

Kitabınızın tanıtımını buradan yapabilirsiniz.

Eleştirel Pedagoji 21

ilk Mektep
1928'de 3



2012'de 2 yıl

4+4+4

Kesintili Eğitim Yasası ve arka planı

*Uluslararası siyasi dayanağı,
bilindik eğitim kuramları içindeki yeri,
gerçek yaşamla ilişkisi
ve
ortaya çıkaracağı tüm sorunlar...*

Kemal İnal	Selda Polat
Murat Kaymak	Mehmet B. Albayrak
Hakan Mıhçı	Mehmet Toran
Nejla Kurul	Tarık Soydan
H.Hüseyin Aksoy	Ayhan Ural
Ünal Özmen	Atalay Girgin
Rıfat Okçabol	Duygu Gücük
Alaattin Dinçer	Şenol Demiroğlu
Güliz Akkaymak	Duygun Göktür
Işık Sabırlı	Hasan Güneş

Ceviri

Yeni şişede eski şarap
(Yapılandırmacı epistemolojideki problem)
(Michael R. Matthews)

Eğitim Tarihinden

"...de te fabula narratur" (anlatılan senin hikayendir)



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
Gökçe Güvercin / 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. İnci Dirim - Viyana 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

İçindekiler

444 model eğitim “reformu”na uyarı ve eleştirilerimiz üzerine	<i>Kemal İnal</i>	1
Zorunlu Kesintili Eğitim Kanunu’nun önü-arkası	<i>Murat Kaymak</i>	4
Tarihin tekerleğini geriye sürmek	<i>Hasan Hüseyin Aksoy</i>	19
Kesintili ve kademeli eğitim sistemi neden getirildi?	<i>Hakan Mihçı</i>	29
Eğitimde dönüşüm politikalarının görünmez yüzü	<i>Ünal Özmen</i>	37
Gericı sivil darbe		
Faydacı, muhafazakâr ve esnek eğitim	<i>Rıfat Okçabol</i>	42
İlköğretime bir yıl erken başlamak	<i>Nejla Kurul</i>	46
Eğitimdeki sorun ideolojiktir!	<i>Işık Sabırlı</i>	53
Eğitimdeki sorun ideolojiktir!	<i>Atalay Girgin</i>	57
“Dindar gençler yetiştirmek”	<i>Duygu Gücük Eren</i>	63
Çocuk yararı ve yeni ilköğretim eğitim yarası	<i>Selda Polat</i>	64
Seçmekte özgürsünüz (ama seçiminde değil)	<i>Mehmet Barış Albayrak</i>	66
Okul öncesi eğitim, neden zorunlu değil?	<i>Mehmet Toran</i>	68
Müfredat ve ders kitaplarını neler bekliyor?	<i>Güliz Akkaymak</i>	71
Kesintili-zorunlu eğitimin öğretmen istihdamına olası etkileri	<i>Tark Soydan</i>	74
Gözümüz aydın!	<i>Alaaddin Dinçer</i>	77
Temel eğitim paramparça veya paramparça temel eğitim	<i>Ayhan Ural</i>	80
Kesintili eğitim ve toplumsal cinsiyet eşitliği	<i>Duygun Göktürk</i>	83
Hani bir ülke vardır...	<i>Şenol Demiroğlu</i>	85
Mesleğe erken yönlendirmenin psikolojik sonuçları	<i>Hasan Güneş</i>	87
Yeni şişede eski şarap: Yapılandırmacı epistemolojideki problem	<i>Michael R. Matthews</i>	88
<i>Eğitim Tarihinden</i> “...de te fabula narratur”	<i>İsmail Aydın</i>	96



“Eğitimin AKP’si” AKP dönemi eğitim uygulamalarının yöntem ve sonuçlarını belgelere dayanarak anlatmaktadır. Kitapta kadrolaşma, eğitimin dinselleştirilmesi ve ticarileştirilmesi için izlenen yol ve yöntemler göz önüne serilirken, öğretim programlarının değiştirilmesi ve ders kitaplarının ticari bir meta haline getirilmesi ayrıntılı olarak ele alınmış.

Ünal Özmen, eğitimin içinde bulunduğu durumu hemen hemen her başlık altında irdelerken cesur bir dil kullanmış; belgelere dayandığı iddialarını sözünü sakınmadan dile getirmiş. MEB’de kimlerin nereye nasıl atandığını, Talim Terbiye Kurulunun “ders kitabı borsası”na dönüştüğünü, bakanlık ihalelerinin hangi yöntemlerle kimlere “peşkeş” çekildiğini anlatırken dava dosyası hazırlayan savcı gibi davranmış.

Hülya Yıldırım (BirGün)

Ünal Özmen’in kitabı "Eğitimin AKP’si. Kurnazlığın Akıllı Teslim Aldığı Dönem." (Sobil Yayıncılık.) AKP döneminde eğitimde yaşanan rezaletleri belgelerle anlatılıyor.

Emin Çölaşan (Hürriyet)

Talim ve Terbiye Kurulu eski görevlisi Ünal Özmen *"Eğitimin AKP'si- Kurnazlığın Akıllı Teslim Aldığı Dönem"* diye bir kitap yazmış. Belgelere dayalı kitap, muhalif bir gözle yazılmış. Dolayısıyla aksi iddia edilse de politik bir bakış açısı hâkim ama önemli ipuçları verdiği kesin. İşte kitaptan bazı satırbaşları:

- AKP, bizim de sert dille eleştirdiğimiz sistemin kusurlarını düzeltmek bir yana, onu kendi ideolojisinin merkezi yapmaya çalıştı. Bunu yaparken iyileştirmeye yönelik projelerin önünü kesecek yapısal bozulmaları da sağladı.
- Bu dönemde dinci kadroların Milli Eğitim Bakanlığı yönetimini ele geçirmesi tamamlandı.
- Ders kitaplarından bilimsel ifadeler çıkarılarak hurafeler eklendi.
- Kuran kurslarının denetimi Milli Eğitim müfettişlerinden alındı. 19 görev alanı 7'ye indirildi.
- TÜBİTAK yasasında değişiklik yapılarak 14 kişilik Bilim Kurulu'nun yarısının doğrudan, öteki yarısının da (Bilim Kurulu, -TOOB ve YÖK'ün belirleyeceği adaylar arasından) dolaylı olarak başbakan tarafından atanması sağlandı.
- Özel günler, okullarda dini etkinliklerle kutlanır hale geldi. Kuran kursları, kursa gitme yaşı aşağı çekilerek okulların alternatifi haline getirildi.
- Eğitim yöneticisi seçiminde liyakat yerine din eğitimi veren okullardan diplomalı olmak referans kabul edildi.
- Başarısız ve hatta okula devam etmeyen öğrencilerin bir üst sınıfa geçmelerini sağlayan genelgeyle öğretmen ve okul sistemleri devre dışı bırakıldı.
- AKP iktidarı, "eğitimde demokratik ve çağdaş bir yaklaşımın benimsenmesi", "katılımcı kanalların açık tutulması", "bakanlığın hiyerarşik yapısının yeniden düzenlenmesi", "öğretmenlerin özlük hakları ve çalışma şartlarının iyileştirilmesi" gibi seçim bildirgesinde yer alan hedeflerin hiçbirini gerçekleştirilmedi.
- Tek somut icraat ders kitaplarının ücretsiz dağıtılması oldu. Ama pis kokular yaymaya başladı. Bir önceki yıl alınan kitapların yüz binlercesi depolarda dururken ve öğrencilerin elindeki kitapların tekrar kullanılması yolu varken, her yıl yenilenen ihalelerle yüz milyonlarca dolar yandaş yayınevlerine cülsiye gibi dağıtıldı.

Abbas Güçlü (Milliyet)

sobilyayin.com

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.idefix.com)

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

(Yayın reklamlarına %30 indirim uygulanır.)

444 model eğitim “reformu”na uyarı ve eleştirilerimiz üzerine

Kemal İnal

Sevgili *Eleştirel Pedagoji* okurları sizlere bu sayımızda oldukça yüklü ve fakat akademik, yani “bunlar ideolojik bakıyorlar olaya” diyen Başbakanı doğrulamak için bilimsel ve pedagojik bir dosya hazırladık. Konumuz, herkesin söylemekte zorlandığı, 4+4+4 şeklinde rumuzlaştırılan eğitim reformu. Gerçi bu bir reform değil ama biz alışkanlığıyla reform diyelim. Dosyamızda alanlarında gerçekten uzman ve halkını seven “ideolojik” kalemlerin çok sıkı yazıları var. Bu yazıların sırrı, postmodernizmin meta anlatılara tu kaka derken sözüm ona ipliğini pazara çıkardığı ideolojiyi gayet isabetli biçimde bilimle buluşturmalarıdır. Sanırım elinizdeki sayımız, neresinden tutsanız elinizde kalacak bu reform denen şeyin neden bu ülkenin acılarına ilaç olamayacağını gayet açık şekilde anlatabildi. Tabi anlayana, anlamak isteyene!

Dosya yazıları, aslında malumu ilam ediyor. Herkesin, dünya **âlemin**, bilhassa Batı’nın çok iyi bildiği bilgiler, dergimizin sayfalarında bir bir kendini gösteriyor. Fakat dergi olarak farkımız, herkesin bildiğini ya da biliyor sandığını bağlamsal bir analize tabi tutup tarihe kayıt düşmek, yeni arayışlara ışık tutabilmektir. Bu dergimizin asıl dertlerinden biri oldu her zaman.

Reform mu değil mi?

Peki, önümüze reform diye çıkarılan bu düzenleme neyin nesi? Nereden çıktı bu “şey”?

Batı dilleri ve düşüncesinde formüle edilen reform, dilimizde “iyileştirme, düzeltme, ıslah” gibi kelimelerle karşılanıyor. İyi bilindiği gibi, AKP 2002’den bu yana eğitimde çokça reform yaptı,

müfredat değişikliklerine devrim diyenler bile oldu. Belki hatırlarsınız; o devrimci günlerde ve yıllarda liberal medya, Newton Paradigması, Einstein’ın Görelilik Kuramı, Kuantum (Parçacık) Fiziği, Kaos veya Fuzzy Mantığı gibi bilimsel kavramları popülerleştirerek tartıştı durdu. Hem de pedagojinin diline boca ederek. Ama bu süslü terimlerle ilerleye(meye)n tartışma bir türlü rayına oturmadı; oturamadı, zira bizim bunları değil de mesela hala tezekle ısınan Kürt kardeşlerimizin köy okullarındaki türlü-çeşitli eğitim eşitsizliklerimizi nasıl halledeceğimizi tartışmamız gerekiyordu. Ama tartışmadık. İstanbul’da onca depreme dayanıksız okul binalarını da tartışmadık. Tuvaletleri kir-pas içinde, kütüphanesi göstermelik, öğretmeni bıkkın, öğrencileri şaşkın; kantin, temizlik, servis, kırtasiye malzemeleri gibi hizmetleri paralılaştırılmış okulları hele hiç tartışmadık. Şimdi de tablet bilgisayar, akıllı tahtayı vs. tartışıyor liberal medya ama neden çoğu okulun yöneticilerinin en temel ihtiyaçlarını karşılamak için devlete değil de velilerin eline baktığını açıklayamıyor. Hani sosyal devlettik biz!?

Neyse, konuyu dağıtmayalım. Özcesi, 444 model bu eğitim reformu, aslında bir reform değil. Çünkü düzelterceği, iyileştireceği, ıslah edeceği hiçbir şey yok. Göreceksiniz elbette zamanla çözemediğini. Önceki düzenlemeler de reform değildi. Örneğin, öğretmenlere apolet (başöğretmen, uzman öğretmen, öğretmen) taktılar da ne oldu? Şimdi apoletin modası mı kaldı? Öğretmenlerin sadece gelirin bir gıdım eklendi bu düzenlemeyle; o da sınav kazananlara. Mesela şu **inşacı** ya da **yapılan-dırmacı** yaklaşıma ne oldu? Hangi öğrenci, nerede ve ne zaman bilgiden bilgi yapılandırdı da öğrencilerin bilgi, beceri ve yetenekleri arttı? Ee, artıysa, o zaman öğrencilerin yeteneklerini testlerle ölçen PISA, TIMS sınavlarındaki sonunculuğumuz ne oluyor? 2012 YGS sınavından sıfır çeken 51 bin öğrenci de neyin nesi? Ya da performans ve proje ödevleri, çocuklarımızın el becerilerini mi artırdı, yoksa iletişim becerilerini mi? Aslında hiçbirini. Artıramaz da, zira reform değildi tüm bunlar, çünkü tüm o düzenlemelerin yanlış bir mantığı vardı ve o mantık aslında bir ideoloji idi. Yani bizleri ideolojik olmakla eleştiren hükümet aslında eğitimi bir ideolojiye göre yeniden kuruyordu. O ideolojinin adı, bildiniz, neoliberalizm.

Bu kadar kısa sürede reform olur mu?

444 model eğitim reformu, deyim yerindeyse, yangından mal kaçırmak gibi kaçırıldı. Resmen tekme-tokat ile de TBMM'den geçirildi. Şimdi bir düşünün, kendini ileri demokrasiye kilitlemiş bir ülkenin Meclisinin iktidar milletvekilleri reform adı altında bir yasa teklifini geçirmek için muhalefet milletvekillerini engelliyor, olmadı dövüyor, hatta onlara küfrediyor. Traji-komik! Oysa AKP'nin örnek verdiği Batılı ülkelerde eğitim gibi tüm ülkenin geleceğini ilgilendiren bir reform, 1) uzlaşmayla, 2) geniş katılımlı, 3) tabandan tartışarak, 4) çok uzun süreye yayarak, ve 5) pilot veya deneme çalışmaları yapılarak hayata geçirilir. Böylesine binlerce reform vardır o ülke tarihlerinde. O halde sormak lazım: AKP'nin bunca acelesi niye? Zaten iktidardasınız; tüm devleti ele geçirmişsiniz; oy tabanınız gayet geniş; tüm Batı ülkeleri, olmadı İslam dünyası, daha olmadı Çin bile arkanızda. Medya, üniversite, kültür-sanat dünyasını susturmuşsunuz; aleyhinize yazı yazabilecek, söz söyleyebilecek, icraat eyleyecek yiğit sayısı düşmüş bir avuç insana. O halde bunca acele niye?

Bir söz vardır: Acele giden, eceline gider, diye.

Aslında, AKP hükümeti, yaptığı her şeyin övülmesini, pohpohlanmasını, alkışlanmasını, göklere çıkarılmasını istiyor. Kabul, yapsınlar iyi şeyler; değil alkışlamak, ayaklarının altını öpelim. Şahsen ben hazırım. Bir bilim ve demokrasi ülkesi diyorsan oturduğun mekâna, o zaman eleştiri ve muhalefeti de kabul edeceksin. Hep övme, affedersiniz, biraz yalakalık anlamına gelir. Bilim insanı yalaka olursa, ortaya çıkan şey “yalaka bilim” olur.

Çocuğun sahibi sen misin?

Az-çok demokratik olan Batılı ülkeler çocuklarına bir parça da olsa değer verirler. Çünkü birliker ki, çocukları nasıl eğitirsen öyle sonuç alırsın. O yüzden oralarda kılı-kırk yaran eğitim reformlarında yöneticiler çocuğun yüksek yararını gözetirler. Oysa bizde paternalist devlet geleneği var ya, çocuk illaki bir otoritenin olacak. Tanrının, sonra padişahın, daha da altta babanın. Hiçbir AKP yetkilisi 444 meselesinde “ya bir de çocuklara, olmadı onların anne-babalarına soralım, bakalım neler düşünüyorlar” demedi. Öğretmenlere zaten hiçbir şey

sormazlar. Bu nasıl demokrasi böyle? Hem milli iradeyi fetişleştiriyorsun hem de aşağıya hiçbir şey sormuyorsun. Aslında sorsalar, çoğu ailenin bu yasaya karşı geleceğini görecektir. Yasa yapmak kolaydır, varsa TBMM'de çoğunluğunuz, el kaldırma işleviyle donanmış erlerinizi (milletvekili) uyarır, birkaç saat içinde yasayı yaparsınız.

Yasa yapmak kolay, ama o yasanın gereklerini yerine getirmek kolay değildir. Kötü yasaların icraatları da kötü olur. Oysa çocuklara, ailelerine, öğretmenlere sorulsaydı eğer, hükümetin göremediği çok şeyler ortaya çıkacaktı. Toplumsal iktidar bunu yapardı. AKP, halkı ikiye böldüğü için bu yasa sadece kendi seçmen tabanına yönelik olarak düşünüldü ama o seçmen tabanı da homojen değil. Orada da çocuğunu 60 aylık iken okula göndermeyi istemeyecek çok aile çıkacaktır. Bunu zamanla göreceğiz.

444'ün bir mantığı var mı?

Yaygın eleştirilere göre 444'ün asıl mantığı, İmam-Hatiplerin ortaokullarının açılmasıdır. Kimi buradan kalkarak eğitimin dinselleşmesinden, laikliğin ortadan kalkacak olmasından bahsetti. Çocuk gelin, çocuk işçiliği gibi fecaatlerden bahsedenler de oldu ama kanımca, bu yasanın hiçbir mantığı yok. Bu bir ucube yasa. Ucube, acayip, tanımlanamayan, eşi-benzeri olmayan tuhaf bir şeydir. Bu yasa da öyle. Ama biz yine de, bu ucubenin yaratacağı hazin sonuçları bilimsel veya pedagojik bir şekilde göstermek istedik. Ucubeye eleştiri ve muhalefet, yine ucube dilinden kalkarak olamayacağına göre, elbette eleştiri hakkımızı, bize yakışan şekilde, bilime başvurarak yaptık. Rakamlar, gerçeklik, uygulama kanıtları; hepsi de tezlerimizi destekliyor.

İyi bilinir; Batıyı Batı yapan şeylerin başında çok çeşitli felsefe ekolleri gelir. Rasyonalizm, Ampirizm, pozitivizm gibi. Rasyonalistler bolca şekilde gerçekliği anlamada akla önem vermişler. Mesela dindar Descartes bile varlığını sahip olduğu aklıyla temellendirmiş (“Düşünüyorum, o halde varım”). Ampiristler ise gerçekliği kavramada, nesnelliğin görgül boyutlarına dikkat çekmişler. Pozitivistler de olgusal gerçekliğin önemine işaret etmişler. Yani, her akım bir şekilde akla referans yapmış, aklın yolu birdir. Mesela Rousseau, ütöpik eğitserini-Emile-yazarken bile akılcı şeylerden bahsetmiş: Doğal eğitim iyidir, oysa doğal olan şey

uygarlığın elinde bozulmaktadır. O halde eğitim, bu haliyle, bir eksiltme sürecidir. Öte yandan Locke, eğitimin çocuğun boş zihnine (tabula rasa) bir ekleme süreci olduğunu belirtmiş.

Bilmem dikkatinizi çekti mi? Bu Batılılar, öyle mi, yoksa böyle mi diye, eğitim üzerine uzun yüzyıllar tartışmışlar. Sonraki nesiller de atalarımız olan filozoflar nasılsa temel mantığı ortaya koydu, onları izlemek yeterli olur, dememişler. Yani, yine yapacakları bir eğitsel değişiklik için yeni kavram, teori ve modellerin peşine düşmüşler. Mantık, her işte sürekli bir mantık aramayı gerektirir. Mantıksızlığın başladığı yerde, mantık dışı şeyler devreye girer.

Sonuç

Bu yazı, elinizdeki dergimizin dosyasına bir giriş, ısındırma niteliğini haiz bir önsöz babında. Konuya ilişkin içerik açısından pek fazla bir şey söyleyecek durumda değil, zira dosya yazıları zaten neredeyse her şeyi söylemiş. Dosya yazılarını okuduğunuzda hem içiniz kararacak hem de sevineceksiniz. İçiniz kararacak, zira böylesine büyük bir hata hükümet tarafından nasıl da böyle körlemecesine yapılır diye hayıflanacaksınız. Sevineceksiniz, çünkü Türkiye’de eleştirel pedagoglar olduğu sürece eğitim bitmiş demek değildir. Bizler, bu derginin yazar kadroları ve okurları olarak pedagojiyi değil, eleştirel pedagojiyi savunuyoruz. Pedagojiye baktığımızda, resmiyetin çizdiği sahte eğitim görüntülerini değil, eleştirinin ürettiği olguların gerçek yönlerini görüyoruz. Bizler, eğitimi de onun için yapılan reformları da iyi-mutlu insanın yaratılmasında sadece bir araç olarak görüyoruz. İnsan mutluluğu dışında hiçbir şeyi fetişleştirmiyoruz. En başından beri, 444’ün insanlara mutsuzluk, sorun, karmaşa, belirsizlik vs getireceğini söyledik. Aynı bakış açısıyla inşacı yaklaşımı da, öğrenci merkezli sistemi de, moderatör öğretmen modelini de, TKY’yi de, İKS’yi de, performans yönetim sistemini de eleştirmiştik. Türkiye eğitim sistem, sorunlarını çözebilecek durumda bir model, felsefe, mantıkla yönetilmiyor. 444 de çok kötü bir model. Bir şeyin kötü olduğunu, ille de uygulamayla öğrenmeye gerek yok; bunun için biraz mantık yeter. Üzerine biraz birikimden yararlanma, azıcık eleştiri, olmadı bir parça ortak çalışma yeterli. Sizce de öyle değil mi?

İyi okumlar!

Murat KAYMAK



I. Giriş

Eğitim Sistemini büyük ölçüde değiştiren kanunla ilgili tartışmalar sürüyor. Geline nokta kanunun toplumda tartışmanın da ötesinde sonuçlar yaratacak noktaya hızla gittiğini görüyoruz. Elbette bu beklenmedik ve şaşırtıcı bir gelişme değil. Biz de Prof. Okçabol gibi yeni gelişmelerin öncekilerle bağlantısına vurgu yaparak “şaşılacak ne var”¹ diyenlerdeniz.

Yolun vaziyeti, sizin nasıl yürüyeceğinizi belirlemesi gibi, önceki yapılanlar da şimdi yapılanları tahminin ötesinde bir duruma getirmiştir.

Böylesine önemli bir değişikliğin olası sonuçları üzerine, sanırım kanuna imza atmış, oy vermiş olanlar kafa yormuş mudur, bilemiyoruz. Basına yansıyan açıklamalarına bakılırsa kafa yormadıkları yönünde bir izlenim edinmek mümkün. Ancak bu yanıltıcı olabilir, çünkü yasa teklifi sahiplerinin kaygılarıyla bizlerin kaygıları aynı değil. Dolayısıyla bizim olamaz diyeceğimiz bir konuda hiç duraksamaksızın olacak diyebilme özelliklerine sahipler. Çünkü eylemleri için çıkış aldıkları öncüllerin gerçekte ilgisi noktasında etik bir sorunları bulunmuyor.

Bir sorun, onu doğuran nedenler, sorunu formüle edenler üzerinden çözülür.

Sorunun nedenlerini ortaya koysanız dahi formüle edip kamuoyuna sunanları anlamadığımız, onların taleplerini iyi analiz etmediğinizde sorunun çözümü noktasında yol almanız zor hatta imkânsız olacaktır.

¹ Rıfat Okçabol, Şaşılacak Ne Var? Ütopya Yayınları, Ankara, 2009

4+4+4 biçiminde kamuoyuna sunulan yasa teklifi, bizatihi Başbakanın açıklaması dikkate alındığında siyasi bir talep olarak gündeme geldi. Zorunlu kesintisiz 8 yıl eğitim 28 Şubat döneminin “son kalıntısı” olarak ilan edildi. Bu yasa teklifinin bu kalıntıyı ortadan kaldırmayı amaçladığını ifade etti. Yasanın TBMM’de kabul edilmesinden sonra yapılan açıklamalar da buna benzer nitelikteydi. Yasa 15 milyar dolarlık bir kamu alımını, kamu ihale yasasının dışında bırakmasına rağmen, hükümet tarafı ısrarla “din öğretimi” ile ilgili bölümü kamuoyuna sundu.

Durumumuz karşısında sanki Marx, mezarından kalkıp bizlerin kulağına “ben ne yazdımsa odur” diye fısıldıyor olmalı.

Sorun siyasi düzeyde gündeme geldiğinden, bunun siyasi düzeyde tartışılması, tepkilerin siyasi alanda gözükmesi, çözümlerin üretimi ve sunumunun siyasi olması doğaldır.

Yazımızda yapılan değişikliğin siyasi analizinden çok siyasi alana aktarılan orada formüle edilen kimi konuları ele alacağız. Yasanın tümü üzerinde görüşlerimizi belirtirken, birçok temel tartışmaya kısa kısa da olsa yeniden döneceğiz. Bunu yaparken eğitimin bir toplumsal olgu olarak, nesnel özellikler taşısa dahi politik olduğunu her daim aklımızda tutma gayretinde, çabasında olacağız.

Kamuoyu, yasayı çoğunlukla zorunlu eğitime yönelik düzenlemeler üzerinden tartıştı, daha çok bu yönüyle ilgilendi. Bu doğaldı, çünkü herkesi ilgilendiren kısmı tam olarak orasıydı. Diğer maddelerle getirilen değişiklikler ya toplumun bir kısmını ilgilendiriyor ya da dolaylı etkilene gücüne sahip olduğundan öncelik sıralamasında gerilerde kalabildi. Oysa yasa, bir kez daha belirtelim, eğitim sistemini baştan aşağı değiştiren özelliklere sahip. Örneğin yüksek öğretime girişle ilgili maddeler, üniversite isimlerinin değiştirilmesi, Fatih Projesi kapsamındaki mal ve hizmet alımlarının kamu ihale kanunu dışında bırakılması da en az zorunlu eğitimle ilgili düzenlemeler kadar önemlidir, geleceğimizi etkilene gücüne sahiptir.

Bu nedenle yazımızda fotoğrafın tümünü göstermeye çalışacağız. Bunu yaparken ilköğretimin

bölünmesini, ortaokul ve liselere konulan seçmeli derslerin rengini kırmızıyla boyayacağız. Resmin tam ortasına yerleştireceğiz. Buna karşılık, meslek lisesi öğrencilerinin stajlarıyla ilgili madde ile üniversiteye girişe dair düzenlemeleri merkezin etrafına mavi ve yeşil olarak yayacağız. Üniversite isimlerinin değiştirilmesini ise üçüncü, FATİH projesiyle ilgili düzenlemeyi dördüncü halka olarak belirleyip resmetmeye çalışacağız. Aslında yasa üç bölümde de incelenebilir². Birinci bölüm (1-13. maddeler) ilköğretim ve ortaöğretimi düzenleyen maddelerden, ikinci bölüm yükseköğretime giriş ve yükseköğretimi (14-24 arası maddeler), üçüncü bölüm ise Fatih Projesi için alımları (24 ve 25. Maddeler) düzenliyor.

Yasanın ilk ve ortaöğretime dair bölümleri, Türkiye’de hem kavram düzeyinde, hem de tarihsel arka plan konusunda önemli bir ayrışmanın olduğunu ortaya koymuştur. Ancak böyle bir ayrışma olmasına karşın, ayrışma noktalarında entelektüel bir hesaplaşmanın da olmadığını, yapılmadığını görmektedir.

Daha başlangıçta değinmek gereği duyduğumuz “Çocuklar kimin?” sorusu bu gerçeği kanıtlamaktadır.

II. Nereden başlamalıyız?/Çocuklar kimin?

Bu soru hayli önemli. Çünkü basına yansıyanlardan görüyor ki yasanın sahibi iktidar partisi ile buna karşı çıkan ana muhalefet partisinin en güçlü argümanı halkın, yani velilerin, çocuklarını okutanların düşüncesi. Aslında birbirine karşıt olan bu iki siyasi yapının anlaştığı konulardan biridir, halkın istediğini yapmak.

Şöyle düşünüyorlar: Çocukların sahibi anne babalarıdır. Dolayısıyla devlet, (hatta modern ve demokratik devlet) eğitim hizmetini, onların sahibi olan velilerin istedikleri biçimde yerine getirmelidir. Yasanın teklif aşamasında iktidar ve ana muhalefet partilerinin anket yaptırması ve velilere getirilmek istenen değişiklikler hakkında düşüncelerini sormuş olmaları, böyle düşüncülerinin kanıtlarından biridir. Konuyu sadece din eğitimi açısından görenler daha açık biçimde dile getiriyorlar bu cümleyi. Benim çocuğuma siz be-

2 <http://www.yakinplan.tv/kesintili-egitim-ne-getiriyor-haber-212.html>

nim istemediğim bir eğitimi veremezsiniz diyorlar.

Bu değişikliği talep eden kesimlerin görüşlerini yansıtan çok sayıda yazıda bu fikir işlendi. Arama motoruna “bu çocuklar kimin” diye yazdım ve ilk sırada yer alan linkten aşağıdaki alıntıyı yaptım.

“Dünyalık sermayelerin en büyüğü, dünyalık sevgilerin en zirvesi olan çocuklar kimindir? Allahın mı? Devletin mi? Milletin mi? Ebeveynin mi? Geriye bıraktığımız nesillerimiz eğer bizim en büyük sermayemizse, bizim cennet veya cehenneme gitmemizdeki en büyük amillerden biri ise onun üzerindeki esas söz sahibi benim olmam gerekir. Eğitimle ilgili son tartışmalarda dikkat çeken bir ayrıntı şu; Bu konuda kurumlar görüş bildiriyor, siyasetçiler konuşuyor, STK’lar öneriler sunuyor. Fakat hiç kimse “yahu çocuğun gerçek sahibi ailedir. Bu konuda ebeveyn de bir soralım” demiyor. Ailenin, ebeveynin, bu konudaki görüşleri sanki hiç önemli değilmiş gibi. Sanki bu çocuğun babası devlet, annesi millet, amcaları STK lar, dayıları dernekler...”³

Literatürde “paternalizm”⁴ olarak adlandırılan bu yaklaşıma göre çocuk gerekli bilgi ve deneyimden yoksun, yetersiz ve masumdur. Onlar adına karar verenler, gelecekte onların da ne kadar doğru olduğunu görebilecekleri kararları alacaklardır.

İşte bu düşünce tarzı, Türkiye’nin nerede ise 400 yıl önce tartışılmaya başlanan ve yaklaşık 300 yıldır çözölmüş olan bir sorunu çözemediğini gösteriyor.

Soruna oradan, ne yazık ki oradan, birkaç yüz yıl önceki tartışmalardan başlamamız gerekiyor. He-

3 <http://www.habername.com/yazi-lutfi-ayhan-cocuklar-kimin-ebeveynin-mi-devletin-mi-8070.htm> Benzer cümleleri iktidar partisinin medyasında da sayısız yazar dile getirdi. Bu tür bir medya organında yazmasına rağmen Türkiye’de bu konuyu en iyi tartışacak isimlerin başında gelen Kürşat Bumin’i ayrı bir yere koyuyorum. 17 Nisan 1997 tarihli Radikal Gazetesinde yazdığı “Bitmeyen Kavgı: Çocuklar Kimin?” (<http://yenisafak.com.tr/yazarlar/?t=31.10.2010&y=KursatBumin>) yazısını da hatırlatarak aynı başlıkla yazdığı 4 yazıda bu sorunun yanıtını vermeye çalışıyor. Bumin’in 1997 tarihli yazısında din eğitimi devlet eliyle verilmesini isteyenlere yönelttiği eleştiriler örneğin bu yazılarında yoktu. Yine Bumin’in yasa teklifinin ilk biçimi hakkında yazdığı “Heyecansız” bir “4+4+4” değerlendirmesi” başlıklı yazıları yasanın arka planını tümüyle verebilen bir içeriğe sahipti. (<http://yenisafak.com.tr/yazarlar/?i=31295&y=KursatBumin>) Buna karşılık seçmeli derslerle ilgili yazdığı yazı yazdığı yerin hakkını verir nitelikteydi. <http://yenisafak.com.tr/yazarlar/?i=31788&y=KursatBumin> Yazımızın ilerleyen bölümünde Bumin’e yanıt olacak değerlendirmelerde bulunacağız.

4 Bu kavrama dair ayrıntılı bilgi için Kemal İnal, **Moder-nizm ve Çocuk**, Sobil Yayınları, Ankara, 7

men her şeyi TV ve diğer basın organları, kendisine verilen bilgiler üzerinden tartışan, bu bilgilenme ile karar alanlar için bu ülkede Amerika'yı sürekli yeniden keşfetmek gerekiyor.

Tartışmanın başında cevaplanması gereken temel soru “çocuğun sahibi kimdir?”.

Bu soruyu yanıtlayamamış, yanıtlarını hukuk sistemine oturtamamış, bu yönde toplumsal değerler oluşturamamış bir ülkenin sağlıklı “kamusal eğitim” sistemi oluşturması mümkün değildir.

“Çocuğun sahibi kimdir” sorusu tahmin ediyorum komik bulunacaktır.

Paternalizmin fazlasıyla güçlü olduğu bir kültürde anlam dünyası kurmuş, dünyayı o kültürün içinden okuyan, kültürel kalıpları hayatın gerçeklerine indirgemiş olanlar için “komik” olması doğaldır. Onlar için sorunun cevabı basittir. Çocuğun sahibi “anne-babadır”.

Ne yazık ki bizim için bu soruyu cevaplamak o kadar kolay değil. Tarihte eğitimi tümüyle devletin üstlendiği modeller vardı. Ancak bu modellerde bütün çocukların, aynı müfredat etrafında okutulması yoktu. Daha çok yetişkinlerle ilgilenen eğitim kurumlarıydı bunlar. Çocuğu merkeze alan eğitim model 16. yüzyıl ile başlamakta. Luther, “çocuğun eğitimi anne babaya bırakılmamalı, devlet bu işi üstlensin” derken, devletin vereceği eğitimin onların iyi birer Hristiyan olmasını sağlayacak tek yol olduğunu düşünüyordu⁵. Çünkü anne-babalar Hristiyanlığı iyi bilmiyorlardı. Ekonomi ve siyasal alanlardaki değişimlerin etkisiyle Devletin eğitimi üstlenmeye başlaması çocuğun sahibinin devlet olduğu fikrini geliştirtirdi. Ulus devletin ortaya çıktığı yıllarda bu düşünce çok sık dile getirilebiliyordu. Çünkü çocuklar, ulusun ve devletin geleceğinin tek güvencesiydi. Fransız devriminin kahramanlarından Danton, 12 Aralık 1793 tarihinde gür bir sesle “çocuğun sahibi cumhuriyettir”⁶ diyebiliyordu, o yıllarda. Nerede ise devrimden yüzyıl sonra Jules Ferry'nin çabalarıyla 16 Haziran 1881 parasız ve laik eğitime dayalı ilköğretim benimsendi. Bir yıl sonra ise 28 Mart

1882 tarihinde bu eğitim zorunlu hale getirildi⁷.

Çocukların zorunlu olarak okula gitmesinin öncüsü kuşkusuz Protestanlardı. Dolayısıyla öncülüğü de Protestanlığın yayıldığı Kuzey Avrupa ülkeleri yaptı. Colin Heywood'un yazdığına göre 1619'da Saksonya'daki Weimar şehri 6-12 yaş arasındaki çocukların hasat dönemi hariç zorunlu olarak okula gitmesini uygulamaya başlamıştı. 1806 yılına gelindiğinde Prusya (Almanya) da 6-14 yaş grubu arasındaki çocukların %80 ilkokula gidiyordu.⁸

Çocukların sahibinin devlet olduğu fikri aynı zamanda ücretsiz eğitimin de gelişimini sağladı. Fransa'da olduğu gibi laik ilköğretimin gelişmesini beraberinde getirdi. Tarihsel gelişim bağlamında çocuğun sahibinin devlet olduğu fikri, çocuk olgusunu tümüyle değiştirmiştir. Ekonomiden-siyasete hayatın her alanında, çocuğu merkeze alan bir yaklaşım hızla gelişmiştir.⁹

Bugün artık bu soruyu bu şekilde kurmak, sormak, üzerinde düşünmek, çocuk olgusunu, çocukluğu anlamayı zorlaştırmaktadır. Bu denli farklı cevaplara imkân veren bir soru, soru olma özelliğini yitirir.

Eğer çocuğa bir sahip aranacaksa o da çocuğun kendisidir. Çocuğun yetersiz, hayatını devam ettirmede tek başına başarısız, dünyayı anlayacak, yorumlayacak bilgiden yoksun olması, ilke düzeyinde bu gerçeği ortadan kaldırmaz. Kaldı ki çocuk için ileri sürülen bu gerekçelerin tamamı yetişkinler için de geçerlidir.

a) **Çocukların sahipleri değil hakları vardır**

Bugünkü dünyada çocuğa sahip aramaktan daha önemli olan, çocuk haklarının hayata geçirilmesidir. Bu haklar çocuğun sahibini değil çocuğa karşı görevleri olan kurumları işaret eder. Aile, devlet, toplum, okul vb. çocuğa sahiplik yapmaktan çok görevlerini yerine getiren kurumlar olmalıdır.

Bugünün dünyasında, “ben çocuğumu istediğim gibi eğitim” cümlesi koşullara bağlanan bir cüm-

5 Halil Fikret Kanat, **Pedagoji Tarihi-1** Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1963, s.264

6 Danton'un Söylevlerinin tümü için <http://www.munseys.com/diskone/7dscsdex.htm?http://www.munseys.com/diskone/7dscscon.htm>

7 Dominique Schnapper, **Yurttaşlar Cemaati** (Çev: Özlem Okur), Kesit Yayıncılık, İstanbul, 1995, s.142

8 Colin Heywood, **“Baba Bana Top At!/Batı'da Çocukluğun Tarihi”** (Çev: Esin Hoşsucu) Kitap Yayınevi, 2003, s.181

9 Mine Tan, “Çağlar Boyunca Çocukluk” A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Cilt 23, 1989 Sayı-2 Bu makale için <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/511/6276.pdf>

ledir. Eğitim, çocuğun refahını, korunmasını ve özerkliğini geliştirir nitelikte olmalıdır. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları bildirgesi büyük ölçüde çocuğun refahını geliştirmeyi esas alan ilkelere içerir. Çocukları cinsel istismardan, işçilikten, savaşımlardan, şiddetten korumaya yönelik sayısız düzenlemeler bulunuyor. Bunlar ise çocuğun korunmasını esas alan ilkelerden beslenmektedir. Çocukların yetişkinler karşısında düşünce ve eylem düzeyinde özerkliğinin güçlendirilmesi ise kaynağını felsefe ve gelişim psikolojisinden, yeni eğitim kuramlarından alıyor.

Bu alanların tamamının sorunlu olduğunu baştan kabul edilmekle birlikte genel eğilimin bu yönde olduğundan kuşku duyulmamaktadır.¹⁰ O halde anne-babalar veya devlet çocuklar üzerinde mutlak müdahale hakkına sahip değillerdir. Öyle olduğu içindir ki çocuklarına şiddet uygulayan ailelere, devlet yetkililerine müdahale edebiliyoruz. Öyle olduğu içindir ki çocuklarını kurşun dökerek iyileştirmeye çalışan anneye müdahale ediyor, çocukların evrensel bilgi ve değerleri alması gerektiğini savunuyoruz. Okullarımızdan bu görevi yerine getirmesini talep ediyoruz.

Yukarıda saydığımız üç ilke, içinde çocukların refahını ve korunmasını düzenleyen ilkeler noktasında (uygulamada sorunlar ve eksiklikler bulunsa da) teorik düzeyde bir tartışma bulunmuyor. En azından bugünün dünyasında Hegel gibi “Devlet çocuk üzerinde her türlü hakka sahiptir, onu istediği gibi eğitir”¹¹ diyen düşünürler bulunmuyor. Çocuğu, korunması gereken bir mülke indirgeyen anne babalar ise varlıklarını sürdürmekle birlikte modern dünyada etkinliklerini yitirmiş bulunuyorlar.

Asıl tartışma çocuğun özerkliğini güçlendirme noktasındadır. Çünkü kimi yerlerde, çocuğun özerkliği ile refah ve korunma ile ilgili ilkeler karşı karşıya gelebilmektedir. Sorun sadece bu ilkelerden de kaynaklanmamaktadır. Bizatihi eğitimin kendisi ve işlevleri, çocuğun özerkliğini güçlendirme yerine sınırlandırabilmektedir. Örneğin eğitimin temel işlevlerinden biri “toplumun içsel bağlantılarını” güçlendirmektir. Bu amaç önemli ölçüde çocuğun bilincine müdahaleye imkan tanımaktadır. İlköğ-

retimin 1500’lerin başından bugüne kadar olan tarihinde bu sorun ulus, laiklik, evrensel bilgi, etik ve demokrasi gibi tamamen kurmaca, her zaman geliştirmeye açık kavramlar üzerinden çözülmeye çalışılmıştır. Özellikle din, etnik kimlik, cinsiyet gibi doğal kimliklerin yarattığı sorunlar ile toplumsal eşitsizlikler karşısında bu mücadele hala devam etmektedir.

b) Türkiye’de durum

Türkiye’de durum bundan farklı değildir. Tarihsel olarak çocuk hakları konusunda mücadeleye geriden başlamış bir ülke olmakla birlikte, cumhuriyet döneminde önemli kazanımlar elde edilmiştir. Ancak bunlar yeterli olmadığı gibi ulaşılmak istenen ideallerden çok uzaktır. Türkiye’de çocuğa bakışta “otorite” kavramı hala tek belirleyicidir. “Otorite”nin “hak” kavramıyla yer değiştirmesi görünen o ki epeyce bir zaman alacak. Bu nedenle bugün çocuklar için Devlet ile aile arasında istenilen biçimde yer açılabilmiş değildir. Çocuğun hakları karşısında sorumluluk sahibi olanlar, bunu “otoritenin” yeniden üretimi biçiminde kullanmaktalar.

Okullarımızın özgürleşme alanlarına dönüşmesi bugün için sadece bir idealin ortaya konmasından başka bir anlam taşımıyor. Çünkü Türkiye hala çocukların eşit fırsatlarla eğitime erişim sorunlarını çözebilmiş değildir. Çözme yönünde de ulusal bir politikası bulunmuyor. Sorunun çözümünü “Haydi Kızlar Okula” gibi saçma sapan kampanyalara havale etmiş gözüküyor. Okula erişim sorunlarını, okuldaki sorunları “yardım kampanyaları” üzerinden çözme çabası giderek “merhamet toplumu” anlayışını egemen kılar hale gelmektedir. Bu anlayışın doğal sonucu zaten iyice zayıflatılmış olan “kamusal parasız eğitim/özgür yurttaş” anlayışının çökertilmesidir.

Türkiye’de çocukların durumuyla ilgili sayısız rapor bulunuyor.¹² Ne var ki, hiçbirinde iç açıcı bir tablo bulunmuyor. Buna rağmen son yıllarda cinsiyete dayalı okullaşmada, kent merkezlerinde kayıt dışı çalışan çocuklar, okul öncesi eğitim olanaklarından yararlanma rakamlarında görece iyileşmeler yaşanmaktadır. Bu iyileşmelerde kuşku yok ki

10 Bkz. Bob Franklin, Çocuk Hakları (Çev: Alev Türker), Ayrintı Yayınları, İstanbul, 1993, s.21-35

11 Cavit Binbaşoğlu, Eğitim Düşüncesi Tarihi, Binbaşoğlu Yayınevi, Ankara, 1982, s.108

12 Bu raporlardan biri olan ÜNİCEF Türkiye Raporu bu bölümdeki görüşlerimizin temel dayanağını oluşturmaktadır. <http://panel.unicef.org.tr/vera/app/var/files/s/i/sitan-tur.pdf>

Türkiye'nin AB standartlarını yakalama perspektifinin zorlayıcı bir etkisi olmuştur. Rakamlardaki iyileşmelere karşın “sistematik herhangi bir izleme yapılmamış olmasına karşın, mevcut araştırmalar ve kişisel bilgiler çocuk istismarı, ihmali ve ana baba bakımından yoksulluk durumlarının artmakta olduğuna işaret etmektedir. Önleyici önlemlerin ve politikaların yokluğu ve yasaların uygulanmasındaki yetersizlikler, bu açıdan gerekli kurumsal tepkinin zayıflığını göstermektedir.”¹³

Özetlersek; göstergeler Türkiye’de çocukların refahı, korunması, özerkliği noktasında büyük sorunlara işaret etmektedir. Durum böyle iken Sekiz Yıllık Kesintisiz İlköğretim modelini ortadan kaldıran yasanın kabulü, gelecek için iyimser olmayı tümüyle zorlaştırmaktadır. Görülüyor ki iktidar eğitimde çatışma alanlarının başında gelen din dersleri, imam hatip ve kuran kurslarına öncelik vererek çatışmayı daha derinleştirmeyi tercih etti. Aşağıda tartışacağımız üzere zaten çocuğun özerkliğini güçlendirici olmada başarısız kalan eğitim anlayışı, böyle bir ideali de tümüyle gündeminden çıkarmış oldu.

III. 6287 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun hakkında değerlendirmeler

Kanunun tek tek madde analizlerine geçmeden önce “zorunlu eğitimin süresi” ne olmalı sorusu üzerinde durmak yararlı olacaktır.

a) Zorunlu eğitimin süresi

Genel olarak kabul gören anlayış, eğitim süresinin uzunluğu ile insani gelişmişlik düzeyi arasında önemli bir bağ olduğu noktasındadır. Bu saptamanın önemli ölçüde doğru olduğunu düşünen biri olarak bunun nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği noktasında farklı düşündüğümü belirtmek isterim. İlköğretimin zorunlu olması gerektiği ancak buna karşılık lise ve yükseköğretimin zorunlu olmaması gerektiğine inanandanımdır. En azından ilköğretim sonrası eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasına kuşkuyla yaklaşmayı tercih etmekteyim.

Üzerinde tartıştığımız Kanun 4 ve 6 Ocak 2012 ta-

rihli gazetelerde kamuoyuna şöyle duyuruluyordu: “Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer, Türkiye’de eğitim seviyesinin yükseltilmesi için zorunlu eğitim süresinin arttırılmasına ihtiyaç olduğunu belirterek, “Meclis’te AK Parti grubunda bu konuyla ilgili bir çalışma var. Biz de onlara destek veriyoruz, yapılan çalışmadan bizim de haberimiz var. Bir yıl okul öncesi, diğer 4 yıllarla birlikte toplam 13 yıl’.”¹⁴

Görüldüğü gibi kanun teklifinin en önemli gerekçesi “zorunlu eğitim” süresinin uzatılmasıydı. Ocak ayından bu yana geçen süre içinde zorunlu eğitim süresinin arttırılması noktasında bir tartışmaya tanık olmadık.

İnsanların eğitim haklarını sonuna kadar kullanmaları, ömür boyu eğitim olanaklarından yararlanmaları ama bunu neden zorunlu yapmaları gerektiği noktasında bir tartışmanın yapılmamış olmasında, kanunun pedagojik gerekliliklerden beslenmemesinin büyük rolü bulunuyor. İlköğretimin zorunlu olmasının önemli dayanakları var ancak lise eğitiminin zorunlu kılan pedagojik gerekçeleri bugüne kadar göremedim. Bize sunulan tek gerekçe, eğitim süresi uzadıkça kalkınmanın, refahın geliştiğini gösteren aşırı ekonomist bir bakış açısından başka bir şey değil. Eğer lise için konulan bu gerekçeyi esas alacak isek üniversitenin neden zorunlu kılınmadığını anlamak gerçekten çok zor.

Neoliberalizmle birlikte giderek yaygınlaşan “yaşam boyu eğitim”, “yaşam boyu öğrencilik”, “yaşam boyu okul” anlayışı, bireyin özgürleşmesini, kendini geliştirmesini değil, birileri için sürekli uygun hale getirme, getirilme, gelme halini meşru kılmakta, bunu örtük olarak kabul eden bir anlayışa dayanmakta.

18 Yaşında oy hakkı kullanan, 16 yaşında ailesinin izniyle evlenebilen, 14 yaşında çalıştırılabilen bireyi zorunlu eğitimin unsuru olarak tanımlamak ne kadar doğrudur? Lise eğitiminin zorunlu eğitim kapsamına alınması, bireyin kendi yaşamına dair sorumluluk alma yaşını da ötelemek anlamına gelmiyor mu? Bireyin tercihini etkileme yerine onu kendi yaşamına dair sorumluluk alma çağında zorunlu eğitimin ögesi olarak tanımlamak, sorumluluk bilincini gerileteceği gibi toplumun üyesi olma halini de sakatlamaz mı?

¹³ <http://www.unicef.org.tr/tr/content/detail/8/country-profile-2.html>

¹⁴ <http://www.meb.gov.tr/haberler/haberayrinti.asp?ID=9234>

Bu soruları kendi adıma tam da böyle tartışma ortamının içinde sorma gereği duydum. Çünkü bu yasayı onaylayanlar ile karşı çıkanların önemli bir bölümünde bu konuda tam bir görüş birliği olduğu görülüyor. Bu ise her iki tarafta da çok güçlü biçimde çocukluğun özerkliğini güçlendirme ilkesini, idealini gerileyen bir eğilimin bulunduğunu gösteriyor.

b) **Kanunlaşma süreci**

20 Şubat 2012’de TBMM Başkanlığı’na sunulan “İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi” 22 Şubat Perşembe günü TBMM Milli Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonu’nda tartışılmaya başlandı. Beş komisyon üyesinden oluşan Alt Komisyon ise 27 Şubat Salı günü TBMM çatısı altında öğretmen sendikaları ve sivil toplum kuruluşlarından temsilcilerinin sunumlarını dinleyerek kanun teklifinin revizyonu hakkında görüş aldı. 1 Mart Perşembe günü ise “Alt Komisyon’un Kabul Ettiği Metin” başlıklı belgeyle kanun teklifinin yeni hali kamuoyuna sunuldu. Kanunun 6. Maddesine kadar Milli Eğitim Komisyonunda CHP’li Milletvekillerinin büyük bir direniş gösterdiği görüldü. 11 Mart 2012 tarihli komisyon toplantısında AKP Milletvekillerinin komisyonu işgaliyle bu direniş bitirildi. Kanunun görüşüldüğü 27 Mart 2012 tarihli birleşime kadar başta Ankara olmak üzere yurdun birçok yerinde yasa teklifine karşı gösteriler yapıldı. Bu eylemler arasında KESK tarafından Ankara’da gerçekleştirilen eylem kuşkusuz en önemli olanıydı.

c) **Kanun getirdiği değişiklikler**

27 maddeden oluşan kanunu yukarıda da belirttiğimiz üzere üç bölüme ayırarak incelemek mümkün: 1-13. maddeleri ilköğretimi ve ortaöğretimi, 14-23. maddeler yükseköğretim, 24-25 maddeler ise Bakanlığın hizmet alma ve yatırımı özendirme ile ilgili değişikliklerden oluşuyor. Son iki madde ise yürürlük maddelerinden ibarettir. Bizde bu sistematığe uygun olarak yapılan değişiklikleri ele alacağız.

1. **İlköğretim ve ortaöğretime dair değişiklikler**

İlk 14 madde de getirilen değişikliklerin başında kesintisiz zorunlu sekiz yıllık ilköğretimin ilkökul ve ortaokul adıyla 4+4 biçiminde bölünmesi geliyor.

Yeni yasayla Böylece ilköğretim iki farklı bağımsız okul haline dönüştürülmüştür. Bu haliyle biçimsel olarak zorunlu kesintisiz 8 yıl eğitimin kabul edildiği 1997 öncesine dönüldüğü söylenebilir. Ancak yeni eğitim kurumları olarak kabul edilen gerek ilkökul, gerek ortaokullar, eğitim süreleri, amaçları ve statüleri bakımından aynı özellikler taşımamaktadır. Yeni ilköğretim kurumlarının oluşumunda ne toplumsal, ekonomik gerekçeler nede çocukluğun gelişim evreleri gibi bir bilimsel dayanak bulunmaktadır.

❖ **İlkokul+Ortaokul=İlköğretim**

Türkiye’de ilkökullar ile ortaokulların ilköğretim olarak tanımlanması 1972 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunun 22 ve 24 maddesine dayanmaktadır. 1997’de değiştirilen bu maddelerde ilköğretimin 6-14 yaşlarındaki çocukları kapsadığı, zorunlu olduğu ve ilköğretim kurumlarının 5 yıllık ilkökul ile 3 yıllık ortaokullardan oluştuğu belirtilir.

Bu yasa değişikliğini savunanların 8 yıllık zorunlu eğitimi 28 Şubat askeri müdahalesiyle ilişkilendirmeleri gerçeklerle bağdaşmamaktadır. 28 Şubat Milli Güvenlik Kurulu bildirisi 1972’de kabul edilen kanunun tam olarak uygulanmasından başka bir anlam taşımamaktadır. Dolayısıyla 8 yıllık kesintisiz ilköğretim uygulamasını, askeri müdahale ile ilişkilendirmek yapılan değişikliğe sadece politik meşruiyet aramanın dayanağı olarak görülmelidir.

İlköğretimin 4+4 biçiminde bölünmesi ve ilkökula başlama yaşının 72 ay öncesine çekilmesi, bu tür planlamaların bilimsel dayanağını oluşturan “Gelişim Psikolojisi”nin bulgularının dikkate alınmadığını gösteriyor. Oysa yukarıda da belirttiğimiz üzere 1997 öncesinde var olan ortaokullar gelişim kuramlarına atıf yapılarak geliştirilmiş okullardı. Kökleri Osmanlı’daki rüştiye/idadi mekteplerine dayanan kurumlardı¹⁵.

15 Ortaokulların yaygınlaştırılması için özel çaba göstermiş Milli Eğitim Bakanlarından biri olan Reşat Şemseddin Sirer, ortaokul için şöyle der: “Nihayet ortaokul dediğimiz şey, üç aşağı beş yukarı yeni şartlar altında bir rüştiye mektebidir. Ve bugün bizim ortaokul dediğimiz tahsil kademesindeki bilgi, erginlik; saflarında olmak için uğraştığımız ve buna mecbur olduğumuz ileri memleketlerin ilk tahsil sahasına giren bilgilerdir.” TBMM tutanak Dergisi 8. Dönem 3. Cilt 22. Birleşim - Sayfa 462) Eğitim Tarihçilerimizden Faik Reşit Unat’ın “Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış” adlı kitabında Rüştiyeler için verdiği bilgi, bu okulların

Eğitim tarihinin önemli ismi **Comenius**, okul ile insanın doğal gelişimi arasında önemli bir bağ olduğunu tespit etmiş ve okul tiplerinin, programların gözlemlenen yeteneklerin doğal art arda gelişmesine göre düzenlenmesi gerektiğini ortaya koymuştu. Comenius¹⁶, her biri 6 yıldan oluşan bir okul örgütlenmesi öngörmüştü. Buna göre, yedi yaşına kadar çocuklar ailelerinin yanında kalmalı, 7-12 yaş aralığındaki bütün çocuklar ise zihinsel yeteneklerini geliştirecek bir eğitim almalıdırlar. 12-18 yaş arasındaki eğitimde matematik, etik, Latince (dil) dersler verilmeli. 18-24 yaş arasında kendini gerçekleştirebileceği bir eğitimi içermeliydi. Comenius için okullar arasındaki farklılık, "öğretim meselelerinden, materyallerden değil amaç ve şekil"¹⁷ bakımından olmalıdır.

Comenius bu görüşlerini 1627-1638 arasında kaleme aldı. Kitap olarak 1657 yılında yayınladı. Modern pedagojinin ilk klasiklerinden biri kabul edilen bu eserde okul ile gelişim çağları arasında kurulan ilişki, okullar arasındaki devamlılık ve farklılık, 4+4+4 biçiminde eğitim sistemine getirilen okul modelinden daha ileri ve daha bilimseldir.

Yasa, İlkokul ve ortaokulu bir bütünün/ilköğretimin iki parçası olarak tanımlıyor. Doğal olarak da her iki okulu bağımsız okul olarak kabul ediyor. Bir taraftan da birinden diğerine geçişi zorunlu ve otomatik olarak görüyor¹⁸. Bu anlayışı, eğitim literatüründeki "okul" tanımıyla ilişkilendirebilmek imkânsız. Çünkü bir okuldaki diğerine geçiş, geçilecek olan okulun aradığı yeterliliklerin tamamlandığının belgelenmesiyle olur. Oysa bu yasa, ilkokul'dan ortaokula geçiş için böyle koşul öngörmüyor. Ortada sanki İHL'lerin bünyesinde açılacak olan ortaokullar ve bağımsız imam hatip ortaokulları dışarıda tutulursa, diğer ortaokullar ile

ilkokullar arasındaki ilişki kağıt üzerinde bir ayrım gibi durmaktadır.

Türkiye'de (Osmanlı dâhil) ilkokulların süresi 3 ile 6 yıl arasında değişmiştir. Genellikle eğitim süresi uzatılırken pedagojik gerekçeler, indirilirken ekonomik ve siyasal koşullar belirleyici olmuştur. Oysa bu yasa, eğitim sürelerini hiçbir gerekçeye bağlamamaktadır. İlkokul neden 4 yıl? Neden 3 yıl değil? Ya da 5 yıl değil? Böyle bir sorunun cevabı bugüne kadar veren bir yetkili olmadı. Amaç dini içerikli seçmeli dersler koymaksa zaten bunu yapmanın önünde yasal bir engel bulunmuyordu. Pek ala Talim Terbiye Kurulu böyle bir kararı alabilirdi.

Ortada bir tane gerekçe var o da İHL'lerin bünyesinde daha küçük yaşta dini eğitim verebilmek. Kanuna, doğrudan İmam Hatip Ortaokulu ibaresinin de konduğu düşünüldüğünde bütün bu değişikliklerin bu amaçla yapıldığı, akıl ve bilimin bu nedenle kapı dışında tutulduğu anlaşılıyor.

Kanunun gerekçesinde yer alan 6-14 yaş grubundaki çocukların aynı binalarda eğitim almalarının olumsuz sonuçlar yarattığı eleştirisi, eski modelin aşamadığı maddi imkânsızlığın ürünüydü. Farklı yaş gruplarının farklı binalarda eğitim almalarının imkân varsa olanaklıysa daha iyi olacağı zaten kabul edilen bir görüştü. Yasanın gerekçesinde eleştiri konusu yapılan durum, ilköğretimin sekiz yıl olmasından değil okul binalarının yetersizliğinden kaynaklandığı çok açıktı.

Hükümet, eğitime daha çok kaynak ayırarak, yeterince okul binası yapabilir, eğitim araçlarıyla donatabilir ve her yaş grubunu farklı binalarda eğitime-öğretime tabi tutabilir. Ya da Amerikalı gelişim psikologu G. Stanley Hall sınıflamasına göre bir okul modeli kurabilir. Hall 1904 yılında gelişimi dört evreye ayırmıştı. Buna göre 0-4 Küçük çocukluk, 5-7 Çocukluk, 8-12 öngerkenlik, 13-24 ergenlik dönemleri olarak adlandırılmıştı. Ya da Rousseau, Piaget veya Erikson'un dönemleştirmeleri esas alınabilir.

Yukarıda belirttiğimiz gibi 4+4'ün bireyin gelişiminde bir karşılığı bulunmamaktadır. Dolayısıyla yeni yasayla insanın doğasıyla uyumlu olmayan bir okul modeli inşa edilmiş oluyor. Oysa ortadan kaldırılan modelin mantıki bir tutarlılığı, insanın gelişiminde bir karşılığı bulunmaktaydı. Eski sistem, çocukluğun başlangıcı ile ergenliğin başlangıcını

çoklarının tanımladığı biçimde "yüksek ilkokul" olmadığını göstermekte. Eğitim süreli değişimle birlikte büyük çoğunluğunun 6 eğitim verdiği düşünülürse, bu okulların bugünkü anlamda ortaokul+lise yaş grubunu içeren okullar olduğu söylenebilir. İdadiler 11-14 yaş grubunda öğrenciler kabul ettiğinden ortaokullara daha çok benzemektedir. (Faik Reşit Unat, **Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1964, s.42-45)

16 Comenius, **Büyük Didaktika** (Çev:Hasip A. Aytuna), Milli Eğitim Basımevi, 1964, s.245-248 Comenius'un sınıflandırması tam olarak şöyledir:

I-İlk Çocukluk çağı: Ana kucağı ev

II-Çocukluk çağı: İlkokul veya Anadili (Halk) genel okulu

III-Gençlik çağı: Latince Okulu veya Gimnazium.

IV-Olgunluk çağı: Akademya (ve seyahatler) gibi okullar

17 Age.s.246

18 <http://www.yakinplan.tv/ilkokuldan-ortaokula-gecis-nasil-olacak-haber-354.html>

bir bütün olarak gören bir anlayışa dayanmaktadır. Ayrıca eksiklerine rağmen önemli kazanımları da olan bir modeldi. Hiç değilse 6-14 yaş grubundaki çocukların eğitimlerine dışarıdan müdahaleyi en aza indirgeyen, program düzeyinde ilgi ve yönelimini güçlendiren bir modeldi. **Yeni modelde olduğu gibi dini eğitime veya başka alt kültürel kimliklere, etnik ve dini aidiyetlerin beklentilerine açık değil, kapalı bir modeldi.**

Yeni modelin ortaokullarda verilecek olan seçmeli derslerle çok kültürlü bir toplumu esas aldığı söylenebilir. Eski model, çok kültürlülüğü okul üzerinden yeniden üretme yerine çok kültürlü toplumda ortak toplumsal iç bağlantıları kurmayı hedeflemekte idi. Bu şekilde yasanın öngördüğü ortaokul, toplumsal ayrışma alanı yaratmayı hedef almaktadır. Oysa 1997 öncesindeki ortaokullar, liselere daha yetkin öğrenci hazırlama amacıyla kurulmuş okullardı. Yeni yasa ile liselerde zorunlu eğitim kapsamına alındığından ortaokulun, lise veya liselere öğrenci hazırlamasından da bahsedilemez. Bu bir amaç olarak kalmış olsa dahi okullar arasındaki geçişlerin tercih ve seçme esasına dayanmayacağı yetkililer tarafından açıklanmıştır¹⁹.

