

ELEŞTİRELpedagoji

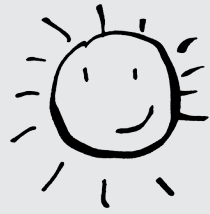
critical pedagogy

politik eğitim dergisi
ISSN 1308-7703
Yıl 4 / sayı 19
Ocak-Şubat 2012
Fiyatı 8 TL.

politik eğitim dergisi
ISSN 1308-7703
Yıl 4 / sayı 19
Ocak-Şubat 2012
Fiyatı 8 TL.

ELEŞTİRELpedagoji

critical pedagogy



dört yaşında



Arap Eğitiminin Liberal Dönüşümü

Arap okullarında Batı algısını yumuşatma

Imed labidi



Öğretmenlik Mesleğinin Dönüşümü ve Devrimci Öğretmen
Kapitalizm, öğrenciler ve değişen bilgi yapıları
Çocuktan Çocuksu yaklaşıma Çocukça Tepki
Yaşamboyu Öğrenme ve “Yaşamboyu Öğrenme Stratejisi Belgesi”
Faşizmin Kitle Tahlili: Wilhelm Reich
Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmalarına Eleştirel Bakış
Ders Kitaplarının İçerik İncelemesi
Film Fedakar Öğretmen
Eğitim emekçisi, düşünür, yazar olarak Server Bedii Tanilli

www.elestirelpedagoji.com

ELEŞTİREL pedagoji
politik eğitim dergisi
(İki ayda bir yayımlanır)

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

Editör
Kemal İnal

Yayın Kurulu

Ahmet Yıldız / Ayhan Ural / Duygun Göktürk / Erdal Küçüker
Güliz Akkaymak / Mehmet Toran / Mehmet Barış Albayrak /
Meral Atak / Murat Kaymak / Mustafa Kemal Coşkun / Onur
Seçkin / Remzi Altunpolat / Selda Polat / Serhan Sarıkaya /
Soner Şimşek

Bilimsel Danışma Kurulu

Prof. Dr. Adnan Gümüş Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet Duman Muğla Üniversitesi
Dr. Alpesh Maisuria Anglika Ruskin Üniversitesi
Dr. Brad Porfilio- Lewis Üniversitesi
Prof. Dr. Dave Hill – Middlesex Üniversitesi
Dr. Deborah Kelsh- The Colloge of Saint Rose
Yard. Doç. Dr. Deniz Yıldırım Ordu Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Gülay Aslan Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma Gök Boğaziçi Üniversitesi
Dr. Fevziye Saylan Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan Ünler Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. H.Hüseyin Aksoy Ankara Üniversitesi
Yrd.Doç. Dr. Hüseyin Yolcu-Kastamonu Üniversitesi
Prof.Dr. İzzettin Önder İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Kostas Skordoluis-Atina Üniversitesi
Prof. Dr. Meral Uysal Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa Durmuş Gazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Çapar Mustafa Kemal Üniversitesi
Dr. Nathalia E. Jaramillo Purdue Üniversitesi
Prof. Dr. Nejla Kurul Ankara Üniversitesi
Yard. Doç. Dr. Neslihan Avcı Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Peter Mayo –Malta Üniversitesi
Prof. Dr. Rıfat Okçabol Boğaziçi Üniversitesi (emekli)
Doç. Dr. Ruhi Sarpkaya Adnan Menderes Üniversitesi
Yard. Doç. Dr. Seçkin Özsoy Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Serdar Değirmencioğlu Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Tuba Asrak Hasdemir Gazi Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

Arap Eğitiminin Liberal Dönüşümü Arap Okullarındaki Batı algısını yumuşatma <i>Imed labidi</i>	2
Öğretmenlik Mesleğinin Dönüşümü ve Devrimci Öğretmen <i>Meral Uysal</i>	16
Kapitalizm, Öğrenciler ve Değişen Bilgi Yapıları <i>Kemal İnal</i>	20
Çocuktan Çocuksu yaklaşıma Çocukça Tepki ...tarandık <i>Ayhan Ural</i>	23
Yaşamboyu Öğrenme ve “Yaşamboyu Öğrenme Stratejisi Belgesi” <i>Rıfat Okçabol</i>	25
Faşizmin Kitle Tahlili: Wilhelm Reich <i>Çağan Biçel</i>	34
Posner’ın Eğitim Programı Sınıflaması Bağlamında Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmalarına Eleştirel Bakış <i>Gökhan Baş</i>	43
Ders Kitaplarının İçerik İncelemesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitapları <i>Mehmet Mehmedoğlu</i>	52
Fedakar Öğretmen <i>Gökçe Güvercin</i>	56
Eğitim Emekçisi, Düşünür, Yazar Olarak Server Bedii Tanilli <i>Hüseyin Karakuş</i>	60
Eğitim Gündemi	63

Adres Bağlıca Cad. 8/A Etimesgut-Ankara Tlf.: 506 397 4127 e.pedagoji@gmail.com www.elestirelpedagoji.com
Kapak / Dizgi / Tasarım: Paydos Yayıncılık Baskı: Matsa Basımevi - Ankara

Abonelik: Yurt içi yıllık 50 TL. (kurumsal 55 TL.) / Yurt dışı 50 USD

Hesap No: İş Bankası (Paydos Yayıncılık) IBAN:TR170006400000142280799841 **Posta Çeki:** (Paydos Yayıncılık): 5765393

Satış Noktaları

Ankara: Dost-İmge-Turhan kitabevleri / **İstanbul:** Pandora kitabevi / **İzmir:** Yakın kitabevi / **Adana-Mersin:** KİTAPSAN Şubeleri
Dijital yayın: PECYA (www.pecya.com.tr) **İnternet satış:** İDEFX (www.idfix.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.)

www.sitenizolsun.com

Hazır Web Paketleri Kapsamlı, Kolay, Ekonomik



YAYINCILIK VE YAZILIM

Bize Ulaşın

tel. : (0 312) 235 94 41
e-posta : bilgi@siteneizolsun.com

Fiyat Listesi

Mobil Sınıf : 69 TL
Kişisel Site : 49 TL
Dernek Sitesi : 59 TL
Firma Sitesi : 69 TL

Fiyatlar bir yıllıktır ve domain,
hosting ve yönetim paneli
dahildir.

Mobil Sınıf®

Sınıfınızı İnternet'e taşıyın...

Mobil Sınıf, öğretmenlerin ve sınıfların bütün ihtiyaçları göz önünde bulundu-
rularak hazırlanmış kapsamlı bir web sitesidir.

Mobil sınıf aracılığı ile dilediğiniz kadar ve istediğiniz yöntemle online sınav ya-
pabilirsiniz. Ödev, duyuru, haber, yazı, fotoğraf, dosya vb. yayınlayabilirsiniz.

www.mobilsinif.com.tr

Eleştirel Pedagoji'den

Bu sayıyla birlikte dergimiz Eleştirel Pedagoji dördüncü yılına girmiş oluyor. Bu noktaya gelmek elbette kolay olmadı; fakat bir şeyleri başardığımızı düşünüyoruz. Bu sayıyla birlikte gerek formatta gerekse dergiyi hazırlayan ve katkı sunan iki yeni kurulla (Yayın Kurulu ve Bilimsel Danışma Kurulu) yeni bir dergi sunuyoruz sizlere. Yayın Kurulumuz alanında gerçekten yetenekli ve bilgili genç isimlerden oluştu; Bilimsel Danışma Kurulumuz ise Türkiye'nin ve dünyanın saygın isimlerinden oluşuyor. Peter Mayo gibi dünya çapında isimlerin çabamıza katkı sunmayı kabul etmesi bizi onurlandırdığı gibi dergimizin uluslararası ayağını da güçlendirecektir. 2012 içinde TÜBİTAK'a başvurup ULAKBİLİM'de taranana hakemli dergi olma hedefimiz var. Bunu yapabilecek gücümüz de mevcut.

Elinizdeki sayıda, Minnesota Üniversitesi (ABD) öğretim üyesi Prof. Imed Labidi'nin Batı'nın (özellikle ABD ve Fransa'nın) Arap eğitim sistemlerine müdahalesini konu alan makalesine ilk sırada yer verdik. Labidi makalesinde, Batı'nın Arap ülkelerindeki sömürgecilik faaliyetlerini, yıpranmış Arap yönetimleri yerine müfredat aracılığıyla eğitimi kullanarak geniş halk kitleleriyle kurduğu iletişimle sürdürmeyi amaçladığını iddia etmektedir. Bugün Arap Baharı olarak adlandırılan "Halk Ayaklanması"nın bu merkezlerden yönlendirildiğine baktığımızda, Labidi'nin iddialarının ne denli doğru olduğunu anlayabiliyoruz. Bu makaleyi okurken, adı geçen Arap devletlerinin yanına bir parantez açıp Türkiye'yi de eklemenizi öneririz.

Ardından okuyacağınız öğretmenlik mesleğinin dönüşümünü konu alan makaleyi Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi öğretim üyesi Prof. Dr. Meral Uysal yazdı. Uysal, makalesinde, küresel kapitalizmin "yeni muhafazakâr liberal anlayış"a uyumlu kılmaya çalıştığı Türkiyeli öğretmenin yeniden devrimci bir rol üstlenebilecek potansiyele sahip olduğunu öne sürmektedir. Elbette Uysal'ın bu rolü üstlenecek öğretmenlere bir dizi önerisi de var. Uysal, bu ilk yazısıyla bize merhaba dedi; bundan böyle sadece yazılarıyla değil, Bilimsel Danışma Kurulu üyemiz olarak da katkısından yararlanacağız.

AKP'nin hem parti sözcüleri hem hükümet üyeleri militarist yönlerini daha net ifadelerle dilelendirmeye başladılar. İçişleri Bakanı İdris Naim Şahin, Prof. Dr. Büşra Ersanlı'nın tutuklamanının ardından "Profesör hanımefendinin 80 öncesi gençlik yıllarına bakın. Akrabalarının kim olduğunu, eniştesinin tutuklu olduğunu göreceksiniz" dedi. Bu deyiş, önce masasına ısınamamış, laf sıkıntısı çeken 12 Eylül kalıntısı birinin taşkınlığı gibi algılandı. Fakat aynı kişinin 26 Aralık'ta Afyon'da yaptığı bir konuşmada "Terörü besleyen arka bahçe var. Terör propagandası var. Masum, makul, haklı gösterme gayreti var. Bir kısmı bu yapıyı görmüyor, göremiyor. Resim yaparak, tuvale yansıtarak, şiir yazarak şiire yansıtıyor, günlük makale yazarak" demesi yeni bir dönemin, postmodern faşizmin belirtileri olabilir. Biz de meramını resimle, şiirle, makaleyle anlatanlar olarak faşizm konusunda zihnimizi tazeleyelim dedik ve faşizmi "İnsanın akıldışı kişilik yapısının bir tezahürü" olarak tanımlayan psikiyatrist Wilhelm Reich'e başvurduk. Bunun için Çağan Bıçel'den 12. Ulusal Sosyal Bilimler Kongresi'nde sözlü olarak yaptığı "Faşizmin Kitle

Tahlili: Wilhelm Reich" başlıklı sunumunu dergimiz için yazılı metne dönüştürmesini istedik.

Bu sayıda ilköğretim okullarında okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi kitaplarını inceleyen bir çalışmaya da yer verdik. İlk kez bir ders kitabı incelemesine yer verip, onun da din dersi kitabı olması Eleştirel Pedagoji için ironik bulunabilir. Fakat rastlantı sonucu dergimize ulaşan bu çalışma, "öğretmen gözüyle ders kitabı nedir?" sorusuna anlamlı bir yanıt oluşturuyor. Aynı zamanda dersin öğretmeni de olan Mehmet Mehmedoğlu'na ait incelemenin diğer branşlara da örnek olacak bir yönü var. Teknik bir inceleme değil ancak özellikli, yalın ve makro sonuçlarımızı destekleyen bakış açısıyla diğer branşlara ait ders kitaplarını incelemeye model olması bakımından önemli olarak görülebilir bu yazı.

18. sayımızdaki "Örtük (Gizli) Program" başlıklı yazısından tanıdığınız Gökhan Baş, bu kez de "Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları" konulu yazısında program geliştirme yöntemlerini ele aldı. Baş, Posner'ın resmi program, uygulamadaki program, ihmal edilen program, örtük program ve ekstra program sınıflandırmasına ayrı ayrı değindikten sonra Türkiye'de uygulanmakta olan öğretim programlarını bu başlıklar altında inceledi.

Boğaziçi Üniversitesinden Gökçe Güvercin, fedakâr öğretmen üzerine bir pedagojik film eleştirisi; her zamanki gibi günceli kaçırmayan Prof. Dr. Rıfat Okçabol yaşam boyu öğrenme; Dr. Ayhan Ural pedagojik bir gözlem, Kemal İnal ise kapitalizm ile birlikte değişen bilgi yapılarını ele alan yazılar yazdılar. Bir sonraki sayımızda buluşmak üzere iyi okumlar dileriz.

Arap Eğitiminin Liberal Dönüşümü

Arap okullarındaki Batı algısını yumuşatma

Imed labidi*

Çeviri: Mecit Uzun, Olcay Söngüt,
Kübra İkizler, İnayet Sayan, Derya Şimşek**



Özet

11 Eylül 2000 saldırısının ardından, Batılılara karşı nefret ve şiddeti tahrik etmek için Arap radikal gruplarınca Arap eğitiminin dini radikalizme yönelik yeni bir araç olarak kullanılması ile ilgili tartışmalar Batılı söylemlerde bir hayli öne çıkmaya başladı. Arap ders kitaplarında, Batı kültürünün yerilmesiyle bir kimlik oluşturma benzetmeleri ve Arap müfredatındaki şaşırtıcı düşmanca ifadeler üzerine bir hayli yazılıp çizildi. Batılı eleştirilenler ve Pentagon bilginleri, bu Arap zihniyetine karşı şiddet içerikli bir hayli kaynak üretti. Batının sarsıcı politik baskısı altında, Arap devletleri Batının nasihatlarına güvenmek zorundaydı ve okullarını nefret eğitimi iddialarından uzaklaştırmak ve Arap okullarındaki Batı temsilini “silme” için Batılı yöntemlerin benzeri reformları hemen uygulamaya koymak zorundaydılar. Bu çalışma,

yukarıda belirtilen tartışmanın savlarına ve neoliberal politikalar ile bu politikaların sömürgeci gündemi kapsamındaki güncel Arap eğitim reformlarına yer vermektedir. Bu çalışma, politik söylemler, son on yılın önemli eğitim reformları, ne olduğu belirsiz öğretim materyalleri ve Arap müfredatına eklenen yeni konular arasında gidip gelirken sadece sömürge yapısı olarak değil, aynı zamanda yeniden sömürgeleştirmeye dönük eğitimin egemenliği ile karşı-egemenliğini iç içe geçirmektedir. Bu çerçevede ele alınan çalışma, bu reformların Batı temsilinin gelişmesine yardım etmediğini, aksine eğitimi gerçeklikten uzaklaştırdığını ve bu sayede Arap gençlerini yeniden-sömürgeleştirme projesinin koşullarını kabul ettirmek için eğitmeyi amaçlayan taktikler haline dönüştürdüğünü savunmaktadır.

*Minnesota Üniversitesi, Minneapolis, ABD

**Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı öğrencileri

GİRİŞ

Orta Doğu meselesinin nasıl “ele alınacağı” ile ilgili sıkıntılar, artık Batı’da açık oturum konusu olmaya başladı. Batı, dost ve düşmanlarını belirleyerek hakimiyet şartlarını zorla kabul ettirme ve buna göre de dostça ya da düşmanca yabancı politikalar tasarlaması gibi kısmi yönetimle yetinmemektedir artık. Bunun yerine, Orta Doğulu toplumların ve ulusların iç düzenini değiştirmek için daha saldırgan yaklaşımlara ilgi duyduğu açıkça görülmektedir. Bize söylenen amaç, Batı karşıtı propagandaları, özellikle anti-Amerikanizm propagandalarını yok etmek, terör tehditlerini kontrol altına almak ve “başarısız haydut devletlerin” ortaya çıkmasını önlemektir. Arap kültürel oluşumlara nüfuz etme, İslami geleneklerinden koparma girişimlerinde zorla demokratikleştirme¹ işe yaramadı. Birçok politikacının ve Samuel Huntington gibi Pentagon bilginlerinin tavsiye ettiği gibi tamamen batılılaştırma da işe yaramamıştır. Neoliberallerin, yeni bir kültürel antropolojinin yerleştirilmesinin Arap toplumlarının kendi reformlarını yapmalarına yardımcı olacağı düşüncesini destekledikleri gözükmemektedir. Sanki küresel siyasetten bağımsız işlemesi mümkünmüş gibi fikir başlangıçta Bernard Lewis tarafından ortaya atıldı ve daha sonra Başkan Bush’un politikaları ile meşrulaştı. **Mahmud Mandani’nin “İyi Müslümanlar-Kötü Müslümanlar”ında (2004) açıkladığı gibi bu fikrin özü, Lewis’in Arapları muhtemelen laik, batılılaşmış, modern iyi Araplara karşı fanatik, muhafazakâr kötü Araplardan oluşan iki bloğa ayırmasında yatmaktadır.** Lewis, “Müslümanların kendi iç hesaplarını kapatana kadar” doğrudan Müslümanlara müdahil olmaları konusunda Batılıları zorlar (Mandani, ibid. s. 23); daha sonra Batılılar Lewis’in iyi Arap zaferi diye bahsettiğini memnuniyetle kabul edebilir ve yardım edebilirler. Takip eden siyasi kararlar bu

1 Zorla demokrasi, liberal demokrasilerin kabul ettiği bir sömürgeci fantezidir ve belirli bir ulusun hükümet yapılarında devreye sokulduğunda, hatta güç kullanarak yapıldığında bile o ülkenin sistemi eninde sonunda tamamen demokrasiye dönüşecektir fikrine dayanmaktadır. Irak örneği böyle bir varsayımın doğru olmadığını açıkça göstermektedir.

inancı kanıtlamaktadır. 2001 Eylül ile 2003 yılları arasında ABD Dışişleri Bakanlığı 11 Eylül sonrası Orta Doğu ortaklığı/sosyal yardım girişimleri kapsamında Arap dünyasını hedefleyen kamu diplomasisi bütçesini % 58 oranında artırdı (Colla, 2003). Bu girişimler Arap radyo televizyon yayınlarını yeni kültürel programlara açtı. Başkan Bush, 2004’deki Ulusa Sesleniş konuşmasında “Hoşgörü ve hakikat mesajlarını Arapça ve Farsça olarak radyo/televizyon aracılığıyla on milyonlara ulaştırıyoruz” dedi. Arapçanın zaten İslam radikalizminin dili olarak hoşgörü gibi değerleri aktarmayacağı farz edildiğinden Arap Körfezi devletlerinde olduğu gibi İngilizce iletişim dili olarak Arapça ile yer değiştirmek zorundaydı.

“İddialı bir şekilde ekledi: “Orta Doğunun bazı büyük şehirlerinde bizim radyo istasyonlarımız genç dinleyiciler arasında bir numara seçiliyor. Gelecek hafta, Alhurra “Özgür Olan” adlı yeni bir Orta Doğu televizyon kanalı projesini hayata geçireceğiz. Kanal, bölge genelinde milyonlarca insana haber, film, spor, eğlence ve eğitim programları yayını yapacak” (2004)

Bu sosyo-politik mantığı ussallaştırmaya çalışırken, Arap/Müslüman zihnindeki sorunu siyasal şiddetle birleştirme ve Arapların topluca batıdan nefret etmeyi öğrenmiş olduğu iddiaları Amerika Birleşik Devletlerinde paralel bir söylem olarak ortaya çıktı. İddia, Arap ders kitaplarının temelini oluşturan ciddi boyutta ırkçı kavramın varlığında, eğitmenlerin tutumlarında, onların siyasi gündemlerinde ve anlaşılması kolay olmayan pedagojik metotları üzerine kurulmuştu. Arap eğitimini terörün meşru kaynağı olarak göstermek (Arap uluslarında özellikle Kuran-ı Kerim’in öğretildiği ya da dini okullar olarak bilinen daha geniş İslam dünyasında medrese olarak bilinen Arap okullarını) batılı söylemlerin merkezine oturttu. Dilbilimci Shoil Karmani’ye göre, “öncelikle Pakistan ve Afganistan içindeki bu dini kurumlar neredeyse anında medyanın odağı oldu ve açığa karalanmaya başlandı ve ABD’nin ulusal güvenliğine çok ciddi bir tehlikeymiş gibi terörist

yetiştiren fabrikalar olarak tasvir edildi” (2005, s. 263). Güya binlerce genç İslami radikaller bu geleneksel okullarda eğitiliyor ya da öyle iddia ediliyordu. “New York Times dergisinde yaygın olarak atıfta bulunan bir makale, Pakistan da bir milyon öğrencinin bu medreselerde okuduğunu ve bu okulların çoğunun esasında İslami militanlık olduğunu aktarmaktadır,” (Goldberg, 2000; Hefner&Zaman, 2007. s.1’de aktardığı gibi).

Elbette bir yeri ele geçirmek amacıyla eğitim sistemlerinin kullanılması yeni bir kavram değildir ve daha önce bu konu üzerinde de çok fazla araştırma ve inceleme yapılmıştır. Örneğin, “Mısırın Kolonileştirilmesi”nde (1991) Timothy Mitchell İngiliz eğitim projesini, sömürgeci vizyonunu ve güç dinamiklerini ele alır; sömürgelere geçilmeden önce, Avrupa okullarının bilgi aktarmadan ziyade düzen ve disiplinin öğretildiği kurumlara zaten dönüştüğünü savunmaktadır (1991,s.64).

Tarihsel bir bakış açısıyla, medresenin asıl işlevi diğer İslami bilimlerle birlikte dini bilgileri öğretmektir. Şu anda Arap dünyasında, medrese hem dini hem de laik okulları ifade eder “fakat, günümüzde hâlâ Arap olmayan ülkelerde genellikle medrese kelimesi orta ve ileri seviyede dini eğitimin verildiği kurumlar olarak bilinir” (Hefner&Zaman, s. 5). Bu okullarda okutulan konular arasında şunlar vardır: Kur’an Hafızlığı, Arapça dilbilgisi ve hukuk ilmi.

19. yüzyılın sonuna gelindiğinde eğitimin, kültür politikalarının ve sömürgeleştirmenin ayrılmaz hale geldiğini savunmaya devam etti. Ve işte bu üçlü grup içinde başka bir ülkenin güçlenmesini engelleme politikası ve onların bu politik taktikleri yeni kültürel zenginliği, hammadde ve Avrupa imparatorluklarının sömürgeleştirilenleri itaat eğmeye alıştırdıkları metotları doğurdu. **Benim bu çalışmamda farklı olan şey, sömürgeleştirmeyi elit gruplarla, Batı kültürünü şekillendiren müziği ve görsel sanatları kullanarak (Batılı Kanon) ya da eski örneklerinde olduğu gibi Arap devleti ile değil de geniş çapta yayınlanmış müf-**

redat aracılığıyla popüler kültür dilini kitlesel boyutta nüfuz ederek tekrardan-sömürgeleştirme yöntemi olarak eğitimi kullanmaya başlayan ve yeni yeni ortaya çıkan neoliberal yöntemin bir analizini yapmaktır. “İyi Arap” olanların sayısını artırmak için, Batının özellikle Suudi Arabistan, Mısır ve (Filistinli mülteci nüfusu göz önüne alınırsa) Ürdün gibi Arap devletlerine farklı kültürel ideolojilere göre gelecek nesillerini tekrardan şekillendirmek için aşırı derecede siyasi baskı uyguladıklarını savunuyorum. Bu uluslarda bugüne kadar yapılan eğitim reformları aslında eğitimin tarihsizleştirilmesi, yaratıcı ve eleştirel düşüncenin önüne geçilmesi ve öğrenmeyi gerçek hayattan koparması ile ilgilidir. Tedirgin olmuş bir Batı ile sözüm ona Arap kışkırtıcıları arasında geçen mücadele sınırları içinde, Arap eğitim sistemindeki reformların asıl amacı terörizm ile bağlantılı olduğu tespit edilen Arap eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalardan sonra okulları, ders kitaplarını ve öğretme yöntemlerini şiddet iddialarından uzaklaştırmaya çalışılmasıdır. Konuların içeriğinin değiştirilmesi, ders kitapların içeriğinin yeniden düzenlenmesi ve yeni reformların sunulmaya devam etmesine rağmen, Arap dünyasında Batı temsiliinin ilerlemesine dair herhangi bir kanıt bulamadım. Bilakis, saldırgan devlet politikaları İslami eğitimlerin gizli olarak yürütülmesine neden oldu ve eğitim politikalarının merkezileştirilmesine katkı sağladı; Arap eğitim sistemi tek kültür yapımcı olarak devleti kuran beceriksiz hükümetler için yeni bir can simidi oldu. Bu şu anlama gelmektedir; Arap devleti, tasfiye edilmiş Batının ideolojilerini kendi öğrencilerine kanalize etmek için alet olmaya başladı. Başlangıçtan da anlaşıldığı gibi benim amacım Arap sınıflarında ya da bazı ders kitaplarındaki batı karşıtı söylemlere karşı olduğum değildir. Aksine, onları daha geniş kapsamda sömürge pedagojisinin görünüşe göre kabul edilmiş üstünlüğünü geçerli kılmaya devam eden bazı Batılı özcü taktikler arasındaki çatışmanın içinde ele aldım. Örneğin; Klasik zafer inanışına göre Arapçanın tam aksine İngilizcenin özgürlük, demokrasi, adalet, açıklık, hoşgörü, terbiye vs. değerleri özellikle ge-

liştirmek için donatıldığı savunulmakta (Karmani, 2005, s. 265), İslami öğretilerin karşı akımları ise bu duruma karşı koymaktadır. Bu nedenle, medrese anlatılarının; akımları, “kendi” ve “diğeri” karşı akımlarını oluşturmak için koşullandırıldığı bağlamında incelemektedirim. Bu bağlamda, **Arap eğitim sisteminin homojen bir söylem olmadığı, diğer herhangi bir müfredat gibi bir çatışma alanı olabileceğini ve farklı rakip faktörler tarafından kolayca manipülasyona uğrayabileceğinin anlaşılması önemlidir.** Aslında, Arap eğitim materyalleri ve özellikle kimlik söylemlerini kontrol altına alma çabası, 11 Eylül olaylarının ardından yeni-sömürgecilik hırsların tekrardan ortaya çıkmasıyla artmıştır. Diğer bir deyişle, yeni sömürgeci güç “özgürlük”, “sponsor demokrasiler” gibi pek çok form ve öğreti altına gizlenerek temsil kavramı, kültürel farklılık ve pedagoji ile birlikte iç içe girmiş, böylece kaba kuvvetin fikirlerle yer değiştirmesi için angajman eğitim kurallarını değiştirmiştir. Sözde önemsiz gibi görülen ve yaklaşık on yıldır devam eden bu yenilikler cihad², Batı egemenliğine direnme, politik görüş ayrılığı, Amerika’nın Irak’ı, İsrail’in Filistin’i işgali, küreselleşmenin getirdiği tehlikeler ve emperyalizm –yayılcılık- gibi tartışmalı konuları ortadan kaldırarak, okutulan kitaplarla gerçeklik arasındaki bağlantıyı kopartmaya devam etmektedir. Kısacası, **yeni-sömürgeci savaş fikri, Arap eğitimini şu üç rekabetçi gücün ortasında bırakmıştır: Batı güçleri, başarısız Arap devleti ve İslami söylem.**

2 Cihad kelime anlamı olarak çaba sarf etmek demektir, Mahmoud Mamdani’ye göre, cihad İslami inancın beş yapıtaşından biridir ve eşitlikçi bir halk yaratmak için her bir Müslüman’ın Müslüman cemaatine borçlu olduğu “ruhsal, sosyal, kişisel ve politik” (2004, s. 50) görevler zinciridir. İslam âlimleri bu doktrini, “büyük cihad” ve “küçük cihad” olarak iki kavrama ayırmıştır. Büyük cihad kişinin benlik zafiyetine, egosu veya enaniyetine karşı olan çabasıdır. Bu kirlenmiş bir dünyada nasıl yaşamak ve kendini Allah’a adamakla ilgilidir. Aslında, bir Müslüman’ın nasıl daha iyi bir insan olmasıyla ilgili çabasıdır. Küçük cihad, tam tersine, kendini muhafaza etme ve korumakla ilgili olup, dışa dönük bir harekettir. Aslında bu, Hristiyanların “kutsal savaş” yerine kullandıkları “adil savaş” kavramının İslamiyet’teki adidir.

Bölüm I.

Arka plan

Arap ülkelerinin, halklarını “bilgi toplumuna” dönüştürme arzusu olmasına karşın, 2008’de Rand Corporation’ın yaptığı bir araştırma, Arap okullarının ekonomik ihtiyaçlarıyla alakası olmayan beceri eğitimleri vermeye devam ettiğini ve “21. yüzyılın küresel ekonomi dünyasına öğrencilerini hazırlayamadığını” (2008, s. 22) belirlemiştir. Birkaç ay dışında, yine aynı yıl, şiirsel dille “Hiç Gidilmeyen Yol” başlıklı Orta Doğu ve Kuzey Afrika (ODKA) bölgesindeki Arap gelişimi ve eğitimi üzerindeki ilerleme raporunda, araştırmacılar “gelecekteki açılımların başarısı, öğretmenler, yöneticiler ve eğitim otoriterleri gibi temel eğitim aktörlerinin davranışlarında alternatif değişiklikler gerektirecektir. Bu, eğitim sektöründe, daha önce gidilmemiş bir yoldur” (2008, s. Xv). Son zamanlarda, Arap medyası yayın zamanının büyük bir bölümünü okullar ve özellikle İslami eğitime ayırmış (Hefner & Zaman, 2007, s. 107) ve okulların kültürel ve politik eleştiri alanına kaydığına açıklık getirmiştir. 2010’un başlarında, Al Jazeera, “Taalam TV” –Öğrenme TV- adındaki ilk çocuk kanalını açmıştır. Kanalin asıl amacı, öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme kapasitesini artıracak teknolojiyi ve video materyallerini kullanmasına yardım etmektir. (Al Jazeera Çocukların Kanalı, 2010).



Arap televizyonu Arap eğitiminde yüzleştiği bazı karmaşık konuların da altını çizmiştir. Örneğin, Al-Arabiya televizyonu düzenli bir şekilde terörist karşıtı reklamlar ve söyleşi programları yayınlar

(Death Makers, 2006), “Bilimirssad” programının ev sahibi Montaha Al-Roumhi 2007’de yazar ve İslami düşünür Fahmi Houeidi, Suudi Arabistan eğitim planlaması komite eski müdürü Dr. Ali Al Karn, Arap kadınları ve okul sisteminde onların karşılaştıkları sorunlardan bahseden sosyal bilimci Dr. Mozah Ghabbach gibi uzman konuklarla söyleşi programı yapmıştır. Çocukların gerçek hayatta aklını karıştıran ifadeler, bazen gerçek dışı olaylar ve bazen de günlük hayattaki uygulamalarla çelişen müfredatla ilgili ilginç detayları tartıştılar. Okullar, örneğin, faizin bir günah olduğunu öğretirler buna karşın öğrencilerin geniş ailelerinde anne babalarının ve diğerlerinin mortgage ödediklerini bilirler. Öğrencilere demokrasi öğretilir fakat uygulanmaz. Hilafet sisteminin³ ideal bir devlet sistemi olduğu öğretilir, fakat bunu gerçek hayatta hiçbir yerde göremezler. Matematikte, inşallah, öğrenciler 5+5’in 10 olduğunu öğreniyorlardır (Taking Jihad out of school, 2002).



Bunlar, üzerinde durulması gereken problemler olmasına karşın, Arap eğitim bakanların ders kitaplarında daha çok hoşgörü gösterme ile ilgili kararlar içeren fikirler, terör ve direnme arasındaki farklara açıklık getirme ve Batı’ya karşı İslami gelenekler gibi daha çok stratejik değişikliklerle ilgilendikleri gözükmemektedir. Bunlar, Suudi Arabistan, Kuveyt ve Ürdün’deki son zamanlardaki tartışmaların odak noktalarıydı; bu milletlerin eğitimcileri ve meclis üyeleri, en az 50 milletvekili, 2004-2005 eğitim öğretim yılının yeni okul kitaplarını tanıtmak, ilgili eğitim bakanları tarafından hazırlanan planlar ve içeriği tartışmak için özel bir oturuma çağırılmıştır (Arap Ders Kitapları Reformu, 2004). Kısa bir süre sonra, eleştirel düşünemeyen çocukların beynini yıkama riskini or-

tadan kaldırmak için erken yaşta Kur’an hıfzı yapmasının iptali ve Kur’an okullarından gayri-Müslimlere yönelik herhangi bir ifadenin ve göndermenin silinmesi gibi bir sürü tartışmalı kararlar verilmiştir; şu anki düzenlenmesi gereken okul sayısı (örneğin, Yemen’de 400 okul kapatılmıştır (Zaatirat, 2004)). Camilerin işlevleri yeniden yapılandırılmış ve daha sıkı bir devlet kontrolü getirilmiştir. (Müfredat ve Ders kitabı reformunun Türkiye’de de eş zamanlı olarak benzer yöntemlerle yapıldığını anımsamak gerek. Ç.N.)

Birtakım zihinsel eğilimleri inşa ve neşir edebilme

kapasitesine sahip ideolojik bir depo olarak Arap eğitim sistemi, tarihe dar bir yaklaşımı ve cıllanmış bir çok bilgi öğretimini destekleyen yeni sosyo-politik düzeni sürdürmeye devam ederken diğer taraftan Arap hükümetlerinin şizofrenik dürtülerinin yansıtır. **Bu cıllanmış bilgi, Çin ve Hindistan gibi büyük uygarlıkların öğretilmesini ve tartışılmasını dış-**

lamakta ve bunların yerine Avrupa ve Amerikan geleneklerinin model olarak takip edilmesine odaklanmaktadır. Bu da, güç konumlandırmasını yeniden yaparak Batı ajansını savunmak, kültürel gerilemeyi kabul etme ve normalleştirme ve Foucault’un “eğitimin sadece bir öğrenme makinesi olarak işlev görmesi değil aynı zamanda onu denetleyen, hiyerarşi kuran ve ödüllendiren bir makine gibi çalışmasını sağlamak” sözlerini kullanmak görevi olan bir ara bulucu olarak Arap devletlerinin yeni rolünü apaçık kolaylaştırmıştır (1984, s. 147).

Diğer taraftan, Batı’lı gözlemciler ve eleştirmenlerin, Arap ülkelerinin uyumu ve Orta Doğu ve Batı arasında devam eden anlaşmazlıklara yönelik farklı bakış açıları var gibi görünmektedir. Çoğu bilgin, kuramcı ve medya analizcisi, bütün jeo-politik bölgeyi dini militancılık ve irksal önyargının çelişen noktalarıyla tasvir etmeye çalışmışlardır. Önceden “Barış’ın Etkisini İzleme Merkezi”

olarak bilinen ve Dr. Annon tarafından yönetilen ve şimdiki adıyla “Okul Eğitiminde Barış ve Kültürel Hoşgörüyü İzleme Merkezi” tarafından yapılan bir araştırma son zamanlardaki bir örnektir. UNESCO’nun yardımıyla, enstitü Mısır, işgal altındaki Filistin, Suriye, Suudi Arabistan ve son zamanlarda İran’da son 10 yıldır okutulan ilkokul ve ortaokul kitaplarının geniş çaplı bir çalışmasını yapmıştır (2006). Bazı deyimlerin ve bölümlerin seçiminde, çevirisinde ve belirli derslerin ve altında yatan mesajların hedeflerinin seçilmesinde büyük bir çaba sarf edilmiştir. **Basit bir anlatımla bu çalışma, Arap müfredatının Arap çocuklar için nasıl Batılı kötü karakteri ve kültürel ötekiği yarattığını açıklamaktadır.**

En tartışmalı anlatımların birini incelerken Groiss (2003) Suudi eğitim kitaplarının, Musevilik ve Hıristiyanlık, Batı medeniyeti ve emperyalizm ve Haçlı seferleri ile Filistin mücadelesinin öğretiliş şekline yönelik konuları ele almasındaki önyargılı tutumuna odaklanmıştır. En basit şekliyle, Batı temsili sorusunun altında yatan ve Batı ile Arap dünyası arasındaki ilişkiyi şekillendiren karmaşık emperyal, sömürgeci, tarihsel etmenlerle ilgili derin ilişkisi olan karmaşık konular asla kabul görmemektedir. Belirli metin, mesaj ve dini eğitim müfredatında tarafgirlik olmasına ve bunun baskın politik görüşle ilişkilendirilebilmesine karşın, Groiss ve diğer araştırmacılar Kur’an ayetlerindeki ve Muhammed Peygamberin hadislerindeki (peygamberin hareketleri, söyledikleri ve amelleri) belirli özel alıntılara yoğunlaşmış ve çeviri ile yorumlama arasındaki farkı birbirine karıştırıp büyük çapta müphem ve belirsiz yorumlar sunmuştur. Al-Fatiha (literatürde açılış suresi) bunun bir örneğidir. İlahın sıfatlarını tanımayı kapsayan ve ilahi rehberlik ve amel için yalvarışlarla son bulan Al-Fatiha suresi şöyle tanımlanmıştır: “Hidayet eyle bizi doğru yola! O kendilerine nimet verdiğin mesutların yoluna! Ne O gazap olunanların ne de sapkınların! [...] Küle dönenler: sapkınlar.” Sonra şöyle söylüyor: Kur’an yorumcuları çağlar boyunca “gazap olunanlar” ile Yahudileri kastederken Hıristiyanları ise “yoldan çıkmış

olanlar” olarak kastetmiştir. Ve Groiss “Metin açıklamalardan kaçınıyor ve “kâfirler” genel terimini kullanıyor” diyerek devam etmiştir (s.27).

