

Buraya reklam verebilirsiniz...



Eleştirel Pedagoji 29

ISSN 1308-7703
Yıl 5 / sayı 29
Eylül-Ekim 2013
Fiyatı 8 TL.



ELEŞTİRELpedagoji

critical pedagogy

Denizin Ardı Özgürlük:
8. Kolektif Yaz Kampı

2013-2014 Eğitim-Öğretim Yılına Başlarken
İmam-Hatiplerle Yeni Bir Toplum Yaratılabilir mi?

Öğretmen ve Öğrencileri Bekleyen Tehlike
Radyasyonlu Okullar

Eleştirel ve Alternatif Eğitim
Belli Başlı Psikolojik Sağlık Etkenleri
Bir Ders, Bir Kitap, Bir Öğrenci ve Bir Öykü

İslami Edebiyatta Müslüman Çocuk İmgesi
Dini Yayınlarda Çocuk Karakteri



Kamusal Eğitim: Eleştirel Yazılar

Eğitim Tarihinden

Türkiye'de Öğretmen Örgütlerinin Uluslararası İlişkileri - II

www.elestirelpedagoji.com

ELEŞTİREL pedagoji

politik eğitim dergisi

(İki ayda bir yayımlanır)

Paydos Yayıncılık adına sahibi

Yazı İşleri Müdürü ve

Genel Yayın Yönetmeni

Ünal Özmen

Editör

Kemal İnal

Yayın Kurulu

Ahmet Yıldız / Ayhan Ural

Duygun Göktürk / Erdal Küçüker

Gökçe Güvercin / Güliz Akkaymak

Mehmet Barış Albayrak

Meral Apak / Murat Kaymak

Mustafa Kemal Coşkun

Onur Seçkin / Mehmet Toran

Remzi Altunpolat / Selda Polat

Serhan Sarıkaya / Soner Şimşek

Bilimsel Danışma Kurulu listesi

www.elestirelpedagoji.com'da

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 60 TL.)

Yurt dışı 50 USD

Hesap No

Hesap adı: Paydos Yayıncılık

İş Bank. Şb. kodu (4228) 0799841

Posta Çek No: 5765393

İnternet satış

İDEFX (www.idefix.com)

Reklam Tarifesi

Arka kapak (renkli) 500 TL/ Ön iç kapak

(renkli) 400 TL / Arka iç kapak (renkli) 300

İç sayfa (200 TL.)

Radyasyonlu Okullar

Öğretmen ve Öğrencileri Bekleyen Kanserojen Tehlikesi

Atalay Girgin

1

İslami Edebiyatta Müslüman Çocuk İmgesi

Kemal İnal

7

Dini Yayınlarda Çocuk Karakteri

Ünal Özmen

12

Eleştirel ve Alternatif Eğitim

Sınavlar, Çokkültürlülük ve Diğer Sorunlar

Yard. Doç. Dr. Ulas Basar Gezgın

14

İmam-Hatiplerle Yeni Bir Toplum Yaratılabilir mi?

Murat Kaymak

30

Bir Ders, Bir Kitap, Bir Öğrenci ve Bir Öykü

Ayhan Ural

36

Denizin Ardı Özgürlük (8. Kolektif Yaz Kampı)

Ezgi Ünsal

40

Belli Başlı Psikolojik Sağlık Etkenleri

Hasan Güneş

44

2013-2014 Eğitim-Öğretim Yılına Başlarken

Maksut Balmuk

53



Kamusal Eğitim: Eleştirel Yazılar

Tuğba Öztürk

59

Eğitim Tarihinden

Türkiye'de Öğretmen Örgütlerinin Uluslararası İlişkileri - II

İsmail Aydın

60



Radyasyonlu Okullar

Öğretmen ve Öğrencileri Bekleyen Tehlike

Atalay Girgin*



İnsan hayatına ve sağlığına gösterilen hassasiyetin dinsel temelli ve saplantılı siyasal-ideolojik söylem ve düzenlemelerden, ekonomik ve askeri kaygılardan, manipülatif amaçlı kanunlardan öteye gitmediği toplumlarda, **radyasyonlu okul** gibi uygulamalar bir turnusol kâğıdı işlevi görür: İnsan hayatını ve sağlığını korumanın ilkesel olup olmadığını açığa çıkarıveren.

Kadını ve erkeğiyle, çocuğundan gencine ve yaşlısına toplumun her kesiminin sağlığını koruma görevinin olduğunu ileri sürerek, alkol ve sigara konusunda düzenlemelere girenler, bu yaklaşımın kendileri için ilkesel bir değerinin olmadığını bir kez daha ortaya koymaktalar. Önceliklerini, insan hayatı ve sağlığını her koşulda koruma ilkesinin değil, dinsel temelli saplantılı / hastalıklı / yanılsamalı siyasal-ideolojik kabullerin belirlediğini sergilemekteler. Bunun en son ve tipik örneği; Fatih Projesi adı altında, şatafatlı bir biçimde kamuoyuna sunulan radyasyonlu sınıflar ve **radyasyonlu okullardır**.

Radyasyonlu okullar, kamuoyunda ve basın-da Fatih Projesi adıyla bilinmekte, ne var ki adı telaffuz edilmemektedir. Buna bağlı olarak da akıllı tahta ve öğrencilere dağıtılacak olan tablet bilgisayarlar bağlamında, genellikle iktidar yandaşı kesimlere dağıtılan / dağıtılması olası rant haberleriyle gündeme gelmektedir. Ancak asıl can alıcı sorun gözardı edilmektedir. Bu sorun, ilköğretim birinci ve ikinci aşamadaki çocukların, ortaöğretimdeki gençlerin ve öğretmenlerin hayatı ve sağlığıdır. Söz konusu projenin uygulamaya geçmesiyle birlikte milyonlarca öğrenci ve yüzbinlerce öğretmen risk altına sokulacaktır. Ve bu tehlike artık kapıdadır.

Radyasyonlu okulların bu eğitim öğretim yılıyla birlikte hızla yaygınlaştırılacağı bilinmektedir. Her sınıfta bir akıllı tahta, en az otuz tablet bilgisayar olacaktır. Bunlar gün boyu, okulun türüne ve aşamasına göre 40-45 dakikalık süreler halinde 5-6-7-8 ders saati çalışacaktır. Bunun en basitinden, kısaca anlamı şudur: Sınıf ortamı Radyo Frekans (RF) radyasyonu ile kaplanacaktır. Yani her sınıf, birer RF radyasyonu alanına dönüşecektir.

Bu sınıflardaki öğrenciler ise doğrudan çocuklardır. Oysa ilköğretim birinci ve ikinci aşamadaki ve ortaöğretimdeki çocuklardan oluşacak sınıflarda RF radyasyonun özgül soğurulma oranı (SAR) üzerine, uzun erimli hiçbir çalışma yapılmamıştır. Ne sağlık bakanlığı başta olmak üzere devletin herhangi bir bilimsel kuruluşunun ne de uluslararası bilimsel kuruluşlardan herhangi birinin elinde bu konuda yapılmış ve olumlu referans oluşturacak bir çalışma vardır. Milli Eğitim Bakanlığı, hiçbir ölçüm yapılmamış, dolayısıyla ellerinde olumlu bir değer oluşturacak herhangi bir sonuç olmamasına rağmen, öğrencileri ve öğretmenleri RF radyasyonlu sınıflara mahkûm etmeye çalışmaktadır. Oysa böylesi bir uygulama, tabiri caizse öğrenci ve öğretmenleri, Nazilerin Yahudileri gaz odalarına kapatması gibi, RF radyasyonlu sınıflara kapatıp hastalanmalarını, ağır ağır ölmelelerini ya da sakat kalmalarını beklemektir.

Sıfatına statüsüne, etkisine yetkisine bakılmaksızın, hangi hastalıklı zihnin ürünü olursa olsun, bu kabul edilebilecek bir durum değildir. Hiçbir velinin, çocuğunun bu sınıflarda ders görmesini isteyeceğine, öğretmen sıfatını hak eden hiçbir öğretmenin bu uygulamayı kabul edip öğrencileri bu sınıflara zorla sokacağına ihtimal verilemez. Elbette bunun iyi niyetli bir ifade ve temenni olduğunun da bilincindeyim. Çünkü her ülkenin her toplumun Hitleri de Hitlercikleri de onların karşısında “ölü yıkayıcının elindeki ölü kadar itaatkâr olmanın” erdemlerine inanan

Eichmannları da vardır. Hele hele “yalnızca yasaların gereğini”¹¹ yaptığını, hükümetin ve üstlerinin emirlerine uyduğunu söyleyerek kendisini savunmaya, masum göstermeye çalışacak Eichmanların sayısı hiç de azımsanmayacak denli çoktur. Bunu anlamak ve öğrenmek için de tarihin tozlu sayfalarında araştırma yapmaya, fazla ötelere gitmeye gerek yok. Baktığını gören, gördüğünü anlayabilenler için 12 Eylül’e, işkencehanelerdeki polislere, Mısır’da yaşananlara, Gezi olaylarında olup bitenlere göz ucuyla bakmak bile yeterli, arif olanlar için...

Ancak RF radyasyonlu sınıflar, bir başka deyişle radyasyonlu okullar söz konusu olduğunda, velilerin çocuklarını, öğretmenlerin kendilerini ve öğrencilerini düşünerek Eichmann kadar onursuzlaşıp yüzleşmeyeceklerine inanmak istiyorum. Çünkü Elektro Manyetik (EM) Alanlar ve RF radyasyonuna ilişkin olumlu bir sonuç yoksa da bunun aksine, olumsuzluğunu dile getiren yerli ve yabancı kuruluşların, ilgili kişilerin çalışma ve raporları, kör parmağım gözüne misali birçok yerde mevcuttur. Örneğin, Gazi Üniversitesi, Gazi Non-İyonizan Radyasyondan Korunma Merkezi-GNRK’nın hazırladığı rapor²² bunlardan biridir.

GNRK Raporundan Satırbaşları

GNRK’nın raporunda RF radyasyona ilişkin çarpıcı ifadeler yer almaktadır. Rapora göre, **“Uluslararası Kanseri Araştırma Ajansı (IARC – International Agency for Research on Cancer) 2004 yılında ELF manyetik alanları, 2011 yılında ise RF radyasyonu 2B sınıfı olası kanserojen sınıfına almıştır”.**

RF radyasyon alanının yalnızca kanserojen

^{1 1} Doç. Dr. H. Haluk Erdem, Çağlar Boyunca Düşüncenin Sesi ve İzi, sf. 72, Ses ve İz Yayınları, 2013.

^{2 2} <http://gnrk.gazi.edu.tr/posts/view/title/tablet-bilgisayarlar-zararli-mi%3F-34504>

etkisi yoktur. Aynı zamanda, “değişik biyolojik etkilere neden olduğunu gösteren çok sayıda çalışma mevcuttur. Bu çalışmalar çeşitli kanser türleri, lösemi ve lenfoma, kan beyin bariyeri geçirgenliğinin artması, beyin sıcaklığının, hücre ve DNA sentezinin artması, üremede azalma, kromozomal bozulmalar, beyin elektriksel aktivitesinin (EEG), kan basıncının artması, davranış bozukluğu, çocuklarda öğrenme güçlüğü gibi pek çok etki”si de vardır.

GNRK’nın raporunda, **“Radyo frekans radyasyonunun çocuk ve yetişkin beyinlerinde nasıl soğurulduğuna dair yapılan çalışmalarda çocuklarda % 80 daha fazla RF soğurulduğu bulgulanmıştır. Çocuk ve bebek kafatasının yetişkinlere göre daha farklı olması ve beyin iletkenliklerinin de daha yüksek olması sebebiyle beyin dokularının EM alanlara yetişkinlere göre daha hassas olduğu açıklanmıştır.”** ifadelerine yer verildikten sonra, konumuzla ilgili şu önemli soru sorulmaktadır: **Fatih Projesi kapsamında okullarda bütün çocuklara tablet bilgisayar verileceği belirtiliyor. Bu kadar bilgisayarın okullarda yaratacağı manyetik alan çocuklar üzerinde nasıl bir etki yaratır?**

Raporun bu konudaki öncelikli yanıtı şudur: Elektromanyetik kirlilik, sigara kullanımı gibi her yeni elektromanyetik alan kaynağı kullanımı ile birlikte artacaktır. Ortamda bir tablet bilgisayarın wi-fi yani kablosuz internet bağlantısı ile yaratacağı kirlilik, örneğin 30 öğrenciyi barındıran bir sınıfta daha yüksek olacaktır. Sınıfların mevcudiyeti arttığında, öğrencilerin maruziyet seviyesinin de artışı söz konusudur. Ayrıca tabletlerin sayısına bağlı olarak kullanılacak wi-fi sistemlerin de güçlenmesi gerekecektir. Ortamda gözle görülemeyecek yoğun bir elektromanyetik kirlilik olacağı yadsınamaz. Lakin alan değerlerini elektromanyetik kirlilik – alan öl-

çümü gerçekleştirmeksizin tartışmak mümkün olamaz.

Bunun anlamı, yukarıda da değindiğimiz gibi, yoğun bir radyasyon ortamının olacağı, ancak bunlara ilişkin bilimsel anlamda herhangi bir “alan ölçümü”nün yapılmamış olduğudur. Öğrencileri ve öğretmenleri bekleyen öncelikli tablo budur.

Raporda altı çizilen noktalardan biri de şudur: **Fatih Projesi kapsamında öğrencilere dağıtılması planlanan tabletlerin etkileşeceği Wi-fi sistemler de cep telefonları, baz istasyonları, evlerde ve iş yerlerinde kullanılan kablosuz telefonlar gibi birer RF – Radyo Frekans radyasyon kaynağıdır ve RF alanlar 2011 yılından itibaren 2 B sınıfı olası kanserojen olarak tanımlanmıştır.** Bu sınıflandırma RF alanların beyin tümörü oluşum riskini arttırdığına dair çalışmalara dayandırılmıştır.



Ancak **“Bir cep telefonu maruziyeti ile onlarca tablet kaynaklı elektromanyetik alan maruziyetinin karşılaştırılması uygun değildir.”** denilerek, bir

akıllı tahta ve 30 tablet bilgisayarın bulunduğu bir sınıftaki ortamı mukayese etmenin de **“uygun”** olmadığını altı çizilmiştir. Çünkü her gün 40-45 dakikadan 7-8 ders saati RF radyasyona maruz kalmakla, bir cep telefonunun etkisine maruz kalmak aynı değildir. Dahası, otuz tablet bilgisayarın aynı anda çalışması ortamdaki RF radyasyon oranını çarpan etkisiyle arttırıp yoğunlaştıracaktır. Buna bağlı olarak da bireysel anlamda SAR, yani özgül soğurulma oranı artacaktır.

Peki, ne yapılmalı? Bu konuda GNRK’nın önerisi **“İhtiyat ilkesi”**ne göre hareket edilmesidir: **İhtiyat ilkesi, bir ajanın tamamıyla güvenli olduğu kanıtlanıncaya kadar o ajana karşı zararlıdır yaklaşımı yapılması gerektiğini vurgulamaktadır.** Yani İhtiyat

ilkesine göre, zararsız olduğu kanıtlanmadan, gelişimleri devam eden çocuklarımıza 2 B sınıfı olası kanser yapıcı olarak Uluslararası Kanser Araştırma Ajansınca açıklanan bir kaynağı vermek çok sakıncalıdır.

GNRK'nın söyledikleri açıkça şu anlama gelmektedir. Fatih Projesi adı altında yürütülen ve tüm okulları birer radyasyon alanına dönüştürecek ve hem öğrencileri hem de öğretmenleri RF radyasyonu ile başa bırakacak bu süreçten vazgeçilmelidir. Çocuklar risk altına sokulmamalıdır.

Bu bölümü, bitirmeden önce GNRK raporundan şu satırları da okuyalım: 10 yıl sonra RF alanlar için IARC 1. derece kanserojen açıklaması yaparsa, geçmişte çocukların yaşadığı maruziyetin faturası kime çıkarılacaktır? Sağlık Bakanlığı'nın ve biz sağlık çalışanlarının ilk aşamada görevi, var olan sağlık durumunu korumaktır. Olası kanserojen olarak tanımlanmış olan RF alan kaynağını çocuklara vererek, onların sağlığını korumak yerine risk altına almış oluyoruz.

Bu risk kâr zarar riski değildir. Bu risk insan hayatına, bir toplumun gelecek nesillerinin hayatına ilişkin bir risktir. Bugünden harekete geçmeyen hiçbir veli, hiçbir öğretmen ve öğrenci, yarın bunun hesabını sorabilecek bir tek sorumlu bile bulamayacaktır. Çocukların, öğretmenlerin, öğrencilerin yaşamını, rant uğruna RF radyasyon riski altına sokan aklı evvellerin çoğu ölüp gidecektir. Kraldan çok kralcı kesilerek **Eichmannlaşanların** birçoğu ise kuyruklarını bacaklarının arasına alıp sıvışacaktır. Dolayısıyla ne yapılacaksa bugünden yapılmalıdır.

Sorunun insan hayatı, bir toplumun gelecek nesilleri olduğu yerde hiçbir şey geleceğe, yarına havale edilemez. Bu noktada hem öğretmenlerin, hem velilerin hem de öğrencilerin omuzlarına büyük bir sorumluluk ve görev düşmektedir. Bu üçlü, bir dayanışma içinde ve sorumluluk bilinciyle davranmak

zorundadır. Başat görev ise öğretmenlerin ve velilerindir. Buraya eğitim sendikalarını da ekleyebilmeyi çok isterdim. Ne yazık ki şu ana kadarki tutum ve davranışlarıyla, RF radyasyonlu okul ve sınıflar konusunda, insan hayatını, çocukların / öğrencilerin ve aynı zamanda üyeleri olan öğretmenlerin sağlığını önceleyen, kayda değer bir adım atmadılar. Zaten içlerinden iktidarla aynı yastıkta kocamaya yemin etmiş biri, utanmazlığı, pişkinliği, yüzsüzlüğü ve ona yaltaklanmalarıyla çoktan Eichmannlaşmış durumda. Umarım diğerleri tez uyanırlar, kış uykusundan...

Öğretmenler ve Veliler Ne yapmalı?

Bu başlık altında hiç kimseye akıl vermeye, herkes için konuşmaya haddim ve gücüm olmadığını bilerek, naçizane düşüncelerimi, önerilerimi paylaşmak istiyorum. Tek tek şu diye gösterilebilecek hiç kimseden bunları istemeye hakkımın olmadığını biliyorum. Hiç kimseyi buna zorlamak gibi bir kaygım da yok. Belki bu yazı sonrasında, sorunla ilgilenen birilerinden daha farklı ve etkili öneriler de gelebilir. Bu anlamda yazacaklarımın, bir duyarlılığın oluşması ve konuya ilişkin bir tartışmanın başlayabilmesi açısından önemli olduğunu düşünüyorum. Dolayısıyla aşağıdaki satırlar, kendisi radyasyonlu okullarda çalışmak için kurstan geçmiş birinin, edindiği bilgiler üzerine araştırma ve düşüncelerine dayanan bir zihin jimnastiği olarak da okunabilir ve okunmalıdır.

Buradan hareketle başlığa ve konuya ilişkin düşünce ve önerilere dönelim:

Eğitim ve öğretme etiğinin de önemli bir ilkesi olması gerektiğini düşündüğüm (ki buna şimdilik yeri olmadığı için girmeyeceğim. Bir başka yazıda ele alacağım), GNRK raporunun dile getirdiği “İhtiyat ilkesi” hem öğretmenler hem de veliler için temel hareket ve referans noktası olmalıdır. Yani **“bir ajanın tamamıyla güvenli olduğu kanıtlanıncaya kadar o ajana karşı zararlıdır**

yaklaşımı yapılması gerektiği” anlayışıyla davranmalarındır.

Buradan hareketle, veliler çocuklarını da bilgilendirerek, okul idarelerine başvurup çocuğunun akıllı tahta ve tablet bilgisayarların olduğu RF radyasyonlu sınıflara sokulmasını istemediğini belirtmelidir. Bu sözlü bir talep olmamalı aksine resmiyete dönüşen, hakkında resmi işlem yapılabilecek bir başvuru olmalıdır. Eğer zorlama yoluyla çocuklar sınıflara sokulur ve çocukta herhangi bir sağlık sorunu ortaya çıkarsa, maddi ve manevi ceza ve tazminat davalarıyla haklarını arama ve koruma yoluna gidilebilmelidir.

Benzeri bir durum öğretmenler için de söz konusudur. Öğretmenler tek tek ya da üye oldukları sendikalar aracılığıyla çalıştıkları okul idaresi başta olmak üzere, bağlı oldukları ilçe ve il milli eğitim müdürlüklerine, radyasyonlu sınıflara girmek istemediklerini, doğacak tüm sorunlar karşısında maddi ve manevi ceza ve tazminat davası haklarının saklı kaldığını belirten başvurularını yapmalıdır. Eğer uykularından uyanmayı başarırlarsa sendikalar, hukuk komisyonlarını buna ilişkin olarak hemen harekete geçirmelidir.

Hatta her öğretmen, her ihtimale karşın, eğitim öğretim yılı başında tam teşekküllü ve güvenilir bir sağlık kuruluşunda check-up yaptırmalı, mevcut sağlık verilerini kayıt altına aldırmalıdır. Bu uygulama, radyasyonun etkilediği tüm organ ve sistemleri olabildiğince içerecek şekilde yapılmalı, sağlık profesyonellerinin önerdiği aralıklarla tekrarlanmalıdır. Aynı işlem her bir öğrenci için de veliler tarafından yaptırılmalıdır. Bunun yanı sıra, öğretmenler, hiçbir öğrenciyi radyasyonlu sınıflara sokmak için zorlamamalıdır.