❖ **İlköğretime başlama**

yasa, ilkokula başlama yaşını 60 aya kadar çekmiş durumda. Kamuoyundaki tartışmaların çoğunlukla başlama yaşına odaklanması anlaşılır bir durum. Çünkü yasa, 2012-2013 öğretim yılında 2 milyon civarında bir çocuğun okula başlaması gibi bir sonucu doğurmakta.

Her yıl 1 milyon civarında çocuk ilköğretime başlarken önümüzdeki yıl bunun 2 milyona çıkması, zaten sınırlı olan eğitim erişim imkânlarının epeyce kısıtlanacağını tahmin etmek özel bir bilgi gerektirmiyor. 5 yaşındaki çocukların, birçok ihtiyaçlarını kendilerinin karşılayamayacağı düşünüldüğünde mevcut okul ortamının onlar için bir yıkım yaratacağı kesin. Bu konuda okul psikologlarının ve gelişim psikologlarının uyarıcı eleştirileri, yasa da bir değişiklik yaratmamış olsa da Bakan Ömer Dinçer’de bir değişiklik yarattığı görülüyor. Bakan Dinçer yaptığı açıklamalarda 65.aydan itibaren zorunlu eğitime başlanacağı, 60.ayına girmiş çocuklar için ise aileleri karar vereceğini söyledi.²⁰

¹⁹ <http://www.yakinplan.tv/ilkokuldan-ortaokula-gecis-nasil-olacak-haber-354.html>

²⁰ <http://www.yakinplan.tv/ilkokuldan-ortaokula-gecis-nasil-olacak-haber-354.html>

Yasanın temel yanlışlarından biri daha önce başlanan 72 ay öncesindeki çocukların okul öncesi eğitim kapsamında zorunlu eğitime alınmasından vazgeçilmiş olmasıdır. Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitimin kapsamı dışına çıkartılmasında Başbakan Erdoğan, Kırsal kesimdeki küçük yerleşim yerlerindeki çocukları gerekçe gösterdi. Çocukların ailelerinden uzaklaştırılmasının yanlışlığından bahsetti. Oysa bu küçük yerleşim yerlerinde taşıma yapmadan da okul öncesi eğitim ortamı oluşturulabilir ve öğretmeni istihdam edilebilir. Bunun örnekleri yine bu iktidar döneminde başarılı biçimde yapılmıştır. Örneğin taşınalı eğitimle kapanan köy okulları anaokulu haline getirilmiştir.²¹

Okul öncesi eğitim zorunlu kılınmadan ilköğretime başlamanın erkene alınması, kötü koşullarda büyüyen çocukların bilişsel beceri açısından yaşitlarına yetişememesi ve toplumsal eşitsizliklerin artması riskini güçlendirmektedir.

❖ **Okulların yönetimi/norm kadro durumu**

222 Sayılı ilköğretim ve Eğitim Kanunun 14. Maddesi ilköğretim okullarının, (bu yasada yapılan değişikliklerle kurumlarının) görevlilerini saymaktadır. Yeni yasa bu şekilde, ilkokul ve liselerin bünyesinde açılan ortaokulların öğretmen ve yönetici kadrosunu tartışmalı hale getirmiştir. Örneğin ilkokulun veya liselerin bünyesinde açılan ortaokulların müdürü kim olacak? Bunların norm kadroları ayrı mı olacak? Bu yasada açıklığa kavuşmuş gözüküyor.

Eğer, 3. Maddenin 9. Fıkrası olarak düzenlenen “İlköğretim kurumlarının ilkokul ve ortaokul olarak bağımsız okullar hâlinde kurulması esastır.” ilkesi sadece okul binasının bağımsız olmasını ifade ediyorsa, sonraki fıkra gereği okul yönetimleri bağımsız olmayacaktır. Eğer okul olarak program bağımsızlığı anlaşılıyorsa bunların yönetimlerinin de ayrı olması gerekir. Çünkü bizim sistemimizde “okul” amaç ve kazanımları belirli bir bütünlük içinde belirlenmiş programları uygulayan eğitim kurumudur.

Bu yasanın yarattığı bir sonuç olarak okulların yönetimi kadar norm kadroları da başlı başına bir sorun odağı haline gelmiştir. Örneğin bazı okullar sadece ilkokul olarak kurumlaştırıldığında, bura-

²¹ <http://hurarsiv.hurriyet.com.tr/goster/haber.aspx?id=3999338&arih=2006-02-28>

nın kadrosunda bulunan branş öğretmenleri zorunlu olarak bir başka okula tayin edilmekle karşı karşıya kalacaklar. Veya bunun tersi olacak. Bu durumun okullarda iş barışını bozacağı, öğretmenin moral ve motivasyonunu olumsuz yönde etkileyeceği beklenen bir durum haline gelmiştir.

Kanunun 6. Maddesi bu konuyla yakından ilgilidir. 222 sayılı kanuna geçişi 11. Madde olarak eklenen düzenlemede şu anda 5, 6, 7 ve 8. Sınıflarda okuyan öğrencilerin mevcut kurumlarında eğitimlerini tamamlayacağı belirtilmekte. Ancak kanunun ikinci fıkrası birinci fıkrasını ortadan kaldırmaktadır. Deniliyor ki, “Bu maddenin uygulanmasıyla ilgili usul ve esaslar Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenir; Bakanlık bu maddenin uygulanmasıyla ilgili düzenlemeleri il, ilçe ve okul bazında yapmaya yetkilidir.”

Bu yetki gereği şu anda ilköğretimin 5. Sınıfında okuyan bir öğrencinin kendi okulunda 8. Sınıfı tamamlaması mümkün olmayabilir. Eğer öğrencinin okuduğu okul ilkokul olarak kabul edilirse, öğrenci ve öğretmenler ortaokul olarak gösterilen okula taşınmak durumunda kalabilir. Veya basına yansıdığı biçimde Ankara Alparslan İlköğretim okulunun binasının İmam Hatip Lisesine devredilmesi gibi uygulamalarla sıkça karşılaşılabilmektedir.

Yine tam olarak açıklığa kavuşmayan konulardan biri de sınıf öğretmenlerinin durumuyla ilgilidir. Yasa gereği sınıf öğretmenleri ilk dört yılda görev alabilecekler. 2011-2012 öğretim yılında 5. Sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin istihdamı, okula başlama yaşının öne çekilmesiyle çözülmek istenmekte. Ancak 60 aylık çocukların okula başlatılmasındaki sakıncalar ile yeterli eğitim ortamlarının bulunmamasından dolayı bakanlık bu uygulamayı geciktirebilir. Böyle bir karar alması dahi uygulamada sorunlar yaşanabilir ve çok sayıda sınıf öğretmeni bu yıl açıkta kalabilir. Bunların görev alması demek başka okullarda görevlendirilmesi anlamına gelmektedir.

❖ Seçmeli dersler

Bu yasanın yaptığı en önemli değişikliklerden biri ortaokullardan itibaren seçmeli derslere öncelik vermesi, hatta bunlardan ikisini kanunla belirlemiş olmasıdır. Dokuzuncu madde, kendi içinde taşıdığı çelişkiler, farklı yorumlamalara açık haliyle tam olarak şöyledir:

“MADDE 9- 1739 sayılı Kanunun 25 inci mad-

desinin mülga birinci fıkrası aşağıdaki şekilde yeniden düzenlenmiştir.

“İlköğretim kurumları; dört yıl süreli ve zorunlu ilkokullar ile dört yıl süreli, zorunlu ve farklı programlar arasında tercihe imkân veren ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarından oluşur. Ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarında lise eğitimi destekleyecek şekilde öğrencilerin yetenek, gelişim ve tercihlerine göre seçimli dersler oluşturulur. Ortaokul ve liselerde, Kur'an-ı Kerim ve Hz. Peygamberimizin hayatı, isteğe bağlı seçmeli ders olarak okutulur. Bu okullarda okutulacak diğer seçmeli dersler ile imam-hatip ortaokulları ve diğer ortaokullar için oluşturulacak program seçenekleri Bakanlıkça belirlenir.”

Cümle cümle analizini yaparsak şunları söyleyebiliriz:

Birinci cümle ilköğretim kurumlarını sayıyor. Kanunun önceki maddelerinde bu kurumlar ilkokul+ortaokul olarak adlandırılmıştı. Burada ise ilkokul+ortaokul+İmam Hatip Ortaokulu biçiminde sayılmaktadır. Görülüyor ki yasa koyucunun bu konudaki önceliği din eğitimi yaygınlaştırmak. Yasanın önceki maddeleri gereği ortaokullar liselerin bünyesinde açılabilirdiğinden, İmam-Hatip Ortaokulu denilen okullar ancak İmam-Hatip Liselerinin bünyesinde açılabilecekti, onların binasını kullanılabilecekti. Buradaki ilave ile artık İmam Hatip Lisesi gibi İmam-Hatip Ortaokulları da bağımsız okullar olarak açılacak. Böylece iki farklı ortaokul tipi yaratılmış olunuyor.

İkinci cümlede bu ortaokullardaki seçmeli derslerin hangi gerekçeyle konulacağı belirtiliyor. Buradaki en önemli ifade buradaki derslerin “lise eğitimi destekleyecek” biçiminde olması gerektiğinin belirtilmesidir. Yani iki ortaokul olacak ama bunlar ilişkilendirildikleri liselerin müfredatına uygun seçmeli dersler koymak durumundalar. Burada kanun sadece İHL ile ilişkilendirilmiş ortaokulu saydığından sadece bu okullardaki seçmeli derslerin bu gerekçeyle belirlenmesini açıklıyor gibidir.

Kanunun Meclise gönderilen ilk gerekçesinde mesleki eğitime özel olarak vurgu yapıldığı görülmektedir. Deniliyor ki:

“Meslekî eğitimden arzu edilen düzeyde yararlanabilmek için, öğrencinin ilgi ve beceri alanlarının küçük yaşlardan itibaren tespit edilerek gerekli yöneltme ve yönlendirmelerin yapılması şarttır. Millî Eğitim Temel Kanununun 6 ncı maddesi-

ne göre, fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler ve millî eğitim sistemi her bakımdan bu yöneltmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenir. Ancak, 14 yaşını bitirene kadar henüz hiçbir meslek dalına yönelik temel ve hazırlayıcı eğitim almamış bir öğrencinin, bu yaştan sonra yapılacak yöneltme ve yönlendirmeler sonucunda alacağı meslekî eğitim arzu edilen kaliteyi sağlamaktan uzak kalacaktır.”

Bakan Ömer Dinçer mesleki eğitimin küçük yaşlara çekildiğinin nereden çıkarıldığını soruyor.²² En azından bu satırların yazarı bu maddedeki ikinci cümle ile yukarıdaki gerekçeden çıkartıyor.

Okuyucu şunu iyi bilmeli; kanun teklifinin Meclise sunulmuş haliyle TBMM Milli Eğitim Alt Komisyonundan çıkmış hali, Komisyonun kabul ettiği metin ile Genel Kurulun kabul ettiği metinler arasında çok önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bugün tartıştığımız tutarsızlıkların temel nedenlerinden biri de budur. Çünkü bu kanun, kendi gerekçelerini ortadan kaldırarak kabul edilmiştir. Çıkartılan yasa, mesleki eğitimin küçük yaşa çekilmesine imkan verecek şekildedir. Ayrıca İmam-Hatip Ortaokulları hala meslek lisesi statüsü taşıdığına göre bu adla kurulan ortaokul, meslek ortaokulu sayılmayacak mıdır? İmam-Hatip Mesleğinin eğitiminin dokuz yaşa indirildiği mevzuat açısından çok açıktır.

Kanun teklifini getirenlerin anlayamadığı temel konulardan biri de yönlendirme konusudur. Eğitim doğası gereği, öğrencinin ilgi ve istidatları, kabiliyetleri doğrultusunda yönlendirmeyi içerir. Bu tür yönlendirme eğitimin temel ilkesidir. Ancak birde belli alana yönlendirme, daha doğrusu yöneltme vardır. Örneğin öğrencinin sözel, sayısal alana yönlendirilmesi uzun erimli ölçme ve değerlendirmeler faaliyetleri gerektirir. Buna alan yönlendirmesi diyoruz. Birde bunun dışında öğrencinin ilgi, kabiliyet ve alan yönelimine bakarak mesleğe yönlendirilmesi vardır. İlgi ve istidatların yönlendirilmesi, anaokulundan başlayan bir süreçtir ve eğitimin her aşamasında devam eder. Alan yönlendirmesi ortaöğretime özgüdür. Meslek seçimi ise alan seçimlerinden sonra gelir. Oysa biz daha 9 yaşında ikinci kademeye adım atmış bir öğrenciyi mesleğe yönlendirmeye (en azından imam hatip mesleğine) baş-

layacağız. Bu çocuk haklarına, uluslar arası alanda çocuk ve çocukluk konusundaki her türlü hukuka aykırıdır.

Çünkü eğitim sistemi, çocuğu bir bütün olarak kabul eder ve onun haklarının korunmasını, kullanılmasını ve özerkliğini güçlendirici niteliklere sahip olmasını güvence altına almak durumundadır. Kanunun bu maddesi, bu özellikleri ortadan kaldıran/zayıflatan bir anlayışın ürünüdür.

Üçüncü cümle, ortaokullarda verilecek seçmeli dersler arasında “Kuranı Kerim” ve “Peygamberimizin Hayatı” adıyla iki dersin zorunlu olarak bulunmasını ve isteğe bağlı olarak okutulmasını ifade ediyor. Okullarımızda çok sayıda seçmeli ders bulunuyor. Bu iki ders o seçmeli dersler listesinin başında yer alacak. Çünkü hangi derslerin belirleneceği yetkisi bu dersler için Bakanlıktan alınmıştır.

Dördüncü cümle ise diğer derslerin belirlenmesindeki yetkiyi bakanlığa bırakıyor.

Maddenin bu halini iki farklı açıdan değerlendirebiliriz. İlk değerlendireceğimiz kısmı bizatihi seçmeli ders uygulamasının kendisi olacaktır. Yapacağımız ikinci değerlendirme ise “Kuran-ı Kerim” ve “Peygamberimizin Hayatı” başlıklı derslerle ilgili olacaktır.

Seçmeli ders, isteğe bağlı derstir. İsteğe bağlı uygulama biraz muğlâk bir ifadedir. Genellikle uygulamada öğrencilerin kendi isteği doğrultusunda seçmeli ders belirlenir. Ancak seçilecek derslerin havuzu Bakanlıkça belirlendiğinden, seçmeli ders belirlenmiş derslerin seçimi biçiminde uygulanır. Çoğu zaman öğrenci havuzdaki dersleri tam olarak da seçemez. Çünkü okulun öğretmen durumu, dersin gerektirdiği materyallerin, araçların durumu gereği öğrenci bir ya da iki dersi zorunlu olarak seçer. Dolayısıyla uygulamada seçmeli ders konusu zorunlu dersler gibi işlemektedir.

Eğitim mevzuatımızda seçmeli ders koymanın gerekçesi veya amacı genel olarak şunlardır:

- ❖ Öğrencinin ilgi, istidat ve kabiliyetleri, isteği esas alınır. Kendisini geliştirmesi, yeteneklerini fark etmesi amaçlanır
- ❖ Seçmeli ders genel eğitimi destekler nitelikte olmalıdır.
- ❖ Bir üst öğretimdeki varsa alanları destekleyici olmalıdır.

²² <http://hurarsiv.hurriyet.com.tr/goster/printnews.aspx?DocID=20317870>

- ❖ Seçmeli dersler günün ve çağın koşullarına uygun olmalı, buna göre sürekli geliştirilebilir, yenilenebilir olmalıdır.

Hangi alanlarda hangi derslerin konulacağı, 652 Sayılı Kanunun Hükmünde Kararname ile Talim Terbiye Kuruluna verilmiş bir yetkidir. Bu yetki, kanun hükmünde kararnamenin 28. Maddesinin 6. Fıkrasında şu şekilde yer almaktadır.

“a) Eğitim sistemini, eğitim ve öğretim plan ve programlarını, ders kitaplarını hazırlamak, hazırlananları incelemek veya inceletmek, araştırmak, geliştirmek ve uygulama kararlarını Bakan onayına sunmak”

“b) Bakanlık birimlerince hazırlanan eğitim ve öğretim programları, ders kitapları, yardımcı kitaplar ile öğretmen kılavuz kitaplarını incelemek, inceletmek ve nihaî şeklini vererek Bakanın onayına sunmak.”

Buna göre hangi dersin okullarımızda okutulacağı Talim Terbiye Kuruluna bırakılmıştır. Kanunun 9. Maddesi Talim Terbiye Kurulunun bu yetkisini adı geçen iki ders için elinden almıştır.

Hukuk sistemimizde kanunla ders belirlenmesi çok yaygın bir uygulama değildir. Anayasada yer alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin darbe hukuku içinde belirlendiği kabul edilirse kanunla belirlenen tek ders “Kara Yolları ve Trafik Kanunu” ile konan Trafik dersidir. Kuranı Kerim ve Peygamberimizin Hayatı dersi bu istisnai durumu ortadan kaldıran bir uygulamanın başlangıcı olmuştur²³.

❖ **Kuranı Kerim, Peygamberimizin Hayatı dersleri ve laik eğitim**

Kanunun 9.maddesine konan Kuranı Kerim ve Peygamberimizin Hayatı derslerini pedagojik ilkeler, İnsan Hakları ve laik eğitim açısından uzun uzun değerlendirmek gerekir. Ancak biz burada bunu yapma yerine böylesi bir yazı bir çerçeve oluşturmaya çalışacağız.

Bu derslerin çok önemli sorunlar açacağı şimdiden belli olmuş durumda.

Çocuklarda okulda din öğretiminin (aile ve çevrenin verdikleri bilgiler öğretim hariç) 14 yaşından önce başlatılmasının insanın zihinsel ve kişilik ge-

23 Kanunla olmasa da Talim Terbiye Kurulunun kararı olmaksızın Bakanlar Kurulu kararı ile konan ya da belirlenen dersler de vardır. 1977 yılında Bakanlar Kurulu kararı ile konan “Millî Güvenlik” dersi bunlardan biridir. Ayrıca hangi yabancı dillerin ders olarak okutulup okutulmayacağına dair yetki de Bakanlar Kuruluna aittir.

lişimi açısından sakınca içerdiğini tartışmaya dahi gerek yoktur. İsterdim ki Müslüman ailenin çocuğu kendi inancını kendi hür iradesiyle seçsin. Bunu yapabileceği ilk yaş dilimi ise 14’tür. Geçmişte olduğu gibi İslam, doğal olarak seçilen ve dayatılan bir inanç olarak yaygınlaşmaktadır. Müslümanlar tebliğinde bilinçli seçimi bir ilke olarak benimsemiş değillerdir. Çocuklara dokuz yaşında din öğretimi yaptırmak onların bilincini **zapturapt altına almak**tan başka bir anlam taşımıyor. Çünkü özgür bilinç, bireyin edindiği bilgilerler bağlamlar oluşturması, bunları sürekli sorgulayarak geliştirmesiyle olur.

Bugün şöyle bir açmazın içindeyiz. Bu uygulamanın pedagojik açıdan gerekçelendirilmesi, uygulamanın durdurulması açısından sonuç alıcı değildir. Bu durum, bilimsel bilgi ile karar süreçlerinin ne kadar birbirinden uzak olduğunun kanıtıdır. Öyle olduğu içindir ki İnsan Hakları hukukuna ve laik eğitim kavramına sarılmak durumunda kalmaktayız.

Okullarda seçmeli Kuran Kerim ve Peygamberimizin hayatı dersleri açıkça insanları hukukuna ve Anayasada yer alan laiklik ilkesine aykırıdır. Bu derslerin seçmeli olması isteğe bağlı okutulmasının ailenin kararıyla olması, bu durumu ortadan kaldırmamaktadır.

Bu derslerin hem içeriği hem de seçip seçmeme koşulları çocukları ve aileleri ağır baskı altında tutacaktır. Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Hasan-Eylem Zengin davasında açıkça zorunlu din dersi için muafiyetin dini/felsefi inancı ifşa etmeksizin gerçekleştirilme koşullarının Türkiye’de olmadığını ortaya koymuştur. Mahkemenin 29 Haziran 2007’de aldığı Norveç’deki din dersiyle ilgili Folgero kararını herkes iyi okumalıdır²⁴ ve bu kararda yer alan “okulların misyonerlik görevi üstlenemeyeceği” cümlesini hatırd tutmalıdır.

Bu derslerin uygulamaya konduktan sonra Avrupa İnsan Hakları Mahkemesine gideceğini şimdiden söyleyebiliriz. Çünkü kanunun görüldüğü saatlerde Alevi Bektaşî Federasyonu Başkanının basına yaptığı açıklamada²⁵, topluca davalar açacaklarını deklare etmiştir. Buna laik eğitimi benimsemiş in-

24 Bu konuda ayrıntılı bilgi için Berke Özenç’in İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisinde yayınladığı “AIHM VE DANIŞTAY KARARLARININ ARDINDAN ZORUNLU DİN DERSLERİ SORUNU” makalesine başvurulabilir. Makale için <http://www.iudergi.com.tr/index.php/hukukmeczua/article/viewFile/10506/9743>

25 http://www.alevifederasyonu.org.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=1063:etimde-444-dindar-genclik-projesinin-formuelueduer&catid=1:son-haberler&Itemid=2

sanlar ile dini inancı olmayan yurttaşların da katılacağını söyleyebiliriz.

Önümüzdeki yıllarda Türkiye’de okullarda din eğitimi üzerinden çok ciddi çatışmalar bekleyebiliriz. Bunu öngörmek için özel verilere sahip olmak gerekmiyor. Tek başına zorunlu din dersinin yarattığı gerilimin nerelere vardığını görmek yeterli olacaktır.

❖ Ortaöğretim kurumları

Kanunun her zaman tartışma yaratacak maddelerinden biride “Milli Eğitim Temel Kanunu”nun 26. Maddesinde yaptığı değişikliktir. Bu madde ile örgün eğitim veren liselerin mesleki ve genel liselerin zorunlu eğitim kapsamına alınmasının ötesine geçildiği görülmekte. Bunu anlayabilmek için maddeyi buraya almakta yarar var:

“MADDE 10- 1739 sayılı Kanunun 26 ncı maddesi aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

“MADDE 26- Ortaöğretim, ilköğretime dayalı, dört yıllık zorunlu, örgün veya yaygın öğrenim veren genel, meslekî ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar. Bu okulları bitirenlere ortaöğretim diploması verilir.”

Burada iki farklı kavram bulunuyor. Birincisi “örgün öğrenim” ikincisi ise “yaygın öğrenim”. Özellikle burada yaygın öğrenimin hangi okulları, kurumları ifade ettiği yürürlükteki eğitim mevzuatı açısından bilebilmek mümkün değil.

Literatürde bir öğrenim tekniği olarak “yaygın öğrenim teknikleri” ibaresi kullanılmakla birlikte bu bir öğretim tekniğini ifade etmekte, bir okulu ifade etmemektedir. Zaten mevzuatta “yaygın” ibaresi daha çok okul dışı eğitim alanlarını ifade etmek için kullanılır. Yani katılımcıların veya öğrencilerin kendi istekleriyle orada bulundukları bir öğretim alanını ifade eder.

Kanun Altkomisyon görüşmelerinde bu ifadenin “açık öğretim” yerine kullanıldığı söylenmiştir. Açık öğretim yada yüz yüze olmayan, uzaktan eğitim, internet üzerinden verilen interaktif eğitim teknikleri adı üzerinde birer eğitim tekniğidir.

Görünen o ki Türk eğitim sisteminin dayandığı yaygın ve örgün eğitim kavramlarının ne ifade ettiği bu maddeyi yazanlar tarafından anlaşılmamıştır.

Açık öğretim kurumları, sanıldığı gibi yaygın eğitim kurumları değildir. Eğitimin sadece yüz yüze

olmadığı, devamın bulunmadığı kurumlardır. Gerek Açık ilköğretim gerekse açık liselerinin programlarının belirlenmesinde öğrencilerin talebi belirleyici olmaz. Oysa yaygın öğretimde katılımcının talepleri birinci derecede belirleyicidir. Açık öğretimdeki değerlendirme ve ölçme teknikleri büyük ölçüde yüz yüze eğitimdeki gibi sınavla yapılır. Buna karşılık, yaygın eğitimde, talep edilenin becerinin, bilginin kazanılması yeterlidir. Biri diploma verir, diğeri katılım belgesi.

Açık öğretimin “yaygın öğretim” olarak tanımlanması 2006 yılında bazı mahkemelerin kılık ve kıyafetle ilgili verdiği kararlardan kaynaklanmaktadır. Mahkemeler **Açık Öğretim** Lisesi öğrencilerinin, örgün eğitim kurumlarındaki kılık kıyafet uygulamasına tabii olduğunu karara bağlamış olmasına karşın bugüne kadar Milli Eğitim Bakanlığı bu alanın “yaygın eğitim” kapsamında olduğunu söyleyerek, mahkeme kararını uygulamamıştır. Açık liselerin iş ve işlemlerini de Halk Eğitim Merkezlerine vererek, bu anlayışı meşru hale getirmeye çalışmıştır.

Tekrar maddeye dönersek; bu madde kendi içinde önemli çelişkiler taşımakta ve kanun teklifinin önceki maddeleriyle uyumlu değildir. Dikkat edilirse, birinci kademe için ilkokul, ikinci kademe için ortaokul ibaresini kullanılmamaktadır. Görüldüğü gibi ilkokul ve ortaokul ibaresi yerine kanun teklifinin ilk geldiği hali olduğu gibi korunmuştur.

Getirilen sistem 12 yıllık zorunlu eğitimi esas aldığından öğrenci bir tane diploma sahibi olacak. Çünkü zorunlu eğitimin gereği olarak ilkokul ve ortaokulda öğrenci okulu terk edemeyeceğinden elinde hayatını kazanmak için tek bir diploma bulunacaktır. O da üçüncü dört yani lise diploması. Aslında bu diploma zorunlu eğitim diplomasıdır. Ortaöğretim diplomasıdır. Bu nedenle bu madde sanki ilköğretim kademesi için de ayrı bir diploma öngörüyor muş gibi bir anlatıma sahiptir.

Uygulamada kademeler arasında geçiş en önemli sorun odaklarından biri olacaktır. Örneğin ikinci kademenin son sınıfında 2 defa kalmış ve yaş olarak 16 yaşına gelmiş bir öğrencinin durumu ne olacaktır? Zorunlu eğitim gereği olarak bu öğrenci örgün eğitim dışına çıkarılamayacağına göre ne yapılacaktır? “Yaygın öğrenim “ veren kurumlara mı gönderilecektir?

❖ Öğrencinin İşçileşmesi

kanunun 12. Maddesinde yapılan değişiklik, bizim mesleki eğitime ilgi, beceri, yetenek, gibi eğitimle ilgili kavramların dışında baktığımızı gösteriyor. 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanununun 18. Maddesindeki iş yerinde eğitim için tanınan kontenjanın üst sınırının kaldırması mesleki eğitime, işgücü ve piyasa merkezli baktığımızın kanıtıdır. Öznenin öğrenci olması, kanun koyucu irade açısından hiçbir anlam ifade etmemektedir.

Kanunun ilk biçimi, bu konuda tam bir ibretlik belge niteliğindeydi. Çıraklık yaşını 10 yaşına kadar indirmeyi öngörmekteydi. Yüzde 10 ibaresinin kaldırılması Alt Komisyon tarafından kanuna eklenmiştir. Bunun gerekçesi ise şöyle yazılmıştır:

“Öğrencilere stajları için daha fazla imkân ve fırsat verilmesi amacıyla Teklifin 21’inci maddesinden sonra gelmek üzere madde ihdası öngörülmüş, madde konu ve metin itibarıyla redakte edilerek 12’nci madde olarak kabul edilmiştir.”

Mesleki Eğitim Kanununun 18. Maddesinin ilk fıkrası şöyledir:

“Yirmi ve daha fazla personel çalıştıran işletmeler, çalıştırdıkları personel sayısının yüzde beşinden az %10’nundan fazla olmamak üzere mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumu öğrencilerine beceri eğitim yaptırır.”

Dikkat edilirse kanunun işletmelerde beceri eğitimi olarak tanımladığı durum kanun yapıcı tarafından gerekçede “staj” olarak tanımlanmıştır. Kanun koyucunun “beceri eğitime” vurgu yapmamış olması dikkat çekmektedir. Çünkü uygulamada bu eğitim yöntemi ucuz işgücü olarak değerlendirilmektedir. Bazı iş yerlerinde bu yolla kadrolu işçi çıkarmalarının önünün açıldığını şimdiden söyleyebiliriz.

2. Yükseköğretimi düzenleyen maddeler

❖ Yüksek öğretime giriş

Kanunun bu bölümünde özellikle yüksek öğretime girişle ilgili uygulamada yeni sorunlara yol açacak, her zaman yeni tartışmalara yol açabilecek değişiklikler bulunuyor. Bu noktadaki değerlendirmelerimizi ortaya koyabilmek için kanun 14. Maddesini tümüyle buraya alıyoruz.

“MADDE 14- 4/11/1981 tarihli ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 45 inci maddesi başlığı ile birlikte aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

“Yükseköğretime giriş ve yerleştirme:

MADDE 45- Yükseköğretime giriş ve yerleştirme aşağıdaki şekilde yapılır:

a. Yükseköğretim kurumlarına giriş ve yerleştirme işlemleri imkân ve fırsat eşitliğini sağlayacak tedbirleri almak kaydıyla, Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenen usul ve esaslara göre yapılır.

b. Yükseköğretim kurumlarına esasları Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenen merkezî sınavlarla girilir. Yerleştirme puanlarının hesaplanmasında adayların ortaöğretim başarıları dikkate alınır. Ortaöğretim bitirme başarı notları en küçüğü iki yüz elli, en büyüğü beş yüz olmak üzere ortaöğretim başarı puanına dönüştürülür. Ortaöğretim başarı puanının yüzde on ikisi yerleştirme puanı hesaplanırken merkezî sınavdan alınan puana eklenir.

c. Ortaöğretim kurumlarını birincilik ile bitiren adaylar için mevcut kontenjanların yanı sıra Yükseköğretim Kurulu kararı ile ayrı kontenjanlar belirlenebilir.

d. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrenciler, istedikleri takdirde bitirdikleri programın devamı niteliğinde veya bunlara en yakın olan mesleki ve teknik ön lisans yükseköğretim programlarına sınavsız olarak yerleştirilebilir. Bu öğrencilerin yerleştirilmesine ilişkin usul ve esaslar Milli Eğitim Bakanlığının görüşü üzerine Yükseköğretim Kurulu tarafından çıkarılacak yönetmelikle belirlenir.

e. Ön lisans mezunları için, ilişkili lisans programlarında belirlenmiş kontenjanın yüzde onunu geçmeyecek şekilde Yükseköğretim Kurulu kararı ile her yıl dikey geçiş kontenjanı ayrılabilir.

f. Yabancı uyruklu öğrenciler ile ortaöğretimin tamamını yurt dışında tamamlayan öğrencilerin yükseköğretim kurumlarına kabul usul ve esasları Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenir. Uluslararası antlaşmalar gereği Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarında burslu olarak öğrenim görecektir yabancı uyruklu öğrencilerin yerleştirme işlemleri Yükseköğretim Kurulu tarafından yapılır.

g. Yükseköğretim Kurulunca belirlenecek usul ve esaslara göre, belli sanat ve spor dallarında üstün kabiliyetli olduğu tespit edilen öğrenciler ile Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumunca tespit edilen uluslararası bilimsel yarışmalarda ödül kazanan öğrenciler, ilgili dallarda eğitim yapmak kaydıyla yükseköğretim kurumlarına yerleştirilebilir.”

Yukarıdaki değişikliklerle Yüksek Öğretime giriş koşulları tümüyle değişmektedir. Üstelik bu değişiklikler yapılırken YÖK'ün yetkileri arttırılmaktadır. Bu maddenin yaratacağı önemli sorunları şöyle sıralayabiliriz:

1. Bu maddenin b fıkrası önemli sorunlar yaratabilir. Bu uygulama daha önce yapılmış ama şişirilmiş notlar nedeniyle uygulamadan vazgeçilmiştir. Fen lisesinde 3 alan öğrenci ile genel lisede 3 alan öğrenci bilgi birikimi ve başarı bakımından aynı öğrenci midir?
2. Okul birincilerinin yerleştirilmesini düzenleyen (c) fıkrası tümüyle reddedilmesi gereken bir içeriğe sahiptir. Eski sistemde okul birincileri tercih ve kontenjan durumuna göre yerleşebilmekteydi. Bu durum çok sayıda okul birincisinin yerleşememesi durumunu da beraberinde getirmekteydi. Bu fıkra bu sorunu çözmeyi amaçlamakta. Ancak, okul birincilerinin kolaylıkla yerleştirilmesi durumunda okulların çok sayıda birinci ilan etmesi söz konusu olabilecektir. Bu yönde kötü örnekler vardır.
3. Maddenin (d) bendi meslek liselerinin kendi alanlarını tercih ettiğinde avantajı korumaktadır. Ancak genel liselerin kendi alanlarını tercih etmedeki avantajı kaldırılmaktadır.

Bu teklifte başından sonuna yönlendirme savunusu yapılırken genel liseler için yönlendirmenin anlamsızlaştırıldığını görmekteyiz.

En önemlisi bu uygulamaya dair hükümlerin yargının önünde olmasıdır. Anayasa gereği yargıdaki bir konu hakkında yasal düzenleme yapılamaz. Ne var ki tıpkı MİT Kanununda olduğu gibi yargının önündeki bir konu yeni bir kanunla düzenlenmiştir.
4. Bu maddenin şiddetle reddedilmesi gereken fıkrası (g) fıkrasıdır. İkinci olarak özellikle yurt dışında ortaöğretimi tamamlamış ancak Türkiye Cumhuriyeti yurttaşları olanların yerleştirilmesinde merkezi sınav yerine YÖK'ün yetkili kılınması, bu işin eğitimde fırsat eşitliğini ortadan kaldıracı bir sonuç yaratacağı söylenebilir.
5. (h) fıkrası da g fıkrası gibi sorunludur. Çünkü maddede açık ölçütler belirlememektedir. Bu ölçütlerin belirlenmesi yetkisinin YÖK'e bırakılması bu maddenin de kötüye kullanılacağına işaretidir.

❖ **Yeni üniversitelerin kurulması ve vakıflara vergi muafiyeti**

6287 Sayılı Kanunun 15. Maddesi devlet üniversitelerine yardım eden vakıflara bağışı özendirmeyi amaçlamaktadır. Devlet üniversitelerinin faaliyetlerini gerçekleştirmede “gelirinin dörtte üçünü harca-

yan ve Bakanlar Kurulunca vergi muafiyetine tabii kılınmış” vakıflara yapılan bağışlarda, bağışlayan bunu makbuzla belgelerse gelirler ve kurumlar vergisi kanununun hükmü gereği gelirinden indirilebilir.

Bu madde üzerinde durmayabilirdik ancak son yıllarda eğitim yatırımlarını özendirme amacıyla getirilen vergi muafiyetlerinin genişletilmesine dikkat çekmek istiyoruz. Bu kanunda özel olarak ele alınması gereken hüküm “Bakanlar kurulunca vergi muafiyeti getirilen vakıf” statüsünü hangi tür vakıfların aldığı konusudur.

Kanun, bazı kamu üniversitelerinin isimlerini değiştirmektedir. Buna göre Zonguldak Karaelmas Üniversitesinin adı “Bülent Ecevit Üniversitesi” olurken, Konya Üniversitesi’nin adı “Necmettin Erbakan Üniversitesi”, Rize Üniversitesinin adı ise “Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi” olarak değiştirilirken “Kayseri Abdullah Gül Üniversitesinin” adında ise “Kayseri” ibaresinin çıkarılması karara bağlandı.

Üniversitelerin, okulların, kimi sosyal tesis ve alanların isimlendirilmesi Türkiye’de her zaman sorun olmuştur. Bu tür isimlendirmelerin bir ilkeye bağlı olmadığı da çok açıktır. Öyle ki bu kararı alanların, isimleri konulanlarla **özel ilişkileri** daha belirleyicidir. Bunu bu kanunda Rize Üniversitesi’nin adının Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi olarak değiştirilmesinin gerekçesinde görebilmekteyiz.

Halk edebiyatındaki “güzelleme” türüne taş çıkartacak olan gerekçe aynen şöyle:

“Diğer taraftan, 2003 yılından itibaren kesintisiz olarak Türkiye Cumhuriyetinin 60, 61 ve 62 nci Hükümetlerinde Başbakanlık görevini üstlenen Recep Tayyip Erdoğan, Merhum Adnan Menderes’ten sonra Cumhuriyet döneminin en uzun süre görevde bulunan Başbakanlarından olmuştur. Hükümeti dönemlerinde girdiği seçimlerin tamamında halkımızın teveccühünü artırarak kazanmıştır. Başlattığı reform ve kalkınma hareketiyle, başta ekonomi olmak üzere her alanda ülkemizi Cumhuriyet tarihimizin en iyi seviyelerine ulaştırmıştır. Tüm bu gerçekler ışığında, Rize ile özdeşleşen Başbakan Recep Tayyip ERDOĞAN isminin Rize’de ve ülkemizde yaşatılması ve Rize şehrinin genel arzusu da dikkate alınarak “Rize Üniversitesi”nin isminin “Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi” olarak değiştirilmesi amaçlanmıştır.”

3. Fatih Projesi

Hiç kuşkusuz kanunun tartışma başlıklarından biri de Fatih Projesi kapsamında yapılacak olan alımların 2015 yılına kadar Kamu İhale Kanununun dışına çıkarılmasıdır. Bunun anlamı bu proje kapsamında alımı yapılacak olan mal ve hizmetlerin Kamu İhale Kurumunca denetiminin ortadan kaldırılmasıdır. Çünkü akıllı tahta ihalesinin adrese teslim biçiminde Vestel Şirketine verilmesinde ortaya çıkan skandal, iktidar partisi için bu işin var olan mevzuatla götürülemeyeceğini göstermiştir.

Bu kanunun yüksek öğretime girişte “kat sayılarla” ilgili yaptığı düzenlemenin yargıdaki bir konu hakkında düzenleme olduğunu söylemiştik. Aynı durum kanunun 24. Maddesi için de geçerlidir. Akıllı tahtaların alımıyla ilgili ihale yargıdadır²⁶.

Kanun, tablet, akıllı tahta, internet içerik ve müfredat yazılımlarıyla ilgili alımları 2015 yılına kadar ihale edecek ancak bunların sözleşmeleri 15 yıla kadar olabilecek.(25.madde)

Bu projeye ilgili pedagojik bağlamdaki değerlendirmelerimizi²⁷ daha önce yapmıştık. Bu kez kısa da olsa bu projenin ekonomik boyutuna dikkat çekmeye çalışacağız.

Bu konuda kendisi de bir bilişim uzmanı ve iş adamı olan İzmir Milletvekili Erdal Aksünger’in²⁸ analizlerinden yararlanacağız.

Aksünger’in hesaplarına göre Tablet alımları 15 Milyon dolar, Akıllı Tahta 4 Milyon dolar, İnternet 6-70 milyon dolar civarında olacak. İçerik ve müfredat yazılımı ise 14 milyon dolar bir maliyete sahiptir. Planlamanın 15 yıl üzerinden yapıldığı ve bu cihazların bu süre içinde en az 5 kez değişeceğini varsaydığımızda ortaya çıkan ekonomik değer 15 milyar dolardır.

Pedagojik açıdan eğitime önemli bir katkısı olmayacak olan bu projeye bu kadar parayı ayırmak, ihaleleri denetim dışı bırakmak, daha önceki yazılarımızda (özellikle ücretsiz kitap dağıtım projesi bağlamında) belirttiğimiz AKP’nin oluşturduğu “kontrollü piyasa” alanının eğitim üzerinden genişletilmesi anlamına geliyor. Bunun kısa açıklaması, kamu kaynakları üzerinden iktidara bağlı piyasa

aktörleri yaratmak ve bunları siyasal sürecin içinde iktidar partisi lehine baskı aracı olarak kullanmaktır.

IV. Sonuç

4+4+4 Kesintili eğitim yasası eğitim üzerinden yeni çatışma alanları yaratacak bir içeriğe sahip olması nedeniyle yürürlükte olduğu sürece her daim gündemde olacaktır. Kanunun siyasal gerekçelerle gündeme gelmesi, siyasal tercihlerle kanunlaşması, yaşanacak olan olayların da doğal olarak siyasal alanda olmasını doğuracaktır. Yasanın önemli ölçüde toplumsal eşitsizliklere yola açacağı görülüyor. Diğer taraftan seçmeli dersler üzerinden dini, etnik aidiyetlerin inşa edilecek olması, çok kültürlü ama bir o kadar kendi içinde çatışan bir topluma dönüşmemizi hızlandıracaktır.

Bu yasaya dair yazılanlar dikkate alındığında, asıl ayrışmaların daha temel konularda olduğu görülmekte. Ancak, tartışanların kullandıkları argümanların ve kavramların tarihsel arka planlarına dair bilgisizliği belki de en önemli aşmazlardan birini oluşturuyor. **Örneğin benim okumalarımda ayrıştığım noktaların çocuk, okul, ilköğretim gibi en çok kullandığımız kavramlarda toplandığını gördüm.**

Kanun, eğitim sisteminin dinselleştirilmesinde ve piyasalaştırılmasında önemli bir kavşak olduğu çok açıktır. Bir taraftan, din eğitiminin iyice yaygınlaştırılması, diğer taraftan piyasalaştırmanın birlikte yürümesi, Türkiye’de neoliberal politikaların ana özelliğidir.

Burada yaptığımız kimi değerlendirmeler “öngörü” düzeyindedir. Dileğimiz bu tür değerlendirmelerimizin hiçbirinde haklı çıkmamak, doğrulanmamaktır. Çünkü söz konusu olan çocuklarımızdır.

²⁶ <http://www.evrensel.net/news.php?id=22704>

²⁷ Murat Kaymak, “Eğitimi İleri Teknolojiye Bağlamak” Eleştirel Pedagoji Dergisi Sayı:13 <http://www.elestirelpedagoji.com/?&Bid=592023&/13.-Say%C4%B1>

²⁸ <http://www.egdebugazetesi.com/siyaset/fatih-projesi-ile-rant-sagliyorlar-h364.html>

Giriş

AKP grup başkan vekillerinin imzaları ile toplumda ve eğitim çevrelerinde yeterli tartışma yürütülmeden Meclise sunulan “Kesintili Eğitim Yasa” teklifi, gerek meclis içi gerekse meclis dışı muhalefetin (iktidar ve MHP yandaşı iki sendika ile bazı dernekler hariç) güçlü itirazlarına rağmen meclisten geçmiş ve Cumhurbaşkanının onayı ile, 30.3.2012 tarih ve 6287 sayılı kanun olarak, 11 Nisan 2012 tarihli Resmi Gazetede yayınlanarak yasalaşmıştır. İlgili Yasa, müdahale ettiği alanın eğitim olması nedeniyle tüm toplumu ilgilendirmektedir. Ayrıca, yasanın zorunlu temel eğitimde getirdiği değişikliklere dair zayıf yada temelsiz gerekçeleri, teklifin yasalaşması sürecinde hükümetçe kullanılan antidemokratik taktikler, Meclis içindeki ve özellikle Meclis dışındaki muhalefete karşı kullanılan baskı ve polis şiddeti yasanın bir parçası olmuştur.

Yasalaşmasında izlenen yöntem ve usullerin antidemokratikliği, yasanın uygulanması sürecinin izlenmesini ve içeriğini de tartışmaya evam etmeyi gerektirmektedir. Eğitim sisteminin genel yapısal modelinin değiştirilmesiyle ortaya çıkarılmak istenen düşük düzeyli mesleki eğitim alanının artırılması, Başbakan Erdoğan tarafından “dindar nesil yetiştireceğiz” sözüyle özetlenmiş olan eğitimin dinselleştirilmesi/muhafazakârlaştırılması, özellikle orta-öğretim düzeyinde toplumsal cinsiyet rollerine bağlı eşitsizlikler ile sosyal- sınıfsal eşitsizlikler nedeniyle okul dışında kalmanın getirdiği so-

runların yaygın eğitim yoluyla görünmezleştirilmesi ve olağanlaştırılması, eğitimin sosyal/ sınıfsal yapı ile ilişkisi çerçevesinde üretimde yer alan öğrenci/çocuk emeğinin genişletilmesine ilişkin olası sonuçları, bu yasanın eğitimle ilgili önemli boyutları arasında sayılabilir. Bu çalışma, ilgili yasanın getirdiği yapısal değişikliği ve bu değişikliklerin dayandığı iddiaları eğitim hakkı, eğitimde eşitlik, temel ve zorunlu eğitimin anlamı, mesleki eğitime yönlendirme sorunları gibi bazı boyutlar bakımından eleştirel olarak gözden geçirmektedir.

İnsanlaşma Süreci Bakımından Eğitim Hakkı ve Temel Eğitim

Temel eğitimden yararlanmak, bireyin kapasitesinin tüm yönlerini geliştirmesi ve onun insanlaşma sürecini desteklemesi beklenen temel haklarından biridir ve aynı zamanda tarihsel bir kazanımdır. Bu bakımdan, bir hak olarak temeleğitim hiçbir iktidar gücünün lütfu değildir ve tarihin bu noktasında kısmen demokratik kurumlar ve toplumsal mücadele geleneği yaratmış ülkelerde de keyfi kararlarla ortadan kaldırılamaz. Ancak bu hakkın çeşitli düzenlemelerle işlevsizleştirilebileceği ve bir “hak olarak” eğitimin yerini, “ekonomik sisteme karşı bir ödev olarak” ya da “ekonomik, siyasal sistemin” ideolojik aracı olarak işleyen, “sopanın yerini tutan” bir eğitimin alması riski her zaman bulunmaktadır.

Bir Torba Yasa olarak gündeme alınan ve yasalaşan 6287 sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” yoluyla ortaya konan düzenlemelerin bazıları mesleki tercihleri erken yaşlara kaydırmak (madde 9), eğitim çağ nüfusunun bir kısmını yaygın eğitim kurumları yoluyla kayıt altına alıp okul dışılaştırmak, çıraklık ve çocuk işçiliği için boş zaman yaratmak (madde 10), toplumun bir kesiminin siyasallaşmış inançlarını eğitim içeriği olarak

*Doç. Dr. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

okullarda zorunlu temel eğitimin parçası haline getirmek (madde 9) gibi işlev ve sonuçlar yaratma olasılığını artırmaktadır. Zaten yetersiz düzeydeki eğitim hakkına ilişkin kazanımların da dolaylı yollarla ortadan kaldırılıp etkisizleştirilerek çocuk ve gençlerin önemli bir kısmının bütüncül bir eğitim alma olanakları baltalamaktadır. 21.yüzyılın üretim biçiminin bilgi temelli olduğu paradigması açılış konuşmalarını ya da yazılarını süslemeye devam ederken, bu ülkenin yurttaşları, “çocuk” denilen dönemdeki öğrencilerin bir kısmı, dört yıl süreli zorunlu ilkokul sonrasında “dört yıl süreli zorunlu ve farklı programlar arasında tercihe imkân veren ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarından” oluşan bir ilköğretime “zorunlu” kılınmaktadır. “Kuran-ı Kerim” ve “Hz. Peygamberimizin Hayatı” derslerini seçmeli ders olarak belirleyen ve belli ki bundan sonraki iktidarları da bağlamak amacındaki yasa maddesi (madde 9) ayrıca, diğer seçmeli derslerin ve “imam- hatip ortaokulları ve diğer ortaokullar için oluşturulacak program seçeneklerinin” Bakanlıkça belirleneceğine hükmetmektedir. Yasanın bu maddesinden anlaşılması gereken, AKP iktidarının kendini, haklı olarak, sadece toplumun bir kesiminin temsilcisi olarak görüp, temsil ettiği topluluğun bugünkü çocuklarının ve gelecek nesillerinin alması gereken seçmeli dersleri “*Kuran-ı Kerim*” ve “*Hiz. Peygamberimizin Hayatı*” olarak belirlediğidir. Ancak bu uygulamanın birçok açıdan tarihsel olarak gerileme anlamına geleceği yadsınamaz.

Hükümetin, faşist 12 Eylül Anayasasına karşı çıkar gibi görünüp, onun getirdiği en baskıcı başlıklardan biri olan zorunlu din eğitimi görmezden gelip, sadece belli bir inanca ait, bu anlamda çok daha ayrıştırıcı ve ayrımcı bir parçasını yasa maddesine dönüştürmesi görünüşte tutarsızlık, özde ise devamlılığa işaret etmektedir. Bu aynı zamanda tarihsel olarak da, laiklik ve inanç özgürlüğü bakımından bir gerilemedir. Bu gerilemenin görülebileceği tarihsel metinlerden biri 17 Şubat 1926 tarihli Türk Medeni Kanunudur. Bu kanunun 266. Maddesi “Dinî Terbiye” başlığı altında şu hüküm barındırmaktadır: “Çocuğun dinî terbiye-

sini tayin ana ve babaya aittir. Ana-babanın bu husustaki hürriyetlerini tahdit edecek her türlü mukavele muteber değildir. Reşit, dinini intihapta hürdür.” Yine bu kanunu değiştiren 22.11.2001 tarih ve 4721 sayılı Türk Medeni Kanununun 341. Maddesi de bu anlayışı sürdürmekte ve “Çocuğun dinî eğitimi belirleme hakkı ana ve babaya aittir. Ana ve babanın bu konudaki haklarını sınırlayacak her türlü sözleşme geçersizdir. Ergin, dinini seçmekte özgürdür” hükmü ile aslında inanç özgürlüğünün bir seçme içerdiği de ortaya koymaktadır. Yine 1924 Anayasasından devletin dinine ilişkin hükmün 1928 yılında çıkarılması ile de cumhuriyetin laik karakteri açıkça ortaya konmuştur. Bu hükümler, bir ülkede inanç bakımından eşitlik, özgürlük ya da laiklik olduğunu göstermez ancak bir yönelim olarak toplumun nasıl bir gelişme eğilimi içinde olduğuna işaret eder. Bu yönelimi hayata geçirmeye yardımcı olacak kurumlardan biri olarak da eğitimin nasıl bir yönetim, süreç ve içerik taşıdığı çok büyük önem taşır. Ancak görülen odur ki, iktidar laiklik konusunda geriye doğru oldukça ileri bir adım atmak için zamanın uygun olduğuna hükmetmiştir.

Üzerinde durduğumuz yasanın 9. maddesi öteki toplumsal kesimlere, ortaokul ve liselerde okutulacak “diğer seçmeli dersler ile imam-hatip ortaokulları ve diğer ortaokullar için oluşturulacak program seçeneklerinin Bakanlıkça” belirleneceğini bildirmektedir. Yasanın bu hükümleri bir toplumda ortaklaşma yaratması ve en temel ortak insani özellikleri geliştirmesi beklenen ve bir insan hakkı olan eğitimin nasıl “inanca dayalı olarak” ayrıştırma ve egemenlik kullanma ile toplumun iktidar dışında kalan tüm kesimlerini “ötekileştirme” amacıyla kullanılabileceğine de örnek oluşturmaktadır.

Yapısal bakımdan gerileme üzerine

Torba yasanın eğitimde getirdiği yeni yapı, 4 yıllık ilkokul, mesleki, dini ve genel program olarak ayrışma potansiyeli bulunan bunu gelecek yöneticilerin keyfine bırakan dört yıl süreli orta okul ve üçüncü kademe olarak

da, yine mesleki genel olarak ayrışan, zorunlu eğitim çağı nüfusu öğrencilerinin de kabul edileceği anlaşılan yaygın ortaöğretim kurumlarından oluşmaktadır. Yasada öngörülen, hiçbir program ve okul öncesi eğitim düzenlemesi üzerinde durmadan yapılan yaş düzenlemesi ve yapısal ayrımlar bakımından akla 1869 tarihli Maarifi Umumiye Nizamnamesi'nin bazı maddelerini anımsatmaktadır. Akyüz tarafından aktarılan bu maddeler şu şekildedir (2006,s.163);

Md.6. Sıbyan mekteplerinin süresi dört yıldır ve programı şöyledir: Usûl-i Cedide veçhile Elifba, Kur'anı Kerim, Tecvid, Ahlâk risaleleri, İlmihal, Yazı tâlimi, Muhtasar Fenn-i Hesap, Muhtasar Tarih-i Osmanî, Muhtasar Cografya, Malûmatı-ı Nafia risaleleri.

... ..

Md.9. Kızların 6-10, erkeklerin 7-11 yaşları arasında mektebe devamları zorunludur.

Öte yandan bugünkü ortaokul projesinin yerini tutan Rüşdiyeler de 4 yıllık okullardır ve Sıbyan mekteplerini bitirip Şehadetname (diploma) alan öğrenciler sınavsız kabul edilmektedir. Bu okullarda dini dersler de, seküler konular, dil bilgisi, coğrafya, matematik, yabancı dil dersleri ile birlikte verilir. (Akyüz, 2006, 165 ve devamı). Aynı Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile günümüzdeki liselere karşılık gelen okulların kuruluşu da öngörülmüş ve Rüşdiye üzerine altı yıllık öğretim yapan, Sultaniye'lerin kurulması kararlaştırılmıştır. (Akyüz, 2006, s. 167). Akyüz'ün (2006, s. 167) belirttiğine göre, Sultaniye'lerin binalarının Saray tarafından yapılması fakat eğitimlerinin paralı olması öngörülmüş olsa da Girit dışında II. Meşrutiyet'e kadar açılmamıştır.

Yeni yasanın getirdiği akademik gerekçesi belirsiz yeni yapılanma, "Yeni-osmanlı" iddiaları yöneltile bir iktidarın yapısal olarak hangi tarihsel temellere öykündüğü ve laikliğe ilişkin olarak da nasıl bir eğilim geliştirmek istediği üzerine düşünmeyi özendirilmektedir. Günümüzde çocukların modern yaşama dair edinmeleri gereken ortak bilgilerin artması nedeniyle, giderek daha uzun süre ortak, genel

bir program izleme zorunluluğu ortada iken, ilk dönemin geriye çekilmesi sembolik veya daha anlamlı ekonomik çıkarlarla ilişkilendirilmek durumunda olacaktır. Ancak yazarın bu konudaki benzerlikler ve öykünmelerden daha çok üzerinde durmak istediği, yasanın aileleri ve onların çeşitli özellikleri nedeniyle toplumsal grupların bir üyesi olarak çocukları nasıl etkileyeceği ve bu durumdan yarar bekleyen gruplara dikkat çekmek olacaktır.

Torba yasanın hükümlerinden yarar bekleyebilecek kesimler

Sözünü ettiğimiz 6287 nolu Torba Yasa'nın getirdiklerinden yararlanacak, iktidarın kendini ilişkilendirdiğini göstermek istediği "dini siyasallaştırma" heveslilerinden, belki de daha öncelikli ekonomik gruplar da bulunmaktadır. Topluca belirtecek olursak, bunların başında günümüzde neoliberalizmin müttefiklerini oluşturan ekonomik gruplar (ucuz ve bütünlüklü yetişmemiş emek isteyen küçük ve orta büyüklükteki sermaye grupları), siyasal egemen gruplar (halkı kolayca yönetmek için az yada düşük nitelikli eğitim öngören; özne, dahası politik özne olamayan yurttaşlar yetiştirmeyi tercih eden politik elitler), çeşitli kültürel gruplar (kendilerini tümüyle okul programlarında gören ve egemen kültürü oluşturan inanç ve değerlere sahip, eğitilmiş teknik, yönetici ve kültürel seçkin, egemen grupların üyeleri), inanç tüccarları (yaptıkları işler siyasetten medya patronluğuna kadar değişebilse de toplumun bir kesiminin dini inanışlarına hitap etme yoluyla kendi egemenliklerini sürdürmeye yönelik ve farklı inanç ve düşüncelere karşı sürekli savaş halindeki iktidar ve mülk sahipleri), neoliberalizmin teknisyen müttefikleri (neoliberal kapitalizmin herkes için iyi olduğu yalanını yaymak için çabalayan, bütünlüksüz bir eğitim ile insanların özne yerine nesne olmalarının sağlanmasıyla amaçlarına ulaşabileceklerini bilen burjuva ideologları, yazar, çizer, medya takımının üyeleri) gelmektedir. Bunların tamamı aynı egemenliğin deği-

şik yüzlerini oluşturmaktadır ve tüm çabaları, belirsiz bir “ekonomi” kavramının şemsiyesi altında, eğitim hakkının karşılığı sayılabilecek “insanlaştıran, özgürleştiren, eğitim alanı güçlendiren” bir eğitim yerine sadece sermaye ve şirket egemenliğine hizmet eden ve buna dayanak olacak ayrımcı, niteliksiz, gerici bir eğitimi pazarlamak haline gelmiştir.

Sözkonusu yasa 2012-2013 öğretim yılından itibaren ortaöğretimi de zorunlu yapmakta ve bu kararla zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılmaktadır (md. 10, md. 11). Zorunlu eğitim süresi temel eğitim olarak ele alınabilir ve sınav engelleri ile mesleki içeriği baskın bir programa yöneltme, başarısızlık iddiaları ile bir grup öğrenciyi bu programların bir kısmının dışında tutma gibi uygulamalar yoluyla sürdürülmesi, belli çevrelere çıkar sağlamak anlamına gelir. Zorunlu temel eğitimin demokratik bir toplumda, eğitim alanların iradeleri dışında, toplumun belirli kesimlerine çıkar sağlayacak şekilde örgütlenmesi kabul edilemez. Temel çatışma kaynaklarından birini oluşturur. Aydınlanma yaşanmış toplumlarda, kamusal istihdam olanakları ve politikaları ile desteklenmeyen bir zorunlu mesleki eğitim uzun dönemli olarak sürdürülemez. Zorunlu eğitim, demokratik bir eğitim çerçevesini gerektirir. Demokratik bir eğitim, eşitlikçi bir eğitimidir ve eşitlikçiliği kendiliğindenliğe bırakmayan, eşitlik ilkesinin işlemlerini önleyen mekanizmalara müdahale edebilen bir süreci de içerir. Burada, temel eğitim denebilecek bir düzeyin, kesintisiz sekiz yıllık temeleğitim içinde öğeleri var olan genelliğe sahip olması beklenir. İçerik, seçme, yönlendirme ve erişme bakımından çocukları içinde bulundukları sosyal-ekonomik, cinsiyetle ilgili, etnik, dini, vicdani-inançsal, dilsel ve coğrafi toplumsal grupların farklı özelliklerine dayanarak ya da bunlar nedeniyle ayırd edici, ayrıştırıcı olmaması, herkesi aynı şekilde kapsamaması gerekir. Bunun yanı sıra, toplum içinde mevcut toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri, gelir, sosyal sınıf vb eşitsizliklerini yeniden üretecek bölünmelerden de uzak durması gerekir. Kesintisizliğin buradaki anlamının birbirini tamamlayan sınıflar ya da okullardan oluşan bütüncül bir programı yansıtması nedeniyle, bütüncüllüğe

ve eğitimin temeleğitim olma vasıflarına sahip olması durumunda çeşitli dönem ayrımlarının (ilkokul-ortaokul-lise gibi) önemsiz olduğu söylenebilir. Öğrencilerin gelişim özellikleri, öğrenilmesi planlanan konular arasındaki bağlantı, geçişler ve bütünlük gibi nedenlerle eğitim basamakları arasında bir kesinti ya da bağımsız adlandırma anlaşılabilir ve bu durum eğitimdeki bütünlük ve kesintisizliğe karşıt bir zemin oluşturmamalıdır. Ancak, Türkiye konjonktüründe bütünlük ve kapsayıcılığın kesintisizlik yapısı ile sağlanabileceği de, mevcut eğitim yasalarına getirilen ekler ve iktidarın bu ekler yasasını TBMM’de kabul ettirmek için kullandığı baskıcı yöntemler ile ortaya çıkmıştır.

Yasa içine iliştirilen ve Kamu İhale Kanunu’na geçici madde eklenmesi ile “Fatih” projesi kapsamındaki mal ve hizmet alımları ile yapım işleri Kamu İhale Kanunu hükümlerinin dışına çıkarılmaktadır (madde 24). Ayrıca aynı proje içindeki internet erişim hizmetleri, ağ altyapısı için 2015 yılı sonuna kadar yapılacak mal ve hizmet alımı ile yapım işlerinde üst yöneticilerin onayı ile 15 yıla yayılan yüklenimlere izin verilmesi de aslında teklifin “pedagojik” değil ama “ticari” yönlerinin güçlü olduğunu da düşündürmektedir.