İnatla ve sürekli, araştırma, Arap eğitimi İslami eğitim ve Arap dünyasındaki kimlikleşme mecazlarıyla birleştiriyor ve bu arada, Arap eğitim enstitülerinin radikalleşmesi politik şiddet artışının temel sebebi olarak ele alınıyor. Bu ve bunun gibi iddialar, belirli Arap ve Müslüman okullarında verilen bazı hedef medrese öğretilerinin aşırı derecede Arap eğitimi dini fanatizmin söylettireceği -Bernard Lewis’in “kötü Araplar” diyeceği seviyede- yeni bir makineye dönüştürdüğü iddialarının geçerli kılınması ve onaylanmasına hizmet etmiştir. Bundan dolayı, Arap müfredatı; ideolojik olarak motive edilmiş, kültürel çoğulculuk fikrinin altı kazılmış ve farklılaşma ile Batı kültürüne karşı nefret etmeyi öğretmiştir. 11 Eylül’den sonra dikkatsizce ya da siyasal uygunluğa aldırmaksızın, çoğu kez öğretim materyalinin dağıtımı ve üretimi için doğrudan sorumlu olan Arap devletin daha da karışık olan meseleleri büyük ölçüde Batı’nın açıkça taraftarı olduğu bağdaştırıcı fikirlerle alakalı oldu. Batı baskısına teslim olmak gibi yorumlanan bu durum, her zamanki resmi bozguncu devlet davranışı gibi göründü ve resmi müfredatın sınırlılıklarından kaçan medrese öğretiminin rağbet görmesine yardım etti. Eleştirel bir pedagojik bakış açısından, Arap okulları bazı insanlara, gruplara ve kültürlerle, diğerleri üzerinden ayrıcalık tanıyan mesajları onaylayan siyasal ve kültürel bölgeler olarak yeniden tasarlanmıştır. Bu okullar şimdi aydın ve düşünen vatandaş yetiştirmekten çok, manasız ve disipline edilmiş konuları üretme faaliyetindedir.

Eğitim Politikasının Ötesinde Arap Zihniyetinin Aksaklıklarını Yasallaştırma

Arap dünyasında birçok entelektüel ve liberal, bu teşebbüse kitle kültürünü işleme, evrensel olarak Batı’nın kültürel normlarını geçme ve çağdaşlaşmanın aldatıcı görünüşü altında okul müfredatı üzerinden Batı üstünlüğünü gizleme gibi tepki

verdi (Rubin, 2006). **Batı'nın Arap müfredatına müdahalesiyle oluşan rahatsızlık, 11 Eylül'den sonra başladı ve artarak devam etti.** 2002'de Birleşmiş Milletlerin Arap İnsani Gelişme Raporu, özgürlük ve demokrasi özleminin karşılanmamış olduğunu ortaya çıkardı ve son otuz yılda Arap milletlerinin bir dizi gelişim göstergelerinde çok az ilerleme kat ettiğini belirtti (s. 25-31). Onların bilgi edinimindeki performansı son derece yetersizdi. Edebi ürünler ve güzel sanatlar çok kısıtlı ve çağdaş ve gerekli kitapların çevirisine olan ilgi en az seviyedeydi. Bazı araştırmacılara göre Arap devletleri bilim ve teknoloji araştırma ve geliştirme için kendi ulusal bütçelerinin % 2'den daha azını harcıyor. Bu, gelişmiş ülkelerin harcadığı miktardan on kat daha azdır. (El Baz, 2007)

Birleşmiş Milletler raporunun güncel 2004 bas-kısı, üstü örtük bir şekilde bu konuları Arap rejimlerinin politikaları ile ilişkilendirdi. Bu 284 sayfalık belgenin doğrulayıcı karakteri ve onu siyasal yapılardan çok Arap kültürünü alaycı bir şekilde ayıplayan bir Arap girişi olarak sunma teşebbüsü ve bir özeleştirici belgesi, yapılabilecek herhangi bir yapıcı eleştirinin değerini zayıflattı. Elbette rapor Arap kadınların korkunç vaziyetleri, Batı örneği olmadan kolay bir sömürge aracı ya da olumlu çalışma kavramına ilişkin devlete bağlılık borcu gibi bazı noktalarda anlaşmaya varılmaksızın tamamlanamazdı (Birleşmiş Milletler, 2004, s.11).

Baskı altındaki Arap müttefikleri, Arap müfredatına açık ve doğrudan yapılan yabancı müdahaleye Arapların tepkisini azaltırken, Amerika ve Batı'ya fikirlerini hoş göstermek amacıyla bazen aykırı davranışlarda bile bulunarak önemli girişimleri üstlendiler. Örneğin, 2007–2008 yıllarında Orta Doğu'ya yaptığım birkaç ziyaret esnasında konuştuğum birçok eğitimci Mısır, Ürdün ve Suudi Arabistan hükümetlerinin hepsinin ilk ve orta okulların sınıf duvarlarına “İslam barıştır”, “Teröre hayır” ve “Cami kötülük için değil, ibadet içindir” gibi mesajları olan resim ve posterler asarak olaya görsel bir boyut kazandırma üzerine

odaklandıkları konusunda beni bilgilendirdi.

11 Eylül'ü takip eden aylarda Batı ve Orta Doğu arasındaki çatışmalar, Arap koalisyonunun Batı taleplerine katlanma rızasını adeta imkânsız hale getirmiştir. Yeni çatışmalar, eğitim politikasının kültürel emperyalizmin merkezi olarak kaldığını, Batı ve Araplar ya da Batı ve Müslümanlar arasındaki güç ilişkisinin yayıldığını kanıtlayarak ortaya çıktı. Fransız medyasının peçeyi yasaklama hareketi olarak tabir ettiği gibi l'affaire du foulard (Türban Sorunu), ilk kez 15 Mart 2004'te etkili oldu (Scott, 2007, s. 1). Bir yıl sonra, Danimarka gazetesi Jyllands Posten'da Muhammed Peygamberle ilgili çirkin karikatürler yayımlandı. Böylece, Arap milletlerindeki eğitim reformunun Batı'nın önceliği olmadığı açıklığa kavuştu. El altından siyasal amaçlara hizmet etmek için beşeri ve sosyal bilimlerde daimi bir yeniden yapılanma gerektiren bu kaygı değişmek zorundaydı. Baskı arttıkça Arap devletleri kendi hatalarından kaynaklanan gerginliği dağıtmak için kültürel kimliği korumanın aldatıcı görünüşü altında Arap toplumunun batılılaşmasını ayıplayan açıklamaları serbest bırakmak ve konumlarını geçici olarak değiştirmek zorunda kaldılar. Arap devletlerinin, türbanı çıkaran Müslüman kadın öğrencilerin uyum sağlamasını desteklemek için Fransa'nın aldığı tartışmalı kararlar ilgilenme yöntemi güzel bir örnekti. Batı medyasının hemen İslami radikalizmin açık bir belirtisi olarak tasvir ettiği bu eylem, birçok Arap milletlerinde, Avrupa'nın genelinde ve Fransa'daki Müslümanlar arasında popüler bir isyan yarattı (Dougherty, 2005). Fransa'nın bu Talibani, vatandaşlarının giyim tarzlarına karışan ve bir kıyafet yönetmeliği dayatmak için kanun yapma yöntemini kullanma önlemini nasıl akladığına bakmaksızın bu eylem, Müslüman ve İslam dünyasına bir Batı saldırısı olarak yorumlandı. Her zaman olduğu gibi gösteriler düzenlendi, bayraklar yakıldı ve insanlar yakınlarındaki Batı elçiliklerini protesto etti.

Şaşırtıcı bir şekilde İslami bir devlet arzusu ya da iddialı laik yasaların ihtimalini ima eden siyasi bir

pozisyonun açıklaması olarak türbanı göz önünde bulundurup daha önce kimse böylesine aşırı bir riyakârlık örneği göstermemesine rağmen, 1990'ların başından beri hiç ilgi görmeyen ya da çok az ilgi gören direnişler, Tunus ve Türkiye gibi birçok Müslüman millette yasaklandı. Yine bu ülkelerde türbanlı bir kadının başını açmadan bir devlet dairesinde çalışması adeta imkânsızdır. Bu, genç Arap kuşağının kamu alanında ve okullarda karşılaştığı çelişiklere iyi bir örnektir.



2. Bölüm

Yeni Sömürgeci Arap Müfredatını İnceleme: Okul Reformlarının Örnekleri

Korkunç bir siyasi baskı altında eğitimin işlevini yeniden oluşturma ve onu, şiddetle alakası olan herhangi bir bağdan uzaklaştırma ihtiyacı, özellikle **öğretmen davranışları ve okul materyallerinin yakın gözetimi gibi konularda yeni stratejik önlemler sunarak okulların rolünü sömürge öncesi çağa geri aldı** (ideolojik güvenlik noktasında, 2008). Amerika'nın taleplerine uymaya gelince tartışmasız en yaratıcı olan Arap devleti "ideolojik güvenlik" projesi başlığında yeni bir girişimle bu patolojiyi genişletti. 2003'te ortaya atılan ideolojik güvenlik projesi devlet tarafından aşırı İslam, şiddet davranışı ve dini metinlerin yorumlanması olarak tanımlanan tehlikeli düşüncelerin yayılmasından sakınmak için öğretmenlerin ve cami imamlarının tekrar eğitilmesini amaçlar. Bu projenin önemli diğer bir amacı Suudi Arabistan'ın güneyi Najran'da al-Masheliah camisinde bir va-

azda Toplum Hizmeti ve Sürekli Eğitim bölümünün ikinci rektörü Dr. Ahmad Y.A. Ad-Darweesh tarafından açıklandı: "Proje gençleri yanıltıcı düşüncelere, boş inançlara, işin ehli olmayan insanların kişisel düşüncelerini yanlış anlamalarına karşı korur. Onları, toplumda dinin değişmezlerini sağlamlaştırmaya çalışanlardan; ülkenin imkânlarıyla oyun oynayanlardan; değerlerden, toplumun ve bireylerin kalbine aşırılığı aşılayan İslami davranışlardan ve cemaat üyeleri arasında mezhepçilik ve nifak tohumları ekenlerden uzak tutar." (aynı eserde). Aşırı İslam'ı meydana getiren açık seçik ana esaslar olmamasına rağmen yalın İngilizcede bu, bütün öğretmenlerin Suudi hükümet tarafından emredilen yeknesak bir yöneme yenilmek zorunda oldukları anlamına gelir. Bu bağlamda devlet, direkt olarak öğrenciler için eğitilmiş ve ehlileştirilmiş öğretmenlerden gelen kültür ve bilginin tek üreticisi olur.

Ürdün, Suudilerin adımlarını takip ederek 2004'te Arap dünyasında hala en güncel olan yeni ders kitapları bastı. Ürdün Eğitim bakanı Khaled Tuqan bu ders kitaplarının terörizm ve direnişi yasallaştırma arasında açıkça bir farklılık yaratacağını ilan etti (Uzlaşmaya yönelmek için Jordan okul kitapları). Bay Tuqan Jordan'ın tamamen uluslararası değerleri doğrulamak için kültürler arasındaki anlayışı yükseltme ve dünyadaki barış girişimlerini destekleme çabasında olduğuna uluslararası medyayı inandırdı. "Biz bağnaz olmayan aydın bir nesil yetiştirmek istiyoruz [...] Biz onların ne yaptıkları hakkında düşünmelerini ve onlara şiddet adına şiddetin bizim inancımıza karşı olduğunu öğretmek istiyoruz" diyerek sözlerine devam etti (Fattah, 2005). Daha sonra Al Dustour gazetesine düzeltilmiş ders kitaplarının, "terörizm kavramı ve terörizm ve direnişi yasallaştırma arasındaki farklılaşmayla mücadele için insan haklarına odaklanacağını" söyleyen Ürdün okul programı başkanı Fawwaz Jaradat tarafından yeni ders kitaplarının içeriği hakkında benzer ifade yapıldı (Fattah, 2005).

Daha özel olarak sosyal ve dini sorumluluklar ara-

sında açık ayrımlar yapıldı. Elbette ki amaç, din ve devlet işlerini ayırmaktı. Batı sadece kötüye kullanılan sömürgecilüğün tarihsel durumuna yönlendirildi. İslam Kültürü başlığıyla Ürdün Eğitim Bakanlığı tarafından 2004'te basılan kapsamlı, yeni bir ders kitabı ortaöğretimin bütün kademelerine tanıtıldı. İslam Kültürü, yaratılış hikâyesi, aile yapısı, akrabalık, vatandaşlık, Müslüman-Ürdünlü kimliği, toplum, İslam'da insan hakları ve demokrasi gibi çeşitli konuları kapsayan 13 üniteye bölündü. Beşinci ünitenin başlığı: Al-da'wa wal-jihad (değişim ve cihad) idi (İslam Kültürü, 2004, s. 139). Bu bölüm İslam'da değişimin önemini tanımlar, onun kurallarını ve yöntemlerini gösterir ve böyle bir misyon yüklenenlerin niteliklerini açıklar. Genel ve kuramsal olarak incelemeler ağırlıkla, direkt olarak cihat ve etkilerini tartışmayı amaçlamaktan çok Kuran ayetlerini ve anlamlarını incelemeye dayanır. 26 sayfada (sayfa 139'dan 165'e kadar) metin, bir tek cihada referans olmaksızın değişime ilişkin farklı derslere yönelir. Cihat tartışmasından uzak durarak onun, dini görev ve vatandaşlık görevi olarak kavram-sallaşmasını ya da siyasi şiddetle bağlarını, eylem çağrısını ve gerektiğinde güç kullanımını araştıran Ürdün devleti asla sorumlu değildir. Resmi olamayarak konu yine de öğretmenin girişimi ve yorumuna açık olacak gibi görünüyor. Öyle ki Suudi sisteminin karmaşık konuları ortadan kaldırmak için planlı bir girişimde bulundukları ancak Ürdünlülerin sessizliği seçtiğini görüyoruz.

Gerçek hayatta müfredat arasında açıkça bölünme yaratan, çelişkileri ortadan kaldıran, ilgi eksikliğinden daha da problemlili olan, öğretmen ve öğrencilerin kuramlar ve siyasal ihtiyaçlar arasında ayrım yapabilmesi varsayımdır. Bana göre; **Batı baskısının etkisi, yapısal eleştirinin eksikliği, ailelerin dönütünün sınırlı ya da yetersizliği, koşulsuz ve sık sık devletin çabalarını öven yöneller, yöneticilerin ve öğretmenlerin anlamlı yenilikler uygulama girişimlerini engeller.** Son on yılda uygulanan çoğu resmi eğitsel girişim, özellikle 11 Eylül'de ortaya çıkan politik durumlara karşı ani bir yanıt niteliğindedir. Küçük çaplı

bir araştırmaya göre (Mısır, Ürdün ve Suriye) gibi ülkelerde kısmi, diğerlerinde ise "Arapça ve İslami çalışmaların kaldırıldığı" ve İngiliz dili ve müfredatının yaygın olduğu (Suudi Arabistan, Birleşik Arap Emirlikleri ve Katar) gibi ülkelerde daha kapsamlı ve stratejiktir. (Karmani, 2005, s. 88) Tüm durumlarda, Arap toplumunun acil ihtiyaçlarıyla uğraşmaya odaklanılmamıştı. Aslında, **Batının sessizliği, yüceltmesi ve yumuşak eleştirisinin ardında değişen rolü, Arap ülkelerinde çok karmaşık ve güncel yaşamdan tamamen uzak bir sınıf yarattı.** Hala, basımına devam edilen ("i.e the Muslim faith" "Müslüman İnancı" gibi) Arap kitapları ("Dinin Düşmanı Batılı İnançsızlar" "Western non-believers as enemies of the faith") diye belirtmektedir ki bu da Batılı medya tarafından ileri sürülen yeni iddialardandır. (Merkleson, 2010)

Bölüm 3

Son Zamanlarda Yapılan Reformların Analizi

Mısır

Tezimi somut terimlerle açıklamak için Arap Devletlerinin himayesinde yürütülen, yeni sömürgelelerin ortaya çıkış açısı olarak reform örneklerini ele alacağım. Mısır'da yeni müfredat, vatandaşların dini düşünceleri üzerinde önemle durmaktadır ve diğer tüm sadakatlerin yerini alması gereken model olarak, devletine inancı tam ve sadık vatandaşı temsil eder. Bu müfredatta, Müslüman davranışını düzenleyen İslam veya İslamcı kuralardan oluşan hiçbir etikten söz edilemez. Daha kritik olan ise Mısırlı ailenin yanıltıcı temsildir. Sonraki örnekte, 1990'larda yenilenmiş ders kitaplarının durumuna benzerdir. Bu kitapta, tipik Mısırlı bir ailenin gerçek bir Arap ailesi ile hiçbir benzerliği yoktur. Neil belirtir ki:

Bu okuma parçalarında tanımlanan tipik aileler çok iyi bir Amerikan ailesi olabilir. Her birinin sadece iki veya üç çocuğu var. (Mısırlılar tipik olarak geniş ailelere sahiptirler.) Aile üyeleri batılı tarzda giyinmek-

tedir. Anneler mini etek ve boğazlı kazak giyerken babalar da kravatlı ve takımli olarak görülebilir. (2006. s. 4)

Diğer değişikliklerde, aslında öğrencilerin mantıksal ve eleştirel düşünmesini sağlayan İslamcı müfredatın birden çok disiplini ilgilendiren bir alanı ve en nadir durumlarından birini sunan (Jurisprudence and knowledge of Islamic laws "ilmi içtihat ve islami hukuk bilimi") Fıkıh'ın çalışmaları hedef alınmıştır. Fıkıh, İslam'ı ve İslami kuralları derinlikli bir çalışma ve anlama gerektirir. Onun yöntemlerini ve konularını basitleştirmek ve karışık kavramlar için var olan kurallara dayanarak, kurulan anlamları öğrencilere sunmak ve algılanması kolay sorular geliştirmek için kullanılabilir. Bu yöntemle, öğrenciler genellikle eleştirel sözleşme kurallarını öğrenirler ve dilbilimi, terim bilgisi ve belirli bir okuma parçasının yorumunun zengin çeşitliliğini üretmedeki bilimsel rolüyle uğraşırlardı. Fıkıh, Mısır devletinin öncülüğünde Al-Azhar tarafından çıkarılan, anlatımı daha anlaşılabilir olan Al Fiqh Al Muyassar ile değiştirilmiştir. (U.S. Plan to Change the Methods of Islamic Notions "İslami fikirleri değiştirmeyi planlayan, Amerika Birleşik Devletleri"). Cihad konusu müfredattan çıkarıldı ve onun yerine dini bir çalışma konusu olan Hadis, okuma dersi olarak getirildi. En son, Mısır'daki tüm okulların 3. sınıflarında Fransız dil eğitimi derslerine başlandı.

Bu yeniliklerin nasıl gerçekleştiğini anlamak çok önemlidir. Eğitimci ve Ürdün parlamentosunun eski üyesi olan Adnan Hussein'e göre yeniden yapılandırılmış beşeri bilimler, Arapçanın öğretimi, dini ve sivil çalışmalar gibi çok kapsamlı yenilikler arasından "Ulusal devlet inancına olağan üstü bir önem verilmiştir" (Addoughchi, 2004). İlginç bir şekilde, Mısır'ın reformlarına benzer, yeni ders kitapları artık Filistin'in özgürlüğünü elde etmek için gösterdiği çabayı ve Filistin'den dolayı Arap – İsrail ilişkilerindeki çatışma öğretilmemektedir. İsrail'in Ortadoğu'daki hedeflerini içeren tüm kaynaklar kaldırılmıştır. Arap tarihi ve uygarlığı ile ilgili olan, Arapların ve Müslümanların kutsal yeri

Kudüs ve Mescid-i Aksa ile ilgili tüm kaynaklar ortadan kaldırılmıştır. Yerine, yeni eklenen "Dünya Barışı" veya "Sadece Barış" adlı iki ders özellikle göze çarpmaktadır. İki dersten hangisinin öğretileceği tam olarak belli değildir.

Katar

Katar'da 2001'de başlayan Eğitim reformları, Ceza'ir'deki Fransız uygulamalarını akla getiren aşırı derecede bürokratik ve yönetsel yapıyı hedef alan raporların sahibi muhafazakâr Rand kuruluştan tarafından tasarlanmıştır. Rand'ın eğitim birliğinin yöneticisi olan Dominic Brewer, Katar devletinin ve reformlarının amaçlarını şu cümlelerle açıklar: "... ekonomide, girişimcilikte ve nihayetinde demokrasideki gibi değişikliklere açık olmak böyle şeylere alışkın bir toplum gerektirir. Modern okul sistemini yeniden oluşturmak için tüm dünyadaki en iyi araçları birleştirmek bizim için bir fırsattır." (Glasser, 2003, p. A20). Rand, Katar toplumuna, yaratıcı düşünmeyi, eleştiri yeteneğini, grup çalışması, problem çözme ve teknolojiyi kullanma yeteneklerini geliştiren ulusal bir müfredat hazırlayacağına söz vermişti. Aynı zamanda, bu reformlar eski alışkanlıklardan olan ezber yöntemini kaldırmanın önemini vurguluyordu. Rand, ayrıca, sınıf araç gereçlerinin ve dinamiklerinin (öğretmen kontrolü) ile de ilişkilendirdi. Bu reformlar, öğretmenlere, öğrencilere, ailelere, yöneticilere ve sosyal çalışanlara uygulanan anketlerle Yıllık Kalite Değerlendirme Sistemi tarafından izlenmektedir (Qatar, Education Reforms Continue, 2005). Katar, çok önem verdiği bu sistemi, öğrencilerin performansları ve eğitimin kalitesi için çok önemli buluyor. Buna karşın bazı reformlar tartışmalı görünmekte ve daha derinlemesine bir analiz gerektirmektedir. Eğitimin çok daha özerk olduğu uluslarda, sayısı artan bağımsız okullar ile birlikte eğitim, rekabet, kar elde etme ve marjinalleştirilen toplum ilgisini ölçmede esas alan özel girişimciliğe dönüşmüştür.

Bu reformlardaki ikinci problem, İngiliz eğitimi-

ne Arap eğitiminin üstünde öncelik tanınmasıdır. 2002'den beri İngilizce öğretimi 1. sınıfta zorunlu olmuştur. İngilizceye, Arapça ve İslami çalışmalarından daha çok vakit harcanır hale gelmiştir (Glaser, 2003, s. A20). Kamusal eğitimi yok saymak ve İngilizce eğitimi zorunlu kılmak suretiyle yöresel kültüre tamamen yabancı ana dili İngilizce olan eğitime öncelik tanıyarak, öğrenciler ciddi bir şekilde kültürel bağlarına, miraslarına, kendi dillerine, milli değerlerine ya da siyasi kimliklerine yabancılaştırılmaktadır. "More English and less İslam" (Daha Çok İngilizce ve Daha az İslam) Şüpheli politikasının eleştirisinde Karmani ustaca şöyle der: "Müslüman ortamlardaki İngilizce projesi sadece dil eğitimi ve öğretiminde orta seviyede olmuştur ama belki de aşılması zor olan İslam'ın siyasi gücünü ya yok etmek ya da etkisiz hale getirmek için daha geniş çaplı ve uzun süren bir çaba olmuştur. (2005, s. 86)

Öğrenciler, yoğun bir şekilde Arap ve İslami deneyimlere maruz kalmalıdır diye önermiyorum ama daha çok, çok disiplinli bir yaklaşım teşvik edilmelidir. John Dewey tecrübe eksikliğini kölelikle eşdeğer olduğunu öne sürerek: "Büyük ölçüde çok çeşitli ortak girişim ve deneyim olmalıdır. Yoksa bazılarını efendi olarak eğiten etkenler, bazılarını da köle olarak eğitir." (s. 21)

Suudi Arabistan

Suudi Arabistan'daki anlık eğitimsel girişimler, Mısır'da ve Ürdün'de alınan önlemlerle hemen hemen aynıdır. 2004'ten beri Birleşik Devletlerdeki Suudi elçi Prens Turki al-Faisal, medyada ve televizyonlarda sürdürdüğü konuşma turlarında müfredatı değiştirmek için Suudilerin çabasının her türlü reklamını yapmaktan artık yorulmuştur. Prens, Amerikalı seyircilerini "Sistemimizdeki eski ders kitaplarında bulunan ve hoşgörüsüzlük olarak görülen şeylerin sadece çıkarılmadığını, aynı zamanda kapsamlı içerik düzenlemesi ve çağdaşlaşma planını uygulamaya koyduk." (Shea, 2006) diye bilgilendirdi. İsrail gazetesi Haaretz, Suudi Arabistan'ın bu çabasını "İdeoloji Güvenli-

ği" projesi meyvelerini verdiği için övdü, "Çünkü gençliğe tehlikeli düşünceler aşılayan 2000 öğretmeni korkusuzca ya işten çıkardı ya da yönetici pozisyonlarına transfer etti" (Bar'el, 2010). Fakat burada hesaba katmayan bir nokta var. O da aşırılığı ortadan kaldırmak için aşırı önlemler ve baskıcı yöntemlerle, hoşgörüyü öğretmeye çalışmanın başarısızlıkla sonuçlanmasıdır. Asharq Alawsat gazetesindeki bir röportajında, Suudi İçişleri Bakanı Prens Naif Bin Abdülaziz "Cami platformlarında, vatanının kaderini etkileyen, önemli olaylara katlanan ülkesini ve vatandaşlarını böyle zamanlarda dış kaynaklı sorunlara ağırlık veriliyor" diyerek, imamların yanlış öncelikleri konusundaki memnuniyetsizliğini ifade etti. Prens Bin Abdülaziz için siyasi yapıyı ve siyasi baskıyı çağdaşlaştırmadaki başarısızlığı, emperyalizmi, yozlaşmayı ve ülkenin sömürge politikalarını kabul etmesi küçük çaplı sorunlardır. "Yani, biz m için en büyük tehlike dinden sapanlardan, itaat-sizlikten sorumlu olanlara doğru odak noktamızı değiştirmeliyiz "(Al Shemary, 2008). Aslında, bu açıklamayı dikkatli okuyarak, aşırılığın ve siyasal anlaşmazlığın eş anlamlı olduğunu anlayabiliriz.

Suudi yönetimi aynı zamanda Amerika Birleşik Devletlerinde yeni öğrenci vizeleri için kulis faaliyeti yapmakta ve Amerikan kolejleri ve üniversitelerinde kayıtlı olan 15.000 Suudi öğrenci sayısını artırmayı hedeflemektedir (Schwartz, 2007).

Siyasi ve kültürel açıdan hassas olmaları gerekirken ders kitapları yazmak ve Arap ulusları için siyasi ve kültürel hedeflerinin karmaşıklığını anlatmak hiç şüphesiz zor bir sorumluluktur. Fakat önemli tarihi olaylara uygulanan aleni sansürler, Arap öğrencilerle onların realiteleri arasındaki çatlaklığı daha da açıyor. Hızlı ve köklü olmayan yaklaşımlara yapılan geçmiş yatırımlar uzun vadede işe yaramamıştır. Yapılan yeni değişikliklerin birçoğunun değerlendirme sürecine bağlı olmamasından dolayı işe yaramayabilir. Çoğu kez bu reformlar uygulama aşamasında ortaya çıkan problemler ve daha karmaşık değerlendirme gelişimi gibi değiştirilmiştir.

Bana göre öğrencilerin düşüncelerine ambargo koyan ve emperyalist dinsiz, yağmacı ve düşman olarak resmedilen Batılılar hakkındaki sorulara cevap vermekten kaçınan bu yaklaşım zihinlerdeki Batı imajını yıkmaya yetmez. Araplar bunların yanı sıra Arap kimliği sorununa değinmeli ve genç nesillere şunu açıklamalıdır; “Neden Batılılar Arapları aynı olumsuz sıfatlarla niteleyip İslam’ı kısıtlayıcı, değersiz ve utanılması gereken bir din olarak tarif ederler?” Ayrıca Araplar açıklamalarına, İslamcıların bu duruma neden aynı aşırılıkta yanıt vermediklerini de eklemelidirler. Kısacası, bir şeylerin üstünü kapatarak yok saymak, asla net düşüncelerin ve karşılıklı anlayışın yerini tutamaz. Bu açıdan, **Arap müfredatı, iktidar yanlısı ve iktidar karşıtlarının eğitim söz konusu olduğunda aynı doğrultuda hareket edebileceklerini dile getiren bir sözcü durumundadır.** Bu birliktelik Arap kimliği konusunda çıkan tartışmalara bir uzlaşım getirebileceği gibi değişim konusunda şiddetli tartışmaların yaşandığı bu ülkeye özgürlükçü bir adım atma imkânı da sağlayabilir. Bu noktada medrese çalışanları Orta Doğu’yu Batı Medeniyetinin düşmanı olarak tanımlayan insanların iddialarının altında yatan sebeplere ışık tutuyorlar. Bu nedenlerden en önemlisi, Müslümanların medeniyetin herhangi bir parçası olamayacaklarına ilişkin genel kanıdır. Buradan hareketle Arapların global dünyaya verebilecekleri zararı azaltmak ve kabul görmeyen davranışlarını engelleyebilmek için onları kontrol altında tutmak bir zorunluluk haline gelmiştir.

Muhafazakar Araplar tarafından yürütülen tartışmalar, Batı’da Araplara ve Müslümanlara dair kalıplaşmış yargılardan bağımsız olmadığı gibi Huntington’un medeniyetlerin önlenemez çatışması hipotezinde ve Lewis’in Müslümanları “iyi” ve “kötü” olarak sınıflandırdığı çalışmasında kendine yer bulan fikirlerden de ayrı tutulamaz. Öyle ki bu fikirler, siyasiler ve akademisyenler tarafından büyük çoğunlukla kabul görmüştür. Ayrıca bu tartışma, Batı’da medya aracılığıyla yürütülen kampanyadan da ayrı değerlendirilemez. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri’nde Arap dünyası

dendiğinde ırkçı bir nefretin yanı sıra küçümseme duygusu hissetmeyen bir Amerikalı bulmanız neredeyse imkânsızdır. Aynı şekilde, öğretmenlerin düşüncelerine, tavırlarına ve öğretme metotlarına etki eden bazı İslamcı yaklaşımlar öğretmenleri, Amerikalıların hissettiği duygulara karşılık vermek istercesine Amerikan medeniyetini çürümeye yüz tutmuş bir kültür olarak gösterme çabasına itmektedir. İslamcı tartışmalar, kilise ile devlet işlerinin birbirinden ayrılmasının Tanrı’yı reddetmek olarak görüyor ve bu kopuşun Batılıların kendini beğenmişliğini göstermesinin yanı sıra Batı’nın ruhsal çöküntüsünün de kanıt olduğuna kanaat getiriyor. Batı karşıtı gruplar da benzer bir tablo çiziyorlar; bir tarafta ahlaken bozulmuş, baskıcı, ruhsuz, haz peşinde koşan ve kadın istismarcısı Batı; diğer tarafta adaleti, doğruluğu ve ahlaki düzeni temsil eden İslam. (Sells, 2003, s. 12) Bu doğrultuda Batı’nın lideri olan Amerika Birleşik Devletleri sadece silahların verdiği zarar ve kötüye kullandığı teknolojik üstünlüğüyle tanınan bir ülke durumundadır. Amerikan kültürü kendine çıkar elde etmek amacıyla benimsediği kapitalist aç gözlülüğün yol açtığı hasarın verdiği suçluluk duygusuyla baş etmeye çalışan ve hiçbir ahlaki değere sahip olmayan bir medeniyet olarak görülmektedir. Gerçekten de maneviyattan yoksunluk ve toplumla aile birliğine değil de sadece bireyselliğe duyulan güçlü inanç Amerikan kültürünün temel taşları olarak nitelendiriliyor. Bu mantığa göre Amerikan insanı ile kendini beğenmiş Amerikan ordusu arasında bir farklılık bulmaya çalışmak imkânsız hale geliyor. Bu çeşit kalıplaştırmalar bir bakıma, Arapların abartılı bir şekilde kötülenip küçümsemesine karşılık olarak verilmesi gereken bir cevap halini alabilir. Yine aynı çizgilerde düşünüldüğünde Arap entelektüelleri ve akademisyenlerinin süregelen krizin yürütülen eğitim politikası veya eğitimin laikleştirilmesi sorunundan kaynaklandığını idrak edemediklerini; bunun yerine krizin sebebini İslamofobia olarak adlandırılan ırkçılığın yeni bir versiyonunun doğuşuna bağladıkları açıkça görünür.

İslami öğretiler, önemli bir hâkimiyet alanı sağlayarak Batı ontolojisine karşı tepki verme mücadelesine yardımcı olma görevini üstlenmektedir. Frantz Fanon bu düşüncesini “Siyah Deri, Beyaz Maske” adlı eserinde açıklıyor: “Konuşmak tamamen “diğeri” için var olmak anlamına gelir”. (1967, s. 171). Ne olduğu konusunda net bir tanımı bulunmayan fakat ısrarla sürdürülen Arap pedagojik eğitiminin amacı, Arapların yalnızca kendine meşru bir düşman edinmek değil, bunun yanında siyasi açıdan hangi konumda olduklarını belirlemek ve İslamcı kimliklerini açıklığa kavuşturmadır. Bu eğitimler Spivak’ın siyasi çıkarları stratejik olarak doğru kullanabilecek bir grup insanın sahip olması gereken özellikler diye adlandırdığı çeşitli davranışları üyelere kazandırmaya çalışan Büyük İslam Projesinin bir parçasıdır. (Landry&McLean, 1996 s. 214). Eğer bu proje hayata geçirilirse İslam’ın emrettiği şekilde yönlendirilip birlik, beraberlik ve uyum içinde hareket etmeyi öğrenerek daha da güçlenen bir Müslüman topluluğu gelişme yolunda hızla ilerler; böylelikle üyelerine refah vaat eder. Bu noktada, Arapların eğitimin değişim için önemli bir araç olmakla beraber normları, kültürel hareketleri ve davranışları normalleştirmeye imkân sağlayan sosyal bir sistem olduğunu fark ettiklerinden beri toplumsal birliği sağlamak için, mevcut duruma alternatifler sunmak için ve hepsinin aktif birer katılımcı oldukları yeni bir mekanizma geliştirmek için eğitimi farklı açılardan değerlendirmeye başlamış oldukları da yadsınamaz bir gerçekliktir.



Sonuç

Arap eğitim sistemini geliştirip düzene sokabilmek için karşılıklı olarak Müslümanlara, Araplara ve Batı’ya dair oluşturulmuş kalıp yargıları yıkmak, Batı ve Arap toplulukları arasındaki gerginliği yok etmek ve her iki tarafı da uzlaşma masasına oturtup bir anlaşmaya varmalarını sağlamak gerekir. **İnkâra, suskunluğa ve baskıya dayalı bir tarih anlayışıyla tarih öğretmek, insanları cahilliğe ve asılsız yargılarda bulunmaya yönlendirir.** Groiss kitabında, Arap ders kitaplarının “diğer”lerine karşı düşmanca ve önyargılı bir duruş sergilediği sonucuna ulaşır. (2003, s. 10) Tarihsel çerçeveden bakıldığında Arapların Batı’ya duyduğu nefretin bir kanıtı olarak ortada dolaşan ve sıklıkla bahsi geçen 9. sınıf Suudi ders kitabından alınan şu hadis yol gösterici olabilir. Hadis şu şekildedir “*Dinsiz Yahudilere, Hristiyanlara veya diğerlerine benzemeye çalışmak günahdır. Dinsizlere benzemek, onları sevmeye, yüceltmeye ve onların Müslümanların gözünde önemli bir yere sahip olmalarına neden olacaktır; işte bu yasaktır.*” (Doumeto, 2003, s. 232). Eğer bu Hadis, bunun gibi birçok ders kitabının basıldığı Soğuk Savaş döneminin tarihsel atmosferinde okunsaydı, tamamen değişik bir anlam taşımasının yanı sıra birçok siyasi imayı da içinde bulunduruyor olacaktı. Bu dönem kapitalizm, komünizm ve diğer ideolojilerin arasında bitmek bilmeyen bir yarışın hüküm sürdüğü 1980’li yıllardır. Aynı düşmanca fikirlerin sözü edilen yıllarda da hem Arap hem Amerikan vatandaşlarının gündemlerini uzunca bir süre meşgul ettiği bilinmektedir. Komünizmi önlemek, Şii mezhebinin yayılmasını yakından takip etmek amacıyla Amerika ve Arap ülkeleri arasında kurulan birlik, özellikle İran’ın 1979’daki İslam Devriminin yakaladığı yükselişin hemen ardından çok önemli bir ortaklık halini almıştır. Daha sonra, İslami eğitim aracılığıyla toplanması hedeflenen gönüllü askerlerden Rusya’ya karşı savaşacak bir ordu yaratılmaya çalışılmıştır. **Bahsi geçen Hadis’e benzer mesajlar içeren ve Afganistan, Pakistan ile Suudi Arabistan’da okutulan ders kitaplarına Amerika Birleşik Devletleri**

1986'dan 1994'e kadar 50 milyon dolarlık bağış yapmış; böylelikle kitaplar Amerika'nın finansal desteğiyle Nebraska Üniversitesi'nde üretilmeye başlanmıştır. (Mamdan, 2004, s. 137) Bu düşmanca öğretilerin, komünist tehlikeyi durduracağı ve Rusları karalamaya yardımcı olacağı düşünülmüştür. 3. sınıf matematik kitabında şu soru vardır; *“Bir grup Müslüman asker 50 Rus askerine saldırdı. Bu saldırı da 20 Rus öldürüldü. O halde kaç tane Rus askeri kaçmıştır?”* Buna paralel olarak Afgan çocuklarına düşmanın gözlerini oymayı, bacaklarını kırmayı öğütleyen birçok kitabın orijinal hali hâlâ Afganistan ve Pakistan'da kolaylıkla bulunabilir. Aslında yukarıda bahsedilen Hadis şu şekilde de yorumlanabilir: Dinsizlere, Ruslara, Komünistlere, Şiilere ve diğerlerine benzemek günahdır. Bu tür insanlara benzemek sizi onları sevmeye, onları yüceltmeye ve onları kapitalist tüketicinin gözünde yükseltmeye iter; bu yasaktır.