Öte yandan en basit önlem olarak:

- Akıllı tahtalar, eğer öğretmen için çok gerekliyse, ancak hiçbir tablet bilgisayarın açık

olmadığı koşulda kullanılmalıdır.

- Öğrenciler dağıtılan tablet bilgisayarları alsalar da bunları asla sınıf ortamında kullanmamalıdır. Sorunu kavramayan arkadaşlarını uyarmalı ya da onlara sorunun vahametini anlatmalıdır. Öğrenciler bu sorunu yalnızca arkadaşlarına değil, aynı zamanda anne babalarına da aktarmalı, onlarla da paylaşmalıdır.

- Hiçbir öğrenci “annem babam en doğrusunu bilir” yaklaşımıyla hareket etmemelidir. Çünkü unutulmamalıdır ki, emeklilik yaşının kadınlarda 60, erkeklerde 65’e çıkarılıp çocuklarının “Mezarda Emekli”liğine sessiz kalanlar da anne babalardır. Sessizlikleriyle çocuklarını “Mezarda Emekli”liğe mahkûm edenler de onlardır.

- Bu sorun, günlük maişet derdiyle boğuşan velilere, salt anne babalara bırakılacak kadar basit bir sorun değildir. Veliler için de çocuklarının hayatı “Büyüklerimiz bilir!” denilerek, jinekolojiden nükleer enerjiye, eğitimden sağlığa, uluslararası siyasetten mimarlığa, vb. dek her şeyi bildiğini sanan, eser akıllı aklı evvelere ve onların karşısında el pençe divan duran zerzevatlara bırakılmayacak denli önemli olsa gerek. Çünkü öleni geri getirmek, RF radyasyonu nedeniyle hastalanan ve sakat kalanları sabah-tan akşama iyileştirmek mümkün değildir.

Elbette karar velilerindir. Çocuklar öncelikle onlarındır. RF radyasyonlu sınıflarda ve okullarda eğitim görürken, yukarıda belirtilen bir dizi hastalığa yakalanabilecek, sakat kalabilecek, hatta yaşamını yitirebilecek çocuklar (Çocuk Hakları Sözleşmesi’ne rağmen) üzerinde öncelikli tasarruf hakkına sahip olanlar, anne baba olmaları hasebiyle velilerdir. Çünkü çocukların sağlığı, kültürel gelişimi, eğitimi, vb. konularda koruyuculuk, geliştiricilik görevi olduğu yasalarda yazılı olan devletin, hükümetin, onları RF radyasyonlu sınıflara, okullara mahkûm etmeye hazırlandığı bir ülkede velilerin sorumluluk bilinciyle hareket



etmelerini beklemekten başka, şimdilik, yapacak fazlaca bir şey yoktur.

Tabii bir de her şeyi Allah'a havale edip beklemek de tercih edilebilir. "Ölen ölür kalan sağlar bizimdir!" anlayışıyla davranılabilir. Bu durumda bir de bakmışsınız ki, her şeyi para üzerinden değerlendiren bir akli evvel, "Eğitimi geliştirme faaliyetleri sırasında ölen öğrenci ve öğretmenler şehit, sakat kalanlar gazi sayılacaktır. Şehit olanların yakınlarına maddi yardım yapılacak ve her birinin yakınlarına şehitlik maaşı bağlanacaktır." diyen bir yasa çıkartıvermiş. Allah'ın işi işte! Durduk yerde hem ölenlere cennetten yer, hem de harca harca bitmez para garanti... Bu zihniyeti içselleştirmiş ve bunu meşru görenlerin olduğu yerde de yok insan hayatı, yok çocukların, gençlerin sağlığı türünden sözler etmenin de herhangi bir hükmü kalmıyor zaten... "Allah devletimize milletimize zeval vermesin!" demekten gayrı... "Ölen", pardon "şehit olan el kadar çocuk olsun! Yenisini yaparız! Köküne kibrit suyu dökülmedi ya..." dersiniz olur biter.

Sözün özü: Fatih Projesi kapsamında, her sınıfı, her okulu RF radyasyonlu alanlara dönüştürecek olan bu uygulamadan, "İnsan sağlığına zararsızdır. Hayati hiçbir risk unsuru yoktur!" hükmünü içerecek bir sonuç alınmadığı sürece vazgeçilmelidir. Buna ilişkin ölçümler, hem ulusal hem de uluslararası alanda güvenilirliği tartışma götürmeyecek, alanın uzmanı bilimsel kuruluşlara yaptırılmalıdır. Bu kuruluşların ölçüm sonuçları kamuoyuna açıklanıncaya dek bu projeden vazgeçilmeli, öğrenciler ve öğretmenler RF radyasyonlu sınıflara sokulmamalıdır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin, Fatih Projesi kapsamında ve kendi rızaları alınmaksızın zorunlu deneğe dönüştürülmelerinin önüne geçilmelidir.

Son soru: Peki, "Kesin olarak zararlıdır!" hükmü çıkarsa ya da "Kesin olarak zararsız değildir!" hükmü verilemezse, yapılan bunca

harcamanın, dağıtılan bunca rantın bedelini kim ödeyecektir? Bu bedel her kuruşuna dek hangi akli evvele ve onun karşısında vecd içinde secde eden hangi zerzevatlara ödetilmelidir? **Yanıtınız... Yanıtınızı duyamadım Efendim! Daha yüksek sesle... Ve hep birlikte...**

İslami edebiyatta Müslüman çocuk imgesi

Kemal İnal



Giriş

Malum, İslami eğilimli muhafazakâr ve neoliberal bir parti olan AKP 2002’den bu yana iktidarda. Din, muhafazakâr kurumların başında geliyor ve AKP, toplumu muhafazakârlaştırmak için İslami bilgi, değer ve kuralları sonuna kadar kullanıyor. Başbakan Erdoğan’ın annelerden (“kadın”lardan değil) beş çocuk yapmalarını istemesi, eğitimden dindar-kindar bir nesil yetiştirmesini beklemesi, kürtaja¹ karşı çıkması, içkiye çeşitli yasaklar getirmesi gibi çeşitli söz ve eylemleri, haliyle aile ve anne-kadın üzerinden çocuğu da kapsayan İslami bir toplumsal mühendislik projesini gündeme getiriyor. AKP, muhafazakâr bir toplumun temelini öncelikle aile ve çocuk üzerinden kuruyor. Peki, iktidarın yanı sıra çeşitli İslami kesimler ne tür bir çocuk modelinin peşindeler? İslam’ın sosyal mühendislik projeleri arasında yer alan **“Müslüman çocuk”** imgesi neyin üzerine oturuyor? Bu yazıda, bu çocuk modelinin kabaca biçimde işlendiği İslami edebiyat ve daha özgül olarak İslami romanlardan bir kısmı ele alınacak; Müslüman eğilimli yazarların nasıl bir çocuk tasarladıkları irdelenecek.

İslami çocuk anlayışı: Terbiye ve tedip

Hristiyanlıkta yer alan çocuğun şeytan kaynaklı kötülüklerle doğduğu ve Tanrının kutsal suyuyla yıkanıp arınması gerektiği (vaftiz) anlayışı Müslümanlıkta yok. İslam’a göre her çocuk anasından temiz ve masum doğar. Çocuğun doğumu öncesi ve sonrasında şeytanın herhangi bir müdahalesi yoktur. Yedi

¹ İslam’da kürtaj, çocuk katliamı olarak görülür ve Batı uygarlığı kürtaja geçit verdiği için kıyasıya eleştirilir. Bu konuda bkz. Canan (2001:157).

yaşına gelene kadar çocuk, “akli baliğ” (akıl açısından sorumlu/olgun) olmadığı için söz ve eylemlerinden sorumlu tutulmaz. Dolayısıyla çocuk, cezai ehliyeteye sahip olmadığı için işlediği suç nedeniyle yetişkinler gibi cezalandırılmaz. Bu düşünce, Muhammed peygamber’in şu sözüne dayandırılır: “Buluğa erinceye kadar çocuktan, uyanıncaya kadar uyuyandan, sıhhat buluncaya kadar mecnundan kalem kaldırılmıştır” (Canan, 2001: 52). Yani çocukların işledikleri suç, suç yazılmaz. Yedi yaşından itibaren çocuklar genellikle yetişkinler gibi görülür, onlar gibi muamelelere maruz kalırlar. İslam’da çocuk tümüyle dini değer ve kurallara göre belirlenir. Muhammed Peygamberin çocuklarla olan deneyimleri bu belirlemede esastır. Bu, İslam’da çocuğun tek bir kişinin söz ve eylemlerine göre tanımlandığını gösterir bize.

Peygamberin çocuklarla olan çeşitli deneyimleri (çocukların onun ayakta kalmasını veya abdest ibriğini taşımaları, mektupları için postacılık yapmaları vb.), daha sonra çocukların nasıl yaşamaları ve neler yapmaları gerektiğinin ölçüsü veya kalıbı olmuştur. Peygamber, tüm çocuklar için lider, övünülmesi bir kahraman ve en büyük insan olarak görülmüştür. Eğitimin, görgü kurallarının, yaşamının, velhasıl her şeyin ölçüsü olarak Peygamber, çocuklar için tek yol gösterici olarak belirlenmiştir. Haliyle Peygamber üzerinden çocukların nasıl bir hayat yaşamaları gerektiği konusu belli kavramlar (Terbiye ve Tedip) üzerinden bir dünya görüşü üzerine oturtulmuştur.

Bütün İslami çocuk tasarımı veya gerçekliği/ imgesi, “**terbiye**” anlayışına dayanır. Terbiye, hem eğitim hem de büyüklerin kurallarına sorgusuz itaat anlamına gelir. Terbiye anlayışına göre, çocuk anne-babasına mutlaka itaat etmelidir. Buna göre erkek çocuk babasının, kız çocuk da annesinin yolundan gitmelidir. Çocuğun ilk sorumluları annesidir. Çocuğun en iyi yetiştirme veya terbiye ortamı olarak aile görülür. Ailenin yerini hiç-

bir kurumun alamayacağı düşünülür. Erkek çocuk, babası gibi olmalı; onun mesleğini sürdürmeli, onun adına layık olacak eylemler gerçekleştirmelidir. Kız çocuk ise, İslami terbiye anlayışına göre gerekenleri (annesi gibi iffetli biri olmak, tesettüre girmek, evin işlerini yapmak vs.) yapmalıdır. Erkek çocuk, elbette ideal Müslümanlığı temsil eder; kız çocuk ise, erkeğe göre biraz daha haklardan mahrumdur. Ama her ikisi de yedi yaşından itibaren ideal Müslüman olmanın koşulları veya gerekleriyle (Allah’a şirk koşturmak, hırsızlık yapmamak, iftira etmemek, maruf emre karşı gelmemek gibi) sayısız emir ve yasağa uymak zorundadır. Çok sayıda ayet ve hadiste İslam’ın çocuğa ilişkin emir ve yasakları, Müslüman çocuk gerçekliği ve imgesinin aslında oldukça muhafazakâr olduğunu gösterir bize.

İslami çocuk yetiştirmede bir başka önemli kavram da “**tedip**”dir. Çocuğa “**edep**” vermek anlamına gelen tedip, toplumda onay gören görgü kurallarına uymayı ifade eder. Görgü kurallarına uymak için eğitim, yetiştirme, müdahale, önlem, ödül, ceza, azar birer tedip eylemi olarak kabul edilir. Tedip, vaaz ve nasihat verme, Allah’ın nasihatıyla korkutma (vaid), tehdit, dövme, hapsetme, ikram, hediye, ihsan, iyilik etme gibi çeşitli baskıcı veya ödüllendirici eylemleri de kapsar (Canan, 2001: 116-117). Çocuk terbiyesinde dayak mutlaka vardır. Muhammed Peygamberin dayağa caydırıcı etkisinden dolayı onay verdiği ama “henüz tıfıl olan çocukların dövülmesini” de yasakladığı ileri sürülür. Tıfıl, doğum ile buluş arasındaki dönemi kapsar.

İslam’da çocuklardan on yaşına gelince namaz kılmaları beklenir, kılmadıkları takdirdeyse namaza alışmaları için dövülmeleri gerektiği belirtilir. Muhammed Peygambere göre çocuklara üç kereden fazla vurulmamadır. Yüze vurmak yasaktır. Bir İslam âlimi olan Kaabisi, dayak atılacak en uygun yerin ayakaltı olacağını belirtmiştir (Canan, 2001: 118). Ayakaltı dayak, Osmanlıda “**falaka**”

dediğimiz ve okulların yanı sıra karakol ve başka resmi yerlerde de çokça uygulanan dayak atma yönteminin adıdır.

İslam'ın çocuğa bakış açısı, çocuğun yaşamıyla ilgili tüm alanları (aile, eğitim, arkadaşlık, çalışma, ödül-ceza, oyun, süt emme-sütannelik vd.) kökten belirlemiştir. Yukarıda ana hatları çizilen çocuğa ilişkin İslami mühendisliğin esaslarını İslami edebiyatta da bulmak olasıdır.

İslami edebiyatta çocuk; özne mi yoksa nesne mi?

Genellikle hem Batı'da hem doğuda ilk roman olarak kabul edilen "Hay bin Yakzan" (Yakzan'ın oğlu Hay), 12. yüzyılda yaşamış olan filozof İbn-i Tufeyl'in yazdığı bir çocuk romanıdır.² Bu kitap İslami edebiyat anlayışının ilk parlak örneği olarak değerlendirilir. 400 yıl boyunca Avrupa'da felsefi bir kitap olarak da okutulan bu eser, aslında doğayı gözlem yoluyla metafiziğe kayan, Tanrıyı bulan bir düşünceyi temsil eder. Eser, ilk "robinsonad" olarak kabul edilir. İnsanın (küçük bir çocuğun) yaşam ışığı olarak addettiği yaratıcıyı bulmasını işleyen eser, mistik arayışı kendini gerçekleştirme anlamında ele alır ve ilahi açıdan ideal özneyi temsil eder. Burada ontolojik alanda gerçekleşen eylemler (beş duyunun kullanılarak doğal ortamda karşılaşılan sorunların çözülmesi), epistemolojik alandaki arayışın (yaşam ışığı anlamında Tanrı) aracı olarak kullanılır. Asıl mesele, insanın fitratında mevcut olan aklın, doğal gözlem ve deney yoluyla harekete geçirilmesidir. Bu anlamda, bu eser, aslında mistik bir düşüncenin genetik epistemolojiye (Piaget) kaydığı bir anı temsil eder. Biz insanlar, yaşadığımız hayatı (fizik dünya) gerçekte öte dünya (me-

2 İlk "felsefi roman" ve ilk "robinsonad" olarak değerlendirilen, Tanpınar'ın Müslüman aleminin tek romanı olarak gördüğü bu eser, 14. yüz yıldan itibaren çok sayıda Avrupa diline çevrilmiş ve pek çok düşünür ve sanatçı (Defoe, Bacon, Spinoza, More) üzerinde etkili olmuştur.

tafizik) için bir basamak, araç veya an olarak kullanılır. Burada çocuk kahramanın yaşadığı mekânda karşılaştığı zorlukları çözmesine eşlik eden yaşam ışığı (Tanrı) arayışı, fitratın devreye sokulmasından başka bir şey değildir. İslam inancına göre fitrat (mizaç, huy veya insan tabiatı) bizi belirlenmiş bir dünya içinde yönlendiren tek güçtür. Elbette bu fitratın sahibi ya da oluşturunucusu (Tanrı), insana doğru yolu gösteren tek otoritedir.

Bu roman, İslam dünyasında yazılan sonraki romanların temelini kökten belirlemiştir. Yüzlerce yıl boyunca yazılan İslami kitaplarda çocuk, bu kitapta çizilen görüş (iyi bir Müslüman olmak için gerekenlerin yapılması) çerçevesinde tanımlanmıştır. 20. yüzyılda modernleşme güzergâhına giren çeşitli İslami toplumlarda bu romanın derin izleri görülmüştür.

Özellikle 1980 sonrası yazılan İslami eğilimli çocuk romanlarında çizilen başkarakterler, 1950'li yılların Kemalettin Tuğcu romanları ile Yeşilçam'ın duygulu-duyarlı sinema kahramanlarının (Aysecik, Ömercik, Sezer-cik vd.) bir başka versiyonu olmuş ve fakat bu kahramanlar daha çok da yardımseverlik, şefkat, merhamet gibi naif değerler üzerinden ele alınmışlardır. Batı'da 19. yüzyıl ile erken 20. yüzyıl romantik edebiyatın parlak örneklerinde de³ ele alınan doğal çocuk naifliği, Romantik edebiyat tarafından adeta kutsanmış; bu kutsiyet anti-seküler kalıplarla dini kitaplarda da yeniden üretilmiştir. Burada mesele, çocukların özdeşleşebilecekleri iyi kahramanlar yaratmaktır. İslami eğilimli romanlarda, ilahiyatçı Profesör Hüseyin Peker'in de belirttiği gibi çocuklar, okuma-

3 Bu örnekler arasında Mark Twain'in *Huckleberry Finn'in Maceraları*, Johanna Spyri'nin *Heidi'si*, Hector Mallot'un *Sans Famille'yi* (Kimsesiz), Eleanor H. Porter'un *Pollyanna'sı* ilk akla gelen örneklerdir. Bu çocuk kahramanlar adeta evliya (tüm kötülükleri gelip def eden, çocuk nezdinde insancıl bir mizaç çizen) rolünde boy gösterip her türlü yozluğun temel kaynağı olan yetişkinlere ders vererek onları doğru yola çekerler.

yı öğrendikten sonra okudukları kitaplarda benimsedikleri kahramanlara kendilerini benzetmeye ve onların özelliklerine sahip olmaya çalışmışlardır. Onlardan o derecede etkilenmişlerdir ki, bazen roman veya hikâyedeki kahramanın üzüntüsüne ağlayarak iştirak etmişler; kendilerini okudukları kitapların kahramanının yerine koymuşlardır. O kahramanlar yardımsever, şefkatli, merhametli kişilerse çocuklar da öyle olmayı tasarlamışlardır.⁴

Özellikle son dönemlerde çok sayıda İslamcı yayınevi⁵, belli temalar-aile hayatı, günlük yaşam, insan ilişkileri, abdest ve namaz, ahlak vs-üzerinden giderek çocuklara belli bir inanç biçimini vermeye çalışmıştır. İncanın konuları (Allah, peygamber, ahiret vb.), etkili hikâyeler eşliğinde aktararak çocukta belli değerlerin (iman, ahlak, nefis vb.) güçlenmesine çalışılmıştır. İslami roman ve hikâyelerin kahramanlarının hemen tümü önce çok ciddi bir zorluk (nefis, yalan, boşanma, sokağa atılma, inançsızlık, şiddet, küfür vs.) içinde resmedilir; bu resim içinde çeşitli deneylerle sınanır (zorluklara göğüs germe) ve sonrasında doğru yolu (İslamiyet) bulması eşliğinde düğüm çözülür. Burada hidayete erme olarak popüler dilde ifade edilen durum (İslam'ı keşfederek güçlükleri aşma) oldukça naif bir dille işlenir. Tıpkı geçen iki yüzyılın romantik edebi ürünleri gibi bu eserlerde de, “kurtuluş teolojisi”, tümüyle çocuğun özelliklerine (ahlak, karakter, kişilik) odaklanır. Seküler hayatın (laik, bilimsel ve fakat bireyci kapitalizmin yanı sıra “Allahsız” sosyalizmin) nedeni ve sonucu olan arızalara çocuk roman kahramanları saf, temiz ve insancıl doğalarıyla yanıt verirler. Çocuğun merhamet, iyilik gibi duygularının harekete geçirildiği bu naif hikâyelerde sorun da bellidir çözüm de. Örneğin “Ağlayan Serçe” (Sadettin Kaplan) adlı romanda karlı bir kış gününde

yavrularını doyurmak için yiyecek arayan bir serçeye yardım eden bir kız çocuğu (Tuba) üzerinden merhamet duygusu anlatılır. Burada merhamet gibi Müslüman kitleyi can evinden etkileyen konulara eşlik eden çocuk kahramanların isimlerinin de dinsel isim olmasına özel dikkat edilir.

Bazen de Batı'nın fabl (hayvanların insan gibi konuşturulmasına dayalı hikâyeye geleneği) yöntemi kullanılarak çocukların çok erken yaşta inanç kavramıyla tanışmaları amaçlanmaktadır. Örneğin Nur Kutlu'nun “Ahtapot Oktobus Allah'ın Kuddüs İsmi Öğreniyor” adlı çocuk kitabında çocuklara Allah'ın 99 ismi ve anlamı öğretilmektedir. İslami nitelikli birçok yayınevinin yayınladığı eserlerde Allah, Kuran, peygamber, Sahabiler, Cennet-Cehennem vd. çok sık kullanılan kavramlardır. Bu kavramlarla çocuklar aslında bu dünyada öteki dünya için yaşamaya ve düşünmeye çağırılırlar. Çocuk kahramanlar da yetişkinlerin kendilerinden istediği şeyi (en genelde, iyi bir mümin olmak) verebilmek için olanca güçleriyle gayret gösterirler. Bu gayretin ödülü de, öncelikle İslam'ın kabulü ya da amellerinin yerine getirilmesi bağlamında iç ferahlıktır. Modern dünyanın her türlü sorununa karşı bu iç ferahlığı (ya da Aristocu anlamda Katharsis-arınma), bir tür kurtuluştur. Çocuk kahramanlar, bu kurtuluşun hem öznesi hem de nesnesi rolünü oynarlar. Öznesidirler, çünkü çocuk kahramanına Müslüman yetişkin yazar, onun kendi çabalarıyla gerçekleştireceği bir kurtuluş hikâyesinin başrolünü verir. Nesnesidirler, zira yazarın çizdiği resim içinde zaten belli bir rolü sorgusuz-sualsiz yerine getirmekten başka bir çıkışı yoktur. Daha öncesinde ise, zaten fitratı (kaderi) ona başka bir yol çizme hakkı vermemektedir.