Mevcut sekiz yıllık kesintisiz eğitim modeli öncesindeki eğitim düzeyinde ya da geçiş sırasında ortaya çıkan, eğitimde genellik, eşitlik ve demokratikliği, bütünlüklülüğü zedeleyen, çocukların özgürce gelişimine, insanlaşmasına ket vuran yönleri düzeltmek yerine, yasa da okul öncesi döneme denk düşen yaş grubu için ve ikinci kademedan başlayarak sonraki düzeyler için sorunlu alanlar artırılmaktadır. Bu bakımdan, yeni yasa zorunlu eğitimi 12 yıla çıkarıyor gibi gözükse de, gerçekte temeleğitimi 4 yıla, okul öncesi program uygulanması gereken yaş grubunu içine alan birinci kademeyi de dikkate aldığımızda ise, toplumun dezavantajlı, yoksul, inançlı kesimlerinin çocukları için üç yıla indirdiğini iddia etmek olanaklıdır.

Mesleki eğitimin çocuk emeği sömürüsüne kanal açmak için düzenlenmesi

Temel eğitim insanın bütünlüklü gelişimine katkıda bulunmalıdır. Bütünlüğün boyutların-

dan birisi, bireyin duyuşsal yanının iç dünyasının geliştirilmesidir. Güzel sanatlar, edebiyat, temel sosyal bilimlere ilişkin bilgilerin bir kısmı bu yönün gelişmesine katkıda bulunabilir. Bireyin diğer insanlarla etkileşimini ve bu etkileşimin çerçevesini oluşturan demokratik toplum idealinin gerektirdiği kazanımlar da temel eğitimin bu boyutunu oluşturabilir. Ayrıca insanlığın bilimsel birikiminin somut ürünleri sayılabilecek bilgileri kazanabileceği, matematik, fen, biyoloji gibi alanlardaki bilgilerin edinilmesi de bireyin bilişsel boyutunu güçlendirecek kazanımlar arasında yer alır. Öğrencilerin devinsel becerilerinin gelişimi de, el becerileri de içinde olmak üzere çocukların ilerde geçimsel/mesleki faaliyetler için de kullanacağı bilgi ve becerileri edinmesi de bu bütünlüğün bir parçası olarak düşünülebilir. Bu boyutlar, program yaklaşımı bakımından bireysel, toplumsal ve konu merkezlik gibi farklı adlar altında ele alınsa dahi sorunun özü, temel eğitimin bütünlüklü bir gelişimi hedeflemesi, zorunlu tutulan tüm programların bütünlüklü bir yapı ile, çocuklarımızın özneleşmesi yoluyla özgürleşmesine hizmet etmesi gerektiğidir. Buna yönelmeyen bir eğitimin zorunlu eğitim kapsamında olması düşünülmemelidir. Aksi takdirde, çocuklarımızın, yeterince başarılı olamadığı iddia edildiğinde, ya da başka bir ifadeyle ailelerin çocuklarına yeterince dersane eğitimi, özel öğretim satın alamadığında ucuz işgücü olarak yetiştirilmek üzere meslek okullarına sevk edilmeleri kabul edilmiş olacaktır.

Burada ortaya çıkan görünüm, yasanın getirdiği düzenlemelerin hakim neoliberal ve muhafazakar ideolojiyi güçlendiren anlamda ideolojik, dinsel ve sınıfsal bir yönde işlev üstleneceğidir. Yasanın pedagojik yanına ilişkin zayıflığı ilk bakışta göze çarpmakta ve üniversitelerin ilgili kurullarınca açıklanan ya da akademisyenlerce kaleme alınan çeşitli metinler yoluyla da izlenebilmektedir. (Yasa teklifinin kabul edilmesinden hemen önceki tarihlerde yasa teklifi ile ilgili olarak yayınlanan Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Fakülte Kurulu Kararı; Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kararı, Hacettepe Üniversitesi Senatosu Kararı ve Çukurova Üniversitesi Öğretim Üyelerinin

Yayınladığı Bildiri bunlar arasında sayılabilir). Bunun dışında pek çok akademisyen ve eğitimcinin çeşitli paneller ve toplantılarda dile getirdiği bu yöndeki görüşler de basında izlenebilmektedir.

Pedagojik, eğitim bilimsel argümanlar da nihayetinde, bir kısmı normatif öğeler içeren yönelimler olarak, vicdana dayanır. Bu anlamda, pedagojik uygulamalar, çocukların ve öğrencilerin haklarını koruyan, gelişimleri ve güçlenmelerine yönelik ve eşitlikçi olmalıdır. Onların erken bir dönemde bütünlüklerini bozmaya, ileri eğitim ve meslek seçenekleri sunacak eğitim türlerinden ayırmaya, düşük başarılı olarak etiketlemeye, eksik geliştirme hedefiyle potansiyel insani gelişimlerinin önünü kesmeye yol açacak, kasıtlı ya da kasıtsız bu sonuca götürecek pratikler, süreçler veya eğitim düzenlemeleri “ayrımcılıktır”. Eğitim, iş ve gelir bağlantıları konusunda en az elli yıl öncenin verileri ve eğitime ilişkin sayıltıları ile kararlar almak yoluyla, ne bireysel, ne toplumsal ne de ekonomik bakımdan olumlu sonuçlar almak olanaklı olmayacaktır. Ancak geçici olarak bazı kesimlerin sorumsuzca bazı kazanımlar elde etmesi mümkün olsa da, zaten tümüyle ortadan kaldırılamamış durumdaki çocuk emeği sömürsünün ve çocuk işçiliğinin güçlendirilmesi, en alt seviyedeki temel eğitim düzeyinde dahi pek çok toplumsal grup arasında eşitsizliklerin artması gibi sonuçlar boy gösterecektir.

Mesleki programlardaki öğrencileri işletmelerde sömürölmeye zorlama

Çalışmanın ve iş içinde öğrenmenin yaşam için anlamlı bir değer olduğu söylenebilir. Ancak, çalışma amacı, kişinin kendi iradesi, çalışanın bedensel ve ruhsal gelişiminin sürdürülen çalışmaya uygun olması, emeğinin ürünlerinden ya da çabasının sonucundan yararlanma düzeyi ve biçimi gibi öğeler önem taşır. Bu bakımdan, öğrencilerin okul içinde öğrenme amaçlı üretici etkinlikler göstermeleri ya da yaşam çevrelerine ilişkin düzenlemelere katılmaları, öğrenme değeri olabilecek etkinliklerdir. Bununla birlikte, zorunlu eğitim kapsamına alınmış bir öğretim düzeyinde öğrenme amacı

dışında bir üretim etkinliğine katılma, ya da bu sonucu doğuracak bir program “çocuk emeği sömürüsü” ortaya çıkaracaktır. Bir çok ulusal ve uluslararası yasanın ihlali gibi hukuki boyutu yanısıra, çocukların bedensel ve ruhsal bütünlüklerine aykırılık içerebilecektir.

Yeni yasanın 3308 sayılı yasada getirdiği düzenleme ile meslek liseleri öğrencilerinin “beceri eğitimi” adı altında çalıştırıldıkları işyerlerindeki sayı sınırlamaları kaldırılmıştır. İşyerlerinin vasıfları, daha önce gerçekleştirilen bir yasal düzenleme yoluyla 20 ve daha fazla personel çalıştıran işletmelere düşürülmüş idi. Ayrıca 3308 sayılı yasadaki 20’den fazla işçi çalıştıran işletmelerin beceri eğitimi yaptırdığı öğrencilerin sayısının mevcut çalışan sayısının yüzde onundan fazla olamayacağı yönündeki sınırlaması da, bu yasa ile ortadan kaldırılmıştır. (Madde 12). Buna göre 1986 tarih ve 3308 sayılı (eski adı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu) 2001’de yapılan düzenleme ile adı değiştirilen Mesleki Eğitim Kanununun ilgili maddesi şöyle olmuştur.

Madde 18. Yirmi ve daha fazla personel çalıştıran işletmeler, çalıştırdıkları personel sayısının yüzde beşinden az olmamak üzere mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumu öğrencilerine beceri eğitim yaptırır. ...

Okul öncesi eğitimi genişletme yönünde kararlar almak yerine, okula başlama yaşının geriye çekilmesi ve mesleki ortaokulların önünün açılması yoluyla, zaten “çocuk emeği sömürüsünün” engellenmesinde büyük zorluklar yaşayan Türkiye’nin, sadece beceri eğitimi için gerekli koşulları kısmen yerine getirebilen büyük işletmelerde değil, büyük küçük tüm işyerlerinde çocuk emeği sömürüsünü yaygınlaştıracak bir karara Meclis eliyle imza atması tarihsel olarak çalışmayı sanayileşmenin başlangıcındaki “vahşi kapitalizm” dönemlerine taşımaya yöneldiğini düşündürmektedir. Geçmişte çeşitli tartışmalar ve bilimsel belirsizlikler ya da ekonomik kaygılarla savunulan ya da göz yumulan temel eğitim çağındaki çocukların işletmelerde çalıştırılarak eğitilmesi, günümüzde akademik olarak savunulamayacağı gibi, ekonomik kazanımlar, işgücü yeterlikle-

rinin geliştirilmesi ve belirsiz bir “insangücü gereksinimleri” iddiasının karşılanması gibi gerekçelerle “siyaseten” de desteklenmemelidir.

Mesleki yönlendirmenin tarihsel gerekçeleri ve günümüzdeki değişim

Uzak ya da yakın geçmişte mesleki olarak adlandırılan (okuma yazma, yabancı dil bilgisi, bilgisayar kullanımı gibi) pek çok yeterliğin günümüzde genel beceriler arasında yer aldığını görüyoruz. Her 10 yılda bir üretim yapısını kökten değiştiren gelişmelerle karşılaşılan bir dünyada çocukların çalışmaya başlamaları beklenenden yıllar önce is eğitimine yönlendirilmeleri meslek eğitimi bakımından da anlamsızdır (Aksoy, 2011).

Erken mesleki yönlendirme, genel olarak aşağıdaki varsayımları temel almaktadır:

1. *Bireyin yetenek ve ilgilerini ne kadar küçükken saptarsak, uygun mesleğe yönelmesi o kadar isabetli olur.*
2. *Okullardaki rehber öğretmenler, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ölçen standart testlerle onlara uygun olan/en başarılı olabilecekleri meslekleri söyleyebilir.*
3. *Çocuklukta/ergenlikte ölçülen ilgi ve yetenekler ile meslekteki performansı/başarıyı yordamak mümkündür.*
4. *Uygun yönlendirme ile işsizlik problemine çözüm bulunabilir.*
5. *Yönlendirme ile üniversite önündeki yığılmalar ortadan kaldırılabilir. (Aktaran Yeşilyaprak, 2011).*

Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı alanındaki uzmanların da içinde bulunduğu bir çok araştırmacı yukarıda sıralanan varsayımların geçersizliğini pek çok araştırma ile ortaya koyarak bu eski inanışların artık “gerçek” değil, birer “mit” olduğunu kabul etmektedirler. Öğrencilerin ergenlik çağıının başında mesleki eğitime yönlendirilmeleri bilimsel ilkelere uygun ve gerçekçi değildir. Bu konudaki pek çok araştırma sonucu, gencin ilgi ve yeteneklerinin kısmen tutarlı bir mesleki yönelim için gerekli olgunluğa ulaştığı dönemin 17-18 yaşları ol-

duğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan er- genlik ve gençlik araştırmalarının da bildiğimiz anlamda bir sürekliliği olan, gerçekçi mesleki kararlar verebilmeleri için lise yıllarının dahi erken olduğu görüşü dile getirilmektedir. Bazı üniversitelerdeki program değiştirmeye olanak sağlamak üzere yapılan düzenlemeler de bu görüşü desteklemektedir (A.Ü.EBF Zorun- lu Eğitimi İzleme Komisyonu Raporu, 2012). Bilim ve teknolojiadaki gelişmelerin iş ve mes- lek alanındaki değişimlere yansmasıyla, yeni alanlara özgü beceriler taşıyan emek ihtiyacı doğmaktadır. Bu nedenle mesleğe erken yaş- ta yönlendirilen bireylerden, yeniden eğitime gerek duyanlar genel eğitimlerinin yetersizliği nedeniyle işgücü piyasasından dışlanabile- cek, yeniden eğitim gereksinmesinin karşılan- ması ise kamusal eğitim finansmanının temel eğitim sonrasında sürdürülmediği toplumlarda bu durum yeni bir eşitsizlik kaynağı olacaktır. (Aksoy, 2011).

Torba yasanın gerekçeleri bağlamında mesleki eğitimde uluslararası durum

Sözü geçen Torba yasanın eğitimle ilgili mad- delerinin, özellikle ortaöğretim kısmında mes- leki programlara yönlendirmenin savunulma- sında, gelişmiş ülkelerin mesleki ortaöğretim- deki oranlarının yüksekliği ileri sürülmüştür. Oysa, dünyada ortaöğretim düzeyindeki mes- leki eğitimin oranı, özellikle gelişmiş ülkelerde gerilemektedir. Erken dönemde, ortaöğretim başlangıcında mesleki programlara ayrılma- ya olanak sağlayan Almanya gibi ülkelerde de okul yapılarının ilköğretim kısımlarının daha ileri yıllara çekilmesi yönünde eğilimler bulun- maktadır. Ayrıca, ortaöğretimin ilk düzeyi ya da ilköğretimin ikinci düzeyinde çok az ülkede ve son derece düşük oranlarda öğrencinin kayıtlı bulunduğu mesleki programlar bulunmaktadır. Alt Sahra Afrika ülkelerinden Afrika Cumhuri- yeti, Kongo Demokratik Cumhuriyeti, Mauri- tus, Mozambik, Senegal gibi ve Latin Ameri- ka ülkelerinden Costa Rica, Meksika gibi bir kısmında yüzde 5 civarı ve biraz üstünde bir oranda ortaöğretimin ilk düzeyinde mesleki öğretimde okullaşma bulunmakta iken, Kuzey

Amerika ve Batı Avrupa ülkeler grubu içinde Belçika, Monako, Hollanda ve Portekiz dik- kati çekmektedir (2009 yılı rakamları). Diğer yandan, ortaöğretimin mesleki kısmının oranı için bir ortak aralıktan söz etmek güçtür. Örne- ğin sanayinin beşiği ve gelişmiş Batı Ülkele- ri arasında sayılabilecek İngiltere’de bu oran 2008’de %24 iken en yüksek orana sahip Avusturya’da %77’dir. Türkiye’de ise ortaöğ- retim düzeyindeki mesleki okulların oranı %40 düzeyindedir. Yine gelişmiş ülkeler kategori- sindeki ABD’de ortaöğretim düzeyinde mesleki programlar sembolik düzeyde iken, bir mesle- ki ortaöğretim oranından bahsetmek sembolik olacaktır. ABD’deki mesleki programlar, genel liseler içinde yer alan seçmeli mesleki ders- ler ile özel olarak uygulanan ve bir kısmı lise dönemini içeren bir kısmı ise okul dışı eğitim ile devam eden teknik hazırlık programları ve meslek yüksekokulları şeklinde sürdürülme- ktedir. Öte yandan, Kuzey Amerika ve Batı Avrupa ülkelerindeki mesleki ve teknik ortaöğ- retimdeki okullaşma oranları 1999-2009 döne- minde ortalama %31’den %26’ya düşmüştür. Toplam ortaöğretim içindeki mesleki teknik öğretim öğrenci oranının dünya ortalaması ise yine UNESCO rakamlarına göre, 1999’da % 28 iken, 2009’da % 24’e gerilemiştir. Eğitimi- le ilgili değerlendirme raporlarında bu yöndeki gelişme – yani oransal gerileme olumlu yönde değerlendirilmektedir. Çünkü, günümüz koşul- larında iyi bir mesleki eğitimin temelini okur- yazarlık, sayısal beceri ve kapsamlı bir genel eğitim olduğu belirtilmektedir. Bu temelin pek çok gelişmekte olan ülkede yetersiz olduğu da ayrıca vurgulanmaktadır (UNESCO, 2010’dan UNESCO, 2011, s.53’de aktarılmıştır).

YÖK tarafından 2007 yılında gerçekleştiril- len Uluslararası mesleki eğitim konferansın- da sunulan bildirilerde de, gelişmiş ülkelerde mesleki eğitimin yükseköğretim düzeyine, lise sonrasına doğru çekilmesi söz konusu iken, genel lise/ mesleki lise oranlarının da genel lise programları lehine değiştiği belirtilmekte- dir. Örneğin Kore’de (YÖK, 2007, s. 73-75) bu oranlar %70,7 genel lise; %28,2, geri kalanlar ticaret ve açık lise programları. Öte yandan Japonya’da da lise düzeyinde bir mesleki eği-

tim görülmektedir, ancak toplam içindeki oranı 2004'deki rakamlar ile %24 iken (özel alan ve mesleki müfredat toplamı), genel programlar %73 ve bütünleştirilmiş müfredat %3,2'dir (YÖK, 2007, s. 76). Bu durum sadece bir oran olarak değil, aynı zamanda içerik olarak da bu yönde bir değişme şeklinde anlaşılmalıdır.

Özellikle belirtilebilecek bir diğer husus ise, gelişmekte olan ya da azgelişmiş bazı ülkelerdeki ortaöğretimde mesleki teknik eğitim kurumlarına kayıtlı öğrenci oranlarının yüksek liğidir.. Bunlar arasında, 2009'da Guatemala'nın %88; Etiyopya'nın %59; Rwanda'nın %49 ve Mali'nin %40 gibi oranlara sahip olduğu görülmektedir. Öte yandan 1999-2009 dönemi içinde dünyadaki ülke kategorileri içinde mesleki ortaöğretim oranlarında gerileme olurken (kasıtlı bir yönelim olarak) sadece Alt Sahra Afrika ülkelerinde mesleki teknik orta öğretim %9'dan %16'ya yükselmiştir. Bu ülkelerdeki yaşam koşulları, üretim biçimleri ve hacimleri ile bir kısmının sömürgelikten yakın zamanda kurtulmuş olmaları ve genel eğitim düzeylerindeki düşüklük bu yöndeki bir gelişmeyi makul ve anlamlı kılabılır. Ancak, Türkiye'nin kendisini birlikte değerlendirdiği ülkeler. grubundaki mesleki teknik ortaöğretime kayıt oranlarında ciddi düşüşler gerçekleştirilmiştir. Sözü edilen yasanın Türkiye'de eğitimde yapısal bir değişimin gerektiğine ilişkin gerekçeleri ve yöneliminin Avrupa Birliği ve OECD ülkelerinin eğitim politikalarındaki eğilimlerle de uyuşmamakta olduğu görülmektedir.

Eğitim bilimleri alanındaki tartışmalarda öne çıkarılan ve artık büyük ölçüde gelişmiş kapitalist ülkelerde de desteklenen önermelerden farklı bir istikamette çizilen bu rota, farklı tarihsel koşullar ve küresel ilişkilerin dışında tutulan bütüncül bir ekonomik sistemde anlamlı olabilirdi. Ancak, mevcut kapitalist piyasa için üretim yapan, devletin istihdam sorumluluğunu üzerinden attığı ve rekabetin küresel düzeye taşındığı bir coğrafyada, uzun süreli temeleğitime dayanmayan düşük nitelikli mesleki eğitim eşitsiz sınıfsal yapıları yeniden üretmekten başka bir sonuç vermeyecektir.

1986 yılında uygulamaya konulan 3308 sa-

yılı Meslek Eğitimi Kanunu ile Türkiye'nin örnek aldığı ve bir çok bakımdan etkilendiği Almanya, mesleki eğitimde güçlü bir uygulama yürüten ülkeler arasında öne çıkarılmaktadır. Ancak, bu ülkede de genel eğitimin geliştirilmesi ve güçlendirilmesi yönünde bir eğilim sadece ekonomik değil, toplumsal nedenlerle de gündeme gelmektedir. Bunlardan birisi, mesleki programlar içeriğindeki değişim ile genel becerilerin mesleki müfredata dahil edilmesi, diğeri toplumsal ayrışmayı azaltmak üzere öğrencilerin daha uzun süreli olarak ortak müfredat içeren bir eğitim almasıdır. (YÖK, 2007, s. 80-81). Yine Almanya Berlin Eyaletinde okul öncesi dışında, tüm öğrencilerin altı yıl ortak bir programdan sonra ayrı okullar barındıran bir sisteme geçiş yapması ve bunun ülkede lise sona değin sürdürülmesinin tartışılmakta olması, yine 2010 yılında Hamburg'da mevcut dört yıllık ortak eğitim süresinin 6 yıla çekilmesi için iktidardaki sağcı partinin referanduma gitmesi ve diğer sol partiler dahil muhalif partilerin de bunu desteklemesi de (sonucun olumsuz olumsuz olmasına rağmen) Almanya'da da ortak eğitim süresine ilişkin uzatma eğilimlerini göstermektedir.

Sonuç

Türkiye eğitim sistemi, bir kısmı kronikleşmiş pek çok sorunu barındırmakta ve bunların bir kısmı kolayca gözlenebilmekte ve geniş kesimler tarafından hissedilmekte iken bir kısmı ise sadece dezavantajlı ya da "özellikli" kesimlerce hissedilebilmektedir. Temel sorunlar arasında, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde yetersiz okullaşma; toplumsal kesimler, bölgeler ve cinsiyetler arasında bir çok bakımdan eşitsizlik; eğitimin anayasa hükmüne rağmen her düzeyde paralılaşması, piyasacılık ve ticarileşme rotası içinde devletin kamusal eğitim sorumluluklarından uzaklaşması; eğitim içeriği ve metodlarının öğrencilerin özgürleşme ve özneleşmeleri hedefini ihmal etmesi ve bu nedenle eğitimin "insanlaşma" sürecine katkısındaki sınırlanma sayılabilir. Burada tartışmaya alınan yasa, kesintisiz sekiz yıllık temel eğitim yoluyla ortaya çıktığını iddia ettiği "kendinden menkul" sorunları gerekçe göste-

rerek, ülkedeki bir kısım ekonomik, siyasal ve dinsel egemen grupların özlemlerine cevap vermeye yönelmektedir. Buna karşın, toplumun bütününe, birer insan olarak öğrencilerin özellikleri ve gereksinmelerine, yurttaşların temel insan haklarından biri olarak eğitim hakkına, demokratik toplum idealinin yanında yer alanların beklentilerine uygun sonuçlar verecek düzenlemeler içermemektedir.

Yasanın getirmesi olası olumsuz sonuçlarıyla yüzleşecek kesimlerin mevcut dezavantajlarını geleceğe taşımaya katlanmaları beklenmektedir. Belirtilen toplumsal kesimler arasında, sadece eğitim bakımından değil, buna bağlı olarak bir çok hak ve özgürlüklerinden de dışlanmak zorunda kalacak toplumsal kesimlerin başında, yoksullar, işsizler, emeği ile geçinen, güvencesiz istihdam kesiminde çalışan dar gelirli aileler ve onların çocukları; ana dili Türkçe olmayan grupların çocukları, çocukları destek eğitimine gerek duyan ya da kaynaştırma projesi yoluyla normal sınıflardan yararlanan ya da bundan sonra yararlanacak aileler ve onların çocukları; resmi egemen dinsel inanışın dışındaki tüm değer ve inanışları paylaşan aileler ve onların çocukları; bugüne dek eğitim alanında ilköğretimden yükseköğretime kadar dezavantaj yaşamış/yaşamakta olan kız çocukları, kadınlar, özellikle ailelerinin inanç ya da değer sistemi nedeniyle insan hakkı olan genel, nitelikli ve insan hak ve özgürlüklerini kullanmaları için kendilerine eğitim sisteminin destek vermesine gereksinim duyan tüm çocuklar bu yasada “ötekiler”, söz ve eğitim hakları çalınanlar durumundadır. Çocukları, “sanal” bir “ekonominin emek girdisine- ara insangücüne” ya da “atık madde-sine-yarı vasıflı işsize” dönüştürmeye yönelen bu yasanın muhatapları, eşit, adil, demokratik, bilimsel bir eğitim isteyen yurttaşları olmalıdır. Kuşkusuz bu yargılar eğitime dair bir kavramanın, bir bakış açısının ve eğitimin bir hak mı yoksa sadece piyasanın, egemenlerin mülkiyet sisteminin devamı için gerekli “insangücü” girdisini sağlayacak bir araç mı olduğuna ilişkin değerlendirmelere bağlıdır. Eğitimin, hukuk, aile, medya, sendikalar gibi ideolojik işlev yüklenen kurumlardan biri olma özelliği

de bu tartışmanın önemini artırmaktadır. Burada sözü edilen ise, bugün değil gelecektir!

Eğitim hakkının tarihsel bir kazanım olarak kamusal ve genel/demokratik niteliğini, eşit/adil-bütüncül-nitelikli- bilimsel olması gereken yönlerini piyasacı, dogmatik ve ayrımcı ilkelere ve uygulamalarla dönüştürülmek istenmektedir. Kuşkusuz tarihin tekerleğinin nasıl ilerleyeceğine nihayetinde politik özne olarak gelişebilmiş, kendi için sınıf olabilen siyasal özneler karar verecektir. Ancak bu yasa metniyle ortaya çıkan irade, tarihin tekerleğinin tersine çevrilmesi çabasını ortaya koymaktadır.

Bu yasa nihayetinde sınıfsal, politik -ideolojik bir irade beyanı olduğuna göre gösterilecek tepkinin de sınıfsal ve politik olması olasıdır. Yani, eğitim hakları gaspedilecek tüm toplumsal kesimler ve onların temsilcileri bu yasanın uygulanması yoluyla kaybedecekleri tarihsel kazanımlar ve henüz kazanılmamış hakları için direnme gösterebilir, bunu sağlayacak yol ve yöntemleri üretir, bu oyuna katılmayacaklarını beyan edebilirler. Politik özneler olarak yurttaşlar, bu ülkenin büyük ve küçük, tüm özellikleri ile renklerini taşıyan yurttaşları çocuklarını yarı nitelikli işçi yapmak üzere çiraklık sömürüsüne katılmaktan, onları erken bir yaşta, henüz kendi iradesini ortaya koyamayacağı bir yaşta din eğitimine yöneltmekten, çocuklarını henüz yeterli bir kapsamlılıқта ve bütünlükte eğitim deneyimi kazanmadan yıllarca sürdüreceği meslekleri tercih etmek zorunda bırakılmaktan, bir üst eğitime gidebilmek için dersane dersane dolaşarak eğitim satın almaktan, arkadaşlarıyla dayanışma ve işbirliği içinde bir eğitim yerine daha ilk birkaç yılda başlayan ve durmak bilmez, acımasız bir rekabetten; çocukların yarısını sanki başka bir tür varlıkmiş gibi ayrı mekanlarda eğitmekten ve ayrıca bu yolla çocuklarımızın diğer yarısını da zanlı konumuna düşürülmekten kurtarmak için, envai çeşit demokratik yollarla tepkilerini gösterebilir ve yeni sistemle ortaya çıkacak sonuçları da asla bir kader olarak kabullenmez. Böylece, iktidarın öfke ve güç sembolleriyle, zor araçlarına dayalı olarak topluma sunduğu ve aslında öğrencilerimize

ve topluma demokratik toplum ideallerinin yaşama geçirilmesi yöntemlerini değil, otoriter, dikta sistemlerinin modellerinin uygulanma biçimlerini “deneyimlemeye” yol açan bu süreç, demokratik toplumun nasıl olması ve nasıl işlemesi gerektiğini de “gösterme”, “deneyimleme” olanağı yaratılabilir.

Kaynakça

A.Ü.EBF Zorunlu Eğitimi İzleme Komisyonu Raporu. (2012). Temel Eğitimin Yeniden Yapılandırılmasının Çağdaş Yönlendirme Anlayışına Uygunluğunun değerlendirilmesi Hazırlayanlar: A. Balcı, D. Gözütok, B. Yeşilyaprak, Y. Kepenekci, H. H. Aksoy)

Aksoy, H.H. (2011).Yoksullar İçin Mesleki Ortaöğretimin Çatışmacı Bir Yorumu. *TES İŞ Dergisi*. Haziran, 2011. ss. 91-100.

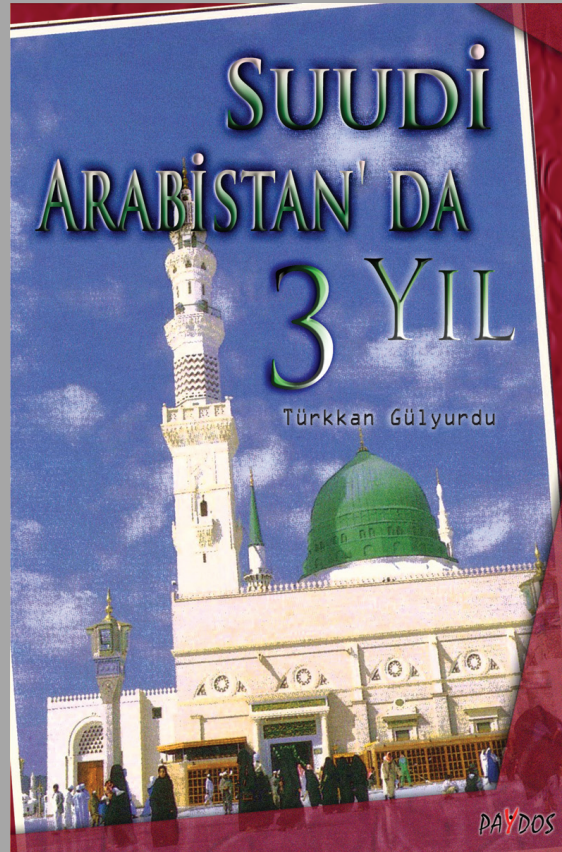
Akyüz, Yahya. (2006). *Türk Eğitim Tarihi*. M.Ö. 1000-M.S. 2006. Genişletilmiş ve Yeniden Yazılmış 10. Baskı. Ankara. Pegema Yayıncılık.

İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik yapılmasına Dair Kanun. Kanun No. 6287, Kabul Tarihi:30.3.2012. *Resmî Gazete*. 11 Nisan 2012, Sayı. 28261.

UNESCO. (2011). *Global Education Digest 2011. Comparing Education Statistics Across the World*. UNESCO Institute for Statistics: Montreal, Quebec, Canada.

Yeşilyaprak, B. (2011). Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı (Editör). Ankara: Pegem Akademi.

YÖK. (2007). Uluslar arası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansı. 15-16 Ocak 2007. Ankara.



Kesintili ve kademeli eğitim sistemi neden getirildi?*

Hakan Mihci**

Ülkenin gündemine “4+4+4 eğitim modeli” olarak getirilen “222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi”, bu teklifi benimsemediklerini demokratik yollardan özgürce ifade etmek için Ankara’nın merkezi Kızılay Meydanında her türlü engellemeye karşın bir araya gelen Eğitim-Sen üyesi binlerce eğitimcinin, tazyikli su, cop ve biber gazı kullanılarak dağıtıldığı saatlerde Meclisten hızla geçirilerek yasalaştı.

Sekiz yıllık zorunlu ve kesintisiz eğitim sürecinin başlatılmasının üzerinden daha henüz 15 yıl bile geçmemişken¹ böylesine köklü bir değişime yönelmenin anlamlı gerekçelerinin bulunması gerekir. Sekiz yıllık zorunlu eğitime yönelmenin siyasi ve ideolojik gerekçeleri bir yana, elde edilen ilk sonuçlarının ülkenin ulaştığı eğitim düzeyi açısından kabaca değerlendirilmesi zorunlu gözükmektedir. Bu çerçeveden bakıldığında, sekiz yıllık zorunlu eğitimin eleştirilecek pek çok yönünün bulunduğu belirtilmelidir. Özellikle uygulamanın ilk yıllarında fiziki donanım ve alt yapı yetersizlikleri sistemin sağlıklı işleyişini ciddi ölçüde engellemiş, pek çok yerel birimde ve coğrafi bölgede bu tür yetersizlikler geçici önlemlerle aşmaya çalışılmıştır. Mevcut sorunların ve yetersizliklerin zaman içinde tedrici olarak

azalmakla birlikte tam anlamıyla çözüme kavuşturulduğunu iddia etmek güçtür.

Okullaşma Oranlarında ve Ortalama Okulda Kalma Sürelerindeki Temel Değişim Eğilimleri

Bununla birlikte, sekiz yıllık zorunlu ve kesintisiz eğitimin uygulamaya konulmasından bu yana eğitim alanında kayda değer kimi kazanımların elde edildiği de yadsınamaz bir gerçeklik olarak karşımızda durmaktadır. 1997/98 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de yüzde 84.74 olan ilköğretimde net okullaşma oranı 2010/11 eğitim yılında yüzde 98.41’e, orta öğretimdeki net okullaşma oranı ise yüzde 37.87’den yüzde 66.07’ye yükselmiştir (MEB, 2011:1).

Bu çarpıcı iyileşmenin kökeninde okullaşma oranlarındaki toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin azaltılmasının payı büyük olmuş, kız çocuklarının eğitime erişimi görece kolaylaşarak erkek çocuklarla aralarındaki ciddi açık kısmen kapanmıştır. 1997/98 eğitim-öğretim yılında ilköğretime devam eden kızların oranı yüzde 78.97 iken (erkeklerin oranı ise aynı yıl yüzde 90.25’dir), 2010/11 yılında yüzde 98.22’ye sıçrayarak erkeklerin oranını (98.59) yakalamıştır. Benzer eğilim ortaöğretimde de gözlenmektedir. 1997/98 eğitim-öğretim yılında ortaöğretime devam eden kızların oranı yüzde 34.16’dan (erkeklerin oranı aynı yıl yüzde 41.39’dur), 2010/11 yılında yaklaşık yüzde 64’e (erkeklerin oranı aynı yıl yaklaşık yüzde 68’dir) ulaşmıştır (MEB, 2011:1). Dolayısıyla, zorunlu ve kesintisiz eğitim sistemine geçildiği 1997/98 eğitim-öğretim yılından günümüze değin ilk ve ortaöğretimdeki okullaşma oranları hızla yükselmekle kalmamış, bu alandaki toplumsal cinsiyet eşitsizliği de kızlar lehine kısmen giderilebilmiştir. Brüt okullaşma oranları üzerinden hesaplanan “cinsiyet oranlarında” 1997-2011 yılları arasındaki değişime bakıldığında da Türkiye’deki ilköğretimde erkeklerle göre kızların okullaşma oranının yüzde 85’den yüzde 100’e, ortaöğretimde ise yüzde

1 18 Ağustos 1997 tarih ve 4306 sayılı yasa ile 1997/98 eğitim yılından itibaren sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitime geçilmiştir.

*Bu yazının ilk hali “Neden 4+4+4?” başlığıyla 30 Mart 2012 tarihinde BİANET’in ağ sayfasında yayınlanmıştır.

** Hacettepe Üniversitesi, İngilizce İktisat Bölümü Öğretim Üyesi; e-posta: hakan@hacettepe.edu.tr

75'den yüzde 88'e yükseldiği görülmektedir (MEB, 2011: 10).

Bununla birlikte, ilk ve orta öğretimde toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin azalma eğilimine girmiş olmasının Türkiye ortalamalarından elde edilen genel bulgulara dayandığı vurgulanmalıdır. Özellikle ortaöğretimde bölgesel ve il düzeyinde toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin günümüzde de devam ettiği anlaşılmaktadır. 2010/11 eğitim-öğretim yılında Kütahya, Çankırı, Erzurum, Erzincan, Bingöl, Bitlis, Muş, Hakkâri, Şanlıurfa, Mardin, Şırnak, Siirt gibi illerde hem ortaöğretimdeki okullaşma oranlarının çok düşük düzeylerde seyrettiği hem de kızların erkeklere göre okullaşma oranlarının Türkiye ortalamasının ciddi ölçüde altında kaldığı belirtilmelidir (MEB, 2011: 6-9).

Özet olarak, ilk ve ortaöğretimdeki toplam okullaşma oranlarının son dönemdeki yükselişinde belirleyici etkenin, kız çocuklarının eğitime erişimindeki kayda değer artıştan kaynaklandığı gözlenmektedir. Farklı bir anlatımla, zorunlu ve kesintisiz eğitimin birinci ve ikinci düzeyde okullaşma oranlarının artmasına, kızların eğitime erişimine, eğitim hakkında önceki dönemlerde gözlenen toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin tedrici olarak azaltılmasına önemli katkıları olduğu anlaşılmaktadır.

Aslında, sekiz yıllık zorunlu ve kesintisiz eğitimin yol açtığı bu değişikliklerin yalnızca birinci ve ikinci düzey okullaşma oranlarıyla sınırlı kalmadığının da altı çizilmelidir. Üçüncü düzey olarak tanımlanan yükseköğretimdeki net okullaşma oranları da 1997/98 akademik yılından 2010/11 akademik yılına üç kattan fazla artarak yüzde 10'dan yüzde 33'e ulaşmıştır (MEB, 2011:1). Bu düzeyde de asıl çarpıcı artış, erkeklerden çok kadınların yükseköğretime erişiminde gözlenen iyileşmelerden kaynaklanmaktadır.

Okullaşma oranlarındaki bu iyileşme eğilimi Türkiye'deki ortalama okulda kalma süresini de tedricen arttırmıştır. 1995 yılında yıl olarak 4.8 olan ortalama okulda kalma süresi, 2000 yılında 5.5'e, 2011 yılında ise 6.5'e yükselmiştir (UNDP 2011). Ortalama okulda kalma süresi son yıllarda gözle görülür bir artış göster-

miş olmakla birlikte, Türkiye'nin kişi başı reel gelir düzeyine benzer ülkelerin ulaştığı ortalama değerlere henüz erişemediğinin de altı çizilmelidir. Örneğin kişi başı reel gelir düzeyi Türkiye'nin oldukça altında olan Azerbaycan'ın 2011 yılındaki ortalama okulda kalma süresi 8.6 yıl, yine kişi başı gelir düzeyi Türkiye'den daha düşük olan Bulgaristan'ın aynı yıl ortalama okulda kalma süresi 10.6, Ukrayna'nın ise 11.3 yıldır².

Okulda kalma süreleri eğitimin niceliksel yönüne vurgu yaparken niteliksel yönünün açığa çıkartılabilmesi için son yıllarda kullanılan göstergelerden birisi de OECD öncülüğünde uygulamaya konulan PISA ("Programme for International Student Assessment"- "Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı") sınav sonuçlarıdır. OECD 2000 yılından başlayarak her üç yılda bir farklı ülkelerden seçilen 15 yaşındaki 500 bin civarında öğrenciye açık uçlu ve çoktan seçmeli sorulardan oluşan yaklaşık iki saat süren uluslararası bir sınav uygulamaktadır. Sınavda öğrencilerin okuma, matematik ve fen bilimleri alanındaki yetenekleri değerlendirilmektedir. Ancak değerlendirme kaba malumat üzerinden değil, elde edilen malumatın ne şekilde bilgiye dönüştürülebildiği, bu bilgilerin gündelik yaşamdaki uygulamalara ne ölçüde yansıtılabildiği, dolayısıyla öğrencinin problem çözme yeteneğinin düzeyiyle yakından ilintilidir. Türkiye de yaklaşık 5000 öğrencisiyle 2003, 2006 ve 2009 yıllarında yapılan sınavlara katılmıştır. Bu sınavlarda öğrencilerin her bir alanda (okuma, matematik ve fen bilimleri) gösterdikleri performans bir önceki sınavdan daha yüksek düzeyde gerçekleşmiştir (OECD 2010)³. Buna rağmen, 2009 yılında yapılan en son sınavdan elde edilen sonuçlara göre Türkiye'nin toplam puanı 34 OECD ülkesinin ortalamasının oldukça altında kalmış ve sadece Meksika ile Şili'yi geride bırakabilmiştir (OECD 2010 a:15).

2 Ülke karşılaştırmaları için, bkz. UNDP (2011a: 127-128).

3 Türkiye'deki öğrencilerin birbirini izleyen PISA sınavlarındaki performansının iyileşmesi temel olarak sekiz yıllık zorunlu ve kesintisiz eğitim kanununa ve izleyen yıllarda müfredatta yapılan düzenlemelere bağlanmaktadır (OECD, 2010: 70-71). Bu konuda daha fazla bilgi için, bkz. OECD (2007).

Öte yandan, yasayı hazırlayan siyasi iktidarın öne sürdüğü sekiz yıllık kesintisiz ve zorunlu eğitimin mesleki eğitimi zayıflattığı görüşü oldukça tartışmalı gözükmetedir. Eğitim-Sen'in 2012 Şubat'ında hazırlamış olduğu bir Rapora göre, zorunlu eğitimin başladığı 1997/98 eğitim-öğretim yılında mesleki ve teknik ortaöğretimde öğrenim görenlerin sayısı 950 bin iken, bu sayı 2010/11 eğitim-öğretim yılında yüzde 100'ün oldukça üzerinde bir artış göstererek iki milyonu aşmıştır (Eğitim-Sen 2012). Mesleki ve teknik ortaöğretimdeki okul ve öğretmen sayıları da kayda değer artışlar göstermiştir. 2003/04 eğitim-öğretim yılında 4190 olan okul sayısı 2010/11 yılında 5179'a, öğretmen sayısı da 68 binden yaklaşık 105 bine yükselmiştir (MEB 2011: 15). Bu istatistiksel bilgiler mesleki ve teknik eğitimin zorunlu ve kesintisiz eğitimin başlatıldığı 1997 yılından günümüze hızla önemini yitirdiği savına anlamlı bir destek sunmamaktadır.

Kesintili ve kademeli eğitimin temel sorun alanları

Sekiz yıllık kesintisiz ve zorunlu eğitim sisteminin teknik çerçevedeki bilançosunun çok da karamsar bir tablo sunmadığı anlaşılmaktadır. Bu koşullar altında, 4+4+4 eğitim sistemi neden gündeme getirilmektedir?

Her şeyden önce temel eğitim süresinin kısa tutulmasının ve/veya kesintiye uğratılmasının çeşitli olumsuz sonuçları bulunmaktadır. ODTÜ Eğitim Fakültesi'nin 12 Mart 2012 tarihinde yasa teklifiyle ilgili görüşünde temel eğitimin ilk kademesinin dört yıla sınırlandırılmasının bilimsel bir temelinin olmadığı, bu tür bir kademelendirmenin çocukların gelişimiyle ilgili bilimsel ilkelere de aykırı olduğu belirtilmektedir (Bkz. <http://egitimsen.org.tr/download/odtu.pdf>). Yapılan bilimsel çalışmalara göre, ilköğretim süresini kısaltmanın ve öğrencileri sekizinci sınıftan önce başka bir eğitim kademesine yönlendirmenin akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediğine dair ciddi bulgulara rastlanmaktadır (Coladarcı ve Hancock 2002, Rockhoff ve Lockwood 2009). Bu doğrultuda, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi de

“temel eğitimin kesintili olamayacağı, tüm bireyler için ortak ve örgün eğitim kurumlarında gerçekleştirilmesinin” zorunluluğuna değinmektedir. (Bkz. <http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/4+4+4EgtFakKurulKarar.pdf>)

Bütün bu olumsuzluklarına rağmen temel eğitimin kesintiye uğratılmış olmasının akla gelen gerekçelerden bir tanesi sekiz yıllık zorunlu ve kesintisiz eğitim uygulamasıyla birlikte işlevsiz hale getirilen imam hatip okullarının orta kademe sınıflarının yeniden canlandırılmaya çalışılmasıdır. Batılı, çağdaş ve laik çevrelerin tepkisini çeken temel noktalardan birisi bu alanda yoğunlaşmaktadır. 4+4+4 eğitim sisteminin ülke gündemine gelmesinin hemen öncesinde Başbakan'ın “dindar nesiller yetiştirmek istiyoruz” söylemiyle güncel tartışmaların temelini hazırladığı anlaşılmaktadır. Birinci kademe eğitim süresi kısa tutularak eğitimin dinsel temelde yeniden yapılandırılması ve öğrencilerin diğer meslek ve teknik okulların yanı sıra imam hatip okullarına yönlendirilmeleri beklenmektedir⁴.

Bu noktada birden çok sorunla karşı karşıya kalınmaktadır. Bu sorunlardan ilki, teknik düzeyde ele alınabilir. En düşük okula başlama yaşı beş yaşa kadar geri çekilebileceğinden⁵

4 Bu arada kanun teklifinin yasalaşması sürecinde Mecliste verilen önergeler doğrultusunda “Kuran-ı Kerim” ve “Peygamberimizin Hayatı” başlıklı seçmeli derslerin ortaöğretim ve lisede okutulması karara bağlanmıştır.

5 Yeni eğitim sisteminin önemli sorunlarından birisi de bu alandadır. Okula başlama yaşı 60-72 aya kadar geri çekildiğinden 5 yaşını tamamlamış çocukların ilk kademe başlamları olanaklıdır. Oysa bu yaşlar okul öncesi çağlara karşılık gelmektedir. Okul öncesi eğitim, çocukların gelişiminde son derece önemli gözükmele birlikte temel eğitimden farklıdır. Dolayısıyla, ilk kademe temel eğitim ile okul öncesi eğitimin ayrı ayrı ele alınması daha anlamlı gözükmetedir. Oysa yeni eğitim sistemi bu önemli ve hayati ayrımı göz önüne almamaktadır. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim elemanları ve eğitimcilerinin yeni eğitim sistemiyle ilişkili olarak 27 Mart 2012 tarihinde yaptıkları açıklamada da bu konuya değinilmektedir: “1983-85 yılları arasında ilkökula başlama yaşı olarak 5 yaş uygulanmış, ancak bu yaş çocuklarının okul olgunluğu gerçekleşmediği için bu uygulama başarısızlıkla sonuçlanmıştır. Az sayıda bazı ülkelerde 5 yaş uygulanmakla birlikte bu ülkelerde okul öncesindeki 3-4 yaş okullaşma oranı % 100'e yakındır. Türkiye'de ise 3-4 yaş grubu için okullaşma oranı % 50'yi bile bulmamıştır. Yani çocuklar okul öncesi bir eğitim almadan ve hazır olmadan 5 yaşında zorunlu bir eğitimle karşı karşıya kalacaktır (<http://>

öğrenciler ilk dört yılın sonunda, yani 10 yaşını doldurmadan mesleğe yönelme gibi pedagojik anlamda oldukça sıkıntılı bir seçimle karşı karşıya kalabileceklerdir. Böylesi bir seçimin yaratacağı sorunlara uzman görüşlerinde de yer verilmektedir. Örneğin, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin yasa teklifine yönelik görüşünde şu değerlendirmeler dikkat çekicidir: *"Erken mesleki yönlendirme çocukların temel eğitim ile hedeflenen "bütünsel gelişimi"ni engelleyicidir. Çocukların yetenek, ilgi, özellik ve değerlerini tanıyarak yaşam hedefleri ve beklentilerinin belirgin ve tutarlı hale gelmesi ancak ergenlik döneminin sonunda gerçekleşebilmektedir. Bu nedenle erken tercih sakıncalıdır* (<http://www.ankara.edu.tr/dyr.php?id=1760>)."

Benzer görüşler Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin 28 Şubat 2012 tarihinde kamuoyuyla paylaştığı görüşlerinde de dile getirilmiştir: *"(...) On yaşındaki bir çocuğun ilgi, yeti, bilgi ve becerileri, kalıcı bir hale gelmemiştir. Bilimsel veriler, bu alanlardaki değişmezliğin ergenlik dönemi sonunda bile oluşmadığını açıkça göstermiştir. On yaşındaki çocukları ömür boyu çalışacakları alanlara yönleltmek, bilimsel açıdan olası değildir. Bilimsel veriler ilgi, bilgi, yeti ve becerilerin 15 yaşlarında bile kararlılık göstermediğini ve kaygan bir zeminde olduğunu saptamıştır* (<http://www.fed.boun.edu.tr/default.asp?MainId=18>)."

Hacettepe Üniversitesi Senatosu'nun 26 Mart 2012 tarihinde yeni eğitim düzenlemesiyle ilgili olarak kamuoyuna yaptığı açıklamada da *"yasa teklifinde öngörülen ilk 4 yıllık zorunlu eğitim sonrasında, diğer bir ifadeyle 9-10 yaşındaki çocukların mesleğe yönlendirilmesinin"* uygun olmayacağı vurgulanmaktadır (http://www.hacettepe.edu.tr/duyuru/rekduy/zorunlu_egitim_basin.pdf). Gelişmiş ülkelerin de öğrencileri mesleki eğitime giderek daha ileri yaşlarda yönlendirmeye başladığı gözlenmektedir (OECD, 2012: 62-63). Ayrıca eğitim alanında en ileri konumda bulunan Avusturalya, Yeni Zelanda, Finlandiya, Danimarka gibi gelişmiş ülkelerde zorunlu ve uzun (9-10 yıl) kesintisiz eğitim sürelerinin uygulanmakla yetinilmediği-

www.sendika.org/yazi.php?yazi_no=43950).

ni, mesleki eğitimin de zorunlu eğitim tamamlandıktan sonra gündeme geldiğini belirtmek yerinde olacaktır (Aydınlat 2012).

Çocukların ergenliğe henüz ulaşmadan mesleki seçim sorunuyla karşı karşıya kalmalarının yaratacağı teknik sorunlar bir yana, yasayla eğer eğitimin dinsel temeller üzerinde yeniden inşa edilmesi kesintili ve kademeli bir eğitim düzeni çerçevesinde gerçekleştirilmesi amaçlanmaktaysa, bunu anlamlandırmakta güçlükler bulunmaktadır. Her şeyden önce din eğitiminin bir "gereksinim" olup olmadığı başlı başına ciddi bir tartışma konusudur. Nazlı Ilıcak'ın 7 Mart 2012 tarihli Sabah Gazetesinde yayınlanan köşe yazısında dile getirdiği *"din bir ihtiyaçtır"* ifadesini kendi internet sayfasında (<https://ahmetnesin.wordpress.com/2012/03/07/dindersi-gereksinim-degildir-nazli-ilicak/>) değerlendiren Ahmet Nesin'e göre bu ifade *"çocuklar için değil büyükler için söylenmiş"tir*⁶. Ahmet Nesin'in şu sözleri de önemli bir noktaya dikkatleri çekmektedir: *"Doğduğumda fizik derslerine girmek gibi bir gereksinimim olmadı, tarih, coğrafya ya da matematik öğrenmek gibi bir önceliğim olmadı, dilimi annemle konuşarak öğrendim herkes gibi. Doğal olarak din de benim gereksinimim değildi. Bütün bunlar*

6 TOBB Başkanı Rıfat Hisarcıklıoğlu'nun 31 Mart 2012 tarihinde TUSKON (Türkiye İşadamları ve Sanayiciler Konfederasyonu)'un 4. Olağan Genel Kurulu'nda yaptığı konuşmasında da sorunun "ailevi" boyutuna dikkat çekilmektedir: *"(...) Bu işin temeli de eğitim özgürlüğüdür. Aileler çocuklarına dini eğitimi vermek istiyorlarsa bunun önü açılmalıdır. İsteyen çocuğuna dini eğitim verir, isteyen vermez. Deniyor ki, 'aileler çocukları yönlendirecek.' Kusura bakmayın ama ailenin çocuk üzerinde hakkı vardır. Bu ülkede aileler çocuklarını Alman kolejine, Fransız kolejine gönderirken itiraz etmeyeceksin, yönlendirme aklına gelmeyecek; ama iş dini eğitime gelince çocuklar yönlendirilmiş olacak. Böyle özgürlük anlayışı olmaz. İstisnasız, dünyanın her ülkesinde aileler çocuklarının eğitimine yön verir. Bundan daha doğal da bir şey olamaz (Hürriyet Gazetesi, 31 Mart 2012)." Aynı toplantıda Başbakanı Erdoğan da şunları dile getirmiştir: "Bunlar, başörtüsünü yasaklamanın ne demek olduğunu bilirler ama başörtülü olduğu için üniversite kapısından geri çevrilmenin ne olduğunu bilmezler. Bunlar, ikna odalarını çok ama çok iyi bilirler ama ikna odalarındaki genç kızların hissiyatını bilmezler. Bunlar, imam hatipleri kapatmanın, Kur'an kurslarını yasaklamanın, gençleri milli ve manevi değerlerden uzaklaştırmanın ne olduğunu çok iyi bilirler ama bunlar çocuğunu istediği okula, istediği kursa gönderemeyen, çocuğuna din eğitimi veremeyen, çocuğunu Kur'an kursuna gönderemeyen bir annenin, bir babanın yürek acısını bilmezler (Sabah Gazetesi, 31 Mart 2012)."*

bana sunulan şeyler, durup dururken eksikliği ni hissettiğim şeyler değil.” Dolayısıyla, din ve dinsel eğitimin doğuştan başlayarak insanların gereksinim duyduğu yaşamsal konulardan biri olmadığı öne sürülebilir.

Bununla birlikte kuramsal düzeyde eğitimin dinsel temeller üzerinde şekillendirilmesi kesintisiz ve zorunlu eğitim sistemi üzerinden de pekâlâ gerçekleştirilebilir. Son dönemde eğitim alanında fiilen yaşanmakta olan gelişmelerin de bu doğrultuda olduğu rahatlıkla öne sürülebilir⁷. Bundan dolayı yasanın öngördüğü yeni eğitim düzeninin akılcı ve bilimsel gerekçelerden çok bir önceki eğitim sistemine ve bu sistemin tasarladığı toplumsal yaşam kurgusuna tepki olarak “sembolik” anlamlar içerecek şekilde ele alındığı aklı gelmektedir.

Öte yandan, çıkarılan yasayla birlikte öğrencilerin dört yıllık ilk kademedan sonra okuldan alınmalarının ve eğitimlerini “açık öğretim” sistemi üzerinden okul dışında sürdürmelerinin de olasılık dâhilinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu olasılık eğitimin çocukların psikolojik, sosyal ve toplumsal gelişimindeki kritik öneme sahip işlevini yerine getirememesine yol açabilecektir. Dahası, zorunlu eğitim fiilen dört yıla indirilerek okullaşma oranlarında önceki dönemde elde edilen kazanımların da yitirme tehlikesi gündeme gelmektedir.

Bu bağlamda, kız çocuklarının konumu çok daha sorunlu gözükmektedir. Okul dışı eğitime yönelme, ülkenin kültürel ve geleneksel yapısı göz önüne alındığında, daha fazla kız çocuklarını etkileme potansiyeline sahip gözükmektedir. Kızların erken yaşta evlenmeleri ve çocuk doğurmaları sorunu önümüzdeki dönemlerde bütün ağırlığıyla tekrar ülkenin gündemine gelebilecektir. Sekiz yıllık kesintisiz ve zorunlu eğitim sürecinde kız çocukları daha uzun süreyle okulda kaldıkları için eski dönemlere göre daha geç evlenmekte ve daha geç evlen-

⁷ AKP’nin kurulduğu günden bu yana düzenli anketler yaptırdığı araştırma şirketlerinden biri olan Denge’nin son anket çalışmasından elde edilen bulgulara göre, anketi yanıtlayanların önemli bir çoğunluğu “Andımız” ve “Gençliğe Hitabe”nin kaldırılmasına onaylamaz, 19 Mayısın mevcut kutlanma yönteminin korunmasını isterken, katılımcıların yüzde 70’ine yakınının “*dindar gençlik*” söylemine onay verdiği öne sürülmektedir (Radikal Gazetesi, 11 Mart 2012).

dikleri için de daha geç yaşlarda çocuk sahibi olmaya başlamaktaydılar. Yakın zamanda yapılmış bir çalışmanın sonuçlarına göre, sekiz yıllık zorunlu eğitim kanununun uygulamaya geçmesinden sonra kadınların 16 yaşından önce evlenme olasılığı yüzde 44, 17 yaşında doğum yapma olasılığı da yüzde 36 oranında azalmıştır (Kırdar, Dayıoğlu ve Koç 2011). Bu eğilimin yeni eğitim sistemiyle birlikte tersine dönme olasılığı yüksek gözükmektedir. Benzer şekilde, ortaöğretimde kısmen iyileşme yoluna giren toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin azaltılma süreci de tersine dönebilecektir. Ek olarak, ortalama okulda kalma sürelerindeki sınırlı artışlar da yerini durgunluğa veya azalmalara bırakabilecektir.

Yeni Eğitim Sisteminin Emek Piyasaları Üzerindeki Olası Etkileri ve Temel Eğitimin Parasallaşma Süreci

Eğitim sisteminin kademeli ve kesintili hale getirilmesinin emek piyasaları üzerinde de ciddi etkileri olabilecektir. Dört yıllık birinci kademe sonrasında özellikle erkek çocukların çıraklık veya staj uygulamaları çerçevesinde doğrudan ve erken çağda emek piyasası içine çekilme tehlikeleri bulunmaktadır. Meltem Dayıoğlu (2005)’nin yaptığı bir çalışmaya göre sekiz yıllık zorunlu eğitim sisteminin Türkiye’deki çocuk emeği kullanımının azaltılması üzerinde kayda değer olumlu etkilerinin olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca Uluslararası Çalışma Örgütü’nün (ILO), Çocuk İşçiliğinin Sona Erdirilmesi Uluslararası Programınca desteklenen ve Türkiye İstatistik Kurumu tarafından Ekim-Aralık 2006 ayları arasında gerçekleştirilen “Çocuk İşgücü Anketi” sonuçlarına göre, 1994 yılında 6-17 yaş grubunun yüzde 15.2’si çalışır durumdayken, 1999’da bu oran yüzde 10.3’e, 2006’da ise yüzde 5.9’a gerilemiş gözükmektedir. Benzer şekilde, 6-14 yaş grubundaki çalışan çocukların çağ nüfusuna oranı da 1999 yılında yüzde 5.1’den 2006 yılında yüzde 2.6’ya gerilemiştir (ILO, 2007: 1). Kuşkusuz bu iyileşme sürecinde sekiz yıllık zorunlu eğitim sisteminin göz ardı edilemeyecek katkıları bulunmaktadır.

Eğitim sisteminde gündeme gelen son deği-

şikliklerle eşanlı olarak ıraklık yaşının 11'e indirilmesi hesaba katıldığında, çocukların okul ortamlarının dışına çıkarılarak ucuz ve niteliksiz işgücü kaynağı haline dönüşmelerine zemin hazırlandığı anlaşılmaktadır. Bu durum bir önceki dönemdeki eğilimlerin tersine çevrilerek bir yandan ülkedeki ocuk emeğinin yaygınlaşmasına hizmet ederken, diğer yandan da eğitimin niceliksel ve niteliksel gelişimine de olumsuz etkilerde bulunabilecektir.

Özellikle büyük sermaye gruplarının sözcüsü olarak öne çıkan TÜSİAD (Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği)'in getirilmek istenen yeni eğitim sistemine yönelik eleştirilerini temel eğitime ağdaş ve laik yaklaşımdan çok bu çerçevede değerlendirmek daha anlamlı gözükmektedir. Türkiye'deki genel ve tarım-dışı işsizlik verilerinin halen yüksek düzeylerde seyrettiği bir dnemde⁸, uluslararası piyasalara yönelik olarak üretim yapan büyük firmaların niteliksiz işgücünden çok nitelikli işgücüne gereksinim duydukları açıktır. TÜSİAD'ın 23 şubat 2012 tarihinde yaptığı açıklamada 4+4+4 yasa teklifi eleştirilirken temel eğitimde önceliğin "nitelikli bir eğitim" olduğuna vurgu yapılmaktadır (<http://www.ntvmsnbc.com/id/25324818/>). Eğitimin kademelendirilmesi ve kesintiye uğraması, uzun dönemde nitelikli işgücünün yetişmesine darbe vuracak, üretim süreçlerini ve uluslararası şirketlerin rekabet koşullarını olumsuz yönde etkileyebilecektir.