Zamanla İslami öğreti, cami ve medreselerde sıklıkla kendine yer bulan tefsir halini almıştır. Fatıma Merniss, bu öğretinin Tanrı'ya itaat ve sabır gibi ilkel mesajlar vermeye devam etmesi durumunda herhangi bir gelişme göstermeyeceğini belirtir. Ve şunları ekler “İslami öğreti liberal demokratik taktiklerle desteklenmelidir ki hem komünizme bir siper halini alabilsin hem de Arap petrolünü kontrol edebilmek için stratejik bir konuma sahip olabilsin (2003, s. 51-52). Son yıllarda **Arap eğitim sistemindeki reformlarda İslam'a ve Arap kültürüne daha az yer verildiği tespit edilmiştir.** Yapılan tespit, Arapların kendilerini inkâr yoluna gittiklerinin ya da geçmişlerini bugünden ayrı tutmaya çalıştıklarının bir göstergesi olabilir. Fakat bu onların dinsel bağnazlıkları, şiddeti, terörizmi ve cihat anlayışını terk ettikleri anlamına gelmez. Aksine yeni müfredatla tüm bu başlıkların temelinde yapılandırılan bir disiplinler arası yaklaşımla Arap entelektüelleri yetiştirmeyi amaçlanmaktadır. Son yıllarda yapılan yeniliklerin olumsuz yanı, Arap gençliğinin içeride devlet baskısı altında, dışarıda ise Batı'ya bağımlı bir halde yaşamaya zorlanmasıdır. Bu şartlar altında Arap öğrencileri asla

kendi düşüncelerine sahip olamayacaklar, kendi yargılarını dile getiremeyecekler, yerinde kararlar veremeyecekler ya da salt bilgiyle ideoloji arasındaki farkın ayırımına varamayacaklardır.

Öğretmenlik Mesleğinin Dönüşümü ve Devrimci Öğretmen

Meral Uysal*

Türkiye’de öğretmen eğitim yoluyla toplumda gerçekleştirilmek istenen değişimin öznesi olarak görülmüş; Cumhuriyetin kuruluşu ile birlikte hedeflenen çağdaş toplum projesini yaratmanın, öğretmenlerin çağdaş bireyleri yetiştirmesi ile olanaklı olacağı düşünülmüştür. Bu yönüyle öğretmen öğretme işini bilmesi kadar, yaşamın diğer yönlerine ilişkin olarak da bilgisine güvenilir bir meslek elemanıdır.

Türk Modernleşmesinde öğretmen kimliği geleneksel yaşam tarzlarını ve dinsel kimliklerin karşısında konumlanmıştır. Geçmişte gelenekselin ve dinselin temsilcisi olan imama karşı, moderniteyi temsil eden öğretmen arasındaki mücadelede öğretmene aydınlanmanın öncüsü olarak değer ve önem atfeden anlayış, yeni muhafazakâr liberal anlayışın egemen olduğu günümüz Türkiye’inde öğretmenin imam karşısında yenilgiye uğradığı tartışmalarını gündeme taşımıştır. Öte yandan öğretmenlik, cumhuriyetin ilk yıllarında saygın bir toplumsal statüyü temsil ediyordu, cumhuriyetin ilk yıllarından sosyal devletin güç kaybetmeye başladığı 1970 ve özellikle 1980’lere kadar şehirli sınıfların çocukları yanında, kırsal kesimin çocukları için de bir yükselme, sosyal hareketlilik basamağı olarak görülüyordu. Köy Enstitüleri bunun en tipik örneğidir. Öğretmenlik mesleğinin giderek çekiciliği azaldı. 2000’li yıllara gelindiğinde öğretmenlik diploması artık ne mesleğin ne de toplumsal statünün güvencesi oldu.

Küresel kapitalizm yaşamın diğer alanlarını olduğu gibi öğretmenlik mesleğini de dönüştürmektedir. Yeni muhafazakâr liberal anlayışın egemen olduğu günümüz Türkiye’inde eğitim alanında öğretmenlik mesleğine yansıyan ve öğretmenlik mesleğini de dönüştüren değişimler nelerdir?

- Devlet ve özel okullar ayrışması belirgin bir hale geldi. Özel okulların sayısı arttı. Çocuklarının eğitim giderlerini karşılayamayanlara hizmet verecek okullar devlet okulları, kendi geliriyle daha nitelikli hizmet almak isteyenler için özel okullar arasındaki ayrışma daha gözle görülür hale geldi. Daha da ötesine gidilerek okulları birer işletme gibi gören ticari eğitim anlayışı kamu okullarını da dönüştürmeye başladı. Özellikle 1980 öncesi refah devletinde kâr karşılığında üretimde bulunmayan, hizmet üreten öğretmen kitlesi, piyasa mekanizmaları tarafından denetlenmediği için daha özerk, bazı kararları alma konusunda daha özgürdüler. Özerkliği elinden alınan öğretmen kitlesinin toplumdaki saygınlığı da azaldı.
- Ayrışma sadece özel okullar ve devlet okulları arasında değil, okul giderlerinden ailelerin sorumlu tutulması yoluyla devlet okullarının kendi arasında da meydana geldi. Okul aile birliklerinin gönüllü katkısı ve işbirliği giderek, okul yönetiminin finansman yaratmak kaygısı ile bir işletme anlayışı ile yönetilmesine; katkılarının ve kaynak yaratma kapasitesine bağlı olarak okulların zengin okullar ve fakir okullar olarak ayrışmasına neden oldu.
- MEB’in okulların giderlerini karşılayamaması, öğretmenlerin okulun zorunlu giderlerini karşılamak için, okul aile birlikleri ile birlikte öğrencilerden para toplamak zorunda kal-

**Prof. Dr. Ankara Üniversitesi*

maları “tahsildar öğretmen” tipini yarattı. Araştırmalar velilerin para toplanacağı endişesiyle veli toplantılarına gelmediklerini ortaya koyuyor. Bu durum çocukların para kaynağı olarak görülmesine, daha çok parasal katkıda bulunanların çocukları için olumlu ayrımcılık beklentisi içinde olmasına neden oluyor.

- Yeni liberal politikaları, öğretmenlik mesleğinde de esnek istihdama neden olmaktadır. Bugün aynı işi yapan ancak 657 4/A’ ya istihdam edilen kadrolu, 4/B’ ye göre istihdam edilen sözleşmeli, 4/C’ ye göre geçici olarak istihdam edilen ücretli öğretmen ve usta öğretici, 657/86’ ya göre istihdam edilen vekil öğretmen gibi değişik statülerde çalıştırılmaktadır.

Eşit işe eşit ücret ilkesi işlememektedir. Mevcut öğretmenlerin yaklaşık % 10’unu esnek istihdam yapısıyla çalışanlar oluşturmaktadır ve bunların sayısı giderek artmaktadır. Kadrolu öğretmenlik dışında diğer çalışma biçimleri güvenceli ve sürekli statüde değildir. Aralarında ücretler özlük hakları ve çalışma koşulları açısından ciddi farklar vardır. Esnek istihdam’ın sonuçları nelerdir?

- ✓ Güvencesiz koşullarda farklı statülerde öğretmen çalıştırılması ile örgütlenmenin önüne geçilerek toplumsal muhalefet ortadan kalkıyor. Güvencesi olmayan öğretmen tepki gösteremez, örgütlenemez. Çünkü geleceği MEB’in iki dudağının arasında.
- ✓ Ücretler, iş güvencesi, özlük hakları ve çalışma koşulları açısından ciddi farklar nedeniyle sözleşmelere bağlı olarak çalıştırılan öğretmenler, veliler, öğrenciler ve

yöneticiler tarafından öğretmen olarak görülüyor. Veliler, ücretli öğretmenlerin kendi çocuklarının öğretmeni olmasını istemiyorlar.

- ✓ Geniş bir işsiz öğretmen adayı kitlesinin varlığı, sözleşmeli ya da ücretli çalışmaya rıza gösteren bir öğretmen profili oluşturuyor. İşsiz kitlenin varlığının yarattığı endişe ve kötüsüne razı olma durumu öğretmenin çok düşük gelirle hayata tutunmasına neden oluyor.
- ✓ Geçici statüde çalışan öğretmenler, sürekli işsiz kalma tehdidi içinde olduklarından mesleki aidiyetleri de düşük olmaktadır. Bir mesleğe kendini ait hissetmeyen öğretmenin kendine saygısı, toplumun ona saygısı azalıyor.



- ✓ Farklı statülerde öğretmen istihdam edilmesi öğretmenler arasında bir hiyerarşiye neden oluyor. Öğretmenler okulda kendilerinin yapmak istemedikleri işlerin sözleşmeyle yapılan öğretmenler tarafından

yapılmasını istiyorlar. Yönetimde aynı eğilim içinde olabiliyor. İş güvencesine sahip olmamaları nedeniyle, kadrolu öğretmenlerle kıyaslandığında okul idaresi karşısında daha güçsüz oluyorlar, iş sözleşmelerinde yer almayan angarya işleri üstlenmek zorunda kalıyorlar. Sicil notu ve sözleşmelerinin yenilenmesinin yarattığı kırılgan konum nedeniyle yöneticilerin bağlı bulunduğu sendikaya üye olmak zorunda kalanlar bile söz konusu oluyor.

- Gelir düşüklüğü sadece geçici ve sözleşmeli statüde çalışanlar açısından değil, kadrolu öğretmenler için de söz konusu. Ek ders uygulaması yoluyla öğretmenlerin ders saatlerinin bir standarda bağlanıp, bu standarttan

fazlasının ek ders olarak ifade edilmesi nedeniyle, öğretmen geçinecek ücreti kazanmak için ders sayısını hesaplamaya başlıyor. Ders saatini artırıyor, özel dersler veriyor, dershanelerde çalışıyor. Bunun sonucunda öğretmen tümüyle ekonomik sorunları çözmekle uğraşan, sıkı sıkıya hesaplar yapan Bourdieu'nün ifadesiyle saymana dönüşüyor. Bunun da ötesinde eğitimdeki ticarileşme meşru görülmeye başlıyor. Mesleğine karşı herhangi bir ideali olmayan öğretmen kitlesi oluşuyor.

- Türkiye'de sınava dayalı eğitim sistemi, öğretmenlerin yaptığı işin niteliğini de giderek belirlemeye başlıyor. Sınav ve sınavda başarının temel olduğu bir sistem, öğrencinin bireysel farklılıklarının ihtiyaçlarının, öğretmenin özerkliğinin önemini yitirmesine neden oluyor. Merkezi sınavlara hazırlamak, öğretmenin temel görevlerinden biri haline geliyor. Hatta öğretmenler arasında bu sınavlarda başarılı olmaya dayalı yeni hiyerarşiler oluşuyor. Sınav başarısı yüksek olan öğretmenler seviye sınıflarına veriliyor. Eğitimin ticarileşmesine, meslektaşları ile rekabet uğruna öğrencilere daha fazla bilgi yüklemeye, bilginin merkezileşmesine neden oluyor. Merkezi sınav sistemi ile rekabet odaklı bir eğitim sistemi, öğretmeni değerlendirme sürecinden de uzak tutarak, mesleğine ve kendisine yabancılaştırıyor. İdeali olmayan bir öğretmen tipi yaratılıyor. Ölçme ve değerlendirme takıntısı öğretmenlerin zaman ve enerjilerini gasp ediyor. Başarı ve başarısızlık sadece öğretmene yüklenen bir sorumluluk haline geliyor.
- Öğretmen özerkliğini ortadan kaldıran konulardan birisi de derste hangi etkinlikleri yaptıracağı, konuları nasıl işleyeceği, hangi soruları soracağı kılavuz kitaplarda bulunmaktadır. Bu kitapların varlığı ve yaygın kullanımı nedeniyle meslek teknikleşiyor, öğretmen bir teknisyene dönüşüyor. Öğretmenler eğitim sürecinin diğer aşamalarında da özerk değiller.
- KPSS sınavının kendisi başlı başına bir değerlendirme konusu oluşturuyor. Öğretmen

atamalarının sınav sistemine bağlanması, akademik yetiştirme sonucunda elde edilen diplomanın meslek kazandırmada yeterli olmaması sonucunu doğuruyor, bu durum öğretmenlerin kendilerine olan güven duygularının yitirilmesine neden olmaktadır. Açılan kadro durumuna göre aynı puanı alan öğretmen adayları farklı statülerde çalışmak durumunda kalıyorlar. Bu nedenle eşitlik algısı zedeleniyor. Eşit işe eşit ücret olmadığı gibi, eşit puana eşit statü de yok.

Cumhuriyetin modernist, aydınlanmacı zihniyeti idealist öğretmen tipini yarattı. 70'lerde özellikle sosyalist öğretmenler toplumda entelektüel olarak önemli ölçüde dönüştürücü bir rol oynadılar, özellikle öğrencileri üzerinde. Günümüzde öğretmenin aydınlanmacı ya da entelektüel olarak etkili olduğunu söyleyemeyiz ancak kendisine dayatılan bu "piyasa dostu öğretmen" modeli ile tam anlamıyla bir özdeşleşim içinde olduğunu da söylemek mümkün görünmüyor. Özellikle eğitime dair bir sözü olmayan, zaman zaman dünya görüşü ve kendine dayatılan liberal değerler arasında savrulan bir öğretmen tipi var. Hatta dünya görüşü bu savrulmada bir fark yaratmıyor. Bu durum yeni öğretmen modeline karşı bir direnme potansiyelini de içinde taşıyor. Bu noktadan direnme mekanizmaları üretilebilir. Devrimci öğretmenin dönüştürücü aydın rolünü oynayabilmesi için:

- Öncelikle bir devrimci öğretmen için diğer öğretmenlerle kurduğu iletişim biçiminin önemli olduğunu düşünüyorum. Özellikle geçmişten farklı olarak daha insani, daha eşit ilişkiler kurmak yerine diğerlerine üstten bakan, aşağılayan, kendisini farklı bir yerde gören bir yaklaşım söz konusu olabiliyor. Devrimci öğretmenin kendisini koyduğu yer ile diğer öğretmenlerin onu koyduğu yer arasında bir paralellik de yok. Aslında yaşama biçimleri farklı olmasa da devrimci öğretmenlerle diğerleri arasında bir mesafe oluşuyor. Devrimci öğretmenler diğerleri ile ya bir mesafe oluşturuyor ya da okulun geliştirdiği bir alt kültürün içinde savrulup, farklı duruşlarını sergileyemiyorlar.

Bu bir dayanışma kültürünün üretilmesini engelliyor. Topyekûn direnme olanaklarını yok ediyor.

- Müfredatın belirleyiciliğine, kılavuz kitapların yön göstericiliğine rağmen sınıf içi demokratik mekanizmaların üretilmesinin mümkün olduğunu düşünüyorum. Eşit söz hakkı vermenin dışında sınıf içi katılım mekanizmaları üretilebilir. Her şeyden önce hiçbir türlü ayrımcılığın olmadığı, ötekilerin oluşturulmadığı bir ortam yaratılabilir. Devrimci öğretmenlerin bu konuda yeterli duyarlılığı gösterdiğini söylemek olanaklı görünmüyor.
- Daha önce öğretmenlerin istihdam edilme biçimine ilişkin olarak hiyerarşiler oluştuğunu belirttik. Devrimci bir öğretmen hiçbir iktidar ilişkisine olumlu bakmamalıdır. Hiyerarşilerin oluşturulmasına karşı mücadele, topyekûn bir mücadelenin parçasıdır. Ancak bu hiyerarşilerin okul düzeyinde yeniden üretilmesine karşı durmak gerekir. Bu konuda da devrimci öğretmenlerin yeterince duyarlı davranmadığına dair gözlemler var.
- Devrimci öğretmenin yeni değerlere karşı bir direnme oluştururken elinin kolunun en bağlı olduğu nokta, merkezi sınavların başarı sistemine öğrencilerini uyarlama konusudur. Ancak bu konuda da duyarlı olunması gereken nokta, diğer öğretmenlerle bir rekabet ilişkisine girmeden bir dayanışma ilişkisi içinde öğrencilerini sınava hazırlamak söz konusu olabilir. Ders dışında da bu konuda dayanışma davranışlarını geliştirebilirler.
- Ekonomik nedenler, geçim sıkıntısı ve belki de kapitalizmin tüketim kültürünün oluşturduğu konformist kaygılar nedeniyle öğretmenlerin önemli bir kısmı özel dersler veriyor, dershanede çalışıyor. En azından öğretmenler, bu tür çalışmalarını, okuldaki çalışmalarına göre ikincilleştirebilirler. Gözlemler genelde tersi olduğunu gösteriyor.

Apple'ın da belirttiği gibi "eleştirel ve demokratik bir eğitim ancak eğitim politikası ve uygulamalarının somut konularıyla-ve eğitimcilerin, öğrencilerin ve toplumdaki bireylerin günlük yaşamlarıyla-çok daha fazla ilişkilendirildiği zaman başarılı olabilir". Devrimci öğretmenler, sözünü ettiğimiz konularda diğer öğretmenlerden farklı bir tarz geliştirmelidirler. Böyle bir yaklaşım uzun erimli bir demokrasi mücadelesinin de önünü açacaktır.

Yararlanılan Kaynaklar

Apple, Michael W. (2007)Demokratik Okullar, Güçlü Eğitimden Dersler, Dipnot Yayınları, Ankara.

Demir, Nacar. (2010) "Esnek Çalıştırma Biçimlerinin Öğrenme Ortamına Yansımalarının Çözümlemesi",Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ertürk, Esin. (2010) "Türkiye'de Öğretmenlik Mesleğinin Dönüşümü" Sınıftan Sınıfa, Fabrika Dışında Çalışma Manzaraları, Derleyen: Ayşe Buğra, İletişim Yayınları, İstanbul.

Üstün, İlknur. (2011) "Ataması Yapılmayan Öğretmenler",Boşuna mı Okuduk, Türkiye'de Beyaz Yaka İşsizliği, İletişim Yayınları, İstanbul

Kapitalizm, Öğrenciler ve Değişen Bilgi Yapıları

Kemal İnal

Türkiye milli eğitim sistemi, en başından itibaren öğrencide davranış değişimini eğitim, o günlerdeki adıyla terbiye olarak tanımlamıştır. Hatta, eğitim büyük ölçüde, II. Meşrutiyet'ten itibaren talim ve terbiye olarak anlaşılmıştır. Burada talim, daha çok uygulamada çeşitli yapıp-etmeleri, pratik öğrenmeyi ve biraz da askeri bir öğretimi içeriyordu. Terbiye ise, üç düzeyde anlaşılmıştır: dinsel, ahlaki ve eğitsel. Cumhuriyet, zihinsel değişimi, davranış değişimine indirgemiş; mesela dış fırçalamayı fen bilgisi kadar, yolda uygun biçimde yürümeyi matematik, görgü kurallarını biyoloji kadar önemsemiştir. Zira 20. yüzyıl büyük anlatılar-sosyalizm, liberalizm ve faşizm- çağıdır ve bu anlatılar, liberalizm bile kitlelere, kitlesel davranış değiştirmeye dayanmaktadır. Kitleler, ister birey isterse grup veya topluluk düzeyinde olsun, en alttan en üste değişimi son derece basit davranış değişimleri çerçevesinde yönlendirilmek istenmiştir. Türkiye cumhuriyetinin asıl hedef kitle, ne büyük burjuvazi, ne de orta sınıftı; milletin efendisi ilan edilen köylü idi. Köylüler için kitlesel okuryazarlık seferberliği Millet Mektepleri, Halk Odaları veya Halkevleri, ordudaki Ali Okulu, sonrasında Köy Enstitüleri, köylünün davranış değiştirmesine yönelikti. Davranışlar gelenekselden moderne, dinden bilime, hurafe-lerden nesnel bilgiye doğru değiştirilecekti.

Bu değişim alfabe, kültür, dine yaklaşım, yönetim biçimi, günlük yaşam tarzında radikal değişimler içerdiği için çok sancılı, yer yer protestoya varan, zaman zaman sahiplenilmeyen bir süreç yarattı. Ama sonunda büyük davranış değişimleri

gerçekleşti: Batı tarzı görgü kuralları giyimden konuşma biçimine, devlete bakıştan alfabeye değin günlük hayat katına yerleşti. Toplum kitlesel ölçüde davranışlarını değiştirdi. Bu süreç, yukarıdan aşağıya, son derece otoriterdi. Aynı süreç Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nde de, Almanya, İtalya ve Japonya'da da, hatta ABD'de de görüldü. Zira 20. yüzyıl kitlelerin çağıydı. Değişim de, bilişselden ziyade davranış düzeyinde algılanıyordu. Nitekim sosyal psikolojide bilişsel yaklaşım, davranışçılığı büyük ölçüde kitlelerin otomatik ve yukarıdan aşağıya değişimine temel teşkil etmekle eleştirdi.

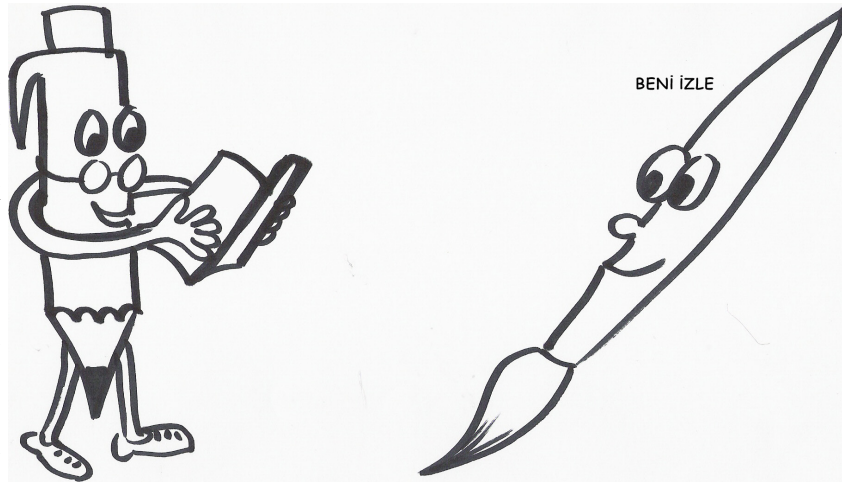
21. yüzyıla girilirken yeni süreçler, değişimi kitleden bireye kaydırды. Odak, bireydi. Tüm bir kültür endüstrisi, reklamcılık, halkla ilişkiler ve tanıtım, piyasa odaklı pazarlamacılık, imaj yönetimi vs. değişimi bireyden kalkarak yukarıya doğrulttu. Bugün kalite, verimlilik, yönetim, inşacılık, öğrenci merkezli eğitim, çoklu zeka kuramı, duygusal zeka gibi kavramlarda ne kitlesel bir saik ne de toplumsal bir örüntü bulunabilir. 20. yüzyılın davranışçı ekolü, başta Newton fiziği olmak üzere Aydınlanmaya, modern bilim tarzına dayandığı için her türlü musibetin kaynağı ilan edildi: ezbercilik, otoriteryanizm, öğretmen merkezcilik, aktarmacılık, tek yönlü düşünme, bilimsel bağnazlık, ötekini dışlama, homojenleştirme vs. Modern eğitim anlayışı, içerdiği büyük anlatılar, kitlesel saik, toplumsal davranış, ahlaki bakış gibi faktörler nedeniyle gözden düşürüldü; onun siyasal formu olan kapitalist veya sosyalist ulus-devlet formu sahne arkasına itilmeye çalışıldı. Bu modern dönemin eğitimde mutluluk değil felaketler getirdiği ileri sürüldü: Atom bombasını da, kitle imha silahlarını da, faşist devlet anlayışını da modern eğitim ve onun okulundan yetişenler üretmişti. Suçlamalar eğitimde yeni kulvarlar açmadı, çünkü siyasal ve felsefi alanda açılan yeni kulvarlar eğitimi tepeden aşağıya belirledi, değiştirdi, neredeyse tanınmaz hale getirdi.

Postmodern çağa girdik nitekim. Eğitim, okul, öğrenci, öğretmen ve hatta veli, elbette tüm öğretim yöntemleri, eğitim materyalleri yeniden tanımlandı. “Bilgi” yerine “bilgiler”, “Kültür” yerine “kültürler”, “Bilim” yerine “bilimler” sahne aldı. Mutlak akıl, kesin bilgi, nesnellik, deney, gözlem, kanıtlanabilirlik; velhasıl modern bilim ve eğitim anlayışının ipi çekildi. Görelilikçi, Kuantumcu yaklaşımlar, birden fazla bilme yolunu vaaz eden modeller ile birlikte nesnel bilginin tek kaynağının “Bilim”den ziyade din, çeşitli geleneksel bilme yolları, atadan kalma yöntemler, sözlü tarih çalışmaları, bireysel deneyim ve hikayeler olduğu iddia edildi. Herkesin, ama en çok da ezilenlerin, daha çok da azınlık konumundaki etnik kimliklerin, kadınların, sakatların, romanların, farklı dinden olanların, sesleri duyulmayanların bilgisi okula, müfredata ve ders kitaplarına girdi: Yeni bir eğitim ve bilim anlayışıyla karşı karşıyaydık. Etnik bütünleşme modellerinden asimilasyon, eritme potası (melting pot) suçlanırken kültürel çoğulculuk, haliyle çokkültürcülük öne çıkarıldı.

Bilgi/enformasyon, yeni Tanrı haline getirildi, eski tanrı “Bilim”in yerine. Demokrasiyi desteklediği iddia edilen bu yeni toplum biçiminde madem herkesin bilgisine yer vardı, madem herkesin bilgisiyle bilim yapılabilirdi, madem sınıf, müfredat ve ders kitaplarının içeriği çok sesle doldurulabilirdi, o zaman hiç kimse öğrencilere, öğretmen ve velilere en yukarıdan tanımlanan, formüle edilen ve tek otorite olarak görülen “Bilgi”yi mutlak biçimde aktaramazdı. Laik, aydınlanmacı, modern, ulusal bilgileri öğrencilere empoze etmek yerine, öğrencilere yeni şeylerden bahsetmek gerekirdi: öğrenmeyi öğrenmek, verilen bilgidan yeni bilgi inşa etmek, her türlü bireysel deneyimi sınıfta performans ve proje ödevleriyle aktarmak, ikili zeka tasnifi dışında bırakılan diğer zeka türlerinin (duygusal, sportif, toplumsal vd.) de değerli ve işe yarar olduğuna inanmak, öğretmeni tek bilgi/bilim otoritesi olarak değil de kolaylaştırıcı (mo-

deratör), rehber, teknisyen olarak görmek vb.

Modern dönemin kitlesel eğitimi, yurttaşlarını talem ve terbiye etmeyi öne çıkardığı için işin içine sivil toplum örgütleri, piyasa, din temelli örgütleri sokmazdı, sokmadı da. Fransız devrimci Danton gibi hepsi de aynı şeyi düşündü: Çocuk, ailesinden önce ulusuna, ama daha çok da devletine aittir. Fakat 1980’lerle birlikte bu sahne değiştirilmeye başlandı. Serbest piyasa, devletin küçültülmesi, özelleştirme, sosyal hizmetleri metalaştırma ekonomi alanında başladı ama eğitime de sirayet etti. Önceleri piyasadan görece bağımsız olan okul, piyasa ilişkilerine göre yeniden tasarlandı. Okul, piyasanın gölgesine dönüştü. Piyasa nereye gidiyorsa okul da onu takip etti. Öğrenci-



nin devlet için değil, piyasa için bilgi inşa etmesine geçildi. Yurttaşlık bilgisi yerine öğrenci ürün dosyası (portfolyo) daha değerli kılındı. Öğrencinin toplum ve devlete karşı ödevleri, piyasaya karşı görevlere dönüştü. Piyasa, öğrenciler üzerinden iki mekanizmayla bağlantı kurdu: eğitim hizmetlerinin her kademesinin (kayıt, sınav, kırtasiye, temizlik, kantin, servis, ders kitabı, sosyal faaliyet, otopark vd.) paralı hale getirilmesi ve sınavlar. Sınavlar, koca bir özel eğitim sektörü yarattı: özel ders, kurslar, etüt merkezleri, ders-haneler, özel okullar. Tüm bu süreçler, öğrencinin bilgi, bilim ve toplumsallık anlayışını kökten değiştirdi.

Bilimsel bilginin, deneyerek öğrenmenin, kuramsal yaklaşımların, büyük anlatılara güvenmenin, entelektüel eğilimlerin itibarının kaybettirildiği

bir eğitim ortamı oluşturuldu. Evrim teorisi, Aydınlanma, sosyal bilimler, modernlik, nesnellik, akılcılık gündemden düşürülürken din, mistisizm, kadim bilme yolları, geleneksel tarzlar, çeşitli post akımlar tarafından zayıflatıldı. En kötüsü de, bilimsel standartların yerini piyasa standartlarının almasıydı. Tüm bir tıp ve ilaç sanayi, şirketler tarafından empoze ve manipüle edilmiş sözde akademik yayınlarla ticari bir anlayış çerçevesinde desteklendi.

Eğitimsel bilgi yerine kişisel bilgi gözde haline getirildi. Öğrencilerin daha önce, okula gelmeden önce, çeşitli ortam ve mekanlarda edindikleri bilgiler, demokrasi adına alkışlandı. Bu süreçte ezberci, aktarmacı, dayakçı, kaba indirgemeci, düz düşünen, devletin ileri karakolu olarak görülen öğretmen yavaş yavaş çeşitli mekanizmalarla öğrenciye göre ikincilleştirildi: esnek ve güvencesiz çalıştırma, düşük maaş, yetersiz özlük hakları, sürekli kalite ve verimliliğini sorgulama, habire hizmet içi veya yaşam boyu öğrenme adına kurslara sokma, sınavlardan geçirme, kariyerini sorgulama ve daha çok çalıştırma... Bu süreç, okulda bilimsel ve eleştirel bilginin artışıyla sonuçlanmadı. Öğrencilerle klasik öğretmen arasındaki toplumsal iletişimi koparan sosyal medya, internet veya ileri iletişim/eğitim teknolojileri ile birlikte sınav sektörü yeni bir bilgi türü yarattı: Test bilgisi. Bu test bilgisine kaba bir medyaya bilgisi eşlik etti. Elektronik teknoloji piyasa ilişkileri üzerinden okullarda iyi eğitim=teknoloji anlayışını güçlendirdikçe öğrenciler, kitap, ansiklopedi, kütüphane, öğretmen gibi kaynaklara değil, kes-yapıştır tekniğiyle işgören internete, parayla çalışan ödev ve tez merkezlerine, ders-hane öğretmenlerine başvurdular. Öğrenciler, piyasadan satın aldıkları bu bilgilerle okullarını kolayca geçerken, dersanelere, sınav tekniklerini öğrenmeye, test bilgisine daha çok zaman harcamaya başladılar. Meta-bilgiler gözden düştükçe mikro-bilgiler öne çıktı.

Son yirmi yılda geriye dönülüp bakıldığında nasıl bir bilanço çıkarmalı acaba? Evet, öğrenciler bir yığın proje ve performans ödevleri yaptılar, öğrenci ürün dosyaları tutuldu, risk değerlendirme çizelgeleri hazırlandı, İKS çerçevesinde öğrenci

ve velilerine anketler uygulandı, bir ton test sorusu çözüldü, çok para harcandı, bilgi üzerinden yeni bilgiler inşa edildi vs. Sonuç? Sorgulama, problem çözme, entelektüel gelişim, anadilini doğru ve etkili kullanma gibi birçok bakımdan yetersiz bir öğrenci-mezun tipi üretildi. Pratik, o da teknolojik pratik öne çıktıkça düşünce/düşünme geriledi. Geriledi, zira bilginin asıl otoriteleri (üniversite, araştırma merkezleri, okullar, laboratuvarlar vb.) karşısında bilim karşıtı birçok rakip buldu. Postmodernizm, bu rakipleri parlattıkça parlattı. Bilginin bilimsel inşası yerine sosyal inşası öne çıkarıldıkça okulun zincirlendiği piyasa tanrısı entelektüel yeti, çaba ve bilgileri arka plana itti. Böyle böyle felsefe, sosyoloji, psikoloji, antropoloji gibi temel sosyal bilimler, işletme, pazarlama, endüstriyel tasarım, reklamcılık, halkla ilişkiler ve tanıtım gibi piyasa disiplinleri tarafından boğuldu. Bütün bunlara neden olan küresel kapitalizm yeni bir öğrenci tipi yarattı ama bu tipin sosyal değerlere olan uzaklığı da yavaş yavaş kırılmaya başlandı. ABD'deki Wall Street'i işgal ile başlayan, ama onun öncesinde Arap Baharını örgütleyenlerin içinde gençlerin çoğunlukta olması, insanda bir parça iyimserlik oluşmasını sağlıyor. Ama karşımızda eğitimi parayla alınıp satılan bir mal gibi gören anlayış sürdükçe, içeriğe dair çok şeyi, eğitimin bilgisini ve okuldaki öğretimsel süreçleri daha çok konuşacağız ve yazacağız gibi.

Çocuktan Çocuksu yaklaşıma Çocukça Tepki ...tarandık

Ayhan Ural*

Eğitim Bakanlığı ile bir üniversitenin ortaklaşa düzenlediği bir paneldeyim: Başkan ve panelistler yetkin ve konuya hâkimler. Panel için oldukça büyük bir salon seçilmiş ve çok sayıda dinleyici ilgi gösterip salonu doldurmuş. Her şey normal seyrinde devam edecek derken oturduğum orta sıralardaki koltuğun önünde olağan dışı bir durum algıladım.

...ve panel başladı. Başkan ve söz sırası gelen konuşmacı, konunun yamsal olduğunu vurgulayan saptamalar yaparak bizlere ulaşmaya çalışıyorlardı. Ben de bir yandan önündeki bu olağan olmayan duruma dikkat kesilmiş bir yan-

dan da konuşmacıların soyut değerlendirmelerini anlamlandırmaya çalışıyordum. Söylenenlerin bir bölümünü gereksiz, sıkıcı, anlamsız, karışık bulsam da bir bütünlük kurarak yararlanmayı istiyordum. Ancak önümde gerçekleşen olay, panelin önüne geçecek değerlendirmeler ve çok daha değerli öğrenmeler yapmama neden oluyordu. Bir başkan ve dört katılımcısı olan panel, gerektiği kadar uzundu. Bu uzunluğun etkisi önümdeki koltuklarda biraz daha çok hissedilir gibiydi. Genel akışı bozmayan ve benim dışındakileri de ilgilendirdiğini düşünmediğim olağan dışılık, pa-

nelle eşzamanlı sonlanmaya doğru yol alıyordu. Başlangıçtaki görünümün dışında olay daha da karmaşıklaşıyor ve öngörülerimin dışına çıkıyordu. Nereye varacağına ilişkin seçenekler üretmeye başlamıştım. Bu olağan dışılığın kahramanı-yla neler konuşabileceğimi kurguluyordum. Diğer yandan da konuşmacıların katılmadığım düşüncelerine eleştiri yapacaktım, sorularım olacaktı soru-yanıt bölümünde. Konuya ilişkin kaygılarımı, eleştirilerimi ve sorularımı oluşturuyordum.

...ve karmaşık düşüncelerle panelin sonuna yaklaşıyordum. Okuduklarım, yazdıklarım, yaptıklarım, yapmadıklarım ve yapamadıklarım ko-

nuşmaların önüne geçti. Hemen önümdeki olağan olmayan durumla daha yakından ilgilenmem gerekiyordu. Kaybettiğimiz geleceğimizi diye düşündüm tanıklığım süresince. Bunu nasıl yapmıştık ve yapıyorduk? Onu nasıl bu hale getirmiş-

tik? Nasıl teslim almıştık ve teslim olmuştu? Yanıtı çok zor, ağır sorular beliyordu zihnimde.