İslami edebi kitaplarda çizilen çocuk kahraman tipi, aslında belirlenmiş bir dünya içinde olmak bakımından özgür ve özerk değildir. Bu kitaplarda yazarına baş kaldıran bir çocuk kahraman görmek mümkün değildir. Müs-

4 (<http://www.finikemuftuluk.gov.tr/forum/read.php?16,238>).

5 Cihan, Eren, Nar, Nesil, Muştı, Alioğlu, Beyan, Uysal, Timaş vd.

luman yazarlar için edebiyat, bu bakımdan, bir misyonun basit bir aracı rolünün ötesine gidemez. Bu yüzden İslami edebiyat, adı üstünde, kahramanı üzerinden her türlü değerin eleştirisinin yapıldığı bir başkaldırı edebiyatı değildir. Tevekkül, merhamet, kader, iman gibi kavramlarla çocuk için çizilen bir dünya tasarımı, İslami bir sosyal mühendislik projesi olarak çocuğun dünyasının sınırlarını belirler. Bu dünya terbiye ve tedip dünyasıdır. Çocuk için belirlenen bir dünya söz konusudur. Bu dünyanın dışına çıkış, terbiye ve tedip ile engellenir.

Sonuç

Çocuklar için yazılan edebi ürünlerin büyük bir kısmının okuru, çocuklardır. Çocuklara hitap eden bir alan epeydir de var. “**Çocuk edebiyatı**” denilen alan, öncelikle bir edebiyattır. Edebiyat yönüyle de edebiyatın içinde en incelikli yazarlık biçimidir (Şirin, 2000: 9-10). Fakat İslami çevrelerde çocuk edebiyatının, incelikli bir yazarlık biçiminden ziyade kaba bir dini propagandaya hapsedildiğini söylemek mümkündür. Öyle olunca da İslami nitelikli çocuk kitaplarının yazarlığı, konu, anlatım, yazma tekniği son derece kaba olmaktadır. Zira bu tür kitaplar da bütün sorun, edebiyatın kendini zengin kılarak edebi sınırları zorlamaktan ziyade, çocuğa belletilecek değerleri edebi ortamda çok kaba bir şekilde aktarmaktan ibaret. Burada çocuk, tüm renk, çeşitlilik, zenginlik, farklılık ve eylemleri içinde ele alınmak yerine, İslam’ın yol göstericiliğine muhtaç biçare bir varlık olarak resmedilmektedir. Üretilen “**Müslüman çocuk**” imgesi son derece şekilsel kalmakta; örneğin bu çocuğun yaşamı farklı boyutlar (sınıfsal, cinsel, dilsel, etnik, bölgesel, kültürel vb.) içinde verilmek yerine şematik (her yer ve mekânda aynı) bir çocuk resmi çizilmektedir. Bu çocuk, öncelikle son derece güçsüzdür; yetişkinler üzerinden İslam’a ihtiyaç duymaktadır. Ama İslam dini ile yaşayabileceği olası sorunlardan neredeyse hiç bahsedilmez. Sorunlar tümüyle se-

küler dünyanın özelliklerine atfedilir. Oysa İslam’ın kendi içindeki gerginlik, çatışma ve bölünmelerine dair bu kitaplarda bir iz bulmak boşuna. Bu haliyle İslami çocuk eserleri hiç de gerçekçi değil. İmgesel olarak da Tufeyl’in kitabının epey gerisindeler. Bu da normal aslında, çünkü günümüzde İslami çocuk kitapları büyük bir piyasa haline geldiği için bu piyasanın nitelikleri sorgulanmamaktadır. İslam edebiyat çevresi nitelikli eleştirmen de yetiştiremediği için kendi içinde bir sorgulamaya gidememektedir. Bu da, çocuk edebiyatı diye kaba bir propagandaya dayalı nitelsiz sayısız eserin üretilmesine yol açmaktadır. Asıl sorun, çocukların seküler dünya içinde gelişmelerine yön verecek ve fakat kaba propagandif bir yapı içermeyecek edebi ürün ve kahramanlar yaratmaktır.

Kaynakça

- Canan, İbrahim. (2001). Allah’ın Çocuklara Bahsettiği Haklar, İstanbul: Timaş yay.
- Ibn Sina-İbn Tufeyl, (2012). Hay bin Yakan, çev. M. Şerefeddin Yaltkaya-Babanzade Reşid, Haz. N. Ahmet Özalp, 9 baskı, İstanbul: YKY
- Peker, Hüseyin. (2011). “Merhamet eğitiminde model almanın önemi”, <http://www.finikemuftuluk.gov.tr/forum/read.php?16,238> [Erişim tarihi: 26 Mayıs 2013].
- Şirin, Mustafa Ruhi. (Haz.) (2000). Çocuk Edebiyatı, İstanbul: Çocuk Vakfı Yay.

Dini Yayınlarda Çocuk Karakteri

Dini yayınlarda çocuk karakterlerinin ortak özelliği: Teslimiyet ve masumiyet

Ünal Özmen



Kitap formatındaki dini yayınları edebiyatın (sanatın) herhangi türünden biri saymadığım için yazarını da kahramanlarını da edebi karakterler olarak görmedim. Bu bakımdan, burada “Dini (İslami) Yayınlarda Çocuk Tiplemesi” üzerine söyleyeceklerim edebiyat eleştirisi olarak okunmamalı. Okura roman adında ve formatında sunulsa bile öznel bir “düşünce” ve “duygu”yu ifade etmeyen kitap, kutsal kitapların tefsiri olmaktan öteye geçemez. Örneğin Millî Eğitim Bakanlığının 100 Temel Eser içinde lise öğrencilerine önerdiği Ahmet Hikmet Müftüoğlu’nun “Çağlayanlar” adlı kitabı bana göre roman değil, böyle bir kitaptır. Masal, şiir, roman formatında basılan bu tür kitapların edebiyat yapıtları arasında sunulması, aslında modern sanatların kazandırdığı okuma/izleme alışkanlığından yararlanma, kitlelere ulaşma yollarından biri olarak görülmeli.

Dini yayınlar, edebi yapıtların aksine okurunu telkin ve terbiye yoluyla yoğun bir eğitime tabi tutar ve bunu ete, kemiğe büründürdüğü karakterler aracılığıyla gerçekleştirmeye çalışır. Bu karakterler, yaratılmış kahramanlar değildir; yaymaya çalıştığı dinin genel karakteristik özelliklerini taşıyan, çeşitlilik arz etmeyen sembollerdir. Bu, bütün din ve din işlevli felsefi akımlarda böyledir. Birine bakıp bütün dinlerin bireyde görmeyi arzu ettiği ortak karaktere ulaşmak mümkündür. Ortak özellik teslimiyet ve masumiyettir. (Bkz. Resimler)

Dini yayınlardaki çocuk karakterler, dindar yetişkinin sakalsız prototipi olarak karakterize edilir. Hatta çocuk, yetişkinden daha masum ve itaatkâr bir karakter olarak çizilir; günahsız, hoşgörülü, erdemli, sevgi dolu ve yardımseverdir. Genellikle de hem gariban

hem yoksuldur. Kim bilir belki de zenginliğin erdem yitimine neden olan ilişkiler gerektirdiği, dinlere atfedilen değerlerin yoksullukta barınabildiği inanışıyla erdem gerektiren özellikler yoksul çocuklarda yaşatılır. Çocuk kahramanlara dinin temel öğretilerinden olan bu değerlerin yüklenmesi, büyük çoğunluk tarafından pek sorun gibi görülmesi de bu yolla modern yaşam kurallarının eleştiriye tabi tutulup gözden geçirilmesi, çocuğun akıl yürütmesine izin verilmemesi az problemlili bir durum değildir.

Hosgörü, erdem, sevgi, yardımseverlik dinde insan olmanın bir gereği, toplumsal yaşamın uyulması gereken kuralları olarak görülmez; bunlar maddi ve manevi ödüle ulaşmanın yoludur. İlginçtir, İslamcı yayınlarda ödül daha çok dünyalık, yani maddidir. Bu kimi zaman altın, güzel bir eş veya paradır; vaat edilen öteki dünya daha ziyade dünyalığın bonusu gibi kalır. Son yıllara kadar Türk Sineması'nın asıl temasını oluşturan dini hikayelere özgü bu durum ne yazık ki Cumhuriyet döneminin modern edebiyatına da sirayet etmiştir. Özellikle çocuk edebiyatında, çocuk, ödül avcısı çocuk karakterleriyle doğru yola(!) çekilmeye çalışılmaktadır. Dinci olarak bilinmeyen yayınevinin dindar sayılacak yazarına ait fakat piyasa ürünü olduğu belli bir kitaptan alınan şu bölüm, binlerce benzerini anlatmak için yeterlidir: Masal karakterlerinden biri, yardımını gördüğü yoksul fakat iyiliksever biri olduğunu keşfettiği masalın kahramanına “Bak oğul, sen iyilik yapmayı seven birisin. Al şu yedi altını yardıma ihtiyacı olanlara iyilik yap.” der. Karşılaştığı her muhtaç kişiye yardım eden çocuk, karşılaştığı son yoksula vermek üzere elini kesesine attığında kalan dört altının on altın olduğunu görür. Böylece kahramanımız başış yapmaya devam eder.

Din, bireyi değişim dinamiklerinin etkisinden korumaya çalışır. Bunun için çocuğun, kendisini modern hayat kurallarına göre tasarlamasına engel olmaya çalışır. Doğal ola-

rak dini metinlerin hikâyeleri, mistik yaşam tarzlarından beslenir; tarihi olaylar destan formunda anlatılır. Çocuğa iletmek istenen dini mesajların sorgulanmasına neden olacak olay ve olgular içermesi, çelişkileri ortaya koyması arzu edilmediği için dinsel içerikli metinlerde modern zamanların yaşantıları pek kullanılmaz. Kullananlar ise ne denli özen gösterecek de iki yaşam tarzı arasındaki (Tanrının buyurduğu ile insanın beğenisine göre yaşama) çelişkiyi gizlemede başarısız olur. Küçük Ahmet namaz kılmaya giderken annesinin başının açık olması gibi (Resim 2, Diyanet Çocuk).¹

Dini yayınlarda herhangi bir sorunu çözmek için akla başvurulmaz. Çocuklara yönelik dini metinler, bilginin kaynağı olarak “yaş”ı işaret eder. Bu metinlerin hemen hepsinde deneyimine, öğütlerine başvurulmuş fakat bilge bir kahraman vardır. Çocuk, itikat sahibi bilgeden aldığı Tanrısal öğütlerle yolunu çizer. Çıkmaza girdiğinde yine bu yaşlı bilgenin yol göstericiliğine başvurur. Bunun iki nedeninden biri, metinde telkine vesile oluşturan olayın, insan aklının devreye girdiği zamanların öncesinde geçmesi; ikincisi ise yukarıda da belirttiğim gibi ampirik (deneysel) bilginin dinsel kuşku durumuna düşürmesidir. Elbette, dinler, Tanrı ve onun elçileri adına hüküm verenleri dışlayarak sosyal hayatın bireyler/toplumlar arası anlaşmalarla (hukuki kurallar) düzenlenmesinden de hoşlanmaz.

Özetlemek gerekirse dini yayınlardaki çocuk tiplerini, diğer egemenlik biçimlerinde olduğu gibi tahayyül ettiği toplum düzenini koruyacak, devamının güvencesi olacak karakter yaratmayı amaçlar. Bu bakımdan kapitalizmin kanaatkâr olmayan fakat itaatkar birey tipi ile feodalizmin hem kanaatkâr hem itaatkar bireyi arasında çok bir fark göremeyiz. Kapitalizmin feodal yaşam tarzını tasfiye etme gereği duymaması belki de bundandır.

1 http://www.diyamet.gov.tr/turkish/DIYANET/2011cocuk/haziran_tatil/index.html

Eleştirel ve Alternatif Eğitim

Sınavlar, Çokkültürlülük ve Diğer Sorunlar

Yard. Doç. Dr. Ulas Basar Gezgin¹

Özet

Türkiye’deki eğitim sisteminden şikayetçi olmayan çok az kişi var. Bu itirazlarda şu konular öne çıkmaktadır: Sınav politikaları; çokkültürlülük; birörnekleştirme; ders izlenimleri, müfredatlar ve ders kitapları; eğitimin işlevleri; zorunlu eğitim; eğitimin ticarileştirilmesi; eğitim politikaları ve katılımcı yönetim; eğitim planlaması; öğretim yöntemleri; eleştirel/yapıcı düşünme ve teknoloji ve eğitim. Bu çalışmada, bu konularla ilgili çeşitli bilgi ve görüşlere yer veriliyor. Bunların üzerine, demokratik ve alternatif eğitim ele alındıktan sonra, böyle bir anlayışın Türkiye’de uygulama olanağı değerlendiriliyor.

Anahtar Sözcükler: Eleştirel eğitim, alternatif eğitim, eğitim felsefesi, eğitim politikaları ve eğitim sosyolojisi (★)

1. Giriş

Türkiye’nin eğitim sisteminde, sorunlar açısından yok yok. Böyle olunca, toplumun tepkisizliğine şaşmamak gerekiyor. ‘Okulsuz toplum’ tartışmaları açısından bakarsak (bkz. Baker, 2006; İllich, 2006), okullar, toplumsal özümseme (asimilasyon) rolünü başarıyla gerçekleştirmektedirler. Okullar, geçmişte, toplumsal mücadelenin temel bileşeni olabilir; ancak bunun bir gelenek değil, ayrıcalıklı bir durum olduğunu söyleyebiliriz. Diğer bir deyişle, okul, özünde, gerici bir kurumdur; ilerici insanlarla, bu kurumların biçim değiştirdiği durumlarda bile, okulun sistemle bü-

¹ ulasbasar@gmail.com - <http://www.linkedin.com/in/ulasbasargezgin>

tünleştirici niteliği, daha da öne çıkmaktadır. Nedir bu sorunlar? İlk akla gelenler, sınav politikaları, çokkültürlülük, birörnekleştirme, ders izlenceleri, müfredatlar ve ders kitapları, eğitimin işlevleri, zorunlu eğitim, eğitimin ticarileştirilmesi, eğitim politikaları ve katılımcı yönetim, eğitim planlaması, öğretim yöntemleri, eleştirel/yapıcı düşünme ve teknoloji ve eğitim. Aşağıda, her bir noktayı ele alarak, alternatifleri tartışmak adına hazırlık yapmış oluyoruz. Bunların içinden, sınav politikaları, çokkültürlü eğitim, eğitimin işlevi ve teknoloji ve eğitime ağırlık veriyoruz.

2. Sınav Politikaları

Sınavları kabaca üçe ayırabiliyoruz: Giriş sınavları, süreç sınavları ve çıkış sınavları.

2.a. Giriş, Süreç ve Çıkış Sınavları

Giriş sınavları için, üniversiteye ve liseye giriş sınavları anılabilir. Ancak, bu sınavlar, gerçekte, 'giriş sınavı' olmaktan uzaktır. Bir giriş sınavı, bir sonraki kademedeki eğitim için bilinmesi gereken bilgileri içermelidir. Böylece, öğrenci, bu sınavdan gerekli notu olarak, lisedeki ya da üniversitedeki dersleri izleyebilecek düzeyde olduğunu kanıtlamalıdır. Ancak, görünen o ki, bu sınavlar, bu açıdan giriş sınavı niteliği taşımamaktadır; çünkü sorular, bir sonraki kademedeki alınacak derslere göre hazırlanmamaktadır. Sözgelimi, üniversiteye giriş sınavı, üniversitede okumak için gerekli olan bilgileri sınamamaktadır; onun yerine, lisedeki derslerden sorular sormaktadır. Bu açıdan, üniversiteye giriş sınavları, çıkış sınavı niteliği taşımaktadır. Diğer yandan, bu sınavlardan kalmak, lise diploması almaya engel olmadığına göre, tam anlamıyla çıkış sınavı olduklarını söyleyemiyoruz. 'Üniversiteye giriş sınavı' adıyla yapılan sınavda sorulan sorular, üniversitede alınacak derslerin gereklerine uygun olmadığı için, bu sınavda derece yapanlar, üniversitenin ilk yılında düşük notlar alabilmektedir (kuşkusuz, ilk yıl için başka etmenler de devreye girmektedir).

Çıkış sınavları, giriş sınavlarının tersine, bir kurumdan ayrılmak için gerekli olan sınavlardır. Yüksek lisans ve doktora programlarının sonunda savunulan tezler, çıkış sınavına bir örnektir. Süreç sınavları ise, bir okulda bulunulan süre zarfında girilen sınavlara karşılık gelir. Bunların, öğrenciyi, adım adım, bitirişe hazırlaması beklenir. Ancak, eğitim sistemimizde, bunların bu niteliği taşımaktan uzak oldukları ortadadır.

2.b. Geçerlilik: Bilgiler ve Yetenekler

Eğitim sisteminde, sınavlar, özel konular dışında, bilgi ölçer niteliktedir ya da bilgi ölçme savını taşımaktadır. "Bilgi mi ölçülmeli yoksa yetenek mi ya da başka ne ölçülmeli?" sorusuna gelmeden önce, gerçekte, sınavların bilgileri yanında yetenekleri de ölçtüğüne dikkat çekelim. Bu yetenekler arasında, ezberleme, soru çözme, kendini ifade etme, disiplinli olma, odaklanma gibi yetenekler sayılabilir. Birçok sınavda, farkında olunmadan bu yetenekler ölçülmektedir. Üstelik, ölçülen bilgi de ezber bilgi olduğunda, eğitim sisteminden çıkan gençlerin neden bu kadar eksik donanımlı olduğu bir kez daha anlaşılmaktadır. Bu yönüyle, sınavlar, amaçladıklarını değil amaçlamadıklarını ölçmektedir. Bunlar, bu nedenle, akademik anlamıyla geçersiz olan araçlardır.

"Bilgi mi ölçülmeli yoksa yetenek mi ya da başka ne ölçülmeli?" sorusuna geldiğimizde, eğitim sisteminin çıktısının 'eğitim katırları' yerine 'eğitimseverler' olmasının gerekliliği üstünde durmak gerekir. Günümüzde, bilgiye, kolaylıkla ulaşılabilir. Bilgi ve bilgimsi bombardımanı altında iken, sapla samanı ayırt etmeye yarayan eleştirel düşünce yeteneği, büyük bir önem kazanmaktadır. Çağımızda, yaşamboyu eğitim, bir zorunluluk haline gelirken, yetişkin eğitimi de, kıyıda köşede kalmış bir eğitim alt dalı olmaktan çıkmaktadır.

Konunun yetenek boyutunda, bir öğrenci-

nin, üniversitede okumak için, şu becerilere sahip olması gerektiği ileri sürülebilir: İletişim becerileri, yazma becerileri, eleştirel düşünce becerileri, zaman yönetimi becerileri, organizasyon becerileri, öz-disiplin, öz-motivasyon becerileri, grupla birlikte çalışma becerileri, sosyal beceriler, sunum becerileri, teknik beceriler, okuma becerileri, dil becerileri, karar verme becerileri, sınav becerileri, sınava hazırlanma becerileri, etkin dinleme becerileri, stresle başa çıkma becerileri, kendi ayakları üstünde durma becerileri vb. Üniversiteye giriş sınavı, bu becerileri ölçmekten uzaktır.

2.c. Eğitimde Fırsat Eşitsizliği

Eğitimde fırsat eşitsizliği, eğitim sisteminin birçok ögesinde görülmektedir; dolayısıyla, eşitsizliğin sınavlar için de sözkonusu olması, şaşırtıcı gelmeyecektir. Özellikle, ‘giriş sınavı’ olarak adlandırılan sınavlar için, eşitsizlik, daha da net olarak görülmektedir. Bu sınavlar, kendi piyasasını yaratmış ve milyonlarca dolarlık bir gelir döngüsü oluşturmuşlardır. Sınavlara hazırlık, başlı başına bir araştırma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sınavların hazırlığındaki adaletsizlik, zincirleme olarak devam etmekte, değişik halk kesimlerinin dikey hareketliliğini zayıflatmaktadır.

2.ç. Metalaşma ve Ticarileşme

Bir önceki noktadan devamla, sınavların kendisi metalaşmakta; araç olmaları gerekirken, amaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Üniversiteye girişe kadar eğitim, tümüyle parasız bile olsa, dersane piyasası, tek başına, temel bir hak olan eğitimi, sermaye düzeninin güdümüne sokmaktadır.

2.d. Güvenirlik

Sözkonusu sınavlarda, güvenirlilik sorunu da gözlemlenmektedir. Güvenirlilik, bilimsel açıdan, bir sınavın ya da ölçeğin değişik zamanlarda uygulandığında benzer sonuçlara ulaşması durumuna karşılık gelmektedir. Sı-

nav/ölçek, bu özelliği taşııyorsa; ya günlük duygudurumu (mood) gibi geçici bir ölçüm gerçekleştirmektedir ya da ölçtüğü öğeye tutarlı bir biçimde karşılık gelememektedir. Diğer bir deyişle, öğrenci, değişik zaman aralıklarında benzer sonuçlar almıyorsa, bu, sınavın tutarsız olduğuna, bu yönüyle de güvenirliliğinin düşük olduğuna işaretler. Eğitim sistemindeki birçok sınavda, güvenirlilik sorunu sözkonusudur. Bu sorunu ortadan kaldırmak için, çok sayıda giriş sınavının yapılması gibi öneriler bulunmakla birlikte, köklü değişiklikler gerçekleşmiş değildir (bkz. Erdoğan, 2000).

2.e. Bilgi Alanları

Sınavların karşılık geldiği bilgi alanları da, tartışmaya açıktır. Sınavlar, ders tipi üzerinden oluşturulmakta; bilginin bütün olduğu ve bilgi alanlarının keskin bir biçimde ayrılmasının gerçek yaşamı basitleştirmek için sözkonusu olduğu biçimindeki yaklaşım, gözden kaçırılmaktadır.

