmasını ve sözleşmeli olarak çalışanların kadrolu yapılmasını dile getirmek için bir günlük grev yaptılar. KNUT Başkanı Wilson Sosion, bir öğretmenin altı aydan fazla bir süre sözleşmeli çalıştırılmasının yasalara aykırı olduğunu, ama hükümetin bu yolu öğretmenleri düşük ücretle çalıştırmak ve disipline etmek için kullandığını anlattı. (www.teachersolidarity.com)

**PERU : Hükümet eğitime ve sağlığa öncelik veriyor**

Peru hükümeti, yolsuzluğa karşı mücadele ve ulusal egemenlik konusundaki politikasına paralel olarak, 2012 bütçesindeki sosyal harcama kalemini gündemine aldı. Başbakan Salomon Lerner, Devlet Başkanı Ollanta Humala tarafından seçim kampanyasında vaadedilen sosyal programlara dönük yatırımların hayata geçirileceğini, sağlık ve eğitim alanlarının da bütçeden daha fazla pay alacağını belirtti. Ekonomi Bakanı Luis Miguel Castilla, hükümet tarafından onaylanması için meclise gönderilecek olan 2012 bütçesinde, eğitime yüzde 30, sağlığa yüzde 15'lik bir artış öngörüldüğünü belirtti.(www.plturkce.org)

ALMANYA : Göçmenlere özel çeviri hizmeti

Almanya'da yaşayan bazı göçmenler arasında doktorda, resmî dairelerde veya çocuklarının veli toplantısında Almanca yüzünden sorun yaşıyor. Karşılıklı yanlış anlaşmalar yetersiz Almanca'nın yanı sıra kültürel farklılıklardan da kaynaklanabiliyor. Dil ve kültür farklılığı yüzünden yaşanan anlaşmazlıkları gidermek için Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'nin Wuppertal kentinde Alman Protestan Kilisesi Sosyal Çalışmalar Derneği'nin (Dia-

konie) Wuppertal şubesine bağlı olarak "Sprint" isimli bir proje yürütülüyor. Sprint'in bürosunda çeviri ve uyum konularında yardım hizmetleri sunan 21 kişi çalışıyor. Büroda yer darlığı çekilmiyor, zira çoğu çalışmak için okul, kreş, hastane veya resmî dairelere gidiyor. (www.dw-world.de / Sabine Damaschke / Çeviren: Jülide Danışman Editör: Ahmet Günlaltay)

KONGO : Öğretmenler mücadele ediyor

Geçen hafta Kongo öğretmenlerinin sendikası SYECO, hükümetle yapılmakta olan toplu görüşmenin öğretmenler lehine sonuçlanması için yürüyüş yaptı. Demokratik Kongo Cumhuriyeti çok geçmeden seçimlere gidecek. Polislin öğretmenler üzerindeki baskısı bu yüzden gün geçtikçe artıyor. Bir öğretmen polis kurşumuyla vurularak öldürüldü. Gösterileri izleyen gazeteciler polisçe dövüldü. Ülkenin bazı bölgelerinde iç savaş sürüyor. Bu yüzden öğretmenler akıl almaz zor koşullarda çalışıyor. UNESCO'nun raporlarına göre son birkaç yılda 1.7 milyon yetişkin ve çocuk evlerini terk etti. Kongo'da çocukların 7'de 1'i beş yaşına gelmeden ölüyor. (www.ei-ie.org)



SWAZİLİLAND : Öğretmenler ayakta

Güney Afrika Cumhuriyeti ile Mozambik arasında yer alan küçük bir krallık olan Swaziland'ın başkenti Manzini'de öğrenci ve öğretmenlerin de içinde yer aldığı 5 bin kişi yürüdü. Göstericiler kamu harcamalarını kısan hükümeti ve İMF'yi protesto etti. Swaziland Kralı Mswati'nin kişisel serveti 200 milyon dolar civarında, 13 karısı ve 27 çocuğuyla birlikte lüks içinde yaşıyor. (www.teachersolidarity.com)



İRLANDA : Asistanlar 2. kez yürüdü

14 Eylül'de asistanlar, maaşlarında yapılan kesintilerin kaldırılması için başkent Dublin'de ikinci kez yürüdü. Benzeri bir yürüyüşü daha önce Haziran ayında yapmışlardı. Yürüyüşe asistanların yanında sayıları 300'ü bulan öğrenci, veli ve öğretmen kitlesi katıldı. (www.wsws.org)

FİLİPİNLER : 110 Devlet üniversitesi ve kolejde grev

Aquino Hükümetinin eğitim bütçesinde yapmayı tasarladığı kesintileri protesto etmek için 110 devlet üniversitesi ve kolejlerde görev yapan yüzlerce öğrenci, akademisyen ve yönetici 19 Eylül'de bir günlük grev yaptı. (www.wsws.org)