...ki tam da bu anda,

...ve o,

...önümdeki sırada, katlanan koltuğunun önünde, panel boyunca ayağa kalkmadan yerde oturmakta olan o, ayağa kalktı ve panel boyunca eline tutuşturulan kağıdı -dosya- sahneye doğrultarak nişan alıp, ...ta, ...ta ...ta sesleri eşliğinde taramasını yaptı. Sahnedekileri mi vurmaktı amacı, yoksa beni de mi? Yanındakileri de mi, hepimizi

*Yard. Doç.Dr. Gazi Üniversitesi / ayhanural@hotmail.com



mi, diye düşündüm o an... Vurulmuştum, onun arkasındaydım ve ben de vurulmuştum. Sadece konuşmacıları taramamıştı, hepimizedydi eylemi. Hedefi tam on ikiden vurmuştu. Sahnedekiler ve biz de taranmıştık, vurulmuştuk. ...eğitim bilimcileri, politik karar vericileri, uygulayıcıları ve hepimizi taramıştı...

...ve ben,

...aslına döndü,

...mutluyum diyebildim o an.

...eylemi benden başkası gördü mü diye baktım hemen etrafa, sadece ben görmüştüm, çok kalabalıktı, karanlıktı, yalnızdım ve eylemin tek tanığı bendim. ...yalnızdım. ...vurulmuştum, bir eğitim bilimciydim, **...ve daha çok vurulmuştum.**

O kimdi?

...panele velisi ve/veya öğretmeni tarafından getirilmişti anladığım kadarıyla, altıncı sınıfta okuyor olabilirdi, gözlüklüydü, hafif topluca, erkekti, bütün çocuklar gibi sevimliydi. Panelin başlangıcından beri –fark ettiğim andan beri- koltuğunda değil yerde oturmuştu. Elindeki kâğıtlara yanındakiler tarafından yazılan matematik işlemlerini yapıyor ve anında aldığı geri bildirimlerle -afe-rin- süreyi tüketiyordu. Matematik işlemlerinden sonra metin yazmaya geçilmişti, bütün bunlar koltukların arasında yerde ve o dar alanda yapılıyordu, ...çevresinde gerçekleşen önemli akademik etkinliklerden etkilenmiyordu sanılanın aksine. Ne zaman ki eyleme geçti, o zaman anladım ki her şeyin farkındaydı ve hem de hepimizden daha çok farkındaydı.

...paneldeydik,

...ve vurulmuştuk,

...taranmıştık,

...hepimiz,

...vurulduk,

...ve onun çocukluğunu çalmıştık,

...ve hak etmiştik,

...onu biz üretmiştik,

...ve vurulduk,

...otomatik kağıtla vurulduk

...bugün

...ama

...yarın

...ne olur?

...bilemiyoruz!

Tanıklığım buydu sadece, gördüğüm ve anladığım.

...bugün otomatik kağıtla taranmıştık.

...taranmıştı eğitim sistemi,

...vurulmuştu eğitim sistemi,

...ve hak etmişti eğitim sistemimiz.

18.12.2011 / Ankara

Yaşamboyu Öğrenme ve “Yaşamboyu Öğrenme Stratejisi Belgesi”

Rıfat Okçabol*

Kimileri ve YÖK, “yaşamboyu” sözcüğünü kullanırken Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) nedense “hayat boyu” sözcüğünü kullanmayı yeğlemektedir. Oysa yaşamboyu sözcüğü, hem birleşik yazılması bakımından hem de Türkçe açısından daha doğru ve daha anlamlı bir sözcük. Yaşamboyu ile MEB’in kullandığı “hayat boyu” sözcükleri, birleşik yazılan İngilizce “lifelong” sözcüğünün çevirileridir. Özgün hali birleşik olan sözcüğün çevirisinin de birleşik olması beklenir. Bu arada, “hayat” sözcüğü, “hayatım, bir tanem” ya da “hayatımı kararttın” söylemlerinde olduğu gibi daha çok soyut bir içerik taşıırken yaşam sözcüğü, daha somut ve yaşamla iç içe oluşu yansıtan canlı bir sözcük niteliğindedir. Ayrıca, yaşamboyu sözcüğü, en azından yazar için daha sıcak ve kulağa daha hoş gelen bir sözcüktür.

Yaşamboyu öğrenme kavramı, örgün eğitimdeki öğrenme süreçlerini de içeren, öğrenmenin doğumdan ölüme kadar sürdüğünü gösteren bir kavramdır. Yaşamboyu öğrenme kavramı, ayrıntılarda farklılıklar olsa da, genellikle Türkiye’de birbirine eş anlamda kullanılan, halk eğitimi, yaygın eğitim ya da yetişkin eğitimi kavramlarıyla ilişkili bir kavramdır. Halk eğitimi, 1962 yılında toplanan 7. Milli Eğitim Şurası’nda, “yurttaşların çalışma gücünü artırmak, yaşayış seviyesini yükseltmek, milli ve insani meziyetlerini geliştirmek amacıyla okul eğitimi dışında veya yanında yapılan eğitim ve öğretim çalışmaları” (MEB, 1991: 297) olarak tanımlanmıştır. Birleşmiş Milletler

Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization- UNESCO), yetişkin eğitimini, “on beş ya da daha ileri yaşta olup normal okul ve üniversite sisteminin dışında bulunan kimselerin yararına sunulan ve gereksinimlerine göre düzenlenen eğitim” (UNESCO, 1985: 3) olarak tanımlamaktadır. Yaygın eğitim ise, 1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’na göre, “örgün eğitimin yanında ya da dışında düzenlenen eğitim ve etkinliklerinin tümüdür” (m. 18). Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği’nin dördüncü maddesine göre de yaygın eğitim, “örgün eğitim sistemine hiç girmemiş ya da herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademelerden çıkmış bireylere; gerekli bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak için örgün eğitimin yanında veya dışında onların, ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerini sağlayıcı nitelikte, çeşitli süre ve düzeylerde yaşam boyu yapılan eğitim-üretim-rehberlik ve uygulama etkinliklerinin tümüdür” (MEB, 2010). UNESCO’ya göre ise yaygın eğitim, “öğrencilerin yazılması veya alınması gibi işlemleri gerektirmeyen veya bu gibi işlemleri istemeyen eğitim programlarıdır” (UNESCO, 1985: 65).

Parasalcı (kapitalist) küreselleşmenin yaygınlaşıp etkinleşmesiyle birlikte, “yaşamboyu öğrenme”, “öğrenme toplumu”, “öğrenme örgütü” ve “öğrenme çağı/bilgi çağı” gibi sözcüklerin de giderek daha sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Ancak bu söylemlere genelde parasalcı bir anlayış yüklenmektedir.

Tarihsel Gelişim

Hayvanlar arasında bile sınırlı düzeylerde var olan öğrenme, insanı insan yapan özelliklerin başında gelmektedir. İnsan olan yerde, öğrenme ve öğretim vardır, insanlar bir şeyler öğrenirken de birbirlerine bir şeyler öğretirler. Tarihsel süreç içinde, tarım devrimi ve sanayi devrimi yaşan-

*Prof..Dr. Boğaziçi Üniversitesi emekli öğr. üyesi

dıkça var olan öğrenmeler de öğretimler de çeşitlenmiştir. Pagan dinlerde tapınaklarda kurumsal olarak başlayan öğretiler, tek tanrılı dinlerin ortaya çıkmasıyla havralarda, kiliselerde ve camilerde sürdürülmeye başlanmıştır. Daha sonra, çocukların belirli öğretilerden geçmesi gereği duyulmuş ve dini mekanların dışında örgün eğitim kurumları açılmıştır. Okullar açılmış olsa da, aile içi öğrenmeler, dinsel mekanlardaki öğrenmeler ve toplum içindeki öğrenmeler artarak devam etmiştir.

Batı ülkelerinde ticaret ve sanayi alanındaki gelişmelerin 18. yy sonu ve 19. yy başlarında hızlanıp çeşitlenmesi, bu alanlarda çalışanların yeni bir şeyler öğrenmesi gereksinimini ortaya çıkarınca yetişkin eğitimi gündeme gelmiştir. Gereksinim duyulan alanlarda kurslar açılmasına, halk okulları ile işçi okullarının oluşturulmasına başlanmıştır. I. Dünya Savaşı'nın hemen sonrasında İngilizlerin hazırladığı ve "1919 Raporu" olarak bilinen raporda, "yetişkin eğitimi ayrıcalıklı insanlar için bir lüks ya da insanlığın çok kısa dönemine özgü olarak düşünülmemelidir. Yetişkin eğitimi, sürekli ve ulusal gerekliliktir, vatandaş olmanın ayrılmaz bir özelliğidir ve bu nedenle hem evrensel hem de yaşamboyu olmalıdır" (Walker, 1956: 55) denmektedir. Yetişkin eğitime verilen önem bu rapordan sonra hızla artmıştır. Yetişkin eğitimiyle ilgili derneklerin kurulmasına ve Amerika Birleşik Devletleri'nde 1935 yılında yetişkin eğitimi alanında doktora derecesinin verilmesine başlanmıştır. Birleşmiş Milletler örgütünde UNESCO'nun faaliyete geçmesiyle ve bu örgütün 1949 yılından bu yana yaptığı uluslararası toplantılarla yetişkin eğitimi tüm dünyada vazgeçilmez bir alan haline gelmiştir. UNESCO, uluslararası yetişkin eğitim konferanslarından beşincisini 1997 yılında Hamburg'da (Almanya) ve altıncısını da 2009'da Belem'de (Brezilya) toplamıştır.

Yaşamboyu öğrenme konusuna 1919'da değinilmiş olsa da bu kavramın etkin ve anlamlı olarak gündeme gelmesi 1960-1970'li yılları bulmuştur. Bu yıllarda yaşamboyu öğrenme, bir yandan **öğrenmenin gerçekten de yaşamboyu sürdüğü**nü vurgulayan bir kavramdır. Öte yandan da, var olan eğitim sistemini, eğitsel anlayış ve yakla-

şimleri **eleştiren**, eğitsel gereksinimleri, eğitimin işlevini ve insanlığa ulaşma yollarını **irdeleyen**, bireyin tüm yönüyle ve yaşamı boyunca gelişmesini **benimseyen** anlayışı öne çıkaran, tüm eğitim olayını bireyin kendini gerçekleştirip özgülleşmesi için **yeniden kavramlaştırmaya** çalışan bir anlayıştır. Bu kavram, eğitim-öğretimde herhangi bir yapılaşmayı yansıtmayan ve tüm eğitim olayını yeniden kavramlaştırmaya çalışan bir anlayışı yansıtmaktadır. Yaşamboyu eğitim kavramı genel yönelimi belirten rehber ilkedir (Büyükdüvenci, 1986; Cropley, 1990; Dave, 1975). 1970'lerin yaşamboyu öğrenme anlayışına göre: Okul, öğrencinin yaşamboyu öğrenme ilgisini ve yeteneğini geliştirmelidir, değişik içerik ve öğrenme biçimleri üretmelidir. Okula yeni işlevler yüklenmelidir. Eğitimin toplumsal işlevi bireyin gizli gücünü en üst düzeye çıkarmaktır, eğitimin amacı yalnız öğrenmek değil, öğrenmeyi öğrenmek, kendi olmayı öğrenmek, kendini gerçekleştirmeyi öğrenmektir. Okul ile öğrenme arasında yeni ilişkiler oluşturulmalıdır, toplum yaşamıyla öğretmen yetiştirme bütünleştirilmelidir. Örgün eğitim, bireylere seçenekler sunacak ve bireylerin kendi kendilerine öğrenme yeteneklerini geliştirecek bir biçimde, yeniden organize edilmelidir.

Ancak, yaşamboyu öğrenme kavramı giderek felsefi boyuttan uzaklaşarak değişik bir içeriğe ve ekonomik hedeflerle sınırlı bir anlayışa dönüşmeye başlamıştır. Bu değişimde, parasalcı küreselleşmenin, üretim süreçlerinde olduğu gibi eğitsel ve kültürel süreçleri de sermayenin güdümüne sokma çabası belirleyici olmaktadır. Parasalcı küresel güçler, iş dünyasının üretimini yükseltip verimini artırmak için çalışan kesimin yaşamboyu öğrenmesi gerektiği düşüncesi öne çıkarmaktadır. Küresel güçler, sermaye sahibini daha da kazançlı yapacak ve çalışanların esnek istihdama yatkınlığını sağlayacak bilgi, beceri ve yetkinliği artırıcı eğitim anlayışını yaşamboyu öğrenme olarak öne sürmektedir. Öğrenme toplumu ve öğrenme örgütü gibi kavramlar da, yaşamboyu öğrenme kavramını pekiştirmek üzere üretilip öne çıkarılmaktadır. Bu anlayışta, insanın kendini gerçekleştirmesi ve toplumsal yaşamın demokratikleşmesi gibi konulara pek önem verilmemektedir. Parasalcı sistemde beklenen,

emekçinin ölene değin üretmesidir; üretimin dışında kalmaması için ölene kadar teknolojik gelişimlere ayak uyduracak öğrenimlerden geçmesi, üretim gücünü artırması ve sermayedara daha çok rant sağlamasıdır. Küreselleşmede yaşamboyu öğrenmenin bu yeni içeriğiyle öne çıkması ilginçtir ki, zorunlu eğitim süresinin 11-12 yıllara çıktığı ve örgün eğitimin tüm kademelerinde öğrenim görmüş olanların oranının yüzde 70'lere-80'lere ulaştığı ülkelerde öncelik kazanmıştır. Anlaşılan, insanlar öğrendikçe, sermayenin o insanlardan istediği öğrenmeler giderek artmaktadır.

Avrupa Birliği (AB)'nin 1990 başlarında oluşturulması, yaşamboyu öğrenme anlayışının parasalcı bir içeriğe dönüşmesini körüklemiştir. AB'nin özünü ve çekirdeğini oluşturan Avrupa Konseyi, eğitim politikaları ve yetişkin eğitimi politikaları üzerinde etkilidir. 1996 yılı, yaşamboyu öğrenme Avrupa yılı olarak ilan edilmiş; 2000 Kasım'ında Yaşamboyu Öğrenme Memorandumu yayımlanmıştır (AB, 2000). AB'de, kişisel gelişime ve etkin katılımcı yurttaşlık eğitimine önem verileceği vurgulanmış olsa da; uygulamalar ve temel anlayış, yaşamboyu öğrenmenin işletmelerin daha verimli çalışmasına yönelik olarak gelişmesi ve kullanılması yönünde olmaktadır. 10 Aralık 1948'de kabul edilen İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (United Nations, 2011) ile 9 Mart 1990 tarihinde Jontien'de yayımlanan Herkes İçin Eğitim Bildirgesi'nde¹ (UNESCO; 1990) temel eğitimin herkesin hakkı olduğu, bu eğitimi sağlamanın bir devlet görevi olduğu ve parasız verilmesi gerektiği vurgusu, yeni ve küreselci yaşamboyu öğrenme anlayışında yer almamaktadır.

Bu parasalcı yaşamboyu öğrenme anlayışında, bireyin kendine özgü gelişimi ile üretim dışında toplumsal yaşama katkısını sağlayacak öğrenmeler ya hiç yoktur ya da bu tür öğrenmelere göstermelik olarak ancak yer verilmektedir. Gustavsson (2002: 14) da, geçmişte insancıl ve demokratik içeriğiyle eğitim politikalarını etkileyen yaşamboyu öğrenme kavramının, parasalcı küreselleşmenin etkisiyle ekonomik bir kavrama dönüşüğünü; insan, bilgi ve eğitim gibi kavramların insancıl ve demokratik içerikten soyutlanarak

ekonomik içerikle sınırlandırıldığını vurgulamaktadır. Bu nedenle örneğin küreselleşme öncesinde İskandinav ülkelerinde kamu sektöründe kültürel ve sosyal alanda çalışan yetişkin eğitimciler, serbest pazar-ekonomisine dayalı hizmetlere yönelmek zorunda kalmışlardır (Pollitt & Bouckaert, 1995). Aguilar (2009)'e göre de, yaşamboyu öğrenme vurgusu yapan Bologna sürecinin² amacı da, eğitimi geliştirmek değil, işletmelerin kazancının artırılmasıdır; parasalcı küreselleşmenin mantığına göre, kâr getirmeyen kültürel ve insancıl kalkınmalar desteklenmemelidir.

Gelişmiş ülkelerde küreselleşmenin getirdiği yaşamboyu öğrenme anlayışı benimsenip gelişmekte olan ülkelere de dayatılırken, Yetişkin Eğitimi Avrupa Derneği (European Association for Education of Adults-EAEA) gibi bazı dernekler Türkiye gibi pek çok ülkeye bu doğrultuda danışmanlık hizmeti vermektedir. Bu arada, Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konseyi (International Council for Adult Education- ICAE), Yetişkinlerin Eğitimi Araştırmaları Avrupa Topluluğu (European Society for Research on the Education of Adults- ESREA) gibi pek çok dernek ise sermayenin/piyasa ekonomisinin değil, "insanın" gereksinimlerini gidermeye öncelik vermeye devam etmektedir.

Türkiye'deki Gelişim

Küçük esnafın okuma-yazma ve dört işlemi öğrenmesi önem kazandığında, İslam Öğretim Der-

¹Herkes için Eğitim Dünya Bildirgesi'nin 10. maddesi şöyledir: *Temel öğrenme gereksinimlerinin karşılanması; herkes için eğitim konusunda görüş oluşturmak; erişilebilirliği evrenselletirmek ve eşitliği sağlamak; öğrenme başarıları üzerinde odaklaşmak; temel eğitimin araçlarını ve kapsamını genişletmek; öğrenme ortamını zenginleştirmek; herkes için eğitim amacıyla ortaklıkları güçlendirmek; herkes için eğitim konusunda destekleyici bir siyasa içeriği geliştirmek; herkes için eğitim amacıyla kaynakların harekete geçirilmesi; herkes için eğitim amacıyla uluslar arası dayanışmanın güçlendirilmesi.*

²AB üyesi ve üyeliğe aday 29 Avrupa ülkesinin yükseköğretimle ilgili bakanları, 19 Haziran 1999 günü Bologna'da yaptıkları toplantıda, Bologna Bildirgesi'ni yayımlamışlardır (Bologna Deklarasyonu, 2000). Bologna Bildirgesi sonrasında AB'de, o bildirge doğrultusunda Avrupa Yükseköğretim Alanı, Avrupa Araştırma Alanı ve Avrupa Kredi Transfer Sistemi oluşturup dünya ekonomisiyle rekabet edecek AB ekonomisinin yaratılmasına yönelik olarak süregelen gelişme ve uygulamalar "Bologna Süreci" olarak adlandırılmaktadır.

neği (Cemiyeti Tedrisiye-i İslamiye) 1865 yılında yetişkinler için din bilgisi de verecek “Çırak Okulları” açmaya başlamıştır. Bu okullar, zaman zaman kapanmış olsa da 1920’lere kadar devam etmiştir. Cumhuriyetin kuruluş sürecinde de okuma-yazma çalışmalarına önem verilmiştir. 1926 yılında 789 sayılı yasa ile milli eğitim bakanlığının örgütsel yapısı oluşturulurken “Halk Terbiyesi Şubesi” kurulmuş, sonradan kapatılan bu şubenin işlevleri İlköğretim Genel Müdürlüğü’ne devredilmiştir. Kasım 1928’de gerçekleştirilen harf devriminden sonra, yeni harflerle okuma-yazma öğretmek amacıyla Halk Mektepleri, Halk Dershaneleri ve Gece Kursları, Millet Mektepleri’ne dönüştürülerek bir okuma-yazma kampanyası başlatılmıştır. Bir iki yıl içinde yüz binlerce yetişkinin okuryazar olması sağlanmıştır. 1932 yılında kurulmaya başlanan Halkevleri ve 1936 yılında kurulmaya başlanan Halkodalarında, okuma yazma yanında bazı kültürel etkinliklere de yer verilmiştir. 1938 yılında kadınlar için ve 1939 yılında da erkekler için gezici köy kursları başlatılmıştır (Cicioğlu, 1985; Çeçen, 1990; Okçabol, 2006).

Daha sonraki yıllarda açılan Pratik Kız Sanat Okulları (PKSO), Halk Eğitimi Merkezleri (HEM), sonradan Mesleki Eğitim Merkezi (MEM) adını alan Çıraklık Eğitimi Merkezleri ile bu etkinliklerin kurumsallaştığı görülmektedir. Bu gelişmelere paralel olarak 1960’da Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Bu müdürlük daha sonra gezici kadın ve erkek kursları ile birleştirilerek Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü adını almıştır. 1977’de Çıraklık Eğitimi Genel Müdürlüğü kurulmuş ve 1983 yılında da bu iki genel müdürlük birleştirilerek Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü oluşturulmuştur. Geniş kitlelere ulaşan yaygın eğitim hizmeti veren kurumlarla ilgili sayısal gelişmeler Çizelge 1’de görülmektedir. 2008-2009 öğretim yılı sonu itibarıyla, 969 HEM, 392 MEM, 371 PKSO, 4.193 özel dersane ve altı bin dolayında özel kurs yeri vardır. Bu kurumların etkinliklerine bir yılda katılanların sayısı yedi milyonu bulmaktadır. Yaygın eğitim etkinlikleri bu çizelgede yer alan kurumlarla sınırlı değildir. Pek çok resmi ve özel kuruluşun yanında sivil toplum kuruluşları da bu tür hizmetleri yürütmektedir. Özel Öğretim Kurumları Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunun, Çıraklık ve Meslek

Eğitimi Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığı’nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile yerel yönetimlerle ilişkili yasalar yetişkin eğitimi etkinliklerinin yasal zeminini oluşturmakta ve yaygın eğitimde eşgüdüm görevini Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğüne vermektedir.

Çizelge 1. Yetişkin Eğitiminde Yaklaşık 25 Yıldaki Sayısal Değişim

Kurum		1984-85	1994-95	2005-06	2008-09
HEM	Merkez	652	906	925	969
	Katılan	685240	186223	1674358	3409058
MEM	Merkez	52	304	354	392
	Katılan	13186	199083	307744	299306
PKSO	Merkez	417	482	355	371
	Katılan	71219	104213	73557	44343
Özel Dershane	Merkez	154	1274	1274	4193
	Katılan	156999	341979	341979	1174860
Özel Kurslar	Merkez	240	1921	4757	6088
	Katılan	48952	79579	1295348	1793331
Kur’an Kursu	Merkez	2543	4891	5654	8164
	Katılan	102835	177325	184983	273876

Kaynak: TÜİK 2009’dan derlenmiştir.

a) Yetişkin Eğitimci Yetiştirme

1957’de toplanan 6. Milli Eğitim Şurası, yetişkin eğitimcinin yetiştirilmesini önermiştir (MEB, 1957). Halk eğitimi konusu, 1950’lerde bir kaç yıl süren bir uygulamayla Gazi Eğitim Enstitüsü’nün öğretmen yetiştiren ders programına girmiştir. Gezici kadın kurslarına öğretici yetiştirmek amacıyla 1964 yılında açılan Gezici Köy Öğretmeni Yetiştirme Merkezi, 1977 yılında kapatılmıştır (Koçer, 1975).

1965’te Ankara Üniversitesi’nde Eğitim Bilimleri Fakültesi’nin açılmasından sonra, halk eğitiminde lisans, yüksek lisans ve doktora programları başlatılmıştır. Boğaziçi Üniversitesi’nde Fen Edebiyat Fakültesi bünyesinde çalışan Eğitim Bölümü, 1980 yılında yetişkin eğitiminde yüksek lisans programı başlatmış, 1982 yılında bölümün eğitim fakültesine dönüşmesinden sonra da yetişkin eğitimi alanında doktora programı açmıştır. 1989 yılında YÖK, halk eğitimi dersini sınıf öğretmeni yetiştiren programlara zorunlu ders olarak eklemiş ve Gazi Üniversitesi’nde Yaygın Mesleki Eğitim Fakültesi ile Marmara Üniversitesi’nde de Halk Eğitimi Bölümü açılmasına izin vermiştir. Ancak YÖK, bırakın gelişmiş Batı ülkelerini, AB’de Macaristan gibi birkaç milyonluk ülkelerde bile lisans düzeyinde yetişkin eğitimi gören binlerce genç bulunmasına karşın, 6 Kasım

1997 tarihinde, rehberlik programı hariç, yetişkin (halk) eğitimi dahil eğitim alanındaki tüm lisans programlarını kapatmış ve halk eğitimi dersini sınıf öğretmenliği programından çıkarmıştır (Okçabol, 2006).

YÖK 1997’de kapattığı halk eğitimi bölümlerini, 2006 yılında yaşamboyu öğrenme bölümü adıyla ve lisansüstü öğretim yapmak üzere açmaya başlamıştır. Lisans düzeyindeki öğretmenlik programlarının bir bölümüne de toplumsal hizmet adlı bir ders koymuştur. Bu arada yetişkin /yaygın eğitim alanında çalışanların önemli bir bölümü mesleki teknik alan öğretmenlerinden oluşmasına karşın YÖK, 2010 yılında mesleki teknik alanlara öğretmen yetiştiren mesleki teknik eğitim fakültelerini de kapatmıştır.

MEB ve Yaşamboyu Öğrenme!

Türkiye 1990 yılında kabul edip imzaladığı Herkes İçin Eğitim Bildirgesi’ndeki beklentilerin hiçbirini yerine getirmemiştir. UNESCO’nun 1997 Hamburg konferansında ele alınan 33 konunun³ çoğu, sorunsal niteliklerini ve güncelliğini aynen korusalar da, Türkiye’nin gündemine hâlâ girememiştir. MEB’in 1996-2010 yılları için hazırladığı ana plan, tüm dünyanın giderek önem verdiği yetişkin eğitime yer vermemektedir (MEB, 1997: 104-106). MEB, son yıllarda uygulamaya çalıştığı projelerde örgün eğitimden belirli ölçüde yararlanabilmiş yetişkinlerin mesleki eğitimlerine öncelik vermekte, yetişkinlerin sosyal gelişimlerini göz ardı etmektedir. Daha önceki yıllarda Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) tarafından hazırlanan beş yıllık kalkınma planlarında yer almayan yaşamboyu öğrenme kavramı, ilk kez AB ile ilişkilerin yoğunlaşmaya başladığı dönemde hazırlanan sekizinci planda (DPT, 2000) yer almış ve MEB gündemine girmiştir.

a) Yaşamboyu Öğrenmeyle İlişkili Proje

MEB’de Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP) iktidarında gerçekleşen yabancı destekli projelerden biri, Türkiye’de Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP)’dir. EAEA’nın da danışmanlık yaptığı MEGEP’in ilgilendiği alanlardan biri de yaşamboyu öğrenmedir. MEGEP’in “Yaşamboyu Öğrenme” adlı bölümünde şu alt başlıklar vardır: Kariyer plan-

lama; iş çeşitleri; mesleki rehberlik kavramı; çekirdek yeterlilikler; etkileşim halinde işgücü piyasası (politika incelemesi); mesleki rehberlik ve danışmanlık (politika notu); yaşamboyu öğrenmeye Avrupa’dan bir bakış; Hollanda iş bulma kurumu tarihi; girişimcilik; girişimcilik ve eğitim; girişimcilik ve eğitim AB anahtar eylem önerileri ve uygulamaları; yaşamboyu öğrenme kavramı ve uygulaması; yaşamboyu öğrenme nitelik göstergeler alanları; Türkiye açısından yaşamboyu öğrenme; Türkiye için yaşamboyu öğrenme kavramı ve sistemi geliştirilmesi.

Milli Eğitim Bakanı’nın, “özellikle Türk Mesleki Eğitim Sistemine yeni açılımlar getirdi” (MEB, 2009a, önsöz) dediği MEGEP’in yaşamboyu öğrenme konusuna yaklaşımı, daha çok AB ile ilişkilidir. Bu projede yetişkin bireyin kişisel ve sosyal gelişimine kısaca değinilmiş olsa da, temel amaç yetişkinin meslek eğitimiyle piyasanın beklentilerine göre yetiştirilmesidir.

b) Yaşamboyu Öğrenmeyle İlişkili Toplantılar

Milli Eğitim Şurası. MEB’in 3-17 Kasım 2006

³33 konu şunlardır: 1) Yetişkinler için çevre eğitimi; 2) yetişkinlerde öğrenme, barış ve demokrasi; 3) uluslararası işbirliği ve dayanışma; 4) yetişkinler için sağlık eğitimi; 5) iş dünyasında değişim- yetişkin eğitime etkisi; 6) yetişkinlerde öğrenmenin anahtarı yeni bilişim teknolojileri; 7) okuryazarlık, eğitim ve sosyal gelişim; 8) kadınların eğitimi; 9) değişik eğitim ortamlarında cinsiyet sorunları; 10) iş ve yetişkin eğitimi programları; 11) yetişkin eğitiminin ekonomisi ve hükümetin rolü; 12) müzeler, kitaplıklar; 13) kültürel miras; 14) okuryazarlık ve öğrenme stratejileri; 15) politika ve sosyal değişimin işe etkisi; 16) eğitim hizmetlerinin tüm engellilere sunulması; 17) okuryazarlıkla ilgili araştırmalar, değerlendirme ve istatistik; 18) küresel dönüşüm içinde yetişkin eğitimi politikaları ve önlemler; 19) gelecek için okuryazarlık; 20) bilişim ve belgeleme yoluyla yetişkin eğitimi küresel topluluğu, iletişim ağlarının iletişim ağını geliştirme; 21) bilgiye dayalı yetişkin eğitimi politikalarının denetlenmesi; 22) yetişkin eğitimi ve çoğunluk ve azınlık arasında iletişim; 23) herkes için öğrenme konusunda araştırmalar; 24) çok dilli çok kültürlü ortamlarda okuryazarlık; 25) yetişkin eğitimi ve yaşlanan nüfus; 26) 21. yüzyılda kültürel yurttaşlık, yetişkinlerde öğrenme, yerli halklar; 27) üniversite- toplum ortaklığı: Yetişkin eğitimi hareketleri ile bağlantı; 27) okuryazarlık ve teknoloji; 28) yetişkin eğitimi ve nüfus sorunları; 29) göçerlerin eğitimi; 30) tutuklular, hükümlüler; 31) dünyada ve dünyanın önemli bölgelerinde okuryazarlık; 32) sanayileşmiş ülkelerde toplum kalkınması için okuryazarlık ve temel beceriler; 33) üniversiteler ve yetişkinlerde öğrenmenin geleceği (UNESCO, 1997).

tarikhlerinde topladığı 17. Milli Eğitim Şurası'nın ana gündem maddelerinden biri, "Küreselleşme ve AB Sürecinde Türk Eğitim Sistemi"dir. Bu şura için oluşturulan ön komisyonlarla, il ve bölge komisyonları, bu gündem maddesini yaşamboyu öğrenme ile birlikte üç alt başlıkta incelemiştir (Okçabol, 2007). Ancak, ilginçtir, yaşamboyu öğrenme konusunun incelendiği hiçbir komisyon çalışmasına yetişkin/ halk eğitimci çağrılmamıştır. Yine ilginçtir, yaşamboyu öğrenme konusunu ele alan şura komisyonu da, bu konuya AB'nin beklentileri doğrultusunda yaklaşmıştır. Demokratiklik, insan hakları, töre ve çocuk istismarı gibi pek çok toplumsal soruna yönelik olarak komisyon üyesi olan yazar tarafından yapılan öneriler, bu komisyonda ve şurada kabul görmemiştir. 1-5 Kasım 2010 günlerinde toplanan 18. Milli Eğitim Şurası'nın gündeminde ise yaşamboyu öğrenme konusu yoktur.

2007 Sempozyumu. MEB, 11-12 Haziran 2007 tarihlerinde de, AB'nin finanse ettiği Türkiye'de Yaygın Eğitim Sisteminin Sorunları ve Çözüm Önerileri Sempozyumu'nu düzenlemiştir. Yine ilginçtir, bu sempozyumun 12 kişilik bilim kurulunda eğitimci akademisyenler varsa da, bir tek yetişkin eğitimci akademisyen yoktur (MEB, 2007: iii). MEB, bırakın başka akademik birimlerini, birkaç kilometre uzağında on yıllardır yetişkin eğitimiyle ilgilenenlerin bulunduğu Ankara Eğitim Bilimleri Fakültesini nedense yok saymaktadır. Bu sempozyuma katılanların büyük çoğunluğunun akademik olarak yetişkin eğitimi birikimi de yoktur. Bu sempozyumda konuşulan konular da birkaç bildiri dışında mesleki eğitimle sınırlı kalmış, yetişkin eğitiminin toplumsal boyutu pek az irdelenmiştir.

c) Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi

MEB, bakanlığın Strateji Geliştirme Başkanlığınca koordine edilen, Millî Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı ile uyumlu olarak Projeler Koordinasyon Merkezi'nin yürüttüğü çalışmalarla ve MEGEP kapsamında sosyal ortaklarla birlikte gerçekleştirildiği belirtilen Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi hazırlamıştır. Bu belge, 5 Haziran 2009 tarihinde Yüksek Planlama Kurulu⁴ tarafından imzalanarak yürürlüğe girmiştir. Bu belgeye göre:

Hayat boyu öğrenme; kişisel, toplumsal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireyin bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinlikleri olarak tanımlanmaktadır. Hayat boyu öğrenmenin amacı, bireylerin bilgi toplumuna uyum sağlamaları ve bu toplumda yaşamlarını daha iyi kontrol edebilmeleri için ekonomik ve sosyal hayatın tüm evrelerine aktif bir şekilde katılımlarına imkân vermektir.

Hayat boyu öğrenme örgün ve yaygın eğitim yoluyla verilen genel ve mesleki eğitim ve öğretimin yanında, bireyin eğitim-öğretim kurumları dışında bilgi ve beceri kazanmasına yol açan öğrenmeleri de içermektedir.

Bu açıdan, eğitim sistemi geleneksel eğitim anlayışı sınırlarının ötesine geçerek, toplumun gereksinimlerini hayat boyu öğrenme yaklaşımıyla ele alacaktır. Bu sistemin uygulamaya geçirilmesi ile eğitim sistemi ekonomi piyasasının beklentilerini sağlayacak kalifiye işgücü yetiştirecektir ve istihdam-eğitim ilişkisini güçlendirecektir (MEB, 2009a: 7).

Yukarıdaki alıntıda olduğu gibi bu belgede olumlu görülen pek çok kavram, bilgi ve irdeleme vardır. Bu strateji belgesi, aşağıda belirtilen 16 hedefe öncelik vermektedir.

1. Hayat Boyu Öğrenmenin Eş Güdümü İçin Tarafların Görev ve Sorumluluklarının Açıkça Belirtildiği Bir Yasal Düzenlemenin Yapılması;
2. Toplumsal Farkındalık Artırılarak Hayat Boyu Öğrenme Kültürünün Oluşturulması;
3. Etkin İzleme, Değerlendirme ve Karar Verme İçin Veri Toplama Sisteminin Güçlendirilmesi;
4. Tüm Bireylere Okuma Yazma Becerisi Kazandırılarak Okuryazar Oranında Artış Sağlanması;

⁴Bu kurul o tarihte Başbakan R. T. Erdoğan, Devlet Bakanı ve Başbakan Yrd. A. Babacan, Devlet Bakanı C. Yılmaz, Maliye Bakanı M. Şimşek, Bayındırlık ve İskan Bakanı M. Demir, Ulaştırma Bakanı B. Yıldırım, Sanayi ve Ticaret Bakanı N. Ergün, Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanı T. Yıldız ile DPT Müsteşar Yrd. İ. Akça'dan oluşmaktadır.

5. Temel Eğitim Başta Olmak Üzere Eğitimin Tüm Kademelerinde Okullaşma Oranlarında Artış Sağlanması;
6. Eğitim Kurumlarının Fiziki Altyapısı ile Eğitici Personel Sayısının ve Niteliğinin İhtiyaçlara Uygun Hale Getirilmesi;
7. Öğretim Programlarının Değişen İhtiyaçlar Doğrultusunda Sürekli Güncellenmesi;
8. Bireylerin Çağın Değişen Gereksinimlerine Uyum Sağlayabilmeleri Amacıyla Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımının Etkin Hale Getirilmesi;
9. Hayat Boyu Öğrenmeye Katılım Sürecinde Dezavantajlı Bireylere Özel Önem Verilmesi;
10. Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Mesleki Rehberlik Hizmetlerinin Güçlendirilmesi;
11. Mesleki Yeterlilik Sistemi Aktif Hale Getirilerek Kalite Güvence Sisteminin Kurulması;
12. Öğretim Programları Arasındaki ve Okuldan İşe-İşten Okula Geçişlerin Kolaylaştırılması;
13. İşgücünün Niteliğinin Uluslararası Rekabet Edebilir Seviyeye Ulaştırılması;
14. Hayat Boyu Öğrenmenin Finansmanının Taraflarca Paylaşılmasının Sağlanması;
15. Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Uluslararası İşbirliğinin ve Hareketliliğin Artırılması;
16. Yaşlıların Sosyal ve Ekonomik Hayata Etkin Katılımlarını Artırmak Üzere Hayat Boyu Öğrenme Faaliyetlerinin Desteklenmesi;

Ancak, bu belgeyi ve hedefleri okuyanlarda, belgenin AB'nin düzenlediği Lizbon Zirvesi'nde alınan kararlar çerçevesinde oluşturulan "2010 Lizbon Ortak Eğitim-Öğretim Hedefleri" doğrultusunda, bu hedefleri ve AB'nin amaçlarını hiç sorgulanmadan hazırlandığı kuşkusu oluş-

maktadır. Bu belgede, Türkiye toplumuna özgü söylemler ve neredeyse Türkiye yoktur. Zaten bu yaşamboyu öğrenme strateji belgesinin, belgede belirtildiği üzere, "Lizbon Stratejisi kapsamında bilgi toplumuna geçiş sürecini kolaylaştırmak için Avrupa Komisyonu, ülkelerin hayat boyu öğrenme stratejilerini oluşturmalarına önem vermekte" (MEB, 2009a: 11) olması nedeniyle hazırlandığı belli olmaktadır.