2.f. Bilgi ve Gerçek Yaşam

Eğitim sisteminde bilgi, daha çok, gerçek yaşamdaki ortamından ve/ya da bağlamından koparılmış olarak verilmektedir. Bu, yerinde öğrenme (authentic learning) yaklaşımının tam tersi bir uygulamadır. Bu nedenle, okulda edinilen bilgiler, çoğunlukla kalıcı olmamakta; mezuniyet sonrasında, kitabi bilgiler olarak, beynin tozlu raflarına kaldırılmaktadır. Aynı biçimde, sınavlar da, gerçek yaşamdan kopuktur. Uygulama olanağı bulunmamış bilgi, yine uygulamaya izin vermeyen sınavlarla ölçülmekte; böylece, gerçek yaşamı çözümleme ve çözüm üretme yeteneklerine sahip olamayan kuşaklar yetiştirilmiş olmaktadır.

2.g. Stres ve Yarışma Kültürü

Sınav sistemi, dayanışmayı, takım çalışmasını ve birlikte üretimi değil, yarışmacılığı ve bencilliği özendirmekte; öğrencilerin sınav

stresiyle psikolojileri bozulmakta ve “her koyun kendi bacağından asılır” tipi insanlar yetiştirilmektedir.

2.h. Asosyalizasyon

Sınav sistemi, öğrencilerin sosyal yaşamlarında gerçekleştirdiği etkinlikleri dışlamakta ve zaman baskısı ve stres nedeniyle, onların sosyal hayatı olmayan tek yönlü insanlar olarak yetişmesine yol açmaktadır. Bu, öğrencilerin kişiliklerini ve dünya görüşlerini geliştirmelerini ve kendilerini sosyal yetilerle donatmalarını engellemektedir.

2.1. Herşeyin Belirleyeni Olarak Sınav

Sınavların, öğrenci yaşamında ağırlığı, oldukça fazladır. Bu ağırlık, öznel de olabilir nesnel de. Öznel boyutuyla, öğrenci, sınavların yaşamlarındaki seçenekleri belirlediğine inanabilir; ama bu, böyle değildir. Nesnel boyutuyla, öğrencinin bu inancı, doğrudur. Öznel de olsa nesnel de olsa, sınavların yaşamda en önemli belirleyici olduğu yönünde bir algı ya da gerçeklik vardır. Bu algının/ gerçekliğin sınav dışındaki önemli seçenekleri dışarıda bırakması, sınavı kazanamayan öğrencilerde büyük bir özgüven düşüklüğüne yol açmakta; öğrencinin kendi içinde bilgi arayışını büyük oranda ortadan kaldırmaktadır.

2.i. Kuşku Uyandıran Kurumlar

Bütün bunların üstüne, çeşitli kurumların adının soru sızdırma skandalları ile anılması, sınava girme sürecinde olan öğrencileri derinden yaralamaktadır; ve onlara öğrenilmiş çaresizlik aşılamaktadır.

3. Çokkültürlülük

Eğitim sistemi, yakın bir zamana kadar, Sünni Türk’ten başkasını yok sayan bir bakışa sahipti. Bu durumun çok hızlı değiştiğini söylemek, olanaklı değil. Ülkemizde çokkültürlü eğitim ile ilgili tartışmalar, son zamanlarda öne çıkmaktadır. Kuşkusuz, bunda, anadilin-

de eğitim taleplerinin ve uygulamalarının büyük payı vardır (bkz. Derince, 2012; Doğan, 2012; Gök, 2012; Gümüş, 2012; İnal, 2012; Uçarlar ve Derince, 2012). Son uygulamalara kadar, ilk bakışta, daha önce Türkiye’de çokkültürlü eğitim yokmuş gibi görünmektedir. Bu bakış, milliyetçi müfredat, resmi törenler, Türkçe’nin tek eğitim dili olması ve derslerin Türkçe öğretilmesi gibi özelliklere dikkat çekmektedir. Öte yandan, çokkültürlülük, dil temelinde değerlendirildiğinde, uluslararası okullar ve üniversiteler dışarıda bırakıldığında bile, Türkiye’de birçok dilde eğitim yapıldığı görülmektedir. Bunlar, Avrupa dilleri, azınlık okullarında okutulan Ermenice ve Yunanca, dinsel amaçlarla okutulan Arapça ve 2012-2013 öğretim yılı dikkate alınır, Kürtçe’dir. Kendini Kürt olarak tarifleyen birçok Türkiye Cumhuriyeti vatandaşının farkında bile olmadığı seçmeli Kürtçe dersi uygulaması, Eğitim-Sen’in Çokdilli Eğitim Sempozyumu’nda bir çalıştay konusu olarak yer almış, bu dersi vermekte olan öğretmenler, deneyimlerini paylaşmışlardır (bkz. Eğitim-Sen, 2013). Öğretmenlerin de öğrencilerin, çokkültürlü eğitimi yalnızca kendilerinin ya da velilerinin etnik aidiyetleri üzerinden değil, genel olarak tüm etnik gruplar açısından kavradığı bir çokkültürlülük farkındalığı eğitimine gereksinim duyduğu görülmektedir. Bu eğitimde, çeşitli etnik grupların Türkiye’deki kısa tarihçelerinin ve toplumsal varlığının aktarılması gerekmektedir.

2012-2013 dönemine göre, daha önce eğitim dili olmasına izin verilmeyen kimi diller, seçmeli derste öğretilmek üzere belirlenmiştir; başka diller ise, aynı niteliğe kavuşmayı beklemektedirler. Etnik anadillerin seçmeli ders olarak verilmesinin, Türkiye’deki İngilizce eğitiminde de görüldüğü gibi, uygulama olanağı olmadan, verimsiz olduğu görülmektedir. Bu nedenle, bu dil derslerini alan öğrencilerin etnik anadilini konuşanlarla pratik yapması, dilin geçerlik kazanması ve geniş kullanım alanlarına kavuşması için olmazsa olmazdır.

Türkiye’deki anadili dersi uygulamasıyla ilgili diğer sorunların şunlar olduğu dile getirilmektedir: Kimi veliler, çocuklarının bu dersleri aldıkları için mimlenip ayrımcılığa maruz kalmasından korkmaktadırlar. İkinci, bu dersler için, ders kitabı ve yardımcı kaynaklar, az sayıda ve yetersizdir (Kaya, 2013). Ayrıca, kimi okullarda, yönetimin, bu dersin alınmasını engellemek için, onu seçmeli ders listesine koymadığı görülmektedir.

Türkiye’de çokkültürlü eğitimin geleceği düşünüldüğünde ise, şu iki nokta, sözkonusu olmaktadır: Bu tür uygulama çabalarında, doğal olarak, etnik grupların talepleri öne çıkmaktadır. Ancak, bu taleplerin çokkültürlü eğitimden yana olmaktan çok, çiftdilli eğitime odaklandığı görülmektedir: Bu, çokkültürlü eğitimin bir sürümü olmakla birlikte, diğer sürümler de önem taşımaktadır. Buna bir örnek, velilerin ve öğrencilerin, öğrenmek istedikleri etnik dili ya da dilleri, ilgileri üstünden seçebilmesidir. Bu açıdan, bir Ermeni’nin Kürtçe, bir Türk’ün Ermenice vb. öğrenmesi sözkonusudur. Bu sürüm, genel olarak, çokkültürlülüğe yönelik iki yaklaşıma da karşılık gelmektedir: Birinci tür çokkültürlülük, çokkültürlü eğitimi, kolektif haklar üzerinden algılamaktadır. Bu bakışla, etnik grubun varlığı, resmi olarak tanınmakta; ve eğitim hakkına, bu tanınmanın sağlanması dolayısıyla erişilmektedir. Bu türdeki sorun, konunun ‘kurucu millet’ gibi sorunlu kavramlara saplanıp kalma tehlikesidir. İkinci türde ise, eğitim hakkı, bireysel bir hak olarak tariflenir ve vatandaşın etnik aidiyeti ne olursa olsun, onun istediği etnik dilde eğitim alma hakkı, saklı tutulur.

Son olarak, şu noktaya girilebilir: Türkiye’de çokkültürlülük tartışması, AB(D)’deki durumun tersine, içe kapanık bir algıyla yürütülmektedir. Bundan kasıt, bu tartışmanın, Türkiye’de uzun süredir yerleşik olan etnik gruplar üzerinden yapılmasıdır. Oysa, Türkiye’ye göçüp vatandaşlık alan çok sayıda yabancı ve onların çocukları da, çokkültür-

lül bir eğitim anlayışının kapsama alanında olmalıdır. Vatandaşlık aldıklarında, onları, Türkoğlu Türk/ Türkkızı Türk vb. saymak, resmi ideolojiye yedeklenmek anlamına gelmektedir. Ancak, Türkiye’deki etnik sorunlar, büyük bir çözümsüzlüğe itildiğinden; önceliğin içe kapanık bir çokkültürlülük olması, şaşırtıcı gelmemektedir.

Başka bir bakış açısıyla, çokkültürlü eğitim, her bir etnisitenin müfredatını değil, çokkültürlü bir müfredatı da gerektirecektir. Bu da, hayat bilgisi, tarih vb. derslerin kitaplarının barış diliyle yazılmasını gerektirecektir. Ayrıca, eğitim yılındaki tatillerin, değişik dinleri temsil edecek biçimde çeşitlendirilmesi gerekmektedir ve bu noktada çeşitli ayrımların tartışılması, zorunludur. Çokkültürlü eğitim, laik olmak durumundadır ve bu laiklik, tek bir dinin egemenliği yerine, her bir dinin devlet işlerine karışması biçiminde olmamalıdır (Gezgin, 2009).

Özetle, çokkültürlü eğitim, dil, din ve millet gibi zorlu konularda, eleştirel bir süreci gerektirmektedir. Öte yandan, Türkçe’de, çokkültürlü eğitimle ilgili makalelerin ve kitapların (örneğin, Skutnabb-Kangas ve ark., 2013) sayıca artması, umut vericidir. Bu sayıca artışın kamuoyunda görünürlükle orantılı olabilmesi ve akademik ortamlarla kısıtlı kalmaması, tüm eğitim bileşenlerinin yararına olacaktır.

4. Birörnekleştirme (Standardizasyon)

Sınav sistemi, öğrenciye “her koyun kendi bacağından asılır” düşüncesini aşılar, sunduğu bireyciliğin çakma bir bireycilik olduğunu görüyoruz. Eğitim sistemi, öğrencileri sınavlarla değerlendirirken, onları birey olarak algılıyor; ancak, eğitimin genelinde, öğrenciler, kendine özgü özellikleri olan tek tek bireyler olarak değil sürüler olarak algılanıyor. Onların tek tek kişiliklerini geliştirmelerine izin verilmiyor; onlar, tek tek değil topluca eğitim görüyor. Eğitim, kişisel anlam

kazanmakta başarısız olduğunda, okullar, çalışmak zorunda kalan velilerin çocuklarını bıraktıkları bakımevlerinden öte bir işlev görmüyor. Bunun için, “öğrencilerin en çok şey öğrendiği zamanlar, dersler değil tenefüslerdir” denmesi, boşa değil. Düşük eğitim düzeyine panzehir olarak sunulan eğitimin kitleselleştirilmesi, plansız sürümüyle, içi boşalmış bir eğitim sunmaktan öteye geçmiyor.

5. Ders İzlemleri, Müfredatlar ve Ders Kitapları

Eğitim sisteminde, ders izlemleri, müfredatlar ve ders kitapları, üzerinde yüzlerce araştırma yapılmış ve daha fazla yapılmayı da hakeden bir konudur. Sistem, bu üçlü sayesinde, bilinmesi gerekenlerle bilinmemesi gerekenler arasında keskin sınırlar çeker. Sistem, yalnız bu sınırları çizmekle kalmaz; bir de, bu bilinmesi gerekenlerin ne biçimde bilinmesi gerektiğini belirler. Bilinmesi gerekenler, resmi görüşün izin verdiği ölçüde ve biçimde verilirler. Makbul vatandaşlık, kadın-erkek rolleri, milliyetçi ve dinsel tezler vb., bu üçlü ile birlikte, kimi zaman açık açık, çoğu zamansa örtük olarak verilir. Bunlar, örtük olarak verildiklerinde daha başarılı olmaktadır. Buna ‘gizli müfredat’ denmektedir (bkz. Margolis, 2001).

6. Eğitimin İşlevleri

Eğitimin işlevleri noktasında, farklı görüşler olduğu bilinmektedir. Bu görüşleri değerlendiren, olanla olması gereken arasındaki farka dikkat etmek gerekir. Dolayısıyla, soru sayısı, ikiyle çarpılır: “Eğitimin işlevi nedir?” ve “eğitimin işlevi ne olmalıdır?” Eğitimin işlevinin, işgücü ve makbul vatandaş yetiştirmek olduğu görülmektedir. Oysa, eğitim, eleştirel düşünebilen kuşaklar yetiştirmeyi bir görev bilmelidir.

Eğitimin amaçları ve işlevleri, eğitim felsefelerinin doğal bir sonucu olarak karşımıza çık-

maktadır. Eğitim felsefeleri, kabaca şu biçimde sınıflandırılabilir: Klasik eğitim felsefesi başlığı altında, idealist, realist, spiritüalist, natüralist, kültürel, pragmatik ve bireyci yaklaşımlar sayılmaktadır. Klasik felsefeler dışında, analitik eğitim felsefesi ve eleştirel eğitim felsefesi anılmaktadır. Ayrıca, genel olarak eğitim felsefesi başlığı altında, eğitimin ontolojisine, epistemolojisine, etiğine ve politikasına odaklanan yaklaşımlar sözkonusudur (Cevizci, 2011). İdealist eğitim felsefesi, “*adil bir toplum düzeninin inşası*”nı ve “*entelektüel ve manevi potansiyelin gelişimi*”ni hedeflemektedir (Cevizci, 2011, s.27). İdealist eğitim felsefesi, uygulamada, “*Sokratik yöntem, mantıksal akıl yürütme, öğretmen merkezli eğitim, hiyerarşik müfredat, nitelikli ve iyi yetişmiş öğretmenler, düzen ve disiplin ve otoriter bir eğitim*” anlamına gelmektedir (Cevizci, 2011, s.27). Bu eğitim felsefesinin önde gelen ismi, Platon’dur.

Realist eğitim felsefesi, “*kültürün temel unsurlarının aktarılmasını hedeflemektedir*” (Cevizci, 2011, s.48). Realist eğitim felsefesi, uygulamada, “*erdeme göre alışkanlıkların geliştirilmesi, duyuşal bilgiden soyut bilgiye yükseliş, eleştirel düşünme, öğretmen merkezli eğitim, otoriter bir eğitim, nitelikli ve iyi yetişmiş öğretmenler, düzen ve disiplin*”e karşılık gelmektedir (Cevizci, 2011, s.48). Realist eğitim felsefesine örnek olarak Aristoteles verilebilir.

Spiritüalist eğitim felsefesinde, “*terbiye, akılsallığın ve düşüncenin mantıksal gelişimi, insanları dünyevi huzura ve ebedi saadete erismeleri için bilgi ve özellikle de erdem bakımından yetiştirmek*” hedeflenmektedir (Cevizci, 2011, s.65). Spiritüalist eğitim felsefesi, uygulamada, “*akıl yürütme, mantıksal argüman ve yoruma vurgu, bilgi olarak otoriteye güvenme, bilginin bazen ezber bazen de tartışma sanatı yoluyla ve bazen de polemik geliştirme tarzı kullanılarak pekiştirilmesi*”ne karşılık gelmektedir (Cevizci, 2011, s.65). Bu eğitim felsefesinin temsilcileri, Skolastikler ve Gazali gibi din felsefecileridir.

Natüralist eğitim felsefesinde, “*çocuğun yete-*

neklerine ve ilgilerine uygun olarak doğal bir biçimde gelişeceği bir terbiye ve insanın durumunu iyileştirmek amacıyla doğal dünyaya ilişkin bilgiyi temele alan bir eğitim” hedeflenmektedir (Cevizci, 2011, s.89). Natüralist eğitim felsefesi, uygulamada, “öğrenci merkezli eğitim, öğrenenin ihtiyaçlarına ve ilgilerine dikkat etme; iyi ve dikkatli bir biçimde düzenlenmiş çevrede, zamana, mekana ve kullanılan malzemeye ayrı bir özen gösterme, gözlem ve deney yoluyla birşeyleri keşfederek öğrenmeye önem verme ve kişisel ve duyumusal deneyimlere vurgu”ya karşılık gelir (Cevizci, 2011, s.89). Bu eğitim felsefesinin öncüsü, Rousseau’dur.

Romantik/irrasyonalist eğitim felsefesinde, “çocuğun kültürün dünyasına, yani bilimi olduğu kadar felsefeyi, sanat ve edebiyatı da ihtiva eden bir kültür alanına dahil edilmesi, bireyin, kültür aracılığıyla kendisini tam olarak gerçekleştirmesi ve onun kültür yoluyla manevi formasyonu” hedeflenmektedir (Cevizci, 2011, s.111). Romantik/irrasyonalist eğitim felsefesi, uygulamada, “kültürün öğelerinin kazandırılması, tam bir okuryazarlık, insanın akli melekelerinin olduğu kadar, duyarlılığının da en yüksek düzeyde geliştirilmesi, dile mutlak bir vukufiyet ve bilime olduğu kadar, felsefe, teoloji ve sanatlara da ağırlık veren derinlikli ve kuşatıcı bir eğitim” anlamına gelmektedir (Cevizci, 2011, s.111). ‘Kültürel yaklaşım’ olarak adlandırılan Nietzsche’nin yaklaşımı, romantik/irrasyonalist eğitim felsefesine örnek olarak gösterilmektedir.

Pragmatist eğitim felsefesinde, “öğrencilerin kendi bilgi ve kavrayışlarını inşa etme imkanı sağlamak, onlara bilgilerini, halihazırda bilmekte ve inanmakta oldukları şeylerle yeni temasa geçtikleri olay ve faaliyetlerin karşılıklı etkileşimi üzerinden yapılandırma imkanı temin etmek ve öğrencileri yurtsever ve akıllı yurttaşlar haline getirmek” hedeflenmektedir (Cevizci, 2011, s.128). Pragmatist eğitim felsefesi, uygulamada, “öğrencileri anlamın yapılandırılmasını ve bilginin inşasını kolaylaştıracak faaliyetler içine sokmak, onları başkalarıyla anlamlı etkileşimler içine sokacak bir öğrenme çevresi yaratmak, işbirliğine dayalı, pro-

je temelli, problem çözme amaçlı, dosya sunumu üstünden gerçekleşen modern eğitim öğretim tekniklerini kullanmak, öğrenmenin sosyal bağlamına dikkat edip buna ayrı bir özen göstermek, işe geniş kapsamlı fikir, iş ve çalışmalarla başlayıp, ayrıntılı bir şekilde ele alınıp incelenmeyi gerektiren ayrıntılara geçmek” anlamına gelmektedir (Cevizci, 2011, s.128). ‘Pragmatist eğitim felsefesi’ denince ilk akla gelen örnek, kuşkusuz, Dewey’dur.

Varoluşçu eğitim felsefesi, “öğrencinin ben bilinci kazanmasını temin etme, varlığını tanımlamasını ve imkanlarıyla alternatiflerinin farkına varmasını sağlama ve bir “varoluş aydınlanması”na erişmesini temin etme”yi hedeflemektedir (Cevizci, 2011, s.154). Uygulamada, varoluşçu eğitim felsefesi, “doğrudan bir öğretim ve yüz yüze ilişki, diyalojik bir yöntem anlayışı, Sokratik bir sorgulama yöntemi üzerinden, üç aşamalı bir diyalektik yaklaşımla, öğrencinin önce sahip olduğu inançlarla ilgili tutarlı bir kavrayışa ulaşmasını, sonra da mevcut inançlarıyla anlamlarını sorgulamasını ve en nihayetinde, başta kendi varlığı olmak üzere herşeyi yeni baştan değerlemesini temin etmek için çalışma” anlamına gelmektedir (Cevizci, 2011, s.154). Varoluşçu eğitimin en önemli temsilcisi, Martin Buber’dır.

Eleştirel pedagoji yaklaşımı ise, “hakiki eğitimin politik olduğu inancıyla, tek tek insanların ve bir bütün olarak da toplumun özgürleşimi” ile “eğitimin desteği ve katkısıyla adil ve demokratik bir toplumun inşası”nı hedeflemektedir (Cevizci, 2011, s.218). Eleştirel pedagoji, uygulamada, “öğrencinin eğitim ve öğretim sürecine doğrudan katılımını mümkün kılan diyalojik bir yöntem yoluyla eğitim ve öğrencilere eleştirel bir bilinç kazandırma amacının hizmetinde olan sorun tanımlayıcı bir eğitim anlayışı”na karşılık gelmektedir. Eleştirel pedagojinin en bilinen temsilcisi, Paulo Freire’dir (Yıldırım, 2011).

Değişik felsefeler, eğitimin işlevine ilişkin olarak farklı konumlar alırken, sosyalist ve anarşist gelenekten gelen ve genel olarak ‘çatışmacı yaklaşımlar’ olarak adlandırılan çeşitli

yaklaşımlar, işlevselci bakışları tutucu olarak değerlendirmekte, bunların eleştirel bir bakış açısına sahip olmadıkları sürece, varolan toplumsal yapının sürdürülmesinden öteye geçemediklerini belirtmektedir (Yıldırım, 2011). Yine de, eleştirel pedagoji yaklaşımının diğer yaklaşımlarla ortaklıkları bulunmakta ve bunların bir bölümünün okulsuz toplumu savunan Illich (2006) ve Baker (2006) tarafından eleştirildiğini görmekteyiz. Eleştirel eğitim yaklaşımlarının çıkış kaynağı Rousseau olduğuna göre ve Freire'in Buber'dan etkilendiği bilindiğine göre (bkz. Yıldırım, 2011), Rousseau ve Buber'e yönelik eleştirilerin büyük bir bölümünün eleştirel pedagoji için de geçerli olması sözkonusudur. Bu bağlamda, eleştirel eğitim adı altında, Antonio Gramsci, Louis Althusser, Michel Foucault, Erich Fromm, Victor Frankl, Rollo May vb. de anılabilir.