Ekim



A.B.D : Filistinli çocukların resimlerine saldırdılar

ABD'de İsrail yanlısı gruplar Oakland çocuk müzesinde yapılması planlanan Gazze şeridinden çocukların resimlerinden oluşan sergiye baskı yaparak serginin iptal edilmesine neden oldular. Bu tür faaliyetler İsrail'i destekleyen Yahudi lobileri tarafından finanse ediliyor. Serginin planlanan açılışından 2 hafta önce 8 Eylül'de müzenin yönetim kurulu tarafından "Çocukların Gözünden Gazze" sergisinin iptal edildiği açıklandı. Sergi Berkeley merkezli Ortadoğu Çocukları İçin Birlik (MECA) adlı 23 yıldır Filistin, Irak ve Lübnanlı çocukların haklarını savunan bir dernekle işbirliği içerisinde hazırlanmıştı. (www.sol.org.tr)

ALMANYA : Diplomaların tanınmasında kolaylık

Almanya dışında alınan yüksek okul ve meslek okul diplomalarının tanınmasının kolaylaştırılmasını öngören yasa tasarısı, koalisyonda bulunan Hristiyan Birlik partileri (CDU/CSU) ile Hür Demokrat Parti'nin (FDP)

oyları ile Alman Meclisi'nde kabul edildi. Yasa, diplomaların incelenmesine ilişkin sürecin üç ay içinde tamamlanmasını ve bütün eyaletlerde aynı işlemlerin uygulanmasını öngörüyor. Bu yasa sayesinde, bir eyalette kabul edilen bir diploma, federal düzeyde tanınmış olacak. Göç ve Uyumdan Sorumlu Federal Devlet Bakanı Maria Böhmer, bu yasadaki 300 bin civarında nitelikli göçmenin yararlanacağını belirterek, Alman Meclisi'nde alınan kararın "uyuma itici güç kazandıracağını ve göçmenlere hoşgeldin mesajı vereceğini" kaydetti. (www.dw-world.de/Jülide Danışman/Editör: Ahmet Günlaltay)



BAHREYN : Öğretmenlerin iki yöneticisi hapse atıldı

Bahreyn Öğretmenler Birliği'nin iki lideri 3 ile 10 yıl hapis cezası aldı ve hapse atıldı. Başkan Mahdi Abu Dheeb ile Başkan Yardımcısı Jalila al-Salman, okul önlerinde oturma eylemleri yapmak, çocuklarını okula göndermemeleri için velilere çağrıda bulunmak, hükümeti devirmek için eylemler düzenlemek, yalan haberler yayarak halkı kin ve düşmanlığa kışkırtmak ve Bahreyn Krallığı'ndaki eğitim sürecini ve kamu düzenini bozmak için kamusal alanlarda toplantı yapmakla suçlanmışlardı. (www.teachersolidarity.com)(www.ei-ie.org)

İNGİLTERE :Yabancı öğrencilerde depresyon tehlikesi

İngiltere üniversitelerinde öğrenim gören yabancı öğrenciler arasında akıl ve ruh sağlığı sorunlarının daha çok görüldüğü bildirildi. Kraliyet Psikiyatrlar Birliği'nce yayımlanan raporda üniversitelerin sorun yaşayan öğrencilere destek sağlamaya ağırlık vermesi gerektiği vurgulandı. Raporda, özellikle bazı yabancı öğrenciler arasında İngiliz üniversitelerinde başarılı olma baskısının ve başarısızlık korkusunun çok yoğun yaşandığına dikkat çekiliyor. Yabancı öğrencilerin çoğunluğunun ailelerinin mali desteğiyle ya da kendi olanaklarıyla İngiltere'de eğitim gördüğü kaydediliyor. (www.bbc.co.uk/Türkçe)



K.K.T.C : Okullarda 130 öğretmen eksik

KTÖS Genel Sekreteri Şener Elcil yaptığı basın açıklamasında "Yeni eğitim öğretim yılının açılmasının üzerinden bir haftalık bir süre geçmesine rağmen, ülkeye giren nüfusun bilinmemesinden, partizanlık, adam kayırma, plansız ve işbilmezlikten dolayı devlet okullarının ciddi sorunlarla karşı karşıya" bulunduğunu ve "hepsinden önemlisi ana ve ilkokullarda 130 öğretmen eksikliği"ni "en yakıcı sorunlar olarak" dile getirdi. (www.ktos.org)

ŞİLİ : Öğretmenler eğitim sistemi için halk oylaması istiyor

Şili'de öğrenci ve öğretmenlerin önderlik ettiği Eğitim İçin Sosyal Hareket, 1980'de Augusto Pinochet'nin askeri rejimi tarafından (1973-1990) yürürlüğe konan politik ve ekonomik düzenlemeleri sorguluyor. Uzmanlara göre, Şili eğitim yatırımları konusunda kritik rakamlara sahip ve ülke çapında üniversite eğitiminin yüzde seksen beşi öğrencilerin aileleri tarafından karşılanıyor. (www.plturkce.org)