Bu belgede öncelik verilen 16 hedef içinde, yetişkin eğitimcilerin yıllardır önerdiği bazı hedefler varsa da, anlamlı öncelikli hedefler bulunsa da, tüm eğitim sistemini içermesi beklenen ve yurtaşların yaşamboyu öğrenmeleriyle ilişkili olan hedeflerin yeterli olduğunu söylemek güçtür. Bu hedeflerin önemli bir bölümü, daha çok AB için geçerli olan mesleki eğitimle, iş piyasasıyla ilişkilidir. Örneğin belgede, "Temel Eğitim Başta Olmak Üzere Eğitimin Tüm Kademelerinde Okullaşma Oranlarında Artış Sağlanması" hedefi (5.) varsa da, temel eğitimden yoksun ve sayıları milyonlarca olan yetişkinlere yönelik bir hedef yoktur. Çünkü böylesi bir hedef, neredeyse nüfusunun yüzde yüzü temel eğitim almış olan AB için geçerli bir hedef değildir.

Bu belgede, AB ile ilgili bir-iki karşılaştırmaya yer verilirken, Türkiye'nin eğitim sisteminin içinde bulunduğu durumu yansıtacak sorun ve irdelenmelere yeterince yer verilmemiştir. Örneğin yetişkin eğitimcilerin niteliği ve yetiştirilmesi konuları hiç irdelenmemiştir. Bilindiği gibi her AB ülkesinden her yıl yetişkin eğitimi alanında lisans ve lisansüstü öğrenim gören binlerce öğrenci varken Türkiye'de bu sayı 100'ü bile bulmamaktadır. Bu durumda ve bu konu hiç irdelenmeyince, "Eğitim Kurumlarının Fiziki Altyapısı ile Eğitici Personel Sayısının ve Niteliğinin İhtiyaçlara Uygun Hale Getirilmesi" hedefi (6.) içi boş bir hedef olarak kalmaktadır. "Hayat Boyu Öğrenmenin Finansmanının Taraflarca Paylaşılmasının Sağlanması" hedefi (14.) de, yasal çerçevede yaygın eğitim etkinliklerinin ücretsiz olduğu ve ayrıca çoğunluğu yoksul ve dar gelirli olan Türkiye toplumuna uygun bir hedef değildir.

Türkiye genç bir nüfusa ve iş bekleyen milyonlarca genç insana sahiptir. Yaşlı nüfus konusu ise, AB'nin temel sorunlarından biridir. Bu strateji

belgesindeki 16'ıncı hedef, AB'nin hedeflerinden biri olabilir ama Türkiye'nin öncelikli hedeflerinden biri değildir. Bu strateji belgesine 16'ıncı hedefin eklenmiş olması da, bu belgenin AB kaynaklı oluşunu gösteren bir durumdur.

Bu strateji belgesinde, Türkçeye yeterince önem verilmediği görülmektedir. Belgede misyon ve vizyon gibi yabancı sözcükler ile tedbir gibi eski sözcükler kullanılmaktadır. Belgede kullanılan dil ve anlatım biçimi de, AB belgelerinden çeviri yapıldığı izlenimini pekiştirmektedir.

Bu belgede, belgeyi hazırlayanların kimliği ve niteliği belirtilmediği gibi çalışmalara katılan sosyal ortakların kimler olduğu da belirtilmemiştir. Belgede yer verilen kısaltmalara bakıldığında, çalışmaya katılan sosyal ortaklar içinde eğitim ve işçi sendikalarının olmadığı anlaşılmaktadır; büyük bir olasılıkla, çalışmalara akademik alanı yetişkin eğitimi olan kişiler de katılmamıştır. Bu belgenin aralarında hiçbir eğitimcinin bulunmadığı Yüksek Planlama Kurulunca kabul edilmiş olması, belgenin eğitsel olmaktansa siyasal bir belge olduğunu göstermektedir.

Bu belgenin sonuç kısmında da belirtildiği gibi, amaç, bireyin “sadece bir alanda değil, belki birkaç alanda yeterli duruma gelmesi” ve dolayısıyla bireye, “iş yönüyle yeni kapıların” açılmasıdır; “özellikle, işsiz, niteliksiz veya az nitelikli olan bireylerin böyle bir ortamdan istifade etmeleridir” (MEB, 2009a: 40-41). Bu amaçta, laik, demokratik ve sosyal hukuk devleti olan Türkiye’de, örgün eğitim ve yaygın eğitim konusunda anayasanın ve yasaların belirlediği amaçlara uyulmasını belirten bir ifade de yoktur. Bu amaçta çevre/ülke/dünya sorunlarına duyarlı, insan haklarına saygılı, laik, demokratik ve bilimsel anlayışlara sahip katılımcı, demokratik yurttaş yetiştirme amacı da yoktur.

Sonuç

AB yetkilileri her fırsatta, Türkiye'nin tam üye olamayacağını söylemektedirler. Yine de, AB müktesebatı çerçevesinde ve Bologna sürecine uygun olarak, yaşamboyu öğrenme strateji belgesinde olduğu gibi, AB'nin parasal küreselleşmeci her isteği harfiyen yerine getirilmektedir. Bu durum, “AB müktesebatı olmasa, MEB ne yapacak-

tı?” sorusunu akla getirmektedir.

MEB, 14 Eylül 2011 tarih ve 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile Bakanlığın 12 Mayıs 1992 tarihli ve 3797 sayılı teşkilat yasası ile belirlenen yapısı iptal edilip yeni ve piyasacı bir yapıya dönüştürülmüştür (Resmi Gazete, 2011). Bu KHK sonrasında, rekabetçi öğrenci yetiştirilecektir, MEB piyasa mantığıyla yönetilecektir, dini öğretilere ağırlık verilecektir. 1960 yılında halk eğitimi adıyla kurulan, zaman içine yaygın eğitim ile çıraklık ve yaygın eğitim adlarını alan genel müdürlüğe 652 sayılı KHK ile Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü adının verilmesi hem Bologna süreciyle hem de hayat boyu öğrenme strateji belgesiyle uyumlu ve yetişkin eğitimi de piyasalaştırıcı bir değişikliktir.

MEB'in benimsediği hayat boyu öğrenme anlayışı, yetişkinlerin mesleki eğitimiyle, onlara serbest piyasa ekonomisinin işine yarayacağı becerileri kazandırmayla sınırlıdır. Bu belgede, yetişkinleri bilinçlendirecek, onlara bilimsel ve çağdaş görüş ve tutumlar kazandıracak, onları katılımcı demokratik yurttaş yapacak etkinlikler yoktur. Bu tür amaçlar “Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi”nde yer almadığı gibi (MEB; 2009a), MEB'in “2010-2014 Stratejik Planı”nda da pek yoktur (MEB, 2009). Yetişkinlerin sosyal gelişimleri ise, Kuran kurslarıyla, AKP'li belediyelerin İslami kültüre dayalı etkinlikleriyle ve Diyanet İşleri Başkanlığı'nın başlattığı “aile imamı” uygulamasıyla ve toplumu İslami bir topluma dönüştürme hedefiyle sınırlıdır. Oysa Türkiye'nin sağlıklı bir geleceğinin olması için, MEB'in bu tutumunu bir an önce değiştirmesi, bir strateji belgesinin hazırlanması gerekiyorsa, bu belgenin Türkiye'nin gereksinimleri doğrultusunda, bilimsel, laik ve katılımcı demokratik yurttaşlar yetiştirme amacıyla yeniden yazılması gerekmektedir.

Kaynakça

AB (2000). A Memorandum on lifelong learning. <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>, erişim 20 Aralık 2011.

Aguilar, L. B. (2009). The Bologna plan: Education as a business service. <http://www.greenleft.org.au/node/41657>, erişim 16 Mayıs 2009.

Bologna Deklarasyonu (2000). Bologna deklarasyonu.

YÖK'ün 28 Kasım 2000 tarihli yazılılarıyla üniversitelere gönderdiği çoğaltma.

Büyükdüvenci, S. (1986). **Hayatboyu eğitim**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.

Cicioğlu, H. (1985). **Türkiye Cumhuriyeti'nde ilk ve ortaöğretim**. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Cropley, A. (1990). **Lifelong education: A psychological analysis**. New York: Pergamon Press.

Çeçen, A. (1990). **Halkevleri**. Ankara: Gündoğdu Yayınları.

Dave, R. H. (1975). **Reflection on lifelong education and the school**. Hamburg: UNESCO yayını.

Gustavsson, B. (2002). What do we mean by lifelong learning and knowledge? **International Lifelong Education**, 21, 1, 13-23.

DPT (2000). **Sekizinci beş yıllık kalkınma planı: 2001-2005**. Ankara: DPT yayını.

Koçer, H.A. (1975). **Türk milli eğitim teşkilatı**. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

MEB, (2010). Millî Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/27587_0.html, erişim 20 Aralık 2011.

---- (2009). Milli Eğitim Bakanlığı 2010-2014 Stratejik Planı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.

---- (2009a). Hayat boyu öğrenme strateji belgesi. www.megep.meb.gov.tr/.../hayatboyu/hayat%20boyu%20ogrenme%20taslak%20strateji%20belgesi%20TR, erişim 11 Mart 2011.

---- (2008). National education statistics, formal education: 2007-2008. http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2007_2008.pdf, erişim 7 Mayıs 2008.

---- (2007). **Türkiye'de yaygın eğitim sisteminin sorunları ve çözüm önerileri sempozyumu: Bildiriler**. Ankara: Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü.

---- (1997). **T.B.M.M. plan ve bütçe komisyonu 1998 yılı bütçe konuşması**. Ankara: Mesleki ve Teknik Açıköğretim Okulu Matbaası.

---- (1991). **Yedinci Milli Eğitim Şurası 5-15 Şubat 1962**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

---- (1957). **Altıncı Milli Eğitim Şurası: 18-23 Mart 1957**. Ankara: Maarif Vekaleti yayını.

Okçabol, R. (2007). 17. Milli Eğitim Şurası **Yeniden İmece**, 14, Şubat, 27-30.

---- (2006). **Halk (yetişkin) eğitimi** (Üçüncü baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.

Pollitt C. & G. Bouckaert (Eds.) (1995), **Quality improvement in European public services: concepts, cases and commentary**. London: Sage Publications.

Resmi Gazete (2011). Milli eğitim bakanlığının teşkilat ve görevleri hakkında kanun hükmünde kararname. <http://hum.meb.gov.tr/652sayilikhk.htm>, erişim 20 Aralık 2011.

TÜİK- Türkiye İstatistik Kurumu (2009). Yaygın Eğitim Kurumları İstatistikleri. http://www.tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?tb_id=14&ust_id=5, erişim 20 Aralık 2011.

UNESCO (1997). Fifth international conference on adult education. <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/repeng.html>, erişim 20 Aralık 2011.

---- (1990). World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs. http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_E.PDF, erişim 20 Aralık 2011.

United Nations (2011). The universal declaration of human rights. <http://www.un.org/en/documents/udhr/>, erişim 20 Aralık.

---- (1985). **Yetişkin eğitimi terimleri** (Çev. F. Oğuzkan). Ankara: UNESCO Milli Komisyonu.

Walker, R. D. (ed.) (1956). **A design for democracy**. New York: Association Press.

Faşizmin Kitle Tahlili: Wilhelm Reich

Çağan Biçel*

Giriş

Kitle kuramcıları arasında Wilhelm Reich'in önemi, bütün kitle hareketlerinin temelinde, kitlelerin kişilik yapısı olduğunu öne sürmesinden kaynaklanır ve Reich kitle psikolojisine dayanan bir faşizm analizi yapar. Reich'e göre kitlelerin karşılaştıkları her olay, kitlenin tercihleri sonucunda meydana gelmektedir. Reich, kitle ile hayatın biyolojik yapısı arasında paralellik kurarak faşizmin kitle ruhunu analiz etmektedir. Ona göre faşizm, insanın akıldışı kişilik yapısının bir tezahürüdür.

Kitleyi yöneten, şekillendiren dışsal etmenlere karşı, kitlenin bilinçaltına bakan Reich için her toplumsal olaydan insanlar sorumludur. Bu yüzden, toplumsal olayları bir liderin ya da ideolojinin başarısına bağlamak fikrini reddetmektedir. Reich, kitleye denetleyici ve çevreleyici bir anlam yüklememiştir; aksine kitlelerin, yıkıcı oldukları kadar kurucu ve siyasal bir yaratıcı olabileceğini de göstermiştir. Kitle, faşizmi arzulamıştır; çünkü her insanın içinde "faşist tohumlar" vardır. Bu yüzden faşizm zamansal ve mekânsal sınırlamalardan bağımsız olarak, insanın olduğu her yerde ortaya çıkabilecek, insana özgü bir aşama olarak kabul edilmektedir.

Kitle, faşizmi arzulayan bir makine olmasının yanında, devrimci öznenin de ta kendisidir. Peki, kitle neden faşizmi arzulamıştır? Kitleyi faşizme yönelten nedenler nelerdir? Bu soruların başlangıç noktasını oluşturan kitlenin kişilik yapısı nedir ve faşizm neden "bir defalık olmuş ve bitmiş" bir durumu ifade etmemektedir? Bu çalışma, Wilhelm Reich'tan yola çıkarak bu sorulara yanıt vermeyi ve faşizmi kitle psikolojisi çerçevesinde analiz etmeyi amaçlamaktadır.

Faşizmin kitle tahlili

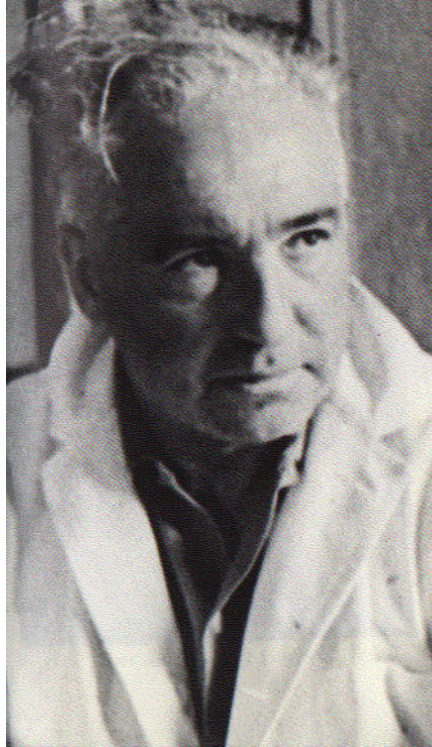
Kitleye dâhil olmanın cazibesi insanın "kendiliğini" yaşayabileceği fırsatı kitle içerisinde elde etmesiyle ilgilidir. "Bir sanattır kalabalığın tadını çıkarmak", kitleye dâhil olan birey "gönlü istedi mi kendi kendisi, istemedi mi başkası olabilmeyin tadını çıkarır" (Baudelaire, 2010: 22). Hem kendinden kaçışın teminatı ve istediği herkes olabilme özgürlüğünü bireye veren kitle ruhu, hem de yalnızlığını unutturup kendi benliğini keşfetmeyi sağlayan kitlesel varoluş halinden dolayı kişi, kitleye yönelir. Kitlenin bütünselliği içinde her birey, kendi işlevini yerine getirebilecek bir bağa tutunmaktadır. Ayrıca kitleye dâhil oluş insanın "bir" olarak, bir hiç olduğu iddiasını yıkmakta ve ona kurucu bir potansiyel atfetmektedir. Kitleye dâhil oluş ile kitlenin ve bireyin kendini açıkça ortaya koyabilmesi "kişinin bilincine yeni bir yaşam soluğu" üfleyecektir.

Wilhelm Reich tam da bu noktada karşımıza çıkar ve kitlelerin kurucu potansiyeline dikkat çeker. Ona göre kitle hareketlerinin kökeni insanın kişilik yapısına dayanır. Kitlesel olguların kaynağı bir liderin ya da ideolojinin başarısından kaynak-

*Ankara Üniversitesi siyaset bilimi tezli yüksek lisans öğrencisi

lanmamaktadır, aksine insanlar kitlesel varoluşa ihtiyaç duymaktadır. Bu yüzden Reich’a göre faşizmin doğuşu ve tarihi nasıl altüst ettiği de bir kitle psikolojisi sorunudur. Reich psikanaliz üzerinden bir faşizm analizi yapmakta ve faşizmin kitle tahliline de kişilik yapılarını araştırarak başlamaktadır; çünkü insanın kişilik yapısı, onu kitlesel varoluşa yönlendirmektedir ve aynı kitlesel varoluş faşizmi arzulamaktadır. Bu açıdan “Nazizm psikolojik bir sorundur” (Fromm, 2011: 176) ve faşizmin gerçek kaynağı insan ruhunda aranmalıdır.

Reich kitlenin tek başlıklardan daha güçlü bir anlam ifade ettiğini kabul etmektedir. Ancak Le Bon’un kitle içerisinde bireylerin telkine açık olmasında ötürü, kitlenin fikirleriyle hareket etme ve kolektif bir ruh hali taşıma düşüncesi karşısında Reich, hem olumlu hem de olumsuz bir tavır takınmaktadır. Reich Alman faşizminin elindeki tüm araçlarla insanların ruhsal yapısını ele geçirmeye çalıştığını belirtmiş ve “kendi benliğinden vazgeçip robot gibi yaşayan” (Fromm, 2011: 158) insanların faşizmin ruhunu beslediğini söylemiştir. Bu açıdan buyurgan kişilik yapısına sa-



hip kitleye dahil olan birey de, gericiliğin çekim alanına karşı koyamayacak, zamanla kitleye ve kitlenin de boyun eğdiği Nazi rejimine dahil olacak, sonuçta faşizmi durdurmayacak aksine, faşizmi arzular hale gelecektir. Diğer bir yandan ise Reich, faşizmin kitle tahlilini yaparken, faşizmin gücünü yıkacak olanın da kitle olduğundan söz etmektedir, bu yüzden Le Bon’un analizindeki kitlenin fikirlerinin, dâhil olan herkese bulaşması fikrini olumlayan bir çizgide de durmaktadır.

Kendini köleliğe mahkûm eden kitle, özgürlüğü-

nün anahtarını da kendi elinde tuttuğu için, kendisini açıkça ortaya koyabildiği anda kurtulacak ve kendi çabasıyla faşizmin üstüne geçirdiği buyurgan elbiseyi çıkaracaktır. Bu noktada faşizm, kitlelerin eseri olmakla beraber, kitle tarafından da yıkılabilir; çünkü kitle içinde duygular aşırı noktalara ulaşabilmektedir. Kitlesel varoluştan kaynaklanan fikirlerin bulaşması hali, telkin ve yayılma yoluyla büyük bir hızla kitleyi kapsar ve duyguların boyutunu değiştirir (Le Bon, 2009: 35). Tek başına bulunan bireyin faşizme olan nefretiyle, kitleye dâhil olan bireyin zamanla kit-

leden beslenerek kine dönüşen nefretinin yıkıcı gücü arasında ciddi bir fark olacaktır.

Bireylerin kitleye dâhil olma ve kolektif bir varoluş içerisinde kendilerini tanımlamaları isteğinin bir diğer nedeni olarak Fromm “özgürlük yükünden kurtulma” (Fromm, 2011: 134-36) ihtiyacını işaret etmektedir. Kitleye dâhil oluş, beraberinde engellenen duyguların açığa çıkabilmesini sağlar ve bireylerin kendi benliğini yaşabilmesi fırsatını sunar, diğer bir yandan da, kişilerin benlik yükünden kurtulmalarını kolaylaştırır.

Bilhassa bireylerin kolektif bir varoluşun parçası olma isteği, kişilik yapılarının, kitle içerisinde görünmez hale gelmesi durumunu arzulamalarıyla da ilişkilidir. Fromm bireysel benlikten kurtulma isteğini mazoşizme¹ bağlamaktadır. Bireyin kendini önemsiz ve aşağılık bir varlık gibi hissetmesine dayanan mazoşizmde, birey kendisine acı verilmesinden mutluluk duyar, bu yüzden kolektif bir varoluş kendinden kaçan birey için iyi bir sığınaktır. Kitlenin parçası olan birey kendi benliğini hiçe indirmiş olur, kendini önemsizleştirir ve aslında kendine acı çektirir.

Reich küçük adam'a "sen kendi kendini köleliğe mahkûm ediyorsun (...) senden başka hiç kimse senin kurtarıcın olamaz" (Reich, 2009: 19) sözleriyle seslenirken aslında, Fromm'un dikkat çekmeye çalıştığı kitlenin benlik yok edici işlevinin birey tarafından arzulanması durumunu, kanıtlıyordu. Kendi benliğinden kaçıp kitleye sığınan bireyler, Reich'in analizinde sorumluluk almaktan kaçarak kendini bir otoriteye adayan ve kendini bu otoriteyle özdeşleştiren bireyler olarak karşımıza çıkmaktadır. Reich'in psikanaliz üzerinden bir kitle tahlili yapması da bu yüzden-dir. Bireylerin gerici faşist öğretiyi kabul etmeleri de yine onların kendi benliklerinden kaçarak, kendilerini yüce bir otoriteye teslim etme ve yalnızlıklarından kurtulma saikiyle açıklanmaktadır. İnsanların boyun eğme isteği faşizmi güçlendirmektedir. Bu açıdan "faşizm siyasal bir parti değildir, bir yaşam anlayışıdır" (Reich, 2002: 24) ve kaynağı insanın kişilik yapısına dayanmaktadır. İnkılasatmıştıralmaktadır. çıkarışımıdır, çatışması ırışmektedir. ırışmak ilginç olacaktır. mARX'rak k ilgi çeken tartışma

Dışarıda kalmanın yarattığı endişe ve bilinmeyen dokunuşunun yarattığı korkunun² karşısında halk, kendini Hitler'le özdeşleştirmiştir; bu açıdan da Reich'in kitlenin faşizmi doğurduğu ve güçlendirdiği analizi doğrulanmaktadır. Kitleleri etkileme, yönlendirme ve bir güç kaynağı olarak kitleye dayanma fikri karşısında, inanılacak "büyüsel bir hedef" yaratma ihtiyacını kitle kendiliğinden Nazizm'e sağlamıştır. Canetti'nin kitle analizinden yola çıkarak, Reich için kitlelerin faşist öğretiye, Nazizme ve nihayetinde Hitler'e olan bağlılığı bir "kitle ruhbilimi" sorunudur. Kitlenin kendi iç çelişkileri ve korkuları kitlenin faşizme kapı aralamasına neden olmuştur.

Kendi benliğini ortaya koyamayan birey için çokluk hali bir kaçış ve kendi olma yanılgısının yaşandığı yerdir. Kitlenin görünüşteki tekilliği ve içerdiği çoğulluk halinde birey, bir ötekiyle

birlikte varoluş halini yaşar bu da onun kitle içerisinde eriyerek, kitlenin gücüyle kendini özdeşleştirmesine neden olur. Bu haliyle kitle bireye yalnızlığını unutturur ve ona kendini kanıtlama imkanı verir. Kendisine güvenmeyen, kendisinin küçümsenmesine izin veren insanlar Reich'in tahlilinde buyurgan kişilerdir çünkü sadece kendinden kaçış haliyle kitlelere sığınan kişiler yüzünden Hitler gibiler başarılı olmuştur.

"Senden korkuyorum, çünkü kendinden kaçtığın gibi hiçbir şeyden kaçmıyorsun" (Reich, 2009: 27) sözleriyle küçük adama seslenen Reich için faşizmin güçlenmesi, kendinden kaçan bireylerin benliklerini "kendileri olmak" dışında her şeye feda edebilir hale getirmelerine bağlıdır. Nitekim korkulan benlikten kaçış ve kitleye sığınma hali tam da faşizmin, yığınlar üzerinde etki kurabilmesini kolaylaştırır cinstendir. Goebbels'in "sosyalist olmak, 'ben'i 'sen'e bağımlı kılmaktır, sosyalist olmak, bireyi bütüne feda etmektir" (Fromm, 2011: 194) sözleri Nazi ideolojisinin uygulama alanını kanıtlar niteliktedir, amaç bireyin bir hiç olduğunu ona kabul ettirmek ve faşizmin gücüne boyun eğmesini sağlamaktır.

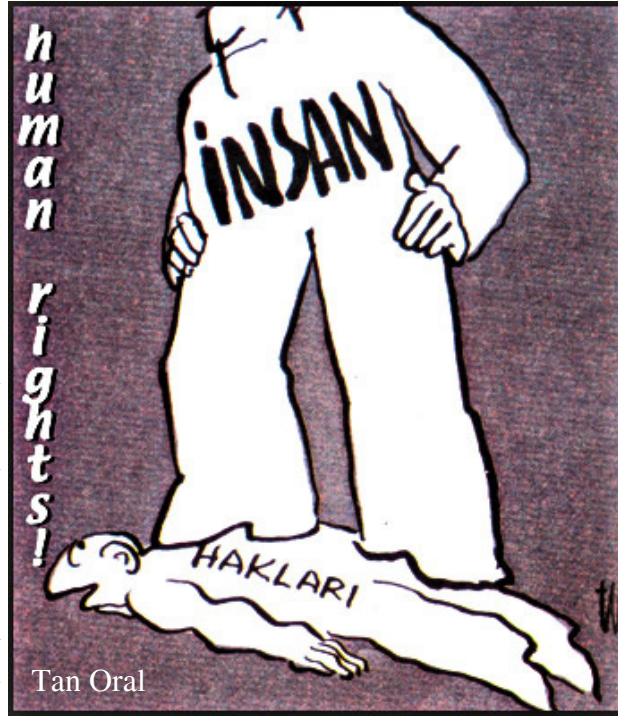
Reich küçük adamların liderlerinin ona söylediği "sen, küçük, sıradan bir insansın" (Reich, 2009: 17) ifadesini kabul ettikleri ve sessiz kaldıkları sürece faşist devletin gücünün önüne geçilemeyeceğini belirtmiştir. Kitlelerin buyurgan kişilik yapısı faşist öğretiyi beslemektedir. Bilhassa bu durum şunu gösteriyor ki, Reich için faşizm kendiliğinden oluşan ve güçlenen bir durum değildir, faşizm kitleleri faşizme kanalize etmemiştir tam tersine kitlelerin –kitleye sığınan korkak bireylerin buyurganlığı- kişilik yapısı faşizmi davet etmiştir.

Kitleler neden faşizmi arzular?

Reich için kitlelerin faşizmi tercih etmesinin altında yatan sebeplerin anlaşılması için öncelikle

insanın biyolojik yapısı incelenmelidir. İnsanın kişilik yapısının üç katmanı vardır ve sıradan kişi en üst katmanda biliçli ve toplumseverdir. Ancak bu katman en derindeki, kişinin biyolojik çekirdeğiyle alışveriş halinde bulunamaz; çünkü arada acımasız, eziyet sever, şehvet düşkün ve kıskançlığın hâkim olduğu ve kişilik sapmasına neden olan bir ikinci kişilik katmanı vardır (Reich, 2002: 11-13). Reich'in faşizmin kitle yapısı tahlilinde üzerine önemle eğildiği katman burasıdır; çünkü faşizmi meydana getiren, faşizmin vücut bulduğu katman, ikinci kişilik katmanıdır.

Reich'a göre çekirdekten gelen dürtüler ikinci katmandan geçmek zorunda oldukları için yol değiştirip kişilik sapmasına neden olurlar. İkinci kişilik katmanının neden olduğu bu sapma, gericiliğe kapı aralar. Faşizm ikinci kişilik katmanından gücünü alır bu yüzden faşizm insanlığa ve insanın kişilik yapısına özgüdür. Tüm insanların kişilik katmanı ve dola-



yısıyla bir ikinci kişilik katmanı olduğuna göre faşizm, belli bir ulusa özgü değildir, bu yüzden de Reich faşizmi "dünyanın bütün uluslarında, insan toplumunun bütün örgütlerinde ortaya çıkan uluslararası bir hastalık" olarak tanımlamaktadır (Reich, 2002: 14). Bu açıdan faşizm bir siyasal hareket olarak bizzat kitle tarafından istenmiştir.

Bu noktada Reich'ta insan görüntüsünün tezahürünün faşizm olduğu göze çarpmakta ve faşizm insan doğasına uygun bir aşama olarak karşımıza çıkmaktadır. "Bugün faşizm Hitler ya da Mussolini'nin hüneri değil, halk kitleleriyle aynı düzeyde çakılıp kalmış insanın akıldışı kişilik

yapısının dile gelişi"dir (Reich, 2002: 22) sözleriyle Reich, faşizmin bir kitle psikolojisi sorunu olduğunu ortaya koymaktadır. Bu açıdan faşizm yaratılmaz, faşizm zaten kitlenin ruhundadır ve ancak kitle ona izin verirse ortaya çıkabilecektir.

Kitlelerin faşizmi arzulanmasının temel sebebi olarak kişilik yapısını işaret eden Reich için, Hitler'in başarılı olması da halk yığınlarının kişilik yapısıyla açıklanabilecek bir olgudur. Hitler başarılı olmuştur, kitlelerin ulusçu ruhuna sesle-

nebildiği kitle temelinde bir propaganda geliştirmiş ve buna oldukça da önem vermiştir. Fakat Reich'a göre Hitler'in bu başarısının ve bir "Führer" oluşunun nedeni ne onun kişiliğine bağlıdır, ne de Nasyonal Sosyalist Alman İşçi Partisi'nin (NSDAP) uyguladığı siyasetin başarısına dayanmaktadır; Hitler'in başarısı kitle psikolojisine bağlıdır.

Geniş halk yığınlarının biyolojik yapısı Hitler'in programıyla örtüştüğü

için Hitler başarılı olmuştur (Reich, 2002: 67). Bu açıdan lider-kitle ilişkisinde, lider kitleyi değil, kitle lideri yönlendirecek güce sahiptir. Reich'a göre kitle lidersiz varolabilmektedir, ancak Alman ulusunun başında Hitler'in olmasının nedeni bunu halkın istemesindendir. Goebbels, "halk gücümüzün kaynağıdır" (Fromm, 2011: 187) sözleriyle Reich'ın dikkat çekmeye çalıştığı noktayı somutlaştırmaktadır. Alman halkının destek vermesiyle Nazizm beslenmiş ve sonrasında ayakta kalabilmek için de Alman halkına ihtiyacı olduğunu görmüştür. Bilhassa, Reich "bir führer, ancak kişiliğini oluşturan yapılar geniş

halk yığınlarının zihinsel yapılarıyla çakışıyorsa tarih yazabilir" (Reich, 2002: 67) sözleriyle önderin başarısının kitleye bağlı olduğunu belirtmiştir.

Reich'in faşizm dolayısıyla kitle analizinde ele aldığı kitle-önder ilişkisinde değinilmesi gereken önemli bir durak kitlenin kendini liderle özdeşleştirmesidir. Fromm milyonlarca kişinin Hitler'in hükümetinin Almanya'ya özdeş olması durumunu iki noktaya dayandırmaktadır. Birincisi, iktidara geçen bir partiye karşı mücadele etmenin boşuna olduğu fikri ve bu savaşımın "kişinin kendisini Almanlar topluluğunun dışına atması" anlamına gelmesindendir (Fromm, 2011: 177). Bu açıdan kitle kendini Hitler'le özdeşleştirerek, Alman toplumunun karşısında yer almamış ve toplumdan dışlanmamıştır. Fromm kitlenin kişiliğinin bir ikinci nedeni olarak ise Fromm, rdu. ikincisi, savaşımın tirmesidir. Fromm kitlenin kişiliğinin bir olmaktadır. Kitlenin kendini Hitler'le ve partiyle özdeşleştirmesinin ikinci nedeni olarak ise Fromm, bir Alman yurttaşının tek başına kalmaktansa Nazizmi savunmayı tercih edeceğini çünkü Nazizm'e gelen bir saldırının Almanya'yı hedeflediğini ve bunun da insanı yalnız kalma korkusu oluşturacağını ve dolayısıyla Hitler'le özdeş olma eğiliminin ortaya çıkacağını belirtmiştir (Fromm, 2011: 176-77).

Reich da analizinde Fromm'a hak vermekle beraber onu biraz genişleten bir yolda ilerlemektedir. Reich'a göre lider kabulü ve saygı görmesi onun, kitleyle arasındaki bağı kurabilmesiyle ilişkilidir. Ortaklık ve yeni bir kültür yaratma ihtiyacı karşısında, kitle ve lider birbirini tamamlayacaktır. Aslında liderle özdeşleşme ihtiyacının temel sebebi "korunma" gereksinimidir. Bireylerin kolektif varoluşa yönelmesinin nedeni olarak gösterilebilecek çokluğun verdiği güven hissiyatına benzer bir şekilde kitlelerde bir öndere doğru yönelim halindedirler. Ancak burada sorulacak soru, kitlenin tekrardan bir tekliğe, bir lidere neden yö-

neldiğidir. Reich bu durumu kitle psikolojisi açısından ele alarak, önderin ulusu temsil ettiği ve ulusun önderde canlanması sonucuna varmaktadır: "Önder kitlelerin ulusal duygusu uyarınca ulusu temsil ettiği oranda, onunla halk arasında kişisel bir bağ kurulur" (Reich, 2002: 92).

Reich'in analizinde önemli değinilmesi gereken nokta liderin ailenin içinde varlık kazanması ve babanın rolünü ele geçirmesidir. Babaya olan güvenin yerini, lidere olan güven alacaktır. Babaya itaat, lidere itaati doğuracaktır. Bu açıdan liderin gücünün başlangıç noktasını ailedeki baba sağlayacaktır. "Hitler her şeyin iyisini bilir, her şeye bir çözüm bulacaktır" (Reich, 2002: 93) ifadesi çocuğun babasına duyduğu güveni gösterir. Önder-kitle ilişkisinde kitlenin korunma gereksinimi önderin varlığıyla ikame edilmektedir. Faşizmin aile bağlarına verdiği önem ve cinsel hayata ket vurmasına ilaveten baskıcı bir eğitim anlayışı sürdürmesinden de ötürü kişi bağımsızlık duygusunu yitirir. Bunun sonucunda "gerici küçük-kentsoylu, Führer'de ve buyurgan Devlet yetkesinde kendini bulur" (...) kendini 'ulusal özellik'in koruyucusu sayar" (Reich, 2002: 93). Reich faşist devletin aile içinde baba tarafından temsil edilmesini, Alman ulusunun kendini Hitler'le özdeşleştirmesine bağlarken, bunun kitlenin kendi idealini liderde görmesi saikiyle açıklanabileceğini göstermiştir.

Reich'in ortaya koymaya çalıştığı faşizmin kitle tarafından arzulanması gibi, liderin mevcudiyetinin de kitleye bağlı olması önemlidir. Alman ulusunun kendini önderle özdeşleştirmesi ve Führer'e bağlanışının ötesinde, kendini küçük bir Hitler gibi görme hali oluşmuştur. Alman ulusunun Nazizmin gerici öğretilerini kör ve sağır bir şekilde kabul etmesi ve sonunda yaşadığı felaket onun eseridir; çünkü "insanlık dirimsel açıdan hastadır" (Reich, 2002: 339) ve bu sona kendi isteğiyle sürüklenişi, onun kendiliğinden faşizme eğilimli olduğunu da kanıtlamaktadır.

Faşizmin buyurgan öğretisi Reich'ın analizinde ilk olarak cinsel hayatın baskı altına alınmasıyla kendini gösterir. Reich "sağlıklı yaşamı, 'cinsel hayvanlık' olmakla suçluyor coşkusal veba" (Reich, 2009: 126) sözleriyle faşizme seslenirken, faşizmin cinsel özgürlüğe olan müdahalesini kanıtlamış olmaktadır. Reich için insanların buyurgan bir kişilik yapısına sahip olması da "ilk cinsele güdülerin yaşayan özdeğine cinsele ket vurmanın ve cinsele sıkıntıların yerleştirilmesiyle olmaktadır"(Reich, 2002: 63). Cinsel arzuların engellenmesi, kişiyi sınırlar, düşünemez hale getirir, içinde patlamaya hazır bir yük yaratır ve kişi özgürlüğünü yaşayamayıp kitleye çakılır. Sözün kısası, "cinsel baskının ereği, buyurgan düzene ayak uyduran, çektiği bütün yoksulluklara, bütün küçük düşürülmelere karşın bu düzene katlanan bir kişi yaratmaktır" (Reich, 2002: 63).