Çeşitli eğitim felsefeleri bağlamında, eğitimin kademelere ve yaşlara göre sınıflandırılmasında, farklı öğeler öne çıkmaktadır. İlkokul düzeyinde, şu noktalar, bu kademeyi niteleyici bir özelliktedir:

- Okuma-yazma eğitimi.
- Her ders için tek bir öğretmenin olması (sınıf öğretmenliği sistemi).
- İlkokulun zorunlu olması.
- Ailenin eğitimin en çok içinde olduğu kademenin ilkokul olması.
- Önemli gün ve haftalara yapılan vurgu.
- Öğrenci ve öğretmen arasında daha yakın bir ilişkinin olması.
- Öğretmene bağlılığın ilkokulda yüksek olması.
- Duyguların ve duygusal yaşamın ilkokulda daha önemli oluşu.
- Eğitim yaşamı ile eğitim dışı yaşamın iç içe geçmesi.

- Kaynaştırma sınıflarının yaygın olması.
 - Okul kurallarının esnek olması.
 - İlkokulların, çoğunlukla, "mahalle mektebi" biçiminde olması; bu nedenle, ilkokula giden nüfusun daha türdeş (homojen) oluşu (ek olarak, velilerin çoğunlukla birbirini tanuması).
 - Yatılı okulların ilkokul düzeyinde az sayıda olması.
 - Milli törenlerin ve törevlerinin ilkokulda daha yaygın olması.
 - İlkokulda, daha yüksek bir düzeyde toplumsallaşma olması.
 - Gizli müfredatın etkilerinin ilkokul düzeyinde daha güçlü olması.
 - İlkokul sınıflarının bir küçük evren (microcosm) olarak toplumu, onun kurumlarını ve onun asimetrik ilişkilerini yansıtmaları (örneğin, ayrımcılık gibi toplumsal sahnelerin sınıfa yansımaları, sınıfta öğrenilmesi ya da pekiştirilmesi).
 - Öğretmenlerle öğretmenlerin ilkokulda şiddet kullanmak açısından ve diğer açılardan daha büyük bir güç asimetrisi içinde olması.
 - Okulda zorbalık, en çok ilkokulda görülmesi de, bu kademede maruz kalınan zorbalığın insanın kişiliğini olumsuz olarak etkilemekte daha etkili olması.
 - Okula başlama yaşının farklı farklı olması; ayrıca, kimi ülkelerde, okula farklı yaşlardan başlanması.
 - İlkokul süresinin Türkiye'nin çeşitli dönemlerinde ve çeşitli ülkelerde farklı farklı olması (3 yıl, 4 yıl, 5 yıl, 8 yıl vb.).
- (Liseyi de kapsamak üzere) Ortaokulları niteleyici özellikler olarak şu noktalar öne çıkmaktadır:
- İlkokula başlama yaşının her durumda aynı olmaması dolayısıyla, ortaokula başlama yaşının çeşit çeşit oluşu.

- Ortaokulun onlu yaşlardaki öğrencilere karşılık gelmesi dolayısıyla, çeşitli yaş özelliklerini göstermesi.

- Çoğunlukla, her ders için farklı öğretmenin olması.

- Seçmeli derslerin (kimi zaman 'zorunlu seçmeli' derslerin) ortaya çıkması ya da sayıca artması.

- Okulun sonunda, bir sonraki kademe için merkezi bir giriş sınavının olması.

- Ortaokuldaki kuralların ilkokula göre esnekliğini yitirip katılaşması ve cezaların ağırlaşması.

- Öğrenciyle öğretmen arasındaki ilişkinin, ilkokuldaki durumun tersine, resmîleşmesi.

- Yatılı okulların bu kademedede yaygınlaşması, hatta bu kademeyi niteleyen bir öğe olması.

- Bu kademedede, kimi derslerin değerli, kimi derslerin değersiz görülmesi (örneğin, resim, müzik, beden vb.).

- Öğrenciler açısından, ders yükünün ve ödevlerin ağırlaşması ve (tablet uygulamalarını dışarıda bırakırsak) okul çantalarının da ağırlaşması.

- Okulda şiddet olaylarının, ortaokul düzeyinde sık ve daha etkili olması.

- Okuldan ayrılma oranının ortaokul düzeyinde yüksek olması.

- Ortaokul düzeyinde, yeni derslerin açılması.

- Bu düzeyde ve yükseköğretim düzeyinde, öğrencilerin üstündeki sorumlulukların artışı.

Yükseköğretim düzeyinde ise, şu özellikler öne çıkmaktadır:

- Bu düzeyde, ortaokulda da bir parça olduğu gibi, meslek eğitimi, ana hedeflerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

- Eğitimin diğer kademelerinden sorumlu olan yet-

kililerle yükseköğretimden sorumlu olanların farklı olduğu görülmektedir.

- Yükseköğretimde daha esnek bir müfredat söz konusudur.

- Yükseköğretimde ailenin eğitimle iç içe olma düzeyi düşüktür.

- Yükseköğretimde daha farklı bir bütçelendirme vardır (örneğin, katkı payları, harçlar vb.).

- Yükseköğretimde daha az türdeş (heterojen) ve daha çeşitli bir öğrenci nüfusu vardır.

- Yükseköğretimde öğrenciler daha politiktir.

- Yükseköğretimde öğretmen alım yolları daha farklıdır.

- Yükseköğretimde sosyal etkinliklerde (müfredat dışı etkinlikler) daha çok çeşitlilik vardır.

- Yükseköğretimde eğitim, daha da özelleşmiştir ve uzmanlaşmıştır.

- Yükseköğretimde ve kimi ortaöğretim kurumlarında, meslek uygulamaları (staj vb.) bulunmaktadır.

- Yükseköğretimde eğitim kadrosu, önceki kademelere göre, daha niteliklidir.

Bu üç kademedeki yaklaşımlarda ve uygulamalarda farklı eğitim felsefelerinin etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca, bir eleştirel düşünce alıştırmaları olarak, her bir kademenin özelliklerinin bir başka okulda olduğunu varsaymak, yararlı olmaktadır. Örneğin, ilkokul özelliklerine sahip bir üniversitede, her ders için tek bir öğretmen olabilir. Bu, geçmişteki usta-çırak ilişkisi ile birlikte tartışılabilir. Bu biçimde, yukarıda sayılan bütün özellikler, diğer kademeler üzerinden tartışılabilir.

7. Zorunlu Eğitim

Zorunlu eğitim, bir yandan, çocuk işçiliğine ve çocuk evliliğine karşı etkili olsa da; diğer

yandan, resmi görüş çizgisinde insan yetiştirme- nin önemli bir ayağı oluyor. Bu konuda, İllich'in ve Baker'ın eleştirilerini dikkate almak gerekiyor. Özetle, 'okulsuz toplum' yaklaşımında, okulun çocuğun özgür bir birey olarak gelişmesine engel olduğu ileri sürülüyor. Bu konudaki en ilginç uygulamalardan birinin Avustralya sistemi olduğu görülmektedir. Bu sistemde, evde öğrenme, coğrafi uzaklıklar nedeniyle, diğer ülkelerde- kine göre daha yaygındır. Avustralya'da evde eğitim, uzaktan eğitim biçiminde yapılabil- mekte; anne ya da baba, çocuğun öğretme- ni olmakta, bilgisayar ortamındaki dersleri çocuğun evde tamamlamasını sağlamakta; çocuk, sınavlara bilgisayar ortamında gir- mekte ve programı tamamlayan öğrencilere, örgün eğitimde verilen aynı diploma veril- mektedir (Home Based Learning Network, 2013). Ülkede, zorunlu eğitim, 12 yıldır; an- cak, bu evde eğitim yaklaşımının İllich'in ve Baker'ın eleştirdiği noktaları büyük ölçüde karşıladığı görülmektedir. Kadının işgücüne katılımının düşük olduğu ve daha da düştüğü Türkiye'de, bu uygulama, gerçekdışı gelebi- lir; ancak, bir yandan da, uzun erimde, Tür- kiye'deki aile yapısının gelişmesi için bir ola- nak sağlayabilir. Bir yönüyle, bu, Türkiye'de yaygın olan evde özel ders uygulamasına da benzemektedir.

8. Eğitimin Ticarileştirilmesi

Eğitim sisteminde özel okulların oranı ve etkisi artarken; bir yandan, devlet okulla- rı, kaynak sağlanmaması nedeniyle, çöküşe mahkum ediliyor. Paralı eğitimin ve özel üniversitelerin yaygınlaşmasını savunanların iddialarının tersine (örneğin, Belge, 2008; Erdoğan, 2000 ve Oran, 2008), bu ikili, zen- ginden alıp yoksula vermek ve böylece eğitim hizmetine erişimi eşitlemek yerine, parasıyla düşük puana üniversiteye giren öğrenciye- le parasız olduğundan üniversiteye girmek için yüksek puan almak zorunda olan öğren- ci arasında uçurumu iyice açmaktadır (bkz. Öztürk, 2009). Ayrıca, birçok zor durumda,

aileleri de çocukları okuyabilsin diye içinden çıkılmaz bir borç batağına sürükleyen neo-li- beral eğitim ekonomisi, beklendiği gibi der- saneleri gereksizleştirmek yerine, onları daha güçlü bir rant kapısına çevirmiştir.

9. Eğitim Politikaları ve Katılımcı Yönetim

Eğitim politikaları, toplumu hizaya getir- menin bir aracı haline geliyor. Bunun tersi olan yerelleşme, ilk bakışta umut vadederken (bkz. Erdoğan, 2000), gerçekte eğitimi yerel gerici dinamiklerin insafına bırakmış oluyor. Bu nedenle, kuramda, katılımcı yönetim, olumlu olmakla birlikte, uygulanabilirliği tartışmalıdır. Yeni YÖK Yasa Tasarısı'nın da yerelleşme savını taşıdığına dikkat çekelim.

10. Eğitim Planlaması

Atanamayan öğretmenlerin olduğu bir sis- temde, aynı zamanda açığın olması ve öğren- ci bulamayan okulların yanında, aşırı kalaba- lık okulların da olması, eğitimin pratikte ba- şarılı bir biçimde planlanmadığını gösteriyor. Kaynak kıtlığı bir yana, eğitim sistemimizde kaynakların verimsiz kullanımı, ciddi bir so- run olarak karşımıza çıkmaktadır (Erdoğan, 2000).

11. Öğretim Yöntemleri

Kağıt üstünde görülenlerin tersine, günü- müzde eğitim sistemi, ne öğrenci odaklı ne de odaksız/merkezsiz olabilmıştır. Öğrenci merkezli öğretimin katılımcı bir modeli esas aldığı düşünülmektedir ve bu, eğitim siste- minin önüne hedef olarak konmaktadır. Bu katılım, çeşitli öğelerle gerçekleştirilmekte- dir. Bu öğeler, şunlardır:

- Öğrenciyi değerlendirme biçimleri (sınıf içi ve sı- nıf dışı değerlendirme),
- Öğrencinin geri bildirim araçlarıyla öğretmeni ve genel olarak eğitim deneyimini değerlendirmesi,

- *Sınıfta soru sorma, deney, proje, sunum, drama vb. gibi daha katılımcı uygulamaların yeğlenmesi,*
- *Sorun ve proje-tabanlı eğitim vd.*

Bu bağlamda sık sık dile getirilen etkin öğrenme kavramı ise, bireysel çalışma ve grup çalışması, öğrencinin kendi hızını belirleme olanağı, öğrenmenin dersten sonra da sürmesi vb. gibi özellikleriyle, diğer yaklaşımlardan farklılaşmaktadır. Burada, katılımcılık kavramını açmakta fayda vardır. Katılımcılık, hem sınıf içi hem de sınıf dışı bağlamı dikkate almalıdır. Yalnızca öğrenci katılımı değil, öğretmenler ve veliler başta olmak üzere eğitimin diğer bileşenleri ve eğitim sisteminden doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenenler de, katılım denkleminde olmalıdır.

Ayrıca, öğretimi öğrenci-merkezli ve öğretmen-merkezli olarak ayıran yaklaşımlar, önemli bir gerçeği gizlemektedirler. O da, öğretimin öğrenci ve öğretmen-merkezli olmasının çok ötesinde, devlet ve sermaye-merkezli olmasıdır. Bu 'tireli öğretim' olarak adlandırabileceğimiz yaklaşımlara yenileri de eklenebilir. Örneğin, teknoloji-merkezli, müdür-merkezli, akran-merkezli öğretim vb. Daha az tartışılan ve daha çok tartışılmayı hak eden kavramlar ise, çok-merkezli eğitim ve merkezsiz(leştirilmiş) eğitimidir. Ayrıca, bu öğrenci ve öğretmen-merkezli öğretim karşıtlığına yönelik olarak, düşünür Martin Buber'ın eleştirisi anımsanmalı; bu tartışmalarda, bu düşünürün bu iki tür öğretimi de reddedip üçüncü bir yol öneren bakışı, incelenmelidir (bkz. Cevizci, 2011; Palmer, 2001).

12. Eleştirel/Yapıcı Düşünme

Eleştirel düşünce noktasında, eğitim sistemi eksiktir. Zaten eleştirel düşünce, eğitim sisteminin misyonuyla terstir. Eleştirel düşünme yetisi kazandırılan az sayıda programda ise, yapıcı düşünce eksiktir. Bu tür programlardan çıkan az sayıdaki öğrenci, eleştiri yap-

bilmekte ve ancak eleştirdikleri durumların alternatiflerini oluşturmakta zorlanmaktadır.

Eleştirel düşünce, şunları çağrıştırmaktadır: Soru sorma, sorgulama, her duyduğuna inanmama, bütüncül/sistematik düşünme, karşılaştırmalı düşünme, yaratıcılık, empati kurma, beyin fırtınası, beklenmedik bir biçimde düşünme vb. Bu çağrışımlar, eleştirel düşünmenin aşağı yukarı iki biçimine karşılık gelmektedir. Bunlar, toplumsal anlamıyla eleştirel düşünme ve bilişsel anlamıyla eleştirel düşünmedir. Toplumsal bağlamda eleştirel düşünme, toplumun, toplumsal kurumların ve onun ilgili öğelerinin eleştirisini yapan düşüncedir. Bilişsel anlamıyla eleştirel düşünme ise, toplumsal bağlamından bağımsız olarak, bulmacaları çözmeye yönelik, daha çok yaratıcılığa karşılık gelen bir düşünme biçimidir (Gezgin, 2008a; Gezgin, 2008b).

Daha az bilinen yapıcı düşünme ise, çözüm odaklı olmak, olumsuz değil olumlu bir bakışa sahip olmak, alternatifleri hem düşünmek hem de gerçekleştirmek, elle tutulabilir somut sonuçları hedeflemek ve çözüme doğru nasıl gidilebileceğini belirlemek gibi temel özellikler taşımaktadır. Bu tür bir düşünce biçimi, Türkiye'de azınlıktadır. Muhaleflerin düzenlediği eğitim konulu toplantılarda, uzun uzun sistem eleştirisi yapılmakta; sonrasında alternatifleri tartışmak yerine, çözümler, devrime ertelenmekte; ondan sonra herkes evine dağılmaktadır. Yapıcı düşünmeye, Türkiye'de, bu açıdan çok ihtiyaç vardır. Örneğin, öğretmen-merkezli öğretim sürekli eleştirildiğinde, bu eleştiriler söz düzeyinde kalmaktadır. Oysa, yapıcı düşünmeyle, öğretmen-merkezli öğretimden etkilenenler ve bu siyasetin oluşturucuları saptanır ve herbiri için çözüm analizleri yapılır.

13. Teknoloji ve Eğitim

Yeni medya, önce etkileşimsiz araçlarla başladı (arama motorları gibi); sonra 'Web 2.0'

olarak adlandırılan etkileşimli medyalara geçildi (Facebook, Twitter vb.). Üçüncü aşamanın kişiselleşme olduğu düşünülüyor. Sözelimi, e-gazetelerin ilgi duyulan alanlara göre her bir kişiye özel çıkabilmesi gibi, genel olarak e-içerik de kişiselleşebilecek. Bunun eğitim sistemine etkileri, yeterince tartışılmamaktadır. İkinci olarak, öğrencilerin, birçok davranışı, sosyal medya üstünden öğrendiği bilinmektedir. Sınıflar, bu açıdan önemsizleşmektedir.

Eğitim teknolojileri, şu kavramları çağrıştırılmaktadır: Öğretmenlere ve öğrencilere yardım eden teknolojiler, elektronik iletişim, zaman kazandıran teknolojiler, etkili öğrenme, kolay erişim, pratik araçlar, engelli erişimi, sınıf öncesi planlama ve hazırlık, veri düzenleme, bilgi genişliği, kendi hızını belirleme vb. Kavramlar üstünden değil de araçlar üstünden düşündüğümüzde ise, şöyle bir liste ortaya çıkabilir: Akıllı tahtalar, tabletler, sözlükler, Moodle/ Blackboard, Powerpoint, bilgisayar, karatahta, projektör, tepegöz, optik okuyucu, Skype, MSN, internet, fotokopi, Facebook vb. Bunların herbiri, çeşitli açılardan (örneğin, etkileşim düzeyi, işbirliği düzeyi vb.) değerlendirilebilir. Örneğin, Powerpoint, sanılanın tersine, geleneksel öğretim yöntemlerine karşılık gelen bir araçtır; öğrenciyle etkileşim düşüktür. Burada, eğitim alanına uygulama kolaylığına sahip çeşitli medya modelleri anılabilir: Birinci tür modeller, medyanın (aracın) özelliklerine; ikinci tür modeller, medyayla iletilen metnin özelliklerine, üçüncü tür modeller ise, aracın kullanıcıda sağladığı doyuma ve aracın kullanımına odaklanmaktadır (Gezgin, 2012).

Eğitim teknolojileri hakkında konuşulduğunda, olumlu yanların öne çıkarıldığı görülmektedir. Bu olumlu yanlar kadar sık dile getirilmeyen olumsuz yönler şunlardır:

- *Eğitim teknolojilerindeki gelişmelerin sipariş ödevleri (başkasının öğrenci adına ödev yapması) arttırdığı söylenebilir. Turn-it-in gibi program-*

larla, eski ödevleri kopyalama olasılığının büyük oranda ortadan kaldırıldığı belirtilmektedir. Ancak, bu aşamada, bu tür programlar, Türkçe veritabanları yeterli olmadığı için, belirtilen ideal durumdan uzaktır. Bu ideal durum sağlanmış olsa bile, Turn-it-in gibi programlar, sipariş ödevciliği ortadan kaldırmamaktadır. Hatta, internetin yaygınlaşmasıyla birlikte, bu sipariş ödev siteleri, daha geniş bir öğrenci kitlesine ulaşmıştır. Bugün sipariş üzerine yapılmış olan lisansüstü tezlerden bile söz edilmektedir. Pratik olarak, bir ödevi, sınıf içi yöntemler dışında, öğrencinin mi yaptığını yoksa başkasının mı yaptığını saptamak, bu koşullarda olanaksızdır. Ayrıca, özellikle ilkökul düzeyinde, öğrencilerin ödevlerini anne-babaların yaptığı bildirilmektedir.

- *Powerpoint ile ilgili az önce dile getirilen eleştiriye ek olarak, iki sorundan söz edilebilir. Birincisi şudur: Powerpoint'in, kimi durumlarda, uçlarda kullanıldığı görülmektedir. Birinci uça, cümleleri hatta paragrafları kesip yapıştıran öğretmenler vardır. İkinci uça ise, resim ağırlıklı sunumlara sahip olan ve sunumları bittiğinde olumlu bir izlenim bırakırken, aynı zamanda öğrencilerin bilgi edinmesini sağlayamayan öğretmenler vardır. İkincisi, Powerpoint kullanımı, öğrencilerin ders kitabını okuma oranlarını oldukça geriletmiştir. Öğretmenler arasında da, yalnızca sunuları kullanıp ders kitabının kapağını bile açmayan meslektaşların olduğu bilinmektedir.*

- *Eğitim teknolojilerindeki gelişmeler, öğrencinin bilgiye ulaşmak için daha az emek vermesine neden olmuş, "armut piş ağzıma düştü" (ya da "kaşıkla besleme") yaygınlaşmıştır. Ayrıca, aynı nedenle, öğrencilerin daha az yaratıcı olduğu ve eleştirel düşünmeden uzaklaştığı dile getirilmektedir.*

- *Eğitim teknolojilerindeki gelişmeler, zaman baskısını arttırmıştır.*

14. Alternatif Eğitim İlkeleri

Alternatif eğitim, yukarıda sıralanan sorunlara pratik yanıtı olan bir eğitimidir. Alternatif eğitim, çeşitli ortamlarda, demokratik eğitim

(öğrenci katılımının esas olduğu eğitim) ve özgür eğitim (öğrenci için hiçbirşeyin zorunlu olmadığı eğitim) olarak anılsa da, benzer görüşler dile getirilmektedir. ‘Alternatif eğitim’ sözünün ABD’de, İngiltere’de ve çeşitli ülkelerde, ikinci bir anlamı vardır: Bu anlamıyla, alternatif eğitim, ‘suça eğilimli’ çocuklara ve/ya da okuldan ayrılan ya da atılan ya da okula pek gelmeyen çocuklara verilen eğitimidir (bkz. Kendall, 2003). Bu tür bir ‘alternatif eğitim’i dışarıda bırakan, birincil anlamıyla alternatif eğitim için, şu ilkeleri sıralayabiliriz:

- Alternatif eğitim, eğitimde konteynır modeline (diğer adıyla, bankacı model) karşıdır. Bu modelde, öğrenciler, edilgen bilgi alıcıları olarak konumlandırılmaktadır. Oysa, alternatif eğitimde, öğrenci, etkindir. Ayrıca, alternatif eğitimde, Freire’in görüşlerine dayanarak, monolojik değil diyalojik bir eğitim etkinliği benimsenmektedir.