ALMANYA : Türkler, çocuklarına fırsat eşitliği tanınmadığını düşünüyor

Allensbach Kamuoyu Araştırma Enstitüsü'nün yaptırdığı araştırmaya göre, Almanya'daki velilerin yüzde 94'ü, insanların meslekî hayatta başarılı olabilmesi için iyi bir eğitim alması gerektiğini düşünüyor. Bin 200 velinin katıldığı araştırma, "Hırs ve Aşırı Yük Arasında" başlığını taşıyor. Enstitü Müdürü Renate Köcher, Alman okullarında fırsat eşitliği olduğunu düşünmeyen ve ço-

çocuklarına yardım edemeyen velilerin kendilerini aşırı yük altında hissettiğini ifade ediyor. Araştırmanın sonuçlarına göre, çocuklarına derslerinde yardım edemeyen sosyal statüsü düşük veliler, devletten daha fazla destek bekliyor. Araştırmaya katılan Türk veliler de çocuklarına okullarda verilen eğitimin güçlendirilmesini istiyor. Araştırma sonucunda, Türk kökenli velilerin çoğunun yeterince Almanca bilmediği için çocuklarına yardım edemediği hissine kapıldığı ve bu nedenle de okuldan beklentilerinin yüksek olduğu ortaya çıktı. Bunun yanı sıra Türk velilerin yaklaşık yüzde 60'ı çocuklarına okulda fırsat eşitliği tanınmadığını düşünüyor. (<http://www.dw-world.de/Kay-Alexander-Scholz/Çeviri:Jülide-Danışman/Editör:Hülya-Köylü>)

KANADA : En büyük üniversitede grev kararı alındı

Saskatchewan eyâletinin 1907 yılında kurulmuş olan en büyük devlet üniversitesi Saskatchewan Üniversitesi'nde 1300 öğretim üyesi ve 700 üniversite çalışanı, grev kararı aldı. Saskatchewan Eyâleti ve Genel İşçi Sendikası (SGEU), işverene üç yıllığına yüzde 5.5'luk maaş artışı önermiş ama reddedilmişti. (www.wsws.org)

RUSYA : Öğretmenler maaşlarının arttırılmasını istedi

Doğu Rusya'daki Irkutsk Oblast'taki 30 bölgede görev yapan yaklaşık 200 civarındaki ortaokul ve anaokulu öğretmeni, 7 Ekim'de maaşlarını arttırılması isteğiyle hükümet binası yakınında protesto eylemi gerçekleştirdi. Rusya'da ortaokul ve anaokulu öğretmenin maaşı ortalama 370-480 ABD Doları civarında. (www.wsws.org)

SRI LANKA : 100 okul müdürü kadro için süresiz açlık grevi başlattı



Sri Lanka'nın Başkenti Colombo'daki Eğitim Bakanlığı önünde 100 okul müdürü kadro için geçen hafta süresiz açlık grevi başlattı. Grevdeki müdürlerden bazıları yedi yıldır sözleşmeli olarak çalışıyor. Sendikadan yapılan açıklamaya göre, devlet okullarındaki 16 bin 505 müdürden yalnızca 5 bin 500'ü kadrolu olarak görev yapıyor. Süresiz grev müdürlerin istekleri hükümetçe kabul edilinceye kadar sürecek. (www.teachersolidarity.com)



A.B.D : Öğretmenler bir gün grevdeydi

Vermont Eyaleti'nin Bennington kentindeki öğretmenler bir gün grev yaptı. Okul Yönetimi maaşlarda tasarruf yapmayı, planlama ve derse hazırlık için verilen süreyi kısaltmayı öneriyordu. (www.teachersolidarity.com)



BREZİLYA : Başkentteki öğretmenler iki gündür grevdeydi

Başkent Buenos Aires'teki öğretmenler geçen hafta iki gün süren grev yaptı. Kentin Valisi Mauricio Macri, öğretmenlerin atamalarının kendisi tarafından yapılmasını öneriyor ve bu konuda yeni yasal değişiklikler yapmayı düşünüyor. Öğretmenler de bu değişikliklerin eğitimin özelleştirilmesine yol açacağını ve kamusal, özgür ve demokratik eğitimi yok edeceğini düşünüyorlar. (www.teachersolidarity.com)



LÜBNAN : Enflasyon öğretmenleri greve zorladı

Lübnanlı öğretmenler de greve çıktı. 1996'dan bu yana enflasyon % 100 artmış, ama maaşlar yerinde saymıştı. Ortaokul Öğretmenleri Birliği'nin de içinde yer aldığı birkaç sendika Lübnan Hükümeti'nin öğretmenlerin saygınlığına gölge düşürdüğünü belirterek ortaklaşa grev yaptı. (www.teachersolidarity.com)