Faşizm cinsel arzuları doyurulmamış insanlardan gücünü alır çünkü bu insanlar cinsel yapısı çelişkilerle dolu olduğu için güçsüzdür ve kendine değer vermemektedir. Cinsel arzularına ket vurulmuş kişi, bedensel gevşemeyi yaşamadığı ve zihnindeki çatışmalardan kurtulmayı başaramadığı için faşizmi arzular. Kişi bu açmazı başka bir alana yönlendirir, bu da kendini lidere bırakmasına neden olur, bu yüzden kişi "zorbayı devrimci, Hitler'i Alman Lenin'i" (Reich, 2002: 225) gibi görmeye başlar. Reich'a göre kitleler kendilerini cinsel yönden açıkça ortaya koyabildikleri zaman faşizmin buyurgan öğretilerine karşı koyabileceklerdir; fakat buna karşın faşizm de, bütün araçlarını kullanarak kitlenin cinsel özgürlüğünü engellemeye çalışacaktır.

Reich'a göre faşist devletin en temel dayanağı ailedir, çünkü "buyurgan aile, buyurgan Devlet'in istediği ruhsal yapıyla bilgi öğretisinin işlendiği fabrikadır" (Reich, 2002: 62). Faşizm kitlenin cinsel gereksinimlerine ket vurarak, bireyi aileye bağlama amacı güder. Faşizm için ailenin varlığı, toplum üzerinde denetimin sağlanmasını kolay-

laştırmaktadır; bu yüzden faşizmin ilk örgütlendiği yer ailedir. Faşizm aileden başlayan bir toplum inşasıyla, insanın ailesine güven duymasından kendine pay çıkarır: sonunda aileye saygı ve itaat, faşizme saygı ve büyük aile yani faşist devlete itaat durumunu ortaya çıkaracaktır.

Toplumun dinamiğini elinde tutmak isteyen faşist devlet için, aile kurumu denetim altına alınmalıdır; çünkü ailenin etki altına alınması, çocuğun aileden başlayan eğitim sürecini ve aileden edindiği ahlak anlayışı üzerinde de söz söyleme yetkisi sağlayacaktır. Bu açıdan aile, Fromm'un belirttiği üzere "toplumun psikolojik temsilcisidir" (Fromm, 2011: 236). Reich'ın ifadesiyle "bir siyasal deha" olarak Hitler ailenin kurucu işlevini fark etmişti. Ailede anne ve babaya duyulan saygı ile devlete ve lidere gösterilecek saygı arasında bir analogi kurulmuştu. Ailedeki babayla özdeşleşen Hitler'e halk kendini teslim etmiştir. Reich ailenin başı olan babanın, devlet gücünü simgelediğini, aile içinde çocuğun sığındığı annenin ise, yurt ile özdeşleştiğini belirtmiştir. Goebbels'in "yurt, sana can veren anadır, sakın unutma" (Reich, 2002: 88) sözünden anlaşılacağı üzere anaya ve aileye bağlılık beraberinde ulusa bağlılığı simgelemektedir.

Hitler 1932'deki başlangıç seçimlerinde NSDAP'nin yayımladığı bir bildirmede en yüce görevin, bir aile kurulması olduğunu belirtmiş ve programına ailenin korunması maddesini eklemiştir³. Nasyonal sosyalizm için aile bağlarının gevşemesi en büyük tehdittir; çünkü insandaki doğal cinsel etkinliğin belirmesine neden olur; bu da batışın, haz düşkünlüğünün, iffetsizliğin işaretidir. Toplumsal cinsel ekonominin amacı ezilen insanları kendi bilincine vardırırmaktır; bu yüzden kitleler kendilerini cinsel yönden açıkça ortaya koyabildikleri ve diklenebildikleri zaman gericiliğin çileci öğretisi yıkılacaktır.

Faşist öğretinin uygulayıcısı olarak kabul edilen aile içerisinde kadının rolü de cinsel arzulara olan

karşıtlığı yansıtmaktadır. Faşist gerici öğretinin dayandığı güçlü aile bağlarının ve beraberinde cinselliğe olan baskının yanında kadının rolü de "cinsel bir varlık" olmaktan ziyade bir "doğuruculuktur" (Reich, 2002: 132-33). Hitler NSDAP'nin 1932 yılındaki seçim bildirgesinde ailenin korunması yanında kadının rolüne de değinmiştir ve en yüce görev olarak "ömürlük bağlanan eşlerin bir aile kurmalarını kolaylaştırmak" durumundan bahsedilmiştir. Buradan da anlaşılacağı üzere kadına erkeğe bir eş, çocuğa bir ana sıfatından daha fazla bir anlam yüklenmemiştir.

"Kadına açıkça ve resmen cinsel yaşam hakkını tanımak, tüm buyurgan öğreti yapısının gümbür gümbür çökmesine yol açar" (Reich, 2002: 132). Kadının cinsel etkinliği aile bağlarının gevşemesine neden olur, bu da faşist sistem için tehlike arz eder. Faşist öğreti için cinsel etkinlik ancak üremeye yaradığı zaman ahlaki olacaktır, çünkü haz duymak için cinselliğin yaşanması anayı lekeleyip sokak kadınına dönüştürecektir. Bu açıdan ailenin, buyurgan öğretiler ve tutucu zihinsel yapılar üretmesi işlevi, önce kendi içinde kadına gösterilen baskıyla kendini gösterecek, daha sonra ise kitlelere etki edecek ve kitleyi buyurgan Devlet'in kölesi haline getirecektir.

Faşist buyurgan toplum, buyurgan aile aracılığıyla kitlenin kişilik yapısına çocukluğundan itibaren etki etmeye başlar. Bu yüzden de aileyle başlayan eğitim, faşist devletin çoğalmasına ve kuşaklar boyunca etkili olmasına kapı aralayacaktır. Aileyle başlayan ahlaki eğitim, faşist öğretinin kitleleri yönlendirebilmesini sağlamıştır. Eğitim, Fromm'un ifadesiyle "toplumsal gerekliliklerin, kişisel özelliklere dönüştürme aracı"dır (Fromm, 2011: 235). Reich için faşist devletin eğitimden beklediği, bireye benliğini öne sürmemeyi, suskun kalmayı, haksızlık karşısında dahi sesini çıkarmamayı öğretmesidir. Aileyle başlayan cinsel arzuların baskı altına alınmasına dayanan ahlaki eğitim, sonrasında kişileri silikleştiren okulda alınan eğitim ile birleşerek kitlenin

zamanla faşizmi arzulamasını zorunlu kılmıştır.

Eğitim aracıyla kendine buyurgan kitleler edinen faşizm için gelecek kuşaklar üzerinde etki kurmak da son derece önemlidir. Emir verdiği her alanda gücünü arttıracak olan iktidar için, eğitim ve beraberinde genç kuşak bulunmaz fırsat olmaktadır. Reich "kalabalık aile" sloganını tam da faşist bir ifade olarak tanımlarken haksız değildir; çünkü yeni bir kuşağın özgürlüğü bir ortamda dünyaya gelmesi faşizmi tehdit edecektir. Bunu engellemenin ve kitlelere hükmetmenin tek yolu ise, buyurgan aileler aracılığıyla, cinsel hayata ket vurarak insanların bilincine hükmetmek ve onları köleleştirmektir. Reich "Alman faşizminin kaynağı, daha önceki Alman kuşaklarının dirimsel açıdan katılaşp büzüşmesindedir" (Reich, 2002: 367) sözleriyle faşizmin gücünün yeni kuşaklara dayandığını desteklemektedir. Benjamin'in geçmişin bugün üzerinde hakkı olduğundan söz etmesi, geçmişin bugün üzerinde görünür olduğu ve geçmişin hakkını arayacağını, bedelinin de ağır olacağı fikrini dile getirmesi⁴, Reich'in Almanya'nın yaşadığı faşizm, geçmişin bozulmuş kişilik yapılarının ürünüdür düşüncesini doğrulamaktadır.

Coşkusall vebayı yenmek

Reich faşizmi kitlelerin yakalandığı bir veba olarak tanımlamaktadır. "Faşist vebalılar" insanın özgürlüğü kullanmadığını, özgürlükten korktuğunu ve onları yönlendirecek bir lidere, bir ideolojiye ihtiyaçları olduğunu söylemiş ve bu durumu "doğal bir veri" gibi göstermişlerdir. Bu durum zamanla kendi gölgesinden korkan, belleksiz insanlar yaratmıştır. Kişinin çıkarları, istekleri, sorumlulukları hatta tüm benliği faşist vebalılar tarafından belirlenirken, kişi de mutluluğun tek yolunun faşizme saplanıp kalmak, kendini otoriter düşünceye bırakmak olduğuna inanmıştır.

Faşizm aile, din, eğitim, özel yaşam ve cinselliğe

kadar her alana sızmış, her yerde faşist buyurganın izleri sürülür olmuştur ve adeta faşizm toplumsal belleği hipnotize etmiştir. Faşist Devlet'in sınır tanımaz müdahaleleri ve baskıları ise insanları sorumluluk almaktan kaçan, korkak bireyler haline getirmiştir. Reich kitlelerin özgürlüğü arzuladığını, doğasının özgürlüğe yakın olduğunu ancak bunu yeniden kazanmaları gerektiğini belirtmiştir. Bunun için de kitlenin öncelikle kendine inanması ve faşizmin benimsettiği tüm yanılsamalardan temizlenmesi gerekmektedir; "özgürlük getirici devrim, her şeyden önce bütün yanılsamaların çürütülmesini gerektirir" (Reich, 2002: 341).

"İnsanların uyuşuk kayıtsızlığı" ve "yetkeye susamışlığı", onları felakete sürüklemiştir ve giderek insanlar özgürlük içerisinde yaşamaktan kaçan, özgürlük fobisi olan insanlara dönüşmüşlerdir. Reich kendine güvenmeyen, buyurgan, köleliği baştan kabullenen bu insanlara *Dinle Küçük Adam*'da seslenir. Reich küçük adamın kendisine güvenmemesini, kendisini küçümsemesini eleştirir. Küçük adamlar liderlerinin söylediği "sen küçük sıradan bir insansın" ifadesini kabul eder, kendi düşüncelerine değil kendi aklına gelmeyen düşüncelere hayran olurlar. İşte bu düşüncelere sahip, buyurgan ruhla hareket eden küçük adamların kişilik yapılarından dolayı Hitler gibiler başarılı olabilmektedir. Reich'a göre bu küçük adamlar böyle kalmak ister, sorumluluk almaktan kaçınırlar, onu aşağılayan, maskeleri çoktan düşen efendilerini kendi elleriyle beslerler. Küçük adamlar "ben kim oluyorum da "sözlerini dilinden düşürmedikleri sürece de faşist devletin gücünün önüne geçilemeyecektir.

Reich'ın küçük adama önerisi ise kendisine inanması, kendi kendini köleliğe mahkum ettiği gibi kendini özgürleştirecek olanın da yine kendisi olduğudur. Reich'ın faşizmin kitle yapısı tahlilinde halk yığınlarının kişilik yapısı hem ilk nokta hem de son noktadır. Küçük adama seslenirken Reich

şöyle der: "ben kim oluyorum diye sormadığın, bir insan olduğunu bildiğin, buna inandığın an, (...) yaşama hizmet etmek durumunda olduğunu anladığın, bu bilince vardığın an" (Reich, 2009: 142), yapmak istediğin şeyleri içtenliğine göğsünü gere gere yaptığın an sen büyük adamsın küçük adam.

Sonuç

"Faşizm, Hitler'in kişiliği ya da Nasyonal Sosyalist Parti'nin uyguladığı siyasete değil, kitle ruh bilimine bağlı bir sorundur" (Reich, 2002: 125). Wilhelm Reich'ın orijinallliği, faşizmin, özelden nasyonal sosyalizmin eleştirisini, psikanaliz üzerinden yapmasıdır. Faşizm ekonomik ve sosyal etmenler tarafından da şekillenen, "psikolojik bir sorundur". Ulaşılan "insanlar faşizmi arzulamıştır" sonucunun ürkütücülüğü karşısında, bu sonucun uyandırdığı merak ile faşizmin kitle psikolojisine dayanılarak analiz edilmesi de Reich'ı ayrıca etkili kılmaktadır.

İnsana özgü bir tutum, bir hal, bir davranış olarak ele alınan faşizmin temel sebebinin insanın kişilik yapısı olduğunu belirtmek de tedirginlik vericidir. Bu durum faşizmin iki dünya savaşı arası döneme sıkışıp kalmayıp, bugün ve gelecekte de var olabileceğini gösterir. Her insanda kişilik yapısından kaynaklanan otoriter, acımasız, kıskanç, baskıcı hatta biraz da sadist ve mazoşist ve benzer eğilimlerin bir şekilde var olmasından ötürü, insanlığın faşizme kayması tehlikesi her zaman dinamizmini koruyacaktır çünkü faşizm insanlık tarafından yaratılmış, insana özgü bir aşamadır.

İnsanlar, devrettikleri sorumluluklarını yeniden yüklenmeye başladıkları an, özgür olacaklardır. Özgürlük kişinin kendi bilincinde olduğu gibi, faşizmin boyunduruğu altına girmek de kişinin kendi tercihidir. Kendinden ve inandıklardan vazgeçmemek ve dile getirebilmek özgürlüğün anahtarıdır. Hangi dönemde olursa olsun, insan

olduğu için ve korkulara sahip olduğu için faşizm tetikte bekleyecektir; bu açıdan insanın kişilik yapısı özgürlük tohumları ile faşist tohumların mücadelesine her zaman gebe olacaktır.

Notlar

Eric Fromm'a göre mazoşizm çabalarının en sık ortaya çıktığı biçimler güçsüzlük, bireysel önemsizlik duygularıdır. Fromm bu kişilerin genellikle kendi dışındaki güçlere ve başka insanlara karşı bağımlılık hissettiklerini belirtmektedir. Bkz. Fromm, 2011: 127-132.

² Elias Canetti *Kitle ve İktidar* adlı kitabında, kitleyi dokunulma korkusunun ortadan kalktığı yer olarak tanımlamaktadır (Canetti, 2010: 15). Dokunulma korkusunun verdiği his ile insan, kendisiyle kalabalıklar arasına bir mesafe koyarken, kitlenin farksız ve eşit yapısında mesafenin ortadan kalktığını belirtmektedir.

³ Ailenin korunması ile ilgili bölüm için bkz. Reich, 2002: 91.

⁴ Walter Benjamin, "Tarih Kavramı Üzerine", *Pasajlar*, 2009.

Kaynakça

Aytaç, Ahmet Murat, *Kitlelerin Ruhu Siyasal ve Sosyal Kuramda Kalabalık Tahayyülleri* (Ankara: Dipnot Yayınları, 2011).

Baudelaire, Charles, *Paris Sıkıntısı*, T. Yücel (çev.), (İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları, 2010)

Benjamin, Walter, *Pasajlar* (İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2009).

Canetti, Elias, *Kitle ve İktidar*, G. Aygen (çev.), (İstanbul: Ayrıntı, 2010).

Fromm, Eric, *Özgürlük Korkusu* (İstanbul: Doruk Yayıncılık, 2011).

Laclau, Ernesto, *Pupülist Akıl Üzerine* (Ankara: Epos Yayınları, 2007).

Le Bon, Gustave, *Kitleler Psikolojisi* (İstanbul: Hayat Yayın Grubu, 2009).

Miles, Robert, *Irkıçılık* (İstanbul: Sarmal Yayınevi, 2000).

Reich, Wilhelm, *Dinle Küçük Adam* (İstanbul: Payel Yayınevi, 2009).

Reich, Wilhelm, *Faşizmin Kitle Ruhu Anlayışı* (İstanbul: Payel Yayınevi, 2002).

Slater, Phil, *Frankfurt Okulu* (İstanbul: Kabalcı Yayınevi, 1998).

Posner’ın Eğitim Programı Sınıflaması Bağlamında Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmalarına Eleştirel Bakış

Gökhan Baş*

Giriş

Eğitim, bireyin yaşamını dengeli ve verimli bir biçimde sürdürebilmesini, içerisinde yaşadığı topluma yapıcı ve yaratıcı bir üye olarak katkıda bulunabilmesini sağlayacak bir araç konumundadır (Doğan, 1997). Eğitimin genel işlevi, bireyin topluma uyumuna yardımcı olmaktır. Bunun için, eğitim, bireyde var olan istidat ve kabiliyetlerin son sınıra kadar gelişmesine yardım etmekte ve bu yolla bireyin olumlu yönde davranış değiştirmesine katkı getirmektedir (Varış, 1978). Bu anlamda, eğitim sürecinin başarıyla sürdürülebilmesi, izlenen eğitim yaklaşımları ve uygulamalarının planlı ve programlı olmasıyla mümkündür. Planlı bir eğitim, program geliştirme süreçlerine göre düzenlenmiş bir işleyişi gerekli kılmaktadır (Fidan ve Erden, 1994). Eğitim etkinlikleri de formal olarak “eğitim programı” ile bir plan dâhilinde mevcudiyet bulabilmektedir. Bir programa bağlı olmadan yürütülen eğitim etkinlikleri gelişmiş ve plansız olacağından istendik hedeflere ulaşması mümkün olmayacaktır.

Ertürk (1972), eğitim programını yetişek olarak ifade etmekte ve yetişegi “düzenli öğrenme yaşantıları bütünü” olarak tanımlamaktadır. Varış’a (1978) göre eğitim programı, bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, Milli Eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetlerdir. Özçelik (2010) ise programı, öğretme-öğrenme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz olarak tanımlamaktadır. Demirel’e (2005) göre ise eğitim programı, öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir. Görüldüğü gibi eğitim programı kapsayıcı ve okulda yürütülen tüm eğitsel etkinliklerin tamamıdır. Eğitim programı bu haliyle, bir eğitim basamağındaki bir dersin öğretimiyle ilgili olan öğretim programını ve ders programını da kapsamaktadır. Öğretim programı, bir dersin okulda ve okul dışında öğretimi ile ilgili tüm etkinliklerin düzenlendiği yapı olarak, ders programı da bir ders süresi içinde planlanan hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinliklerin yer aldığı bir plan olarak tanımlanabilmektedir (Demirel, 2005). Benzer bir şekilde öğretim programı, belli bir öğretim basamağındaki çeşitli sınıf ve derslerde okutulacak konuları, bunların amaçlarını, her dersin sınıflara göre haftada kaç saat okutulacağını ve öğretim metotlarını, tekniklerini gösteren kılavuzdur (Büyükkaragöz, 1997). Bu bağlamda, Hızal (1982) eğitim programını, geniş bir şekilde betimleyerek, herhangi bir eğitim kuruluşunda ya da herhangi bir eğitim aşamasında, Milli Eğitimin amaçlarını, eğitim kuruluşunun amaçlarını, bu amaçlara ulaşmak için saptanmış öğretim ve ders programlarını, ders içi ve ders dışı etkinlik-

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

leri, içeriğin etkenlikle kazandırılmasını sağlayacak süreç, yöntem ve teknikleri, amaçlara ne dereceye kadar ulaştığını kontrol etme işlevine sahip değerlendirme etkinlikleri olarak tanımlanmaktadır.

Eğitim programları, ulusal ya da uluslararası düzeyde kaliteli bir eğitim sistemi kurma, ülkenin kalkınmasını ve gelişmesini sağlayacak nitelikli insan gücü yetiştirme, toplumsal ve kültürel değerlerin korunmasını ve geliştirilmesini destekleme gibi amaçlara yönelik olarak geliştirilirler (Özdemir, 2009). Varış (1978), eğitim programını operasyonel bir kavram olarak yorumlamakta ve bu konuda önemli olanın eksiksiz bir tanım değil, etkin bir çaba olduğunu ve bu alanda çalışanların teoriyi daima uygulamadaki etkililik açısından ele almaları gerektiğini belirterek eğitim programının çok boyutlu olarak tanımlanması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Eğitim programları okulun işlevini, öğretmenlerin yapacaklarını ve yapmaması gerekenleri göstermekte ve düzenlemektedir. Bu yönüyle eğitim programları uygulama sürecinde tam olarak uygulanamayabileceği gibi programda olmayan konularda öğretmen eliyle kendisine programda yer bulabilir. Programın uygulanabilirliği ve boyutlarını Eisner, Harris ve Posner gibi eğitim programcıları sınıflandırmış ve çeşitli tanımlamalarda bulunmuşlardır. Eisner ve Harris üç program boyutu tanımlamasında bulunmuşlardır. Bu boyutlar üç türdür. Bunlar; (1) resmi program, (2) örtük (gizli) program ve (3) ihmal edilen programdır. Ancak, Posner (2003), eğitim programını daha kapsamlı bir şekilde ele almış ve beş temel eğitim programı boyutundan bahsederek, en kapsamlı program sınıflandırmasında bulunmuştur. Posner'ın (2003) eğitim programı kavramına ilişkin olarak getirmiş olduğu tanımlama ve sınıflandırmalar, eğitim programı kavramına yeni anlamlar katmış ve programın işlevselliğinin farklı boyutlar açısından değerlendirilmesi gerektiğine dikkati çekmiştir.

Posner'ın Eğitim Programı Sınıflaması

Posner (2003), eğitim programının boyutlarını beş başlık altında ele alarak incelemiştir. Bu başlıklar; (1) resmi program, (2) uygulamadaki program, (3) ihmal edilen program, (4) örtük program ve (5) ekstra program şeklindedir. Şimdi bu program sınıflamaları başlıklar altında ele alınarak, kısaca açıklanmaya çalışılacaktır.

1. Resmi Program

Resmi program; tanımlanmış, öğrencilere kazandırılması düşünülen hedefler ve bu hedefleri kazandırıcı ünite veya konular, eğitim durumları ve değerlendirme boyutları açıklanarak yazılı bir belge şekline getirilmiş ve merkezi bir otorite tarafından hazırlanarak okullara uygulanmak üzere gönderilmiş olan programdır (Olivia, 2009). Bu program, otoritenin görüş, beklenti, ihtiyaç ve taleplerini içermektedir (Ornstein ve Hunkins, 2004). Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanarak okullara uygulanmak üzere gönderilen programlar bu sınıfa girmektedir (Sünbül, 2010). Zira, bu programlar ülkenin eğitim felsefesini, ideolojisini ve eğitim politikasını yansıtan programlar niteliğindedir.

Resmi programlar, yazılıdır ve kâğıt üzerinde olan belgelerdir. Bu programlar teoriktir ve bir tasarı niteliği taşımaktadır (Saylor, Alexander ve Lewis, 1981). Resmi programlar, hazırlandıktan sonra tüm ülke sathında ilan edilmiş ve öğretmenlerin uygulamaları için okullara gönderilmiştir. Öğretmenler, bu yazılı programlardan yola çıkarak öğretme-öğrenme sürecini planlar ve resmi programda yer alan yazılı yönerge ve bilgilere göre işe koşarlar (Olivia, 2009). Resmi programların özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Posner, 2003):

- Yazılıdır, kâğıttadır ve belgedir,
- Resmidir,
- Tasarıdır,
- Açıktır ve ilan edilmiştir,

- Okulun istendik hedeflerini yansıtır,
- Standarttır,
- Ölçülüp değerlendirilebilir.
-

2. Uygulamadaki Program

Uygulamadaki program, esasında resmi programdaki öğelerin pratiğe/uygulamaya dönüştürülmüş halidir. Okulda, öğretmenin elinde hayat bulan program olup; okulun ve öğretmenin anlayışı ve uygulayışı ile ilgilidir (Posner, 2003). Olivia'ya (2009) göre, resmi program yazılı ve kâğıt üzerindedir. Bu sebeple, resmi programda yazılanlar aynen hayata geçirilemeyebilir ve programda yazılanlardan çok daha fazlası veya azı da ortaya çıkabilir. Bunda resmi programın algılanışı, öğrencilerin yatkınlığı, okulun çevresi ve imkânlar önemli bir yer tutmaktadır. Bu açıdan, resmi programlar hazırlanış açısından ne kadar iyi olursa olsun, onu uygulayacak olan kişi ve çevre ile sınırlı kalacaktır (Beyhan, 2005). Uygulamadaki program, bu haliyle, resmi programın somut ve gözle görülebilen boyutunu teşkil eder niteliktedir (Henson, 2006). Okulda somutlaşan, gözlenebilen ve gerçekleşen uygulamadaki program resmi programda yazılanlara yakın da olabilir. Resmi programda yazılanların azı da, çoğu da ortaya çıkabilir. Bu program kâğıtta yazılanların uygulamaya dökülmüş halidir (Posner, 2003). Resmi programların esnek ve çerçeve niteliğinde bulunması durumunda uygulamadaki program daha önemli hale gelecektir. Resmi programın anlaşılır ve açık olması da uygulamadaki program ile resmi program arasındaki farklılaşmaya sebep olmaktadır (Sünbül, 2010). Resmi programın tamamı uygulamaya aktarılamaz. Zira, resmi programın yalnızca uygulamaya aktarılabilen kısımlarına uygulamadaki program adı verilmektedir (McNeil, 2006).

3. İhmal Edilen/Görmezden Geline Program

Bir eğitim programında nelerin öğretildiği kadar, nelerin öğretilmediği de önem taşımaktadır. İh-

mal edilen/görmezden gelinen program, resmi programın kasıtlı ve bilinçli bir şekilde öğretilmeyen, atlanan, eksik bırakılan ve üstün körü geçilen boyutlarını kapsamaktadır (Posner, 2003). Uygulamadaki program, resmi programın uygulanabilen kısımlarını oluştururken, ihmal edilen/görmezden gelinen program ise resmi programın kasıtlı ve bilinçli olarak uygulanmayan kısımlarını kapsamaktadır (Marsh ve Willis, 2007). Okulun ve öğretmenlerin yaklaşım ve anlayışları programın bazı noktalarının görmezden gelinip, uygulanmamasında etkili olmaktadır. Hatta, çeşitli sebeplerden dolayı, öğrenciler programın belli boyutlarının ihmal edilmesini, atlanmasını veya geçiştirilmesini isteyebilmektedirler (Posner, 2003). Dolayısıyla, ihmal edilen/görmezden gelinen program, resmi programda yer almayan ve önemsenmeyen içerikler de olabilmektedir. Resmi programda yer alıp da öğretmenlerce ve okulca atlanan ve geçiştirilen içerikler ve hatta bunların her ikisi de birden olabilir (Olivia, 2009).

4. Örtük Program

İlk olarak Jackson (1968) tarafından “Life in Classroom” (Sınıfta Yaşam) adlı çalışmada ortaya atılan örtük program kavramı yazılı olmayan, tasarlanmamış, ilan edilmemiş, açık olmayan, vb. program anlamına gelmektedir (Posner, 2003). Bu program, okuldaki sosyo-psikolojik etkileşimlerle oluşan yan ve informal olan öğrenmeleri kapsamaktadır. Meydana gelen bu tür öğrenmeler olumlu da olabilir, olumsuz da. Bu programdaki öğrenmeler resmi programı destekleyici nitelikte olabilmekteyken, resmi programla çelişen bir nitelikte de olabilmektedir (Yüksel, 2004). Bu programdaki öğrenmeler okulun hâkim olan kültür ve ikliminden kaynaklanmaktadır. Okulda hâkim olan kültür, iklim, uygulamalar, anlayışlar ve bakış açıları öğrencilerin sahip olduğu değer, norm, standart ve inançlarla etkileşime girerek farklı öğrenmeler meydana getirebilir (Marsh ve Willis, 2007). Örtük programın öne çıkan temel özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Posner, 2003):

- Açık ve yazılı değildir,
- Tasarlanmamıştır,
- İnfomal, kendiliğinden ve gizil öğrenmeleri kapsar,
- Resmi program dışındadır,
- Okulun düzeni, disiplini, fiziksel, sosyal ve psikolojik çevresi ile okuldaki öğretmenlerce resmi program dışı sözlü veya sözsüz olarak verilen bütün iletilenlerden oluşan öğrenmeleri kapsar,
- Eğitim otoritesi, okul, öğretmen ve yöneticilerce açıkça onaylanmamış hedefler ve gizil niyetler, kurumsal normlar ve değerler bu programın kapsamındadır.

5. Ekstra Program

Resmi programın dışında uygulanan planlı, sosyal, kültürel, sportif ve sanatsal içerikteki etkinliklerdir. Resmi program kapsamına girmeyen okul korosu, tiyatro etkinlikleri, okul bandosu, okul müzik etkinlikleri, konferanslar, seminerler, öğrenci toplulukları, soysal kulüpler, vb. ekstra program kapsamında yer almaktadır (Posner, 2003). Bu etkinliklerin hiçbiri resmi program kapsamında yer almamaktadır; ancak, bunlar okulda planlı ve programlı olarak öğretmenlerin gözetimi ve denetimi altında yürütülmektedir. Bu etkinlikler, resmi programda yer alan faaliyetler ve süreçlerin yanında, okul çalışmaları içerisinde yer almaktadır (Olivia, 2009). Ekstra program içerisinde yer alan etkinlikler okulca ilan edilerek, birer plan ve program dâhilinde yürütülmektedir. Bu etkinlikler zaman, mekân, işleyiş süreci, yapılış biçimi, vb. faktörleri açısından okuldan okula farklılık göstermekle birlikte, bu etkinlikler tüm öğrencilere yönelik olarak icra edilmektedir.

Posner'ın Sınıflaması ve Türkiye'de Eğitim Programları

Resmi program; tanımlanmış, öğrencilere kazandırılması düşünülen hedefler ve bu hedefleri kazandırıcı ünite veya konular, eğitim durumları

ve değerlendirme boyutları açıklanarak yazılı bir doküman şekline getirilmiş ve merkezi bir otorite tarafından hazırlanarak okullara uygulanmak üzere gönderilmiş olan program olarak tanımlanmıştı (Olivia, 2009). Türkiye'de de burada ifade edildiği gibi program geliştirme süreçlerine bağlı olarak eğitim programları tasarlanmakta, geliştirilmekte, değerlendirilmekte ve buna bağlı olarak okullara uygulanmak üzere gönderilmektedir. Bu programlar birer tasarıdır, kâğıttadır ve yazılı bir doküman konumundadır. Türkiye'de eğitim programları Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak görev yapan Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından hazırlanmakta ve başkan imzasından sonra okullara uygulanmak üzere gönderilmektedir. Programlar, bu haliyle standart bir durum arz etmekte ve okullarda Edirne'den Hakkâri'ye, Kars'tan Muğla'ya kadar bu standart programlar uygulanmaktadır. Bu programlarla, ülkemizin felsefesi ve eğitim politikası ülkenin en ücra köşesinde bile kalmış okullara kadar ulaşma ve gerçekleşme imkânı bulmaktadır. Bunun yanında, eğitim programları eğitimde planlama faaliyetlerinde ve denetim süreçlerinde de ölçüt olarak dikkate alınmakta ve ders kitapları da bu programlar dikkate alınarak hazırlanmaktadır. Resmi programlar birer çerçeve program özelliği taşımaktadır. Bu yolla, her okul kendi ihtiyaç ve beklentilerini genel çerçeveden kopmadan programa yansıtabilme olanağı bulmaktadır. Ancak, eğitim programları her ne kadar ülkenin her köşesinde uygulanabilir nitelikte düşünceyle tasarlansa da ülkenin sahip olduğu pek çok farklılığa programlar cevap verememekte ve uygulandığı okulda ya yamalı bir bohça ya da bol/dar bir elbise gibi durmaktadır. Özellikle, belli bir merkez tarafından oluşturulan standart programlar ülkedeki bölgelerin, kentlerin, okulların ve hatta bireylerin ihtiyaçlarına yanıt vermekten uzak gözükmemektedir. Türkiye'de eğitim programlarının, her ne kadar yapılandırmacı bir anlayışla tasarlandığı söylene de daimici ve esasici eğitim felsefelerinin bir yansıması olan konu odaklı olmaktan bir türlü kurtulamadığı görülmektedir. Ayrıca, programların çok çeşitli kültürel ve coğ-

rafi özelliklere sahip olan Türkiye’de her okulda aynen uygulamaya zorlanması, ister istemez pek çok problemi de beraberinde getirmektedir. Zira, bu durum yapılan pek çok sınavın program temelli olmasında görülebilir. Programlar tasarlanırken merkezi, olanakları ve sosyo-kültürel ve ekonomik yapısı uygun okullar ölçüt olarak alınmakta, ancak daha farklı özelliklere sahip okullar ihmal edilmektedir. Programdaki etkinlikler ve dolayısıyla kazanımlar, bu açıdan, böylesi okullardaki öğrenciler için çok soyut ve anlamsız kalmaktadır. Diğer yandan, sistem içerisinde ağırlıklı bir role sahip olan sınavlar, eğitim programlarının uygulanmasını zorlaştırmakta ve resmi programın farklı biçimlerde anlaşılmasına, algılanmasına ve neticesinde de farklı uygulanmasına sebep olmaktadır. Bu açıdan, programın farklı biçimlerde algılanması, uygulamadaki program kavramını da beraberinde getirmektedir.

Uygulamadaki program, kısaca, resmi programın pratiğe dönüştürülmüş ve öğretmenin elinde hayat bulan program (Posner, 2003) olarak ifade edilmişti. Merkezi bir otorite tarafından hazırlanarak okullara uygulanmak üzere gönderilen programlar, az önce de ifade edildiği üzere, tam olarak uygulanamazlar. Resmi programda yazılanlardan çok fazlası da ortaya çıkabilir, çok eksikliği de. Bu, öğretmenin ve okulun anlayışı ile ilgili bir durumdur. Bu programlardan öğretmenin neleri çıkardıkları, hangi anlayışı kazandıkları resmi programın uygulamaya geçirilmesine yardımcı olacaktır. Bu açıdan, özellikle program içerisine yerleştirilen öğelerin ülkenin farklı özellik ve koşulları da dikkate alınarak, bunların uygulamadaki şansları göz önünde bulundurularak tasarlanmaları gerekmektedir. “Programda bu da bulunsun!” gibi bir anlayışla eklenen öge veya etkinlikler uygulamada hayat bulamayabilir. Bu öge veya etkinlikler ya bir yerde fazlası ile ya da bir başka yerde eksikliği ile uygulanmaya çalışılacaktır. Bu açıdan, programlar geliştirilirken “uygulanabilirlik” ilkesinin çok fazla ciddiye alınması ve dikkat edilmesi gerekir. Uygulamada şans olmayan öğelerin veya etkinliklerin programı

daha fazla şişirdiği ve onu bir etkinlikler torbası haline getireceği unutulmamalıdır. Zira, böylesi fazla sayıda ögeyi veya etkinliği hem uygulaması zor olacaktır, hem de bazı şehir veya okullardaki öğrenciler için sıkıcı ve anlamsız bir durumdan daha öteye geçemeyecektir. Sınavlar kıskacı arasında bulunan eğitim sistemimiz dikkate alındığında, özellikle sınava hazırlık mekânları haline gelen okulların resmi programları ne oranda uygulamaya geçirdikleri düşündürücüdür. Hele hele, kendisinden yüksek beklentilerin olduğu okullarda öğrenim gören öğrencilerin test odaklı bir eğitim yaşantısı geçiriyor olmaları, resmi programların uygulamadaki durumunu tartışmalı bir hale getirmektedir. Resmi programların uygulamada bazı ders ve(ya) konuların görmezden gelinmesi de burada, ihmal edilen/görmezden gelinen program kavramını tartışmaya açmaktadır.

İhmal edilen/görmezden gelinen program, resmi programın kasıtlı ve bilinçli bir şekilde öğretilmeyen, atlanan, eksik bırakılan ve üstün körü geçilen boyutlarını kapsamaktadır (Posner, 2003). Resmi programlar, kâğıt üzerinde ve yazılı olan doküman ve kılavuzlardır. Bu programlar, uygulamaya geçirildiklerinde dokümanda yazılı olduğu şekliyle asla uygulanmazlar. Bu programlar, uygulamada öğretmenlerin ve okulun anlayışına göre değişkenlik gösterebilmektedir. Programlarda, uygulamada bazı konulara az, bazı konulara ise hiç yer verilmemektedir. Bu hiç yer verilmeyen ve üstün körü geçilen boyut, eğitim programının ihmal edilen/görmezden gelinen boyutunu teşkil etmektedir. Farklı bölgelerin, farklı illerin, okulların eğitimden farklı beklentileri olabilir. Okulların veya bölgelerin eğitimden bu farklı beklentileri, programa yönelik bakış açılarını da derinden etkileyebilmektedir. Ülkemizdeki okullar dikkate alındığında her okulun, her ne kadar ortak/benzer amaçları olsa da, farklı bir amaçlarla hareket ettikleri görülmektedir. Örneğin; Fen Liseleri, içeriğinde barındırdığı fen ve matematik derslerinin ağırlığı ve öğrencilerinin de sayısal alanlardan beklentileri ile eğitime farklı bir amaç yüklemektedir. Bu okullarda sayısal derslere

azami ölçüde önem verilmekteyken, sözel dersler neredeyse yok sayılır bir durum arz etmektedir. Bunun sebebi, hem yaklaşan sınavlara daha yoğun bir şekilde çalışmak hem de sınavlarda çıkmayacak olan ders ve konulara çalışmanın gereksiz olduğu düşüncesidir. Zira, bu okullardaki öğretmenler de üniversite sınavlarında soru gelmeyecek konuları, hatta bazı dersleri (sağlık bilgisi, trafik ve ilkyardım, İngilizce, din kültürü ve ahlak bilgisi, psikoloji, vb.) işlememektedirler. Bunun tam tersi bir durum diğer farklı okullar için de söz konusu olabilir. Bir diğer yandan, üniversite sınavlarında duyuşsal alan ve psiko-motor alanın özelliklerini sınavı soruların gelmemesi, yalnızca bilişsel alan ağırlıklı soruların sorulması da ifade edilen alanların ihmal edilmesine sebep olmaktadır. Benzer bir biçimde, ortalamaya katılmayan dersler, kısa vadede yarar getirmeyen duyuşsal özellikler, güzel sanatlar, estetik, yaratıcılık, vb. gibi program boyutları çeşitli nedenlerle ihmal edilmektedir. Özellikle, ilköğretim II. Kademedeki ortalamaya katılmayan, sınav yapılmayan veya merkezi sınavlarda soru gelmeyen bilişim teknolojileri, düşünme eğitimi, medya okuryazarlığı, resim, müzik, beden eğitimi, teknoloji-tasarım, vb. dersler ya tamamen ihmal edilmekte ya da bu derslerin bazı noktaları önemsenmemektedir. Beden eğitimi dersinde pek çok kazanım olmasına rağmen, öğretmenin yalnızca futbol üzerinde yoğunlaşarak, diğer alanların kazanımlarını ve spor dallarını atlaması, bilgisayar öğretmeninin sınavlarda bu dersten sorulmamasını ve öğrencilerin internet kafelerde zaten bilgisayarı öğreniyor olduğunu düşünmesi gibi bahanelerle öğrencilerinin derslerde oyun oynamalarına izin vermesi, vb. ifade edilenlere örnek olarak gösterilebilir. Öte yandan, resmi programda yazılı olanların ihmal edilmesi bir tarafa, okulda yazılı programda olanlardan daha fazlasının yapıyor olduğu görülmektedir. Bu husus ise Posner'in (2003) bir başka program boyutu olan ekstra program kavramını gündeme getirmektedir.