- Alternatif eğitimde, giriş, süreç ve çıkış sınavları sorgulanır. Sınavların alternatif yöntemlerle yapılması ve girdi-süreç-çıkış modelinin terkedilmesi esastır. Alternatif eğitimde, projeler gibi sürekli değerlendirilmeye daha açık olan öğelere ağırlık verilir.

- Alternatif eğitimde, bilgiler değil yetenekler ölçülür.

- Alternatif eğitimde, uzun erimde, eğitimde fırsat eşitsizliği yaratan tüm koşulların ortadan kaldırılması amaçlanır.

- Alternatif eğitim, metalaşmaya ve ticarileşmeye karşı olmak durumundadır.

- Alternatif eğitim, güvenilirliği düşük sınavlara başvurmaktan kaçınmaktadır.

- Alternatif eğitim, bilgi alanlarını, disiplinlerarası ve disiplinlerüstü olarak birbirine bağlar.

- Alternatif eğitim, olabildiğince yerinde öğretime dayanır.

- Alternatif eğitim, yarışmacılığı değil dayanışmacılığı destekleyen bir sistem oluşturur.

- Alternatif eğitim, sınavların asosyalleştirici niteliğine karşı, sosyal yaşamı da değerlendirme ölçütü olarak kabul eder.

- Alternatif eğitimde, herşeyin belirleyeni sınav değildir. Alternatif eğitimde, sınavı ve diğer birçok öğeyi belirleyen durumlar ele alınır.

- Alternatif eğitim, kuşku uyandıran kurumların yöneticilerinin görevi bırakması için gerekli karar düzeneklerini oluşturur.

- Alternatif eğitimde, her öğrenci, eşsiz bir birey olarak değer görür.

- Alternatif eğitimde, ders izlenceleri ve müfredatlar, öğrencinin ve eğitim kurumunun olanaklarına ve gereksinimlerine göre, esnek tutulur. Ders kitapları ise, demokratik ölçütler açısından yapılan bir değerlendirme ile seçilir.

- Alternatif eğitimde, eğitimin işlevi, öğrenciye ve veliye kalmıştır.

- Alternatif eğitim, zorunlu eğitimi, şu anki sürümüyle reddeder; ancak, Avustralya örneğindeki gibi çeşitli girişimleri destekler. Eğitim, veli ile öğrencinin gönüllülüğünü esas alır.

- Alternatif eğitim, eğitimin ticarileşmesini reddeder.

- Alternatif eğitimde, eğitim politikaları ve okul yönetimi, en geniş katılımı gerçekleştirilir.

- Alternatif eğitimde planlama, yukarıdan aşağıya değil, yanal olarak gerçekleştirilir.

- Alternatif eğitimde çokkültürlülük esastır.

- Alternatif eğitim, öğrenci ile öğretici arasındaki keskin ayrımı reddettiği için, öğretmen merkezli eğitimin karşısına öğrenci merkezli yaklaşımı koymaz; ikisini de reddedip yaşatlardan öğrenme, diğer bir deyişle yatay öğrenme (horizontal learning) ilkesini uygular.

- Alternatif eğitim, yalnızca eleştirmeyi değil, alternatif üretip uygulamayı da öğretir.

- *Alternatif eğitim, insan yaşamında teknolojinin geri döndürülemez biçimde etkili olmasından kaynakarak, teknoloji kullanımının reddini değil olumlu bir biçimde kullanımını destekler.*

15. Alternatif Eğitim Uygulamalarındaki Zorluklar

- Alternatif eğitim okullarında öğrenci alımı, alternatif eğitim isteyen geniş öğrenci kitle-i düşünüldüğünde, denizde damla olmaktır. Kimi okullar, bu sorunu, özel okullar olduklarından, “parayı veren, düdüğü çalar” biçiminde çözmektedirler. Parası olan çok olmayacağına göre, öğrenci alımında bir giriş sınavı ya da bir giriş biçimi düşünmek de gerekmemektedir. Süreç sınavlarında ise, öğretmenlerin yaratıcı olması gerekmektedir. Alternatif eğitim, yeteneklere vurgu yaptığı için, hem ders içeriği ve işlenişi, yetenek öğretilmesine dayanmalı, hem de sınavlar, bu farkı yansıtmalıdır. Ancak, yetenek sınavlarının tüm okul düzeyinde kullanımı için, Türkiye’de yeterince pratik deneme örneği bulunmamaktadır. Çıkış sınavları ise, yeteneğe dayandığı sürece, uygun bulunabilir.

- Alternatif eğitim, ne yazık ki, eğitimde fırsat eşitsizliğini besleyen ve eğitimin metalaşmasını ve ticarileşmesini baştan reddetmeyen bir niteliktedir. Bunun nedeni, alternatif eğitim kurumlarının mali kaynaklarıdır. Bu kaynaklar, genellikle, velilerden sağlanmaktadır. Bu, böyle olunca, okul da, hem mali olarak hem de toplumsal olarak, özel okulların kimi niteliklerine bürünmektedir. Alternatif okullar için, devletin kaynak sağlaması düşünülmektedir. Nasılsa, alternatif eğitim, devletin ver(e)mediklerini vermektedir. Öte yandan, devletin geliri, her vatandaştan alınan vergiler olduğuna göre, alternatif eğitime kamu kaynağı ayrılması, çok da savunulamaz bir uygulama değildir. Ayrıca, çeşitli fon kurumlarından destek alarak, daha küçük ölçekte başlamak, bir başka çözüm yolu olacaktır.

- Alternatif eğitim, güvenilirliği düşük sınavla-

rı reddetmektedir. Ancak güvenilirliği yüksek sınavlar için, yoğun bilimsel çalışmalar yapılması gerekmektedir.

- Alternatif eğitim, bilgi alanlarını birbirine bağlamak için, güncel bir bilgi felsefesine gereksinim duymaktadır. Bunun için de kapsamlı çalışmalar yapılmalıdır.

- Alternatif eğitim, yerinde öğretim için, çeşitli etkinliklerin yapılabileceği kapsamlı işliklere ve açık alanlara gereksinim duymaktadır. Ancak, bunların sağlanması, giderleri de uçurmaktadır.

- Alternatif eğitim, yarışmacılık yerine dayanışmacılığı desteklerken, okulun duvarları dışındaki sermaye düzenine uyumsuz mezunlar vermektedir. Dışarıdaki sistemde, bu mezunların neler yapabilecekleri, üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Bu, tam da, gerçek bir ütopya olan Auroville’de (Hindistan) okuyan çocukların başına gelen bir durumdur (Gezgin, 2010).

- Alternatif eğitim, alternatif ders izlençelerini, müfredatları ve ders kitaplarını kullanmayı amaçlarken, yeterince yazılı kaynak olmaması, önüne sıklıkla bir engel olarak çıkmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin, bu alternatif kaynakları hazırlayabilecek nitelikte olması gerekmektedir. Alternatif eğitim ders kitabı olarak adlandırılabilirimiz az sayıdaki kitabın (örneğin, Çayır ve Alan, 2012; Flowers, 2010) daha çok gündeme getirilmesi, tartışılması ve bu tartışmalar üzerinden yeni kitapların yazılması ve diğer yandan yeni çeviri kitaplarının yayınlanması, oldukça gereklidir.

- Alternatif eğitim, eğitimin bileşenlerinin eşit katılımını gerektirdiğinden, geleneksel eğitimdeki hiyerarşik ilişkilerin aşağıdakiler lehine eşitlenmesi gerekmektedir.

- Alternatif eğitim, çokkültürlülüğün üç türü ile ilgili olarak bilinçli olmalıdır. Bunlar, “sen ne olursan ol, biz senin farklılığını kabul edi-

yoruz” biçimindeki bireysel yaklaşım; “sen, Kürt’sün. Biz Kürtler’in kolektif haklarını tanıdığımız için senin farklılığını da kabul ediyoruz” biçimindeki toplu yaklaşım; ve “öğrenciler arasında değişik kesimlerden insanlar olsa da olmasa da, çokkültürlü eğitim modeli uygulanacaktır” biçimindeki ilkesel yaklaşım. Kültürel farkların, uygulamada, daha kullanışlı tanımlarının yapılması zorunluluktur. Aleviler için eğitim konusu, aslında, kültürel fark konusunun hiç de öyle kağıt üstündeki gibi basit olmadığını göstermektedir. Kimi uygulamalarda, zorunlu Sünni din dersine karşı, zorunlu Alevilik dersi talep edilmiş; kimi uygulamalarda, Alevilik, seçmeli ders olarak sunulmuş; kimi uygulamalarda tüm dinler, bir dinler tarihi ya da düşünce tarihi dersi altında bir arada verilmiş; bir diğer uygulamada ise, Alevilik’in okullarda değil cemevinde okutulması talep edilmiştir (Şaşmaz ve ark., 2011). Bu çeşitlilik göstermektedir ki, daha kapsamlı tartışmalar ve uygulamalar gereklidir. Bir diğer konu da, çift-dilli eğitim ve çok-dilli eğitim ayrımı olmaktadır. Bu da, ayrı bir tartışmayı gerektirmektedir.

16. Sonuç

Önceki bölümlerde sunulan sorunlardan, alternatif düşüncelerden ve alternatif uygulama çabalarından çıkan sonuç, alternatif eğitim yanlılarının daha yolun en başında olduğudur. Türkiye’de, eleştiriler, genellikle havada kalmakta; alternatife geline az sayıda ki durumda ise, alternatif, düşüncede kalmakta, uygulamaya dönüşmemektedir. Oysa, kuramın pratikle ve pratiğin de kuramla sağlamanın yapılması gerekmektedir. Bu çalışma, bu sağlama çabasına küçük de olsa bir katkı sağladıysa, “gerisi gelir” diyerek umutlu olmak için bir nedenimiz var demektir.

Kaynakça

- Baker, C. (2006). Zorunlu eğitime hayır! İstanbul: Ayrıntı.
- Belge, M. (2008). YÖK başkanı ve paralı öğrenim. Radikal Gazetesi, 12.01.2008. <http://www.radikal.com.tr/haber.php?haberno=244246>
- Çayır, K. ve Alan, A. (der.) (2012). Ayrımcılık: Örnek ders uygulamaları. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Cevizci, A. (2011). Eğitim felsefesi. İstanbul: Say Yayınları.
- Derince, M. Ş. (2012). Anadili temelli çokdilli eğitim: Nasıl?. Eğitim Bilim Toplum, 37(10), 143-151.
- Doğan, İ. (2012). Ulus inşa sürecinde dil politikaları ve anadilinde eğitim. Eğitim Bilim Toplum, 37(10), 113-142.
- Eğitim-Sen (2013). İstanbul’da ‘Anadilinde ve Çokdilli Eğitim’ Sempozyumu gerçekleştirildi. Erişim: 6 Ocak 2013. http://www.egitimsen.org.tr/genel/bizden_detay.php?kod=18511&sube=0#.UUodeajkPIU
- Erdoğan, İ. (2000). Çağdaş eğitim sistemleri. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Flowers, N. (ed.). (2010). Pusulacık: Çocuklar için insan hakları eğitimi kılavuzu. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Gezgin, U. B. (2012). Psychology of You 2.0: Psychology of Social Media. Germany: Lambert Publishing.
- Gezgin, U. B. (2010). Asya-Pasifik’te Bu Hafta (119): Auroville (Tankent) üstüne... (2 bölüm olarak)
- Evrensel Gazetesi, 9 Mayıs 2010. http://evrensel.net/ekhaber.php?haber_id=69053
- Evrensel Gazetesi, 16 Mayıs 2010. http://evrensel.net/ekhaber.php?haber_id=69417
- Gezgin, U. B. (2009). Asya-Pasifik’te Bu Hafta (84): “Komünistler Hindistan’a!” Evrensel Hayat Eki, sayı 245, 15 Mart 2009. <http://evrensel.net>

[net/ekhaber.php?haber_id=47910](http://www.evrensel.net/ekhaber.php?haber_id=47910)

Gezgin, U. B. (2008a). Asya-Pasifik'te Bu Hafta (57): Asyalı öğrencilerde yaratıcı düşünme. Evrensel Hayat Eki, sayı 218, 7 Eylül 2008. http://www.evrensel.net/ekhaber.php?haber_id=36961

Gezgin, U. B. (2008b). Asya-Pasifik'te Bu Hafta (56): Asyalı öğrencilerde eleştirel düşünme. Evrensel Hayat Eki, sayı 217, 31 Ağustos 2008.

http://www.evrensel.net/ekhaber.php?haber_id=36564

Gök, F. (2012). Eğitim hakkı bağlamında anadilinde eğitim. Eğitim Bilim Toplum, 37(10), 10-20.

Gümüş, A. (2012). Eğitimde anadilinin kullanımı ve çiftdilli eğitime dair halkın tutum ve görüşleri: Eğitim Sen Türkiye taraması 2010. Eğitim Bilim Toplum, 37(10), 52-75.

Home Based Learning Network (2013). Home based learning network. <https://hbln.org.au/distance-education>

Illich, İ. (2006). Okulsuz toplum. İstanbul: Şule Yayınları.

İnal, K. (2012). Kürt sorununun önemli bir boyutu olarak dil: AKP döneminde Kürtçenin kamusallaşması. Eğitim Bilim Toplum, 37(10), 76-112.

Kaya, E. (2013). İşte "seçmeli Kürtçe"nin Türkiye haritası. Hürriyet Gazetesi. Erişim: 6 Şubat 2013. <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/22534618.asp>

Kendall, S., Kinder, K., Halsey, K., Fletcher-Morgan, C., White, R., Brown, C. (2003). An evaluation of alternative education initiatives. National Foundation for Educational Research. <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR403.pdf>

Margolis, E. (ed.). (2001). The hidden curriculum in higher education. New York: Routledge.

Oran, B. (2008). Bedava üniversite ezberi. Radikal İki, 13.01.2008. <http://www.radikal.com.tr/>

[ek_haber.php?ek=r2&haberno=7871](http://www.ozgurlukdunyasi.org/arsiv/17-sayi-190/157-akpnin-yoekue-yoekuen-ueniversitesi-ve-paral-eitim)

Öztürk, O. (2009). AKP'nin YÖK'ü, YÖK'ün üniversitesi ve paralı eğitim! Özgürlük Dünyası, sayı 190. <http://www.ozgurlukdunyasi.org/arsiv/17-sayi-190/157-akpnin-yoekue-yoekuen-ueniversitesi-ve-paral-eitim>

Palmer, J.A. (Ed.) (2001). Fifty major thinkers on education: From Confucius to Dewey. Londra: Routledge.

Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R., Mohanty, A.K. ve Panda, M. (2013). Çokdilli eğitim yoluyla toplumsal adalet. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Şaşmaz, A., Aydagül, B., Tüzün, I. ve Aktaşlı, İ. (2011). Türkiye'de din ve eğitim: Son dönemdeki gelişmeler ve değişim süreci. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

Uçarlar, N. ve Derince, M. Ş. (2012). Türkiye'de anadili sorunu: Kürt öğrencilerin deneyimleri. Eğitim Bilim Toplum, 37(10), 21-51.

Yıldırım, A. (2011). Eleştirel pedagoji: Paulo Freire ve Ivan Illich üzerine bir deneme. Ankara: Anı Yayıncılık.

(*) Bu metindeki kimi düşünceler, Boğaziçi Üniversitesi'nde, 2012-2013 öğretim yılının 2. döneminde verdiğim Eğitim Felsefesi dersi kapsamında öğrencilerle yürüttüğüm çalıştaylara dayanmaktadır. Öğrencilerime, değerli katkıları için teşekkür ederim.

İmam-Hatiplerle Yeni Bir Toplum Yaratılabilir mi?

Murat Kaymak

Gramsci, okulu egemen gücün (onun deyimiyle hegemonyanın) kendisini gönüllü olarak kabul ettirmede (rıza elde etmede) en önemli aracı olarak değerlendirmişti. Ondan esinlendiği açık olan Althusser ise okulu devletin en önemli ideolojik aygıtı olarak tanım-lamıştı.

Kuşkusuz bu değerlendirmelerin haklılık payı yüksek olmakla birlikte okul, tam olarak böyle bir işlev üstlenmez. Çünkü okul, müfredat ve öğretmenler aracılığıyla ne kadar etkin olursa olsun, öğrencinin kendi “kültürel evreni” ona çeşitli biçimlerde kendisine aktarılan resmi bilgi ve özellikle değerler karşısında direnme imkânları sunar. Örneğin zorunlu din dersi (şimdi seçmeli olanlarla birlikte) üzerinden Sünni İslam’a dönük bilgi ve değerler aktarılmasına rağmen bu dersleri alan Alevi’lerin, tümüyle Aleviliklerinden vaz geçtiği Sünnileştiği görülmedi. Varsa bile bunun nedeninin tümüyle bu derslerden kaynaklandığı da kesin olarak söylenemez. Benzer biçimde Kürt öğrencilerin aldıkları Türkçe eğitimle, Kürt kimliklerinden vazgeçtiklerine dönük bir kanıt yoktur. Var olan örnekleri ise okulla ilişkilendirmek gerçekte bağdaşmamaktadır. Hatta bu derslerin tersine bir etki yarattığı, bu kimlikleri daha rasyo-nel biçimde inşa ettiği ileri sürülebilir.

Senegal’in sosyalist lideri Léopold Sédar Senghor, bütün eğitimini Fransızca ve Fransız kültür evreni içinde gerçekleştirmiş biriydi. Kendisini Fransız olarak görmemişti ama kendi zenciliğini en iyi Fransızca ile ifade edebildiğini söylemişti. Kimileri Abdullah Öcalan’ı Kürtçe bilmemekle eleştirmekteler. Oysa bu doğaldır. Çünkü etnisite aidiyetinin kuruluşunda dil önemli olmakla beraber, bu aidiyeti diğer etnisiteler karşısında farklılaş-

tıran sadece dil değildir. Arka planda devasa tarihsel, coğrafi ve kültürel farklılıkların benimsediği bilgi ve değerlerden oluşan bir kültür evreni bulunmaktadır. Hatta yukarıda örnek olarak verdiğimiz Senegal Cumhurbaşkanı Senghor'dan yola çıkarak Öcalan'ın Kürt kimliğini Türkçe üzerinden inşa etmesi Kürtçe üzerinden inşa etmesinden çok daha kolay olmuştur diyebiliriz. Çünkü farklı bilgi alanlarına daha açık olan Türkçe onun ideolojik olarak beslenmesini fazlasıyla kolaylaştırmış olabilir.

Okulun aidiyetler karşısında çözücü, rıza yaratıcı, ideolojik aygıt gibi işlev görebileceğini düşünenler için tersi örnekleri çoğaltmak mümkündür. Aşağıda ele alacağımız konu bağlamında bu örneklerin yeterli olduğunu düşünüyorum.

Teolojik Politik Hareketler ve İmam Hatipler

Son 10 yılda okullar üzerinden teolojik politik hareketler bir rıza üretimi gerçekleştirmek istiyor. Geçmişte İmam-Hatip okullarıyla sınırlı olan bu çaba tüm okulları kapsayacak biçimde genişletilmiş görünüyor.

İmam-Hatipler üzerinden başarılı olan bu çabanın temel nedeni izlenen müfredat ve bu okulların kültür iklimiyle bu okulları tercih eden çocukların kültürel evrenlerinin paralellik göstermesiydi. Hatta siyasallaşma bu okullardan daha fazla çocukların okul dışı yaşamlarında gerçekleşmekteydi. Cemaat evleri, yurtlar, dergâhlar, Kur'an kursları, camiler ve evlere giren yayınlar, okulda alınan eğitimden çok daha fazla dönüştürücü etki göstermektedir. Okul (imam-hatipler) bu ilişkinin sistem içinde meşruiyetini sağlamanın dışında fazla bir anlam ifade etmemektedir.

Okul, sistemin kurulu düzen içinde uygun iktisadi ve siyasal mevkiler için uygun gördüğü belgenin kazanılmasının temel aracıdır ve

İmam-Hatipler, teolojik politik hareketin bu görüşlerini pekiştirerek veren en ideal okul modeli olmuştur.

Gerçekte bu okulların, diğer okullarda da yaygınlaştırıldığı gibi öğrencilerin gerçek çıkarlarını, onların kişiliklerinin gelişimini esas almadığı, evrensel bilgiyle ilişkisini değerler üzerinden sınırlayan bir özelliğe sahip olduğunu belirtmek gerekir. Darwin'den söz etmenin yasaklandığı, bilim ile inanç, bilgi ile değer arasında, inanç ve değerlerin tercih edildiği bir eğitim kurumunun bireyin gerçek yararını gözetecek bir içsel gelişime izin vermeyeceği açıktır. Bu ise, İmam-Hatipleri, modern anlamda okul olmaktan çok, belli bir amaç etrafında toplanan kişilerin belli bilgi ve yeteneklerle donandığı kamplara, hizmetiçi eğitim kurumlarına benzetmektedir.