Ancak sermaye çevrelerinin tamamının yeni eğitim sistemine TÜSİAD'ın görüşleri doğrultusunda yaklaşmadığının da altının çizilmesi gerekmektedir. Türkiye'de ocuk emeğini ucuz işgücü kaynağı olarak gören, üretim sürecinden yüksek kâr ve uluslararası rekabet avantajı elde edebilmek için niteliksiz işgücüne gereksinim duyan azımsanamayacak sayıda şirketin bulunduğu bilinmektedir. Bu şirketlerin yeni eğitim sistemine yaklaşımları TÜSİAD'ınkinden oldukça farklıdır. 12. Ekonomi Basını Başarı dlleri töreninde MÜSİAD (Müstakil Sanayici ve İşadamları Derneği) Başka-

nı mer Cihad Vardan'ın yeni eğitim sistemi üzerine yaptığı şu değerlendirmeler ilgi çekici gözükmektedir:

"(...) Bunu değer değiştirmek üzere ortaya atılan 4+4+4 12 yıllık zorunlu eğitimle ilgili anlamsız fırtınaların kopartıldığını görüyoruz. Bu fırtınalar 8 yıllık kesintisiz eğitim konuşulduğu zaman neden kopmadı? Bizler iş adamları olarak 8 yıllık kesintisiz eğitimden dolayı öğrencilerin meslek liselerini tercih etmemeleri nedeniyle ortaya çıkan tabloda en muzdarip kesimlerden biriyiz. Aynı şekilde düz liseye gitmek zorunda kalıp da iş bulamadıkları için mesleksiz olarak ortada kalan gençlerimizin durumu da ortada. Biz bunları bir araya getiremiyoruz. Bir yandan bu kardeşlerimiz iş bulamazken, öte yandan biz iş adamları olarak da ara ve teknik eleman bulamamak gibi bir sorunla karşı karşıya kalıyoruz. Bunların düzeltilmesiyle ilgili ortaya atılan bir formülün eksikleri varsa düzeltilmesi yönünde çalışma yapmak gerekirken, 'kızlar bu sistemde okula gitmeyecek şöyle yapılmayacak, böyle yapılmayacak' diye bizce tamamen ideolojik ve siyasi bir kavga çıkarılmış durumda. Peki, bu tartışma bu kız çocuklarımız başörtülü oldukları halde o gün okula gitmek istediklerinde gidemedikleri durumda niye çıkarılmadı? Veya bir şekilde bu kızlarımız okullarını yurt dışında hallederek gelip burada çalışmak istediklerinde iş bulamadıklarında niye ses çıkarılmadı? Demek ki burada olay kız çocuklarının okula gidip gitmemesi değil. Kusura bakmayın biz yutmayız. Kimse de yutmaz. Sonuçta bizim ülkemizin hedefleri var. Hepimiz bu hedeflere kitlenmek durumundayız. Bu hedefe ulaşmak üzere yapılması gereken her işi birer birer yapmak durumundayız. Ülkemizin kaynaklarını potansiyelini görüp ona göre çözümler getirmek durumundayız (Zaman Gazetesi, 14 Mart 2012)."

Yeni eğitim sistemini sınıfsal perspektiften ele alan benzer bir görüşü de yasanın TBMM'de kabul edilmesinin hemen ardından Türkiye İşadamları ve Sanayiciler Konfederasyonu (TUSKON)'nun 4. Olağan Genel Kurulu'nda yaptığı konuşmada Başkan Rızanur Meral şu şekilde dile getirmektedir: "4+4+4 sisteminden

⁸ TÜİK'in açıkladığı son verilere göre Aralık 2011 itibariyle Türkiye'deki genel işsizlik oranı yüzde 9.8, tarım-dışı işsizlik oranı ise yüzde 12 düzeyindedir (<http://www.tuik.gov.tr/Gosterge.do?id=3537&sayfa=giris&metod=IlgiliGosterge>).

büyük memnuniyet duyduğumuzu ifade ediyorum(...) 28 Şubat zihniyeti zorunlu eğitimi 8 yıl kesintisiz şekilde kurgulayıp meslek liselerinin üniversitelere girmesini engelleyerek Türk sanayinin onlarca yılına ağır darbe vurmuştu (Zaman Gazetesi, 31 Mart 2012).” Aynı toplantıda konuşan Başbakan Erdoğan da kesintisiz eğitimin faturasını en fazla “işadamlarının” ödediğini, bu sistemin “ülkenin ekonomisine çok ağır bedeller yüklediğini” vurgulamıştır (Zaman Gazetesi, 1 Nisan 2012). Kısacası, yeni eğitim sisteminin emek piyasalarının yeniden düzenlenmesi ve görece niteliksiz emeğe gereksinim duyan sermaye çevreleri açısından bulunmaz bir fırsat sunduğu anlaşılmaktadır.

Emek piyasalarına yönelmek zorunda kalacak yoksul ailelerin çocuklarının yanı sıra, birinci kademedan ikinci ve üçüncü kademeye devam edecek çocukların karşısına da bu kez erken yaşta dershaneye gitme ve özel dersler alma sorunu çıkacaktır. Çocuklar neredeyse temel eğitimlerinin hemen başlangıcında dershaneye gitmeye ve özel dersler almaya zorlanacaklardır. Bu durum bir yandan çocukların psikolojik gelişimlerine olumsuz etkilerde bulunabilecek, diğer yandan da eğitimde fırsat eşitliğinin giderek bozulmasına da yol açabilecektir. Bilindiği gibi, çocukları nitelikli bir dershaneye yollamak ve özel dersler aldırarak ailelerin gelir düzeyiyle doğrudan ilişkilidir. Gelir düzeyi düşük ailelerin çocuklarının eğitimine yeterli düzeyde kaynak ayırmaları olanaksız gözükmektedir. Bu durumda da ileri kademelere erişmek güçleşmekte, her çocuğun nitelikli temel eğitim alma olanağı azalmakta ve böylece eğitimde fırsat eşitliği ortadan kalkmaktadır.

Bundan başka yasa teklifi önceki yasada konmuş olan “ilköğretimde devlet okulları parasızdır” ifadesini göz ardı ederek ilköğretimin zaman içinde tamamen paralı hale getirilmesinin yolunu da açmış gözükmektedir. Parasız ilköğretimin yasadan çıkarılmasının orta vadede ciddi sonuçları olacaktır. Belki de bu yasa teklifinin gündeme getirilmesinin önemli gerekçelerinden birisi de bu alandır. Çünkü bilindiği gibi 12 Eylül 1980 askeri darbesinin ürünü olan mevcut anayasada temel eğitimin parasız bir şekilde verilmesi gerektiği korun-

maktadır⁹. Bu anayasal kısıttan dolayı temel eğitimin parasallaştırılması ve ticarileştirilmesi konusunda siyasi iktidarlar gerekli adımları atamamaktaydı. Yeni eğitim sistemine benzer gelecekteki yasal düzenlemelerle (muhtemelen Anayasa ve YÖK yasası değişikliklerinde de bu konu yeniden gündeme gelecektir) parasız temel eğitimin anayasadan silinmesinin de başlangıç adımı atılmış olmaktadır.

Sonuç

Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim sisteminin ilk sonuçları incelendiğinde eksiklikleri ve yetersizliklerine rağmen bu sistemin ülkenin temel eğitim göstergelerine kısmi ölçüde de olsa olumlu katkılar sunduğu anlaşılmaktadır. Buna rağmen 4+4+4 eğitim sistemiyle farklı bir arayış içine girilmiş olmasının sembolik, siyasi ve ideolojik gerekçelerden kaynaklandığı öne sürülebilir. Temel eğitim sisteminin dinsel temeller üzerine oturtulması girişimleri yeni değildir. Yirminci yüzyılın ikinci yarısının başlarına kadar geri gitmektedir. Üstelik Türkiye toplumunun bu tür girişimleri zamanla artarak içselleştirme eğilimi içine girdiği de gözlenmektedir. Üstelik bu içselleştirme süreci nesilden nesile aktarılabilir. İmam hatip okullarına yoğunlaşmadan da bu tür bir dönüşüm sürecinin gerçekleştirilmesi uzak bir olasılık değildir. İdeolojik hegemonyanın ulaştığı düzey eğitimin ideolojik temellerinin dönüştürülmesinin anlaşılmasına rehberlik edebilmektedir.

Öte yandan, yasayla ilgili yürütülen tartışmalarda ve yapılan değerlendirmelerde yasanın dayandığı sınıfsal temellere de vurgu yapmak zorunlu gözükmektedir. Dinsel/Tutucu-laik/çağdaş karşıtlıkları çerçevesinde yürütülen tartışmalarda sınıfsal analiz temeli gözden kaçırılabilir. Oysaki yasanın diğer amaçlarının yanı sıra, emek piyasasını düzenlemek ve temel eğitimin ticarileştirilmesini hızlandırmakta da aracı bir rol üstlendiği anlaşılmakta-

9 1982 Anayasasının 42. Maddesinin 5. fıkrasına göre, “ilköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır” ifadesi yer almaktadır. Bu arada “parasız eğitim hakkı istiyoruz” pankartı açan üniversite öğrencilerinin bu talepleri nedeniyle iki yıla yakın bir süre tutuklu kalmış olmaları ve on yıllara varan ceza istemleriyle yargılanmalarının devam ediyor olması da ayrıca üzerinde durulması gereken bir sorundur.

dır. Yukarıda değinilen uygulamalarla çocukları emek piyasasına erken yaşta dâhil etmek, mümkünse bu piyasada kalıcılaştırmak gündeme gelmektedir. Ayrıca devletin ilköğretimi bütün çocuklara ayırsız ve parasız olarak sağlaması sorumluluğu da ortadan kaldırılmaktadır. Yeni eğitim sisteminin bu özelliklerinin de ülkenin uzun dönemli gelişme sürecinde ihmal edilemeyecek etkileri olduğu gözden uzak tutulmamalıdır.

Sonuç olarak, 4+4+4 eğitim sistemiyle oluşturulmak istenen toplumsal yapının daha iyi anlaşılabilmesi ve bu yapının değiştirilmesi doğrultusunda yürütülecek mücadele yöntemleri üzerinde fikir yürütülürken sistemin öngördüğü sınıfsal ilişkiler ve bu ilişkiler bağlamında gündeme gelecek olan yeni sömürü mekanizmalarının da temel mücadele alanları olarak belirlenmesi zorunlu gözükmektedir.

Kaynakça

Aydınlat, N. E. (2012), “Gelişmiş Ülkelerde Kademeli Eğitim Var mı?” TEPAV (Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı) Değerlendirme Notu, <http://www.tepav.org.tr/tr/haberler/s/2700> internet adresinden alınmıştır. Erişim tarihi: 7 Nisan 2012.

Coladarcı, T and Hancock J. (2002), “Grade-Span Configuration”, *Journal of Research in Rural Education*, 17 (3): 189-192.

Dayıoğlu, M. (2005), “Patterns of Change in Child Labor and Schooling in Turkey: The Impact of Compulsory Schooling”, *Oxford Development Studies*, 33 (2): 195-210.

Eğitim-Sen (2012), *Zorunlu Eğitim 12 Yıla Çıkıyor, Filler 4 Yıla İniyor!*, Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.

ILO (2007), *Newsletter ILO*, Ankara, 2, 1-7.

Kırdar, M. G., Dayıoğlu, M. ve Koç, İ. (2011), “The Effect of Compulsory Schooling Laws on Teenage Marriage and Births in Turkey,” *IZA Discussion Papers* 5887, Institute for the Study of Labor (IZA).

MEB (2011), *Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2010-2011*. Ankara.

OECD (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing.

OECD (2010), *PISA 2009 Results: Learning Trends: Changing in Student Performance since 2000 (Volume*

V), PISA, OECD Publishing.

OECD (2010a), *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Students Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume 1)*, OECD Publishing.

OECD (2007), *Reviews of National Policies for Education: Basic Education in Turkey*, OECD Publishing.

Rockhoff, J. E. ve Lockwood, B. B. (2009), “Stuck in the Middle: Impacts of Grade Configuration in Public Schools”, *Journal of Public Economics*, 94 (11-12): 1051-1061.

UNDP (2011), *Explanatory Note on 2011 HDR Composite Indices: Turkey*, <http://hdrstats.undp.org/images/explanations/TUR.pdf> internet adresinden alınmıştır. Erişim Tarihi: 26 Mart 2012.

UNDP (2011a), *Human Development Report 2011, Sustainability and Equity: A Better Future for All*, New York: Palgrave Macmillan.

Eğitimde dönüşüm politikalarının görünmez yüzü

(siyasi analiz)

Ünal Özmen

AKP Genel Merkezinde hazırlanarak 20 Şubat 2012 günü Meclis Başkanlığına sunulan **İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun** Teklifi (Bundan sonra Kesintili Eğitim Yasası olarak anılacak.), 29 Mart 2012’de Meclis tarafından onaylandı ve Cumhurbaşkanının kamuoyu tepkisini dikkate aldığı izlenimi vermek üzere birkaç gün gecikmeyle imzalamasının ardından 11.Nisan 2012 tarihli Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girdi.

Okul öncesi eğitimi zorunlu kılmayan yasa ile okula başlama yaşı 6’ya çekilirken 2005’te üç yıldan dört yıla çıkartılan ortaöğretim de dâhil edilerek zorunlu eğitim süresine 12 yıla çıkartıldı. Toplamı 12 yıllık bu süre ise farklı okul türlerinden oluşan dörder yıllık kademelere ayrıldı. Böylece 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim uygulamasına son verilmiş oldu. Yasa ile hangi programlara ağırlık verileceği 1739 sayılı Kanunun değiştirilen 25’inci maddesinde belirtildi.

“İlköğretim kurumları; dört yıl süreli ve zorunlu ilkokullar ile dört yıl süreli, zorunlu ve farklı programlar arasında tercihe imkân veren ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarından oluşur. Ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarında lise eğitimi destekleyecek şekilde öğrencilerin yetenek, gelişim ve tercihlerine göre seçimlik dersler oluşturulur. Ortaokul ve liselerde, Kur’an-ı Kerim ve Hz. Peygamberimizin hayatı, isteğe bağlı seçmeli ders olarak okutulur. Bu okullarda okutulacak diğer seçmeli dersler ile imam-hatip ortaokulları ve diğer ortaokullar için oluşturulacak program seçenekleri Bakanlıkça belirlenir.”

Yasaya eklenen geçici bir madde ile iki bakanlığın (tamamlandığında toplamı 20 milyarı bulacağı söylenen) teknolojik araç-gereç alımları bürokratların kişisel tasarruflarına bırakıldı.

Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi kapsamında, Millî Eğitim Bakanlığı ve Ulaştırma, Denizcilik ve Haberleşme Bakanlığı tarafından 2015 yılı sonuna kadar yapılacak mal ve hizmet alımları ile yapım işleri, ceza ve ihalelerden yasaklama hükümleri hariç, bu Kanun hükümlerine tabi değildir (Geçici 13’üncü madde).

28 Şubat 1998’de Milli Güvenlik Kurulunun ısrarı ile getirilen 8 yıllık kesintisiz eğitimin önceden olduğu

gibi iki kademeye ayrılacağı, bu konuda AKP Genel Merkezinde bir çalışma yürütüldüğü Ocak 2012’de kamuoyuna sızdırılmıştı. AKP Genel Merkezinden gelen ve açıkça mevcut durumun da gerisinde bir eğitim modeline işaret eden bilgiler, teklif olarak Meclise sunulana kadar itiraz denebilecek güçlü bir karşı duruşla karşılaşmadı. AKP’nin, radikal dinci unsurları tatmin etmek üzere en azından niyetini ortaya koyan ihtimal dışı çıkışlarından biri olduğu düşünülerek hayali bir projeye takılıp kalmaya lüzum görülmedi! Bunun bir ön yoklama olduğu, teklif 20 Şubat’ta Meclise sunulduğunda görüldü.

Fakat gecikmeli de olsa, Kesintili Eğitim Yasa teklifi Meclise verildiği ilk günden itibaren ciddi bir analize tabi tutuldu ve asıl amacın daha erken yaşta ve yaygın bir din eğitimi olduğu teşhir edildi. Okul öncesi eğitimin zorunlu süreye eklenmemesi, mesleki eğitimin pedagojinin öngördüğü yaş sınırından çok önceye çekilmesi, ortaöğretimdeki okul çeşitliliğinin azaltılmasının düşünüldüğü bir sırada farklı okul türlerinin ortaokul düzeyine çekilerek artırılması, eğitime ulaşmada sorun yaşayan öğrenci adayları için düşünülmüş uzaktan eğitimin isteyen herkese açılması, okul olanakları ve öğrenci gereksinimi ile okul türünün dayattığı seçmeli ders uygulamasının olağan müfredata dönüşmesi, çoğu AKP seçmenini dahi ikna eden bir dille eleştirildi.

Raporlarıyla, hazırladıkları örnek materyallerle; banka, vakıf ve dernekleriyle hükümetin eğitim politikasına sınırsız denecek ölçüde destek veren TÜSİAD ile Sabancı Üniversitesine bağlı olarak faaliyet gösteren Eğitim Reformu Girişimi (ERG)’nden gelen tepki anlamlıydı.¹ Anlamlıydı, çünkü tepki, liberallerin de değişikliğe kuşkuyla yaklaşmasına, solculardan gelen kaygı dolu itirazlara kulak verilmesine yol açtı. Ardından aynı kaygıları içeren Ankara, Hacettepe, ODTÜ ve Boğaziçi üniversitelerinin benzer içerikteki raporları ile CHP yönetiminin eğitim bilimcilerle yaptığı Ankara ve İstanbul toplantıları geldi. Böylece müfredat, ders kitabı, öğretim yöntem ve teknikleri; Toplam Kalite Yönetimi (TKY), İlköğretim Kurumları Standartları (İKS), Performans Yönetim Sistemi (PYS), öğretmenlerin istihdam biçimi gibi zamana yayılmış eğitimdeki dönüşüm politikalarına muhalefet eden çevrelerin geriye dönük eleştirilerinin de hakkı verilmiş oldu. Kurumsal yapısına dönük saldırılarla birlikte, gücü ölçüsünde müttefiksiz bir şekilde muhalefet geliştirmeye çalışan Eğitim Sen’in hakkını da teslim etmek gerek: Yasanın Meclisten geçmesini engelle-

mesle bile polis şiddetini göze alarak iki gün süren eylemli greviyle Eğitim Sen demokratik, laik ve bilimsel eğitim savunusundan ödün vermeyeceğini ve bundan sonraki mücadelenin adresi olduğunu gösterdi.

Tartışmalar ve muhalefetin izlediği yol, demokrasi cephesi için öğretici ve geliştirici bir deneyim oldu. Öğreticiydi, çünkü yukarıda bir kısmını ana başlıklarıyla verdiğim düzenlemelerin her birinin büyük dönüşümün ayakları olduğunu görmeyen/görmek istemeyenler çocukları için ne tür bir eğitim modeli tasarlandığını somut olarak görmüş oldu. Geliştiriciydi, çünkü mücadelenin hangi hat üzerinde, kime karşı ve kimlerle örgütlenmesi gerektiğini gösterdi. Uygulamaya geçildiğinde sınıflar arası ayrımı daha görünür kılacak olan bu yasal düzenlemenin etkisi elbette kısa sürede tamir edilemeyecektir. Fakat yoksullar, ezilenler, güçsüzler için eşit; bilim adına laik; herkes için demokratik bir eğitim modeli arayışını hızlandırıp meşruiyet zeminini güçlendireceği de o kadar kesindir.

Kesintili Eğitim Yasası, 2003'te başlayan eğitimde neoliberal dönüşümü en somut düzeyde ifade eden düzenlemedir. Kimi laik çevrelerin 28 Şubat'ın rövanşı, dinci bir hükümetin halkı daha da dindarlaştırma girişimi olarak görüp itirazını bu noktada yoğunlaştırması sanırım projeyi uygulayanların da arzu ettiği

bir şeydi. Böylece AKP, mesleki eğitimin ön hazırlığı, farklı yaş gruplarının farklı mekânlarda ders görmesi gerektiği gerekçesiyle piyasaya sunduğu uluslararası bir projenin aracısı olduğunu gizlemiş, üstelik tekli-fin siyasal mesajını dindar halka muhalifler tarafından iletmış oldu. Bu dil, AKP mesajının seçmene iletilmesinin ötesinde, rakibini, yakın tarihten bile rövanş alabilecek güçte gösteriyordu. CHP, farkında olmadan güce tapan kitlelere, adreslerinde kalması gerektiğini de söylemiş oldu.

'TÜSİAD ile onun paralelindeki düşünce kuruluşu olan ERG'nin, aynı zamanda ucuz emek pazarını zenginleştiren kesintili eğitim yasasına itirazını iki gerekçeye dayandırıyorum: Birincisi TÜSİAD'ın faaliyet gösterdiği iş alanlarının kalifiye emeğe pek ihtiyaç duymaması; aksine çocuk işçiliğinden daha fazla yararlanacağı açık olan sanayi sitelerinde kümelenmiş Anadolu Kaplanları'na hükümetin pozitif ayrımcılığı olarak görmesidir. MÜSİAD'ın, TOB'un ve esnaf derneklerinin yasaya desteği bu öngörüü desteklemektedir. İkincisi TÜSİAD, Cumhuriyet döneminin imkanlarıyla sermayesini biriktirmiş iş insanlarının kümelendiği bir örgüt. Söz sahibi üyelerinin çoğu yaşlı ve kendilerine sunulan olanakların tanığıdır. Her birinin Cumhuriyet değerlerine minnet borcu vardır.

Zorunlu eğitim nedir?

Zorunlu eğitim, devletin yurttaşı için gerekli gördüğü asgari eğitim süresi demektir. Bizim ilköğretim dediğimiz bu sürede birey, içinde bulunulan koşullar ne kadar eğitime dayalı davranış/bilgi/beceri gerektiriyorsa o kadar eğitime tabi tutulur. İlköğretim eğitiminin asıl amacı, bireyi başkasının işine yarar (meslek sahibi olma) biri yapmak değildir. Esas olan bireyi kendi kendine yeterli hale getirmek, ona yaşam becerileri kazandırmak, hayata hazırlamaktır. Halen yürürlükte olan İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin bütün amaçları bu genel yaklaşımı tarif etmektedir. Birkaç ders ve 3-5 yıllık eğitim alan yurttaş, yüz yıl önceki toplumsal yapının gerektirdiği bilgi ve davranışı edinmiş sayılıyordu (Kapaktaki 1928 tarihli diploma babama ait. Babam, o diploma ile yaşadığı dönemin toplumsal ihtiyaçlarını karşılayacak donanımına sahipti). Ekonomik ve sosyal gelişme, toplumsal ilişkilerin karmaşıklaşması bireyin yeni davranışlar edinmesini, beceriler geliştirmesini ve daha fazla bilgi kullanmasını zorunlu kıldı. Eğitim olanağının artmasıyla eğitim süresi arttı. OECD üyesi ülkelerde bu süre ortalama 12 yıldır; Türkiye de 8 idi 4'e çekildi .

Standart altı sayılan 8 yıllık zorunlu eğitimin ikiye bölünerek ikinci yarısında mesleki eğitime ağırlık verilmesi, "yaşam becerileri" olarak adlandırdığımız temel öğrenmelerin yarıda kesilmesi anlamına gelmektedir. (Okullarda bilgi, beceri ve davranışlar öğrencinin yaş ve sınıf düzeyine göre gittikçe karmaşıklaşarak ele alınır. İlköğretim okullarında öğrenci bir üst sınıfa geçtiğinde konu değişmez; fakat aynı konunun dozu ve kazandırılma yöntemi değişir. Birinci sınıfta demokrasi öğrenciye kendi ilişkileri üzerinden sezdirilmeye çalışılırken sekizinci sınıfa gelindiğinde yönetimle ilişkilendirilir.)

Kesintili eğitim, birbirinin ardılı, sürekliliği olan öğrenmelerin de kesilmesi anlamına gelmektedir. Öğrenci, ikinci dört yılda (10 yaşında) ağırlıklı olarak devam ettiği okulun (meslek) derslerini alacaktır. Örneğin; turizm meslek lisesine yönlendirilecek öğrenci, turizm meslek ortaokuluna gideceği için proje hazırlama, mesleki yabancı dil, servis hazırlama gibi derslerin hazırlık derslerini alacak. Sonuç olarak Sosyal Bilgiler, Türkçe, Halk Kültürü, Medya Okuryazarlığı, Görsel Sanatlar, Sosyal Etkinlikler Müzik, Beden Eğitimi, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Düşünme Eğitimi, Satranç, Spor Etkinlikleri, Sanat Etkinlikleri gibi öğrencinin psikolojik, sosyal, kültürel gelişimine dönük dersler ya kaldırılacak ya da konuları azaltılacaktır.

Kesintili Eğitim Yasası'nın neoliberalizmin Öğrenci Merkezli Eğitim modeliyle ilişkisi

Neoliberalizm, 1980'li yıllardan bu yana kapitalizmin modern döneminin davranışçı eğitim modelinin yerine **Öğrenci Merkezli Eğitim** olarak adlandırdığı yeni bir eğitim modelini inşa ediyor. Öğrenci Merkezli Eğitim modeli, davranışçı eğitim modelinin aksine, öğrenciyi değiştirmeyi değil, onu olduğu gibi kabule dayanıyor. Bu model, tezini, öğrencinin kendi yaşam deneyimlerinin bilgi olarak kabulüne dayandırıyor. Müfredatlar, ders kitapları, öğretme yöntem ve teknikleri, okul, öğretmen ve diğer tüm eğitim bileşenleri okula gelen öğrencinin yeni bilgiler edinmesini engellemek ve bir şekilde hayatına girecek bilimsel bilgilerden kuşku (Furedi, 2010) duymasını sağlayacak şekilde yeniden tasarlandı. Öğretmene, bilginin kaynağı ve yapılandırıcısı konumuna yükseltilen öğrencisinin moderatörlüğüne çekilmesinin telkin edilmesi; Yaratılışçılık gibi dinsel bir görüşün Evrim Kuramı'yla aynı müfredat içinde verilmesi gibi. Bu yolla, Frank Furedi'nin dediği gibi bilimsel süreçlerden elde edilmiş "eğitimsel bilgi"nin otoritesi zayıflatılarak öğrencilerin kuramsal bilgilerden etkilenmemesi amaçlanmaktadır.

Kapitalizm, toplumsal dönüşüm politikalarını terk edip bireysel yükselişi kutsadığı neoliberal döneminin, sömürüyü, doğal olarak eşitsizliği artıracığının ve daha görünür kılacağına bilincindeydi. Bundan dolayı "sosyal devlet" in kontrol edebildiği kitleleri aynı araçlarla denetim altında tutması mümkün değildi. Kitleler, ortağı olduğu devlet tarafından karşılanacak somut beklentiler yerine, kendi çabasıyla ulaşabileceği hedeflere yönlendirilmeliydi. Bu dünyada başaramaması hâlinde beklentisini basit bir çabayla (inanç-ibadet) öte dünyaya erteleyebilirdi. Bundan dolayıdır ki, özellikle yeni ve alternatif bilgilerin (sosyalizm, komünizm, demokrasi, eşitlik, adalet vb.) üretilmesine yol açan kuramsal bilginin insan üzerindeki otoritesinin kırılması gerekiyordu. Onun yerine, bireye kendisini daha değerli hissettiren bir yol izlenmeliydi. O yol eşitlik, adalet, demokrasi talebini de karşılıyor görünebilmeliydi. Öyleyse eğitim, çoğunluğun görüşünü yansıtmalı, onların talebini karşılayacak şekilde ve elbette halkın arzusuna uygun olarak yeniden biçimlendirilmeliydi. Böylece geleneklerden,

kişisel deneyimlerden elde edilen tecrübeler ve din yeniden keşfedilmiş gibi iki yüz yıl sonra eğitimin düşünsel kaynağı konumuna yükseltildi.

Ekonomik ilişkilerin şekil değiştirmesiyle önceden ekonominin gelişmesine hizmet eden bilgi, bu kez kendisi ekonomik faaliyet alanı oldu. Bilgi, Bilgi Çağı denen dönemin en çok gereksinim duyulan metasıdır artık. (Sadece iş bulabilmek için değil, küresel ilişkileri yürütebilmek, teknolojik aletleri kullanabilmek, iletişim araçlarından gereği gibi yararlanmak, sağlığını koruyabilmek, toplumsal ilişkilerde bireysel farkını ortaya çıkarabilmek vb.) Herkesin her zamankinden daha çok ve sürekli yenilenen bilgiye gereksinim duyduğu bir dönemdeyiz. Yine bu dönemde bilgi üretim için değil, tüketim için kullanılır oldu. (Herkes bir kullanma kılavuzuna dönüştü) Öyleyse tüketilen diğer nesneler gibi karşılanması gereken bir talep vardı ortada ve parayla satılabilirdi. O halde üreten bunu pazarlayabilirdi. Pazarlanacak bilgi elbette alıcının hem ihtiyacını görmeliydi hem de kullanabileceği kadar kolay, basit ve kullanışlı olmalıydı. Ve olabildiğince çok kişi tarafından alınmalıydı. Bedel ödediğine göre müşterinin talebini dikkate almak, onun arzusuna uygun bilgiler pazarlamak gerekliydi Eğer pazarlanan bilgi müşterinin zihnini yoruyorsa o bilgiyi alıcının kapasitesine uyarlamak da gerekebilirdi (NTV'nin klasikleri çizgi roman olarak piyasaya sürmesi, Mustafa karaalioglu, Nagehan Alçı, Ozan Kütahyalı gibi kişiler aklımıza rehberlik etsinler diye önümüze sürülmesi gibi)

Sıradan bilgilerin müfredatlar aracılığı ile yüceltilmesi, bu dönemde satışa sunulan okulların, müşterinin zahmetsizce kullanabileceği bilgi üretim merkezlerine dönüşmesini de beraberinde getirdi. Bu yeni eğitim politikasının birinci amacı kitleleri rahatlatmaksa, diğer bir amacı da insanları kendi fikirlerinin alıcısına dönüştürmektir. Bir bedel karşılığı satılan her mal gibi bilgi de müşterinin kullanabileceği kadar yalın olmalı, edinilmesi ve kullanımı ek bir çaba gerektirmeyecek kadar kolay olmalıydı. Din ve dini deneyimlerden edinilmiş bilgiler, sıradanlığın yeni adı popüler kültür unsurları maliyet gerektirmemesi nedeniyle satıcının (devlet, özel eğitim kurumları, medya vd.) da ilgisini çekti. (Başbakan Erdoğan'ın 31 Mart 2012 günü TUSKON konuşmasında "*Biz devlet olarak vatandaşın önünde tercihleri koyuyoruz. nereyi is-*

terse orayı seçecekler. Artık zihinlerdeki prangaları kırıp atalım. Bırakın yavrularımız nereye isterse gitsin. Eğer kazanırsa gidecek.”²; Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer’in “eğitim sistemini kalıplaşmış tek tip insan yetiştiren ve 8 yıl boyunca başka hiçbir alternatif sunmayan bir yapıdan çıkaracağız, daha demokratik, daha esnek bir yapı kuracağız. Daha demokratik ve daha esnek bir yapının iki boyutu olacak. Bir; bu boyutlardan birisi, tüm dünyadaki çocuklarla rekabet edebilecekleri bilgi ve yeteneklerle donatan bir zemin, sağlam ve zorunlu bir zemin. İkincisi ise; çocuklarımızın ve ailelerinin kendi beklentilerini gerçekleştirebilecekleri bir esnek alan.”³ açıklamasını Maliye Bakanı Mehmet Şimşek’in 29 Mart 2012 günü Bölgesel Teşvik Uygulamaları kapsamında yaptığı “Özel okulların eğitim sistemimizdeki payı yüzde 2 düzeyinde. Bunun yüzde 20’lere çıkması lazım.” açıklamasını birleştiriniz)

Modelin küresel dayanakları

Sistemin felsefesine (Neoliberalizm) uygun, özünde ezilen sınıflar üzerindeki yeni hâkimiyet (Richard Tabulawa) biçimine hizmet eden bir model olarak otaya çıktığı için Öğrenci Merkezli Eğitim, herhangi bir ülke için özellikle geliştirilmiş bir model değil. Önce ABD, İngiltere ve Avrupa halklarının aklına saldırıldı. Politik altyapısı oluşturulduktan sonra 2000’li yıllarda yardım kuruluşları (Dünya Bankası, IMF, AB ve Batı merkezli vakıf ve oluşumlar) aracılığı ile çevre ülkelere ihraç edilmeye başlandı (Tabulawa). Fakat çevre ülkelerde uygulanması, ülkenin bilim dışındaki geleneksel bilgi kaynaklarına göre değişim gösterebiliyordu. Örneğin Batı’da Hristiyanlık öne çıkarken Müslüman ülkelerde siyasal İslam ve mikro kültürel kaynaklar modern eğitimin geliştirici etkisini durdurmak üzere kısıktıldı. Bilgi kaynağı olarak insan aklını kullanma aşamasına geçememiş olan Müslüman ülkelere dinin bilginin biricik merkezi olarak işaret edilmesi, mevcut yönetimlerin yeterince dindar olmadığı algısını güçlendirdi ve bunun sonucu olarak eskinin radikal grupları yeni yönetici sınıf olarak yükselişe geçti. (Suriye’de kısmen laik Esat yerine halka Hizbullah’ın önerilmesi; Irak’ta Saddam yerine Şii ve Sünni grupların; Tunus, Mısır, Libya’da Müslüman Kardeşlerin iktidar seçeneği hâline gelmeleri bu politikanın olağan sonuçlarıydı).

Fundamental askerler

Kapitalizm, yönetme krizine girdiğinde kitleleri askeri şiddete dayalı klasik faşizm yoluyla kontrol ediyordu. Bunalımdan çıkışı sosyalizm olarak işaret eden ilerici güçlere karşı ön adında “sosyalizm”i (İtalyan Sosyal Cumhuriyeti, Alman Nasyonal Sosyalizmi) kullanması, hiç kuşkusuz kapitalizmin sosyalizmden esinlendiği anlamına gelmez; çünkü, düşmanından korunma ihtiyacı duyan canlıların, tehlikeyi atlatana dek düşmanının görünümüne bürünerek kendini gizleme (kamuflej) ihtiyacıdır. Kapitalizm, sosyalizmi görünür sürede tehdit oluşturacak alternatif olmaktan çıkardığını düşünüyor. Kapitalizm için yeni tehdit, sosyalizm baskısı altında kabullenmek zorunda olduğu ancak hiçbir zaman içine sindiremediği demokratik haklar (örgütlenme, pazarlık ve temsil hakkı, ifade özgürlüğü vb.), yani “demokrasi”dir. Neoliberalizmin demokrasi kavramına aşırı vurgusu, onu olur olmaz yerde kullanması, sosyalizm kavramıyla faşizmin gizlenmesinin yeni duruma uyarlanmış biçimidir.

28 Şubat darbesi üzerine yaptığım bir kısa değerlendirmede belirttiğim gibi kapitalizm, faşizmi bunalım dönemlerinde başvuracağı seçenek olmaktan çıkarmadı. Fakat Eleştirel Pedagoji kuramcılarında Peter McLaren’in de belirttiği gibi faşizm, o bunalım döneminde başvuracağı araçlarını yeniden belirledi. (Faşizm, araçları ve aktörleri değiştiği hâlde esas rolünü koruduğu için neoliberal, liberal, post önadıyla anılıyor.) Her bir bireyi polisiye önlemlerle kontrol etmek yerine, iletişim kanallarını (medya, internet, okullar, ilgi alanı eğitime yönlendirilen sivil toplum örgütleri, camiler, yurt ve cemaat evleri, vakıflar) kullanarak zihinleri kontrol altında tutmanın daha istikrarlı ve kalıcı bir yöntem olduğunu keşfetti. Bu, “bilgi toplumu” diye adlandırılan çağın zorlaması olduğu gibi genellikle ekonomik büyümenin mümkün olmadığını belirten Fukuyama’nın tezinin de bir gereği idi. Özetlemek gerekirse din, eğitim kurumlarında satışa sunulan bir mal olma konumunun yanı sıra, askerleşmiş müminleriyle (sivil) neoliberal faşizmin öncelikli olarak başvurduğu araçlardan biri olma rolünü de üstlendi.

²<http://www.aktifhaber.com/kilicdarogluna-kilifli-kuran-yaniti-580245h.htm>

³<http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/BugunTvDesifre.pdf>

Türkiye eğitim sisteminin dönüşümü

Türkiye'nin dönüşümü, ekonomik ve siyasal alt-yapısının sağladığı imkânlarla diğer Müslüman ülkelerdeki gibi sancılı olmadı: 12 Eylül Faşizminin önünü açtığı İslamcılık, mevcut cemaatlerin desteklenmesiyle hızla siyasallaşarak 2002'de AKP adıyla iktidar oldu. Birçoğu Batı'da eğitimini tamamlamış liberal okumuş/yazmışlar, siyasallaşan İslamcılara, neoliberalizmin ekonomik taleplerini yerine getirme karşılığında dine ve dini gruplara büyük imkânlar sunduğunu gösterdiler.

Kazancın onda dokuzunu ticarete gören ve esasen bir ticaret dini olan Müslümanlığın, liberal ekonomik politikalarla çelişmesi söz konusu olamazdı... AKP, Dünya Bankası, IMF ve AB'nin uluslararası iş ve finans kuruluşları adına formüle edip Kemal Derviş tarafından Türkiye uygulamasına dönen ekonomik politikaları sürdüreceğini, o tarihe kadar pek dokunulmayan ancak ekonominin yeni ticaret alanı olarak belirlenen sağlık ve eğitimde neoliberal dönüşümü başlatıp bitirebileceğini kısa sürede kanıtladı. AKP, sağlık ve eğitim alanındaki dönüşüm politikalarını reçeteye uygun bir sıra ile bir bir uygulamaya sokarken beslediği siyasal İslam ideolojisini bu alanlara dahil etmesinin kendi siyasal geleceğinin de garantisi olduğunu fark etti. Özellikle eğitimin AKP için anlamı, tilkinin tavuk çobanı yapılması gibi bir şeydi (Hani, tilkiye tavuk çobanı olur musun diye sormuşlar, o da ne iş verdiniz de yapmadım diye sitem etmiş ya...).

Başbakan Recep Tayyip Erdoğan ve kurmayları Batının proje ve mali, "sol" liberallerin moral desteğinin Kuzey Afrika ve Ortadoğu'nun Müslüman ülkelere yönelik Batı operasyonlarında üstlendiği rolün karşılığı olarak verilmiş bir ödül olduğunun farkındaydı. Medyanın sınırsız desteğini, Batı'nın olağan zamanlarda eleştiri konusu yaptığı aşırı dinselleşme karşısındaki sessizliğini, nüfusunun çoğunluğu Müslüman olan Türkiye'nin Ortadoğu'ya model oluşturacak kadar dindarlaşmasına gösterilen hoşgörünün sonucu olduğunun da bilincindeydi. Ve AKP yönetimi, böylesi bir siyasal atmosferde, kendi aşırılıklarını da dâhil ederek Türkiye eğitim sistemini modernizm çizgisinden ayırdı.

Umutsuzluğa mahal yok!

"Küresel eğilim" olarak sunulan bu gidişin engellenmesi mümkün mü? Büyük çoğunluğun neoliberal politikaları, kapitalizmin olağan dönüşümü olarak değerlendirdiğini görüyoruz. Bundan dolayı direnme yerine kabullenip sunduğu imkanlardan yararlanmanın daha makul bir yol olduğunu düşünen, bir dönem soldan esinlenmiş kalabalık grupların etkin konumuna bakarak umutsuz olmak da var. Bence öyle değil; kapitalizm, tasfiye ettiği bir düzenin (feodalizm) ideolojisini ilelebet kullanmaz. Din ve ondan kaynaklanan düşüncelerin ne üretimde ne de tüketimde sürdürülebilir, esnek bir kaynak olmadığını kapitalizmin bilmemesi olanaksız. Kaldı ki bu bilgi kaynakları, ilkökul düzeyindeki akli bilgilerle bile yürütülecek kadar dayanıksızdır ve insan aklı karşısında (bilim) yenilmeye mahkumdur. Eleştirel Pedagoji dergisinin 20. sayısında Gail Edwards'ın Avrupa'dan verdiği haber umudumu daha da artırdı. Edwards, Günümüzdeki geçmiş ve gelecek: Diyalektik düşünce ve öğretimin dönüşümü başlıklı makalesinde, kusurlarına rağmen modernist eğitimin değişime karşı dirençli olduğunu, hatta gelişmekte olduğunu bildiriyor. Anlıyoruz ki ekonomik ve sosyal hayatın dayatmalarını dikkate almayan, sadece bir sınıfın geçici ihtiyacını karşılamaya dönük dönüşümler kalıcı olamamaktadır. Kısacası, umutsuzluğa mahal yok...

İçinde bulunduğumuz dönemde, toplumların Tanrı için gerekli olan bilgiler yerine bilimsel süreçlerden elde edilmiş eğitimsel bilgilere gereksinim duyduğunu kim inkâr edebilir? Kim, okul öncesi yaşındaki bir çocuğun müfredat eğitimine tabi tutulması gerektiğini savunabilir? Ömrü üç-beş yıllı sınırlı bir meslek için kim asgari on yıllık bir eğitime razı olur? Kim, yarattığı hayaletin kendinden akıllı olduğuna sonsuza dek inanır ki?

Rıfat Okçabol¹

4+4+4 olarak bilinen 30 Mart 2012 tarih ve 6287 sayılı yasanın temel özelliği gerici sivil darbe niteliğinde olmasıdır. Bu yasa, AKP'nin yıllardır sürdürdüğü gerici ve piyasacı politikaların şimdilik son halkasıdır. Pek çok alana darbe vuran bu yasa, Anayasa'nın hıfzına ve ruhuna aykırı olan bir yasadır.

Gerçeklere vurulan darbe

öncelikle 4+4+4 tasarısında yer alan gerekçeler, AKP'li yetkililerin söylemleriyle taslağı destekleyenlerin söylemleri, gerçeklerle bağdaşmadığından gerçeklere vurulan darbe niteliğindedir.

Taslaktaki gerekçeler: Yasa gerekçesinde, “özellikle kırsal kesimde kesintisiz eğitim nedeniyle pek çok köy okulunun işlevsiz” kaldığı belirtilerek gerçek saptırılmaktadır. Oysa köy okullarının kapatılıp taşınmalı eğitime geçilmesi, köyde yeterli öğrenci kalmadığı gerekçesiyle ANAP zamanında 1989-1990 eğitim-öğretim yılında başlatılan bir uygulamadır. Taşınmalı öğrenci sayısı, kesintili eğitim başlamadan önce, yani 1996-1997 öğretim yılında 170 bine ulaşmıştır (MEB, 1997). Kesintisiz zorunlu eğitim uygulaması başladıktan sonra da, yeterli sayıda öğrencisi olan pek çok köyde ilk üç ya da beş sınıflı okullar devam etmiş, daha üst sınıflarda yeterli öğrenci olmaması durumunda da ya taşınmalı eğitim ya da Yatılı İlköğretim Bölge Okulu (YİBO) seçeneği kullanılmıştır.

Gerekçede, 5+3 düzenlemesi, “sağlıklı ve verimli bir eğitim ortamının oluşturulması adına ciddi sorunlara neden olmuş ve olmaktadır” denmekte; ancak bu ciddi sorunlarla ilgili olarak bir tek örnek

bile verilmeyerek toplum kandırılmaktadır. Yasanın 2'inci maddesinde, “*ilköğretim birinci ve ikinci kademe okulları, bağımsız okullar halinde kurulacağı gibi imkân ve şartlara göre birlikte de kurulabilir*” denmesi, sakıncalı bir konu yasa maddesi olamayacağına göre, AKP'nin 5+3 uygulamasını o kadar da sakıncalı bulmadığının kanıtıdır.

Gerekçede, kesintisiz eğitimle ilgili olarak “*olumsuzlukların bir diğerinin ise bu uygulamanın mesleki eğitime vurduğu darbe oluşturmaktadır*” denmekte ve toplum bir kez daha aldatılmaktadır. Kesintisiz eğitim uygulaması başlamadan önce 1996-1997 öğretim yılında meslek liselerine giden öğrenci sayısı 973.153'tür (MEB, 1996). Kesintisiz eğitimin ilk yıllarında, zorunlu eğitim süresi 8 yıla çıkarıldığından, büyük bir bölümü imam hatipler olma üzere mesleki eğitime geçişte bir düşme yaşanmıştır. Ancak hemen sonrasında meslek liselerine gidenlerin sayısı giderek artmış ve 2.072.482'ye ulaşmıştır (MEB, 2011). Bu sayısal artış, meslek liselerine darbe vurulmadığını göstermektedir.

Gerekçede, “*farklı katsayı uygulamasının mesleki ve teknik ortaöğretime negatif etkileri somut olarak ortaya konmuştur*” denmektedir. Ancak öğrenci sayısı düştü gibi doğru olmayan bir söylemin dışında hiçbir somut örnek verilmemektedir. İşin gerçeği ise meslek lisesine gidenlerin sayısı çoğaldığı gibi meslek lisesinden yükseköğretime geçenlerin sayısı da çoğalmıştır.

Gerekçede, kesintisiz eğitim uygulaması nedeniyle, “*mesleki ortaöğretimdeki teknik altyapı donanımı atıl kalmış ve güncelliğini yitirmiştir*” denmesi de gerçeği yansıtmamaktadır. Öğrenci sayısı azalmadığından donanımın bu nedenle atıl kalması söz konusu değildir. Meslek okullarındaki donanımın güncelliği konusu, kesintisiz eğitim öncesinde de var olan ve hükümetlerin tutumundan kaynaklanan bir sorundur. 13-17 Mayıs 1996 günlerinde yapılan 15. Milli Eğitim Şurası'nda Bakanlık müsteşarı Bener Cordan, mesleklerin 2,5 yılda bir eskidiğinden söz etmektedir. Daha o yıllardan bilinen bir gerçek vardır: Bakanlık yeterli hızla donanımı yenilememektedir. Meslek liselerindeki donanı-

¹ Prof. Dr., Boğaziçi Üniversitesi Emekli Öğretim Üyesi.

mın atıl kalmasının temel nedeni, daha önceki iktidarlar döneminde olduğu gibi hükümetin tutumudur. AKP hükümetleri de meslek liselerine önem vermemiştir. Bunun bir kanıtı, **AKP'nin meslek liselerine öğretmen yetiştiren mesleki teknik eğitim fakültelerini 2009'da kapatmasıdır.**

Gerekçede, “*bilimsel araştırmaların ortaya koyduğu esaslar ışığında*” dense de, bilimsel bulgulara yüz seksen derece ters bir durum olan kesintili eğitim savunulmaktadır. Oysa bilimsel bulgular, çocukların erken yaşta mesleki eğitime ayrılmasının ve okul öncesi çağındakilerin okula başlamasının sakıncalarıyla ilgilidir.

Başbakan'ın Söylemleriyle. Başbakan'ın, “Sincan'da yürütülen tanklarla gelen uygulamayı biz millet iradesiyle, mecliste düzeltiyoruz. Zorbalıkla gelen bir düzenlemeyi biz demokrasiyle kaldırıyoruz” demesi de gerçeklere vurulan bir darbe niteliğindedir. Çünkü Başbakan'ın bu sözü, zorunlu eğitim konusunun tarihsel geçmişi ve bu konuyla ilişkili gerçeklerle uyuşmamaktadır. Bu konudaki gerçekler özetle şöyledir: Zorunlu eğitim, 1973 yılında 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile 5' yıldan 8 yıla çıkarılmış, geçici bir maddeyle uygulanması ileri bir tarihe ertelenmiştir. Sekiz yıllık zorunlu eğitim konusu, Ecevit-Erbakan koalisyon hükümeti zamanında 1974'te düzenlenen 9. Milli Eğitim Şurası'nda da tam destek görmüştür. 1972 yılında mesleki ortaokullar kapatıldığı için 1739 sayılı yasayla 10. Şuranın zorunlu eğitim kararı, işin doğası gereği kesintisiz eğitim niteliğindedir. 28 Şubat kararlarından 9 ay önce toplanan 15. Milli Eğitim Şurası'nda da, 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitime geçilmesi büyük oy farkıyla kabul edilmiştir. Toplum kesimlerini temsil etme ölçüsü açısından 15. Şura, AKP'nin düzenlediği 17. ve 18. şuralardan çok daha demokratiktir.

28 Şubat 1997 tarihli Milli Güvenlik Kurulu kararlarından biri, sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçilmesi kararıdır. Bu karar, sivil üyeler dâhil olmak üzere tüm kurul üyeleri tarafından imzalanmıştır. Bu karar, günümüzün Cumhurbaşkanı ile meclis başkanvekili Mehmet Sağlam'ın bakan olduğu hükümet üyeleri tarafından bir tepkiyle karşılanmıştır. Hatta YÖK başkanırken kesintisiz eğitimi savunan Mehmet Sağlam, Milli Eğitim Bakanı olunca kesintili eğitimi savunmuş, 28 Şubat'tan

sonra ise yine kesintisiz eğitimi savunmaya başlamıştır. 8 yıllık kesintisiz eğitim, 1997 Ağustos'unda TBMM'de kabul edilmiştir. 1997 Meclisi, toplumsal kesimleri temsil açısından günümüz meclisinden çok daha demokratik bir Meclistir. Ayrıca, 6 Nisan 2012 günü 32. Gün programında konuşan bakan Ömer Dinçer'in şu sözü, 300 küsur AKP'li milletvekilinin demokratiklik düzeyini ve anlayışını yansıtmaktadır: “Başbakanımızın sözü bizim için bir vizyondur, bunu biz tartışmayız, bir şekilde bir hedef olarak alırız ve yaparız”. Akademisyen Bakanı böyle olan bir partinin üyelerinin ne tutumda olduğu bellidir.

Başbakan, “Eğitim reformu ideolojik değil, pedagojik”tir derken de gerçekleri saptırmaktadır. Yeterli bilişsel, devinimsel ve duyuşsal gelişmelerini tamamlamamış ve genelde oyun içinde öğrenmesi gereken çocukların ilköğretime başlatılması, pedagojik bir olay değildir. Çocukların erken yaşta mesleki eğitime/açık öğretime ayrılmalrı da pedagojik bir karar değildir. 32. Gün programında Bakan, “Çocuklar ortaokuldayken 10-13 yaşları arasındayken hakikaten yeteneklerinin çok belirgin farkında olmayabilirler” demektedir. Bakan 32. Gün programında, Kuran-ı Kerim dersinde çocukların bu kutsal kitabı anlamadan okuyacaklarını kabul etmektedir. Bu açıklamalar, 4+4+4 konusunun pedagojik değil, ne kadar ideolojik bir konu olduğunu ve Başbakanın toplumu yanılttığını göstermektedir. Anlamadan kitap okutmaya kalkışmanın neresi pedagojiktir? Ortaokul öğrencileri yeteneklerinin farkında değillerse, çocukları daha küçük yaşta **İmam Hatibe göndermenin neresi pedagojiktir?**

Başbakan, “Kesintisiz eğitimi imam hatiplerin önünü kesmek için, kapıcı çocuğu değil zengin çocuğu okusun diye yaptılar” derken de gerçekleri saptırmaktadır. Kesintisiz eğitim birilerinin önünü kesmek için değil, (yoksul/zengin, kız/erkek, Müslüman/Müslüman olmayan) her çocuğun belirli bir düzeyde bilişsel, devinimsel ve duyuşsal gelişimini tamamladıktan sonra, ailesinin yönlendirmesiyle değil de, kendi özgür iradesiyle seçim yapabilmesi için benimsenen bir anlayıştır. Başbakan'ın dediğinin tam tersine, kesintisiz eğitim, kapıcı çocuğunun açık öğretime ya da mesleki eğitime gitmeyip zengin çocukları gibi doktor, mühendis vb olabilmeleri için savunulmaktadır.

Bakan'ın savunması: “Açık öğretime gideceklerin yüzde biri geçmeyeceğini” söyleyen Bakan Dinçer de gerçekleri çarpıtmaktadır. Oysa kızlarının okumasını istemeyen, çocuklarını ilköğretime göndermeyen/gönderemeyen, ilköğretimi bitirmeden okuldan alan/almak zorunda kalan ve ilköğretim sonunda da ortaöğretime göndermeyen/göndere-meyen aileler toplumda önemli bir yer tutmaktadır. Zorunlu eğitimi kesip öğrencilerin çıraklığı/ mesleki eğitime ya da açık öğretime gidilmesi yolu açıldığında bu yolu kullanacak olanlar yukarıda değinilen kesidir; sosyo-ekonomik durumları sınırlı, yoksul ve dar gelirli, anadilleri farklı ve kırsal yörelerde yaşayanlardır. Bunların oranı da yüzde 40'ları, 50'leri bulmaktadır. Bakan'ın 32. Gün programındaki sözlerinin bir bölümü eğitim anlayışına, Başbakan'a biat ettiğini belirten sözleri de demokrasiye ve akademisyenliğe vurulan darbe niteliğindedir.

Destekçilerin savunusu: AKP'liler ve destekçileri, ikide bir, “Gelişmiş ülkelerin hangisinde kesintisiz eğitim var?” sorusunu sorarken de gerçeği saptırmaktadırlar. Pek çok gelişmiş ülkede çocuklar 8-9 yıl aynı mekânda öğrenim görmektedir. Kimi Müslüman ülkelerinde de, örneğin Özbekistan'da 8 ve Tacikistan'da ise 11 yıl çocuklar aynı mekânda okumaktadır. Çocukları ilkokul ve ortaokul olarak ayrı okudukları gelişmiş batı ülkeleri vardır ancak onların hiçbirinde ne İmam Hatip benzeri okullar vardır, ne de kutsal kitaplarıyla peygamberlerinin hayatı okul sıralarında çocuklara ders olarak okutulmaktadır.

AKP'liler ve destekçileri, 4+4+4 uygulamasının demokratikliğinden dem vurarak da toplumu kandırmaktadır. Çocukları mağdur edecek uygulamalara demokratik kılıfın yakıştırılması, toplumu enayi yerine koymanın bir göstergesi gibidir. Kuran-ı Kerim ve Hz. Muhammed'in hayatı gibi derslerin seçmeli olması da bir aldatmacadır. Bu dersler pedagojik olmadığı gibi, demokratik de değildir, laiklikle de bağdaşmamaktadır. Geçmişte seçmeli din dersini almayanların okullarda ne gibi güçlüklerle karşılaştıkları unutulmamıştır. Hükümette ve mecliste, evlendiklerinde başı açık olan eşlerini türbana sokan siyasetçiler çoktur ve mahalle baskısı her geçen gün artmaktadır. Ayrıca, “Müslüman laik olmaz; dindar gençlik yetiştireceğiz; dininin ve

kininin davacısı olan gençler istiyorum” diyenlerin yarın öbür gün “Bu dersleri almayanların Müslümanlığından şüphe ederim” demeyeceğinin bir garantisi de yoktur.

Zorunlu eğitime darbe

Devlet, hedeflediği toplumsal gelişmişlik düzeyine ve yurttaşının sahip olmasını istediği eğitsel edinimlere göre zorunlu eğitim süresini belirlemektedir. Eğitim sürecinde, öğrenci, kendisini, doğayı, toplumunu ve dünyayı anlamasına yarayacak bilgiler edinerek **bilişsel olarak gelişir**. Öğrenci parmaklarını, elini, kolunu, bacaklarını ve vücudunu kullanma becerileri kazanarak **devinimsel olarak gelişir**. Çocuk iyiyi-kötüyü, güzeli- çirkini ayırmayı ve güzelduyularını geliştirmeyi öğrendikçe de duyuşsal olarak gelişir. Zorunlu eğitim süresini belirleyen devlet, çocukların o süre sonunda kazanmasını beklediği bilişsel, duyuşsal ve devinimsel becerileri kazandıracak etkinlikleri, tüm yurttaki ve eşdeğer düzeyde sunmayı da üstlenir. Bu açıdan, yurttaşına değer veren devlet, zorunlu eğitim sürecinde çocukların başka kanallara gitmelerine, zorunlu eğitimin kesilmesine izin vermez. Zorunlu eğitim süreci bitmeden mesleki eğitime, dini öğretime ya da açık öğretime geçilmesi, çocuğun istenen/beklenen bilişsel ve duyuşsal gelişmelerin gerisinde kalmasına yol açacağından, insancıl, eşitlikçi ve adil olmamaktadır. Bu nedenle 4+4+4, zorunlu eğitime ve toplumun geniş bir kesiminin geleceğine vurulan bir darbedir.

Devlet ciddiyetine darbe

4+4+4 yasası, 5 yaşını bitirmiş (60 ayını tamamlamış) çocukların ilköğretime başlayacağı hükmünü getirmektedir. Yasanın bu maddesine karşın, Milli Eğitim Bakanı, 32. Gün programında, okula başlama yaşı olarak “60 ila 72 ay arasında karar vereceğiz” demektedir. Bakanın bu sözü, hukuk anlayışıyla ve devlet ciddiyetiyle bağdaşmamaktadır; hukuk ve devlet anlayışına bir darbe niteliğindedir.

İmam hatipler ve anayasa

İmam Hatiplerin anayasal dayanağı 3 Mart 1924 tarihli ve 430 sayılı Öğretim Birliği (Tevhid-i Ted-

risat) yasasıdır. Bu yasa, toplumun dini hizmetlerini yerine getirecek memurları yetiştirmek için de ayrı mektepler açılmasını öngörmüştür ve İmam Hatip adı verilen okullar bu amaçla açılmıştır. AKP yetkilileri durmadan ve her yerde İmam Hatiplerin meslek lisesi olmadığını ve dinini öğrenmek isteyenler için açılan liseler olduğunu söylemektedirler. Bu söylem, İmam Hatip liselerinin 430 sayılı yasanın amacı dışına çıktığını göstermektedir. 430 sayılı yasa, Anayasa'ya göre, değiştirilmez ve değiştirilmesi bile teklif edilemeyecek olan yasalardan biridir ve bu nedenle İmam Hatiplerin şimdiki durumu anayasaya aykırı olmaktadır. Anayasa gereği ya İmam Hatipler kapatılmalı ya da asal işlevini yerine getirecek hale getirilmelidir.

4+4+4 Yasası ve Anayasa

Türkiye Cumhuriyeti, laik, demokratik ve sosyal bir hukuk devletidir. Laik devletlerin din tercihi yoktur. Laik devlet tüm dinlere eşit mesafededir. Bu nedenle, **İmam Hatip okullarında dini eğitim** yapılacak olmasıyla Kuran-ı Kerim ve Hz. Muhammed'in hayatı gibi dersler, devletin toplumda var olan dini anlayışlar içinden bir anlayışı seçtiğini göstermektedir. Bu seçimi yapan devlet, toplumdaki diğer inançlar arasından bir tercih yapmış olduğundan Anayasayı ihlal etmiş olmaktadır. Oysa inançlara eşit mesafede durması gereken devletin yükümlülüğü, bir inancı topluma dayatmak değil, dinini öğrenmek isteyen her yurttaşına, özgün eğitim dışında yaygın eğitimde gerekli fırsat ve olanakları sunmaktır.

Sonuç

4+4+4 taslağı Meclise geldiğinde, İmam Hatip ortaokullarının açılması, Kuran-ı Kerim ve Hz. Muhammed'in hayatının seçmeli ders olması ve de okul öncesi çağındaki çocukların ilkokula başlatılması konuları taslakta yer almamıştır. Toplum ve muhalefet, erken yaşta zorunlu eğitimden açık öğretime ya da çıraklık eğitimine geçiş tartışmalarıyla oylanırken darbe niteliğinde bir yöntemle bu konular bir anda yasalaşmıştır. Bu yasa, eğitim süreçleriyle özgürleşmesi gereken çocukların köleleşmesine yol açacağından, çocukların geleceğine vurulan bir darbe niteliğindedir. Ço-

cukları özgürleşemeyen ülkelerin de özgür kalması olanaksız olduğundan, 4+4+4 aynı zamanda, ülkenin bağımsızlığına vurulan bir darbe olmaktadır.

4+4+4 yasının uygulanmasıyla, kısa sürede tüm okulların İmam Hatipleşmesi, karma eğitime son verilmesi ve üniversitenin de medreseleşmesi kaçınılmaz olacaktır. AKP'nin "Hedef 2023" sloganı her halde bu durumu Cumhuriyetin kuruluş ilkelelerinden intikam almanın son tarihini işaret etmektedir. Çocuklarımızın ve toplumumuzun laik, demokratik ve hukuk devleti olarak yaşaması için bu yasanın iptal edilmesi gerekir.

Kaynaklar

MEB (1996). **TBMM 1997 yılı bütçe konuşması**. Ankara: Ders Aletleri Yapım Merkezi Matbaası.

MEB (1997). **TBMM Plan ve Bütçe Komisyonu 1998 yılı bütçe konuşması**. Ankara: Mesleki ve Teknik Açıköğretim Matbaası.

MEB, (2011). Örgün Eğitim İstatistikleri 2010-2011. http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2010_2011.pdf, erişim 26 Mart 2012.

Nejla Kurul¹

Giriş

Eğitim sorunsalı, içinde insan ve toplum kuramına ilişkin düşünceleri ve doğadaki diğer canlılara ilişkin bakış açısını kapsar. Siyasal iktidarların eğitime ilişkin düşünceleri ve eğitim yapı ve süreçlerine ilişkin önermeleri, bunların felsefi ve siyasal temellerini sorgulamayı gerektirir. Bu bildirinin amacı, faydacı ve muhafazakâr bir proje olan 4+4+4 modelinin felsefi, siyasal ve iktisadi temellerini tartışmaya açmak ve Parlamentodan geçen yasanın yaratacağı sorunları sorgulamaktır.