Resmi programın dışında uygulanan planlı, sos-

yal, kültürel, sportif ve sanatsal içerikteki etkinliklerdir. Resmi program kapsamına girmeyen okul korosu, tiyatro etkinlikleri, okul bandosu, okul müzik etkinlikleri, konferanslar, seminerler, öğrenci toplulukları, sosyal kulüpler, vb. ekstra program kapsamında yer almakta olduğu belirtilmişti (Posner, 2003). Bazen okulda, resmi programın tam olarak anlaşılamaması programdaki özelliklerin ihmal edilmesine sebep olurken, bazen de resmi programda yazılı olanların dışında da fazladan/ekstra eğitsel faaliyetlere yer verildiği görülmektedir. Her okul, programı farklı bir şekilde okumakta ve onu kendi isteği çerçevesinde şekillendirebilmektedir. Ya onu farklı uygulamakta, ya içinden bir şeyleri çıkarmakta ya da içine fazladan eklemeler yapmaktadır. İşte, resmi programda yazılı olmayan, ancak okul tarafından açık bir şekilde planlanarak, ilan edilen ve uygulanan etkinlikler Posner'a (2003) göre ekstra program içerisinde değerlendirilmektedir. Ekstra program içerisinde yer alan etkinlikler okuldan okula değişiklik gösterebilmekle birlikte, bunlar özellikle okulun akademik misyonu dışındaki etkinliklerdir. Bu etkinlikler, okulun cazibesini ve tercih edilirlilik düzeyini etkileyen faaliyetlerdir. Ülkemizde Boğaziçi, ODTÜ, Bilkent gibi üniversitelerin tercih edilirlilik düzeylerinin yüksek olması, akademik niteliklerinin yanı sıra, öğrencilere sağlamış olduğu ekstra programın bir sonucu durumundadır. Ya da ülkemizde Galatasaray Lisesi, Robert Koleji, İstanbul Erkek Lisesi, vb. yanı sıra, özel okulların tercih edilirliliği, onların yalnızca akademik misyonlarının bir neticesi değil, bu okulların öğrencilere sunmuş olduğu ekstra program etkinliklerdir. Bu okullar, öğrencilerine sunmuş oldukları çok sayıda aktif sosyal kulüp ile yıl boyu devam süren sportif, sanatsal, akademik ve kültürel faaliyetler ile birer cazibe merkezi haline gelmişlerdir. Bu okulların birer cazibe merkezi haline gelmesi ve pek çok okul tarafından örnek alınmaları ekstra programın bir neticesidir. Bu açıdan, bu okullarda yıllık ekstra program etkinliklerinin planlandığı ifade edilebilir. Diğer taraftan, pek çok okul sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel yetersizliklerden dolayı ekstra

programlarını ya yarım yamalak hazırlayabilmekte ya da hiç hazırlamamaktadırlar. Bazı okullar, üstlenmiş olduğu akademik misyonu daha da geliştirme gayreti içerisindeyken, ekstra program etkinliklerine hiç yer vermemektedirler. Ancak, hemen hemen her okul az ya da çok planlamaya dâhil bir takım etkinlikleri hazırlamakta ve bunları uygulamaktadırlar. Burada çok basit bir örnek vermek gerekirse, okullarda kutlanan belirli gün ve haftalar bile ekstra program kapsamında değerlendirilebilir. Bu da, her okulun az ya da çok ekstra program etkinliklerine yer verdiğini göstermektedir. Bir başka yandan, okulda planlı veya plansız olsun öğretmenler resmi programları kendilerine göre yorumlayarak, bu programları onlara yükledikleri anlam ve onlardan çıkarımları doğrultusunda değerlendirmektedirler. Tüm bunlara rağmen, okullarda herhangi bir bilinçli çaba ve istek olmadan öğrenciler informal öğrenmeler kazanabilmektedirler. Öğrenciler bu öğrenmeleri bilinçsiz bir şekilde edinirken, okul da öğrencilere bu öğrenmeleri kazandırırken aynı bilinçsizliğe sahip bulunmaktadır. İşte, okulda bilinçsiz bir şekilde ve herhangi bir plana bağlı olmadan gerçekleşen informal öğrenmeler örtük program kapsamında ele alınmaktadır.

Örtük program kavramı yazılı olmayan, tasarlanmamış, ilan edilmemiş, açık olmayan, vb. program anlamına gelmektedir (Posner, 2003). Bu program, okuldaki sosyo-psikolojik etkileşimlerle oluşan yan ve informal olan öğrenmeleri kapsamaktadır. Bu programdaki öğrenmeler resmi programı destekleyici nitelikte olabilmekteyken, resmi programla çelişen bir nitelikte de olabilmektedir (Yüksel, 2004). Örtük program bilinçsiz ve informal öğrenmeleri kapsamaktadır. Özellikle, okul içindeki süreçlerin öğrencilerin informal öğrenme kazanımlarına hizmet ettiği belirtilebilir. Okul içindeki törenler, 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 bütünleşik bir durum arz edebilmektedir. Örneğin; resmi programda bireylerin girişken, eleştirel ve yaratıcı olması gibi bir dizi özellikler vurgulanırken, bu özellikler okul içindeki 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. Halbuki, 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 yapılandırma 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

boyutlarda 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

Eğitim programları, ülkenin eğitim politikasını yetiştirecek olan bireylere aktarmakta bir araç görevi görmektedir. Eğitim programları, özellikle ülkemizde, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanarak ülkenin en ücra noktalarındaki okullara kadar uygulanmak üzere gönderilmektedir. Ancak, uygulanmak üzere gönderilen bu programlar her bölgede, her kentte ve hatta her okulda farklı şekillerde anlamlar yaratmaktadır. Özellikle, her okul ve öğretmen tasarlanan bu programlara farklı anlamlar yüklerken, onları farklı şekillerde uygulamaya gitmektedirler. Posner (2003), eğitim programı kavramını farklı boyutlarda analiz ederek, beş boyutu olduğunu saptamıştır. Posner (2003), analizi sonucunda ortaya çıkan program türlerini; (1) resmi program, (2) uygulamadaki program, (3) ihmal edilen program, (4) örtük program ve (5) ekstra program şeklinde sınıflamıştır. Eğitim programlarında bu sınıflamaların veya boyutların ortaya çıkması, program tasarımı ve geliştirme süreçlerini de derinden etkilemiştir. Eskiden, tasarlanan ve geliştirilen programların yalnızca resmi program boyutu olduğu sanılırken, yapılan çalışmalar programın, zannedildiği gibi, yalnızca resmi programdan ibaret olmadığını göstermiştir. Bu ise, geliştirilen programların “uygulanabilirliği” konusunu gündeme taşıyarak, tartışmaya açmıştır. Bu yüzden, tasarlanan eğitim programlarının, öncelikle, “uygulanabilirlik” süzgecinden geçirilerek, uygulamaya yönelik karar verilmesi daha sağlıklı gözükmektedir. Bunun yanında, merkezi birimler tarafından hazırlanan programların tam anlamıyla uygulanması da olası gözükmemektedir. Bu açıdan, geliştirilen programların bölge, kent ve okulların özelliklerini, ihtiyaç ve beklentilerini karşılayıcı bir niteliğe

kavuşturulması ve okul temelli program geliştirme süreçlerinin de önünün açılması gerekmektedir. Bu amaçla, okul yöneticilerinin, müfettişlerin ve öğretmenlerin hizmet-öncesi ve hizmet-içinde program geliştirmeye yönelik olarak yetiştirilmeleri büyük önem arz etmektedir. Bunun yanı sıra, resmi programlar geliştirilirken “çerçeve program” anlayışına azami ölçüde riayet edilerek, okulların bu programlar üzerinde inisiyatif kullanmalarına da izin verilmelidir. Zira, bugün programlar çerçeve program olma özelliğinden uzak gözükmemektedir. Ülkemizde eğitim programları, sınavlar kısıncasında bulunduğu için kitap ve test merkezli, dolayısıyla içerik (konu alanı) merkezli bir hal almış bulunmaktadır. Sınavlarda çıkmayan ders veya konular görmezden gelinerek, öğrencilere sınavda çıkanlara yönelik olarak ekstra etkinlikler yaptırılmaktadır. Yani, hazırlanmış olan resmi programlar uygulamada farklı boyutlar kazanmaktadır. Örneğin; ülkemizde yapılandırmacı eğitim anlayışına geçildiği söylenmesine rağmen, halen okullar eski anlayışlara göre yapı ve süreçlerini sürdürmekte ve eğitim-öğretim de bu eski anlayışlara göre yapılmaya devam etmektedir. Öğretmen merkezli bir anlayıştan uzaklaşıldığı belirtilmesine rağmen, bunun yerine kitap merkezli bir anlayışın hâkim olduğu görülmektedir. Diğer yandan, yapılandırmacı eğitim anlayışında öğrenci etkileşimi önemli olmasına rağmen, halen okullarda kilise tarzı sıralarda öğrenciler verilen bilgileri ezberlemeye ve bunları da sınavlarda göstermeye itilmektedir. Son olarak, geliştirilen resmi programlar ne kadar iyi olursa olsunlar, bu programlar okul süreçleri de geliştirilmeden pek fazla bir anlam ifade etmeyecektir. Resmi programlardaki anlayışlarla okulda uygulamadaki anlayışlar birbiri ile çelişerek ortaya farklı öğrenmeler çıkacak ve istendik hedefler/kazanımlar gerçekleştirilemeyecektir. Bunun için, resmi programların getirmiş olduğu anlayış ile okulda programa yüklenen ve uygulanan anlayışın paralel olması gerekmektedir. Ortaya çıkan sonuçlar değerlendirildiğinde, aşağıdaki şu öneriler ileri sürülebilir:

1. Okul yöneticileri, müfettişler ve öğretmenler “program geliştirme” alanına yönelik olarak hizmet-öncesi ve hizmet-içinde gerekli eğitimlerden geçirilmelidirler.
2. Okullara, program geliştirme noktasında özerklik verilmeli ve her okulun/ilin, genel ülke eğitim politikası ve felsefesi ile çelişmeden, kendine özgü programlar geliştirmelerinin önü açılmalıdır. Bu noktada, okullara/ milli eğitim müdürlüklerine program geliştirme servisleri kurularak, bu servislere alanında uzman program geliştirmeciler istihdam edilmelidir.
3. Okul yönetiminde program geliştirme noktasında “katılımlı karar” ve “katılımlı yönetim” mekanizmaları daha demokratik ve bilimsel temellere oturtulmalıdır.
4. Eğitim programları geliştirilirken okulun yapı ve işleyiş süreçlerinin de aynı paralellikte geliştirilmesi gerekmektedir.
5. Geliştirilen eğitim programlarının tasarım desenlerinde ve kazanımlarında (he-defler) göz önünde bulundurulmuş başat eğitim felsefesi, okul süreçlerinde de uygulamaya geçirilerek dikkate alınmalıdır. Yani, geliştirilen eğitim programlarının başat eğitim felsefesi ile okulun sahip olduğu anlayış ve uygulamalar paralellik arz etmelidir.

Beyhan, Ö. (2005). *Önorganize edicilerin (advance organizers) öğrencilerin başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Büyükkaragöz, S. S. (1997). *Program geliştirme*. Konya: Kuzucular Ofset.

Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelken Tepe Yayınları.

Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. (8. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Ankara: Önder Matbaacılık.

Fidan, N. & Erden, M. (1994). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Feryal Matbaacılık.

Henson, K. T. (2006). *Curriculum planning*. Illinois: Waveland Press.

Hızal, A. (1982). *Programlı öğretim yönteminin etkinliği*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Jackson, P. W. (1968). *Life in classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Marsh, C. J. & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

McNeil, J. D. (2007). *Contemporary curriculum*. New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.

Oliva, P. F. (2009). *Developing the curriculum*. New York: Allyn and Bacon.

Ornstein, A. C. & Hunkins, F.P. (2004). *Curriculum foundations: Principles and theory*. Boston: Allyn and Bacon.

Özçelik, D. A. (2010). *Eğitim programları ve öğretim*. (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.

Posner, G. J. (2003). *Analyzing the curriculum*. (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

Saylor, J. G., Alexander, W. M. & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Sünbül, A. M. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (4. baskı). Konya: Eğitim Akademi Yayınları.

Varış, F. (1978). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. (3. baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Yüksel, S. (2004). *Örtük program: Eğitimde saklı uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaynakça

Ders Kitaplarının İçerik İncelemesi

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitapları

Mehmet Mehmedoğlu*

Her branş öğretmeni konularını süreye sığdırmaya çalışır; biz din dersi öğretmenleri ise dersin süresini konuya uydurmaya çalışırız. Dersi nasıl uzatabileceğimizi, vaktinden önce nasıl bitiremeyeceğimizi düşünürüz. 7. Sınıf din dersinde oruç konusuna tam iki ay ayrılmış. Vücuda giren şeyler orucu bozar vücuttan çıkan şeyler bozmaz. Oruç sahurda başlar akşam ezanında biter vs. Oruçla ilgili toplam anlatacağımız şeyler iki bilemedin dört saatte biter. Tabi eski ilmi hal geleneğiyle gidecek olursak toprak yersek orucumuzun bozulmayacağı gibi çok önemli bilgileri(!) es geçmiş oluruz. Öğrencilerin çok değerli vakitlerini; bu, insanı dinde çok bilgili gösteren, gerçekte bir hiç olan bilgilerle geçirmeli miyim? Koskoca iki ay bitmek bilmez, öğrenciler artık oruçtan falan bıkar ve siz orucun nefse hakim olmayı sağladığından hareketle nefsin tanımına geçer, duygularımızın kaynağına iner; kişiliğini yeni oluşturan bu öğrencilere kişilikten, insan doğası gibi şeylerden bahsederseniz ve o an bir de idareci sınıfa girecek olursa durumu açıklamanız çok zor olacaktır! Sadece oruç konusu değil, başlığından başka hakkında bir şey söylenemeyecek konular yüzünden sürekli yıllık-günlük planın dışına çıkmanız gerekecektir.

Bahsettiğimiz “kısa konuya uzun zaman” anlayışına başka örnekler verelim:

Kur’anda bilgi konusu: Kur’anda bugünkü bilimsellik anlamında bulabileceğiniz ayet sayısı bir elin parmaklarını geçmez ama kitabımız bunun için bir aylık süre ayırmış. Aslında kitabın kendisi de ayrılan sürenin israf olduğuna şahittir. Kur’an’da bilgiyle ilgili kitapta söylenenleri bir

derste bitirir diğer derste de alıştırmaları yaparsınız. Artık öğrencilerde din dersinin boş ders olduğunu güçlendiren ders dışı konuşmalara geçebilirsiniz.

7. sınıf din kültürü kitabında bu konuya güzel bir örnek; Zararlı Alışkanlıklar: Tam iki saat alkollü içki içmeye ayrılmış, sonraki iki saat uyusturucu kullanmaya. Bunların dinde nasıl yasaklandığı üzerinde durulmuş ama nedenleri üzerinde hiç kafa yorulmamış. Sayfalarca içkinin, kumarın topluma ne kadar zarar verdiği anlatılıyor ama insanlardaki özgüven eksikliğinin, toplumsal baskının, anlamsızlık duygusunun, macera tutkusunun, deneyim eksikliğinin sigara, kumar ve içki üzerindeki etkisinden hiç bahsedilmemiş. Sürekli “içki kötüdür” demekle bu sorunu çözemeyeceğimiz çok açıktır.

Aslında aynı hata “yalan” konusunda da yapılıyor. Yalan söylemenin ne kadar büyük bir günah olduğu sürekli ayetle hadisle vurgulanırken bireyleri yalan söylemeye iten korkuya hiç değinilmemiş, güçlünün zayıfa baskısı üzerinde hiç durulmamış. Bu açıdan bakarsak –ki artık böyle bakmanın zamanı gelmiştir- yalan söylemeden önce korkutmanın yasaklanması gerekir. Hâlbuki din kültürü kitabı kötülüklerin adını saymakta, yasaktır haramdır demekte fakat kökeni hakkında bir şey söylememektedir.

6. Sınıf kitabında ilahi kitapların hangi peygamberlere gönderildiğiyle ilgili bilgiler var: İncil’in Hz. İsa’ya geldiğinden, Tevrat’ın Hz. Musa’ya indirildiğinden bahsediliyor. Halbuki İncil’in Hz. İsa’ya gönderildiğini Hristiyanlar bile söylemiyor. Tevrat’ın yazılışı ise yüzlerce yıl sürmüştür.

Yine 6. sınıfta “Kur’anda İnsan-Allah ilişkisi” konusu var. Konu başlığı olarak kulağa çok hoş gelen bu cümle ilkokul dönemimizden beri din kültürü derslerinin vazgeçilmezidir. Ama bu konuyu görenlere soracak olursanız akıllarında hiçbir şey kalmamıştır. “Kur’an’da, insanın evrenle

ilişkisi” içeriği konusunda, başlıktan daha fazla bir şey söyleyemeyeceğiniz bir konu. (insanın evrenle ilişkisini anlatan kaç ayet var ki?)

Mevlana’nın aşağıdaki dizelerinin yer aldığı 6. sınıf din kitabında öğrencilerden hangi etkinliği yapmaları bekleniyor dersiniz?

Şefkat ve merhamette güneş gibi ol

Ayıpları örtmede gece gibi ol

Cömertlikte keremde akarsu gibi ol

Öfkede kızgınlıkta ölü gibi ol

...

Kitabın dörtlükle ilgili çalışması şöyle:

Yukardaki metin insan ilişkilerine yönelik ne gibi ilkeler içermektedir? Listeleyiniz.

Ne kadar kışkırtıcı bir soru değil mi? Zaten Mevlana ilkeleri sıralamıştır. Bizim işgüzar ders kitabı yazarımız da aynı ilkelerin tekrar listelenmesinin kişiyi ahlâken ne kadar yücelteceğinin farkındadır tabi ki! Şöyle bir şey yok bu etkinliğin içinde: ‘Bütün ayıpları örtmeli miyiz?’, ‘öfkesiz ölü gibi olmak ne tür zamanlar için geçerlidir?’, ‘Güneş gibi şefkatli olmamız mümkün mü?’ Bu kadar büyük yüce idealizmin insanları kendilerini aşağılamaya itmede bir etkisi olur mu? (Sürekli bu şekilde insan üstü idealler yüklenen biz din adamlarının kendilerine yönelik algılarını hiç merak ettiniz mi? Sürekli kendini aşan şeyler ve hayatın doğal seyrinde karşılaşılan küçük hatalarda bile yoğun bir suçluluk duygusu!)

8. sınıf din kültürü kitabı: Yazarımız İslam’ın paylaşma ve yardımlaşmaya verdiği önemi anlatacak. Tabii o klasik bir tarzda olduğu gibi ‘İslam dininde yardımlaşma çok önemlidir’, ‘nitekim Kur’anı Kerim’de şöyle buyrulur’ tarzında baş-

lamıyor. Çok daha kışkırtıcı, okuyan insanı ister istemez düşünmeye itecek, kitaba çekecek bir tarzda başlıyor! ...***Ders zîlinin çalmasıyla öğretmenimiz “Günaydın Çocuklar” diyerek sınıfa girdi.***

Biz de sınıfça:

“Günaydın öğretmenim” diyerek ona karşılık verdik.

Görüyorsunuz ne kadar büyük değişim var din kitabımızda değil mi? Bütün kitaplarda hep aynı numara: Babama sordum; baba Kur’an ne demek. Öğretmenimiz sosyal yasalar nedir diye sordu; Fatih şöyle cevap verdi, arkasından dedem şöyle dedi, annem konuşmasını şöyle sürdürdü gibi hep aynı sıkıcı yöntem. Paragrafların arasına ara sıra konuşma çizgisi çekince kitabın çok hareketleneceğini düşünmüşler herhalde. Bütün konularda karşılaştığımız bu diyaloglarla anlatım yöntemi bir ders kitabından beklenen ağırlığın ve ciddiyetin canına okuyor. Ne idüğü belirsiz bir metin çıkıyor ortaya.

Öğretmen kılavuz kitaplarındaki öğretmenleri geri zekâlı yerine koyan ayrıntılı açıklamalardan da artık yazarların vazgeçmesi gerekir.

Öğretmen sonra şu soruyu sorar. Ardından ders kitabındaki “Biliyor musunuz” bölümündeki bilgiyi okutunuz, ardından şu soruyla zekât konusuna giriş yapınız...

Kılavuz kitaplar bu tür yönergelerle dolu! Bu yönergelere hangi insan bir sayfadan daha fazla tahammül edebilir? Bir öğretmenin her

dakikasını programlayan yazarlarımız kendilerini hangi makamda görüyorlar acaba? Tam bir kâbus.

Aşağıdaki örnek de dersin en önemli aşaması olan soru kısmıyla ilgili, 5. Sınıf din kitabından:

İslam’a göre akıl sağlığı yerinde olmayanlar



dini buyruklardan sorumlu değildir. Sizce bunun nedeni ne olabilir? Tartışınız.

Yazarlarımız İslam’da aklın yerini vurgulamak için ne kadar can alıcı bir soru bulmuşlar böyle! Bunun nesini tartışacağız. Hastanede doktor gözetimindeki birinin neden dinden sorumlu olmadığı saatlerce tartışsak bile çözemeyiz ki!

Allah’ın eşi ve benzeri yoktur konusunun hazırlık sorularına bir bakalım:

“İnsanlar çift yaratılmıştır” “İnsan insana benzer” sözlerini duydunuz mu? Evrende milyonlarca varlık vardır. Bunların pek çoğu birbirine benzemektedir. Daha önce düşündünüz mü?

Bu soruları duyunca parmakların havaya kalktığını, konuşamayan öğrencilerin hırsından parmaklarını yediğini görür gibi olmuyor musunuz? Ben derslerimde görüyorum. Ne kadar kışkırtıcı sorular! Bu sözleri duydunuz mu? Evet, duyduk; ya sonra? Bitti. Ölü sorular ölü cevaplar doğurdu. Kitabı doldurmak için olmalı, bu sorulardan yüzlerce var.

24. sayfada farklı meyvelerin fotoğraflarının altında şu ibare var: *Aynı suyla beslenen ağaçlar farklı meyveler verir.* Hangi ırmağın suyu başka bir ırmakla aynı? Meyve sadece suyla mı yetişiyor?

28. sayfada başka bir kışkırtıcı soru daha: **Çalışmadan başarılı olmak mümkün müdür? Düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.** Bence böyle zor sorularla öğrencilerimizin zihin sağlığını tehlikeye atmamalıyız!

Hiç ibadet eden insan gördünüz mü? Bu da ibadet konusunun isteklendirme(!) sorularından biri.

Muhakkak ki ben yalnızca ben Allah’ım. Benden başka ilah yoktur. Bana kulluk et, beni anmak için namaz kıl.

Yukarıdaki ayet üzerinde konuşunuz. Bu ayete göre insan niçin ibadet etmektedir? Arkadaşlarınızla değerlendiriniz.

Korkunç bir Türkçe. Ayet, üzerinde konuşmak, değerlendirme yapmak değil midir? Ayetin nesi hakkında konuşulacaktır, ayet zaten açık değil mi? Neyin değerlendirilmesi yapılacaktır?

**Cami Allah’ın evidir,
İbadet ve ilim yeridir.
Kulların hem görevidir,
Kılınan beş vakit namaz.**

Allah aşkına bu kadar bayağı bir şiirle ne öğretilir? Çin işkencesi için icat edilmiş şiirlerden biri galiba. Biri oturmuş sırf mübarek aylar ve geceler ile ilgili sipariş kitap yazmış. Başı sonu birbirinden kopuk her tarafı topallayan bu şiir çocuklarımıza camiye anlatacak... Din kitapları bu tür konuya göre sipariş edilmiş bayağı mı bayağı şiirlerle dolu.

7. sınıf. Toplumda yaygın olan bazı batıl inançlar konusu: **Batıl inanç; doğa üstü olaylara, gizli ve akıl dışı güçlere, kehanetlere aşırı derecede bağlanmaktadır.**

Yazarlarımız bu küçük cümlede yaptıkları hatalarla dünya rekoruna koşuyorlar:

“Doğaüstü olaylar”; kitaba göre batıl inanç olmuş oluyor.

“Gizli güçler ya da akıl dışı güçler”; Allah’ı da bunun içine rahatlıkla koyabiliriz, çünkü Allah’ın akılla kavranması mümkün değildir.

“Bağlanmak”; bir kehanete ya da batıl inanca bağlanmaktan bahsedilebilir mi? kehanete inanılır, bağlanılmaz.

“Aşırı derecede bağlanmak”tan bahsetmiş; bağlanmayı inanma şeklinde değiştirsek bile anlatım bozukluğu çözülmüş olmuyor. Bir batıl inanca az derecede inanmak(!) da batıl inançlı olmamız için yetecektir. Aşırı kelimesi de yersiz.

Bu ünitede Hz. Muhammet’in de bizim gibi insan olduğu ancak, Allah tarafından kendisinin Kur’an-ı açıklamak ve insani değerleri yerleştirmek olduğu vurgulanır.

Öncelikle verilecek beceriler: Araştırma, mekân, zaman ve kronolojiyi algılama.

Bu beceriler hangi konuda kazandırılacak: “Hz. Muhammet’in Aile Hayatı” konusunda. Konunun içeriğiyle zerrece ilgisi olmayan beceriler. Tabii

konu bir taraftan, beceriler bir taraftan ilerlerse çok daha hızlı gideriz değil mi! Bir de şu “mekân becerisi”ne ne demeli. Bütün becerilerin temeli!

“İnsani değerleri yerleştirmek”; ne demekse? Bunlar şu an kitaptan rastgele seçtiğim ifadeler. Eğer siz de biraz okuyabilerseniz çok eğleneceksiniz! Emin olun kitabın her sayfası Türkçemize kazandırılmış böyle özgün buluşlarla dolu! Yazarlarımız dinimizi öğretirken bir yandan da dilimizi geliştirmeyi ihmal etmemişler.

Hız. Muhammed hakkında da kimsenin bilmediği yeni şeyler öğrenmek istiyorsanız Din kitabımız tam size göre:

Hız. Muhammed toplumsal ilişkilere önem veren bir insandı. Aile bireyleriyle ve akrabalarıyla iyi geçinirdi. Çevresindekiler tarafından çok sevildi. Yakınlarını ve komşularını ziyaret ederdi. Onun evine sık sık misafir gelirdi...

Peygamberimiz komşularını zaman zaman ziyaret ederdi. Zor durumda olan komşularını gözetir, imkânları ölçüsünde onlara yardım etmeye çalışırdı. Komşularına karşı kibar, güler yüzlü ve anlayışlı davranırdı. Misafir olarak evine geldiklerinde komşularını en güzel şekilde ağırlardı. Peygamberimiz ve ailesi, komşularını rahatsız edecek davranışlardan kaçınırdı.

Peygamberimiz ve aile bireyleri komşular arasında hiçbir ayırım gözetmezlerdi. Onlar Yahudi ya da Hristiyan bütün komşularıyla iyi geçinirlerdi. Zaman zaman komşularına ikramlarda bulunurlardı. Komşularına sevgi, saygı, ilgi ve yakınlık gösterirlerdi. Bizler de onların bu güzel davranışlarını örnek almalıyız...

Konunun neredeyse tamamı bu tür beylik laflarla dolu. Bu cümleleri kitaptan okumasa tahmin edemeyecek bir öğrenci var mı? Sürekli her şeyde en iyi bir peygamber. “Çok konuşan ama hiçbir şey söylemeyen” cümleler. Peygamberimizin hayatından söz ediyorsak çocuğa dini bir yoğunluk yaşatılmalı. Halbuki bu cümleler tamamen dünyevi bir dille ifade edilmiş. Yani ikinci bir “hayat bilgisi” dersiyse karşı karşıyayız.

İyi ki de sonunda sayılan davranışları örnek almamız gerektiğini söylüyor kitabımız. Değilse maazallah çocuklarımız hangi davranışların ör-

nek alınacağını bilemediklerinden korkunç bir boşluğa savrulurlardı. “Komşularına karşı kibar, güler yüzlü ve anlayışlı davranırdı”, “Komşularına kibar davranıyor ama suratı asık, güler yüzlü davranıyor ama onları hiç anlamıyor” böyle bir şey mümkün mü ki zaten? Ne yazık ki bu cümleler diğer konuların düzeyini de ifade ediyor. Din kitaplarımız böyle cümlelerle kuruluyor işte. Yüz binlerce öğrencimize dağıtılıyor; onlara dinini, peygamberini öğretiyor!

4. sınıfa giriyorsunuz, Hız Muhammed’in Çocukluğu, 5. sınıfta Hız. Muhammed ve Aile Hayatı, 6. sınıfta da Hız. Muhammed’in Hayatı, 7. sınıfta Bir İnsan ve Peygamber Olarak Hız. Muhammed, 8. Sınıfta Hız. Muhammed’in Hayatından Örnek Davranışlar. Hepsinde de anlatabileceğiniz örnek olaylar aynı, çok fazla bir seçeneğiniz yok. Zaten diğer konularda da konuyla ilgili Peygamberimizden bir ya da birkaç hikâye anlatıyoruz. Sonra yine aynı şeyleri başka bir başlık altında toplayıp tekrar anlatıyoruz.

Ders kitaplarımızda geçtim Tao’yu, Sokrates’i, Tolstoy’u; Gazali’den, Bayezid-i Bistami’den, Dede Efendi’den, Ahmet Cevdet Paşa’dan, El-malılı Hamdi Yazır’dan... Şifa niyetine bir söz ya da hatıra yok.

Bütün konular kupkuru, ilköğretim öğrencisinin kompozisyonu ayarında, dedikodu kıvamında anlatımlarla, bilgilerle(!) dolu. Anlatım bozukluklarının, deyim yanlışlarının, bilgi hatalarının sürüsüne bereket.

Biraz ciddiyet lütfen...

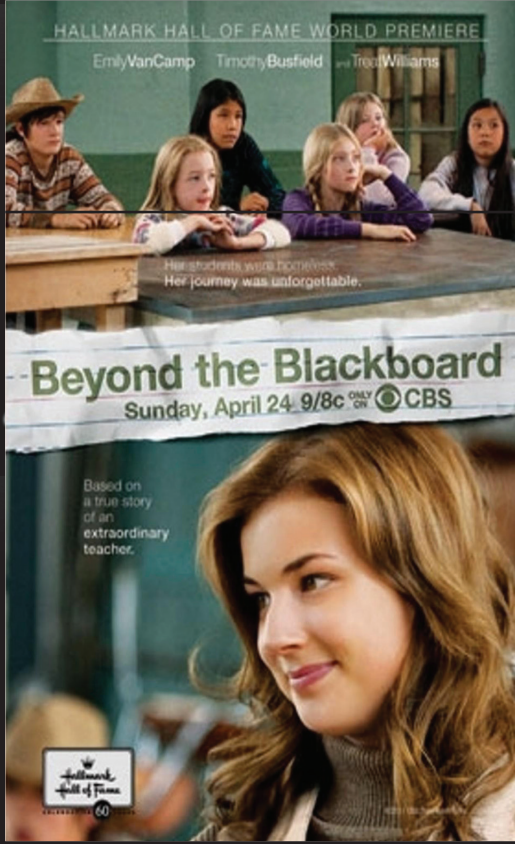
Kaynakça

Mehmet Şahinbaş, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5, Tuna Matbaacılık

Mehmet Şahinbaş, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6, Tuna Matbaacılık

Murat Özdemir, Kenan Demirtaş, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7, İlke yay.

Murat Özdemir, Kenan Demirtaş, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8, İlke yay.



*Fedakâr Öğretmen
Yanılışısı:
"Beyond the
Blackboard"*

Türkçe'ye "Karatahtanın Ötesinde" olarak çevirilebilecek olan "Beyond the Blackboard", Jeff Bleckner'in yönetmenliğini yaptığı, "Nobody Don't Love Nobody: Lessons on Love from the School With No Name" adlı kitaptan uyarlanan, Stacey Bess isimli bir öğretmenin gerçek yaşam öyküsünü konu edinen, 2011 yılı Amerika Birleşik Devletleri (ABD) yapımı bir filmidir¹.

Filmde, Stacey ve öğrencilerinin 1987 yılındaki bir senelik hayatlarına tanıklık ediyoruz. Stacey, öğretmenine duyduğu hayranlıktan dolayı küçüklüğünden beri

öğretmen olmak isteyen bir kadındır. İlk görev yeri ABD'de evsiz ailelerin yaşadığı bir barınakta, çocukların eğitim görmesi için açılmış, adı dahi olmayan bir okuldur. Filmde, bütün fiziksel olanaksızlıklara rağmen Stacey'nin kendi imkanlarıyla okulunu düzenlemesini, öğrencilerinin hayatlarını güzelleştirmeye çalışmasını izliyoruz. Bu filmin bu yazıya konu edilmesinin nedeni, filmde ve dolayısıyla Stacey Bess'in yaşam öyküsünde anlatılan öğretmen imgesinin, pek çok filmde konu edildiği gibi yeni-liberal politikalar doğrultusunda oluşturulmaya çalışan öğretmen imgesinin fedakâr öğretmen boyutu ile örtüşmesidir.

Her yıl 24 Kasım Öğretmenler Günü haberlerinde çok zor şartlar altında çalışan öğretmenlerimizin haberlerine rastlarız. Bizlerden, öğretmenlerin yılmadan yorulmadan her türlü fiziksel olanaksızlığa rağmen öğrencilerine eğitim verdiklerine tanıklık etmemiz, çabalarından dolayı onlara minnettar olmamız beklenir. Ülkemizde ve dünyada öğretmenlerin özveriyle çalıştığı yadsınamaz bir gerçektir. Elbette, diğer mesleklerde olması beklenmeyen bazı özelliklerin öğretmenlik mesleğinde olması gerekir. Bir öğretmenin "herşeyden önce çocukları, gençleri seven ve onları birer insan olarak değerlendiren, çocuk ve gençlerle yakın ve içten ilişkiler kurabilen, samimi, sevecin, güler yüzlü, coşkulu, neşeli, sorumluluk duygusu yüksek, kendine güvenen, ne istediğini bilen ve davran-

*Doktora öğrencisi, araştırma görevlisi. Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Yetişkin Eğitimi Ana Bilim Dalı. gokce.guvercin@boun.edu.tr

nışları tutarlı, dengeli, olgun bir kişiliğe sahip” (Göktaş, 2000:572; aktaran Okçabol, 2009:257) olması beklenmelidir. Ancak bu yazıda sorunsallaştırılmaya çalışılan, bir öğretmende olması gereken özellikler değil, öğretmenlik mesleğine ve eğitime dair yapısal sorunların sistemsel olarak bir eğitim politikası biçiminde ele alınması gerektiği halde, bu sorunların nedenlerinin ve çözümlerinin öğretmenlerin bireysel fedakârlıklarıyla ilişkilendirilmesidir.