Durum böyle olsa dahi İmam-Hatiplerinde kendi içsel gerilimlerinin olmadığı anlamına gelmemektedir. Öğrenciler kendi fiziksel gelişimlerinin gerekli kıldığı birçok davranışı yapmaktan kendilerini diğer okullarda olduğu gibi bu okullarda da alıkoyamamaktadır. Sıkı ahlaki denetim, resmi kontroller, bu sapsmalar karşısında yetersiz kalmaktadır. Öğrencilerin kültürel evreni içinde bulunan teolojik politik söylemi benimsemiş öğretmenler ve gruplar (aileler, cemaatler), bu sapsmalar karşısında çoğu zaman öteki ve aynı zamanda egemen kültür olarak değerlendirildikleri modernizmin sıkı bir eleştirisine girmekteler ve öğrencilerdeki sapsmaları bu ekseninde değerlendirmektedirler. Örneğin, öğrenciler arasındaki ergenlik davranışlarının önemli bir bölümü tümüyle TV dizilerinin etkisi olarak görülür ve bunun için alternatif TV kanalları ve bunların dizileri önerilir.

Yukarıda da belirttiğimiz gibi eğer öğrencilerin kültürel evreni ile okul arasında tam bir uyum yoksa İmam-Hatip öğrencilerinden de bu teolojik politik söyleme, karşı duran, bunun dışında bir kültürel evrenin içinde yer alan öğrenciler çıkmaktadır.

Siyasal İslam'ın Genişleme İhtiyacı

Buna rağmen teolojik politik hareket İmam-Hatiplerin dışında diğer okullarda kendini var etme, egemen kılma çabasına neden ihtiyaç duymaktadır? Bu hareketin yerleşik aidiyet gruplarını çözemeyeceği açıksa neden genişleme ihtiyacı duymaktadır? Bu çabalarında ne kadar başarılı olabilirler?

Milli Eğitim Bakanı “İmam-Hatiplere çok yoğun talep” olduğundan bahsederken, bu sözleriyle, böyle bir talebin olduğundan daha çok kendisinin bu okulları çoğaltma, öğrencileri buraya yönlendirme isteğini dile getirmiş oluyor. Teolojik politik söylemin diğer öncüleri de benzer açıklamalar yapmaktadırlar. Öyle ki İmam-Hatip mezunlarının toplumun olumsuz baktığı konularda birer örnek kişilik sergiledikleri dile getirilmekte. Örneğin denilmektedir ki “bu okullardan terörist mezun olmamıştır”. Oysa bu doğru ve gerçeği yansıtan bir bilgi değildir.

Devletin resmi terör örgütleri listesinde yer alan Hizbullah üzerine çalışmalarıyla tanınan Mehmet Faraç, “cezaevindeki Hizbullah Militanlarının %40’nın İmam-Hatip Lisesi mezunu”¹ olduğunu açıklamıştır.

Sözü Mehmet Faraç’ın çalışmalarından açmışken onun “Hizbullah’ın Kanlı Yolculuğu”² çalışmasındaki bir örneği hatırlatmak da konumuz açısından yararlı olabilir. Faraç kitabında Hizbullah’ın Alevi bir militanından söz etmektedir. Ahmet Yalçın adındaki bu militan Hizbullah tarafından 1998 yılında örgüt içi infaza kurban olmuştur. Alevi olduğu söylenen Ahmet Yalçın’ın bu örgüte katılması âşık olduğu eşi Filiz Yalçın aracılığı ile olduğu belirtilmektedir. Bu örnekte göstermekte ki insanların tercihlerini okudukları okullar ve aidiyetleri tümüyle belirlelememektedir. Yine bu örnek olay siyasal

1 <http://www.mehmetfarac.com/belgeb.asp?select=232> (Erişim tarihi 25 Ağustos 2013)

2 Mehmet Faraç, “Hizbullah’ın Kanlı Yolculuğu” Günizi Yayıncılık, İstanbul, 2002, s.211-212

kimlik edinmede duyguların yerinin ne kadar etkili olduğunu göstermektedir. Duygusal bağlar ve bunlarla örülmüş değerler sistemi siyasal tercihlerde çok farklı sapmalara yol açabilmektedir.

Teolojik politik hareketlerin duygulara ve değerlere yönelik söylemini güçlü kılma çabasını sanırım bu örnek açıklamaktadır.

Tekrar genişleme konusuna dönersek, bu konuda teolojik politik hareketin iki yönünü, iki grubunu görmek gerekiyor. Birinci grupta Siyasal İslam olarak bildiğimiz yapılanmalar yer alıyor. Bu harekete göre hayatın bütün alanlarına siyasal alandan İslam adına müdahale edilmesini esastır. İkinci grupta ise Patrick Heanni adlandırdığı “Piyasa İslamı”³ bulunuyor. Bu hareketler açısından asıl amaç, bireylerin inanç dünyalarının, eksiksiz bir bilgiye ulaştırılması, gündelik yaşamlarının bu bilgeliğin kazandığı manevi hazlarla sürdürülmesi değildir. Asıl amaç, toplumsal alanda dini olduklarını düşündükleri şeylerin görünür kılınması, toplumda kendilerinin dışında kalanlara bu görünürlük üzerinden hükmetmek ve toplumsal alanı onların aleyhine genişletmektir.

İşin içinde siyasal olma ve piyasa var ise genişleme bir tür zorunluluk içerir. Siyasal alanda kalmak, piyasa içinde etkin olmak için, kendi var oluş biçiminizin dışına çıkmak durumundasınızdır. Dolayısıyla teolojik politik hareketin genişleme isteği, siyasal olmalarının ve piyasa içinde yer almalarının bir gereğidir. Oysa klasik İslami hareketlerde genişleme, topluluğun doğal gelişimi ve misyonerlikle gerçekleşir. Bazı geleneksel İslami hareketlerde bu daha da sınırlandırılmıştır. Özellikle sufi hareketlerde bu özellik sıkça görülür.

Bu iki yönlü genişleme eğilimi bir birinin karşıtı ya da alternatifi değildir. Bir birlerini tamamlayan eğilimlerdir. Siyasal İslamcı ya-
3 Patrick Heanni, “Piyasa İslamı”, Özgür Üniversite Yay. Ankara, 2012.

pılanmalar bir politik seçenек olarak kendilerini sunarken, “Piyasa İslamı” “Siyasal İslam” karşısında modernitenin meydan okuyan en önemli gücü olan ekonomi ve teknolojinin İslamlaştırılması anlamına gelmektedir. Birinci gruba Necmettin Erbakan’ı, onun “kanlı mı olacak kansız mı olacak” sözünü ikinci gruba ise Başbakan Erdoğan’ı ve onun “bir elinde bilgisayar, diğer elinde Kur’an” sözünü örnek verebiliriz⁴. Siyasal İslam, sembolik davranışlara, topluluk ruhuna daha fazla vurgu yaparken, “Piyasa İslamı” için bunların bir önemi yoktur, gerektiğinde yok sayılabilir. Her iki eğilimin de antikapitalist bir yönü bulunmamaktadır. Siyasal İslam içinde görebileceğimiz hareketlerde çoğu kez Batı karşıtlığı biçiminde beliren söylemler, tavırlar ise kültürel düzeydedir. Aslında yapıla gelen, Samir Amin’in⁵ yerinde saptamasıyla Batının “Avrupa merkeziliği karşısında” tersinden “Avrupa merkezci” bir yaklaşımı benimsemektir.

Nerede ise bütün okullarda dini eğitim yaygınlaştırılmışken, İmam-Hatiplerin sayısı neden artırılma ihtiyacı duyulmakta?

Bu sorunun cevabı, eğitim sisteminin kendisinde yer alıyor. Derslerin adı ne olursa olsun önemli olan müfredatlarıdır, dolayısıyla içerikleridir. Eğitim sistemi içinde bunu belirleyen ise Talim Terbiye Kurulu’dur. Gelecekte yönetimin değişmesi durumunda basit bir kurul kararı ile iktidarın gerçekleştirdikleri tersine döndürebilir. İktidardaki teolojik politik hareketin karar alıcıları bu gerçeği

4 Patrick Heanni, age, s.16. Bizim değerlendirmemize esas aldığımız karşılaştırma, eserin çevirmeni Levent Ünsaldı’nın açıklayıcı notudur.

5 Samir Amin, “Modernite, Demokrasi ve Din/ Kültürizmelerin Eleştirisi” Özgür Üniversite Yayınları, Ankara, 2006, s.68 “Bu garip anlayışa göre, farklı tarihsel güzergâhları izlemiş halklar ve onların dini ve kültürü kendine özgüdür, değişmez-bozulmaz ve ebed müddet geçerlidir. Siyasal İslam, Batılıların Avrupa Merkeziliğine tersinden bir Avrupa Merkezilikle karşı çıkıyor.”

görerek, kendileri için daha güvenilir olan İmam-Hatipleri güçlendirmeyi, yaygınlaştırmayı öne çıkarmış durumdalar.

İmam-Hatiplerin güçlendirilmesi büyük ölçüde kamu yönetimi alanında yapılmaktadır. Çünkü İmam-Hatip okullarının programlarının ekonomik alanda bir karşılığı bulunmuyor. Kamu kuruluşlarında işe başlama ve yükselmeye gayri resmi biçimde İmam-Hatip mezunu olmak temel referans sayılıyor. Teolojik politik hareketin kamu kurumlarına öncelik vermesi 12 Eylül Darbesi ve Turgut Özal’la başlayan bir süreçtir. Özal’ın, “Şimdiye kadar herkes İslam’ı toplumda yaygınlaştırmak istiyordu. Oysa asıl sorun devleti İslamlaştırmaktır.”⁶ sözü iyi bilinmektedir. Bugüne kadar Devletin bütünüyle İslamileştirilmesinden söz edilemese de üst düzey kadrolarının ve kimi uygulamalarının İslamileştirilmesinden söz edilebilir. Eğitim bunların başında geliyor.

İmam-Hatiplerden Beklentiler

Resmi olarak İmam-Hatipler Liseleri, imam ve hatip yetiştiren meslek okulları, ortaokulları ise bu meslek okullarına öğrenci yönlendiren ilköğretim okulları olmasına rağmen, bugün bu okulların meslek okulları olmadığı konusunda tam bir görüş birliği vardır. Genel olarak “dinin öğrenildiği, öğretildiği okullar” olarak kabul edilmektedir.

Teolojik Politik hareketin sözcülerine göre İmam-Hatipler bunda da öte bir anlam ifade etmektedir. Başbakan Erdoğan’ın 20 Temmuz 2013 tarihli konuşması bu durumu en açık biçimiyle ortaya koymaktadır. İmam-Hatiplerin sadece bir okul olmadığını belirterek, bu okulların niteliklerini şöyle sıralamaktadır:

“İmam hatipler bu ülkeye istikamet çizen, bu ülkenin ufkunu aydınlatan en önemlisi de bu ülkenin öz değerlerine sahip çıkıp, onları 6 Emre Kongar, 21. Yüzyılda Türkiye, Remzi Kitabevi Yay. İstanbul, 1998, s.620-621

muhafaza eden nesillerin yetiştiği eğitim kurumlarıdır.”⁷

Yukarıda bizde İmam-Hatiplerin bir okul olarak görülemeyeceğini belirtmiştik. Çünkü iç ve dış etkenlerle⁸ birlikte düşünüldüğünde Siyasal İslam’ın bu okulları, bireylerin bir temel hak olarak inanç özgürlüğünün bir parçası olmaktan çıkardığı açıktır. Başbakan Erdoğan’ın sözleri bu gerçeği ortaya koymaktadır. Bu cümlelerde “öz değerlere sahip çıkma” ifadesi ise klasik Siyasal İslam’ın “özcü” yaklaşımını öne çıkarmaktadır. Bu özün, değişmez dini değerler anlamına geldiğini Erdoğan aynı tarihli konuşmada yukarıda cümlelerden hemen önce söylemektedir. Ayrıca bu yaklaşımını da bir öteki üzerinden inşa ettiği görülmektedir.

“Bakınız Türkiye’deki imam hatip liseleri mücadelesi bir Müslüman’ın, bir müminin hadiseler karşısında nasıl tavır takınması gerektiğine çok güzel bir emsaldir. Çok anlamlı, ibretlik bir hikâyedir. Milletin değerlerinin yok sayıldığı, çiğnendiği, ayaklar altına alındığı süreçlerden geçtik. İbadethanelerimizin ahırlara, depolara, müzelere çevrildiği, kapılarına kilit vurulduğu, yüzyıllardır yurdumuzun üzerinde inleyen ezanın susturulduğu, yerine çirkin bir şarkının minarelerden söylendiği günlerden geçtik. Kur’an-ı öğrenmekte, öğretmekte yasaktı. Çocukların kendi dillerini, kendi kültür ve geleneklerini, hatta tarihlerini, ecdadını öğrenmeleri suçtu. Bırakın öğrenmeyi ve öğretmelerini, evinde belli

kitapları bulundurmak dahi suçtu.”⁹

Bu değerlendirmelerin gerçeklikle ilgisinin olmadığı açıktır. Siyasal kimlik inşa süreçlerinde gerçeklikleri çarpıtmak, sıkça gözlenen bir durumdur. Kimlik inşasında gerekli görülen ortak hafıza oluşturma, bu hafıza üzerinden yaratılan farklılıklarla, bugünü yaşama ve yarına yönelme bilimsel bir kaygı içermez ve çoğunlukla yukarıdaki konuşmada olduğu gibi yaratılan bir öteki üzerinden hamasete gereksinim duyar. Bu konuşmada dile getirilen tarihsel olayları da bu biçimde anlamak gerekir.

Bu cümlelerden anlaşılıyor ki, teolojik politik hareketin karşısında yer alanlar yenilgiye uğratılmıştır. Yasaklamaların, acıların yaşandığı dönem kapanmıştır. İmam-Hatipler, artık teolojik politik hareketin öngördüğü toplumu inşa edebilecek duruma gelmiştir. Başbakan bunu İmam-Hatipleri, toplumun “öz değerlerini koruyan” ve “toplumun önüne vizyon koyan” eğitim kurumları ilan etmektedir.

Bu yaklaşım, Samir Amin’i haklı çıkaracak biçimde “karşıtın” kendi içinde benimsenmesidir. Çünkü okul üzerinden yeni bir toplum inşa etme tezi tümüyle teolojik politik hareket tarafından da benimsenmiştir. Buna göre düne kadar daha sınırlı, bir toplululuğun kendisini yeniden üretmesi, devam ettirmesi görevini üstlenen İmam-Hatipler bundan sonra toplumun tümüne yönelik bir yeniden inşayı üstlenmiş oluyor.

İmam-Hatipler Üzerinden Yeni Bir Toplum Yaratılabilir mi?

Okul üzerinden bir toplumu, tek bir kimlik çevresinde biçimlendirmenin mümkün olmayacağını belirtmiştik. Dolayısıyla İmam-Hatiplerden beklenen bu görevin de başarıya ulaşması mümkün olmayacaktır. Tersine İmam-Hatipler için belirlenmiş olan bu gö-

⁹ <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/23775555.asp> Erişim tarihi 26 Ağustos 2013

⁷ <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/23775555.asp> Erişim tarihi 26 Ağustos 2013

⁸ Murat Kaymak, “Emperyalizmin ve Gericiliğin Güvenlik Projesi Olarak İmam Hatip Okulları” Birgün Pazar, 30 Eylül 2012 Bu yazımızda İmam-Hatiplerin soğuk savaş yıllarında komünizme karşı bir güvenlik projesi olarak var edildiğini, Sovyet Birliğinin çöküşünden sonra bir süre önemsizleştirildiğini 2004 yılından itibaren ABD’nin Ortadoğu Projesine bağlı olarak yeniden önemli hale getirilmeye çalışıldığını vurgulayarak, bu okulların tarihsel gelişimindeki dış etkeni ortaya koymaya çalışmıştık.

rev, toplumda keskin bir ayrışmayı beraberinde getirecektir.

Geçmiş dönemlerde okul üzerinden inşa edilmeye çalışılan kimlik, büyük ölçüde diğer kimlikleri görmezlikten gelen bir özellik göstermesine karşın, yeni kimlik, bu kimliklerin üzerinde tüm toplumu kuşatma iddiasındaydı. Oysa dini kimliklerin tüm toplumu kuşatması tarihin hiçbir döneminde gerçekleşmiş değildir. Dinler daha çok kültürel düzeyde bir benzeşme yaratmakla birlikte, bu dünya ve öbür dünya ayrımına bağlı olarak geliştirdiği “günah” ve “sevap” kavramlarıyla toplumdan çok bireyi muhatap alır ve her bireyi diğerinden ayırıştırır.

İkinci olarak bu anlayış, toplumda kendisini bir öteki üzerine inşa ettiğinden, zaten toplumun tümünü kuşatmayı daha başlangıçta ortadan kaldırmış olmaktadır.

Üçüncü olarak, İmam-Hatipler okul olması özelliğiyle belli bir müfredatı, dolayısıyla standart bir bilgiyi öğrencilere taşır. Oysa dini yaşam, belli ritüellerin dışında sınırları belli bir bilgiye kapalıdır.

Dört, dinler bireyin yaşamının bütün alanlarını kuşatma iddiası taşımasına rağmen bireyin, hem biyolojik, psikolojik yapısı buna izin vermez. Ayrıca toplum, dinin doğrudan müdahil olamayacağı bir etkeni barındırır.

Bu dört nedenin dışında İmam-Hatipler üzerinden yeni bir toplum inşa etmenin mümkün olmayacağına dair daha başka nedenler ileri sürülebileceği gibi yukarıda sıraladığımız nedenler de kendi içinde ayrıntılandırılabilir. Sonuç olarak bu çabanın başarısız olacağını, İmam-Hatiplerin teolojik politik hareketin uzun vadeli bir rıza üretimi, yeni bir toplum yaratması için verimli bir araç olmayacağını söyleyebiliriz.

**Bir Ders,
Bir Kitap,
Bir Öğrenci ve Bir Öykü**

Ayhan Ural¹

Derslerimde sıklıkla kullandığım eşzamanlı okuma ve tartışma yöntemini, bu yüksek lisans dersimde de kullanmıştım. Her zamanki gibi dersle ilgili olabilecek ve alanda önemli tartışmalara yol açmış bazı kaynaklardan yararlanarak derse biraz derinlik kazandırmak istemiştım. Yaygın olarak okunduğunu düşündüğüm Joel Spring'in **Özgür Eğitim** kitabını da bu düşünceyle önermiştim. Sonradan öğrenmiştim ki öğrencilerin hiçbiri bu kitabı okumamıştı. Doğrusu bu durumdan oldukça rahatsız olmuş, şaşırmış ve kaygılanmıştım. Çünkü derse kaydolan öğrencilerin hepsi öğretmendi ve önemli bir kısmının mesleki kıdemleri yüksek sayılabılırdi. Heyecanlı ve zor bir süreç yaşayacaktık öngörüsüyle başladık ve öyle de oldu. Kitaba ilişkin yapılacak değerlendirmenin başlığını; **kitabı okudunuz da ne oldu?** şeklinde belirledik ve ilginç bir tartışma süreci yaşadık. Yapılan değerlendirmeler karşısında bir eğitim bilimci olarak farklı duygu ve düşünceler yaşadım. KOCAELİ - Gebze Teknik Endüstri Meslek Lisesi Kimya Öğretmeni Yasemin AKBAY'ın değerlendirmesi beni oldukça etkilemişti. İznini alarak o değerlendirmeyi paylaşıyorum.

Bu Kitabı Okudum Da Ne Oldu?

"Eğitim ve Okul Yönetimi" adlı yüksek lisans dersinden bu kadar keyif alacağımızı ve kısa sürede bu kadar araştırıp okuyacağımızı kim tahmin edebilirdi ki? Ama bunu yaptık ve okuduğumuz Joel Spring'in Özgür Eğitim kitabı ki; hocamızın yine mükemmel tespitiyle, ders değerlendirmesi olarak okuyup izlenimlerimizi rapor olarak istemesi son noktayı koyma açısından mükemmeldi diye düşünüyorum. Bu heyecanla yazıyor olmak, ayrı bir mutluluk.

¹ ayhanural@hotmail.com

Sorduklarında 15 yıldır öğretmen olarak çalışmaktayım derdim gururla, öğrencilerime her şeyin en iyisini verdiğimi düşünerek. Kitaptan alıntı “İnsanlar kendilerine sahip değillerdi, olmaları gereken şeyler insanlara sahip olmuştu.” Evet bu cümle bende bir tarihi süreci gözden geçirme, eğitimi-kültür-öğretimi sorgulama, irdeleme ve araştırma konusunda önemli bir yüzleşme ve etki yaşattı.

Kitaba hayran olmadım ama oradaki mücadelelerin, bana göre uç, uçuk kaçık, hatta saçma bile dediğim birçok sorgulamanın içinde kendimden başka şeylere sahip olduğumu gördüm. Birçoğunu, her halde benden iyi biliyorlardır deyip kabul ettiğimi fark ettim. Ne haddimize düşerdi sorgulamak, onlardan iyi mi bilecektik?

Stirner “özgür insan” ile “eğitilmiş insan” diyordu. Artık şunu iyice fark ettim ve inandım. Özgür insan kendisidir ve zaten istediği kadar eğitilmiştir. Eğitilmiş insan ise kendisinden başka edindiği her şeyde özgürdür. Bu özgürlükte birilerinin kontrolündedir. Ben kendimi hissetmeliyim!

Ferrer’in, çalışmaları olaylara ve okullara bakış açısında hayli fazla yol almamı sağladı. Bakış açımdaki pozitifliğin, düşünce ve eylemlerimin gereksizliğini ifade eden cümlelere karşı mücadele hırslarımın artmasında yol gösterici oldu.

Hiçbir zaman boş ver buda böyle geldi böyle gider, diyen bir insan olmadım. Bulduğum konumda yapabileceğimden daha farklı çalışmaların olduğunu görmemi sağladı.