Liberal/faydacı ve muhafazakâr eğitim felsefesi

İnsanın evrimine ilişkin tartışmalarda insanın biyolojik/fiziksel özelliklerinin uzun bir zaman içinde değiştiği ve “insanlık tarihinin onun dik yürüyüşünün ve alet üretmesinin tarihi olduğu” anlaşılmaktadır. Paleontoloji ve antropoloji çalışmalarından insanın doğanın “zor”una karşı hayatta kalmak için verdiği uğraşta zihinsel niteliklerinin geliştiği, alet üreterek doğa ile dolayimli bir ilişkiye geçtiği görülmektedir. Zor’a karşı hayatta kalmada grupla hareket etme ya da sürü halinde yaşamının, sorumluluk alarak toplumsallaşmanın ve nihayetinde devlet gibi büyük yapıları ortaya çıkarmanın tarihselliği zemininde insanın evrim

sürecinde başarılı bir biçimde türünü sürdürebildiği gözlenmektedir. Dolayısıyla evriminin herhangi bir sürecinde insanın “özü”, doğa, toplum ve birey

olarak üç momentte dinamik ilişkiler içinde olmuştur. İnsanın, biyolojik/zoolojik bakımdan beşer-altı ile tarihsel/kültürel-beşer altı zemininde yol alırken, emek, çalışma ve iş ile özneleşerek insan türüne ve tekil olarak kendi yaşamına ve toplumsal yaşama anlam/değer katan bir varlık/potansiyel olduğu anlaşılmaktadır.

Kapitalist toplumsal ilişkiler içinde insan, “hayatta kalma” ya da “anamlı bir yaşam sürme” amacıyla akıl yoluyla ulaşabilecektir. Doğanın “zor”u karşısında biri diğerine sorumluluk duyarak toplumsallaşan ve alet üreten insan, kapitalizm içinde doğa ile dolayimsız ilişkisini dolayimli bir ilişkiye dönüştürmüştür. Kapitalizm’in insana dayattığı “zor”, işsiz kalmak ve hiçbir kazancı olmamaktır; daha da zoru, üretken olamamak ve hiçleşmektir. İnsan, kentsel yaşamın yaygınlaşmasıyla doğadan dolayimsız yiyecek edinmemekte; mağaralarda barınamamakta; çayırarda, ormanlarda özgürce dolaşamamaktadır. İnsanın buluşu olan “iş güvencesi” ve “güvenli gelecek” fikri, ‘insanın tembel olduğu’, ‘tehdit ve baskı olmadan çalışmayacağı’ savı ile tedavülden kaldırılmakta ve yerine esnek ve güvencesiz çalıştırma ikame edilmektedir.

Kapitalizmin felsefi temelini oluşturan liberalizmde insanın “özü”, bencil bir güç isteği, saldırganlık, kıskançlık, rekabetçi, atıl olma, zorunda olmadıkça çalışmaktan kaçınma/tembellik, çıkarıcılık, zevk arayan, acıdan kaçan varlıklar olma, çevresiyle ilişkisinde edilgen ve tüketici oluşu gibi niteliklemlerle betimlenmektedir. İnsana dair olumsuz yargılar, alt toplumsal sınıflar, siyahlar ve kadınlar söz konusu olduğunda daha da kötüleşmektedir. İnsan doğasına ilişkin kötümser kavrayış, insanların devletin zor ve ideolojik aygıtları ile denetlenmesinin gerektiği yolunda bir akıl yürütme ile sonuçlandırılmaktadır. Böylece, insan doğasına ilişkin bu yönde bir kavrayış, egemen toplumsal grupların çıkarlarını meşrulaştırmakta ve ussallaştırmaktadır. Öte yandan liberalizm, insanın “özü”nü, tarih dışı, doğal ve zorunlu oluş hali olarak değerlendirmektedir. Böylece, insanın “doğası”, bir fikir, soyutlama ve evrensel bir nitelik olarak algılanmaktadır.

Liberalizmin ve muhafazakârlığın da içinde yer

¹ Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü Öğretim Üyesi, Prof. Dr.

aldığı statüko ideolojileri, insan doğası hakkında kuşkucu görüşler geliştirmeye yatkındır. Bir ideoloji ne denli geçmişe dönükse insanlar hakkındaki görüşü de, esasta kötü (tembel, saldırgan, bencil, tamahkâr, edinimci ve hatta hayvansı) olarak nitelenmiştir. İmgelerin kötüleşmesi ölçüsünde, toplumsal ilerlemeye dair herhangi bir proje için de daha az umut; özgürlüğü sınırlandırmak için de daha çok haklılaştırma nedeni bulunmaktadır².

Liberalizmin ve muhafazakârlığın insan “doğası”na dair kötümser kavrayışı, “iyiyi” tasarlamak vaadiyle totaliter ve baskıcı yapılanmalara güç vermektedir. İnsanın denetimine ilişkin bu yaklaşım, koşut olarak mevcut güç ilişkileri lehine sonuçlar üretmektedir. Eğitim, içinde zor’u kısmen barındırsa da, esasında ideolojik bir aygıt olarak aile, medya ve din kurumlarının da desteği ile çocuklar ve gençleri kapitalist sistemin makbul insanı haline dönüştürmektedir. Bireyin kendi iradesi ile yaşaması ya da özneleşmesinin olanakları, onun iktisadi yaşamı içindeki “tüketici tercihleri”ne indirgenmektedir. İnsanlara geleceğin belirsiz işlerine hazırlanmaları için “yaşamboyu öğrenme mahkûmu” olarak diploma, sertifika ve belge biriktirmeleri salık verilmektedir. Eğitim sürecindeki bileşenlerin kendi dinamik ilişkileri içinde, görece yetkinleşme ve özneleşme olanakları olsa da, liberal ideolojik hegemonyanın gücü oldukça belirgindir.

Kapitalist yaşam alanında bireylerin davranışlarını kendi iradesinin tamamen dışında belirleme çabası, bireyin kendi davranışlarını kendi olanakları ve sınırları çerçevesinde oluşturma özgürlüğünü elinden alma çabasıdır. Birey kendi çıkarından çok başkalarının çıkarlarına eklenilerek bir başka ekonomik ya da siyasal varlığın sürmesine doğrudan ya da dolaylı yoldan hizmet edecektir. Bu çaba, içeriği bir “var olma” biçimini anlatan ve öğütleyen fikirlerin, davranış belirler duruma gelmesidir. Habermas’a göre gelecekte insan bilincini kontrol etme çabaları artış gösterecektir. Bunun yolunu açacak ve imkânlarını yaratacak olan bilimin kendisidir³.

Kapitalist eğitimde “insan özü”ne ilişkin kavrayış-

ta, “zekâ, yetenek, ilgi temelinde kalıtsal etkenler ve çevresel etkenler” sınıflamasının yüzeyselliği içinde ve nesnel bağlama değil, tekil bireye hak ettiğinden fazla değer atfedecek biçimde tartışılır. Bireylerin, bir belirlenmişlik çerçevesi ile gelmekle birlikte değiştirilebileceğine olan güven tamdır. Eğitim sürecinde insan, hakkında tasarrufta bulunulacak eğitim nesnesidir. Eğitim süreci içindeki insan, bir süre sonra unutulur, eğitim sistemi, okullar, programlar, sınavlar konuşulmaya başlanır. Eğitimsel yapılar, giderek insandan bağımsızlaşmıştır. Devlet dolayımı ile eğitim sistemi, insan karşısında bağımsız bir güç haline gelmiş ve bir ideoloji yaratmıştır. Eğitim, “bireylere istendik davranışlar kazandırma süreci” olarak tanımlandığında, Eski Yunan’da, Ortaçağda ve çağımızda eğitimi anlatacak evrensel bir tanıma ulaşmış oluruz. Eğitimin kimin için ve nasıl yapıldığına bakılmaksızın, eğitimsel yapılar özne olmuş, insana ise nesne rolü atfedilmiştir. Böylece eğitim, tarih üstü ve toplumsal içerikten yoksun bir egemenlik aracına dönüşmüştür.

Kapitalizm, krizlerle de olsa, bir toplumsal sistem olarak işlevlerini yerine getirmek üzere ciddi yaratıcı arayışlarını sürdürmektedir. Kapitalist sistemi benimseyen düşünürlerin üzerine odaklandıkları toplum ve insan, tarihsel ve toplumsal koşullardan bağımsız, düşüncelerin ürünü olan durağan varlıklar olarak ele alınmaktadır. Sonuç da ulaşılmak istenen az ya da çok düzenli işleyen bir toplumdur. Var olan toplumsal yapının, küçük düzeltmelerle de olsa sürekliliğini varsayan işlevci paradigma, Batı toplumlarının liberal düşünürlerinin ve yakın zamana dek bu toplumlarda benimsenen geleneksel liberal anlayışın bir parçası niteliğindedir. Tan’a göre (1990) Durkheim gibi işlevci sosyologlar, organik bir yaklaşımla toplumu insan bedenine benzetirler. İnsan bedeninde nasıl belli organlar belli işleri görürler ve karşılıklı bağımlı çalışırlarsa toplumun çeşitli kurumları da (örneğin eğitim) başka kurumlarla (ekonomi, aile, siyaset, din) öyle ilişkiler içindedirler. Düzenli ve dengeli bir toplumda toplumsal rollerin yerine getirilmesi için insanların güdülenmeleri ya da zorlanmaları gereklidir. İşlevcilere göre, insan toplumsallaşma süreci içinde kültürel norm ve değerleri ‘içselleştirdikleri’ için rol beklentilerini yerine getirirler. Bu yüzden de rollerin bağlandığı kurumlar düzen-

2 Marksist Düşünce Sözlüğü (2005), İstanbul: İletişim Yayınları, s.305.

3 Turgut Özdemir (2011). “Eğitim ve İdeolojinin Özdeşliği Bağlamında İnfomal Eğitimin Formalleşme Süreci”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: TODAİE, s. 59-60.

li olarak çalışır. İşlevci paradigmaya göre, çağdaş toplumda eğitimin iki temel işlevi vardır: *Birincisi*, eğitim yetenekli kişileri ayırıp seçmekte ve böylece en yetkin olanların en yüksek konumlara gelmesini sağlamakta kullanılan etkin ve akılcı bir araçtır. Okullar kişinin statüsünü aile kökeninden ziyade çabayla yeteneğin belirlediği bir fırsat eşitliği toplumunun yaratılmasına yardımcı olurlar. *İkincisi*, okullar ekonomik gelişme için giderek bilgiye daha bağımlı hale gelen bir toplumda yetişkin rollerinin gerçekleşmesi için gereken bilişsel beceri ve normları öğretirler⁴.

Esnek eğitim modeli: Neoliberal ve muhafazakâr siyaset felsefesinin zorunlu eğitime yansımaları

Kapitalist toplumda eğitim tarihi, içinde çatışma ve gerilimler içeren aydınlanma projesi üzerine temellenir. Eğitim, yeni toplumun akılcı, üretken ve özgür insanını yetiştirecektir. İnsanı öteden beri, insanüstü/aşkın güçlerin yarattığı korkudan arındırmak yaşamının efendisi duruma getirmek aydınlanma düşüncesinin eğitim anlayışını yansıtmaktadır.

Outram, *Aydınlanma* adlı kitabına, Condorcet'nin şu sözü ile başlamıştır: “Birgün gelecek ve güneş sadece akıllarından başka efendileri olmayan özgür insanlar üzerinde parlayacak”. Aydınlanmaya ilişkin bu kavrayış, kuşkusuz çok çeşitli tanımlardan sadece biridir. Tanım belirsizliği öylesine şaşırtıcıdır ki, 1783 yılında, *Berlinische Monatsschrift*, bir yarışma açarak ‘Aydınlanma nedir?’ sorusuna verilecek en iyi yanıtın ödüllendirileceğini duyurmuştur. Yahudi düşünür, Moses Mendessohn’a (1729-1786) göre, insan aklının kullanımına ilişkin henüz tamamlanmamış ve herkese açık olması gereken bir eğitim sürecinin adıydı Aydınlanma. Bu nedenle Mendelssohn, halk arasında Aydınlanma fikirlerini yaymayı amaçlayan ‘popüler felsefe’ akımını destekliyordu. Prusyalı filozof Immanuel Kant da yarışmaya katılmıştı. Kant aydınlanmayı, aklın gelişiminin toplum, din ve siyaset düşüncesini karmaşaya sokabileceğini bilmekle birlikte çok olumlu bir gelişme olarak görüyordu. Kant’a göre aydınlanma, “akıl yoluyla ve başkalarının yol göstermesi olmaksızın ‘insanın kendi neden olduğu olgunlaşmamışlığından kurtulması’ demektir. Kant’a

4 Mine Tan. (1990) “Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar: İşlevci Paradigma ve Çatışmacı Paradigma” **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt:23 Sayı: 1.

göre, aydınlanmanın düsturu, ‘Bilmeye cesaret et’ idi. Kant, aydınlanmayı, “insanın inançtan, boş inandan veya vahiyden çok akılcılıkla yönetilme arzusu ve geleneğe değil, bilime dayalı bir dünya görüşü” olarak görmüştür⁵.

Liberal eğitimi savunan filozofların, toplumsal alanda eğitime dair amaçları, “açık biçimde tanımlanan ilişkilere göre bireylerin özgürlüklerini ve haklarını korumak, toplum içindeki bireylerin refahını yükseltmek, bireyler arasında özgürce iletişime olanak verecek sosyal ve politik dengeleri sağlamaktır. Bireylerin refahını artırmak konusunda liberallerin kendi aralarında görüş ayrılıkları vardır. Klasik liberaller ideal dengenin bireyler arasındaki yarışa devletin ya çok az ya da hiç müdahale etmeyecek sağlanacağına inanırlar. Amerikan ilerlemecileri, bu dengenin iletişim ve değişim süreçleriyle kurulması gerektiğini belirtirken, sosyal-refahçı liberaller, sosyal ve eğitimsel programlar yoluyla toplumun daha iyi bir düzeye ulaşabileceğini ve bireylerin refah düzeyinin yükseltilebileceğini savunurlar⁶.

Türkiye’nin kuruluş yıllarında, eğitimin aydınlanma düşüncesine hizmet edecek bir araç olarak inşa edilmesi ve feodal kalınlardan ve her türlü boş inançtan insanları kurtarma projesi uzun soluklu olamamış; bu olgu, egemen sınıfların burjuva devriminin öznelere olarak devrimci niteliklerini hızla yitirmeleri ve toplumu yeniden donduracak stratejilere yönelmeleri ile sonuçlanmıştır. Dinsel düşüncenin toplum nezdinde canlandırılması, kapitalist sistemin günahlarını Tanrıya havale eden, insanların yeryüzünü kendileri için cennete çevirebilecek güçlerinin farkında olamamalarına yol açan ideolojik ve zora dayalı aygıtlar toplumsal yaşam içinde hızla etkili olmaya başlamışlardır. Toplumsal yaşamın, özellikle 12 Mart 1971 ve 12 Eylül 1980 darbeleriyle hızla muhafazakâr ideolojilerine açılması mümkün olmuş; özellikle 12 Eylül askeri darbesinden sonra neo-liberal ve muhafazakâr düşünce ve eylemlere siyasal alanda güç kazandırılmış; toplumsallık bu ideolojilerin etkisine yoğun biçimde açılmıştır.

AKP, 12 Eylül askeri darbesi ile yaratılan toplum-

5 Dorinda Outram . (2007), *Aydınlanma*. (Çev: Sevdâ Çalıskan, Hamit Çalışkan) Ankara: Dost Yayınları, s.17-18.

6 Gerald L. Gutek (1997) **Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar** (Çev: Nesrin Kale).Ankara: Pegem Yayınları, s.198.

sal, politik ve iktisadi koşulların içinden doğmuş ve bu kaynaktan beslenmiştir. Küresel neo-liberal akımın yerel yeni muhafazakâr tarzla birleşmesi, AKP programının sentezini oluşturmaktadır. Bilindiği üzere, Türkiye’de en geniş İslamcı hareketi, Gülen Cemaatinden önce Milli Görüş Teşkilatı temsil etmekteydi. Bu hareketin, Batı karşıtı, *devletçi, kalkınmacı, milliyetçi* niteliklerinden ayrı düşünen bir grup, AKP’yi ortaya çıkarmıştır. Benimsenen ideoloji, gelenekçi milli görüşten bir hayli farklıdır: *Küreselleşmeci, liberal ve İslamcı/muhafazakâr*. Bu süreçte AKP, liberal öznelerle ittifak içinde Kemalist ideolojinin ve devletçi anlayışın dönüştürülmesi ve küreselleşen kapitalizm için sorun yaratan yönlerinin tasfiye edilmesi için ciddi uğraş vermiştir⁷.

Bu bağlamda “4+4+4” esnek eğitim modeli, küreselleşmeci, neoliberal, İslamcı/muhafazakâr anlayışın eğitim alanına nüfuzunun derinleştirilmesi projesidir. Esnek eğitim modeli Kant’ın dillendirdiği, “insanın inançtan, boş inandan veya vahiyden çok akılcılıkla yönetilme arzusu ve geleneğe değil, bilime dayalı bir dünya görüşü”nün⁸ geriletilmesine yönelik bir hukuk formu olarak değerlendirilebilir. Esnek eğitim modelinin eğitimde doğurabileceği olası tehditler aşağıda kısaca özetlenmiştir:

Esnek Eğitim modeli, eğitimde “ilgi ve yetenek temelinde ilerleme” olasılığı kısmi olarak varken “eğitimi fiyatlandırma” ile ikinci bölüm ilişkilerini emekçi sınıflar aleyhine yeniden düzenlemektedir.

Yasada ifade edilen bu modelde, 1739 sayılı yasanın 22. Maddesinde yer alan “İlköğretim kız ve erkek bütün çocuklar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır” ibaresi kaldırılmıştır. Yasanın önceki hükmüne rağmen ilköğretim okullarında ticarileşmenin ve okul içinde gelir yaratmanın da neden olduğu bir ayrışma yaşanırken, yeni düzenleme ile ilköğretimin metalaşmasının engeli olabilecek bir düzenleme de ortadan kaldırılmıştır. Böylece eğitimde eşitliğe hizmet eden ilköğretimin kamu hizmeti olarak kavranışı ve kamuca finansmanı fikri zayıflatılmıştır.

7 İlhan Uzgel (2009).”AKP:Neoliberal Dönüşümün Yeni Aktörü”. *AKP Kitabı Bir Dönüşümün Bilançosu*. (Derleyenler: İlhan Uzgel Bülent Duru. Ankara: Phoneix Yayınları.
8 Dorinda Outram 2007, *Aydınlanma*. (Çev: Sevdâ Çalışkan, Hamit Çalışkan) Ankara: Dost Yayınları, s.17-18.

Liberal eğitimde insanlar arası zekâ ve yetenek farklılıklarının kaynağı, ilgilenilen konulardan biri olmuştur. Zekâ ve yetenek farkı, tarihsel olarak üretilen değil, başlangıç itibariyle kalıtsal olarak algılanmaktadır. Her ne kadar liberal düşünce “eğitimde fırsat eşitliği” ile bunun değiştirilebileceğini ileri sürse de, bu yanılsama devam etmiştir. Bu konuda Smith de değinmiştir:

Farklı insanların doğal yeteneklerindeki farklılık, gerçekte bildiğimizden çok daha azdır. (...) En benzemez kişilikler, örneğin bir filozof ile bir sokak hamalı arasındaki farklılık, ağırlıklı olarak doğadan değil, alışkanlıklardan, görenekten ve eğitimden kaynaklanmış görünür. Dünyaya geldiklerinde ve varlıklarının ilk altı ve sekiz yılında, muhtemelen çok benzerdiler, ne ana babaları ne de oyun arkadaşları onlarda belirgin bir farklılık görebilirdi. Bu yaş civarında ya da kısa bir süre sonra çok fazla meşguliyetle görevlendirildiler⁹.

Liberal ideoloji ve eğitim düşüncesine göre, insanlar arası farklılıklar doğal ve meşrudur. Toplumsal sınıf ayrımları, görünmez elin bencil ve açgözlü eylemleri sonucunda ortaya çıkmıştır ve kaçınılmazdır. Bireylerin özellikleri, hakları ve özgürlükleri de sınıfsal konumlarına uygun olarak ayrışmaya uğramıştır. Ancak bireylerin sınıflar arası hareketliliğinin olanakları vardır. Liberal ideolojinin eğitim yoluyla ‘fırsat eşitliği’ sağlama fikri kendi içinde belli gerilimleri barındırmasına karşın, eğitimin finansmanında kamu bütçesine daha az, ailelerin finansmana katkılarının daha çok alınacağı bu modelde fırsat eşitliği de adeta ortadan kalkacaktır. Zira bu model, insanlar arası sınıfsal farklılıkları ‘dondurma’, diğer bir deyişle toplumsal sınıfların yeniden üretimi projesine hizmet edecek biçimde kurgulanmıştır. İşlevci paradigmanda belirtilen, “eğitimin, yetenekli kişileri ayırıp seçmede ve böylece en yetkin olanların en yüksek konumlara gelmesini sağlamada kullanılan etkin ve akılcı bir araç” olmasına dönük işlevi, eğitimin metalaşması sonucunda daha az etkili olacaktır.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Fakülte Kurulu kararında belirtildiği gibi¹⁰, esnek eğitim modeli ile farklı toplumsal gruplar ve tabakalardan çocukların eğitim hakkı engellene-

9 E.K.Hunt (2002). İktisadi Düşünce Tarihi. Ankara: Dost Yayınları, s.98.

10 www.ankara.edu.tr (1.04.2012).

bilmekte, eğitimde eşitlik ilkesi zedelenmektedir. Yasa, 8 yıllık temel eğitimi dezavantajlı çocuklar için fiilen 4 yıla indirerek kız çocuklarının, yoksul çocukların, köy çocuklarının ve engelli çocukların üst öğrenime devam etme olanaklarını ortadan kaldırmaktadır (NK: ya da ‘eğreti okullar’a bırakmaktadır). Yasa, çocuk işçiliğini, toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve ayrımcılığını, sınıfsal ayrışmayı, köy-kent kutuplaşmasını teşvik etmekte, çocukların toplumsallaşarak bütünsel ve çok yönlü gelişiminin önünü kapatmaktadır. Genel olarak tasarı, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme ve Uluslararası Çalışma Örgütünün çocuk işçiliğinin önlenmesine dair kararları, UNESCO Eğitimde Ayrımcılığa Dair Sözleşme’nin birçok hükmünü göz ardı ederek insan hakları ihlallerine yol açmaktadır.

Bu çalışmalar yapılırken Türkiye’nin, OECD’nin hazırladığı Sosyal Adalet İndeksi (SAİ) içindekini konumunu gösteren çeşitli göstergeler itibarıyla anımsamak gerekmektedir. Türkiye yoksulluğu önlemede 31 ülke arasında 26. sıradadır; çocuk yoksulluğunu önlemede ise 29. dur. Eğitime erişim, ilköğretim düzeyi için en önemli göstergelerden biridir. SAİ’ne göre, eğitime erişimde Türkiye, 31 ülke arasında en sonuncudur¹¹.

Erken mesleki yönlendirme ile statüko üretilmekte, çocuk ve gençlerin çok yönlü gelişimi engellenmektedir.

Kapitalist eğitim sistemi, toplumsal işbölümü bağlamında zihinsel emek (kafa) ve bedensel (kol) emeğini birbirinden ayırır; eğitimin amaç ve yapısını, eğitim programlarını ve içeriğini bu doğrultuda düzenler. Bir insanın tarlada çalışıp eve döndüğünde keman ya da bağlama çalmasının olacağını ortadan kaldırır. Ya da fabrikada çalışıp eve gelip entelektüel faaliyet içine girebilecek bir işçi olabileceğini, küçük olasılıklar dışında düşünmez. Çocuk ve gençlerin üretken faaliyetlerinin okulda ve kentsel yerleşim yerlerinde kullanım değeri yaratmak üzere olabileceği düşünülebilir. Ancak çocuk ve gençlerin artı değer yaratma ve emek sömürsünün olduğu işyerlerine/işletmelere ucuz

işgücü olarak gönderilmesinin yaratacağı tehditler üzerinde çok az durulmaktadır.

Var olan eğitim sistemi içinde erken mesleki yönlendirme, çocukların temel eğitimi ile hedeflenen “çok yönlü gelişimi”ni engelleyicidir. Çocukların yetenek, ilgi, özellik ve değerlerini tanıyarak yaşam hedefleri ve beklentilerinin belirgin ve tutarlı hale gelmesi ancak ergenlik döneminin sonunda gerçekleşebilmektedir. Gelişim psikolojisi alanında yapılan araştırmaların bulguları, ergenlik ve gençlik dönemlerinin giderek daha ileri yaşlara kaydığı yönündedir. Son yıllarda “gecikmiş ergenlik”, “uzatılan gençlik” gibi kavramlar ile işaret edilen bu durum, kariyere yönelik belirleyici meslek seçimi ve tercihlerin 17-18 yaşlarına kaydırılmasını gerekli kılmaktadır¹².

Esnek modelin ikinci basamağında 10-11 yaşlarındaki çocukların “sosyal”, “fen-matematik”, “ticaret”, “din”, “tarım”, “sanat”, “spor” gibi ilgi ve yetenek alanlarına yöneleceği ifade edilmektedir. Küçük yaştaki çocukların bu tercihlerini, özgür aileler veya okullar değil, esasta büyük ölçüde ailenin ve çevresinin sosyal ve ekonomik kökeni belirleyecektir. Bugün okullar arası kutuplaşmanın çok derinleştiği bir dönem yaşanmaktadır. Devlet okulları, ailelerin sosyo-ekonomik kökenlerine göre ayrılmıştır. Bu yüzden insanlar, gerek iktisadi olanaklarının ve gerekse kültürel sermayelerinin yetersizliği nedeniyle özgür kararlar alamayacaklar; özellikle yoksul aileler, siyasal iktidara ‘yakın olmak’ düşüncesiyle okul yönetimlerinin de etkisiyle “din” dersleri tercihinin zorlanabileceklerdir. Bu nedenle okulda ayrımcılık ve bunu önlemeye dönük çalışmalara hız kazandırmak önemli olmaktadır.

Üniversiteye girişin, eğitim olanakları birbirinden oldukça farklı okulların öğrencilere verdiği “ortaöğretim bitirme başarı notu”na bağlanması, dershanelerle okul arasındaki ilişkilerin başkalaşmasına yol açacaktır ve başka tedbirler alınmadığı takdirde bu durum eğitim eşitliğini zedeleyecektir.

Yasada “ortaöğretimi bitirme başarı notu” ve “başarı puanının yüzdesi” gibi ayrıntıları belirleyen maddeler kanunla düzenlenmektedir. Bu durum

11 OECD. Social Justice in the OECD- How do the Member States Compare? Sustainable Governance Indicators 2011. (www.sgi-network.org/pdf/SGI11_Social_Justice_OECD.pdf) (1.04.2012).

12 www.ankara.edu.tr (1.04.2012).

bir diğer maddede belirtilen “Yükseköğretim kurumlarına giriş ve yerleştirme işlemlerine ilişkin usul ve esasların Yüksek Öğretim Kurulu’nca belirleneceği” ifadesi ile çelişkilidir. Ayrıca yükseköğretim kurumlarına giriş ve ortaöğretim başarı puanının belirlenmesine ilişkin maddeler bilimsel temelden yoksundur¹³. Bu süreç, dershaneleri ortadan kaldırmayacak, dershaneleri bu kez okul başarısı için uğraşmaya, diğer bir deyişle dershanelerle okullar arasındaki ilişkinin başkalaşmasına yol açacaktır. Yüksek başarı için sadece öğrencilerin değil, okulların da yarıştırlacağı bu sürecin başta eğitimde etik olmak üzere pek çok soruna yol açması olasıdır.

Bu modelin orta vadede dershaneleri ortadan kaldırma amacına hizmet edeceği ileri sürülmektedir. Serbest piyasa ekonomisinde, ancak büyük kamu- sal desteklerle dershanelerin ortadan kaldırılması ve özel okullara dönüştürülmesi mümkün olacaktır. Bu uygulama ise siyasal iktidarın geçmişte de denediği (başarılı ve yoksul öğrencilere özel okullar- da okumaları için 1000 TL. ödenmesi) projesinin yeniden hayata geçireceğini ‘müjdelemektedir’. Bu yolla kamudan özel okullara kaynak transferi, özellikle dershane sektöründe güçlü olan sivil toplum örgütlerinin işine yarayacaktır.

Model, otoriter eğilimlerin arttığı Türkiye’de alternatif politikalar üretilmedikçe ‘eğitimde ve istihdamda ayrımcılık’ olasılığını artıracaktır.

Demokratik, özgürlükçü ve eşitlikçi bir anayasanın olmadığı Türkiye’de, modelin ikinci basamağında yer alan seçmeli dersler yoluyla okul içinde örtük bir yönlendirme, ötekileştirme, kaynak ayırmayarak belli seçmeli dersleri açmama gibi politikalarla okul içinde ayrımcılık derinleşebilir. Örneğin hangi öğrencilerin din derslerini aldığı, hangilerinin hiç din dersi almadığı, konulursa Alevilikle ilgili dersleri kimlerin aldığı, dinsel nitelikli hangi dersleri kimlerin açılmasını istediği gibi bilgiler, öğrencilere yanlış yaklaşımları getirebilir. Öğrencilere ilişkin bu bilgiler, başka biçimde tedbir alınmadığı takdirde istihdamda ayrımcı uygulamaları derinleştirebilir. Bu olasılığı, OECD’nin hazırladığı Sosyal Adalet İndeksi¹⁴ güçlendirmektedir. İndekse göre, Türkiye

¹³ Aynı.

¹⁴ OECD. Social Justice in the OECD- How do the Member States Compare? Sustainable Governance Indicators 2011. (www.sgi-network.org/pdf/SGI11_Social_Justice_OECD.pdf (1.04.2012)).

sosyal kapsayıcılık ve ayrımcılığı önlemede 31 ülke arasında en sonuncusudur.

Model, toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini artıracaktır.

Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmaması ve serbest piyasaya bırakılması, kadın- ların ekonomik özgürlüklerini kısıtlar. Okul öncesi eğitimin serbest piyasa dinamiklerine terk edilmesiyle, bu eğitimin bedelini ödeyemeyen yoksul ailelerin çocukları okul öncesinde uyanan eksikli- ğinden ötürü eğitimde gerileyebilir. Ayrıca, ilköğ- retim ikinci basamağından itibaren din derslerinin yaygınlaşmasına koşut olarak toplumsal cinsiyet duyarlılığı olmayan program ve ders kitaplarının yaygınlaşmasıyla, kadın ve erkekler arasındaki eşitsizlikler derinleşir.

Zorunlu eğitime başlama yaşının 5’e çekilmesi, okulların fiziksel koşullarında ve öğretmenlerin çalışma koşullarında önemli değişiklikleri gerektirmektedir. Bu uygulamanın hayata geçiril- mesi durumunda hem 5 yaş çocuklarının hem de bu çocukları okutan öğretmenlerin okul yaşan- tıları kolay olmayacaktır. İlköğretim okulları ve liselerin fiziksel olanaklarının, toplumsal sınıfların mekansal ayrışması ve okulda gelir yaratmanın bir sonucu olarak birbirinden ayrıştığı açıktır. Özellikle dersliklerin oldukça kalabalık olduğu okullarda, 5 yaşın gerektirdiği öz bakım becerilerini karşıla- mada, öğretmenler bu sınıf mevcutlarıyla yeterli olamazlar. Ayrıca bu öğretmenler sınıf öğretmeni olarak yetiştirilmişlerdir ve okul öncesi yaş grubu- nun gereksinmelerini karşılayacak bilgi birikimine sahip değildirler. Öğretmenlerin kalabalık sınıfları geride bırakıp, gereksinme duyan çocukla tuvale- te gitmesi, çocuğun yemeğini yemesine yardımcı olması, altına kaçırdığında tedbir alması, ayrıca bu yaş grubunun gereksinme duyduğu ilgiyi gös- terebilmesi, olanaksız olmasa da çok güçtür. Bu uygulama, 5 yaşında öğrencisi olan sınıf öğretmen- lerinin çalışma koşullarını ağırlaştıracağı gibi ço- cukların da ihmaline yol açabilecektir.

OECD’nin sosyal adalet indeksinde bir gösterge olarak, “erken çocukluk eğitimine ayrılan kamu harcaması” kullanılmaktadır. Bu gösterge bağla- mında Türkiye’nin sırası 31 ülke arasında 30. sı- radır.

Sonuç

Temel eğitimin dayanağı, insanların/yurttaşların eğitim görme hakkıdır. Eğitim görme hakkı ise, insanların yaşamaları için kendilerine gerekli davranışları öğrenmeden insanca yaşamayacakları görüşünden kaynaklanmaktadır. Bir ülkede yurttaşın sağlıklı olması, geçimini kendi gücü ile sağlaması, toplumsal yaşama ve üretime katkıda bulunması, toplu yaşamın kurallarına uyması isteniyor ve bekleniyor ise, yurttaşın bunları yapabilecek düzeyde geliştirilmesi için öğrenmesi zorunlu olmaktadır¹⁵. Bir yurttaşın kendi olanakları ile kendini böyle bir yeterliğe ulaştırması çok zor, çoğu kez olanaksızdır. Bu yüzden devletler, yurttaşlarına temel eğitim olanaklarını açmayı, tüm yurttaşları bu olanaktan yararlanmaya zorlamayı bir devlet görevi olarak üstlenmeye başlamışlardır. Kavram olarak temel eğitim, her yurttaşa yaşamında karşılaştığı ve karşılaşacağı kişisel, toplumsal sorunlarını çözmede, toplumun değerlerine ve düzgülerini geliştirmede ve/veya uyum sağlamada; üretken ve tutumlu olma mada temel yeterlikleri ve alışkanlıkları kazandıran bir eğitimidir.

‘4+4+4 modeli’ tartışılırken siyasal iktidarın sıkça dillendirdiği gibi, çocuğun eğitiminden sadece aile sorumlu değildir; demokratik ve insanca eğitim için eğitime ilişkin kararlar demokratik bir biçimde, ülke yurttaşlarının en geniş katılımı ile alınmalıdır. Eğitimi sadece ailelerin sorumluluğuna bırakacak anlayış, eğitim finansmanını da ailelere bırakacak eğitimin özelleştirilmesi anlayışını dayatır. Oysa eğitim, amaçların kurgulanmasından, yapısının örgütlenmesine ve demokratik iklimin oluşturulmasına kadar bir dizi süreci içeren kolektif dinamik bir hizmettir; bir hak olarak eğitim kamu hizmeti olduğundan finansmanı da kamuca sağlanmalıdır.

Demokratik toplumlarda siyasal baskı gruplarının, diğerlerini ötekileştirirken ilköğretim programlarını kendi lehlerine gedik açabilecekleri bir alan olarak görmemeleri beklenir. Aksi durumda, diğer grupların, seslerini çıkarabilecekleri, ayrımcılığa uğradıklarında başvurabilecekleri, ülke düzeyinde ayrımcı uygulamaların izlenebileceği mekanizmaları talep etmeleri beklenir. Eğitimde ve istihdam-

da ayrımcılığın önlenmesi için devlet kurumları yoluyla ya da demokratik kitle örgütleri kanalıyla oluşturulabilecek mekanizmalara ilişkin tartışmalar yürütülmelidir. Eğitimde ve istihdamda toplumsal sınıf, ırk, renk, etnik köken, dinsel köken, cinsiyet, cinsel yönelim, dünya görüşü temelinde ayrımcılığın izlenmesi ve önlenmesine dönük politika belgeleri ve istatistikler oluşturulmalıdır.

‘4+4+4 modeli’ esnek eğitim modelinin eğitimde eşitliği zedeleyebileceğine ilişkin düşünceler yukarıda ifade edildi. Zorunlu eğitimde eşitliği sağlamak, yurttaşlara ulaştırılan eğitimin hiçbir ayrıcalık gözetmeksizin denk olarak sunulmasını sağlamak için büyük çaba göstermek gerekmektedir. Başaran’ın belirttiği gibi¹⁶ eğitim verilirken, 1) eğitim programlarında, 2) eğitim ortamlarında, 3) eğitimin yurttaşlara maliyetinde eşitlik sağlanmalıdır; ancak eğitim eşitliğinin sağlanıp sağlanmadığını araştırma ve izleme işleyiş ve araçlarının oluşturulmasına dönük yasa teklifleri hazırlanmalıdır.

‘4+4+4 modeli’ Meclis’ten rüzgâr gibi geçmiş ve yasalaşmıştır. Ancak Yasanın doğuracağı sakıncalar halka anlatıldığında, daha özgürlükçü ve eşitlikçi yasaların çıkarılmasına dönük muhalif çabaların hakkı saklıdır. Halkın desteğini almak üzere çalışmak, sadece eğitim alanında değil, sağlık, sosyal güvenlik, sosyal konut, enerji, su vb. kolektif malların üretimi ve dağıtım konularını da kapsayacak bütünsellikle olmalıdır. Liberal filozofların tek umudu, ‘cahil ve bilinçsiz’ halkın (!) hiçbir zaman örgütlenerek bir araya gelip iktidarı talep edemeleridir. Bence liberal filozofları yanıltmanın tam zamanıdır!

15 İbrahim Ethem Başaran. (1982) *Temel Eğitim ve Yönetimi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, s.11-12.

16 Aynı, s.43.

30 Mart 2012 tarihinde kabul edilen ve 11 Nisan 2012 tarihinde Resmi Gazete’de yayımlanan 287 sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun”daki 1. Madde’ye göre; 5 Ocak 1961’den beri geçerli olan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nun 3. Maddesi şu şekilde değiştirilmiştir: “*Mecburi ilköğretim çağı 6-13 yaşındaki çocukları kapsar. Bu çağ, çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda başlar. 13 yaşını bitirip 14 yaşına girdiği öğretim yılı sonunda biter.*” 1961’de kabul edilen ve 12 Ocak 1961’de Resmi Gazete’de yayımlanan maddede ise bu durum: “*Mecburi ilköğrenim çağı, çocuğun altı yaşını bitirdiği yılın Eylül ayında başlar, 14 yaşını bitirip 15 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter*” şeklinde düzenlenmekteydi.

Var olan uygulama 72 ayını doldurmuş çocukların ilköğretime başlaması şeklindeyken (Ekim-Aralık doğumlu çocukları da sayarsak en küçük başlama yaşı 68-69 ay idi), bundan sonrası için planlanan uygulamada 72 ay üst sınır olarak belirleniyor ve 60 aylıktan itibaren çocukların ilköğretime başlamaları söz konusu. Bu da ilköğretime başlama yaşının bir yaş geriye çekilmesi anlamına geliyor. Bu konuyu çocuklar ve öğretmenler boyutlarıyla irdelemek gerekmektedir.

Eğitimle ilgili kararların, ülkemizde konunun alan-daki ve akademideki uzmanlarının görüşüne yeterince başvurulmadan, bugüne kadar yapılmış araştırma sonuçları gözlemlenmeden ve çok kısa sürelerde alınıp yürürlüğe konması her zaman için problemli bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

¹ Boğaziçi Üniversitesi İlköğretim Bölümü Araştırma Görevlisi (isiksabirli@gmail.com)

2012-2013 eğitim öğretim yılının başlamasına beş ay kadar kısa bir süre kalmışken, yetkililer tarafından hala net bir açıklama sunulmamıştır ve bu denli önemli bir konuda kayıt öncesi açıklama yapılacağı belirtilmektedir. Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer, 72 ayın okula başlamada üst limit olarak belirlenmesinin çocuklara hayatlarında bir yıl kazandırmak olarak yorumlarken (<http://www.memurlar.net/haber/220573>), eğitimin aceleye getirilecek bir şey olmadığını, çocukların ancak pedagojik olarak hazır olduklarında verilen eğitimden fayda görebileceklerini ve okul eğitimine başlarkenki hazır oluşlarının sonraki tüm eğitim hayatlarını etkilediği gerçeğini gözden kaçırmaktadır. Yapılan araştırmalar göstermiştir ki, eğitimin ilk yıllarındaki başarısızlıklar, okulu terk etme oranını önemli ölçüde etkilemektedir (Alexander, Entwisle & Horney, 1997). Bununla beraber, Bakan’ın hayatlarında bir yıl kazanmaları olarak nitelendirdiği durum, ilköğretimin ikinci dört yıllık bölümünde mesleki okullara devam edecek öğrenciler için şu anki durumla karşılaştırıldığında tam beş yıl daha erken, yani neredeyse 9 yaşında daha oyun çağındayken stajer adı altında çocuk işçiler olarak çalışma hayatına girecekleri anlamına gelmektedir.

72 ayın üst sınır olarak belirlenmesi tabiri de yine karışıklığa yol açacak bir durumdur zira şu an ailelerin iznine ve kararına bırakılacağı sözü edilen 60-72 ay arası okula başlama durumunda, çocuğunu okula erken göndermeme kararı alan bir ailenin çocuğunun bir sonraki eğitim yılı başlarken 72 ayı aşmış olması durumu bu üst sınır tabirine aykırı bir durum oluşturacaktır. Bu bağlamda uygulamanın nasıl yapılacağı konusu kafa karıştırıcıdır. Diğer bir konu ise okula erken başlatma kararının ailelere bırakılması durumudur. Ailelerin çocuklarının okula hazır olup olmadıkları gözlem ve kararını pedagojik değişkenler üzerinden sağlıklı bir şekilde yapamayacakları, bu konuda tereddütler yaşayacakları aşikardır. Toplumun çoğunluğu için konuştuğumuzda, sosyal kaynaklar açısından aileleri bu konuda bilgilendirecek, yönlendirecek bir mekanizma, özellikle de okul öncesi eğitime erişim olmayan kesimlerde söz konusu değildir. Bu da okula erken başlatma kararının çocuk üzerinden değil

tamamen aile ihtiyaçları doğrultusunda yapılacağı gerçeğini beraberinde getirmektedir. Özellikle çalışan anneler açısından duruma baktığımızda, çocuğunu okul öncesi eğitime göndermek için erişimi ve imkanı olmayan anneler, çocuklarının okula hazır olup olmama değerlendirmesini yapma lüksüne sahip olmadan, bir an evvel çocuğunu okula yazdırmak durumunda kalacaktır.

Okul öncesi eğitimi bağlamında konuya yaklaştığımızda, son yıllarda üstünde durulan ve buna dair önemli çalışmaların yürütülmüş olduğu 5-6 yaş arası okul öncesi eğitiminin % 100 okullaşmayla zorunlu hale getirilmesi süreci, **şu anki yasal süreçle** beraber ciddi anlamda baltalanmaktadır. Halbuki 2006 yılında 640.849 olan okul öncesi kurullarındaki öğrenci sayısı 2011 yılında 1.169.556'lara yükselmiştir (% 67 okullaşma oranı) (sayılar www.sgb.meb.gov.tr'den alınmıştır). Devlet eliyle sağlanacak eşit, parasız ve erişilebilir bir okul öncesi eğitim, ilköğretime önkoşul oluşturan bilgi ve becerileri kazandırarak, ulusal ve uluslararası araştırmaların 50 yıldır gösterdiği üzere, sosyo-ekonomik düzey farklılıklarından kaynaklı eşitsizliklere eğitim boyutunda müdahale imkanı sağlayarak, çocuklar açısından okula eşit bir başlangıç fırsatı sunmaktadır. Dolayısıyla, okul öncesi eğitimin göz ardı edilerek, okula hazır olmayan çocukların okula başlatılması, toplumsal eşitsizliklerin çok keskin olduğu ülkemizde en çok da alt sosyo-ekonomik kesimden çocukların muzdarip olması anlamına gelecektir.

Okul öncesi eğitime katılan çocukların kısa vadeli ve uzun vadeli etkilenmelerini, yapılmış olan 36 çalışma üzerinden değerlendiren Barnett (1995), bu çocukların uzun vadede okulda daha başarılı, okula dair daha olumlu tutuma sahip, ilköğretim sonrası okulu daha az terk eden çocuklar olduğunu ortaya koymuştur. İlköğretime erken başlamanın kendi başına kısa ya da uzun vadede bir başarı kriteri olduğuna dair hiçbir araştırma bulgusu yokken, temel eğitim öncesi dâhil olunan okul öncesi eğitimin çocuğun temel eğitim sırasındaki başarısına mutlak surette olumlu etkisi olduğu, yapılan birçok araştırmada kanıtlanmıştır.

Tarihte ve bugün de, okula hazır olmaya dair kullarılan ana ölçüt **hep yaş olmuştur** (Crnic & Lamberty, 1994). Araştırmalarda incelenmekte olan

bireysel hazır oluşluğun çok yönlülüğüne karşın yaş, özellikle de kamusal boyutta düzenlemeler söz konusuysa hala en temel olarak kullanılan ölçüttür (de Lemos & Mellor, 1994). Belirlenmesi kolay ve büyük ölçekteki nüfus düşünüldüğünde tüm boyutlardaki gelişimsel alanlarla açık bir bağlantısı mevcuttur (NSW, 2003). Bu durum elbette ki toplumların sosyo-ekonomik anlamdaki gelişmişlik düzeylerine göre farklılık gösterebilmekte ve farklı uygulamalara imkan sağlayabilecek olsa da tüm toplumu etkileyecek bir düzenleme yapılırken, yetkililerin örnek gösterdiği şekliyle diğer ülkelerdeki uygulamalara göre değil, düzenleme yapılan ülkenin durum ve ihtiyaçları göz önünde tutulmalıdır. Buradan bakıldığında da okul öncesi eğitimin çok kısıtlı bir kesime ulaştığı Türkiye için böyle bir düzenleme çocuklar açısından çok büyük zararlara yol açacaktır.

Başbakan Recep Tayyip Erdoğan bir açıklamasında “60 ay meselesini sürekli olarak gündeme getirenler, dünyayı iyi bir incelesinler, baksınlar çocuk kaç aydan itibaren alıcı. Okul öncesi eğitimi ne zaman başlatıyorlar ve biz ne zaman başlatıyoruz. Bunu da incelesinler. Bunu inceledikleri zaman ‘Efendim merdivenleri çocuklar nasıl çıkacakmış’... Sen üçüncü kata, dördüncü kata getirip de birinci sınıf öğrencisini koymazsın olur biter.” (www.radikal.com.tr, 10.03.2012) şeklinde yaklaşıyor konuya. Bu açıklama bile kendi içinde çelişen ve bağlamından uzak ifadelerle doludur. Bizler, çocukların ilköğretime erken başlamasına karşı çıkan eğitimciler olarak çocukların erken yaşta alıcı olmadığını değil, tam tersi çocukların doğumdan itibaren alıcı olduğunu fakat çocuklardan gelişim düzeylerine uygun beceriler beklenmesi gerektiğini, ilköğretim için gerekli becerilerin de desteklenmesi ve geliştirilmesi için okul öncesi eğitimin zorunlu olduğunu söylüyoruz. Dolayısıyla Başbakan, açıklamasında okul öncesinin önemini vurgulayıp, aynı zamanda okula 60 aylıkken başlanmasını savunurken çelişkili bir ifadeye başvuruyor. Diğer taraftan çocukların fiziksel gelişimi ile ilgili yaptığı gönderme de zaten herhalde bu konuda kaygıları olan eğitimcilerin –Başbakan’ın belirttiğinin tersine- en az üstünde durduğu boyut olacaktır.

Okula hazır oluş denilen kavram, çocuğun yalnızca okuma-yazma öğrenmeye ve matematiksel işlem-

lere dair bilişsel olarak hazır oluşu anlamına gelmemektedir; araştırmaların da ileri sürdüğü gibi çocuğun sosyo-duygusal ve fiziksel olarak hazır oluşunu da kapsamaktadır. Yani okula hazır oluş aynı zamanda, okula başlayan bir çocuğun bir okul gününde; gerek okula giriş-çıkışlarda, gerek ders boyunca, gerekse teneffüslerde kendisini, sürekli bir yetişkinin yardımını almadan idare edebilmesi demektir. Okula hazır bir çocuğun öz-bakım becerilerini edinmiş olması, en basitinden tuvalet ihtiyaçlarını sağlıklı bir şekilde kendi başına nasıl gidereceğini bilmesi, üstünü başını kendi başına giyebilmesi, ayakkabılarını kendi bağlayabilmesi, okul malzemelerini koruyabilmesi, bir ders saati süresince dikkatini derse toplayabilmesi, söz alma, sıra bekleme gibi becerilere sahip olması gerekmektedir. Tüm bunlar öne sürüldüğünde yekililer tarafından sözü edilen, okula başlama yaşının bir yıl geri çekilmesiyle ihtiyaç duyulabilecek müfredat değişikliği ile ise okul öncesi eğitimle verilmesi gereken beceriler 1. sınıfa taşınacak, 1. sınıfta işlenmesi gereken konular, edinilmesi gereken bilgi ve beceriler 2. sınıfa kaydırılacak ve dolayısıyla, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesinin 12.03.2012 tarihinde kanun değişikliği ile ilgili yaptığı açıklamada da belirttiği gibi, 4+4+4 şeklinde halka sunulan eğitim modelinin aslında (1)+3+4+4 olacağı ve çocukların bir yıl eksik olarak temel eğitimlerini tamamlayacakları aşıkârdır.

Konuya öğretmen boyutundan baktığımızda ise karşımıza şunlar çıkmaktadır: Planlanan yeni düzenlemeyle seneye birinci sınıf okutacak olan 5. sınıf öğretmenleri ve yeni mezun olacak olan sınıf öğretmenleri, hem okutacakları müfredatın belirsizliği hem de formasyonunu almadıkları bir yaş grubuyla karşılaşacak olmalarından dolayı tedirgindirler. Bu elbette sadece birinci sınıf öğretmenlerini ilgilendiren bir durumun ötesinde, aynı zamanda normalde beşinci sınıfta olması gereken ama yeni düzenlemeyle ikinci kademenin birinci sınıfında olacak öğrencileri okutacak olan branş öğretmenleri için de aynı sorunu beraberinde getirmektedir. Bu öğretmenler de eğitimini aldıkları yaş grubundan daha küçük bir yaş grubuna eğitim veriyor olacaklardır. Böyle bir karar alınacaksa, öğretmen yetiştirme programlarının düzenlenmesinden önce uygulamanın değiştiriliyor olması uzun vade-

li bir problemi zaten beraberinde getirecektir.

Bununla beraber okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları, buradaki süreçte birinci sınıflara da eğitim verip vermeyeceklerini düşünmeye başladılar. Bu konuyla ilgili olarak Bakan Dinçer; «Tam anlamıyla belki böyle bir genelleme yapmanız mümkün değil ama onların hepsi bu potansiyel içinde varlar. Bizim 1. sınıftaki müfredatımız belli olduğunda, o müfredata uygun eğitim verebilecek olan anaokulu öğretmeni veya sınıf öğretmenlerini seçeceğiz ve onları birinci sınıftan itibaren eğitime alırlar. Onlardan eğitim almaları gerekenler varsa, önümüzde koskoca bir yazımız olacak, o insanlara yönelik programlar yapma fırsatımız var. Öğrencilerimize, 6 yaş grubuna, zaten okul öncesi eğitim veriyorduk, öğretmenleri vardı, zaten bunların derslikleri de vardı. Bizim ilköğretimde birinci kademe yüzde 100'e varan okullaşma oranımız vardı ve bunlar için yeteri kadar öğretmenimiz vardı, bununla ilgili yeteri kadar dersliğimiz vardı. Bunların kendi içinde bölünmesini sağlayacak tedbir alacağız.» şeklinde açıklamada bulundu. Bu açıklama başından sonuna problemlidir. Belli olmayan ama bir an evvel uygulamaya konması planlanan bir müfredat var, bu müfredatı kimlerin uygulayacağı hala belli değildir ve öğretmenler neye göre bu müfredatı uygulamaya uygun bulacaklardır? Böylesi önemli bir konuda önümüzdeki 'koskoca' yazda öğretmenlerin bu müfredatı uygulayabilir hale geleceği hayal ediliyor ki öğretmenlerin resmi yıllık izinlerinin dışında kalan hangi koskoca yazdan söz ediliyor. Son olarak da bu açıklamada hissettirilen, beş ve altı yaşların aynı anda okula başlayacağı için beklenen öğrenci fazlalığının ve öğretmen ihtiyacının var olan okul öncesi dersliklerinin iptal edilip birinci sınıf dersliklerine dönüştürülerek çözülmeye çalışılacağıdır.

Öğretmenlerin sıkıntı yaşaması olası bir diğer konuda, özellikle birinci sınıfta farklı hazır oluşlarla okula başlayan çocukların bir arada eğitim görecektir. Bir taraftan bakıldığında hali hazırda uygulamada da altı yaşını doldurdukları yıldaki doğum aylarına göre 68-80 aylık arası çocuklar bir arada okula başlamakta ve okul öncesi eğitim almış ve almamış çocuklar farklı hazır oluş seviyeleriyle okula başlamaktaydılar, dolayısıyla sınıf içerisinde öğrenci farklılıkları olmaktadır. Ancak önümüzde-

ki uygulamada 60-72 aylık çocukların arasındaki fark, okula pedagojik olarak hazır oluşları bağlamında daha büyük bir problem olarak karşımıza çıkacaktır. Okul öncesi eğitim alsın almasın 60 aylık bir çocuğun okula hazır oluşu, 72 aylık bir çocuktan farklı olacaktır; bu fark okul öncesi eğitime dâhil olmamış çocuklarda çok daha fazla olacaktır. Uygulamanın ilk dönemleri açısından değerlendirirsek de, bu sene okul öncesi eğitime dahil olmamış 5 yaşlar, okul öncesi eğitime dahil olmuş 6 yaşlarla birlikte ilköğretime başladıklarında arada kapatılması zor bir fark olacaktır.

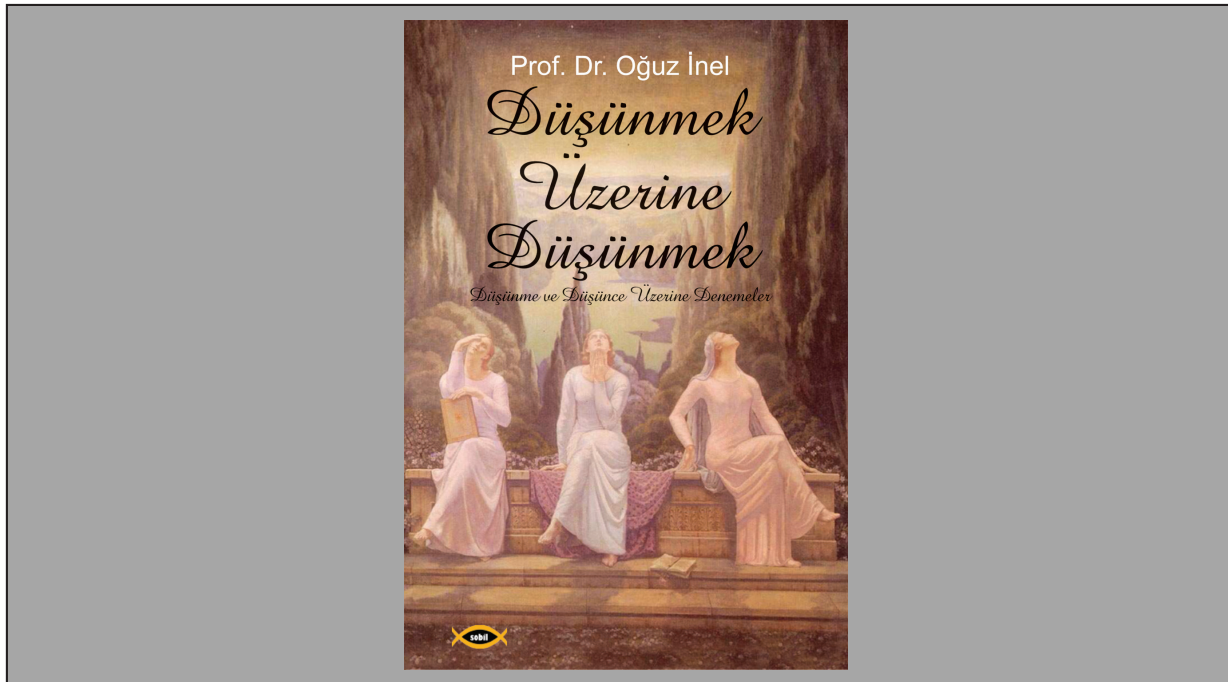
Sonuç

Çocuklarımızın eğitimini aceleye getirerek, onların hayatlarına bir yıl kazandırmak söylemiyle eğitimi bir an evvel bitirilmesi gereken kayıp yıllar olarak görmek ve hazır olmadıkları bir müfredatı onlara sunarak, çocuklarımızı temel eğitime başarısız adımlarla başlatmak, 4+4+4'le hedeflenen 12 yıllık zorunlu eğitime bir katkı sağlamayacağı gibi bu "hayatlarına kazandırılmış bir yılın" sonuçlarının, özellikle toplumun alt sosyo-ekonomik kesimlerinden gelen çocuklarımız için okulun bilişsel ve sosyal beklentilerine cevap verememe, ilk yıllarda okul başarısızlığı ve dolayısıyla ileriki eğitim kademelerinde okulu terk şeklinde ortaya çıkacağı açıktır. Bununla beraber planlanan düzenlemelerin 4+4+4'ten ziyade (1)+3+4+4 olacağı, yani çocuklarımızın ilk okul yılını, okul öncesi müfredatına

benzer bir müfredatla temel eğitime hazırlanma yılı olarak geçirmelerinin muhtemel olduğunu düşünürsek, bir yıl daha az temel eğitim alacakları da sonuçlar arasında olacaktır. Diğer taraftan, bu düzenlemeler, öğreteceği müfredata ve yaş grubuna kendisini hazır ve yetkin hissetmeyen büyük bir öğretmen ve öğretmen adayı nüfusunu, mesleğinde yetersizlik duygusuyla ve gelişimsel olarak doğru olmayan uygulamalarla baş başa bırakacaktır.

Kaynakça

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. & Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70, 87-107.
- Barnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5 (3), 25-50.
- Crnice, K & Lamberty, G. (1994). Reconsidering school readiness: conceptual and applied perspectives. *Early Education and Development*, 5 (2), 91-105.
- De Lemos, M.M. & Mellor, E.J. (1994). A longitudinal study of developmental maturity, school entry age and school progress. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 1, 42-50.
- NSW Parenting Center (Şubat, 2003). *School readiness*. Discussion Paper 1, ISSN 1447-9230.



Atalay GİRGİN*

Yaşamın hangi alanında olursa olsun, ideolojik sorunların teknik taktik çözümleri yoktur. İdeolojik-siyasal bir sorunun çözümü de ideolojik ve siyasal olmak zorundadır. İdeolojik bir soruna teknik-taktik çözüm arayışı, çalınan minareye kılıf aramaktan ya da ona uygun bir kılıf biçip dikme ve bu arada da küçük makyajlarla toplumsal meşruiyeti genişletme, bir başka deyişle yanılsamayı güçlendirme arayışından öte bir değer taşımaz. Tıpkı eğitime ilişkin olup bitenler gibi...

Eğitimde son yaşanan sorun da ideolojik bir sorundur. Kamuoyuna ve basına yansıyan adıyla, ister “4+4+4” densin, isterse “4x3”, bu hakikatin hükmü meridir. Çünkü gündeme getirilen bu politika ve bunun yasalaştırılması girişimi, gençliğin yeni bir ideolojik-siyasal biçimlendirme sürecinin nesnesi kılınması için mevcudu bozmaktır.

“Mevcudu bozmaktır” derken, var olanın siyasal ve ideolojik olmadığını ve mükemmel, olması gereken olduğunu da söylemiyorum. Aksine var olan, yürürlükteki eğitim uygulaması da en az getirilmek istenen kadar siyasal ve ideolojiktir. Çünkü eşyanın tabiatı gereği, eğitimin de siyasal ve ideolojik olmaması düşünülemez. Aksine; bunu iddia edenler, kendini akıllı, âlemi aptal sanan, aptal yerine koymaya çalışan akl-ı evellerdir.

Eğitimle uzaktan yakından bir biçimde ilgilenmiş, onun üzerine birazcık düşünüp sorgulamış ve hem felsefi hem de bilimsel anlamda okuyup araştırma yapmış herkes bilir ki sistematik eğitimin üç temel amacı ve işlevi vardır. Bunlardan birisi siyasal-ideolojik, ikincisi kültürel, diğeri de ekonomiktir. Uzun uzadıya bunların ayrıntısına girip yazıyı uzatmaya gerek yok. Ancak bunların içinde asıl ve başat olanın ne olduğunu belirtmeden geçmenin gereği de... O belirleyici amaç ve işlev de siyasal-ideolojik olandır.

Dünyanın neresinde olursa olsun, elbette bu Türkiye’de şu an yapılmak istenen için de geçerlidir, eğitim politikalarında değişikliğe giden egemen güç her daim yeni politikayı şu sorulara verdiği yanıtlara dayandırır: Nasıl bir toplum istiyoruz? Nasıl bir insan istiyoruz? Güncel tartışmalarla bağlantılı bir son soruyla bağlayalım: Nasıl bir gençlik istiyoruz?

Hangi mizansen ya da hangi anlatım ve sunum kompozisyonu içerisine yerleştirilmiş, hangi renge boyanmış, hangi ambalajla pazarlanmış olursa olsun, yukarıdaki soruların yanıtları, günümüz dünyasında, her şart altında ideolojiktir. Bir adım daha ileri gidelim: Sözüm ona hangi bilimsel, hangi akademik, hangi pedagojik açıklamalara sığınılmaya çalışılırsa çalışılsın, verilen ve verilecek yanıtların ideolojik olmadığını ileri sürmek, eğer safdillik değilse, düpedüz şarlatanlıktır; düpedüz kamuoyunu yanıltmaya, aldatmaya yöneliktir. En hafif deyişle, bunu söyleyen kişi saflar âleminde bir saf değilse, düpedüz yalancıdır.