Filmin ilk sahnesinde öğretmenini hayranlıkla izleyen küçük Stacey’i izliyoruz. Sınıfta her türlü olanak vardır, öğretmeni bir yansıtıcı ile dersini anlatmaktadır. İkinci sahnede ise Stacey büyümüştür, mükemmel bir anne ve eş olmuştur². Çocukları büyüdüğü için mesleğini yapabileceğine karar verir. Görevine başlamak için personel müdürlüğüne başvurur. Personel müdürü, mesleğine heyecanla başlamak isteyen Stacey’i “kişisel sebeplerden” ötürü öğretmenlerin atandıktan sonra izne ayrıldığı ve geçici öğretmenlerin görevlendirildiği bir okula atamak ister. Bunu kabul etmek zorundadır, çünkü küçüklüğünden beri öğretmen olmanın hayalini kurmaktadır, aksi halde hayalini gerçekleştiremeyecektir. Stacey ile personel müdürü arasında geçen konuşma şu şekildedir:

- *Sizin de tahmin edebileceğiniz gibi okuldan henüz mezun olmuş birisi için çok fazla iş seçeneği olmuyor.*
-
- *1’den 6. sınıfa kadar öğretmenlik yapmaya hazır mısınız?*³
- *Evet, efendim.*
- *1’den 6’ya tüm öğrenciler?*
- *(Şaşırarak) Evet, keskinlikle.*
- *Böyle hevesli olmanız iyi. Çok iyi. Bana böyle hevesli öğretmenler gerekiyor zaten. Öğretmeyi gerçek-ten seven birisi lazım.*

Stacey heyecanla hazırlanır, çamurlu yollardan okuluna ulaşır. Ancak karşısında okul denebilecek bir bina yerine evsiz insanların yaşadığı bakımsız bir yer, depodan bozma bir sınıf bulur. Stacey hayal kırıklığına uğramıştır, çünkü kendi okuduğu okullar çok iyi fiziksel olanaklara sahiptir. Ayrıca belli ki üniversitede eğitim görürken “bu”

okulların varlığından habersizdir. Stacey şaşkınlıkla okulu anlamaya çalışırken, sınıfın öğretmeni ile karşılaşır, sonrasında geçen konuşmada bu öğretmenin geçici öğretmen olduğunu anlarız⁴. Geçici öğretmen Stacey’e öğrenciler kontrolden çıkarlarsa ışıkları kapatıp bir film açmasını tavsiye eder. Hatta, kontrolü sağlayamazsa polisi çağırmasını önerir. Bu okula bir günlüğüne geldiğini, bu bir günün iki haftalık bir kabir azabına dönüştüğü söyler ve kaçır gibi sınıftan çıkar. Stacey umutsuzluğa kapılır. Ancak, yılmaz, öğrencileri ile iletişim kurmaya, onları anlamaya ve tanımaya çalışır.

Stacey, onu okula atayan personel müdürü ile görüşmeye gider. Okulda işini yapabilmesi için sıra, lamba, harita, kitap gibi temel malzemelerin okula gönderilmesini talep eder. Personel müdürü, işinin sadece öğretmenlerin atamasını yapmak olduğunu, ders kitapları ile başka birisinin ilgilendiğini söyler. Ancak okula ders kitabının gönderilmesi için okul müdürünün onayı olması gerekmektedir ve bu okulun bir müdürü vardır ancak sadece kağıt üzerindedir. Bu nedenle kitap gönderilemez. Personel müdürü Stacey öğretmene isteklerini gerekli yerlere bildireceğini söyler. Stacey öğretmen neden bu çocuklara normal bir okulda eğitim verilmediğini sorar. Ve aralarındaki şu konuşma geçer:

- *Hiç oraya gittiniz mi?*
- *Nereye hiç gittim mi?*
- *O okula hiç gittiniz mi?*
- *Hayır. Benim görevim öğretmenleri atamak... Siz bunun gelip geçici bir uygulama olduğunu, gelip geçici öğrencilere şu anda okulda olmadıkları için eğitim verdiğinizizi unutmayın. Uzun süre kalmayacaklar. Siz de kalmayacaksınız.*

Bu konuşmadan bir sonuç alamayacağını anlayan Stacey, filmin ilerleyen sahnelerinde, diğer öğretmenler gibi bu öğrencileri terk edemeyeceğini anlar ve hayalini kurduğu sınıfı kendi çabalarıyla oluşturmaya çalışır. Yılmayan öğretmenimiz, kendi cebinden para harcayarak sınıfını boyar, çeşitli eğitsel malzemeler satın alır, çiçeklerle sınıfını süsler. Hayalini kurduğu dersliğe kısmen de olsa kavuşmuştur. Kendi imkanlarıyla öğrencilere he-

diyeler alır, onları motive etmeye çalışır.

Stacey'nin destek arayışı devam etmektedir. Bu defa personel müdürü yerine başka bir idareci ile görüşür. Ona öğrencilerini ve okulun durumunu anlatır. İdareci okulda kaç öğrencinin olduğundan bile haberdar değildir. Öğrencilerinin daha iyisini hakettiğini söyleyen Stacey'e elinden geleni yapacağını söyler. Bir süre sonra insafa gelerek okula sıra, kitap ve çiçekler gönderir ve bu okula çok daha önceden gelmeleri gerektiğini söyler. Hatta kızının evde duran piyanosunu okula bağışlar. Okul artık "gerçek" bir okuldur. Stacey öğretmen, öğrenciler, aileleri artık çok mutludur, hatta yaz tatilinde bile herkes okula gelir ve dersler devam eder.

Filmin ilerleyen sahnelerinde Stacey öğretmen hamiledir, doğum yapacağı için ayrılması gerekir. Stacey öğrencilerini emin ellere teslim edebileceği bir öğretmenin gelmesini umar. Yeni bir öğretmen gelir. Neyse ki yeni gelen öğretmen öğrenciler ile onun kadar içten ilgilenecek biridir. Doğumdan sonra üçüncü çocuğu ile birlikte öğrencilerini ziyarete gelir. Yeni öğretmeni görür, içi rahat eder. Öğrenciler ve kızının piyanosunu okula bağışlayan müdür ile birlikte okuldaki herkes çok mutludur.

Bu film gerçek bir öyküden uyarlamadır. Elbette bir filmin öğretmenlik mesleği ile ilgili bütün yapısal sorunlara cevap vermesi, çözüm önermesi ya da eleştirmesi beklenemez. Ancak bu ve benzer konulu filmlerde önemli bir yanlışlığı olduğuna dikkat etmemiz gerekir. Öğretmen istihdamı gibi genel bir eğitim politikasına dair sorunları, açmazları, okulların yeterince kaynak aktarılmamasından dolayı yaşadığı sorunları gözardı eder, öğretmenlerin fedakâr olması ya da olmaması gibi bir anlayışa indirgenir. **Fedakâr olmayan ya da yeterince fedakârlık yapmayan geçici öğretmeni yetersiz bulmamız, Stanley karakterine minnettar olmamız beklenir. Oysa ki bu tarz filmlerde sistemin yapısı ve işleyişine dair bize bir fikir verilmez, fikir yürütmemiz beklenmez.** Film bittiğinde izleyiciler olarak gönül rahatlığı ile salondan çıkarız. Çünkü filmde kaderine terk edilmiş öğrenciler, fedakâr öğretmenleri sayesinde huzura kavuşmuştur. Bu iki boyutlu bir yanılgıdır.

Eğitimde, yeni-liberal uygulamalar ile birlikte 'herşeyi devletten beklemeyin' anlayışı güçlen-

miştir ve öğretmenlik gibi birçok mesleki kimlik yeniden tanımlanmaktadır (Ünal, 2005). Öngörülen öğretmen modelinde, öğretmen bu yazıya konu olan filmdeki Stacey öğretmen gibi öncelikle fedakâr olmalıdır. Kaynaklarını kendi yaratmalıdır. Bu duruma örnek olarak Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer'in 24 Kasım Öğretmenler Günü kutlaması için yapılan akşam yemeğinde yaptığı konuşma verilebilir. Dinçer öğretmenlik mesleğinin "parayla yapılacak bir iş" olmadığını, öğretmenlerin "mesleklerinin karşılığı para" olmadığını, "bu işin sevgiyle yapılacak bir iş olduğunu" ifade etmiştir (MEB, 2011a). Dinçer bu ifadelerinde haklıdır. Öğretmenlik gerçekten de sevgi ile yapılabilecek bir iştir. Ancak aşağıda yer alan, Dinçer'in yine öğretmenler günü kutlamasındaki konuşmasında yaptığı hesaplamada, öğretmenlerimizin öğretmen açığını yine fedakârlık yaparak ek çalışma ile telafi edebileceğini öngörülmektedir.

"Mesela bir il, toplam 6 bin 500 öğretmene ihtiyacı var ama ilin 4 bin 700 öğretmeni var. Bin 800 civarında öğretmeni eksik. Biz bu eksik öğretmeni mi konuşmalıyız, yoksa var olan öğretmeni mi? Eğer siz eksik diyorsanız, 4 bin 700 öğretmeni göremiyorsunuz. Bizim düşünme yöntemlerimizi gözden geçirmeliyiz. 622 bin öğretmene sahibiz, ne müthiş bir güç. Buna mı bakmalıyım, yoksa 60 bin ücretli öğretmen istihdam ediyorum, kadro ile alacak olsaydım bu öğretmenleri, 40 bin eksiğim vardı. Ona mı odaklanmalıyım? O 40 bin kişi eksik bile olsa elimizde 660 bin kişi eminim diğerlerinin eksikliğini hissettirmeyecek ek bir çalışma ile bunu telafi edecektir." (MEB, 2011b)

Yani öğretmen ataması ve 70 bin ücretli öğretmen istihdam edilmesi gibi yapısal sorunların çözümü yine öğretmenlerin fedakâr olmasına indirgenmiştir. Öğretmenlerden daha fazla çalışıp öğretmen açığı gibi bir eğitim politikası sorununu "telafi" etmeleri beklenmektedir. Çünkü öğretmenlik parayla değil sevgi ile yapılacak bir iştir!

Öğretmenlik mesleğinin toplumsal sorumluluğu öne sürülerek yapısal sorunların çözümü ve hatta nedeni olarak öğretmenler görülmekte, bu

sorunları *tela*fi edilebilmesi için öğretmenlerden fedakârlık etmeleri beklenmektedir. Verdiği bir röportajda Ömer Dinçer, atama bekleyen öğretmen sayısının 264 bin, Milli Eğitim Bakanlığı'nın ise 60 bin öğretmen ihtiyacı olduğunu ifade etmiştir (Taraf Gazetesi, 2011). Çeşitli kaynaklar da öğretmen açığının yaklaşık 350 bin olduğunu ifade edilmektedir (Eğitim-Sen, 2011). Bu yapısal sorunun nedeni ne öğretmenlerin daha az çalışmasıdır ne de çözümü öğretmenlerin daha fazla çalışması olabilir. Ayrıca, eğitim fakültesi-ni bitirmiş binlerce öğretmen öğretmenlik yerine birçok farklı işte çalışmakta, güvencesiz bir şekilde ücretli öğretmenlik yapmak hatta işsiz kalmak zorunda kalmıştır. Altmış bin ücretli öğretmen istihdam edilmesi öğretmenlerin daha fazla fedakârlık ederek çözebilecekleri bir sorun değildir.

Film örneğinde ise benzer bir durum söz konusudur. Evsiz bir bölgede son derece iyi niyetlerle öğretmenlik yapmaya çalışan bir öğretmenin kişisel çabaları sayesinde okul "okul"a benzemiştir. Öğretmenimiz devlet tarafından yalnız bırakılmış ve kendi çabalarıyla okulunu eğitim ortamına dönüştürmek zorunda kalmıştır. Orada bulunan öğrencileri "şanslı"dırlar. Çünkü öğretmenleri çok fedakârdır ve bir idareci insafa gelmiştir!

Yanılığın ikinci boyutu ise eğitim hakkı boyutudur. İzlediğimiz filmde, *zaten* evsiz insanlar için devlet tarafından yaptırılan, evsiz insanların kendilerine bir ev bulana kadar yaşayabileceği bir baraka vardır. Bir de içinde okul vardır. Daha ne olmalıdır(!). Oysa ki bu okul bir devlet okuludur ve diğerleri gibi geçici olmayan öğretmenlere ve yeterli fiziksel olanaklara sahip olmasını beklemek gayet doğal dır. Diğer yandan varsıl bölgelerdeki okullarda fiziksel olanaklar oldukça iyidir. Çünkü katkı payı ödeyerek çocuklarının okullarını "kalkındırabilirler". Peki ya filmdeki gibi adı bile olmayan okullar ne yapmalıdır? Onları kurtaracak fedakâr bir öğretmeni mi beklemelidirler? Ya da yöneticinin insafını mı... Yoksul bölgelerdeki okulların kaderleri "hayırseverlerin" ya da oraya gelecek öğretmenlerin insafına mı kalmıştır?

Sinema toplumsal algının şekillendirilmesinde önemli bir araçtır. Bu yazıya konu olan filmde, yukarıda da ifade edildiği gibi bir öğretmenin fedakâr olmasının getireceği sonuçlar gösteril-



mektedir. Öğretmenlik mesleğinin toplumsal rolü elbette yadsınamaz. Ancak, niyetten bağımsız olarak pekiştirilmeye çalışılan, sistemsel olarak çözülmesi gereken eğitim politikalarını ilgilendiren sorunların çözümlerinin ve hatta nedenlerinin öğretmenlerin fedakâr olması ya da olmaması gibi bir anlayışa indirgenmesidir. Film bittikten sonra, izleyiciler olarak keşke bütün öğretmenler böyle olsa hiç bir sorun kalmaz dememiz mümkün olabilir! Bu yanılgıya düşmemek gerekir.

Kaynakça

- Eğitim-Sen, (2011). Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer, Öğütlerinden Bir An Önce Vazgeçmeli, Tüm Öğretmenlere Kadrolu-Güvenceli İstihdam Yaratmalıdır! http://www.egitimsen.org.tr/icerik.php?yazi_id=3791. Erişim tarihi 20.12.2011
- MEB, (2011a). Bakan Dinçer, Öğretmenlerle Bir Araya Geldi. <http://kadikoy.meb.gov.tr/haberler/haberayrinti.asp?ID=9093>. Erişim tarihi 13.12.2011
- MEB, (2011b). 24 Kasım Öğretmenler Günü Kutlama Töreni. <http://www.meb.gov.tr/haberler/haberayrinti.asp?ID=9098>. Erişim tarihi 13.12.2011
- Okçabol, R. (2009). Eğitim Bilimlerine Giriş. Ütopya Yayınevi, Ankara.
- Taraf Gazetesi. (2011). 200 bin öğretmen başka iş bulsun. <http://www.taraf.com.tr/haber/200-bin-ogretmen-baska-is-bulsun.htm>. Erişim tarihi 13.12.2011
- Ünal, I. (2005). Öğretmen İmgesinde Neoliberal Dönüşüm. Eğitim Bilim Toplum Dergisi, Haziran, 4-15.

Notlar:

- 1 <http://staceybess.com/books.php>
- 2 Film boyunca Stacey'i mükemmel bir anne ve eş olarak izleriz. Bir kadın mesleği olarak öğretmenlik mesleği ayrıca incelenmesi gereken çok önemli bir konudur. Bu yazıda bu konuya değinilmeyecektir. Bu konuyla ilgili Micheal Apple'in *Teachers & Texts A political Economy of Class & Gender Relations in Education* kitabına bakılabilir.
- 3 Bu konuşmanın ardından Stacey'nin Türkiye'deki karşılığı birleştirilmiş sınıf olan bir sınıfa atandığını öğreniriz.
- 4 Türkiye'deki karşılığı ücretli öğretmen olabilir.

Eğitim emekçisi, düşünür, yazar olarak Server Bedii Tanilli

Hüseyin Karakuş*

Ödünsüz, coşkulu ve su gibi tertemiz yaşayan aydınlanmacı düşünür ve bilim adamı Tanilli, sosyoloji, siyaset bilimi ve anayasa öğretmeni idi. Yeni kuşakların sorgulayıcı, düşünebilen, aydınlığa doğru yürümelerini sağlamada emeği yadsınamayan yol gösterici bilge bir insandı.

18 Mart 1931'de İstanbul Esenköy'de doğan Tanilli, çocukluğunun bir bölümünü İstanbul'da, babasının görevi nedeni ile altı yaşından sonra Kars ve Van'da geçirir. 4. sınıfa kadar Kars Cılavuz, 5. sınıfı İstanbul Kadıköy; ortaokul 1. sınıfı Kars, 2 ve 3. sınıfları Van'da okur. 1949 yılında İstanbul Haydarpaşa Lisesinden mezun olur. Aynı yıl İstanbul Hukuk Fakültesine girer.

İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesine asistan olarak başlar ve öğretim üyesi olur. 1959 yılında Doktora tezini "Medeni Hukuk", 1966 yılında Doçentlik tezini "Anayasa Hukuku" üzerine hazırlar.

Babası, Kars Cılavuz Köy Enstitüsünün kuruluşunda büyük katkı sağlar. O dönemlerde Server İlkokul öğrencisidir. İlk ve ortaokul dönemlerinde Köy Enstitüleri gerçeği ile tanışır. Bu gerçeği bir destan olarak algılayan Tanilli, yoksulluğun içinden gelen köylü çocuklarının nasıl değiştiklerini, bununla birlikte

doğayı nasıl değiştirdiklerini görür. Kendisiyle yaptığım bir söyleşide Köy Enstitülerinin önemini "Köy Enstitülerini açarsanız, halkın çocuklarının önünü açar, mucizeler yaratırsınız. İmam Hatipleri açarsanız, güzel sesli imamlar yaratırsınız" sözleriyle anlatmıştı. (Karakuş, 2002). O dönemde edindiği alışkanlıkla Haydarpaşa Lisesinde Milli Eğitim Klasiklerini iştahla okuyarak kültürel zenginliğini artırır.

Üniversite yıllarında düşünsel değerlerine hocalar eklenir: Hıfzı Veldet Velidedeoğlu, Tarık Zafer Tunaya, Lütfi Duran... Gençliğinin ilk yıllarından 27 Mayıs 1960 tarihine kadar CHP'yi destekler. Doçentlik tezini hazırlamak için 1962 yılında Fransa'ya gider. Fransa'ya gitmeden birkaç yıl önce Murat Sarıca'nın etkisinde kalarak Marksist düşünceye yakınlaşır. (Kimi çevrelerde çelişki olarak görülse de o, Atatürkçü düşünceyi, sosyalist düşünce sistemi içinde değerlendirmeye devam eder.) Birçok temel kitabı Paris baharında okur. Fransız toplumundan etkilenir. "Dört dörtlük bir Marksist olarak Türkiye'ye döndüm" der. O görüşmemizde bugün de aynı görüşte olduğunu özellikle belirtmişti. Bu tarihten sonra Marksist dünya görüşünü benimseyerek işçi sınıfının sınıfsal savaşına katılır. Yine aynı söyleşide "Türkiye İşçi Partisi yaşasaydı çapaçulluğumuz böyle olmayacaktı. Bir de Köy Enstitüleri olsaydı böyle olmazdık" demişti.

Türkiye'nin toplumsal ve düşünsel yaşamına eğitim, tarih, felsefe, hukuk alanında onlarca yapıt, yüzlerce makale, binlerce yazılarıyla katkı sunar. Düşünce üretiminin dur durak bilmeyen dinamosu gibi çalışır. Tehditler, mahkemeler, kurşunlanarak sakat kalmak onu yıldırmaz adeta mücadele azmini artırır. Yine aynı söyleşide "Vurulmam, savaşımı güçlendirdi" der.

*Dr., eğitimci, kamu yönetimi uzmanı

1972-1975 yılları arasında yazdığı “Uygur-
lık Tarihi” adlı baş yapıtından dolayı 31 Mart
1978’de komünizm propagandası yaptığı
gerekçesiyle dava açılır. Hukuksal açıdan
susturulmaya çalışılır. Üniversite hocalığı, işi
elinden alınmak istenir. Mahkeme heyetine
bir aslan kükreyişi gibi Atilla İlhan’ın “O söz-
ler ki kalbimizin üstünde / dolu bir tabanca
gibi / ölüp ölesiye taşırız / o sözler ki bir kere
çıkmıştır ağızımızdan / uğrunda asılırız” dize-
leri ile karşılık verir.

Hukuksal sal-
dırıyı göğüsle-
yerek savuş-
turan Tanilli,
7 Nisan 1978
akşamının
alaca karan-
lığında faşist
kurşunlara he-
def olur ve felç
kalır. Bir karta-
lın daha kana-
dını kırmak,
aslan kükreyi-
şini susturmak
isterler. Sanki
inadına ölmez
ama tekerlekli
sandalye ye
bağlı kalarak
yaşamını sür-
dürür. Fiziksel
olarak yürüye-
mez. Milyon-
larca yürüyen-
lerden daha
hızlı koşar düşünsel ve yazın alanında.

Vurulduğu gün, tüm devrimcilerin ve uygar-
lık yolunda mücadele edenlerin gözü hasta-
ne yoğun bakımından gelecek iyi haberlere
çevrilir. Hâkimlerin karşısında gösterdiği dik
duruşunu insan kılıklı Azrail karşısında da
gösterdi, yaşamaya devam dedi. Tanilli’nin
yaşamaya gerektiğini Can Yücel şu dizeleri-
le dile getirir:

Kulağım sende Server

*Nasıl beklediysem doğacak çocuğumun
haykırışını*

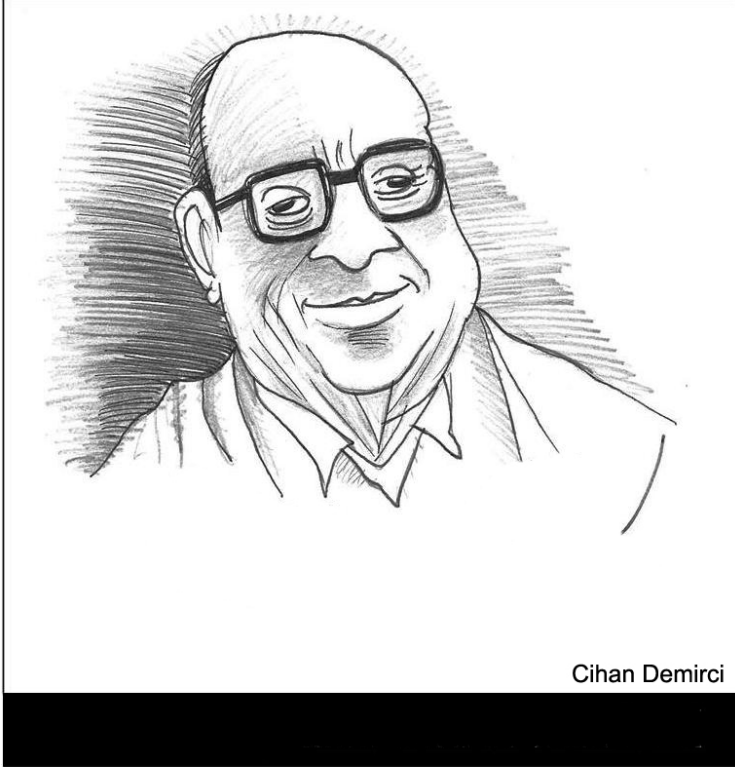
*Senin sağlık haberini de öyle bekliyorum
Onun için sıkı dur, kardeşim, sık dişini
Ve ateşten ölüp ölüp dirilmenin*

semendercesine

1 Mayıs’ta Taksim’e yetişmeye bak

*Taksim’de birleşmeye birleşmeye!
Bekliyoruz haaa, gecikme yok!*

SERVER TANILLİ (1931-2011)



Tanilli 31 yıl sonra,
yasaklı olan Tak-
sim meydanına 1
Mayıs 2009’da ilk
girenler arasında
yerini aldı.

1970 sonrasında
düşün ve yazın ik-
limini kışdan baha-
ra çevirir, gençliğin
düşün dünyasında
bin bir çiçekler açtı-
ran yapıtlar kaleme
alır. Suyu kurumuş
bir ırmak, susuzluk-
tan çatlamış toprak
gibi bilgiye susa-
yan gençlere su
olan Tanilli, uygar-
lık yolunda olanlara
da yol gösterici ve
yoldaş oldu. Güneş
gibi ışık kaynağı
oldu. Bu amaçla-
ra yönelik bilimsel

araştırmalar yaptı, kitaplar yazdı, çeviriler
yaptı, makaleler kaleme aldı. Geride bırak-
tığı belli başlı yapıtları şunlardı: Uygur-
luk Tarihi, Devlet ve Demokrasi, Nasıl Bir Eğitim
İstiyoruz?, Yüzyılların Gerçeği ve Mirası (6
cilt), Candide ya da İyimserlik, Yaratıcı Aklın
Sentezi: Felsefeye Giriş, Değişimin Diyalek-
tiği ve Devrim, Dünyayı Değiştiren On Yıl,
Fransız Devrimi’nden Portreler, Anayasalar
ve Siyasal Belgeler, Nasıl Bir Demokrasi İs-

tiyoruz? , İslam Çağımıza Yanıt Vermiyor?,
Din ve Politika, Voltaire ve Aydınlanma...

Günümüzde de devam eden eğitim sorunu-
nu gelişmenin önünde başlıca engel görür.
Eğitim sorunsalına çözümler arar, katkı sağ-
lamaya çalışır. *“Uygarlık Tarihi”* adlı başyapı-
tının önsözünde, liselerden yükseköğrenime
gelen gençlerin kültür açıklarını gidermek
amacı ile bu eseri kaleme aldığını belirtir.
Önsözünde *“Orta öğretim, özellikle liseler,
gençlere –hemen- hiçbir şey vermiyordu.
Tarih, felsefe, sosyoloji, edebiyat ve sanat
gibi kültürün temel konularında, öğrencilerin
kafalarına yalan yanlış, abuk sabuk, ipe-sa-
pa gelmez bir takım şeyler tıktırılıyordu.
Ne gerçekçi ve bilimsel yaklaşım, ne de bir
bütün olarak kucaklayış kültürü. Bir bölük-
pörçüklük, bir derme-çatmalık, bir keşmekeş
egemendi.*

Niçin böyleydi bu?

Çünkü Türkiye’de egemen sınıflar, gençlerin
uyanmasını istemiyorlardı. Öyle olduğu için
de, daha liseden başlayarak gözlerinin önü-
ne bir duman perdesi çekip, içinde yaşadık-
ları çağa ve topluma yabancılaştırıyorlardı
onları. *Yaman bir oyundu oynadıkları ve doğ-
rusu maharetle oynuyorlardı”* demektedir.

Server Tanilli, insanların aydınlanması,
kültürel gelişimi adına bütünsel kalkınma
modelinin egemen kılınması için bir aydın
olarak elinden geleni fazlasıyla yaptı. Geride
onurlu bir hayat öyküsü bırakarak 29 Kasım
2011 günü yaşama gözlerini yumdu. Çağdaş
ve uygar dünya onu çok sevdi; hiç kuşkusuz
toprak da sevecek...

eğitim gündemi

Türkiye

Dersimiz Said-i Nursi

AKP ile birlikte kahraman ilan edilen Said-i Nursi, artık okullara da girdi. MEB'in okullarda göstermesi için 'eğitici' filmler yapan bir din öğretmeni, öğrencilere Risale-i Nur'u nasıl 'farkettirmeden' öğrettiklerini anlattı

NE
ULUSU

Nur cemaatinin meclislerini yapan adam Said-i Nursi, AKP iktidarında devlet desteğiyle gündemdeydi. İstanbul İlim ve Kültür Vakfında düzenlenen "Said-i Nursi Sempozyumu"na TTY sponsor oldu. Said-i Nursi'nin hayranı olan Hür Adam Bediüzzaman Filminin çekildiği belde AKP'i belediye başkanı film ekibi için 4 kilometrelik bir yolu parkeye kapattı.



ÖZEL HABER
Said-i Nursi'nin hayranı olan Hür Adam Bediüzzaman Filminin çekildiği belde AKP'i belediye başkanı film ekibi için 4 kilometrelik bir yolu parkeye kapattı.

Gazete küpürü, Said Nursi'nin Kuran tefsiri ile ayetlere getirmiş olduğu kişisel yorumlarından oluşan ve adına Risale-i Nur denen öğretilerin Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünde hazırlanan eğitim filmleri aracılığı ile öğrencilere ulaştırılmasıyla ilgili. Adı geçen kurumun film bölümünde çalışan MEB görevlisi, İstanbul İlim ve Kültür Vakfında (İİKV) yaptığı konuşmada, Nur Risalelerini filmlere mote etme yöntemlerini ve eğitim amaçlı filmler için cemaatlerden seneryo yazmalarını istediklerini anlatıyor.

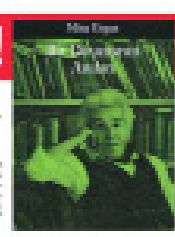
Edebiyat profesörü ve dünya edebiyatının başyapıtlarını Türkçeye kazandıran Mina Urgan'ın Bir Dinozorun Anıları adlı kitabı

lise öğrencileri için sakıncalı bulundu. Ankara Yenimahalle İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, kitabı "Kişisel Hayatı Konu Alan Metin Türleri" konusuna örnek olarak

Müdür, Çehov'u Che sandı!



Mina Urgan'ın "Bir Dinozorun Anıları" adlı kitabının 9. sınıf öğrencilerine okutulması üzerine ilçe müdürü, "Çehov'un Che Guevara'ya dönüştürülmesi" paratizi iddia etti. "Bu tür kitaplar, öğrencilerin zihinlerini karıştırmaya çalışıyor" dedi.



9. sınıf öğrencilerine öneren Batıkent semtindeki Mobil Anadolu Lisesi edebiyat öğretmeni Suna Kayabaştar hakkında inceleme başlattı. İdarenin soruşturma konusu yapmak üzere başlattığı incelemenin gerekçesi ise kitabın küfür, Allah inancı hakkında kuşku yaratma ve içkiye özendirme.

Prof. Dawkins, Evrim Sempozyumu'nun konuğu



III. Evrim, Bilim ve Eğitim Sempozyumu 17-18 Aralık tarihlerinde Boğaziçi Üniversitesinde gerçekleştirildi. Sempozyuma Türkiye'den ve yurtdışından evrim çalışmaları alanlarında uzman birçok akademisyen katıldı. Sempozyumda ayrıca evrim ve eğitimi konulu bir de öğretmen çalıştayı da yapıldı.

III. Evrim, Bilim ve Eğitim Sempozyumu, insan evrimi, moleküler evrim, ekoloji ve evrim, evrim öğretimi, biyoloji felsefesi oturum başlıklarıyla 17-18 Aralık tarihlerinde Boğaziçi Üniversitesinde gerçekleşti. Sempozyuma Türkiye'den ve yurtdışından evrim çalışmaları alanlarında uzman birçok akademisyen katıldı. Sempozyumda ayrıca evrim ve eğitimi konulu bir de öğretmen çalıştayı da yapıldı. Üniversite Konseyleri Derneği tarafından düzenlenen sempozyuma 2 binin üzerinde kayıtlı katılım oldu. Sempozyumun amacı ise evrim kuramını bilim insanları tarafından ortak bir platformda ele alma, evrim üzerine yapılan çalışmaları paylaşma, evrim eğitiminin güncel durumunu değerlendirme, alternatifler yaratma ve buna ilişkin araçlar geliştirme; evrim karşıtı bilim dışı unsurların karşısında alınacak tavrı ortaklaştırmak ve bilimsel bakış açısının yaygınlaştırmaktır.

Sempozyum kapsamında düzenlenen öğretmen çalıştayının konu başlıkları "Evrimi anlatabiliyor muyuz?", "Evrim nedir?", "Zaman yolculuğu", "Moleküler akrabalarımız", "Doğal seçim iş başında". Sempozyumun konuşma metinleri ile video kayıtları için: <http://evrimsempozyumu.org>.



14-16 Aralık'ta Sosyal Bilimler Derneğinin Ankara'da düzenlediği 12. Ulusal Sosyal Bilimler Kongresinde yaklaşık 400 bilim insanı ve entelektüel, dünyada ve Türkiye'deki gelişmeleri tartıştı. ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezinde gerçekleşen oturumlarda liberal dönüşümü tamamlanan sağlık, eğitim, ekonomi, siyaset ve teknoloji en çok tartışılan konular oldu.

FATİH Projesinin kapsamında 23 Kasım'da birinci yapılan ilk ihalede 84 bin 921 bin adet akıllı tahta alındı. İhale 4 bin TL birim fiyatla 339 milyon 600 bin liraya Vestel firmasına verildi. Beklendiği gibi bu ihaleye hile karıştı.

Milli Gazetenin haberine göre Vestel firması, ihaleye sunacağı bir akıllı tahta patentini 1 Eylülde kendi adına tescil ettiriyor. Fakat patent başvurusunda tasarımcı olarak adı geçenlerden biri de MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdür Yardımcısı Tuncay Alkan. Doğal olarak adı geçen genel müdürlük, akıllı tahta ihalesinin teknik şartnamesini, patenti alınan bu ürünü tarif edecek şekilde hazırlıyor. Ancak bu hileli durumun kamuoyuna yansıtacağı anlaşılınca firma patent hakkını MEB'e devrediyor. Bu açık usulsüzlüğe rağmen ihale Kamu İhale Kurumu tarafından onaylandı.

MILLİGAZETE



eğitim gündemi

Dünya

A.B.D : Aileleri sınırdışı edilen çocuklar tehlikede

ABD’de yayınlanan bir rapora göre 15 bin çocuk ailelerinden alınarak ıslah evlerine verilme tehlikesi altında. Rapora göre aileleri tarafından nüfus kaydı yapılmamış en az 5100 çocuk evlerinden alınmış durumda. Raporda ABD’deki ıslah evlerindeki çocukların %1.25’i aileleri ülkeden sınırdışı edilmiş çocuklardan oluşuyor. (www.plturkce.org)

HONDURAS : Şiddet olayları 64 üniversite öğrencisinin ölümüne neden oldu

Honduras eğitim kurumlarından alınan bilgiye göre ülkede Ocak 2011’den beri şiddet olayları sonucu 64 üniversite öğrencisi hayatını kaybetti ve bütün bu olayların %80’inde failer ceza almadan serbest kaldılar. (www.plturkce.org)

AVUSTRALYA : 17 bin öğretmen 2 saatlik iş bırakma eylemi yaptı

İSPANYA : Madrid’deki öğretmenler yedinci kez greve gitti

NEPAL : Özel okullarda çalışan öğretmenler daha iyi bir yaşam için greve çıktı

FİLİPİNLER : Öğretmenlere yönelik şiddet sürüyor

Eğitim Enternasyoneli, Filipinler’de öğretmenlere yönelik şiddeti kınayan bir açıklama yaptı. Filipinler Öğretmenler Sendikası ACT de daha önce Ekim ayında Filipinler Poli-Teknik Üniversitesi Rektör Yardımcısı Augusto F. Cezar’ın güvenlik güçlerince vahşi şekilde öldürülmesini kınamış ve katillerin bulunmasını istemişti. (www.teachersolidarity.com)

HİNDİSTAN : Sözleşmeli çalışan bin öğretmen tutuklandı

Chhattisgarh Eyaletinde çalışan sözleşmeli öğretmenler Kasım ayı başından beri kadro verilmesi ve 120 ile 180 dolar arasında değişen maaşlarının arttırılması amacıyla grevdeydi. Yetkililer bu istekleri reddetmekle kalmayıp bin sözleşmeli öğretmeni tutukladı. (www.teachersolidarity.com)

BELÇİKA : Eğitim Enternasyonalinden depremzedeler için yardım kampanyası

Eğitim Enternasyoneli, Van Depremzedeleri için Eğitim Sen’in gönderdiği yazı sonucunda bir yardım kampanyası başlattı ve üye sendikaları yardım göndermeye davet etti. Eğitim Enternasyoneli sitesinde yayımlanan ilgili haberde Eğitim Sen’in bölgedeki yardım çalışmalarına da değinildi. (www.ei-ie.org)

KOLOMBİYA : Tartışmalı eğitim reformu geri çekiliyor

Öğrenciler tarafından yoğun tepkilere maruz kalan ve bu nedenle üniversitelerde bir aydır devam eden boykotlara neden olan tartışmalı yüksek öğrenim reformunun geri çekileceğini açıkladı. Öğrenciler tasarının resmen iptal edilmesine kadar boykota devam edeceklerini açıkladılar ve hükümetten öğrencilerin örgütlenme, bir araya gelme ve protesto haklarının garanti alınmasını da talep ettiler. (www.plturkce.org)

ETOPYA : Genç öğretmen kendini yaktı

Yenesew Gebre, ülkedeki insan hakları ihlallerinin sorumlusu Zanawi rejimini protesto etmek için kendini yaktı. Gebre, çalıştığı Waka kasabasında saygı duyulan bir öğretmendi ve Zanawi rejimindeki rüşvet ve adaletsizlikleri dile getiren eylemlerin düzenlenmesine yardımcı olmuş ve bu yüzden işten atılmıştı. Gebre’nin ölüm biçimi, “Arap Baharı”nı ateşleyen Tunuslu Bouazizi’nin intiharı ile kıyaslanıyor. Etopya Öğretmenler Sendikası, sendika üzerindeki baskılara ve yöneticilerinin hapse atılmalarına karşı pek çok kez Eğitim Enternasyonelinden dayanışma amaçlı “Acil Eylem” çağrılarında bulundu. (www.teachersolidarity.com)

ŞİLİ : Muhalefet kamusal eğitim için bir araya geldi

Muhalefet partileri ve sol kanat kuvvetleri, Şili’deki kamusal eğitimin sağlamlaştırılması için birleşik bir önerge sundu. Girişim dört koordinasyon partisi (Sosyalist Parti, Hristiyan Demokrat Parti, Demokrasi Partisi ve Radikal Sosyal Demokrat Parti), Komünist Partisi, Yaygın Sosyal Hareket ve Yaygın Sol Hareket tarafından imzalandı. (www.plturkce.org)