Milli Eğitim Bakanı haklı!

Milli Eğitim Bakanı Dinçer, yeni uygulamaya dönük tepki ve eleştiriler karşısında, “tereddütler ideolojik”tir açıklamasını yaparken yerden göğe kadar haklıdır. Ancak; getirmeye çalıştıkları uygulamanın, ideolojik olmadığını ima ederken, hatta artık eğitimde hiçbir ideolojinin olmadığı ve olmayacağı mesajını verirken de yerden göğe kadar haksızdır. Dahası, gerçekliğe aykırı bir biçimde kamuoyunu yanıltmaktadır. Kim bilir, belki de yanılan Dinçer değil de benimdir. Eğer yaşadığımız Dünya, yaşadığımız Türkiye aynı Dünya, aynı Türkiye değilse, yanılmayan Bakan Dinçer’dir. Ancak bunun aksi geçerliyse de yanılan, ne tepki gösteren ve eleştirilerini yönelten kesimlerdir ne de bu satırların sahibi. Çünkü ideolojik yaklaşım ve açılımlar karşısında verilen tepkilerin, gösterilen tereddütlerin, yapılan açıklamaların ideolojik olmaması mümkün değildir.

Ancak bunların hiçbirinin önemi yok. Çünkü bir toplumda siyasal iktidarı şu ya da bu biçimde ele

* Felsefe Öğretmeni; <http://atalaygirgin.blogspot.com>

geçiren, kullanan güçler, sahip oldukları siyasetin ve ideolojinin göreliliği özerkliği içinde bazen uluslararası güçlere yaslanarak, onların destekleri ve yönlendiriciliğiyle bazen de kendilerine aşırı güvenlerinden dolayı pervasızlaşırlar. Bu süreçte el atılacak en önemli başat alanlardan biri olarak da eğitimi seçerler. Çünkü gençliği ve toplumun geleceğini biçimlendirmenin en etkili yolu eğitim alanıdır. Şairin “Her ömür kendi gençliğinden vurulur” deyişi gibi, her toplum da kendi gençliğinden teslim alınır.

Komünizmle mücadele, Amerikan Ford Vakfı ve eğitimde ilk operasyon

Ne yazık ki bu durum Türkiye için yeni değildir. Bundan önce de benzerleri yaşanmış ve meyveleri egemenlerce başarıyla alınmıştır. Örneğin eğitim alanında, Cumhuriyet dönemi itibarıyla gerçekleştirilen ilk değişikliğin tarihi 1956’dır. İktidarda Demokrat Parti vardır ve Milli Eğitim Bakanlığı koltuğunda oturan kişi Celal Yardımcı’dır. ABD Kongresi, İkinci Dünya Savaşı sonrasında ve 1947 yılında Truman Doktrini çerçevesinde Yunanistan ve Türkiye’yi komünizmle mücadelenin iki kalesine dönüştürme kararı alır. Bu karar doğrultusunda da yapılacak harcamalara ilişkin kongre kararıyla mali fonlar ayrılır ve kullanıma açılır. Çok geçmeden de 1948 yılında Türkiye’de Komünizmle Mücadele Derneğinin¹ kuruluşu için ilk başvuru yapılır ve faaliyetlerine başlar. Komünizmle Mücadele Derneği adıyla ikinci kez İstanbul’da yapılan kuruluşun tarihiyle ilköğretim programında gerçekleştirilen değişikliğin tarihi ise aynıdır; 1956. Eğitimde gerçekleştirilen bu değişikliğin finansörlüğünü ve fikri yönlendiriciliğini üstlenen ise Amerikan Ford Vakfı’dır.

Türkiye’yi Komünizmle Mücadele’nin “kale”lerinden birine dönüştürme kararının kâğıt üzerinde kalmasını istemeyen ve beklemeyen ABD ve devşirmeleri kısa zamanda harekete geçerler. Hem de üç koldan... Bir yandan farklı tarihlerde kuruluşları gerçekleşen Komünizmle Mücadele dernekleri, bir yandan eğitim programlarındaki değişiklikler, diğer yandan da ordu içinde Sivil Harp ve Seferberlik Daireleri, dahası NATO şemsiyesi altında Amerika’da eğittikleri subayları da kullanarak gerçekleştirdikleri Kont-Gerilla örgütlenmesiyle üç koldan bu süreci ör-

müşlerdir. Günümüzde, bu sürecin ürünü olan ve üniversiteden siyasete, dinden ekonomiye dek değişik alanlardan devşirmeler aracılığıyla kurulan ve yeni devşirmeler derleyip yetiştiren kurumlar, cemiyetler hâlâ varlığını sürdürmektedir. Keza “Ergenekon” adıyla tezgâhlanan sürecin kökleri de o günlere dek uzanır. Belki de bugün yaşananlar gecikmiş bir iç hesaplaşmanın tezahürleridir. Kim bilir, belki de sorunu bu açıdan da ele almak araştırıp incelemek gerekir.

Avrupa Birliği ve eğitimde ikinci operasyon

Zamanın Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik tarafından şatafatlı bir biçimde “Newtoncu eğitim anlayışından Kuantumcu eğitim anlayışına geçiş” denilerek sunulan ve sözüm ona “Devrim” olarak nitelenen ikinci ve kapsamlı operasyon Avrupa Birliği patentini taşır. Değişikliği, televizyon kameraları karşısında bayrak direği metaforuyla anlatmayı seven Çelik, bu değişikliğin siyasal ve ideolojik boyutuna, uluslararası siyasal ve ekonomik güçlerin, politika yapımcıların etkisine hiç değinmemiştir. Tıpkı bakanlıkta yıllardır var olan ve görev yapan, artık kolonyal şapkasız dolaşan uluslararası uzmanların görev ve yetkilerinin neler olduğuna değinmediği gibi. Tıpkı bu değişikliğin, kapitalizmin gelişiminin, onun egemen sınıflarının ihtiyaçlarının bir gereği olarak siyasal ve ideolojik olduğundan hiç söz etmediği gibi.

Bu değişiklikte, öğrencileri bir küp misali doldurmanın ifadesi olan “davranış kazandırma” sözü, yerini “kazanıma” bırakmış. Eğitim de akşamdan sabaha “öğrenci merkezli” oluvermişti. Elbette bu, değişikliğin, basında yer alan, açıklamalarda öne çıkan, kamuoyuna yansıyan boyutuydu. Tıpkı, günün teknolojik gelişmeleri gereği okullarda kullanılmaya başlayan teknik donanım, internet olanağı, öğretmenlere de banka kredisi karşılığı sağlanan bilgisayarlar, vb. gibi.

Ancak bu değişiklik sürecinin zihinlerde ve davranışlarda kendisini gösteren siyasal ve ideolojik boyutundan doğru dürüst söz edilmedi. Oysa okulların önemli gün ve haftalarına “Avrupa Günü” giriverdi önce. Sonra “Avrupa Birliği Bilgi Yarışması” eklendi buna. Ve bunların yanı sıra işleyen Sokrates, Leonardo da Vinci eğitim programları doğrultusundaki uygulamalar. Özellikle sonuncu-

su, okul idarelerinin de katkı ve yönlendirmesiyle, dünün, “Batı Kulübü” sözünü ağzından düşürmeyen milliyetçi, muhafazakâr, mukaddesatçı öğretmenlerini; “vatan millet Sakarya” nutukları atıp milliyetçilikte üzerlerine toz kondurtmayan eğitimcilerini; hatta “Kahrolsun Emperyalizm! Bağımsız Türkiye!” diye bağırın solcu, devrimci öğretmenlerini Avrupa Birliği Projesi peşinde kafa yoran, onun peşinde koşuşturan elemanlara dönüştürüverdi. Hazırladıkları projelerin kabul edilmesiyle fonlardan gelecek olan paralar sayesinde Avrupa Birliği ülkelerini gidip görme hayalleri kurmaya yöneltti².

Yıllar önce okuduğum bir romanda “Önce hayaller ölür” diyordu yazar. “Önce hayaller ölür”, sonraya teslim oluş gelir, çözülene çürüyene... Ya da öncekinin yerine yeni hayaller, düşler verene... Yeni hayaller, düşler kurdurtana... Adlarının önüne hangi siyasal, ideolojik, dinsel, etnik sıfatı ekliyor olurlarsa olsunlar, bu düşleri görmeye, bu hayalleri kurmaya ve bunlar doğrultusunda düşünüp davranmaya başlamış olanlar, farkına bile varamadan emperyalizmin “ideolojik esir”lerine, yeni devşirmelerine, yeni ve gönüllü devşirme adaylarına dönüşmüşlerdir. Bu durumdan kurtulmadıkları sürece kendilerine atfettikleri sıfatların hükmü meri değildir artık.

ABD ve AB emperyalizmin politika yapıcıları ve devşirmeleri bir kez daha başarmışlardır. Toplumu kendi gençliğinden teslim alacak ana gövdeyi yakalamışlar ve onun nabzını tutmuşlardır. Bunların büyük bir çoğunluğunun öğretmen statüsünü taşıyor olması ise sorunu hem daha vahim kılmakta hem de yeni politika değişiklikleri karşısında ne olup biteceğini anlamanın işaretini vermektedir. Elbette anlayanlar ve öğretmenlere dair ham hayaller kurup uyanık düşlere dalmayanlar için.

“Öğretmen; düzenin duvarındaki tuğla”dır

Bunu yine de kısaca birkaç maddeyle açayım: Birincisi, öğretmenler, iktidarların memurudur. Ve bu memurluğu yitirmemenin kaygısı bilinçlerine içselleşmiştir. Kendi başlarına kaldıklarındaki ya da dışarıdaki atıp tutmalarına, bağırıp çağırmalarına bakmayın. İktidar ellerine ya da ağızlarına hangi düdüğü verirse, ayak sürüyen birkaçı dışında, geneli, her zaman onu öttürür. Büyük bir çoğunluğu siyasal ve ideolojik işlevlerinin bile far-

kında değildir. Marx yıllar öncesinden, “İnsanların, grupların, partilerin kendileri için ne düşündüklerine, ne söylediklerine değil yaptıklarına bakmak gerek”tiğini boşuna yazmamıştı. Bundan dolayıdır ki eğer iktidar kararlı bir biçimde bastırırsa, bırakın “4+4+4”ü, karikatürize ederek yazıyorum, “3x4”ü de “2x6”yı da hayata geçirir ve başarıyla uygular öğretmenler. Çünkü onların görevi, ne denli gönülsüz olurlarsa olsunlar, düzenin duvarında işgal ettikleri ve iktidarın kendilerinden beklediği, siyasal ve ideolojik “tuğla”lık işlevini yerine getirmektir. Sözün özü, onların bireysel anlamda kendilerine ya da üçü beşi bir araya geldiğinde topluluğa ilişkin ne söyledikleri değil, ne yaptıklarıdır.

İkincisi, bu süreçte öğretmen sendikalarının ne hükmü vardır ne de esemesi okunur. Kimse onlara, hatta en elle tutulur sayılabilecek olanına bile bel bağlamamalıdır. Çünkü neredeyse tamamının ipi iktidarın ellerindedir. Ve ne yazık ki onlar iplerini kendi elleriyle iktidara teslim etmişlerdir. Bu aşama, kendilerine atfettikleri siyasal ve ideolojik sıfat ne olursa olsun, memurluğun ve amirliğe ram eyleyişin zirvesidir. Üyelerinin aidatlarını işverene toplatıp, onun ellerine bakar hale gelmek nasıl bir anlayışın ve hangi zihniyetin tezahürüdür ki... Gerçi bu süreçle birlikte, her bir sendikanın malı mülkü artmış, her biri az ya da çok zenginleşmiştir. İşin ucunda para varken ipin kimin elinde olduğunun hükmü mü sorulur? Her güzelin bir kusuru vardır, dedikleri bu olsa gerek.

Devrim mi? Biçimsizleştirip bozma mı?

AKP’nin on yıllık iktidarı döneminde eğitimde yapılanlar iki kez “Devrim” diye sunuldu. Birincisini yukarıda AB’ye uyum adı altında “Newtoncu eğitim anlayışından Kuantumcu eğitim anlayışına” geçiş olarak sunup pazarlamışlardı. Bu sürece paralel olarak, sıra sözüm ona ikinci “Devrim”e gelinceye dek, kel başa şimşir tarak misali akıllarına esen karar ve uygulamalarla yol aldılar.

Makyaj kabilinden “Davranış”ı “kazanım” olarak ifade etmeyi, “öğrenci merkezli eğitim”, vb. sözlerini geçiyorum. Önce öğretmenlere rütbe ve onlar arasında hiyerarşi sevdasına tutuldular. Sözüm ona öğretmenleri “Başöğretmen” “Uzman öğretmen” ve “öğretmen” olarak kademelendireceklerdi. Buna ilişkin yaptıkları sınav sonucu, “uzman öğretmen”leri belirlediler. Ya sonra? Büyüklere

masal anlatılacak değil ya... Gerisi hikaye...

Sonra Anadolu vb. Liselere öğretmenlik geçişi için sınavlar düzenlediler. Başlangıçta baraj 70'ti. Bak-tılar ki olmuyor. Barajı 40'a düşürdüler. Düşünün bir kez: Sınavla öğrenci alınan kurumlara 40 baraj puanına bile ulaşamayan öğretmenler atanmaya başladı. Herhangi bir dersten 45 alamayan öğrenci-yi sınıfta bırakan sistem sınavdan 40 alan öğretme-ni ödüllendirmeye girişti. Ne var ki bu da yetmedi. Hangi zihniyetin, nasıl bir anlayışın ürünüyse, bir sabah barajı sıfıra indiriverdiler.

Yasaymış, hukukmuş, kazanılmış hakmış kimin umurunda? "Ben yaptım oldu" diyen bir Deli Dumrul zihniyetinin tebdil-i kiyafet arz-ı endam eylediği bir zamanda soru mu şimdi bu? Elbette aklına eseni, estiği zaman yapacak değil mi? Yaptı da... Anadolu Lisesi'ne sınav sonucu atanmış bir öğretmenin çalıştığı okula, sınava girmemiş ya da sınavda yeterli puanı alamamış, ama hizmet yılı ve puanı yüksek bir öğretmeni atayıverdiler. Sonuç: Sınav puanıyla atanan öğretmenin norm fazlası ilan edilip başka okula görevlendirilmesi.

Yukarıdaki örnek, AKP'nin Milli Eğitim'de yaptıklarının yandaş ve stepne basın yayın organları tarafından bir kez daha "Devrim" diye nitelenerek göklere çıkartıldığı Bakan Dinçer dönemine ait. Ne devrim ama... Böylesi "dam üstünde saksağan" türü uygulamaların bazıları şimdilik mahkemelerden dönüyor, bu örnek olayda olduğu gibi. En azından, yine şimdilik, uygulama durduruluyor. Mevcut toplumsal koşullar içinde ve mahkemelerin hal-i pür meali karşısında yarının ne olacağı ise ne yazık ki belirsiz. Umutsuzluğa teslim olmak gerek-mese de karamsar olmak için yeterince neden var ortada. Çünkü taraf olan da karşı çıkan da ne olup bittiğini bütünsel olarak anlamaya ve kavramaya çalışmaksızın önlerine yuvarlanan taşın peşi sıra koşturmakla meşgul.

Örneğin; Dinçer'in bakan olur olmaz yaptıklarından ve "devrim" diye nitelenen işlerinden biri, bakan-lığın görevleriyle ilgili "laiklik ve Atatürkçülük"le ilgili pasajlardan birinin yerine "küreselleşme, in-san hakları", vb. ifadelerin yer aldığı bir pasajı koy-masıydı. Ve sonrasında bunun, bir yanda "devrim", diğer yanda "karşı devrim" olduğuna dair sözler havada uçtu. Ardı sıra da ilk günlerin ateşli söz-lerinden eser kalmadı geriye.

Oysa ortada ne "devrim" diye sunulacak dişe do-kunur bir şey vardı, ne de "karşı devrim" diye or-talığı velveleye verecek. Çünkü Milli Eğitim temel Kanunu da Milli Eğitim Bakanlığı'nın görev ve yetkilerini düzenleyen metinler de eklektisizmle malul yamalı bohçalardı. Herhangi bir pasaj de-ğişikliğiyle metnin yapısını değiştirmek kabil de-ğildir. Eğer toplumsal ve siyasal koşullar uyguns-a, her iki metnin de virgülüne dokunmaksızın, içerik olarak tepeden tırnağa, hatta taban tabana birbirine zıt eğitim politikalarını farklı dönemlerde uygula-mak mümkündür. Çünkü özellikle Milli Eğitim Te-mel Kanunu, her kesime mavi boncuk dağıtırcasına hazırlanmış, her iktidarın rengine ve meşrebine uy-maya hazır ve nazır bir metindir.

Asıl sorgulanması, eleştirilmesi ve değiştirilmesi gerekenlerden biri bu kanundur. Ancak AKP bile kısmi değişiklikler dışında buna yanaşmaz. Çün-kü onlar da getirmek istedikleri eğitim anlayışını, "Nasıl bir gençlik istiyoruz?" sorusunun yanıtını, Milli Eğitim temel Kanunu'na dayandıracaktır ve dayandırmaktadır da. Bunun temel nedeni, söz ko-nusu kanunun, içerik itibarıyla hem bütünüyle ça-ğın gereklerine uygun çağdaş-bilimsel-laik bir eği-tim yapmaya hem liberal, piyasacı, küreselleşmeci bir eğitim uygulamaya hem de eğer istenirse bunun tam tersi yönde, dinsel, muhafazakâr, mukaddesat-çı, ırkçı, milliyetçi bir eğitim yapmaya da olanak vermesidir. Ya da aynı anda bunların karması ve-yahut da unsurlardan birkaçının öne çıktığı ve ku-şatıcı olduğu bir içerikle eğitim yapılmasına...

Dünya kapitalizminin hiyerarşik yapılanması için-de, bunlardan hangisinin uygulanıp uygulanmaya-cağına karar veren görünür merciler, her daim, ön-celikle siyasi iktidarlardır. Keza karar da her zaman siyasal ve ideolojiktir. Dahası, söz konusu karar, mevcut iktidarların siyasal ve ideolojik tercihleri-nin görelî özerkliğinin etkisini taşır. Ancak bir de doğrudan görünmeyen merciler vardır: Efendiler.

"Efendiler", eğitimde siyasetin ve ideolojinin gö-reli özerkliğinin, insanın insanı sömürüsüne daya-nan kapitalist sömürü sisteminin kendini yeniden üretimine, hiyerarşik yapının sekteye uğramasına neden olmayacağına ve kendi ihtiyaçlarına da denk düştüğüne inandıklarında ya da bunu bildiklerinde herhangi bir müdahalede bulunmazlar. Aksi bir du-rumda ise dünyanın neresinde olursa olsun, onların

efelenmelerine bakmaksızın, devşirmelerin kulaklarına yapışıverirler. Ya da devşirme olduklarını unutanların yerine bazen akşamdan sabaha bazen de kısa bir süre sonra yeni devşirmeleri allayıp pullayıp gerekli statülere kavuşturuverirler. Kari-katürize ettiğime bakmayın, elbette işler bu denli basit olmasa da çok fazla da karmaşık değildir. Ve bu gün siyasi iktidar Türkiye’de bir karar vermiştir. Ancak bu kez, ilk iki operasyonda olduğu gibi uluslararası hamiler doğrudan işin içinde yok. Dahası “ben yaparım olur” pervasızlığı sürece damgasını vurmakta. Bakalım nereye kadar?

Kininin ve Öcünün Sahibi Gençlik

Hangi kin? Hangi öç? Daha doğmamış, daha okula başlamamış, okula başlasa bile ABC’den ötesine geçmemiş çocuklar; ergenliğe yeni yeni adım atan gençler, kimin kininin sahibi olacak? Kimin öcünün sahibi? Yanıtını 21.yüzyıldan alan, yanıtı 21.yüzyıldan verilen sorular değil bunlar. Aksine yanıtını Necip Fazıl’ın “Gençliğe hitabesi”nden alan sorular. Devşirmelerin ve onların devşirdiklerinin Komünizmle Mücadele dernekleri çatısı altında, ABD emperyalizminin yeşil dolarlarıyla ve örtülü ödenekten aktarılan paralarla yaydıkları gerçekliğe aykırı düşüncelerin, yalan ve iftiralar döneminin bilinçlere sinmiş ve uygun ortamı bulduğunda yeniden nüksetmiş bir tezahürü. Hakkında yazılan ve aktarılan parlatma, yıkayıp cilalama cümlelerine rağmen, Başbakanın ağzına yakıştıveren dizelerin sahibi olan Necip Fazıl da söz konusu kaynaklardan beslenen bir zevattır. Söz konusu kesimlerin bülbulü... Onların bir işgüderi... Onların kalemşörü... ABD’nin ve yerli devşirmelerinin işbirliği içinde Türkiye’nin başına sardıkları Komünizmle Mücadele Derneği tezgâhının bir unsuru... “Nasıl bir gençlik istiyoruz?” sorusuna yanıtın, Necip Fazıl’ın, dönemin halet-i ruhiyesine uygun bir biçimde, bir örtülü ödenek beslemesinin aldığı paranın hakkını verme gayretkeşliğiyle alt alta yazılıp sonra “şiir” diye servis edilen dizelerinden verilmiş olması, bundan dolayı hiç de tesadüf değildir.

Sorun tepeden tırnağa siyasi ve ideolojiktir. Toplumsal yaşamın her alanında bu sorunla bu açıdan hesaplaşmak gerekir. Hatta bir adım daha atıp bü-tünsel anlamda kapitalizmle hesaplaşmaya, onunla mücadeleye dönüştürmek gerek süreci. Yoksa meseleyi “kesintili mi kesintisiz mi? Parçalı mı yekpa-

re mi? Ya da kaç artı kaç olmalı? 4+4+4 eğitim pedagojik ve akademik olarak uygun mu?” türünden sorulara indirgemenin, karşı çıkışı buna endekslemenin herhangi bir hükmü yoktur.

Pedagojik ve Akademik Uygunluk Yanılsaması

Kamuoyunda yer alan bu açıklamalardan bazıları-nın tepkiselliğin, çaresizliğin ifadesi oluşunu, bazı-larının ise “ne sizinki olsun ne de bizimki hadi arada bir yerde uzlaşalım” tarzı utangaçça yakla-şımlara denk düştüğünü, anlamak mümkün. Ancak eğitimde “4+4+4” düzenlemesinin “pedagojik ve akademik açıdan uygun olup olmadığının” yanıtını bulma girişimlerini anlamak mümkün değil.

Çünkü toplumsal koşullardan, siyasal-ideolojik ter-cihlerden bağımsız bir biçimde, her derde çare, za-man ve mekân üstü geçerliliğe sahip bir pedagojik ve akademik yaklaşım yoktur. Keza her akademik yaklaşım ya da açıklamanın da bilimsel değeri... Dolayısıyla, iktidarın akademisi / akademinin ik-tidarında, arada ne denli aykırı ve çatlak sesler çıksa da, esas olarak, her daim iktidarın siyasal ve ideolojik tercihlerine uygun pedagojik yöntemleri, formülleri üretmek ve bunları akademik içeriğe bü-ründürmek mümkündür.

Özellikle de iktidarların hizmetine koşulmuş, her iktidarın hizmetine amade akademiler ve akademis-yenlerce, uygulanmak istenen eğitim politikalarına uygun, bilimselliği tartışmalı da olsa, pedagojik ve akademik proje ve çözümler üretilir. Sonra da bunu üretenlerin adlarının önündeki akademik unvanlara atıfla bunlar bilimsel diye sunulur. Oysa akademi-lerin, akademisyenlerin, akademik formelliğe uy-gun olarak üretilen servis ettikleri her bilgi her daim bilim niteliğine, bilimsellik vasfına sahip değildir.

Velhasıl, adına ister “4+4+4” denilsin, ister “2x6”, ister kesintili isterse kesintisiz; pedagojik ve aka-demik ‘uygun’luk kriteri, hiçbir koşulda mevcut eğitim uygulamasının da AKP iktidarının getirmek istediği eğitim uygulamasının da ideolojik ve siya-sal niteliğini ve içeriğini ortadan kaldırmaz. Soru-nun hem bu boyutunu hem de asıl olarak sınıfsal temelli ekonomik, sosyal ve siyasal anlamda bir sistem sorunu olma niteliğini kavramadan ortaya konan tepkiler ve sözüm ona arayışlar, hakikatin üzerine çekilen ve yanılsamayı güçlendiren bir perde olma işlevinden öte gitmez. Aksine mevcut

haliyle kaldığı sürece, insanın insanı sömürüsüne dayanan, cinsel, dinsel, ekonomik, sosyal, siyasal, vb. boyutuyla bunu üreten tahakküm düzeninin hangi ideolojik makyaj ve kılıflar altında sürdürülüp sürdürülmeyeceğinin çekişmesine dönüşür. Elbette her iki tarafın da bunu açıkça telaffuz etmeye yanaşmadığı bir çekişme...

Zaten yaşanan süreç de bu minval üzere seyretmektedir. İktidarın ve bilimum kesimlerdeki yandaşlarının malzemesi, “biz toplumun isteklerine duyarlı, ideolojik olmayan bir düzenleme yapıyoruz. Ama bize karşı çıkanlar ideolojik davranıyor” olurken; buna karşı çıkanların malzemesi ise, “pedagojik akademik olarak uygun olmamak”tan, gericiliğe, dini eğitim getirmeye, Atatürkçülük ve çağdaş, bilimsel eğitim anlayışına karşı olmaya, vb. dek değişiyor. İtirazları duyar duymaz, yalandan kim ölmüş sözünü anımsatırcasına, birinciler atağa geçiyor: Eğitimde ideoloji olmayacak. Tereddütler ve eleştiriler ideolojiktir. Artık tek boyutlu düşünen gençlik yetiştirmeyeceğiz. Dindar gençlik yetiştireceğiz. Ateist gençlik yetiştirmeyeceğiz.

Akl-ı selim hiçbir insanın yaşananlara ve bu hay huy içinde söylenenlere bakıp da “breh... breh... Bu yaşta bu zekâ... Tenakuz abidesi mübarekler!” dememesi mümkün değil. Sonuçta kim mi kazanacak dersiniz? Elbette insanın insanı sömürüsüne dayanan sistem ve efendileri. Eğitimde hangi uygulama gelirse gelsin, efendilerin, vecd içinde secde etmenin adabını bilen, huşu içinde el etek öpmeyi öğrenmiş nur topu gibi, itaati meziyet bilen münevverleri olacak!

“Münevver”i de bir halt sanmayın sakın! Münevver dediğin, altı üstü kendisine verileni yansıtan, aksettiren bir ayna zevattır. Kendi akıyla aydınlanmış, soran sorgulayan, eleştirel düşünen entelektüel bir birey değil. Yalanı bir siyasal söylem yöntemine dönüştürmüş ve tenakuz abidesi yöneticileri olan bir toplumun entelektüel aydınlar nesine gerek ki zaten. Tencere yuvarlanmış kapağını bulmuş misali, bu kapak ile tencerenin birbirini bulmasının da iki günün işi olmadığını unutmamak gerek. Devşirmeleri, devşirenleri, devşirilenleri, Komünizmle Mücadele Derneklerinden Yeşil Kuşak Projesine ve hizmetlerine mukabil efendisinin ayakları dibinde huzur içinde oturup vaaz eyleyen kırık testiye dek yetiştirilen her soydan

ve boydan çemişleri, eşbaşkanlıktan şeşbaşkanlığa ve ılımlı İslam’a dek uzanan yarım asırdan fazla süren süreci ve bu süreçte başta Amerika olmak üzere uluslararası ve yerel kaynaklarca fonlanan ve harcanan her türden emeği, göz ardı etmemek ve haklarını da yememek gerek. Madem ki “Emek en yüce değerdir”, alın ise emek... Vatana millete, köre sağıra, takkeli takkesiz çemişe, aklınıza gelen gelmeyen herkese ve her şeye hayırlı uğurlu olsun.

Dipnotlar:

1 Komünizmle Mücadele Derneği’nin, adının önüne “Türkiye”yi ekleyerek üçüncü kez kuruluş tarihi ise 1963’tür. Türk milliyetçiliğinin sözüm ona şanlı ve şahlanışının tarihi olarak da anılan bu dönem, ABD dolarlarıyla yemlenen ve devşirilip yetiştirilen kadrolar dönemidir. Keza Allah ve din yolunda şehadete erme hülyalarıyla devşirdikleri gençlerin vesveseye düşmemesi için “çok iyi beyin yıkamanın lüzumuna inanıyorum” (Küçük Dünyam, sf. 67-68) diyen, camilerde verdiği vaazlarda Komünistlerin ihbar edilmesini buyuran Fethullah Gülen’in de bu sürecin unsurlarından biri olması tesadüf değildir. Mukadderat işte; devşirmeleriyle ünlü Osmanlı’nın ‘torunları’nın da devşirildiği günler gelip çatmıştı. Ve bu toruncukların, tosuncukların siyasal ve ideolojik kimliklerinde Türk milliyetçiliği, Müslümanlık, “vasati muhafazakâr” yazıyordu.

2 Bu konuyu, “ÖĞRETMEN; düzenin duvarındaki tuğla” adlı kitabımdaki makalelerde olabildiğince ve yeri geldikçe değindim. Yazıyı daha fazla genişletmemek için üzerinde durmuyorum. İlgilenenler söz konusu kitaba bakabilirler.

Duygu GÜCÜK EREN*

Son günlerin önemli tartışmalarından oldu “dindar gençlik yetiştirme” konusu. Yazılıp çizilenlere bakılırsa, azımsanmayacak kadar da taraftar buldu. Bir söylem ya da eylem meşrûlaştırılmak istenirse dayanak bulmak, savunma geliştirmek zor olmuyor.

Atatürkçü gençler yetiştirmek amacı nasıl olağan karşılandıysa, dindar gençler yetiştirmenin de aynı ölçüde olağan karşılanması bekleniyor. İktidarda olan kişi ya da grupların kendi ideolojileri doğrultusunda eğitim sistemini biçimlendirmesinin beklenen bir durum olduğu iddia ediliyor. Aslına bakılırsa bu ülkede yıllarca ezberletilen eğitim tanımında bile “bireye istendik davranışlar kazandırma” ifadesi yer alıyor. Hal böyle olunca da her dönemin iktidarı kendisi için, kendisi gibi insanlar yetiştirmeyi amaç ediniyor.

Ancak, yıllarca CHP’ye toplumda tepeden inme değişiklikler yapmaya çalışması, elitist bir tavır içinde olması ve toplumun iç dinamiklerini görmezden gelerek yeniden yapılandırma çabasıyla toplum mühendisliğine girişmesi şeklinde eleştiriler yönelten AKP hükümeti, “dindar genç yetiştirme” projesiyle devlet eliyle değişimi onaylamış olmuyor mu? Ayrıca, kim ya da kimlerden almış olduğu yetkiyle ilköğretimden üniversiteye kadar “dindar” olmayı amaç edinmiş nesiller yetiştirme kararı alıyor? Bu noktada, üniversitelerin özerkliği konusu gündeme geliyor ki, o zaten kulağa hoş gelen bir cümleden ibaret.

Ayrıca, verilmek istenilen din eğitimiyle ne kastediliyor, bu eğitim programının içi neyle, hangi öğretilerle dolduruluyor? Dindarlıktan kasıt, İslâmi kural, kültür ve değerlerin yerleştirilmesiye, bu toplumun mozaikliğiyle ilgili çok önemli bir husus gözden kaçırılıyor. Zira, farklı dinlerden, mezheplerden insanların yaşadığı bir ülkede tek bir dinin teori ve pratiklerinin öğretilmeye çalışılması nasıl normal karşılanabiliyor? Tüm bunların ötesinde, dinin devleti değil, bireyi ilgilendiren bir olgu olduğu ve “iyi insan” olmanın mutlak surette dindarlıktan geçmediği neden dile getirilmiyor?

Vatanını, milletini seven ve ona yararlı olmaya çalışan gençler yetiştirmek için dindarlığın önemli olduğu söyleniyor. Çoğunluğunu, kendisini “dindar” olarak ifade eden insanların oluşturduğu bir coğrafyada neden her geçen gün suç oranı artıyor ve suça yönelme yaşı düşüyor? 1839 yılında Tanzimat Fermanı’nda “Rüşvet ve iltimas kaldırılacak” maddesi yer almıştı. Dinsel doğruların gündelik hayata doğrudan etkide bulunduğu bu ülkede o tarihten beri torpil yok, rüşvet alınmıyor, yolsuzluk yalnızca kavram olarak biliniyor(!) Diyanet İşleri Başkanlığı’nın 31.12.2010 tarihli istatistiklerine göre¹, toplam cami sayısı 81.984, öğretime açık Kuran kursu sayısı 8.707, kursiyerlerin toplamı 201.368 ve bu kursiyerlerin 36.970’ini 15-17, 28.082’sini 18-22 yaş arası gençler oluşturuyor. 912 müftü, 157 müftü yardımcısı, 1.242 vaiz/cezaevi vaizi, 163 murakıp, 4.462 Kuran kursu öğreticisi, 59.617 imam hatip, 10.272 müezzin/kayyım görev yapıyor. Din öğretimi ve din hizmeti için yapılan bunca yatırıma ve harcanan çabaya rağmen neden hâlâ toplumsal çatışmalar gündemi meşgul ediyor?

“Dindar gençler yetiştirme” projesi kapsamında Diyanet İşleri Başkanlığı’nın da, aile rehberlik büroları kurma, engellilere, yaşlı ve hastalara din, gençlere yönelik umre hizmeti verme, cami derslerinin önemini artırma, çocuklar için dinsel içerikli çizgi filmler, gençler için dini yayınlar hazırlama, dini programlar hazırlama ve bu programlara diyanet temsilcilerinin katılımını sağlama vb. planları yer alıyor. Ocak 2012 tarihi itibarıyla lise öğrencilerine yönelik umre hizmeti verildi. Dini motifli çizgi filmler, dini yayınlar eskiye oranla çok daha fazla ekrana geliyor. Cami dersleri; Kuran kurslarına verilen öneme bakıldığında yine Diyanet İşleri Başkanlığı’nın verilerine göre, 2000 yılından 2010 yılına kadar 6.982 yeni kursun açıldığı görülüyor. Demek ki, dindar nesiller için gerekli çaba ve özen bir süredir fazlasıyla gösteriliyor. Yalnızca, bu çabayı yüksek sesle dile getirmek kolay oluyor.

Bu nedenle, ülke yararına çalışacak, dürüst, güvenilir, âdil ve özellikle de dindar bir gençlik geliyor. Ki, o gençliğin başarılı olması, ülke tarihine yön vermesi, siyasette atılımlar yapabilmesi için zaten iktidardaki büyükleri gibi dini “iyi” bilmesi gerekiyor(!)

1 www.diyaret.gov.tr/turkish/dy/Diyanet-Isleri-Baskanligi-ustatistikler-561.aspx

*Sosyolog

Selda Polat*

Bilindiği gibi Türkiye’de Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (ÇHS), 27 Ocak 1995 tarihinde yürürlüğe sokulmuştur. İç hukuk açısından 1982 Anayasası’na göre usulü açısından yürürlüğe konulmuş uluslararası antlaşmalar yasa hükmündedir ve anayasaya aykırılık gerekçesiyle Anayasa Mahkemesine dava açılmaz. Sözleşme, devletlerin sözleşme hükümlerine uyulması (m43/54), çocukların haklarının korunması konusunda devletlere yükümlülük vermesine (m1-41) ve çocuğu ilgilendiren bütün faaliyetlerde çocuğun yararını temel düşünce (madde 3) olarak kabul etmesine karşın, bizzat devletin kendisi bu yasayı çıkararak sözleşmeyi, eğitim, çocuk emeği, din eğitimi gibi birçok açıdan ihlal etmiş, çocuk yararını gözetmemiştir. Sözleşme’ye göre, on sekiz yaşına kadar herkes çocuktur (madde 1) ve çocuğun yararı ilkesi, çocuğu ilgilendiren her işlemde ve her kararda mutlaka çocuk için mümkün olan en iyi çözümün tercih edilmesini, gerek devletin gerekse özel kurumların yürüttüğü çocukla ilgili her tür girişimi anlatır. Çocuğun yararı ilkesi, BM Çocuk Hakları Bildirgesi’nde de yer alır. Bildirgeye göre, “çocuklar özel olarak korunmalı, çocuğun yasa ve gerekli kurumların yardımıyla fiziksel, zihinsel, ahlaki, ruhsal ve toplumsal olarak sağlıklı normal koşullar altında özgür ve onuru zedelenmeyecek şekilde yetişmesi sağlanmalıdır. Bu amaçla çıkarılacak yasalarda çocuğun en yüksek çıkarları gözetilmelidir”.

Uluslararası sözleşmeler ya da uluslararası bildirgelerde devletlerin çocuğun yüksek yararını gözetmekle yükümlü kılınması demek, sadece sözleşmede yer alan hükümlere uygun işlem yapacağı biçiminde yorumlanamaz. Yükümlülük aynı zamanda söz gelimi ana-baba, öğretmen gibi üçüncü şahısların çocuğun yararını zedeleyecek her türlü karar ve işlemlerinde de devletin önlem alması anlamına gelir. ÇHS ve 6287 sayılı Eğitim Yasası’nın çocuğun yüksek yararı ile çelişen yanları birkaç yönden ele alınabilir.

1.Sözleşmenin 29.maddesi eğitimin amaçlarını tanımlar. Sözleşmeye göre eğitim, “çocuğun kişiliğinin bedensel ve zihinsel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesini, insan haklarına ve temel haklara saygıyı geliştirmeyi, çocuğun kendi dili, değerleri ve kendisinden farklı uygarlıklara saygıyı geliştirmeyi, özgür bir toplumda yaşantıyı sorumlulukla üstlenmeyi” amaçlar.

Sözleşme, eğitimi ‘kişiliğin ve yeteneklerin mümkün olduğunca gelişmesi’ olarak ele almakla eğitimin bütünselliğini (ilköğretimden yükseköğretime her tür öğretim kademesinin herkese erişilebilir olması) ve çok boyutluluğunu (okuma-yazma-sınav geçme becerisinden öte düşünsel özgürleştirme yanı) vurgulamaktadır. Bütünsellik ve çok boyutluluk, okula başlama yaşı kadar okulda geçirilen süre ve okuldan ayrılma yaşını da içine alarak, çocuğun gelişim özellikleriyle birlikte bir anlam ifade eder. Yeni yasayla birlikte ilköğretimin ilkökul ve ortaokul olarak iki kademedan oluşması ve yaş aralığının 6-13 arasında tutulması, çocuğun bu süreçteki bedensel, duygusal, düşünsel gelişim basamaklarına uygun değildir. İlkokula altı yaşında başlayan bir çocuk zihinsel olarak işlem basamağına geçmemiş, bedensel olarak küçük kas gelişimini tamamlamamış, duygusal olarak ailesinden bağımsızlaşmamıştır. 9 yaşının içerisinde ortaokula başlayan çocuk ise somut işlemler döneminde, soyut olarak düşünemez. Bu tür bir süreçten geçen çocuğun gelecekte sağlıklı düşünebilen/sorgulayabilen/eleştirebilen bir birey olacağı tartışmalıdır.

2.ÇHS’nin 28. maddesinde ise çocuğun eğitiminden ne anlaşılması gerektiği oldukça açık biçimde ifade edilmiştir. İlgili maddede, “taraf devletler; eğitim hakkını kabul eder. İlköğretimi herkes için zorunlu ve parasız hale getirir. Ortaöğretim sistemlerini genel olduğu kadar mesleki olarak da düzenler, bütün çocuklara açık hale getirir, gerektiğinde mali yardım yapılması ve öğretimi parasız kılmak gibi önlemleri alır. Yükseköğretimi yetenekleri doğrultusunda herkese açık hale getirir. Eğitim ve meslek seçimine ilişkin bilgi rehberliği bütün çocuklar için elde edilir hale getirir” denilmektedir. 1982 Anayasası’nın 42. maddesi de eğitimin

Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

zorunlu ve parasız olduğu hükmüne yer verir. Ancak kabul edilen yasa, eğitimin parasız sunulmasına dair herhangi bir hüküm içermemektedir. Eğitimin piyasa çarkının içine çekildiği, her şeyin piyasa dinamiklerince belirlendiği bir dönemde çocuk yararı değil, piyasanın yararının gözetildiği açıkça ortadadır ve eğitimin parasız olduğuna ilişkin bir ifadenin yasada yer almaması bu bakımdan anlamlıdır. Öte yandan, 13 yaşında ilköğretimden mezun olan bir çocuğun ortaöğretimde seçeceği alan konusunda bilinçli bir karar vermesi beklenemez. Böylece yoksul çocuklar ya sanayinin ya da meslek liselerinin yolunu tutarken, görece varsıl aileden gelen çocuklar yanlış alanlara yöneleceklerdir. 13 yaş, ergenlik döneminin kritik bir yaş dönemidir ve araştırmalar bu dönemde çocukların akademik okul başarılarında ciddi düşüş olduğunu söylemektedir. Akademik ortalamaların tercih edilecek ortaöğretime belirlediği bir sistemde, çocuğun yeteneğine, kapasitesine göre bir okula yerleşeceği ne denli gerçekçidir ya da ne derece çocuk yararıyla örtüşmektedir?

3. ÇHS'nin 14.maddesi, düşünce, din ve vicdan özgürlüğünü çocuklar açısından ele almaktadır. Din ve inancı açıklama özgürlüğü ancak bir yasal zorunluluk varsa, kamu güvenliği, kamu düzeni ya da başkalarının özgürlüğünü koruma söz konusuysa sınırlanabilir. Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nin zorunlu din dersinde Sünni mezhebe yönelik eğitim verilmesinin nesnellik ve çoğulculukla bağdaşmadığına ilişkin kararı ortadayken 6287 sayılı Eğitim Yasası çocukları belli bir dine, belli bir mezhebe yöneltmektedir. Yeni yasada ilköğretim ikinci kademe genel ortaokulların açılması yanında hem İmam-Hatip okullarının açılmasını gündeme almış hem de genel ortaokullarda Kuran-ı Kerim ve Peygamberin Hayatı'na zorunlu/seçmeli ders statüsü kazandırmıştır. Din eğitimi almak istemeyen ya da başka dine mensup olan çocukların, din ve inanç özgürlüğünü açıklamak zorunda bırakılması ÇHS'nin 14. maddesinin açıkça ihlal edilmesidir. Din eğitimi almak istemeyen çocukların sözde seçmeli ders adı altında muaf tutulacağı söylenerek, dini inancını açıklama zorunluluğu ne kamusal bir yarar ne de kamusal bir güvenlik içermektedir. Çocuğun anne-babasının mensup olduğu inanca uygun bir din eğitimi alma özgürlüğünün bulunması, bu eğitimin devletten bir

hak olarak talep edileceği anlamına gelmeyeceği gibi devletin vatandaşına verdiği din eğitiminin de öznel olacağı anlamına gelmez. Ayrımcılıkları önlemekle yükümlü olan devlet, vatandaşının bir kısmının din eğitimine cevap verirken ötekini talebini görmezden gelerek asıl ayrımcılığı yapanın kendisi olmadığına vatandaşını nasıl ikna edebilir ki?

4. Sözleşme'de çocuğun çalışmasına ilişkin düzenlemelere de yer verilmiştir. Sözleşme'nin 32.maddesi gereğince, taraf devletler, çocuğun ekonomik sömürüsüne, eğitimine, sağlığına, bedensel, zihinsel, ruhsal, ahlaksal ya da toplumsal gelişimine zararlı olabilecek işlere karşı korumakla görevlidir. Bu amaçla devletler, yaş sınırını belirler, çalışma süresi ve koşullarına ilişkin düzenlemeleri yaparlar. Mesleki teknik eğitim okul ve kurumlarında öğrenim gören öğrenciler, 3308 sayılı Mesleki Eğitim Yasası gereğince "beceri eğitimi" için işletmelerde çalıştırılabilirler, ancak çalışan öğrenci sayısı işletme çalışanlarının yüzde onundan fazlası koşulu aranır. 6287 sayılı Eğitim Yasası'nda "yüzde onundan fazlası" ibaresi yasadan çıkarılarak, çocuk emeği devlet eliyle piyasaya sürülmüştür. İlköğretim sonrasında birçok çocuk, hem çalışma hem de okula gitme arasında bir tercihle yüz yüze kaldığında, çoğu (yoksul olduğundan) kısa vadede az da olsa bir ücret getirisi olduğundan çalışmayı tercih edecektir. Devletin, haklarını korumakla görevli olduğu çocuğa uygun gördüğü sınıf, -konu çocukluk olduğu halde, her şey büyüklerin daha doğrusu piyasanın, sermayenin kurallarıyla belirlendiği için- çocukluk değil, "emekçi" sınıfıdır. Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO), çalışan çocuk ve emekçi ayrımını şöyle yapar: "çocuğun yaşına uygun olmayan, ruhsal ve bedensel gelişimini aksatan, eğitimin engelleyen, sömürüye açık işlerde ya da yaşa göre belirlenmiş saatin üzerinde çalışan her çocuk *emekçidir*".

Sonuç olarak, 30 Mart 2012 tarihinde kabul edilen 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Yasası ile Bazı Yasalarda Değişiklik Yapılmasına Dair Yasa, Türkiye'de eğitim sisteminde bir kırılma noktasıdır. 12 Eylül darbesini yargılayacağını (!) muştulama arifesinde sözde demokrasi savunucularının hayata geçirdiği bu yasa, eğitimde 30 Mart Darbesini gerçekleştirmiştir. Elbet, bu darbenin sözde değil, gerçek yargılayıcı çıkacaktır.

Seçmekte özgürsünüz (ama seçiminde değil)

Mehmet Barış Albayrak*

Eğitimdeki son müdahalelere, yalnızca dindarlaştırma, geriye gitme söylemleri içinde belirli bir kaygıdan yola çıkan bir eleştiri, temel bazı noktaları kaçırabilir diye düşünüyorum. Genel olarak baktığımızda, yeni getirilmeye çalışılan eğitim sistemi, Osmanlı'nın son dönemlerinden bugüne kadar süren ve çocuğun/gençliğin bir ülke projesinin parçası olarak görüldüğü eğitim ideolojisinden bir kopuşa değil, tersine onun yeni kapitalist düzene eklenilerek dönüştürülmesine işaret ediyor. Bu işaretleri, yeni eğitim modelinde Batı'nın yeni-kapitalist eğitim modellerindeki söylemlere yaptığı vurguda görebiliriz.

Cumhuriyet'in aydınlanmacı eğitim projesi, -en azından teoride- eğitim ve öğretimde birliği sağlayarak, eğitimi kitleleştirilmeyi, böylece hem yeni ülkenin gereksinimi olan iş gücünü hem de ülkenin ulus-devlet yapısının içini dolduracak yurttaşları yetiştirme amacındaydı. Bu süreçte oluşturulan Milli Eğitim'in günümüzde de devam eden milli kimlik ve bellek projesini (tarihte kaybedilen savaşların da olduğunu, "bizlerin" de kötü şeyler yapmış olabileceğinin, ancak sonraları fark edilebileceği gerçeğini) burada tekrar masaya yatırmaya gerek yok. Yeni getirilmeye çalışılan sistem, devletin ve Milli Eğitim'in kendi belirlediği sınırlar içinde bireyler yetiştirme projesinden bu bakımdan bir farklılık taşıyor. Cumhuriyet'in ilk yıllarında müfredata giren ve devletin bize nasıl yaşamayı öğrettiği "Hayat Bilgisi" kitabı, belirli düzenlemelerle müfredattaki yerini almaya devam ediyor gibi görünüyor. Ancak bu düzenlemeler, yeni eğitim modelinin öncekinden çok farklı bazı söylemlerini de deşifre ediyor.

İlk göze çarpan, artık Batı'da da demode olan merkeziyetçi, müfredat ve öğretmen merkezli uygulamaların gevşetiliyor *gibi görünmesi*. Okulların (şimdilik özel okullar olsa da) belirli oranda özerkleşmesi, öğrencilere daha çok seçme özgürlüğünün verilmesi, öğrencilerin gereksinimlerinin ön plana çıkması, hatta müfredatta öğretim sürecine göre değişikliklere gidilmesi, kısacası öğrenci merkezli bir eğitimin uygulanması: En azından bu süreçte sürekli vurgulanan bu. Bu uygulamaya özel okulların çoğunda artık zaten rastlıyoruz. Hatta bu okulların, "çocuğunuz içindeki yeteneği keşfetsin" gibi sloganlarla süslü, bol etkinlik ve farklı seçenekle dolu reklam panolarındaki ilanları ya da broşürleri, öğrenci odaklı bir eğitim vaadi sunuyor. Diğer yandan, her ne kadar iyi bir eğitim verse de, bu okulların son derece pahalı olması, öğrenci odaklı eğitimle müşteri odaklı anlayış arasındaki sınırları kaldırılabiliyor. İlginç bir şekilde 4+4+4 modeli sunulduğu zaman, ders ve alan seçme özgürlüğü ısrarla allanıp pullanırken, eğitim ve öğretimde hâlihazırda var olan fırsat eşitsizliği ya da anadilinde eğitim gibi sorunlardan hiç bahsedilmemesi, insana "peki ama bu o zaman neyin özgürlüğü" sorusunu sordurtuyor.

İkincisi, "dindar nesil yetiştirme" söyleminin 4+4+4 ile pratiğe dökülme konusu. "Bizim yerimize düşünen büyüklerin" ülkesi Türkiye'de, "dindar nesil yetiştirme" amacının dillendirilmesinin başlı başına ne kadar tuhaf bir şey olduğunu burada tartışmaya gerek yok. Öyle görünüyor ki, Gülen okullarının ülke sınırları dışında dendiği yeni-muhafazakâr temelli toplumsal mühendisliğin artık yerinde uygulanması kararı alınmış durumda. Elbette bu toplum mühendisliği, birey-müşteri odaklı yeni-kapitalizmde zorla tepeden yaptırılacak bir şey olmayacağı için, yeni düzenlemelerin, kişinin kendi iyiliği için, kendi iradesiyle seçtiği bir şeymiş gibi sunulması gerçekleştirilmesi gerekiyor. Bir araba reklamında dendiği gibi: "Siz sadece seçiminizi yapın. Gerisini bize bırakın!" Bu açıdan, 4+4+4'ün merkezinde yer alan ders ve alan seçmenin, içi boşaltılmış salt biçimsel bir eyleme dönüşme tehlikesi açık. "Kur'an" ya da "Hz. Muhammed'in Hayatı" gibi seçmeli derslerin, örneğin 20 kişilik bir sınıfta 18 kişi tarafından seçilip, 2 kişi tarafından

*Boğaziçi Üniversitesi Öğretim Üyesi

seçilmediği bir durumun söz konusu olabileceği kaç okul vardır Türkiye’de? Yeteneklere göre olduğu söylenen, 10-11 yaşlarında yapılan bir seçim, aslında ailenin sınıfsal ve kültürel konumuna göre yapılan bir seçim olmayacak mı? Altyapısı henüz hiçbir şekilde belirlenmemiş ve Almanya’da uygulanmasına rağmen, son yıllarda değiştirilmesi yönünde sürekli tartışılan erken yaşta alan seçme gibi çok önemli konuların bu kadar hızlı bir şekilde ve tartışılmadan TBMM’den geçmesi, örneğin teknik-meslek eğitiminin sınıfsal yeniden üretim ve emek gücü karşılama aracı olarak görüldüğünü göstermiyor mu?

Bunların yanında, işin gelişimsel sorunu da var. Dünya’ya gelen bir çocuk, eğer Türkiye’de doğma şansına erişmişse, geleceğini, yeryüzündeki diğer bütün çocuklardan daha erken belirleme şansına sahip olacak. Ancak, 4+4+4’ü getirenler, büyük olasılıkla dünya’ya gelen çocuğun bütün duygusal ve bilişsel becerilerini tam olarak geliştirmiş bir şekilde, bir paket olarak doğduğunu düşünüyor olmaları. Yoksa 9 yaşında ilkokuldan mezun olunmakla kalmayıp, aynı yaşta, bundan sonraki hayatını seçmesi gereken bir sistemi bu kadar hızlı bir şekilde yasalaştırmazlardı. Bütün bunları keşke karşılıklı biraz konuşabilseydik! Eğitimin, insanı ekonomik ve kültürel düzene bir çırpıda monte eden bir şey olması gerekmediğinden öğrencinin seçememe, kendi kişisel konumunda kararsız kalma özgürlüğünün de olabileceğinden; Platon’un eğitim modelinde, asıl zihinsel eğitimin neden 30 yaşından sonra başlamasını önerdiğinden söz açsaydık mesela! Hatta zaman kalsa, gençlerin “bizim yerimize düşünen büyükler”den ne kadar bunaldıklarını da tartışabilirdik. Türkiye’de şu ana kadar mümkün olmadığı gibi, yine tartışamadık.

Şimdilik geç kaldık denebilir. Ama bundan sonra yapılabilecek şeyler var. Öncelikle, eğitim kavramının bu ülkede ele alınış biçimini sorgulayarak, bazı temel konuları gündemde tutabiliriz. Eğitimin öncelikli amacı, devletin belirlediği herhangi bir ideolojiye *bağlı-tutsak* bir insan mı yetiştirmektir? Öğretim kurumları, insanların gelir düzeylerinin farklılığına göre farklı işleyiş biçimlerini sürdürerek, gelir adaletsizliğinin sürekli yeniden üretildiği kurumlar mı olacaktır? Toplumun farklı etnik ve kültürel yapıları, devletin belirlediği üst kimlikler içinde eritilmek zorunda mıdır? Bu içeriksel tartış-

maların yanında, yeni getirilmeye çalışılan sistemdeki açıklardan faydalanılabilir. En azından kâğıt üzerinde, merkezcilikten biraz uzaklaşmış gibi görünen bu sistemde, seçmeli ders ve alan konuları sonuna kadar zorlanarak, kar amacı gütmeyen özerk okul yapıları tasarlanabilir, yalnızca ekonomiye iş gücü kazandırma işlevindeki teknik ve meslek liselerinin, çok işlevsel hale gelerek polit teknik okullara dönüştürülmesi tartışılabilir. Sonuç olarak konuşulması, tartışılması, ama en önemlisi acil bir biçimde gündemde tutulması gereken çok sorun var. Yine her şey olup bitmek üzere. Ama Minerva’nın baykuşunu havalandırıp olan biteni süzmesini sağlayacak zaman hala var.

Okul öncesi eğitim, neden zorunlu değil?

Mehmet Toran*



Eğitim sistemindeki yeni yapılanma ile ortaya çıkan tartışmalar, eleştiriler ve getirilen öneriler; 4+4+4 sisteminin çocukların yararına olmadığı, cinsiyet ayrımcılığının ortaya çıkacağı, erken yaşta işgücüne katılımın olacağı, en çokta çocukların bu yapılanma tarafından istismara açık hale getirileceğine ilişkindir. Ancak eğitim sistemindeki yapılanmanın mimarı olan Milli Eğitim Bakanlığı ise bunun aksini savunarak zorunlu eğitimi 8 yıldan 12 yıla çıkardığını iddia etmekte. Zorunlu eğitim kapsamına alınan eğitim kademelerine bakıldığında okul öncesi eğitimin kapsama dışında bırakıldığı hatta zorunlu ilkokul yaşının da 60-72 ay çekildiği görülmektedir. Böyle bir düzenlemeye neden gidildiğine ilişkin birçok tartışma hali hazırda yürürken, hükümet uygulamayı yürürlüğe koymuş ve gerekli alt yapı hizmetleri daha sonra yapılacağı sözü de MEB Bakanı Dinçer tarafından bir TV programında verilmiştir. Bu yapılanma ile hem aileler hem de çocukların temel haklarının korunduğunu da yine aynı programda MEB Bakanı Dinçer ifade etmiştir.

Eğitimdeki bu yapılanma 5 ay sonra uygulanmaya başlarken, çocukların yüksek yararı göz önüne alındığında “okul öncesi eğitim zorunluluk kapsamına alınmalı mı, alınmamalı mı?” sorusu da bütün önemiyle önümüzde durmaktadır. Yeni düzenleme ile birçok sivil örgüt ve üniversitelerin eğitim fakültelerinin yoğun eleştirileri/önerileri, ilkokula başlama yaşının bir yaş erkene kaydırılmasının Piaget’ci bir bakış

açısıyla gelişimsel olarak çocukların ihtiyaçlarının karşılanamayacağını ve örseleyeceğine ilişkin olduğu, 1986 yılında da benzer uygulamanın olduğu ve bunun da başarısızlıkla sonuçlandığı dolayısıyla bu uygulamadan vazgeçilmesi ve bu yaş grubunun zorunlu okul öncesi kapsamına alınmasına yönelik oldu. Ancak artık bu önerilerin de bir önemi kalmadı ve uygulama resmen yürürlüğe girdi.

Peki, okul öncesi eğitimin zorunluluk kapsamına alınıp alınmamasına ilişkin bir değerlendirme yapıldığında ne gibi sonuçlarla karşılaşma olasılığı var? Öncelikle okul öncesi eğitim zorunluluk kapsamına alınmamış olması eğitimde “fırsat eşitliği” ilkesini öteleyerek “fırsatı olan”lara bu eğitim hizmetinin sunulması anlamına gelmektedir. Dolayısıyla ortalama aylık 50-200 TL arasında olan okul öncesi eğitim ücreti asgari ücretin neredeyse %10-40’ı arasında değişmekte ve hali hazırda 4 kişilik bir ailenin bu ücretle geçinmesi mümkün değilken üstüne birde okul öncesi eğitim ücretinin eklenmiş olması sadece “fırsatı olan”lara okul öncesi eğitim hizmetlerinin sunulması anlamına gelmekte ve başka da bir anlama gelmemektedir. Ayrıca okul öncesi eğitimin zorunluluk kapsamına alınmamış olması, okul öncesi eğitim hizmetlerinin “özel sektör”e devredilmesi anlamına gelmektedir ki, özel sektörde okul öncesi eğitim hizmetleri oldukça pahalı sunulmaktadır. Bununla birlikte okul öncesi eğitimin zorunluluk kapsamına alınmamış olması çocuklara bakmakla yükümlü olan annelerin eve kapatılması ve sosyal yaşamdan dışlanması, erkek egemen bir toplumun güçlendirilmesi anlamına da gelmektedir. Kadınların ortak yaşamı paylaşımları ve becerileri/yetenekleri doğrultusunda üretim sürecine katılımlarının önünde “çocuk bakma” sorumluluğu yüklenmesi kadınların ikinci planda yurttaş olarak kalmalarının önünü de açmaktadır. Okul öncesi eğitimin zorunluluk kapsamına alınmamış olması, çocukların gelişimsel ihtiyaçları ile

*Yrd. Doç. Dr. Girne Amerikan Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Bölüm Başkanı/KKTC

birlikte sosyal ihtiyaçlarının da karşılanması engellenmektedir. Çocuklara okul öncesi eğitimle birlikte sunulan “zengin uyarıcı çevre”, “bütünleştirilmiş/gelişimsel programlar”, “nitelikli eğitim ortamı” çocukların özbakım becerilerini desteklediği gibi, akademik gelişimlerini, sosyal ve duygusal gelişimlerini ve psikomotor gelişimlerini desteklemekte bununla birlikte çocukların farklı bakış açılarını da edinmelerine olanak sağlamaktadır. Okul öncesi eğitim aynı zamanda çocuğa farklılıkları keşfetme ve ortak yaşam kültürünü kazandırırken sonraki eğitim kademesine de okul olgunluğunu kazandırmaktadır. Okul öncesi eğitimin zorunluluk dışında bırakılmış olması çocukların “bireyci” bir anlayışa teslim edilerek, gelişimsel ve toplumsal ihtiyaçları karşılanmadan bir kaos ortamında ilkokula başlamalarına neden olacak ve bu çocuklar ilk yılları örselenerek büyütüleceklerdir.

Sorumuzun ikinci kısmını (okul öncesi eğitim zorunlu olmalı mı?) cevaplırsak ilk sorumuza verdiğimiz yanıtların tersinden okunması okul öncesi eğitimin zorunluluğunun önemini bir kez daha öne çıkarmaktadır. Çocukların refahını ve yüksek yararını ve aynı zamanda eğitim hizmetlerinin temel insan hakkı olarak tüm yurttaşlara eşit bir şekilde sunulması gerektiğini düşünüyorsak, okul öncesi eğitimin nitelikli bir şekilde tüm çocuklara sunulmuş olması, bütün devletlerin öncelikli bir sorumluluğu aynı zamanda birçok uluslar arası sözleşmeye taraf Türkiye Cumhuriyeti’nin de yerine getirmesi gereken sorumluluktur.

Mevcut koşullar altında “okul öncesi eğitim zorunlu olmalı mı?” diye bir soru sorarsak verebileceğimiz en olumlu yanıt 60-72 ay olabilir ama diğer yaş grupları değil, neden? Mevcut koşullarda gelişmiş ülkelerde okul öncesi eğitim 60-72 ayda %100’e yakın oranda iken 2012 yılında Türkiye’de bu oran ancak % 67 oranlarındadır. Bu oran farklılıklarının birçok nedeni bulunmaktadır. Öncelikle 60-72 ay yaş grubunda okul öncesi eğitim zorunluluk kapsamına alınmış olsa, okul öncesi eğitim çocukların okul olgunluğu üzerinde olumlu bir katkı sağlayacak ve tüm çocukların eşit koşullarda

ilkokula başlamalarına olanak sağlayacaktır. Dolayısıyla okul öncesi eğitimin bu yaş grubu için zorunluluk kapsamına alınması ve ücretsiz olarak tüm çocuklara sunulması gerekmektedir.

Bunun dışında okul öncesi eğitimin kalitesinin yeterli olmaması, bölgesel farklılıkların olması, gelişimsel farklılıklarının göz önünde bulundurulmaması, öğretmen yetiştirme politikasının yetersiz oluşu, okul öncesi eğitimde uygulanan eğitim programının iddia edildiği gibi çocuk merkezli uygulanmaması çocukları da ayrıca örselemektedir. Hali hazırda fiziksel koşulların yetersizliği, materyal ve donanım eksikliği ile yürütülen okul öncesi eğitim hizmetleri çocukların özgür bir şekilde kendi sokaklarında oynadıkları oyundan da mahrum kalmaları anlamına gelmektedir. AÇEV’in “7 çok geç!” kampanyasına, Serdar M. Değirmencioğlu’nun “7 çok erken!” diye cevap verdiği yazısında da anlaşılan, çocukların kendi yaşam alanlarından alınıp; donanımsız, yetersiz materyallerin ve niteliği düşük öğretmenlerin olduğu dört duvara teslim edilmiş olması anlamına gelmektedir. Mevcut koşullar iyileştirilmediği sürece ve ciddi yatırımlar yapılmadığı sürece okul öncesi eğitim zorunlu da olsa zorunlu olmasa da istismara ve örselenmeye maruz kalmaya devam edeceklerdir. Zorunluluğun olabilmesi için öncelikle okul öncesi eğitim için gerekli olan tüm niteliklerin yükseltilmesi ve çocuk dostu ortamların sunulması gerekmektedir.

Başlıkta sorulan sorunun cevap vermek elbette yetkili kurum ve kurum temsilcileri tarafından yapılmalı, çünkü aksi bir cevap yeterli ve nihai bir cevap olmayabilir. Soruya ilişkin Bakan Dinçer’in katıldığı TV programında yaptığı açıklama ise şöyle oldu; “...*şu anda 36-72 ay arasındaki çocuklarımızı eğitime alıyoruz. Ancak bu yapı içerisinde sadece 60 ay ile 72 ay arasında olan çocuklarımızda bizim özel bir stratejimiz vardı, bu çocukların tamamını eğitime almaya çalışıyorduk, 36-60 ay arasındaki çocukları da velilerin iznine veya tercihine bırakıyordu... ...şimdi yeni yaş değişiminden sonra yine okul öncesi eğitim varlığını devam edecek, ama bu kez 36 ay ile 60 ayı alacağız,*

ancak 48 ay ile 60 ay arasında bu kez çocukların okullaşma oranları ile ilgili yeni bir strateji belirleyeceğiz, burayı %100 oranında alabilmek için çaba sarf edeceğiz... ..herhangi bir vazgeçme söz konusu değil sadece yaş itibarı ile bir kaydırmadan bahsetmek mümkün... ..burada açılığa getirilmesi gereken bir durum var “niçin bu (okul öncesi eğitim) kanunla zorunlu hale getirilmedi?”... ..çünkü... ..iki gerekçesi var; bu yaşlardaki çocuklar henüz çok küçükler, dolayısıyla bütün dünyanın uygulamasına baktığımızda daha çok ebeveynin tercihi bırakılmış olarak gördük biz, hukuki bir zorunluluk yok, dünyanın pek çok ülkesi tıpkı bizim yaptığımız idari olarak çocukları eğitime almaya çalışıyor ama bunu zorlamıyor. İkinci ise; bizim ülkemizdeki coğrafi yapıya baktığımızda Türkiye’de 36000 civarında köy var, bunlar ciddi anlamda yerleşim birimleri, fakat 44000 civarında mezra var... ..oldukça dağınık bir yapı içerisinde, şayet biz hukuken bir zorlama yapmış olsaydık, hem kamuya maliyeti çok yüksek olacaktı, hem de velileri çok zorlayıcı nitelik taşıyacaktı, bunu birazda çocuk hakları ile ilişkili düşünüp, hukuken zorlamak yerine idari olarak bunu sağlamaya çalışsan bir yöntemi tercih ettik...”

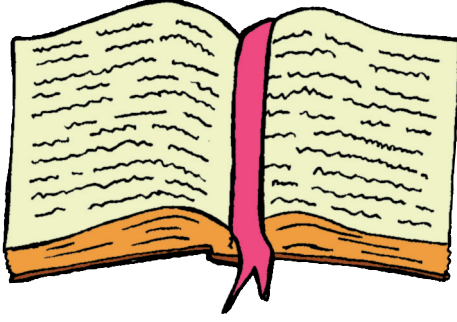
Bakanın açıklamasını okuduktan/dinledikten sonra okul öncesi eğitimin neden zorunluluk kapsamına alınmadığını açıkça görmek mümkün. Öncelikle Bakanlık, 60-72 ay grubunda okullaşma oranının % 67’den %100’e çıkacağını müjdelemekte ve yine 48-60 ay grubunda da % 16’larda olan okullaşma oranını % 100’e çıkarmayı hedeflemekte. Ancak burada temel problemlerden biri çocukların ilkökul düzeyindeki okullaşma oranı değil, okul öncesi dönemdeki okullaşma oranıdır. Okul öncesi dönemde okullaşma oranının ancak ve ancak son 10 yılda %67’lere çıkarılmış olması ve daha da yükseltilememiş olmasındaki “stratejik” başarısızlık, mevcut iktidardaki hükümetin başarısızlığıdır, çünkü son 10 yıldır iktidarda olan yine mevcut hükümettir. “Eski uygulama” diye kavramlaştırdıkları ve kendi iktidarlara döneminde bu tür yeniliklere giriştikleri gibi bir algıyı oluşturmaları kamuoyunu yanıltmaktan

başka bir şey değildir. Bununla birlikte Bakanın açıklaması yeterli de değildir. Öncelikle okul öncesi eğitimin zorunluluk kapsamına alınmamış olmasının temel gerekçelerinden birinin “köy ve mezra” olduğunu savunmak, bilimsel anlayıştan oldukça uzaktır. Çünkü TÜİK’in 2010 Aralık verilerine göre Türkiye nüfusunun %24’ü köylerde, %76’sı ise şehirlerde yaşamaktadır. Bu istatistiğe göre köy ve mezraların nasıl okul öncesi eğitimin zorunluluk kapsamına alınmasına engel olduğunu anlamak mümkün değildir. Okul Öncesi eğitimin zorunluluk kapsamına alınmamasının ikinci gerekçesi ise Bakanın ifadesi ile kamu harcamalarını artırmış olmasıdır. Okul öncesi eğitim pahalı ancak uzun vadeli düşünüldüğünde oldukça ucuz bir eğitimidir. Kısa vadede bir dönüt beklemek bırakın okul öncesi eğitimde, genel eğitimde bile mümkün değildir. Ancak okul öncesi eğitimin zorunluluk kapsamına alınmamasının gerekçesinin kamu harcamalarını arttıracığına ilişkin olması da anlaşılır değildir. Bu bakış açısı ile okul öncesi eğitime yapılacak harcamalardan kaçınan hükümet bir anda boşaltılmış olan bu alanı “özel sektöre” devretmektedir. Bununla birlikte eğitimin temel insan hakkı olduğunu ve eğitim hizmetlerinin kamu yararı gözetilerek devlet tarafından sunulması gerektiğini ayrıca anlatmaya gerek yok. Dolayısıyla okul öncesi eğitime yapılacak yatırımın “kamu yararı” göz önünde bulundurularak yapılması gerekir.

Sonuç olarak okul öncesi eğitimin zorunluluk kapsamına alınmaması ve ilkökulun bir yaş ileriye çekilmiş olmasının hiçbir bilimsel tarafı bulunmamaktadır. 60-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitimin ancak nitelikli bir eğitim ortamı, donanım, materyal, program ve öğretmen yeterliliği karşılanırsa zorunluluk kapsamına alınması gerekir. Aksi halde çocukların ev ortamından daha kötü okullarda alacakları zorunlu okul öncesi eğitim çocukları hem pedagojik hem de psikolojik açıdan örseleyecektir.

Müfredat ve ders kitaplarını neler bekliyor?

Güliz Akkaymak¹



Bu metnin amacı 4+4+4 eğitim modelinin ders kitapları ve müfredatı boyutunu eleştirel olarak ele almaktır. Metinde ilk olarak AKP'nin eğitim sistemine bakışı genel bir çerçeve içinde verilecek; sonrasında da bu "reform"a neden ihtiyaç duyulduğu irdelenecek ve yeni sistemde müfredatın ve ders kitaplarının nasıl hazırlanacağı anlatılacaktır. Bu yazının temel argümanı şudur: Yeni eğitim sistemi kısa sürede alt yapısı oluşturulmadan hazırlanmıştır. Müfredat ve ders kitapları da bu bağlamda üzerinde yeteri kadar düşünülmeyen alelacele hazırlanmış bir şekilde öğrencilere sunulacaktır.

Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP) tek başına iktidara geldiği 2002 yılından bu yana gerek parti programında gerekse partinin diğer belgelerinde eğitim sisteminde köklü değişiklikler yapmayı hedeflediğini dile getirmişti (bkz. *AKP Parti Programı*, 2001; *AKP Acil Eylem Planı*, 2002). Parti, eğitim sistemindeki ilk büyük değişikliği 2004 İlköğretim Eğitim Reformu ile gerçekleştirdi. Bu "reform" ile davranışçı eğitim modeli terk edilip inşacı eğitim modeline geçildi. Müfredat ve ders kitapları tekrar hazırlandı. 2004 yılında yapılan bu büyük değişiklik ile eğitim sisteminin piyasanın söylemlerine göre hazırlanması aşaması tamamlanmış oldu (İnal, 2009; İnal, 2005; Akkaymak, 2010a; Akkaymak, 2010b). Örnek olarak, 1980-2005 arası dönemde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayınlanan ilköğretim 4. ve 5. sınıf

Sosyal Bilgiler müfredatlarının zaman farkı analizi ve ders kitaplarının nicel ve nitel içerik analizleri neoliberal/piyasa odaklı olarak adlandırabileceğimiz kelimelerin (girişimcilik, tüketim, reklam vb.) kullanımlarının arttığını ortaya koymuştur (Akkaymak, 2010b). Kısaca, 2004 reformunun uygulanmasıyla birlikte müfredat ve ders kitaplarında neoliberal ideolojinin yansıması önemli ölçüde artmıştır.

AKP, 2004 yılında eğitim sisteminde yaptığı bu büyük değişiklikte eksik kalan yanları 4+4+4 eğitim modeli ile tamamlamaya çalışmaktadır. Nedir bu eksik kalan yanlar? AKP 2002 seçimlerine girerken kendini "liberal ve muhafazakâr" bir merkez partisi olarak tanımlamıştı. Bu bağlamda, 2004 yılında yapılan "reform"la partinin liberal ve piyasa odaklı politikaları eğitim sisteminin temeline oturtulurken, muhafazakâr duruşu sisteme eklenmesi gereken diğer önemli ideolojik etmen olarak beklemekteydi. 2012 yılının başlarından bu yana Başbakan Erdoğan ve diğer parti üyeleri tarafından sıkça dile getirilen "dindar nesiller yetiştirme arzusu" eğitim sisteminde eksik kalan parçanın tamamlanmak istendiğinin sinyallerini vermeye başlamıştı. 4+4+4 eğitim sisteminin gündeme gelmesi ile AKP'nin dindar nesiller yetiştirme "görevi"ni eğitim sistemi üzerinden kurumsal bir yapıya kavuşturmaya çalıştığı anlaşıldı. Başka bir ifade ile okullar dindar nesillerin yetiştirildiği eğitim kurumlarına dönüştürülmesi amaçlanmaktadır. Bu dönüşüm 1997 postmodern darbesi sonrasında sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitime geçilmesi ile kapatılan İmam-Hatip okullarının orta kısımlarının tekrar açılması ve dini içerikli derslerin ortaokul ve lise müfredatlarına eklenmesi ile gerçekleştirilecektir. Böylelikle 2012-2013 öğretim yılında 4+4+4 eğitim sisteminin uygulanmaya başlamasıyla birlikte eğitim sistemi bir yandan özelleştirilmeler ve neoliberal söylemin eğitimin dili haline gelmesiyle Partinin liberal yönünü, diğer yandan İmam-Hatip okullarının orta bölümlerinin açılması ve dini içerikli derslerin orta kademedeyen başlayarak

¹ Doktora Öğrencisi, Sosyoloji Bölümü, The University of Western Ontario, Kanada.

bütün okulların programlarına eklenmesiyle de Partinin muhafazakar yönünü temsil eder bir yapıya dönüştürülmüş olacak.

Yeni eğitim sisteminde müfredatı ve ders kitaplarını nasıl bir değişikliğin beklediği maalesef şu ana kadar net bir şekilde ortaya konmamıştır. Ne MEB'in ne de Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın (TTKB) internet sayfalarında bu konuda halkı aydınlatıcı bilgiler yer almaktadır. Bu eksikliği, yeni sistemin gerekçeleriyle iyi bir hazırlık yapılmadan TBMM'ye sunulmuş ve kabul edilmiş olmasına bağlayabiliriz. AKP kısa sürede hazırladığı 4+4+4 eğitim sisteminin gerektirdiği alt yapı hazırlıklarını (müfredat düzenlemeleri, ders kitaplarının hazırlanması, okulların ayarlanması, gerekli öğretmen sayısının belirlenmesi vb.) birkaç aylık kısa bir döneme sıkıştırmış bulunmaktadır. 10 Nisan'da Kanun'un onaylanması ile birlikte MEB, müfredat ve ders kitaplarının hazırlıklarını hızlandırmış (*Personelmeb*, 7 Nisan 2012) olsa da yeni sistemin uygulanmasındaki acelecilik önemle üzerinde durulması gereken bir noktadır. 2012-2013 öğretim yılında uygulanmaya başlaması planlanan yeni eğitim sistemi için gerekli düzenlemelerin yapılması için ayrılan süre bir yaz tatili süresinden çok da uzun değildir. Bu kadar kısa sürede ne kadar verimli bir çalışma ortaya çıkacağı hepimizin takip etmesi ve değerlendirmesi gereken bir husustur.

Müfredat ve ders kitaplarındaki düzenlemeler eğitimin üç kademesinde (ilkokul, ortaokul, lise) ayrı ayrı ele alınmalıdır. 4+4+4 eğitim sistemi ile ilkokula başlama yaşının 5-6 yaş aralığına (60-72 ay) çekilmesi ile ilkokul müfredatının yeniden düzenlenmesi ihtiyacı doğmuştur. Fakat ilkokul müfredatını sil baştan yenilemek yerine MEB, ilkokul programlarını kademeli olarak yenileyecektir (*edevlet*, 2012). Bu bağlamda, ilkokul 2., 3. ve 4. sınıflarda okutulan program yine okutulmaya devam ederken birinci sınıf programı değiştirilecektir (*edevlet*, 2012; *T24*, 6 Nisan 2012). Müfredatta yapılacak değişiklik ile ilköğretim döneminde birinci sınıf öğrencilerinin oyun oynama ve sosyal becerilerini geliştirmeleri, ikinci öğretim dö-

neminde ise okuma ve yazmayı öğrenmeleri sağlanacak (*Personelmeb*, 7 Nisan 2012). Eğitim sisteminin ilk kademesinde yapılması planlanan düzenlemelerle ilgi olarak eleştirilmesi gereken en temel noktalardan biri, programların kademeli olarak yenilenecek olmasıdır. Kademeli yenileme düşüncesi eğitim sisteminin plansız ve programsız bir şekilde "biz bir başlayalım da devamı gelir nasıl olsa" mantığı altında ele alındığını göstermektedir. Ülkenin geleceğini oluşturacağını söylediğimiz öğrencilerin gerçek anlamda artıları-eksileri düşünülmemiş, planlanmamış bir eğitim sistemi ile okul hayatına başlayacak olması, hem onlar hem ülke adına büyük bir yanlışlık teşkil etmektedir.

Ortaokul ve lise kademelerinin müfredatı ve dersleri ile ilgili olarak Kanun'da sadece seçmeli derslerle ilgili bilgi yer almaktadır. Kanun bu konuda şunu demektedir (Madde 9): "Ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarında lise eğitimini destekleyecek şekilde öğrencilerin yetenek, gelişim ve tercihlerine göre seçmeli dersler oluşturulur. Ortaokul ve liselerde, Kur'an-ı Kerim ve Hz. Peygamberimizin hayatı, isteğe bağlı seçmeli ders olarak okutulur. Bu okullarda okutulacak diğer seçmeli dersler ile imam-hatip ortaokulları ve diğer ortaokullar için oluşturulacak program seçenekleri Bakanlıkça belirlenir" (*Resmi Gazete*, 11 Nisan 2012). Bu açıklamada dikkat çeken iki nokta bulunmaktadır. İlk olarak, dini içerikli iki seçmeli ders dışında diğer seçmeli dersler ile ilgili bilgi verilmemektedir. İkinci olarak, imam-hatip okullarının tekrar açılmasını yeterli görmeyen AKP, *Kur'an-ı Kerim* ve *Hz. Peygamberimizin Hayatı* isimli dersler ile kâğıt üzerinde seçmeli ama pratikte (kuvvetle muhtemel) "zorunlu" hale gelecek olan iki dersi tüm okulların programlarına eklemiş bulunmaktadır. Yeni eğitim sisteminin apar topar uygulamaya konulacak olduğunu ortaya koyan bir başka örnek de seçmeli derslerin kitaplarının hazırlık sürecidir. Önümüzdeki öğretim yılında sistemi uygulamaya koymaya kararlı olan AKP seçmeli dersler için gerekirse materyal sistemini devreye sokacak. Bu sisteme göre kitaplar ha-

zır olmadığı takdirde öğretmenlerden kitap haline getirilmemiş, konularına göre ciltler halinde fotokopilenmiş materyaller üzerinden ders işlemleri istenecektir (Kaya, 2012). Seçmeli derslerin içeriklerine dair henüz kesin bir bilgi mevcut değil, çünkü ders saati ve müfredat henüz belli değil. Derslerin içerikleri ile ilgili ayrıntılar TTKB'nin ders saatlerini belirlemesi ve ardından genel müdürlüğün müfredatı hazırlamasıyla netleşecek (Haber3, 13 Nisan 2012).

4+4+4 eğitim sistemi ile Türkiye'yi nasıl bir eğitim sisteminin beklediği şu an için muğlak durumdadır. Tek net olan şey, değişikliğin yeteri kadar hazırlık yapılmadan pratiğe geçirilecek olmasıdır. 2004 İlköğretim Eğitim Reformu'nun sadece bir yıllık pilot uygulamadan sonra uygulamaya konmasının birçok eğitimci tarafından yeterli bulunmaması göz önüne alındığında (Akpınar ve Aydın, 2007; Gültekin, 2007; Canerik, 2005), AKP'nin reformlarına yöneltilen eleştirileri pek de dikkate almadığı söylenebilir. Birkaç aylık süreç içinde hazır edilecek yeni müfredat ve ders kitapları ile ve hiçbir pilot uygulama yapılmadan uygulanmaya başlayacak yeni sistem sonrasında bizi nelerin beklediğini zaman içinde hep beraber göreceğiz. Son olarak, eğitim sisteminde gerçekleştirdiği iki büyük değişim (2004 Reformu ve 4+4+4 eğitim sistemi) sonucunda AKP, hem iktisadi hem de siyasi-ideolojik hegemonyasını eğitim sistemi üzerinden ülke genelinde pekiştirip devamlılığını sağlama imkânını yaratmıştır.

Kaynakça

Akkaymak, G. (2010a). "Neoliberalleştirilen Öğrenciler", *Eleştirel Pedagoji* 10 (2010a): 29-38.

Akkaymak, G.(2010b). "Neo-Liberalism and Education: Analysis of Representation of Neo-liberal Ideology in the Primary School Social Studies Textbooks in Turkey[Neoliberalizm ve Eğitim: Türkiye'de İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Neo-liberal İdeolojinin Simgelenmesi Analizi]" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Koç Üniversitesi, İstanbul.

AKP."Acil Eylem Planı".(2002).<http://www.belge->

[net.com/eko/acileylem_161102.html](http://www.belge-net.com/eko/acileylem_161102.html) (Erişim tarihi: 13 Nisan 2010).

AKP."Parti Programı".(2001).<http://www.akparti.org.tr/site/akparti/parti-programi> (Erişim tarihi: 13 Nisan 2010).

Akpınar, B. ve Aydın, K. (2007). "Türkiye ve Bazı Ülkelerin Eğitim Reformlarının Karşılaştırılması". *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmalar Dergisi*, 82-88.

Canerik, H. (2005). "Sosyal Bilgiler Programı ve Öğretimi". *Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Erciyes Üniversitesi, Kayseri, 362-369.

edevlet. (2012). "4+4+4 Zorunlu Eğitim Sistemi Detayları". (Erişim tarihi: 15 Nisan 2010).

Gültekin, M. 2007. "Dünyada ve Türkiye'de İlköğretimdeki Yönelimler". *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (7), 2, 477-502.

Haber3. "Kur'an Dersinin Müfredatı Nasıl Olacak". 13 Nisan 2012. <http://www.haber3.com/kuran-dersinin-mufredati-nasil-olacak-1289712h.htm#ixzz1sL9qh9Dg> (Erişim tarihi: 15 Nisan 2010).

İnal, K. "AKP'nin Neoliberal ve Muhafazakâr Eğitim Anlayışı", içinde *AKP kitabı: Bir dönüşümün bilançosu*, Uzgel, İ. and Duru, B. (ed.), 2009. İstanbul: Phoenix Yayınevi.

_____. (2005). "Yeni İlköğretim Müfredatındaki Sorunlar". http://www.egitimciyiz.com/modules/sections/index_op_viewarticle_article_id_42.html(Erişim tarihi: 2 Şubat 2009).

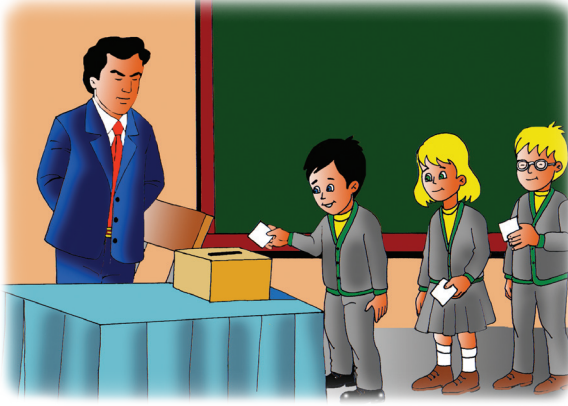
Kaya, E. "Kitap Yetişmezse Fotokopi Verilecek". *Hürriyet*, 13 Nisan 2012. <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/20335084.asp>(Erişim tarihi: 14 Nisan 2012).

Resmi Gazete. "İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun." (Sayı: 28261), 11 Nisan 2012. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm> (Erişim tarihi: 14 Nisan 2012).

Personelmeb. "İlkokul Müfredatı Sil Baştan". 7 Nisan 2012.<http://www.personelmeb.net/egitim/ilkokul-mufredati-sil-bastan-h54010.html>(Erişim tarihi: 14 Nisan 2012).

T24. "İlkokul Müfredatı Sil Baştan Yenileniyor". 6 Nisan 2012. (Erişim tarihi: 14 Nisan 2012).

Tarık Soydan¹



Günümüzde Türkiye’de farklı bir dizi alanda olduğu gibi eğitim sisteminde de kapsamlı bir yeniden yapılanma süreci yaşanmaktadır. Bu sürecin son halkasını oluşturan 6287 sayılı kanun (yaygın bilinen adıyla 4+4+4 eğitim düzenlemesi) ile, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda bir dizi değişiklik yapılarak örgün eğitim sistemi yeniden yapılandırılmaya başlanmıştır. Söz konusu düzenleme ile zorunlu eğitim 4’er yıllık periyotlarla, ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere toplam 12 yıla çıkarılırken ilköğretime giriş yaşı çocuğun okula başlayacağı Eylül ayı için 60-72 ay aralığı olarak belirlenmiştir. Bu yazı 6287 sayılı kanunla getirilen yeni sistemin öğretmen istihdamı açısından yaratabileceği problemleri ele almayı ve bazı öneriler geliştirmeyi hedeflemektedir.

6287 sayılı kanunla yapılan düzenlemelerin öğretmen istihdamı açısından bir boyutunu, zorunlu eğitim süresinin 12 yıla çıkarılmasına bağlı olarak, eğitim sisteminde artacak olan öğretmen açığının nasıl karşılanacağı oluşturmaktadır. Türkiye eğitim sisteminde 2012 milli eğitim istatistiklerine göre, örgün eğitim yapan kamu okullarında 710.082 öğretmen görev yapmaktadır. Ancak bu sayı hali hazır

daki öğretmen ihtiyacını karşılayacak bir sayı değildir. Nitekim Milli Eğitim Bakanı’nın açıklamasına göre, milli eğitim sisteminde 126.137 öğretmene ihtiyaç vardır. Bakan’ın dile getirdiği öğretmen açığı rakamı OECD standartları açısından ele alındığında ise-OECD ülkeleri arasında en fazla öğretmen açığı bulunan ülke Türkiye’dir- ülkemizde 300.000’in üzerinde öğretmen açığı bulunmaktadır.

Zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması, okullaşma oranlarının artırılması açısından ele alındığında, düzenleme ile asıl olarak lise düzeyinde bir gelişme sağlanmak istendiği söylenebilir. Zira 8 yıllık kesintisiz eğitim açısından düşünüldüğünde, 2011-2012 eğitim-öğretim yılı istatistiklerine göre, ilköğretimde net okullaşma oranı % 98,67 seviyesindedir. Yine eski sistem açısından düşünüldüğünde ortaöğretim düzeyinde net okullaşma oranı ise, % 67,37 seviyesindedir. Dolayısıyla, yeni sistemde ilk ve orta öğretim kademesi olarak ele alınan kısımda okullaşma açısından büyük bir sorun görülmezken eski sistemde ortaöğretim adıyla anılan, yeni sistemin üçüncü 4 yıllık kademesinde yani lise düzeyinde önemli bir okullaşma sorunu görülmektedir. Dolayısıyla lise eğitimi zorunlu eğitim kapsamında düzenlendiğine göre bu eğitim düzeyinde kısa zamanda çok sayıda öğretmene ihtiyaç olacağı açıktır.

Türkiye’de, 2010-2011 KPSS sonucuna göre, 264.277 atama bekleyen öğretmen bulunmaktadır. Kimi kestirimlere göre bu sayı çok daha fazladır. Yani, yeni uzmanlık alanları ve bu alanlardan yetişmiş öğretmenler söz konusu olmadığında, ülkemizde öğretmen ihtiyacını karşılayacak sayıda öğretmen adayı vardır. Nitekim öğretmen yetiştirmenin ana kaynağını oluşturan eğitim fakültelerinde yeterli sayının üzerinde öğretmen adayı yetiştirilmektedir. Bunun yanında, ülkemizde çeşitli kanallardan öğretmen adayları yetiştirilmektedir.

¹ Arş.Gör. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü

Ancak hali hazırda 126. 137 öğretmen açığı olduğunu bildiren Bakanlık, bütçe olanaklarının yetersizliği bahanesine sığınarak yeterince öğretmen ataması yapmazken 12 yıllık zorunlu eğitim uygulaması ile birlikte ortaya çıkacak daha büyük öğretmen açığını nasıl karşılayacaktır? Okulların eğitim personeli ihtiyacı ile birlikte hali hazırdaki eğitsel altyapı sorunları göz önüne alındığında ve buna Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH Projesi)'nin öngördüğü gibi, okulların bilişim altyapısını güçlendirmeye dönük hedefler eklendiğinde, 12 yıllık zorunlu eğitime geçmenin okullaşma oranını artırması ancak bir koşulda mümkün olabilir: kamusal eğitimde niteliği düşürmek ve/veya eğitim alanında ticarileşmeyi artırmak ve hızla özelleşmeyi sağlamak!

6287 sayılı kanunla yapılan düzenlemelerin öğretmen istihdamı açısından bir diğer boyutunu okul sistemi içindeki öğretmenlerin durumu oluşturmaktadır. Yeni sistemde örgün eğitimin ilk kademesini oluşturacak olan ilkokullara öğrenci kabul yaşı 60 ile 72 ay arasında olacaktır. Daha önce okul öncesi eğitimin üçüncü yaş dilimi (diğer yaş dilimleri 3-5 ve 4-5 yaşları) olarak ele alınan bu yaş aralığı yeni sistemde ilkokulların birinci sınıfını oluşturacaktır. Bu durum görev yapan okul öncesi öğretmenleri açısından norm fazlası olmayı beraberinde getirebilecektir.

Oysa son yıllarda okul öncesi eğitim alanında önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2012 istatistiklerine göre, okul öncesi eğitimde okullaşma oranları 3-5 yaş aralığı için % 30,87, 4-5 yaş aralığı için % 44,04 ve 5 yaş için % 65, 69 düzeyine çıkmıştır. Bu ilerlemeyi sağlamak için kurumsal alt yapı yatırımları yapıldığı gibi okul öncesi alanına öğretmen yetiştirmek için üniversite düzeyinde bir dizi çalışma yapılmıştır. Anlaşılan o ki okul öncesi eğitimin önemi ve gerekliliği konusunda Bakanlıkta bir anlayış değişikliği yaşanmıştır!

Okul öncesi alanında görev yapan öğretmenlerin istihdam açısından kaybı ilk bakışta sınıf öğretmenlerinin kazancı gibi değerlendirilebilir. Düzenlemeye göre, çocuğun ilkokula

başlama yaşı velinin tercihinin göre 60 ile 72 ay arasında olabilecektir. Bu durumda veli çocuğunu 60 aylıkken ilkokula gönderdiği takdirde sınıf öğretmenleri için ilkokulun 4 yıla sınırlanmasından kaynaklı olarak ortaya çıkabilecek norm fazlası olma durumu görece olarak azalacaktır. Veli çocuğunu 72 aylıkken ilkokula gönderdiğinde ise, sınıf öğretmenleri açısından norm fazlası olma durumu ortaya çıkabilecektir. Bu açıdan, görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin değişen oranlarda norm fazlası olma olasılıkları bulunduğu söylenebilir.

6287 sayılı kanunla yapılan düzenlemelerin öğretmen istihdamı açısından bir başka boyutunu ise müfredatın değişimine ve öngörülen seçmeli derslere göre ortaya çıkabilecek öğretmen açığı sorunları oluşturmaktadır. 6287 sayılı yasa, “Kur’an-ı Kerim” ve “Hz. Peygamberin Hayatı”nı, “isteğe bağlı seçmeli ders” olarak ortaokul ve lise düzeyinde okutmayı öngörmekte, diğer seçmeli derslerin ise Bakanlıkça belirleneceğini belirtmektedir. Adı anılan derslerin ve belirlenecek seçmeli derslerin hangi öğretmenlerce verileceği henüz belli değildir. Yeni ve çok sayıda seçmeli ders olacağından söz edildiğine göre, yeni alanlarda uzmanlaşmış çok sayıda öğretmene ihtiyaç olacaktır.

Bakanlık yetkilileri, öğrencileri dünyadaki rekabet koşullarına uygun olarak, esnek bir sistemle, üretici becerileri yüksek bireyler olarak yetiştirmeyi hedeflediğini defalarca ifade etmiştir. Bu söylem “bilgi toplumu” güzellemesi ile birlikte yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Ancak bu tür bir eğitsel yaklaşımın, anlamı ve değeri sorunu bir yana, hangi bütçe olanakları ile nasıl gerçekleştirileceği bir soru işareti olmayı sürdürmektedir.

6287 sayılı kanuna göre, eğitim sistemindeki yeni düzenlemelerin uygulanması bir yıl sonraya ertelenebilecektir. Ancak hükümet yetkililerinin açıklamalarından anlaşılan söz konusu düzenlemelerin önümüzdeki eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanacağıdır. Dolayısıyla, ülkemizde son yıllarda eğitim alanında sıklıkla

rastlandığı gibi, hızlı ve köktenci bir değişiklikle karşı karşıya olduğumuz anlaşılmaktadır.

Bu yazıda üzerinde durulan öğretmen istihdamı sorunu kapsamında şu önerilerde bulunulabilir:

1. Eğitim sisteminde hali hazırdaki öğretmen açığı ile birlikte 12 yıllık zorunlu eğitim düzenlemesinin getireceği öğretmen açığını kapatabilmek üzere bütçe olanakları gözden geçirilmeli ve yeterli sayıda öğretmen ataması gerçekleştirilmelidir.
2. Okul öncesi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği başta olmak üzere norm kadro fazlası oluşabilecek öğretmenlik alanları aynı zamanda çok sayıda öğretmen açığı olduğu belirtilen alanlardır. Dolayısıyla, norm kadro düzenlemesinin getirdiği kısıtların ortadan kaldırılması norm fazlası olma durumunu ortadan kaldıracaktır.

3. Düzenleme ile yeni, çeşitli ve çok sayıda olacağı belirtilen seçmeli dersleri vermek üzere eğitim fakültelerinde yeni öğretmenlik bölümleri kurulmalıdır. Farklı öğretmenlik alanlarından yetişen öğretmen ya da öğretmen adaylarının hizmet içi eğitim kolaylığı ile söz konusu dersleri vermek üzere görevlendirilmesinden kaçınılmalıdır.

4. Öğretmen yetiştirme konusu üniversiteler, sendikalar gibi konunun tarafı ve ilgilisi olan toplum kesimleri ile birlikte ele alınmalı; öğretmenlerin sahip olması gereken bilişsel, duyuşsal ve duygusal yeterlikler tanımlanmalı ve bu yeterlikler kamusal hizmet verme gerekliliği çerçevesinde geliştirilmelidir.

5. Öğretmen istihdamı konusunda etkili bir işgücü planlaması yapılmalı, eğitim fakültelerinin kontenjanları öğretmen gereksinmelerine göre yeniden belirlenmelidir.



Alaaddin Dinçer*

AKP Hükümetinin iktidara geldiği günden bu yana ajandasının gizli bölmelerinde saklı tuttuğu eğitimi kesintili yapan yasa, pedagoji ve çocuk gelişimi bilimini savunan tüm çevrelerin itirazlarına rağmen büyük bir dayatma ve baskı ile TBMM’de onaylandı. Cumhurbaşkanı tarafından onaylanan yasa, resmi gazetede yayınlanmasının ardından yürürlüğe konulmuş bulunmaktadır. Yasanın onaylanmış olması elbette her şeyin bittiği anlamına gelmemektedir. Asıl şimdi var olan sorunlara yeni sorunlar eklenecektir. Bilime oldukça mesafeli duran, önceliği din eğitimi ve eğitimi ticarileştirmek olan anlayışların yönlendirdiği eğitim sistemiyle eleştirel düşünen, soran, sorgulayan nitelikli insanlar yetiştirilmesinin ne kadar olanaklı olacağını hep birlikte göreceğiz ve yaşayacağız.

Yasaya son anda MHP’nin önergesi ile eklenen bir maddeyle, sonradan seçmeli yapılan derslerin fiilen zorunluluğa dönüşeceğini bu öneriyi yapanlar ve destekleyenler çok iyi bilmektedirler. Artık bütün okulların “**Kuran Kursları**”na ve “**İmam Hatip Okulları**”na dönüşeceğini söyleyebiliriz. Yasa maddesi haline getirilen seçmeli derslerin kimi kentlerde, yerleşim alanlarında ve okullarda nasıl bir “mahalle baskısı” oluşturacağını şimdiden tahmin etmek mümkündür.

Bu yasanın, toplumsal ayrışmayı ve kutuplaşmayı derinleştireceğine ilişkin eğitim bilim çevrelerinde görüşler dile getirilmektedir. İktidar muktedirlerinin oluşturduğu korku

kültürü ve olası baskılar sonucunda öğrenci, öğretmen ve veli bağlamında yeni mağduriyetlerin yaşanacağı kuvvetle muhtemeldir. “**Sahte**” ve “**gizli tanık**”lı bol ihbarların ardından soruşturma ve davaların yaşanması ihtimal dâhilindedir.

Yasanın uygulanmaya başlamasının ardından bu yasayı eleştiren, karşı çıkan, kabul lenmeyen ve yaşanacak bilimle örtüşmeyen görüntülere seyirci kalmayan eğitimcilerin değişik türden anti demokratik tutumlara muhatap olma riskleri bulunmaktadır. Geçmişten günümüze yaşadığımız çeşitli olaylar ve örnekler bizi doğrulamaktadır. Gelecekte de benzer sorunların yaşanmasının önüne geçebilecek var olan yasal ve kurumsal güvencelerin yetersiz kalacağını veya taraflı uygulanacağı kaygısını taşıdığımı ifade etmek istiyorum.

Yasa var olan sorunlara yeni sorunlar eklenmesinin yolunu açmıştır. Bu sorunların çözümü yönünde eğitim bileşenlerinin demokratik katılımını esas alan bir yaklaşıma ihtiyaç duyulmaktadır

Yasanın Yürürlüğe Girmesinin Ardından Yaşanması Olası Sorunlar

1) Sınıf geçme ve okula devam: ‘12 Yıllık Zorunlu Eğitim’ dense de özünde bu yasa kesintili eğitimi amaçlamaktadır. Çünkü ilk 4 ve ikinci 4 yıldan sonra veli, çocuğunu okula göndermeyebilir. Yasada velilerin çocuklarını okula göndermemeleri durumunda okula devamı sağlayacak herhangi bir yaptırım yoktur. Bu durum halen ilköğretimde % 11,6, düz ve meslek liselerinde % 45 olan okulu bırakma ve devamsızlık oranını arttırabilir. Mevcut eğitim sisteminde ilköğretim öğrencilerinin % 12’si öğretmenler kurul kararı ile bir üst sınıfa geçirilmekte, düz ve meslek liselerinde ise öğrencilerin % 46’sı sınıf tekrarı yapmaktadır. Yasa uygulamaya geçtiğinde, bir eğitim sistemi için yüz kızartıcı bir durumu gösteren bu rakamlar mevcut durumdan dana iyi göstermeyecektir.

* Eğitim Sen eski genel başkanı

2) Staj ve çocuk işçiliği: 3308 Sayılı yasada işyerlerinde staj yaptırılacak meslek lisesi ve çıraklık eğitim merkezi öğrencilerinin işyerlerinde çalışan sayısının %10'u ile sınırlandırılmış hükümleri, yeni yasada % 10'luk sınır kaldırılarak tamamen kuralı dışlaştırılmış bir staj sürecinin önünü açmaktadır. Çocuk işçiliğini yaygınlaştıracak bu düzenlemeden vazgeçilmelidir. Yönetmelik düzenleme aşamasında önceki yasada var olan oran mutlaka korunmalıdır.

3) Bütçe: Bu yasanın bir bütçesi yoktur. Oysa getirilen düzenlemeler başta derslik olmak üzere ek ve yeni öğretmen ihtiyacı oluşturmaktadır. TEPAV'ın ve bizlerin yaptığı hesaplamalara göre, bu yasa ile birlikte ilk planda hem ilköğretimde hem de lisede sayıları 100 bini bulacak yeni derslik yapmak, öğretmen atamak gerekecektir. Bu rakamlara bakılarak 2012 yılında toplamda 20,7 milyar TL ilave kaynağa gereksinim duyulacaktır. Halen Türkiye'de birleştirilmiş sınıflı okullar dışında kalan okulların 2/3'ünde ikili, 1/3'ünde tekli eğitim yapılmaktadır. 24 öğrencili sınıflar ve bütün okulların tekli eğitime geçirilebilmesi için yaklaşık 38,7 milyar TL ek bütçe gerekmektedir.

4) Öğretmen hakları: Yasa, eğitimin yükünü çeken ve yasanın uygulanması ile iş yükü daha da ağırlaşacak olan öğretmenlerin ekonomik ve sosyal haklarında hiçbir iyileştirme öngörmemektedir. Moral ve isteği körelmiş ve yıkılmış öğretmenlerin sürece katkılarının kendilerine gösterilen ilgi düzeyinde kalacağını bilmesi gerekmektedir. Bu anlamda önümüzdeki toplu sözleşme döneminde öğretmen aylıklarında mutlaka ek iyileştirmeler yapılmalıdır.

5) Derslik açığı: Derslik açıkları katlanarak artacaktır. Özellikle birinci sınıflarda sınıflar daha kalabalık olacaktır. Her ne kadar yasa 5 yaş çocuklarının okula kaydının "veli ve öğretmenlerin onayı alınarak" yapılacak dese de, ailelerin çocuklarını okula yazdırmakta ısrarcı olacaklarını biliyoruz. Bu durumda, idareci odalarını sınıf yapmak yetmeyecektir. Zaten idareci odalarının büyük bir bölümü derslik olmaktan uzaktır.

6) Seçmeli ders paketleri ve fiziki alt yapı: 2012-13 eğitim ve öğretim yılının başlamasına kadar seçmeli ders paket programlarının sorunsuz gerçekleşmesini sağlayacak hazırlıkların yapılması, fiziki alt yapı ve donatı eksikliklerinin giderilmesi, araç-gereç yoksunluklarının karşılanması olanaklı gözükmemektedir. Bu durumda oluşacak karışıklık içinde derslerin sağlıklı ve tartışmasız bir zeminde yürütülmesi zorlaşacaktır. Ayrıca seçmeli ders havuzunun oluşturulmasında bölgesel ve iklimsel farklılıkların gözetilmesi gerekmektedir.

7) Öğretmen ataması ve dağılımı: Taşınmalı eğitim ver öğrenci azlığı nedeniyle kapanmış köy okullarının, birleştirilmiş sınıflarda eğitim yapılan 10.450 okulun ne olacağı belirsizliğini korumaktadır. Çok sayıda yeni öğretmen alımı yapılması gerekecektir. Ancak Hükümetin 2012 yılı programında atanacak öğretmen sayısına ilişkin bir netlik yoktur. Öğretmen dağılımının nasıl yapılacağına ilişkin bir yol haritası oluşturulmamış durumdadır. Kazanılmış haklara dokunulması durumunda yeni öğretmen mağduriyetleri yaşanması kaçınılmaz olacaktır.

8) Öğrenci kayıtları ve dersliklerin durumu: 2011-12 Eğitim yılında 48-60 ay aralığında okul öncesi eğitim % 19'dur. Gelecek talepler karşısında bu oranın ilk planda % 50'ye çıkması olasıdır. Gelişecek talebi karşılayacak hazırlıklar yapılmamıştır. Gelecek eğitim yılının başlamasına kadar yapılması da mümkün görünmemektedir. Özellikle büyük kentlerde çok önemli sorunlarla karşılaşılacaktır. Okul öncesi için kullanılan sınıflar diğer sınıfların hizmetine sunulduğunda okul öncesi için okula gelen çocuklar nereye yerleştirilecek bilinmemektedir. Okul bahçelerine çadır, taşınalık ve baraka sınıflar kurulamayacağına göre, ne tür önlemlerin alınacağı sorusuna henüz bir yanıt verilememiştir.

9) Müfredat: Müfredat içeriklerine yönelik hazırlıklar yapıldığı ifade edilmektedir. Ancak bunların eğitimin başlama tarihine kadar yetiştirilip yetiştirilemeyeceği belirsizdir. Yetiştirse bile bu kadar kısa zamanda hazırlanacak müfredatın gerekli pilot uygulamalar gerçekleştirilmeden

uygulamaya konması hedef davranışların kazandırılmasına ve bilimselliğine ilişkin tartışmaları derinleştirecektir. Yaşanacak olumsuzluklar, çocukların ileriki eğitim yaşamlarında telafisi mümkün olmayan tahribatlar yaratacaktır.

10) Bilgilendirme: Yeni sistemle ilgili, yöneticilere, öğretmenlere, öğrenci ve velilere yönelik bilgilendirme esaslı eğitim etkinlikleri gerçekleştirilmelidir. Anlaşılabilir, kısa yazılı belgeler dağıtılmalıdır.

11) Mali giderler: Ortaöğretim kurumlarının yapım, bakım ve onarım giderlerinin özel idareler tarafından karşılanması yönünde yasaya yeni bir madde eklenmesi olumludur. Bunun yanında bütün kamu okullarının temizlik işlerinde çalıştırılacak personelin harcamalarının da özel idareler tarafından karşılanması yönünde düzenlemelere gidilmelidir.

Kuran dersini seçen öğrencilerin bu dersin işlenişine ilgili uymaları gereken kuralları yerine getirme noktasında yaşanacak olası gerilimler ve çatışmaların çözümüne yönelik ne tür önlemler düşünülmektedir? Gelişebilecek olası ihbar mekanizmalarının önüne nesil geçilecektir? Bu ihbarlar karşısında yöneticilerin objektif davranmasının teminatı kimler ya da hangi yasal mevzuat olacaktır? FATİH projesinin ihale aşamalarının açık, şeffaf, kamuoyu önünde ve şaibelere yol vermeyecek bir anlayışla yürütülmesi doğrultusunda hangi hazırlıklar yapılmaktadır?

Yukarıda belirtilen sorulara ve başkaca benzer sorulara hepimizi ikna edecek yanıtlar verilmeli, çalışanlar arasında karşılıklı gerilimlere neden olacak, dayanışma, ortak akıl ve kolektif iş yapma paylaşımlarını zedeleyecek tutum ve davranışlardan uzak durulmalıdır.



Ayhan Ural¹

Eğitim hakkı, insan haklarıyla ilgili uluslararası metinlerde temel bir insan hakkı olarak kabul edilmektedir. İlgili metinlerde eğitim hizmetinin parasız olarak verileceği ifade edilerek, hizmetin devlet tarafından sunulması öngörülmüş ve eğitim hakkı güvence altına alınmıştır. -Maalesef bu durum birçok ülkede eğitimin piyasalaştırılması yönündeki girişimler sonucu büyük ölçüde ihlal edilmektedir.-

Eğitim hakkının kullanımına -kullanılmasına- ilişkin tartışmalar daha çok örgün eğitim sürecinin en kritik dönemini oluşturan temel eğitim süreci üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bireysel ve toplumsal gönenç düzeyinin önemli bir belirleyicisi olan temel eğitim süreci haklı bir ilgi görmektedir. Çünkü çağdaş ve demokratik toplumlarda devlet tarafından sunulan örgün temel eğitim süreci, çocukluk döneminin büyük bir bölümünü kapsamaktadır.

Çocukluk dönemi bireysel olduğu kadar toplumsal açıdan da ilgi gösterilmesi gereken önemli bir yaşam dönemidir. Bu gerçeklik, aile ve devlete; çocuğa coşkulu bir çocukluk dönemi geçirebileceği ortam ve koşulların sunulmasında temel bir sorumluluk yükler. Günümüzde, çocukluk döneminin 18 yaş düzeyine kadar geçen süreyi kapsadığı konusunda genel bir uzlaşma mevcuttur. Bu süre içindeki her yaşantı, çocuğun yaşama tutunma gücünde belirleyici olmaktadır.

Mutlu bir yaşam sürme özleminin gerçekleştirilmesi, büyük ölçüde coşkulu bir çocukluk dönemi geçirilmesine bağlıdır ve çocukluk döneminin önemli bir kısmı da temel eğitim süreci içerisinde geçmektedir. Bu açıdan bakıldığında temel eğitimin süresi ve içeriği büyük önem kazanmaktadır. Her toplum öznel koşulları gereği temel eğitim sürecini yapılandırmaktadır. Ancak temel eğitimin yapılandırılmasında bu öznel koşullara göre kararlar alınırken evrensel değerlerden de uzaklaşmamalıdır. Temel eğitimin süresi, 18 yaşına kadar olan çocukluk dönemi süresini kapsamalıdır. Bu sürenin örgün olan kısmı ise en az 12 yıl olmalıdır. Başlangıç yaşının koşullara göre farklılık gösterebileceği gerçeğinden hareketle en az 12 yıl olması gereken örgün temel eğitimin yapılandırılması ise bir disiplinlerarası bilimsel anlayışla ele alınmalıdır. İyi -temel- eğitimin bileşenlerinden erişilebilirlik, fırsat ve olanak eşitliğini sağlamada gözetilecek temel ilkelerden biri olmalıdır. Temel eğitim süreci, bireysel farklılıklar gerekçe gösterilerek farklı sürelerle kesintili bir şekilde sokulursa, iyi eğitimin erişilebilirlik ilkesi ihlal edilmiş olur.

Temel eğitimde bireysel farklılıkları desteklemek, temel eğitimin içeriğini zenginleştirmekle sağlanabilir. Kategorilere ayırarak engeller koymak, çocukların dışındaki karar süreçleriyle süre ve alan sınırlandırmaları oluşturmak, bireysel farklılıklara saygı adına fırsat ve olanak eşitsizlikleri yaratmaktır. Temel eğitimde süre ve alan sınırlandırmaları, çocukluk döneminin kapsamlı -değişken, hareketli, zengin ve canlı- yapısını anlayamamakla ilgilidir.

Temel eğitimin hedeflerinin gerçekleştirilmesi, hiçbir gerekçeyle bölümlendirilmeden bütün bir süre kullanmayı gerektirir. Bu süre, çocuğun coşkulu bir çocukluk dönemine ilişkin yaşantılarla zenginleştirilir. Çocuğun dengeli gelişimsel gereksinimlerine uygun yapılandırılacak ve sürekli geliştirilecek bir öğretim programı ile çocuk yaşama hazırlanmalıdır. Temel eğitimin yaşama hazırlama hedefi, herhangi bir gerekçeyle parçalara

¹ Gazi Üniversitesi Öğretim Üyesi

ayrılmamış ve bireye süreci tamamlamadan hiçbir gerekçeye dayalı olarak çıkış olanağı sağlamayan bir temel eğitim süresiyle gerçekleştirilebilir.

Temel eğitimin hedeflerinin gerçekleştirilmesinde temel eğitimin süresi kadar içeriği de önemlidir. Çocuğun kendini tanımasına olanak sağlayacak etkinliklerden oluşan içerik, çocukluk dönemindeki gelişim evrelerine uygun yapılandırılmalıdır.

Bireyin kendini yaratması, temel eğitim dönemindeki -çocukluk dönemi- yaşantılarının zenginliğiyle mümkün olmaktadır. Aksine bireyin kendini yaratma sürecini desteklemeyen bir temel eğitim sürecinden geçen birey ise kolaylıkla kendi dışındakilerin beklentisine uygun yapılandırılabilir. Bunun sonucu olarak çocuk, yaşamının her evresinde kendisi olamayan, kendisini gerçekleştiremeyen bir varlığa dönüşecek ve yaşamını başkalarına bağımlı olarak sürdürecektir. Bu istenmeyen sonucun doğmaması için temel eğitim, eğitimin bireyi özgürleştirerek özgünlüğünü destekleme ve toplumsallaştırma işlevine uygun süre ve yapıda kurgulanıp uygulanabilmelidir.

Türkiye, 1997 yılından beri uygulanmakta olan zorunlu eğitim süresini 12 yıla çıkarma kararı almıştır. Alınan bu karardan ilk bakışta Türkiye'deki zorunlu eğitim süresinin çağdaş dünyanın benimseyip uyguladığı düzeye çıkarıldığı izlenimi edinilebilir. Ancak ilgili yasal düzenleme incelendiğinde zorunlu eğitim süresine ilişkin önemli bir yanılsama yaratıldığı görülecektir.

Zorunlu eğitim konusunda yapılan düzenlemeyle zorunlu eğitim süresinin 12 yıla çıkarılması kabul edilmekle birlikte bu sürenin örgün olma zorunluluğu ortadan kaldırılmıştır. 12 yıllık zorunlu eğitim süresinin son dört yıllık kısmı **örgün veya yaygın** olarak tamamlanır denilerek, zorunlu örgün eğitim süresi 8 yıl olarak kabul edilmiştir. Ayrıca ilgili düzenlemeyle zorunlu eğitimin bütünsel yapısı bozulmuş ve temel eğitim sürecinin genellik ilkesi ihlal edilmiştir. Bu anlayış temel eğitimin içeriğine de yansıtılarak çocuğun çok yönlü ve dengeli gelişim olanağı ortadan kaldırılmıştır.

Düzenlemeyle 12 yıla çıkarıldığı varsayılan zorunlu temel eğitimin süresinin dörder yıllık

parçalara bölünmesiyle, iyi -temel- eğitimin ulaşılabilirlik ilkesi ihlal edilmiştir. Temel eğitimin bütünlüğünün bozulması, fırsat ve olanak eşitliğini ortadan kaldırmaktadır. Bütüncül örgün temel eğitimin programını takip etme olanağı elinden alınan çocuğun dengeli bir gelişim göstermesi de engellenmiş olacaktır.

Temel eğitim sürecini tek okul olmaktan çıkarıp parçalara bölmek, okulların farklılaştırılmasına yol açacaktır. Farklı okul ve farklı programlara sahip okullara yönelik istem, okulların önünde yığılmalar yaratacaktır. Bu yığılmalar, sıklıkla başvurulmuş eleme sınavlarına yönelimi artıracaktır. Böylece var olan elemeye dayalı sınav uygulamalarının çocuk ve çocukluk dönemi üzerindeki tahribatı sürüp gidecektir.

Parçalanmamış temel eğitim okulu, akademik başarıyı kutsayan sınavlardan arındırılmalıdır. Bütüncül temel eğitim okulunun amacı, öğrenciye programdaki etkinliklere ilişkin deneyim kazandırmak olmalıdır. Deneyimlime yoluyla öğrenme anlayışına uygun olarak tasarlanan okul programı, çocuğun özümseyerek öğrenmesini sağlamayı hedeflemelidir. Salt akademik başarıya dayandırılan programlar, yarışmacılığı öne çıkararak çocuk üzerinde önemli tahribatlar yaratmaktadır.

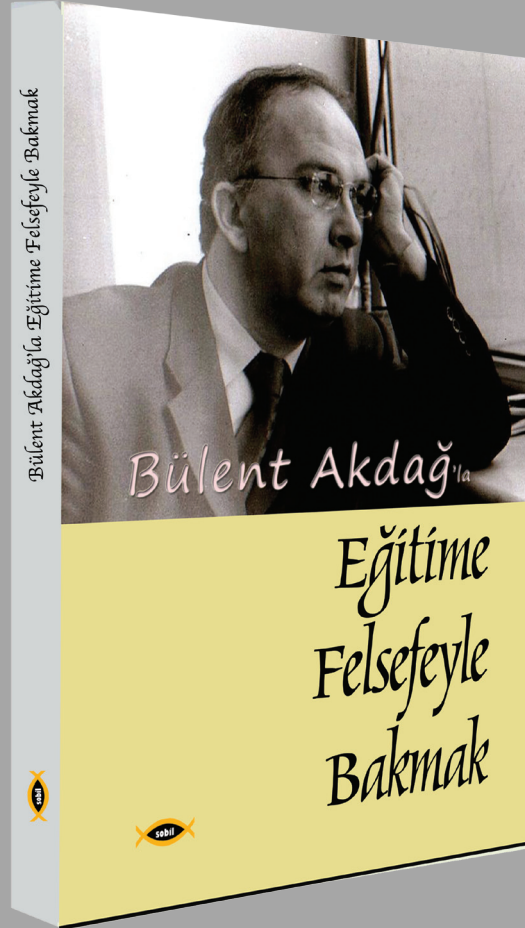
Özellikle bireysel farklılıklar ve diğer değişkenlere bağlı olarak öğrenmenin standartlaştırılmayacağı gerçeğinden hareketle temel eğitim okulunda akademik başarıyı ölçtüğü iddia edilen sınavlar uygulanmamalıdır. Okul, öğrencinin keyifle ve özümseyerek öğrenmesini sağlayacak bir ortama dönüştürülmeli ve eğitim yaşantıları uygun öğrenme yöntem ve teknikleriyle desteklenmelidir.

Demokratik bir ortam olma özelliği gösteren okuldaki işgörenlerin ortak özellikleri, alanlarında yetkin olmalarıdır. Özellikle öğretmenler geleneksel öğretmen rolünün dışına çıkarak öğrenciye güven aşılmalı ve onlarla birlikte öğrenecek birer öğrenme ortağı haline gelmelidir.

Temel eğitim okulu, öğrenciyi, ailesi ve okul dışı yaşamıyla bütünsel değerlendirir. Aile ve okul dışı yaşamla etkili bir işbirliği oluşturarak çocuğun

coşkulu bir çocukluk dönemi geçirebilmesi için gerekli koşulları yaratır. Temel eğitim okulu öğrenciyi yaşama hazırlamayı amaçladığı için özellikle herhangi bir meslek kazandırma kaygısı gütmmez. Meslek seçimi temel eğitim sürecinin bitiminde gündeme gelir ve tamamen öğrencinin değerlendirmeleriyle gerçekleşir. Temel eğitimin amacı öğrenciye meslek seçimi sürecini sağlıklı yapabilecek değerlendirme yeterliği kazandırmaktır. Temel eğitim yaşantıları ve doğal yaşam süreci öğrenciye çalışma alan ve koşullarını gözlemleyebileceği bir olanak sağlamaktadır.

Temel eğitim okulunun bütünleşik yapısı çocuğun çalıştırılmasını da önlemeyi amaçlamaktadır. Temel eğitim okulu, çocuk istismarının her çeşidine ilişkin toplumda güçlü bir direnç oluşturmayı amaçlamalı, çocuğun bağımsız bir varlık olarak değerlendirilmesi gerektiği ve kimseye ait olmadığı düşüncelerini desteklemelidir.



Duygun Göktürk

Kamuoyunda “4+4+4 Eğitim Modeli” olarak bilinen, zorunlu 8 yıllık eğitimi kademeli olarak 12 yıl haline getiren “222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi” TBMM Genel Kurulunda 295’e karşı 91 oyla kabul edildi.¹ Kabulün ardından 12 yıllık kademeli ve zorunlu eğitime yönelimin siyasi ve ideolojik gerekçelerini anlamının ve sorunsallaştırmanın önemli olduğunu düşünüyoruz. Kanun uygulamaya koyduğu değişiklikler ile zorunlu eğitim süresini 12 yıllık bir süreç olarak tanımlarken sürecin matematiğinin de iktidarın söylemi içerisinde gurur verici bir tablo olarak resmedilişine de tanık olduk aslında. Sayıların cazibesinin bizi toplumsal gerçekliklerden soyutlama becerisine kapılmayıp üzerindeki cilaı aldığımızda yasa ile nasıl bir toplum mühendisliği yapıldığını ve tasarlanan modelin nasıl rasyonelize edildiğini anlamak önemli şu noktada. Bu sürecin bir ayağı da yasanın toplumsal cinsiyet eşitliğine olan yaklaşımıdır.

Hafıza-i beşer nisyân ile malûl olsada, bir hatırlatma yapalım. Çok geriye gitmeye gerek yok. AKP’nin 11 yeni bakanlık projesi kapsamında Kadın ve Aileden Sorumlu Devlet Bakanlığını kaldırarak, yerine Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığını kurduğu aklamıza gelsin. Bakanlık görevini üstlenen Fatma Şahin’ in ilk beyanatlarından birisi “Feminizmden bugüne kadar kimse fayda görmemiştir, bundan sonra da görmeyecektir. Kadının kadın olarak, erkeğin erkek olarak, insanın da insan olarak, kişi olarak var olacağını gösteren modelleri geliştirmemiz lazım”² olmuştu. Kadını toplumsal mücadele süreçlerinin dışında tutma, bu süreçleri değersizleştirme ve bir aile eklentisi olarak var olabileceğinin tescillenme çabasıdır aslında bu ifade. Bu ve benzeri ifadeleri, Başbakanlığa

1 <http://bianet.org/bianet/cocuk/137339-4-4-4-mecliste-kabul-edildi>.

2 http://www.birgun.net/actuels_index.php?news_code=1315049962&year=2011&month=09&day=03

bağlı Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü (ASAGEM) 2007-2011 dönemini kapsayan ve oldukça tartışılan stratejik raporunda da gözlemliyoruz.³ Örneğin raporda birim hukuksal dayanağını 1982 Anayasasının 41.maddesinden aldığını ifade etmektedir ki madde şu ifadelerle öne çıkıyor:

MADDE 41. – Aile, Türk toplumunun temelidir ve eşler arasında eşitliğe dayanır. Devlet, ailenin huzur ve refahı ile özellikle ananın ve çocukların korunması ve aile planlamasının öğretimi ile uygulanmasını sağlamak için gerekli tedbirleri alır, teşkilâtı kurar.

Raporda 41. maddenin gerekçeleri olarakta şu ifadeler yer alıyor, kısaca yer verelim:

Ailenin korunması fikrinin, her şeyden önce Medenî Kanun anlamında evliliklerin kurulmasını yaygınlaştırmak ve kolaylaştırmak olduğu şüphesizdir. Çünkü medenî olmadan bir aileden bahsedilemez.

Aile, ahlâkî bir çevredir.

Aile, toplu yaşamının ilk modeli olarak eğitim, yardımlaşma ve şefkat kaynağıdır. Millet hayatı bakımından “aile” kutsal bir temeldir.

Bu nedenle, Devlet, ailenin refahını ve huzurunu koruyacaktır.

Rapor, devletin asli görevlerinden birini aileyi korumak, evlilik kurumunu yaygınlaştırmak ve kolaylaştırmak olarak tanımlıyor ki bu çerçevede “analık hukuku” inşası ile kendini bütünlemekte ve üretmektedir. Eğitim alanı bu inşanın pratik edilişinde etkindir. Devlet erkinin ideolojik söylemlerini pekiştirmek, yeniden üretmek, idame ettirmekte; rızanın üretimi ve iktidarın pekiştirilmesi hizmetine sunulmasında eğitim süreçleri devletin en temel ideolojik aygıtlarından birisidir. Mevcut iktidar tarafından dindar nesil yetiştirme⁴ görevi tahsis edilen bu alanda ki son 4+4+4 kademeli ve

3 Tam metin için: <http://www.sp.gov.tr/documents/planlar/AileveSosyalArastirmalarGenelMudurluguSP0711.pdf>

4 <http://www.haberturk.com/gundem/haber/711672-dindar-bir-genclik-yetistirmek-istiyoruz>

zorunlu eğitim manevrası da yetişecek neslin bir diğ er mimarı olan kız çocuklarını özel alanda ki anne rolüne hapsetmektedir.

Aslında 4+4+4 “eğ itim reformunun” kurgusu, iş lerlik kazandırma süreci spontane bir rasyonalizasyon değildir. Neo-liberal İslam formülasyonu içinde AKP döneminde şek illenen “yeni” bir toplumsal sözleşmenin varlığından söz etmek mümkün ve bu sözleşmeyi geçerli kılma, iş ler hala getirme sürecini aktif kılan stratejik kumanda mevkillerinden biriside iktidar için eğ itim alanıdır. Muhafazakar-demokrat eksenlerde kendini tanımlayan iktidar, bu tanım içinde tahayyül ettiğ i gelecek nesiller kurgusunu “dindar nesiller yetişt irmek istiyoruz” şeklinde ifade ettiğ inde, toplum mühendisliğ i projesinin kamusal ve özel alana nüfuzunu da ihbar etmekte aslında. Herhangi bir iktidarın nesil yetişt irme projesi temelde egemen ideolojik söylemin üretilmesini hedefler. Dindar nesiller yetişt irme projesini kamusal alanda eğ itim süreçleri üzerinden kurgulayan iktidar özel alanda ise analık kurumu üzerinden kudretini idame ettirmenin yollarını arayacaktır. Buna istinaden Resmi Gazete’ de yayınlanan kanun metninin 9. maddesini buraya alıntılatalım⁵:

Madde 9 – 1739 sayılı kanunun 25 inci maddesinin mülga birinci fıkrası aşağıda ki şekilde yeniden düzenlenmiştir.

İlköğ retim kurumları; dört yıl süreli ve zorunlu ilkokullar ile dört yıl süreli, zorunlu ve farklı programlar arasında tercihe imkân veren ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarından oluş ur. ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarında lise eğ itimini destekleyecek şekilde öğrencilerin yetenek, geliş im ve tercihlerine göre seç imlik dersler oluşturulur. ortaokul ve liselerde, kur’an-ı kerim ve Hz. peygamberimizin hayatı, isteğ e bağı lı seçmeli ders olarak okutulur. bu okullarda okutulacak diğ er seçmeli dersler ile imam-hatip ortaokulları ve diğ er ortaokullar için oluşturulacak program seçenekleri bakanlıkça belirlenir.”

Madde 9’un içeriğ i zorunlu 4 yıllık eğ itim sonrasında tercihe bağı lı olarak yapılandırılacak ortaokul programları içeriklerinin muğ laklığ ını koruması açısından düş ündürücüdür. Maddenin kapsamına bakıldığında “kur’an-ı kerim ve Hz. peygamberimizin hayatı” seçmeli dersini kanun ile tedavüle sokması, diğ er taraftan diğ er seçmeli dersler ve program içerikleri bakanlık bünyesinde belirlenecektir ifadesi ile yürütme organının düzenleyici bir iş lemine terk edilmektedir. Aslında bu noktada 4+4+4 eğ itim modeli kamusal alan ve özel alanın öznelerini de tanımlıyor. Bu alanların cinsiyetçi karakterlerini pekiştiriyor. Kamusal alanın öznesi olarak erkeğ i atarken sınıfın, kültürün, ekonominin ve değ iş imin temsilini de erkek üzerinden devam ettirme gayesini içinde barındırıyor. Model geleneksel toplum yapısı göz önüne alındığında kız çocuklarının erken yaşlarda okullardan alınabileceğ i kaygısını beraberinde getiriyor. Kaygının arka planında kız çocuklarının okullaş ma oranlarında gerçekleşecek olan düş üş ile çocuk gelin sayısının artması var. Kız çocuklarının annelik kurumunun başına getirilerek özel alana hapsediliş i, onları mahremiyetin, sevginin, ş efkatin öznesi kılmakta, kamusal alanda var olabilme, emek ve mücadele süreçlerinden mahrum bırakmaktadır. Böylelikle kamusal ve özel alanda görünür kılınmanın tahsisi de eğ itim süreçleri üzerinden meş rulaş tırılmış oluyor. Diğ er yandan, aile kurumunun toplumsal sözleşmenin etkin kılınması nezdinde kutsandığ ı, bu kurumdaki rol dağılımının kanunlarla onandığ ı bu iş leyiş eş zamanlı olarak heteroseksüel yazgının inş aasını da sisteme tâbi kılmaktadır.

⁵ <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm>

Hani bir ülke vardır...

Şenol Demiroğlu¹

Hani bir ülke vardır: Halkını 'kobay' olarak kullanır. Siyasetçileri ise bilim adamı görünümünde 'hokkabaz'lardır.

Tanıdık geldi mi?

Gelmediyse baştan alalım hadi.

Hani bir ülke vardır: Kobaylarını aptal, zeki, daha zeki ve en zeki şeklinde gruplandırır. Ve bunu yaparken adına 'sınav' denen ürkünç 'deney'lerden yararlanır.

Hani bir ülke vardır: Kitaplarında üç tarafı denizlerle çevrili bir cennet olduğu yazılıdır. Oysa üç tarafı denizlerle çevrili uçsuz bucaksız bir 'laboratuvar'dır da 'kobay'larının ve kitaplarının bunu söylemeye ne cesareti ne de mecali vardır.

Şimdi bi' çağrışım yarattı mı?

Hayır mı?

O halde devam edelim hadi.

Uçsuz bucaksız bir laboratuardan ibaret o ülkede çeşit çeşit deney odaları vardır. Söz gelimi adına 'hapisane' dedikleri deney odalarında suçlu kobayların, 'okul' dedikleri ve ilk bakışta hapisanelerden ayırt edilemeyen, ayırt edilebilmesi maharet isteyen deney odalarında ise masum kobayların 'ıslah' edilmesi amaçlanır.

'Pozitif ayrımcılığın' tersten yorumlanarak ama layıkıyla uygulandığı bir ülkedir burası. Elinizde banka hortumlayan kobaylarınız mı var?

- Salın gitsin efendim, doyuramayız biz bu kobayı! Nidaları yükselir.

Ya da elinizde aç olduğu için ekmek çalan kobaylar mı var?

- Atın hapisaneye, on beş yıl boyunca karnını bizden taraf doyursunlar efendim, çalmalarına ne gerek var ki! Sonuçta biz 'sosyal' bir devletiz ve pekâlâ banka hortumlayacak kadar devasa olmadıkça bütün kobaylarımızın karnını rahatlıkla doyurabiliriz! Cevabıyla karşılaşsınız.

Ha, bir de şu 'okul meselesi' vardır değil mi?

Ona da gizli kapılar ardında muhtemelen şöyle bir çözüm bulunur:

Mister President : Bi' de şu okul meselesi vardı değil mi?

Mister Undersecretary : Evet efendim, bi' de şu 'okul' meselesi vardı.

M. P. : Peki ne yapabiliriz bu konuda?

M. U. : Ben sistemi baştan aşağı yenilemek yerine bir-iki önemli değişikliğin yeterli olacağı kanısındayım efendim. Ama en iyisini siz bilirsiniz tabii ki.

M. P. : İşe koyulmadan önce birilerine mi danışsaydık acaba?

M. U. : Kime efendim?

M. P. : Mesela 'pedagog' denen şu tuhaf insanlar vardı. Unvanlarının nasıl desem, böyle bi' albenisi, bi' ışıltısı var. Onlara mı sorsaydık acaba? Havamız olurdu. Hem neyin nesiydi, kimdi onlar?

M. U. : Eğitim bilimciler efendim.

M. P. : Hah işte, gördün mü! Eğitim bilimciler! Çok da iyi denk geldi, hadi soralım onlara.

M. U. : Bence gereksiz efendim.

M. P. : Gereksiz mi? Niçin gereksiz peki? Emin misin gereksiz olduğuna?

M. U. : Evet efendim, eminim. Yok çocuk psikolojisiydi, yok özgür eğitimdi, yok okul yaşamıydı, bi' sürü gereksiz laf ederler onlar şimdi. Sormayalım bence, gereksiz.

M. P. : İyi, peki, sormayalım. Sosyologlara mı danışsaydık o halde? O herifler iyi tanılar halkı.

M. U. : Ne gerek var efendim? Hem kim sizden daha iyi tanıyabilir ki halkı? Siz onlarla bütünleşmiş, onların acı ve mutluluklarıyla özdeşleşmiş bi' lidersiz, gerek var mı araya başkalarını sokmaya? Ne yapsanız kabul görür?

¹ Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi İşletme Eğitimi Bölümü öğrencisi

M. P. : O halde n'apalım? Nasıl yapalım? Hani şu sekiz yıllık zorunlu eğitim falan, tamam, iyi güzel de beşi var onun, üçü var, sonra onlar bitsin bi' de dördü var, hem eskiden üçtü bu dört, çok kafa karıştırıcı işler bunlar. Hem bizim eserimiz değil bu sistem. N'apsak acaba?

M. U. : Biz demokrasiyi özümsemiş eşitlikçi bir devletiz efendim, buna göre bir şeyler ayarlasak?

M. P. : Evet, doğru! Demokrasiyi yalayıp yutmuş, insan hak ve hürriyetlerine saygılı, eşitlikçi bir devletiz biz. Bütün kademeleri eşitleyip dörder yıl yapalım o halde ha, ne dersin?

M. U. : Evet efendim! Mükemmel! Harika! Kusursuz bir fikir! Dört artı dört artı dört! Yüksek öğretim desen, o zaten dört! Dâhice! Müthiş!

M. P. : Sadece bütün kademeleri dörder yıl yapmak yetmez ama. Yanına bir-iki değişiklik daha eklemeli!

M. U. : Mesela efendim?

M. P. : Mesela şu okul öncesi eğitim? Eskiden okul öncesi eğitim mi vardı Allah aşkına? Okul öncesi eğitimmiş! O da ne öyle? Onu da kaldıralım!

M. U. : Evet efendim, haklısınız. Bizim zamanımızda okul öncesi eğitim mi vardı? Okul öncesinde eğitimi ailelerimizde aldık biz. Ve bakın, n'oldu, ülkenin başındayız işte!

M. P. : O halde yaz, okul öncesi eğitimi de kaldırıyoruz. Ayrıca bu zorunlu eğitim kavramı sana da biraz despotça gelmiyor mu?

M. U. : Kesinlikle haklısınız efendim. Ama zorunlu eğitimi kaldırırsak halk tepki gösterebilir. Sonuçta kardelenlerdi, haydi kızlar okulaydı falan, baya bir gürültü koptu bu konuda ve halktan yüksek miktarlarda vergi toplandı. Durduk yere papaz olmayalım şimdi insanlarımızla.

M. P. : Haklısın. O halde şöyle yapalım. İlk iki dört yıl zorunlu olsun tıpkı eskiden olduğu gibi, ama son dört yıl isteğe bağlı kılınsın. Hem son dört yıl için örgün eğitim şart değil, yaygın eğitim aracılığıyla da diploma alınabilir pekâlâ. Bu ülkede herkes doktor, avukat, mühen-

dis olursa berberliği, kasaplığı, terziliği kim yapacak azizim, değil mi ama!

M. U. : Çok doğru efendim. Küçük esnaf ülkemizin can damarlarından biri, göz göre göre kesemeyiz bu damarı.

M. P. : O halde bunu da not et. Son dört yıllık eğitim isteğe bağlı olacak ve istenirse yaygın eğitim aracılığıyla diploma alınabilecek. Ama halen bir şeyler eksik sanki. Ne yapabiliriz başka?

M. U. : Aslında şu okula başlama yaşı efendim...

M. P. : Evet?

M. U. : Bana üzerinde oynanabilecek bir konuymuş gibi geldi. Okula başlama yaşını birazcık düşürürsek okul öncesi eğitimi kaldırmak için güçlü bir bahane olur elimizde.

M. P. : Evet, güzel fikir. Şu an okula başlama yaşı kaç peki?

M. U. : Şu anki düzenlemeye göre okula başlama yaşı yetmiş ikinci ve seksen dördüncü aylar arası efendim. Yani altı ve yedi yaşlar arası.

M. P. : O halde bana elli beş ve yetmiş beş arasında bir sayı söyle bakalım.

M. U. : Altmış efendim.

M. P. : Güzel. Bi' tane daha söyle bakalım.

M. U. : Yetmiş iki efendim.

M. P. : Harikulade! O halde bunu da değiştiriyoruz. Okula başlama yaşı altmış ve yetmiş ikinci aylar arasında olacak. Yani beş ve altı yaşlar arası eder, değil mi bu?

M. U. : Evet efendim, öyle eder. Çok güzel oldu. Siz kendini halkının mutluluğuna ve refahına adanmış benzersiz bir dâhisiniz, sizin gibi bir lidere sahip olduğumuz için çok şanslıyız efendim. Gelecek kuşaklar bu yaptıklarınızı asla unutmayacak...

Trajikomik bir filminden ya da tiyatro oyunundan alıntılanmış replikler değil bunlar. İnsanları kobaylaştırılıp eğitim kurumları laboratuvarlaştırılmış bize hem çok yakın, hem de çok uzak bir ülkenin siyaset arenasından bir panorama sadece.

Ve siz o ülkeyi sevgili kobaylar, halen bulamadınız, öyle mi?

Mesleğe erken yönlendirmenin psikolojik sonuçları

Hasan Güneş*



Kesintili Eğitim adıyla anılan yasa değişikliğinin sosyal-politik sonuçlarına ilişkin eleştiriler, farklı kesimlerde dile getirildi. Ancak, yasa değişikliğinin çocuklar üzerinde görülecek olası psikolojik etkisi üzerinde yeterince durulmadı. Sağlıklı bir toplum yapısına giden yolun psikolojik olgunluğa sahip bireylerden geçtiği göz önünde bulundurulduğunda, konunun önemi daha iyi anlaşılacaktır. Kuşkusuz mesleki yönlendirme, psikolojik danışma ve rehberliğin alanı içerisinde değerlendirilmektedir. Mesleki yönlendirme sağlıklı bir biçimde gerçekleşmediğinde, gelecekte mutsuz bireyler ve dolayısıyla toplumun doğması kaçınılmaz görünmektedir. Bu nedenle izleyen satırlarda, mesleğin ve mesleki rehberliğin önemi, 4+4+4 adı ile biline yas değişikliği ile bağlantısı açıklanacaktır. Ayrıca, bu bağlantının gençler açısından psikolojik sonuçlarına yer verilecektir.

Birçok birey için meslek, yaşamın ekonomik güvencesi olduğu kadar ilgi ve yeteneklerini ortaya koyarak kendini geliştirebileceği bir alanı ifade etmektedir. Hemen hemen her mesleğin kendine özgü ayrı bir yetenek gerektirdiği bir dönemdeyiz. Gençlerin bu kadar çeşidi olan seçenekleri fark edip tanıması, onların kendilerini daha iyi tanıyıp kabul edebilmeleri ve çevreleri hakkında daha ayrıntılı ve gerçeklere uygun bilgilere sahip olmaları ile olanaklıdır. Meslek seçimi, insanın yaşamı boyunca yapacağı seçimler arasında en önemlisidir. Meslek seçimi kararı, kişinin işinden hoşlanıp hoşlanmayacağını ve dolayısıyla mutlu olup olmayacağını belirler. İnsan yaşamında böylesine çok yönlü etkileri olan bir uğraş alanının seçimi konusunda bilimsel gerçekler göz önünde bulundurulmak zorunludur.

Bir meslek ya da o mesleğe hazırlayıcı bir eğitim programını seçme durumundaki birey, öncelikle kendi kişisel (yetenek, ilgi, değer yargıları vs.) özellikleri hakkında ayrıntılı bilgi sahibi olması gerekmektedir. Karar verme sonraki aşamadır. Özellikle, genç öğrencinin lise eğitimi, karar vermesini kolaylaştıracak deneyimler edinmesine ayrılmalıdır. İlk ideal ve düşünceler genellikle geçicidir. Birey olgunluk aşamasında giderek daha açık ve temel bir plan yapmaya başlar.

Ancak, gündemdeki yasa değişikliği ile mesleki yönlendirmenin on bir yaşında başlaması öngörülmektedir. Bu yaşta bilinçli bir meslek seçiminin yapılamayacağı kesin olduğuna göre bireyin zorla seçtirilen mesleğe sadık kalması, bağlanması mümkün olmayacağına göre mutsuz olma olasılığı da o kadar kesindir. Çünkü meslek seçimi konusunda, çocuğun iradesi ve yasayla öngörülen yaş ortalaması pedagojik olarak yeterli değildir. En uygun yaş, yukarıda ifade edildiği gibi 15-18 yaşları dönemine denk gelen ergenlik dönemidir. Çünkü ergenlik döneminde verilen kararlar, bireyin sağlığı, mesleği, psikolojik uyumu ve sosyal kabulü üzerinde yaşamı boyunca etkili olabilecek doğurgulara sahiptir. Tekrar tekrar vurgulanacak gerekirse, imam hatip okullarının ortaokul kısmı da dâhil olmak üzere, diğer meslek alanlarına yönelmeyi öngören on yaş ergenlik dönemine çok uzak bir orandır.

Diğer taraftan, kendisi hakkında ailesi de olsa bireyin yönetiminin tümüyle başkasının telkin ve arzusuna bırakılması onu psikolojinin önemli terimlerinden biri olan **kimlik bunalımına** sürükleyecektir. Kesintili eğitim yasası uygulamaya başlandığında çocuklar gelecekte çaresizlik ve kafa karışıklığı yaşayacaklardır. Başka bir ifadeyle, gelecekte çocuğun mesleğini sevmeme, mesleğine adanmama, mesleğini değiştirme gibi iç çatışmalara gebe sorunlar, çocuğu dış çatışmaya da itecektir. Yani çocuk ailesi, işvereni ve yönlendirmede en büyük pay sahibi olan eğitim kurumlarıyla da çatışma yaşayacaktır. Görünen o ki mutsuz bireyler ve dolayısıyla mutsuz toplum bizi beklemektedir.

*Emekli Öğretim Görevlisi

Çeviri: Aylin Demirli - Eylem Türk (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi)

Günümüz fen ve matematik eğitimini en çok etkileyen akımlardan biri yapılandırmacılıktır. 1991 yılında, A.B.D. Ulusal Fen Eğitimi Araştırmaları Birliği yıllık toplantısındaki üyelerden biri biraz abartılı olan şu açıklamayı yaptı: “Artık hepimiz yapılandırmacıyız.” Yapılandırmacılık, fen eğitimi reform programlarına ilham veriyor, ders kitaplarına sınıyor, fen eğitimi müfredatının¹ kuramsal temeli olarak övülüyor, büyük uluslararası konferansların ve sayısız makalenin konusu ve fen öğretmeni yetiştirmeye yönelik birçok eğitimin temeli oluyor. Yapılandırmacı eğitim yöntemleri geniş çapta destekleniyor ve onun dönüştürücü etkilerine büyük umutlar bağlanıyor. Yapılandırmacılığın destekleyicilerinden biri şöyle diyor: “Eğer yapılandırmacılığın geliştirdiği bilme kuramı... yol gösterici bir hipotez olarak benimsenebilirse, beraberinde eğitimdeki genel uygulamalara ilişkin temel ve derin değişiklikler getirebilir.”²

Yapılandırmacılık fen eğitiminde olduğu kadar matematik eğitiminde de öne çıkmıştır. İyi tanınan bir yazar, birçok araştırmacının temel kaygısını şöyle dile getirmiştir: “Matematik eğitimi gözlemleyen bir insan yapılandırmacılığın oldukça ani ve hızlı yayılması karşısında etkilenmemelik edemez.”³ “Uluslararası Matematik Eğitimi Psikolojisi Grubu”nun (International Group for the Psychology of Mathematics Education - PME) senelik konferanslarında sunulan bildirilere bir göz atmak veya matematik eğitimi ile ilgili birçok dergiyi dikkatle okumak bu gözlemi doğrulayacaktır.

Yapılandırmacı kuram ve uygulamaların pek çok övgüye değer, kapsayıcı ve ilerici yanı bulunmaktadır. Yapılandırmacılık, Piaget’nin ve Bruner gibi erken dönem bilişsel kuramcılarının mücadele ettiği, zihin ve öğrenmeye ilişkin katı ve sınırlayıcı davranışçı kuramın bulunduğu noktadan daha ileridedir. Yapılandırmacılığın çocuğun öğrenmeye katılımını ve verimli bir biçimde öğretmek için öğrencinin var olan şemalarını anlamaya önem verilmesini vurgulaması ilericidir. Aynı şekilde, yapılandırmacılığın diyalogu, iletişimi, tartışmayı ve öğrenci ile öğretmenin görüşlerinin sosyal ortamda temellendirilmesini vurgulaması da ilericidir. Daha da önemlisi, yapılandırmacılığın eğitimin amacı olarak anlama ve kavramanın üzerinde durması, birçok fen sınıfını -Richard Feynman’ın^{1*} “öğrenciler her şeyi ezberler fakat hiç birinin anlamını bilmezler” dediği lisansüstü sınıfı gibi sınıfları- karakterize eden ezbercilik ve tılsımlı sözcükler gibi formülleri tekrarlayıp durma karşısında önemli bir ilerlemedir.

Yapılandırmacılığın olumlu pedagojik yönleri diğer araştırmacılar tarafından fazlasıyla geliştirildiği için, bu makalede kuramın temel ve hayati olduğunu düşündüğüm epistemolojik bir hatası (bilgi kaynağı) üstünde duracağım; bu hatanın altını çizerek iyi yapılandırmacı pedagojiyi ve ona kaynaklık eden yetersiz kuramdan kurtarmak istiyorum.

Benim eleştirim kısaca şöyledir: Yapılandırmacılık, yaygın, sağduyuya dayanan, özne-merkezli, Aristotelesçi-ampirist epistemolojik paradigmayı sürdürür ve ampirist varsayımlardaki büyük bir hataya doğru biçimde işaret eder. Bundan sonra ise ampirist epistemolojik paradigmadan vazgeçmeden görelilik epistemolojisine sivrulür. Görelî sonuç sadece ampirik paradigma içinde çıkar, eğer bu paradigma reddedilirse –ve böyle yapmaları için iyi gerekçeler vardır- buradan hiçbir görelî epistemolojik sonuç ve elbette hiçbir idealist ontolojik sonuç da çıkmaz. Epistemolojik bakımdan yapılandırmacılık, kuzunun çağdaş postuna bürünmüş eski ampirist kurt halidir. Metaforu değiştirirsek, yapılandırmacılık, yeni şişelerde servis edilen ve yapılandırmacılar tarafından çok eleştirilen o eski ampirist şaraptır.-

*Michael R. Matthews’in 1992 yılında. *Philosophy of Education* dergisinde yayınlanan “Old Wine in New Bottles: A Problem with Constructivist Epistemology.” adlı makalesi. Güncelliğini koruyan bu makaleyi okurlarımızın dikkatine sunuyoruz.

**Richard P. Feynman: 1918-1988 yılları arasında yaşamış ABD’li fizikçi. 1965 yılında Nobel Fizik ödülü almıştır. (Çev.)

II. Yapılandırmacı felsefe

Yapılandırmacılık pek çok felsefi sorunla doludur: Bilim felsefesi, zihin felsefesi ve eğitim felsefesi içerisinde belirgin bir biçimde konumlanır. Bu da hiç şaşırtıcı değildir. Yapılandırmacılık aynı anda hem bilim kuramı hem de öğretimin ve insan öğrenmesinin kuramıdır ve yakın zamanlarda yazılmış bir dergi makalesinin, “Doğa / fen bilimlerini öğrenmede hümanistik yapılandırmacı bir modele doğru”⁵ başlığında ifade edildiği gibi, birçok yapılandırmacı yazıda bilinçli bir normatif öge vardır. Yapılandırmacı yazılardan bir kaç alıntı bu epistemolojik ve ontolojik bakış açılarının dağılım alanını gösterecektir.

*Yapılandırmacı yaklaşımlar bilgiyi “objektif” ve “açıklığa kavuşmuş” bir şey olarak değil, kişisel ve sosyal olarak inşa edilmiş bir şey; teorileri de mutlak değil, kesin olmayan [ve ileride değiştirilebilir] şeyler olarak görür.*⁶

*Fen bilimleri bilgisi, düşünsel bir inşadır ve doğa yasaları denen şeyler, insanların bu zihinsel etkinliğinin sonucundan başka bir şey değildir. Yani aslında doğanın yasaları yoktur.*⁷

*Bilimsel bilginin [bazı sorunların] üstesinden gelmemizi sağlaması olgusu, bilimsel bilginin mutlak bir gerçekliğe tekabül eden bir dünya resmi sağladığı inancını haklı çıkarmaz.*⁸

*Zihnin dışında bir dünyanın var olduğunu varsaysak da, ona doğrudan erişemeyiz; kamusal [kişilerin dışında genel] bir bilgi olarak bilim, var olan şeylerin bir keşfi olmaktan ziyade dikkatli bir biçimde kontrol edilmiş olan kurgudur.*⁹

*Basit terimlerle ifade etmek gerekirse, yapılandırmacılık esas olarak insan bilgisinin sınırları ile ilgilidir ve tüm bilginin, bizim bilişsel edimlerimizin zorunlu bir ürünü olduğu inancına dayanır. Biz zihin dışında veya nesnel herhangi bir gerçekliğe ilişkin, doğrudan veya aracısız elde edilmiş hiçbir bilgiye sahip olamayız. Biz dünyaya ilişkin anlayışımızı tecrübeler aracılığıyla yapılandırırız ve tecrübelerimizin karakteri de bilişsel lenslerimiz tarafından derinden etkilenir.*¹⁰

*Bilimsel bilgi, kuram yüklü gözlemleri anlamlandırmak için icat edilir. Modellerin veya kuramların ontolojik bir gerçekliğe tekabül edip etmediğini kontrol etmek için başvurulacak hiçbir büyük doğa kitabı yoktur.*¹¹

*Yapılandırmacılık mantıksal olarak epistemoloji-sonrası bir konumdur. Epistemolojinin standart soruları bu epistemoloji sonrası perspektiften yanıtlanamaz —hatta makul bir biçimde sorulamaz bile. Onun öncülleri daha ziyade geleneksel epistemoloji dilinin terk edilmesini gerektirir.*¹²

Birçok yapılandırmacı ‘ontolojik düzeyde gerçekçi’ olsa da—yani dünya her ne kadar bilinmez olsa da, bizim onun hakkındaki düşüncelerimizden ayrı olarak gerçekten vardır dese de -bazı ‘radikal yapılandırmacılar’ idealisttirler—yani dünya insan düşüncesi tarafından yaratılmıştır ve böyle düşüncelere bağımlıdır- derler. Ernst von Glasersfeld’in radikal yapılandırmacılığı belki bunun en çok bilinenidir. O’na göre:

*Yapılandırmacı, deneyimleyen kişinin yapıların organizasyonundaki rolünün farkında olmayı sürdürürken, Gerçekçi kendi kurgularının bağımsız mevcut yapıların bir yansıması veya kopyası olduğuna inanır... Yapılandırmacıya göre, bilen kişinin kendisinin deneyimsel parçacıkları birleştirerek oluşturduğu yapının dışında başka hiçbir yapı yoktur.*¹³

Yapılandırmacı epistemolojinin çeşitli türleri olmasına rağmen aralarındaki ortak bağ özne-merkezli, deneyim temelli ve göreceli olmalarıdır. Fakat yapılandırmacılığın göreceliğinin fen bilimlerinin amacını dünya hakkındaki gerçeklerin araştırılması olarak kabul eden ve sonra da farklı açıklamalardan hangisinin

gerçekten doğru ya da daha iyi olduğunu bilemeyeceğimizi iddia eden diğer göreliliklerden ayırt edilmesi gerekir. Bunlara karşıt olarak birçok yapılandırmacıya göre, bilgimiz bize dünyadan hiç bahsetmez, o bize tecrübelerimizden ve onları en iyi nasıl düzenleneceğinden bahseder.

Kilpatric¹⁵ten sonra Lerman¹⁴ da yapılandırmacılığın özündeki epistemolojik tezlerinin şunlar olduğunu ifade eder:

1. Bilgi, bilişsel özne tarafından aktif olarak kurgulanır, çevreden pasif olarak alınmaz.
2. Öğrenme kişinin deneyimsel dünyasını organize eden uyum sağlayıcı bir süreçtir; bilenin zihninin dışındaki bağımsız, önceden var olan bir dünyayı keşfetmesi değildir.

Bu tezlerden birincisi (1) psikolojik bir iddia iken, ikincisi (2) epistemolojik bir iddiadır. (Daha sonra üzerinde durulacağı gibi Lerman inanır (1) ve işaret eder (2).) Wheatley da yapılandırmacılığın epistemolojik özü ile ilgili olarak benzer şeyler söyler:

*Yapılandırmacı kuram iki temel prensip üzerinde yükselir... Bu prensiplerden ilki, bilginin pasif olarak alınmadığı, bilişsel özne tarafından aktif olarak inşa edildiğidir... İkinci olarak bilişin fonksiyonu uyum sağlayıcıdır ve ontolojik gerçekliğin keşfedilmesini değil, deneyimsel dünyanın örgütlenmesini sağlar... Sonuç olarak biz doğruyu bulmayız, fakat deneyimlerimizle tutarlı açıklamalar inşa ederiz.*¹⁶

III. AMPİRİZMİN BİR BİÇİMİ OLARAK YAPILANDIRMACILIK

Yapılandırmacılığın etkisi göz önüne alındığında şaşırtıcı olsa da, eğitim literatüründe yapılandırmacılığın epistemolojisi ile ilgili birkaç eleştiri ortaya çıkmıştır. Strike¹⁷, ilk eleştirilerden birini dile getirmiştir. O'na göre ana akım Piaget'ye dayanan "kişisel yapılandırmacılık" ile Vygotsky'ye dayanan "sosyal yapılandırmacılık" arasında kimi çatışmalar vardır ve epistemolojik uçlar arasında da (mesela Kilpatric¹⁸, Lerman¹⁹, ve Goldin²⁰) bazı uyumsuzluklar bulunmaktadır. Fakat tüm bu eleştiriler aile içi tartışmalar olarak kabul edilebilir. İçinde bulunduğumuz dönem, Kuhn'cu normal bilimin fen ve matematik eğitimi topluluklarından aşağı edildiği bir dönemmiş gibi görünmektedir. A.B.D Fen Eğitimi Araştırmaları Derneği Başkanı bu değişimi şu şekilde ifade etmektedir: "günümüzde düşünce, araştırma, program geliştirme ve öğretmen eğitiminde sağlanan birlik, yapılandırmacılık teması altında gerçekleşiyor; artık kutuplaşmış tartışmalar yok."²¹ Wallis Suchting'in²², işin iç yüzüne yönelik eleştirileri ile yapılandırmacılığı temellerinden vuran ve yapılandırmacı kuramı bilim karşıtı felsefi gelenek içerisinde konumlandıran makalesi ise güvercinlerin arasına bir kedi gibi düşmüştür.²³

Benim tezimi anlamak için M.Ö. 4. yüzyıldan itibaren farklı maskelerle ortaya çıkan Aristocu paradigmanın egemenliğindeki epistemolojik tarihin izini iyi bir şema üzerinde yeniden sürmek gerekiyor.

Aristo, özleri ya da biçimleri sayesinde sınıfları ya da türleri oluşturan tek tek nesnelerin iskân ettiği, insanlardan bağımsız bir dünya varsayımında bulunmuştur. Bir şeyi bilmek, onun özünü veya doğasını bilmektir. Aristocu bilgi kuramında bilenler iki önemli anlamda edilgendir: Birincisi, nesne ile ilgili izlenimsel deneye dayalı bilgi sıradan, aracısız duyu algısından gelir, bunun bilginin nesnesinin tam ne olduğunun bilinmesi için dolaysız olması gerekir. İkincisi, ussal yetinin, *nous* (akıl), tümevarım veya *epagoge* (Ç.V. Yunanca tümevarım) süreci ile gerçeğin özünde olan evrensel formları sezmesi gerekir. Özne için gözlem, görüş ve bakmak, Aristo'nun epistemolojik denkleminde anahtar unsurlarken nesne tarafında ise, anahtar unsur bozulmamış doğadır. Bilgi, öznenin nesneyi tam olarak yansıtmayı ile elde edilir.

17.yy İngiliz Ampiristleri olan Bacon, Locke, Berkeley ve Hume Anti-Aristocu söylemlerine rağmen, Aristocu bilgi paradigmasının bütün bu temellerini korumuşlardır. Bilgi kişisel bir konudur; deneyim veya duyuşsal izlenimlere dayanır; ölçütü ise düşünce ve gerçek arasındaki tutarlılık veya idealar ile nesneler arasındaki uyumdur.

Bilgi sorununu öznenin nesneye nasıl baktığı üzerinden formüle eden ve öznenin nesnenin doğasını veya özünü ne kadar iyi yansıttığını sorgulayan herhangi bir epistemoloji, özü gereği Aristocu veya daha genel bir ifade ile Ampiristtir.

Modern yapılandırmacıların epistemolojik problemi öncelikle Aristo ve Locke'un terimleri ile formüle etmesi, sonrasında Berkeley'in buna ilişkin sert eleştirilerini sahiplenmesi ve göreliliği kendisine daha uygun olan idealizm ile sonlandırması tesadüf değildir. von Glaserfeld'in "1710 çok iyi bir yıldır: Vico'nun temel eseri ve Berkeley'in (Treatise) temel tezi aynı yıl yayınlandı."²⁴ demesi boşa değildir.

Aristocu- Ampirist epistemolojiyi kabul ediş, von Glasersfeld'in "bozuk lenslerden bakmak ve gördüğünü onaylamak" ifadesinde, Confrey'in "bilişsel lens" ve Desautels ve Larochelle'in yazdığı "kuram yüklü gözlemlerin anlamlandırılması" ifadelerinde ve daha birçoklarının bilgi problemini ifade etmek için bakmak, görmek, gözlemlemek söz dağarcığına başvurmasında açığa çıkar. Ayrıca gözlemin kurama bağımlı olması ile ilgili olguları düzenlemek için Kuhncu/ Hansoncu belirsiz veya gizli anlamlar kullanıldığında ya da bilimsel devrimleri betimlemek için "gestalt kayması" terminolojisi kullanıldığında da yapılandırmacılığın Aristocu- Ampirist epistemolojiyi kabul edışı açığa çıkar. Öznel lensleri aracılığı ile ister net ister bulanık görsünler, bu "lensler aracılığı ile görme" metaforudur ve ampirist bilgi kuramına bağlılığın bir işaretidir.

Psikolojik bir önerme olan "Bilgi kazanımında zihin etkindir" den, epistemolojik bir vargı olan "gerçeği bilemeyiz" sonucuna adım atmak yapılandırmacı yazılarda yaygındır. Lerman yukarıda verilen iki tezinde pek çok şey söyler –“(1) ve (2). Hipotezler arasındaki ilişki çok güçlü görünür”²⁵. Ancak, bu sonuç sadece Aristo'nun bilgi problemini doğru tanımladığı varsayımının devamında ortaya çıkabilir; sonuç sadece Aristo'nun problemi tanımladığı terimler kabul edilirse devam ettirilir. Eğer bu varsayım reddedilirse, yapılandırmacıların takip ettiği hiçbir septik sonuca ulaşamaz.

IV. Bilimsel-epistemolojik devrim

Galileo ile bağlantılı olan bilimsel devrim Aristo'nun epistemolojik paradigmasını yıktı. Maalesef yeni bilimin 17. yy ampirist galipleri, Aristocu bilimi sadece Galileo ve Newton'un çalışmaları tarafından çürütülmüş bir şey olarak gördüler, bu bilimsel devrimi – yeni bilimin düşünce ve gerçeklik arasında daha iyi bir uyum verdiğini; bunun deneyime daha uygun olduğunu, bilim insanı-felsefecilerin, kendi öncüllerinden daha iyi düşünürler olduğunu söyleyerek- eski epistemoloji üzerinden yorumladılar.

Galileo'nun başarısı bilimin kuramsal parçaları (ki bu matematiksel olarak ifade edilmiş tanımlar, ilkeler, kavramlar ve ilişkilerden oluşan bir sistemdir) ve gerçek parçaları (yani elde edilen, betimlenen ve bilim insanları-ve başkaları- tarafından uygun araç ve deney ile öncülleri doğrultusunda manipüle edilen materyaller, olaylar, nesneler) arasında önemli bir ayırım yapmasıdır. Bu kuramsal parçalar, maddesel şeylerin tersine ne Locke'cu idealar (fikirler) ne de duyu izlenimlerinden otomatik olarak elde edilen Hume'cu idealardır.

Kendi özgün teorisine aracı olan Galileo'nun sarkaç hareketleri ile ilgili değerlendirmesi, "kuramsal nesneler" ve "dünyadaki gerçek nesneler" arasındaki farkı iyi resmeder.

Hakkındaki mitolojiye karşın Galileo sallanan sarkaçlara dikkatlice bakmamıştır ve sonrasında da

eşzamanlı hareket kanununu türetmiştir. Aslında sarkaçlara dikkatlice bakma işini onun Aristocu olan ve bu vakaya karşı olan hamisi Guidibaldo del Monte yapmıştır ve haliyle Galileo'nun, kanunu formüle ederken aklından zoru olduğunu düşünmüştür. Gerçek sarkaçların hareketleri hiçbir şekilde eşzamanlı (isochronic) değildir – eğer öyle olsaydı Galileo'nun kuramının kısa sürede ulaştığı sonuçları, sarkaçları sürekli hareketli kılacaktı ki bu durum gerçek değildir. Aksine Galileo işe, devinbilimdeki (dynamics, hareket bilgisi, hareket bilimi) kavramların bir toplamı, matematiksel bir betimleme ve analizi ile (bu betimleme ve analizde gerçek sarkaçların birçok özelliği- renk, ağırlık vs- görmezden gelinmektedir) ve idealize (sarkacın bir uç kütle olarak görüldüğü, destek noktasında mekanik sürtünmenin olmadığı, salınımda hava direncinin olmadığı, ipin hiçbir ağırlığının olmadığı ve dolayısı ile hareket gücünün de azalmadığı) koşullar ile başlamıştır. Gerçek nesne – kısaca sallanan, eş zamanlı olmayan, maddesel sarkaç – kuramsal nesnenin sağladığı terimler ile tanımlandığında ve geometrik olarak tasvir edildikten sonra Galileo'cu bilim tarafından analiz edilmeye uygun bir biçim almıştır. Sonuç da “eşzamanlı hareket” kanunudur. Del Monte bunun kâğıt üzerinde bir dünya olduğunu ve bilimin gerçek dünya hakkında olmak zorunda olduğunu ifade etmiştir. Önemli olan nokta, Galileo'nun bilimi gerçek dünya hakkında idi; bir Plâtoncu ya da idealist değildi, ancak doğrudan doğruya (tam olarak) doğallıkla düzenlenmiş bu dünya ile ilgili de değildi. Galileo'nun bilimine aracılık eden, gerçek dünya ile örtüşmeyen kavramsal-kuramsal nesne idi.

Oldukça sınırlandırılmış bir deneysel duruma uygulanan Galileo'cu bilim, sadece kuramsal amaç tarafından sağlanan bir tasarım üzerinde şekillenmiştir. Aristoteles'ci olan del Monte'un ve genel olarak ampiristlerin “kuram gerçeklik ile aynı çizgiye getirilmelidir” iddiasının tersine gerçek, kuramsal olan ile örtüşmesi için değiştirilmiş/bozulmuş yani arındırılmış ve mükemmelleştirilmiştir. Gerçek ile örtüşmeyen kuramsal nesne konunun dışında kalmıştır. Sonuç olarak kuram ve deneysel düzeltme arasındaki etkileşim –örneğin Galileo'nun döngünün kısa zaman eğrisi olduğuna veya en hızlı düşüş kavisine ilişkin görüşünün terk edilmesi- Huyghen'in “sarkaç hareketi” yasasını geliştirmesine yol açmıştır.

Şeyleri farklı gözlemlene ya da farklı görme Galileo ve Del Monte arasındaki tartışmada önemli değildi. Galileo, ağırlığı olmayan iplerin sonundaki uç kütleleri *görmemişti*. Salınımın zirvesindeki devamlı hareketleri de görmemişti. Tam olarak del Monte ne gördüyse onu görmüştü. Kuramın dayandığı ya da dayanmadığı gözlem tartışmanın konusu değildi. Galileo, şeyleri farklı görmemişti, onları farklı tanımlamıştı. Yeni betimlemeler bakmak ile ortaya çıkmaz, – tüm zamanların en büyük gözlemcilerinden biri olan Leonardo da Vinci sarkaçlara Galileo'nun onları tanımladığı gibi tanımlayarak uzun süre bakmıştır- betimlemeler zihinsel olarak oluşturulmuş kuramsal nesnelerden gelir. Bu ifadeler bir kere matematiksel olarak betimlendikten sonra üzerlerinde mekanik sistem ile çalışılabilir²⁶

V. Yapılandırmacı eleştiri

Yapılandırmacılık fikirler ve gerçeklik arasındaki örtüşmeyi bilginin *sine qua non* 'ı (olmazsa olmazı) olarak ele almaktadır; bunun bir ilke olarak problematik olduğu gösterildiğinde yapılandırmacılar bilgi iddiasının da ilke olarak –düpedüz hayali değilse bile-problematik olması gerektiği sonucuna varmaktadırlar. Ama bilgi olma iddiasında, örtüşmenin rolü çok merkezi değildir. Örtüşme kuramları, bilimsel bir iddianın gerçekliğini ya da bir kuramın değerini belirleyen şeyin o iddia ya da kuramın *ötesinde* bir şey olduğunu gerektiği gibi takdir etmişlerdir: Niyet eden insan, doğrulayan ise dünyadır. Ancak, bilginin belirleyicisi örtüşme değildir. Bir ifadenin, yani bir kelimeler toplamının, bir vakanın maddi/özdeksel hali ile denk olacağını, örtüşeceğini söylemek ne anlama gelebilir? Her durumda bilimsel iddia ile örtüşeceği varsayılan, şeylerin ham, maddi hali değil onların sınırlandırılmış, belirlenmiş ve çoğunlukla idealize edilmiş halidir. Tekrar etmek gerekirse, renksiz kütleler hiçbir biçimde renkli bilardo topları ile örtüşmez. Ne de kimyasal bir eşitlik, tipik bir laboratuvar potasında karıştırılan, fazlasıyla

katışıklı, karman çorman reaksiyonları yansıtmaz. Eşitlik reaksiyonu “yakalar”, tepkimeyi yansıtmaz. Örtüşme/Denklik kuramları önemli bir realist sezgiye dayanır, fakat bunun ötesinde tutarsızlardır. Çok şükür ki bu, bizim bilgiye ilişkin iddialarımızı etkilememektedir.

Yapılandırmacılık, bilimin kuramsal objelerinin yaratılmasında yaratıcı, insani, kültüre ve tarihe bağımlı özelliklerin vurgulaması bakımından doğrudur. Fakat bunların hiçbiri gerçekçiliğe dayanmaz. Üstelik yapılandırmacılar bilgi üretiminin bu yaratıcı özelliğini vurgulamalarına rağmen, analizlerini nadiren genişletirler. Onların yaratım modeli bir tür kişisel- küçük ev sanayisi- modelidir. Bu model, bilgi yapılandırmanın kişisel, Robinson Crusoe modelidir ve bilişin gerekli/zorunlu sosyal ve cemiyetçi (communitarian) boyutlarını dışarıda bırakır – Freire’in, Hegeli takip ederek “bence”yi belirleyen şey “bizce”dir ve bunun tersi olamaz demesine yol açan boyutlardır.

Lerman’ın yukarıdaki tezi (1) hoş bir biçimde bilgide ampirist (ve yapılandırmacı) anlayış ile nesnelci (objektivist) bakış arasındaki farkı özetler. Lerman bilginin çevreden etkileniyor olmasının tersine onun bireysel yapılandırılması üzerinde durur. Bu, yapılandırmacılığın ampirizm ile çelişmesi anlamına gelmektedir fakat, şunun fark edilmesi gerekir: Öncelikle hiçbir ampirist bu iddiaya karşı çıkmazdı, çünkü tüm ampirist epistemolojiler bilgi ediniminde zihni etkin olarak algılarlar. İkinci olarak nesnelciler (objektivistler) bilginin bireysel olarak yapılandırılması fikrini reddederdi. Bireylerin, bütünüyle kendi toplumsal-tarihsel koşullarına dayanan dilleri, kavramları ve inançları vardır, kendi kültürleri içerisindeki kimi inanç sistemleri bilgiyi inşa edebilirken, kimileri de cehaleti/bilgisizliği, batıl inançları, ideolojiyi ve gerçek dışılığı inşa eder.

Toplumdaki hangi inanç örüntülerinin ya da kavramlarının bilgiyi oluşturduğu bireysel yapılandırmanın bir sorunu değildir; bireyler entelektüel, yararlı anlayışları takdir edebilirler ama bu tür takdir de ulaşılabildiği bilgiye bağlıdır.

Kuramsal üretim fikri daha çok bir tür filizlenme olarak gerçekleşir. Marx insanların tarihi yarattıklarını fakat tarihi istedikleri gibi yaratmadıklarını söyler. İnsanlar tarihi, üzerinde çok az kontrollerinin olduğu belirli koşullar içerisinde yaratırlar. Meta üretiminde olduğu gibi kuramsal üretim de ham maddelere (kelimeler, kavramlar, dil, formüller), üretim araçlarına (matematik sistemleri, mantık, hesap makineleri, alet edevat), üretim ilişkilerine (bilimin örgütlenme ve finanse edilme biçimleri, zihinsel mülkün mülkiyeti, eğitimsel düzenlemeler) ve son olarak üretimin toplumsal ve meşru bağlamına (dinin kısıtlayıcılığı, ekonomik baskılar, kültürel değerler) dayanır. Bilgi, kuramsal üretimin bir biçimidir ve bu şekilde analiz edilebilir.

Gerçek ve kuramsal nesne ayrımı bir kez yapıldıktan, bilgi kuramsal bir nesne ile birleştirildikten ve gerçek nesneler ile çalışma sonucu ortaya çıkan bir zihinsel üretim süreci olarak görüldükten sonra farklı bilgi üretim tarzlarını – üretkenlik, basitlik, fayda anlamında- değerlendiren ilginç epistemolojik etkinlikler başlatılabilir. Görecelik kısaca bunların tümüdür.

Ampirizm ve yapılandırmacılık, dünyaya bakan ve fikirlerinin, kavramlarının ve kavramsallaştırmalarının anlamlı olup olmadığını tespit etmeye çalışan bireyler üzerinden bilimsel girişimi anlamaya çalışır. Nesnelci epistemoloji ise, ham madde ile dünyevi olaylar (bilimin gerçek öznelci), bilimin kuramsal yapıları ile kavramları, kuram tarafından betimlenen madde ve olaylar (bilimin kuramsal nesneler) ile bilimin deneysel ve teknik süreçleri arasında bir ayrım yapar. Fazlasıyla bireysel olan bu bilimsel alanda bireysel anlayış ve kavramsallaştırma asalakçadır. Bilim eğitimi, bireylerin bu kavramlar, anlayışlar, teknikler ve toplum standartları dünyasına uygun bir geçişi olarak anlaşılabilir.

Geçişte şunun söylenmesi gerekmektedir; bir kişinin, yapılandırmacıların pek çok pedagojik iddiasını

kabul etmesi için yapılandırmacı olması gerekmez –Sokrates’in bir köleye Pisagor kuramını öğretmesi, öğretimde eski ve sürekli bir anlayıştır; Aquinas ve Ortaçağdakiler öğretilen konu ile bireysel olarak uğraşma ve ona bağlanma üzerinde vurgu yapar, bir “öğrenme aşk”ından bahseder. Montaigne’in eğitim yazıları didaktik öğretimde diyalektik öğretimi savunur, Dewey ve ilericiler, Paulo Freire’in birçok yayınında vurgulamış olduğu gibi, sınıf tartışmasını, münazarayı, öğretmen ve çocukların kanaatlerini test etme ve incelemeyi vurgulamıştır. Son zamanlarda Richard Peters, Paul Hirst, Israel Scheffler, Jane Martin ve diğer eğitim felsefecileri öğrencinin kavrayışının ve anlayışının eğitim için önemini vurgulamaktadır.²⁷ Öncü yapılandırmacılar da tabii ki aydınlanmacı ve iyi pedagojinin kendi yazılarından önce geldiğinin farkındadırlar.²⁸

von Glaserfeld sıklıkla, Ortodoks epistemolojik tartışmanın/sorunsalın terk edilmek zorunda olduğunu ve örtüşmenin de bir gerçeklik işareti olarak reddedilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Onun kelimeleri ile ifade edersek bunun nedeni, gerçekliği göremiyor oluşumuz, derinlemesine düşünmek için sadece duyularımızın olması ve bu nedenle de hiçbir zaman fikirlerimiz ve dünya arasındaki örtüşme hakkında hüküm verme yetkinliğinde olmamamızdır (Berkley’in argümanının tekrarı). Glaserfeld örtüşme ile bazen pragmatizmin bazen de deneyim tutarlılığının yerlerini değiştirir. Bu onu, yapılandırmacılığın post epistemolojik olduğunu söylemeye iter. Orijinal bir –nesneyi-gözlemleyen-özne formülasyonu, Glaserfeld’i bir çıkmaza sürükler ve kişi onun neden epistemolojiyi terk etmek istediğini anlar. Benim tahminim odur ki bu eski, tatsız, ampirist şarabın yeni bir şişeye konmasıdır. Oysa ampirik olmayan, nesnel şaraplar da vardır ki, bunlar ilgi, keyif ve fayda ile ilerleyen bir epistemolojik içime olanak sağlar.²⁹

¹R. Driver and V. Oldham, “A Constructivist Approach to Curriculum Development in Science,” *Studies in Science Education* 13 (1986): 105-122.

²E. von Glasersfeld, “Cognition, Construction of Knowledge, and Teaching,” *Synthese* 80, 1 (1989): 121-140.

³R.B. Davis, “Discovery Learning and Constructivism,” in *Constructivist Views on the Teaching and Learning of Mathematics*, eds. R.B. Davis, C.A. Maher, and N. Noddings (Reston, Virginia: National Council of Teachers of Mathematics, 1990), 93-106.

⁴R.P. Feynman, *Surely You’re Joking, Mr. Feynman* (London: Allen and Unwin, 1985).

⁵K.C. Cheung and R. Taylor, “Towards a Humanistic Constructivist Model of Science Learning: Changing Perspectives and Research Implications,” *Journal of Curriculum Studies* 23, 1 (1991).

⁶R. Millar and R. Driver, “Beyond Processes,” *Studies in Science Education* 14 (1987), 57.

⁷R. Nadeau and J. Destautels, *Epistemology and the Teaching of Science* (Ottawa: Science Council of Canada, 1984), 19.

⁸E. von Glasersfeld, 135.

⁹Driver and Oldham, 109.

¹⁰J. Confrey, 108.

¹¹J. Desautels and M. Larochelle, “A Constructivist Pedagogical Strategy: The Epistemological Disturbance,” (Experiment and Preliminary Results) in *More History and Philosophy of Science in Science Teaching*, ed. D.E. Herget (Tallahassee, Florida: Florida State University, 1990), 236.

¹²N. Noddings, “Constructivism in Mathematics Education,” in *Constructivist Views on the Teaching and Learning of Mathematics*, eds. R.B. Davis, C.A. Maher, and N. Noddings, 18.

¹³E. von Glasersfeld, 104.

¹⁴S. Lerman, “Constructivism, Mathematics, and Mathematics Education,” *Educational Studies in Mathematics* 20 (1989): 211-223.

¹⁵J. Kilpatrick, “What Constructivism Might Be in Mathematics Education,” in *Psychology of Mathematics Education*, eds.

- J.C. Bergeron, N. Herscovics, and C. Keiran (Montreal: Proceedings of the Eleventh International Conference, 1987), 3-27.
- ¹⁶ G.H. Wheatley, "Constructivist Perspectives on Science and Mathematics Learning," *Science Education* 75 (1), (1991): 10.
- ¹⁷ K.A. Strike, "Towards a Coherent Constructivism," in *Misconceptions and Educational Strategies*, ed. J.D. Novak (Education Department, Cornell University, 1987), v. 1, 481-489.
- ¹⁸ J. Kilpatrick, "What Constructivism Might Be in Mathematics Education."
- ¹⁹ S. Lerman, "Constructivism, Mathematics, and Mathematics Education."
- ²⁰ G. Goldin, "Epistemology, Constructivism, and Discovery Learning in Mathematics," in *Constructivist Views on the Teaching and Learning of Mathematics*, eds. R.B. Davis, C.A. Maher, and N. Noddings.
- ²¹ R.H. Yeany, "A Unifying Theme in Science Education?," *NARST News* 33 (2), (1991):1-3.
- ²² W.A. Suchting, "Constructivism Deconstructed," *Science & Education* 1 (3), (1992).
- ²³ Jeremy Kilpartick'in 1987 Uluslararası Matematik Konferansında (International Psychology of Mathematics conference) okuduğu ve matematik eğitimi topluluğunu tartışmayı kutuplaştıran makalesi.
- ²⁴ Vico ve Berkeley, yapılandırmacılığın kurucuları olarak ve öncülük eden yapılandırmacılar olarak tanımlanır. Kendi felsefelerini fen bilgisi eğitimi de dâhil olmak üzere yapılandırmacılık ile modern bilimin arasındaki belirsiz ilişkinin bir işareti olarak överler: Vico ve Berkeley, Bilim Devriminin yanı sıra Galileo'nun, Newton'un ve diğerlerinin çalışmalarının açıkça aleyhtardır. Her ikisi de yeni bilimin dinsel olmayan felsefesi karşısında Ortodoks Hristiyanlığın savunucularıdır. Berkeley'in 1710 *Treatise* eserinin alt başlığı "*Bilimin Kuşkuculuk, Ateizm ve Dinsizliğe Yol Açan En Önemli Sebeplerini ve Zorluklarını Soruşturmak*" dır. (Wherein the Chief Causes of Error and Difficulty in the Sciences, With the Grounds of Scepticism, Atheism, and Irreligion are Inquired Into) Bugün birçoklarının bilim eğitimi için iki bilim karşıtı düşünürün doktrini ile savunuyor olması bazı sorgulamaların nedenidir.
- ²⁵ S. Lerman, "Constructivism, Mathematics, and Mathematics Education," 212.
- ²⁶ Sarkaç tartışmasının daha ayrıntılı gerekçeleri şu çalışmalarında geliştirilmiştir: M.R. Matthews, "Galileo's Pendulum and the Objects of Science," in *Philosophy of Education Proceedings 1987*, eds. B. and D. Arnstine (Normal, Illinois: Philosophy of Education Society, 1987), 309-319; ve M.R. Matthews, "Galileo and Pendulum Motion: A Case for History and Philosophy of Science in the Science Classroom," *The Australian Science Teachers Journal* 36 (1), 7-13.
- ²⁷ Neil Cooper bu eğitim filozoflarının bir temsilcisi olarak şu iddia da bulunur: "Benim tezime göre eğitim anlayışın-bilginin aktarımı olmalıdır; böylece eğitilmiş bir insan sadece anlayışa-bilgiye sahip olan değil bilginin doğasını da anlayan olacaktır. N. Cooper, "The Transmission of Knowledge," in *Philosophers on Education*, eds. R. Staughton and J. Wilson (Totowa, New Jersey: Barnes and Noble, 1987), 61-78.
- ²⁸ Ernst von Glasersfeld gerçekçi olarak şu yorumda bulunmuştur: "İyi öğretmenler... burada öne sürülenlerin çoğunu net bir bilme kuramından faydalanmaksızın uygulamışlardır... ancak... yapılandırmacılık sezgileri daha zayıf binlerce eğitimciye kendi öğretim yöntemlerini geliştirmeleri için ulaşılabilir bir yol sağlayabilir. E. von Glasersfeld, 138.
- ²⁹ Ampirist olmayan, objektivist epistemolojinin biraz daha detaylı incelemesi için bakınız: Suchting (1986, ch. 1), Chalmers (1982, chs. 10, 11), Matthews (1980), Baltas (1989).

ANKARA’NIN KURTULUŞ ALANINDA FAŞİZMİ LANETLEYENLER

1976 yılı emek ve demokrasi güçlerine yönelik baskı ve saldırıların tırmandığı bir yıldır ve iktidarda MC (Milliyetçi Cephe) hükümeti bulunuyordu. Başta öğretmen örgütleri olmak üzere örgütlü tüm toplum kesimleri baskı ve saldırılarla yıldırılarak sindirilmek isteniyordu. İlerici öğrenciler okullara sokulmak istenmiyor, öğretmenlere sokakta dayak atılıyordu. **Tüm Öğretmenler Birleşme ve Dayanışma Derneği (TÖB-DER)**; bu ortamda öğretmenleri grevli toplu sözleşmeli sendika hakkı, eğitimin demokratikleşmesi, kıyım ve sürgünlerin önlenmesi, okullarda can güvenliğinin sağlanması gibi taleplerle öğretmenleri TÖB-DER çatısı altında örgütlenmeye çağırıyor, diğer yandan da demokrasi güçleriyle ortaklaşa mitingler düzenliyordu. Bu miting ve yürüyüşlerden biri de 13 Mart 1976’da Ankara’da düzenlenen **“Faşist Baskıları ve Kıyımları Protesto Miting ve Yürüyüşü”** dır.

Miting, 10 demokratik kitle örgütü tarafından ortaklaşa düzenlenmiştir: **TÖB-DER, ATO** (Ankara Tabip Odası), **TÜM-DER** (Tüm Memurlar Birleşme ve Dayanışma Derneği), **TÜMAS** (Tüm Üniversite Asistanları Derneği), **TÜS-DER** (Tüm Sağlık Çalışanları Derneği), **AYÖD** (Ankara Yüksek Öğrenim Derneği), **TMMOB**, **TÜTED** (Tüm Teknik Elamanlar Derneği), **TİB** (Tüm İktisatçılar Birliği) ve **TÖD** (Tüm Öğretim Üyeleri Derneği).

Miting öncesi dağıtılan bildirilerde mitingin amacı şu cümlelerle kamuoyuna duyurulmuştu: **Siyasal sokak cinayetleri, üniversite işgalleri, öğretmen ve memur kıyımları, işçilere saldırılar, grev kırmalar; kitap ve düşünce düşmanlığı, katsayı dondurma, işçi-memur ayrımı; antidemokratik uygulamalar, ırkçı-şoven baskılarla kurumlaşma ve taban bulmaya çalışan faşizme karşı en etkili silahın bütün anti-faşist güçlerin örgütlü mücadelesi ve kitle eylemi olduğuna inanan demokratik kitle örgütleri ile karşı durmak...**

Mitingde **“kahrolsun faşizm”, “Bağımsız Türkiye”, “Demokratik eğitim-Demokratik üniversite”, “İşçi-memur ayrımına son”, “Herkes eğitim hakkı”, “141-142 kaldırılın”, “DGM’ler kaldırılın”, “Katiller bulunsun, hesap sorulsun”, “İlaç sömürüsüne son”, “Grevli toplu sözleşmeli sendika hakkı”, “Halkın öğretmenleriyiz, halkla beraberiz”** gibi sloganlar atılmış, pankartlar taşınmıştı.

Miting **Tandoğan**’da başlayıp, **Kurtuluş Meydanı**’nda sona ermişti. 7 ve 12 kişilik yürüyüş koluyla gerçekleştirilen mitinge görevlilerin yaptığı sayıma göre **51 bin 200 kişi** katılmış; katılımcıların 20 bini TÖB-DER pankartları ve flamaları altında yürümüşü. (TÖB-DER Gazetesi, sayı 117, 1 Nisan 1976)