Okul kültürünün oluşumunu -tarihi süreci, bu süreç içerisinde yaşanan olaylar ve gelişmeleri- gözlemlemek heyecan vericiydi. Sorgulama noktasında ufuk açıcı bir mücadele vermeye başladım. Yapıcı çözümler üretmeye, düşünmeye yönlendirici bir kitap olması beni daha da karmaşıktırdı. Evet! Okulun hayatımıza kattıkları, içselleştirdiklerimiz,

bizim beklentilerimiz. Buradaki okula bakış açısı tamamen katı ideolojik ve toplumu belli kalıplara soktuğu yönünde. Bu noktada okul kültürünü daha farklı boyutlarda “Bireysel kendimiz olarak” nasıl içselleştirebileceğimizi sorgulama, çözüm üretme noktasında beyin fırtınası yapmaya çalıştım. Çünkü kitap burada durup düşünmem gerektiğini bana hatırlatıyordu sanki! İnsanların nasıl, neden ve kimler tarafından yani 5N1K ile yola girip yaptığınız işteki yanlışlıkları sorgulatan -hey sen ne yapıyorsun?- dedirten bir kitap.

Fark ettiğim ve takıldığım; yaşamı deneyimleme kavramıydı. Burada ki Emili’nin yaşamı dikkat çekiciydi. Zaman çok hızlı geçiyor. Yaşanabilecek çok güzel şeyler var. Tamamen yaşantısal öğrenmenin olamayacağını hatta olmaması gerektiğini düşünüyorum. Bu noktada özgür insanlara ihtiyaç var. Kendisi olan kendisi yaşayan insanlar olmalı ki, kendisi olan insanlar yetiştirelim.

Çok güzel ifade etti Stirner “özgür insan” ve “eğitilmiş insanı”. Bu ayırımda kendini bildiğinde asla politik bir güç olarak kullanılamayacağındı. Gerçek iktidar kaynağı bireyin iç dünyasında sahip olduğu kurumdur. İnsanlara bir şeyler zorunluluk olarak dayatılıyor ve sorgulamadan kabullenişlik başladığında özgür insanın varlığı nerede?

Ben bu çelişkileri çok yaşadım. Kitabı okurken “Kendi Özgür Ülkemi Kurmak” istediğimi ve bu anlamda çabaladığımı fark ettim. Zihnime tahakküm etmeye çalışan “modern devletin gücü zihne tahakküm etmenin önemini anlamış olmasında yatar” gücüne karşı koyabileceğimi gördüm. İnsan yaşamalı ama gerçekten yaşamalı kendisi için mücadele etmeli, bunu çok içten hissettiriyor kitap. En büyük kendiliğin, özgür kendin olmak olduğunu çok iyi anlatıyor.

Bu kitapta insanları gördüm hepsi kendi olan insanları “Spring, Ferrer, Godwin,

Rousseau, Marx, Freire, Illich, Stirner, Tolstoy, Reich ve Neill “Kendiliklerinin mücadelesini veren insanları. Bunu yapabilmenin gücünün; bugün toplumsallaşma adına insanları okul adı altında dört duvar arasına toplayarak “Biz gençlerimizi eğitiyoruz.” deyip tüm kendi egolarımızı, siyasi ve politik düşüncelerimizi, askeri disiplinlerimizi en önemlisi de jandarmalıklarımızı kalplerine yerleştirdiğimizi gördüm. Ben kalbimde beni istediğimi hissettim ve acı duydum. Ve şu anda övündüğüm meslek hayatımı kendimsiz olarak yaşadığımla ilgili sıkı bir yüzleşme ve aydınlanma yaşadığımı da rahatlıkla dile getirebilirim. Okulun verdikleriyle yaşayacağımız aydınlanma ki bunu bu şartlara göre söylüyorum çok umut verici değildir. Fakat mücadele etmenin gerekliliğini seneler önce verilen mücadeleleri okudukça daha çok hissediyorum.

İnsanların, toplumsal eğitim, toplumsal konum ve okul eğitimi aracılığıyla başarılı ve başarısız konumlandırılması yine beni birçok davranışla ve bakış açısıyla yüzleştirdi. Hep karşı olduğum ama çarkın içinde uygulamak zorunda kaldığım 10-15 soruyla ya da bir doğrunun olduğu sorularla hiçbir geçerliliği olmayan ölçme değerlendirmelerle etiketlediğimiz dünyalara ne büyük kara bulutlar oluşturmuşuz. Evet! İrdelemenin, sorgulamanın, “hep düşünmenin ve yüreklere çiçek ekmenin” çok önemli olduğunu çok sık bir şekilde yürekten ve gerçekten inanarak hissettim. Ben benim gibi olmayı hissettim.

Illich’e göre “okullar insanı öğrendiğinden yabancılaştırmıştır” ki bu da bende bayağı derin ifadeler uyandırdı. Hamura şekil vermek için aldık küçük canları; yeterlilikleri, uzmanlıkları ne ölçüde bilinmezliklerle dolu ve kendi özgür dünyalarından bi haber insanların ellerine teslim ettik! İnsanın varlığından, yaşamından, kendisinden ne bekliyoruz. Bu kitabı okurken kendi dünyalarını araştırmak ya da oluşturmak gibi bir olgunun olmadığını gördüm o insanlarda. Biz teslim ettik dünyalarımızı

onlara. Tamamen sistemsel bir dayatmanın içinde yaşıyor olduğumuzu gördüm. O başkalarının hamuru oluyor, kendinin değil ki?

Freir şöyle yazıyor “insanlar dünya ile diyalektik ilişkilerine yanıt olarak değil, kitle iletişim araçlarından günlük olarak aldıkları talimatlara göre düşünmeye ve hareket etmeye başlarlar.” Şu an ki toplumumuzla yüzleşiyor olmaktan , büyük bir acı duydum. Etrafımda “Niye sen düşünüyorsun ki yarın mutlaka birşey düşünürler ona, sende alır yaparsın ya da uygularsın” diyen kendinden bi haber insanlar var.

Düşünmenin, var olmanın temeli olduğunu tekrar tekrar hissettirdi bu kitap. Bunu Freir’e çok güzel bağladı “kendi kendinin farkında olma ve kendi kaderini belirleme arzusunun mümkün olabilmesi bireyin karakter yapısının özgürleşmesini gerektirir” başka ne denir ki?

Wilhem Reich ile Freud arasındaki farklılıklardan yola çıkarak, birçok düşünceyi ve anlayışı karşılaştırma fırsatı buldum. Burada anlatabileceğim birçok argümanı hala kafamda evirip çevirmekteyim. Şunu da belirtiyim ki en çok alıntı yapıp irdelenmesi gereken bölümlerden birisiydi bu bölüm benim için. Benim bu konularda ciddi okumalar yapmam gerektiğini belirtmeliyim.

Neill’in okulu, Summerhill de -insanlarda kendi kendini düzenleyen karakter yapısını geliştirmeyi amaçlayan bir okul hareketi-okuyan öğrencilerin ileriki hayattaki yaşamsal başarıları, benim kişisel özgürlük boyutunda çok daha fazla yol almamı sağladı.

Neill’in, Wilhem Reich ile karşılaşmadan önceki argümanlarının sonraki süreçte kazandığı boyut dikkatimi çekti. Kurulan okullardaki eğitimin boyutları ayrı bir düşünce boyutunu uyandırdı. Ailenin, okulun ve devletin karşılaştırılması ve bağlantıları, kendi hayatımda yaptığım sorgulamaları bana hatırlattı. Aileyi hep küçük bir devlet

olarak düşünürdüm. Çalıştığım okulumu da aynı şekilde. Yöneticilerin ve öğretmenlerin bu anlamda özgür kişiler olmamaları, kendi dünyalarını çaldığımız birçok gencin geleceğine yönelik yaptığımız boyaların fırça darbelerini düşünemiyorum bile?

Çok düşünmek gerek çok, sonrasında da ortak bütünlüğümüzün, tüm karşıtlıklarımızla insanın kendi özgürlüğüne ulaşma çabasında birleşmesi gerektiğini de...

Aires, çocukluk, aile ve okul kavramlarının birbirine bağlı gelişimini izleyerek, çocukluk kavramının tarihsel gelişimini, aile yapısını ve çocuk üzerine etkilerini heyecanla okudum. Ergenlik kavramının gelişimi “Gençlik sorununun” ortaya çıkışı 1920’lerde Jazz Çağı’nın, 1930’larda yitik kuşak adını alması II. Dünya savaşı sonrası Beat hareketine dönüşmesi ve 1960’larda Hippilere ve Yippiilere bağlanması dikkat çekici konulardı. Bu değişimlerle çocuğun aileyle bağlarının kuvvetlenmesi ayrıca beni heyecanlandırmıştı. Ama orada da bağımlılığa dönüşen bir bağıllık gelişmesi yine okumalarımı aşırı derecede sorgulamacı hale dönüştürdü. Kitapta ilerleyemez oldum. Birileriyle tartışmak, konuşmak ve süreç içerisinde kendimi bir yerlere dahil etmek ihtiyacı duydum. Öyle deriz ya, sen olayın neresindesin?

Kibbutz hareketi “kadınların eşitliği ile aile sorunlarının kolektif yöntemlerle çözülmesi yönünde bir çabayı temsil eder” satırlarını okuduğumda evet, kadın, sorun ve çözüm dedim. Burada yaşanan deneyim beni oldukça şaşırttı. Ancak Spiro’ nun, kadınların eşitliği idealinin kadınların “Biyolojik trajedisi” denilen şeyin karşılığında gerçekleştiğini keşfetmesi noktasında başka bir boyut kazandı.

Kibbutz eğitiminin önemi, çocuk yetiştirmede çekirdek ailenin önemini bilinçli olarak yok ederek kadın eşitliğini koruma çabasına girmesidir. Bu satırlarını okuduğumda, tüm annelik hislerim buna isyan etti.

Acaba neden? Bu kadar kültürel olarak bu eşitsizliklere uğradığımız halde bu düşünceye tarafsız bakmayı dahi kabul etmedim. Acaba bana böyle öğretilmiş diye mi? Neden bu kadar katıyım diye düşünmedim değil. Ama şunu biliyorum ki bu gerçekten hissettiğim, yaşadığım bir duyguydu ve duyumsadığım şey annelikti. Anneliği yaşadığınızda siz kendinizi özgür hissediyorsunuz. İş yükünüzden ziyade paylaşımlarınız sizi eşit yaşadığınıza inandırıyor.

Kibbutz çalışmalarının incelenmesi ve Bettelheim kolektif çocuk yetiştirmenin önemli sonuçlarından birinin, kolektif bir süper egonun ya da bilincin gelişimi olduğunu ileri sürmesi -Max Stirner’in içselleştirilmiş otoritenin “hayaleti” dediği şey. Bettelheim’a göre, akran grubunun ürünü olan süper ego daha az korkutucu, daha bildik ve daha kaçınılmazdır. Burası da bir takım sorgulamalar yapmama neden oldu. Ama kendimde şunu fark ettim ve mutlu oldum. Artık bana ne kadar kabul etmeyeceğim gibi görünse de hiçbir şeye uzak olmadığımı her şeyi eşit değerlendirebileceğimi düşünmemdi. Mesele onaylamak ya da reddetmek değildi. İrdelemek, sorgulamak ve yaşamsal olguda kendinde kendine rağmen fark yaratmaktı. Direkt kabul ya da ret, gereksiz önyargılı davranış algısıdır.

Bu kitabı ilk okuyuşumda bir çukurdaydım, notlar alırken bir kuyudaydım ve su çok lezzetliydi, kuyuda olmanın bir önemi yoktu, ne zaman ki özeti yazmaya başladım kuyudaki kovanın içine oturmuş hem su içip hem de kendimi ışığa doğru çıkarırken buldum. Beni kuyudan çeken kimdi ya da neydi diyeceksiniz? Özgürlük pratiği, “özgürlüğü kullanmanın en iyi yoludur” inancıydı. SİZ SÖYLEYİN HOCAM! BU KİTABI OKUDUM DA NE OLDU? sorusuyla bitirmişti değerlendirmesini Yasemin öğretmen.

Denizin Ardı Özgürlük

8. Kolektif Yaz Kampı

Ezgi Ünsal¹



Bu sene sekizincisi düzenlenen Kolektif Yaz Kampının bileşenleri Genç Çapulculardı. Her sene Öğrenci Kolektifleri'nin düzenlediği liselilerin ve üniversitelilerin buluşup kolektif yaşamı yeniden inşa ettiği kamp bu sene Haziran Direnişini'nin ana bileşeni olan gençlere ev sahipliği yaptı.

Kampın ilk günü çadırların kurulması, kamp alanına yerleşme ve kamp alanını tanıma, kampın genel düzeni hakkında bilgi sahibi olma, atölye kayıtlarının yapılması gibi işlerin yapılmasıyla geçti. Kampın genel işleyişinde Gezi ruhu olduğu açıktı. Öncelikle çevre temizliğinden yemekhane işlerine kadar her gün bir ilin görevli olduğu iş bölümleri yapıldı. Bu iş bölümlerine katılmakta gönüllülük esas olmakla birlikte kamp alanında elinde çöp poşetleriyle dolaşan, yemekhaneye gidip gönüllü yardım etmek isteyen birçok kampçı vardı.

Kampın ikinci gününden itibaren Gezi Direnişi gündemli söyleşiler ve forumlar Can Dünder-Şebnem Sönmez- Barış Atay söyleşiyle başlamış oldu.

Gezi Direnişi ve İsyân Günleri

Kampın en çok ilgi gören söyleşilerinden olan Can Dünder- Şebnem Sönmez ve Barış Atay söyleşisinde direnişe katılan aydın ve sanatçıların bu isyanı nasıl değerlendirdiği konuşulurken gençlerin de sohbete katılmasıyla tartışmalar çok daha keyifli hale geldi. Kent meydanlarında ve parklarda devam eden forumlar değerlendirilirken bir yandan da direniş boyunca yaşanan deneyimler aktarıldı. İlk olarak söz alan Barış Atay, Gezi Direnişi ile birlikte farklı düşünceleri olan insanla-

¹ Öğrenci Kolektifler Üyesi



rın bir araya gelip AKP faşizmine karşı ortak mücadele verdiğini, bu mücadelenin birlikteliğinin çok önemli olduğunu vurguladı. Ardından konuşan Şebnem Sönmez, 28 Haziran gecesi yapılan saldırıyla birlikte halkın AKP faşizmine artık direnmeye başladığını ve hiçbir şeyin artık eskisi gibi olmayacağını söyledi. Gezi Direnişi'ni yaratan sürecin, ya-



pılan eylemlerin ve parklarda gerçekleştirilen forumların tartışılmasının ardından söz alan Can Dündar; bu hareketin halk tarafından kolektif bir şekilde yaratıldığını, hiçbir önderinin olmadığını ve olmaması gerektiğini vurguladı.



Kampın sonraki günlerinde ayrı ayrı devam eden üniversite ve lise forumu da liseliler ve üniversiteliler tarafından yoğun ilgiyle karşılandı. Foruma katılan hemen herkesin kent merkezlerindeki forumlara katılmasının verdiği deneyim forumların verimli geçmesini sağladı. Kent merkezlerinde olduğu gibi burada yapılan forumlarda da doğrudan demokrasi hakimdi. Öncelikle deneyimlerin aktarıldığı forumların ardından yapılan gençlik forumunda özellikle önümüzdeki dönem kent meydanlarında neler olacağı ve üniversitelere girmesi planlanan polisler dair neler yapılabilir, KYK'nın bu sene yaptığı açıklama(öğrencilere burs vermesinin şartının direnişe katılmamış olması) gibi sorunlar konuşuldu ve birçok somut öneri yapıldı. Hatta üniversiteliler şu sıralar üniversiteye polisin girmesiyle ilgili bir slogan yarışması düzenliyor ve birincilik ödülü kazanan sloganın bütün üniversitelerde kullanılacak olması.

Gezi Direnişi'nde yaratıcılıklarıyla ve farklı çözüm önerileriyle ortaya çıkan taraftar gruplarıyla ilgili olarak da Burak Kuru, Mehmet Karlı ve Özgür Güven'in katılımıyla gerçekleşen Tribünlerde Gezi Ruhu söyleşisi gerçekleştirildi.

Yine kampta yapılan forumlardan çıkan kararlar doğrultusunda forumların süresinin kısa olduğu, daha uzun süreli tartışmalar yapılması gerektiği konuşularak gece 24.00 buluşmalarının yapılması kararı verildi. Kürt sorunu, gericilik ve ulusalcılık 24.00 buluşmalarının başlı haline geldi uzun süren sohbet ve tartışmalara ev sahipliği yaptı.

Tüm Yıkımlara İnat Birlikte Üretim

Profosyonel atölye yürütücüleri tarafından yürütülen 33 atölye birbirinden keyifli üretimler çıkardı. Tiyatrodan stop mationa, heykelden origamiye, video eylemen kısa film atölyesine ve müziğin farklı alanlarının buluştuğu atölyeler(ritm, akapella, mızık, ya-



raticı müzik gb) kapmçılar tarafından yoğun ilgi gördü. Atölyelerde direnişin etkisi büyüktü. Bu bağlamda birkaç atölyeden özellikle bahsetmekte fayda var.

Geçtiğimiz senelerde de yapılan video eylem atölyesinin bu seneki görüntüleri Haziran İsyanı'ndandı. Oktay İnce ve Sevgi Türkmen tarafından yürütülen atölyede direniş boyunca farklı alanlardan çekilmiş görüntüler üzerine ve isyan, direniş, barikat, ajitasyon gibi kavramlar üzerine tartışıldı.

Kısa film atölyesinde direnişin yanı sıra direniş sırasında hayatını kaybedenlerin konu olduğu filmler dikkat çekti. Özellikle “Ölenler Dövüşerek Öldüler” adlı kısa film yoğun ilgi gördü.

Boğaziçi Caz Korosu şefi Masis Aram'ın yürütücülüğünde gerçekleşen akapella atölyesi kuşkusuz kampın en dikkat çeken atölyelerindendi. Boğaziçi Caz Korosu'nun söylediği direniş şarkılarını bu sefer genç çapulcular söyledi. Akapella atölyesi katılımcılarının sesini kimi zaman yemek sırası beklerken kimi zaman kantinde sohbet ederken duymak



mümkündü.

Müziyen Serdar Türkmen tarafından yürütülen yaratıcı müzik atölyesinde kimi zaman bildiğimiz şarkıların sözleri değiştirildi kimi zaman da yeniden şarkılar üretildi.

Bunların yanında bütün atölyelerde Gezi Ruhu, direniş ve isyan temel birleştirici ve üretimlerin ortak kaynağıydı.

Yıllardan Sonra Şarkılar Söylüyor Çocuklar

Kampın belirli akşamlarında sahilde buluşan genç çapulcular Karmete ve Yeni Türkü konserlerine buluştu. Kimi zaman eşkıya olup horona durdular kimi zaman hep beraber özgürlüğün, kardeşliğin, isyanın şarkılarını söylediler.

Direniş boyunca kamerasını halktan yana çeviren Çapul TV ve Halk TV ara ara kaptan yaptığı canlı bağlantılarla 8. Kolektif Yaz Kampı'nı ekrana taşımış oldu.

Kampın son günü bu sefer kamp boyunca ürettiklerini sergilemek için sahilde buluşan genç çapulcular oldukça verimli bir kapanış şenliği düzenledi. Gezi Direnişi'nin ruhuyla bir araya gelen yüzlerce genç birlikte üretmenin ve paylaşmanın keyfini çıkarıp yeni bir dünya kurmanın artık çok yakın olduğunun sözünü verdiler.

ALO! Çocuğunuz Terör Kampında!

Daha kamp başlamadan 8. Kolektif Yaz Kampı hakkında Yeni Akit gazetesi saldırı boyutunda haberler yapmaya başlamıştı. Kamp hakkında gazetede çıkan “kızlı-erkekli yaz kampı yapıyorlar, arkadaşlarla eğlenmeye gidiyoruz diye başlayıp daha sonra terör örgütlerinin ağına düştüğü” gibi cümleler kampın yandaş medya tarafından nasıl aksettirildiğini gösteriyor. Yeni Akit'in haberi kampta Kolektif Basın Merkezi'nin orantısız zeka kullanmasıyla çekilen “İfşa” adlı kısa filmler

eğlenceli bir şekilde eleştirilirken, bir yandan kampa katılan öğrencilerin “bir numaradan” arandığının haberi geldi. Aranan tüm ailelerin aynı numaradan aranması ve her birine “ben çocuğunuzun arkadaşayım, ismimi vermek istemiyorum, çocuğunuz şu an tatilde değil mi?, ben de oradaydım fakat orada hükümeti devirmeye çalışıyorlar...” gibi aynı cümlelerin kurulması oldukça dikkat çekiciydi.



Sonuç Yerine-Bu Daha Başlangıç

Öğrenci Kolektifleri’nin düzenlediği 8. Kolektif Yaz Kampı, Haziran Direnişi’ne katılan birçok genci bir araya getirdi. Kamp hem katılımı açısından hem de politik olarak oldukça zengindi. Apolitik olarak adlandırılan bir kuşağın isyanı ile açığa çıkan direniş; bu kuşağın politika üretmesini, kendi arasında tartışmasını ve kendince çıkarımlar yapıp yeni döneme hazırlanmasını sağladı. Kamp’ta bir araya gelen yüzlerce genç sokaktaki yaratıcılığını kimi zaman yaptığı müzikle kimi zaman çektiği filmle kamp alanına taşıdı. Dayanışmanın, birlikte yaşamın en güzel

örneğini parklarda yaratan gençler çadırların kurulmasından kamp alanı temizliğine kadar her alanda 8. Kolektif Yaz Kampı’nda kendi yaşam alanlarını yeniden inşa ettiler.

AKP’nin, hayatına dair yaptı tüm saldırılara ve yıkımlara karşı isyanını sokağa taşıyan gençler, sokağın tadını aldı bir kere ve kamp alanından ayrılırken hep bir ağızdan başladı haykırmaya;

“Bu Daha Başlangıç...”

Belli Başlı Psikolojik Sağlık Etkenleri

Hasan Güneş¹

Erich Fromm'un "üretken yönelme" psikolojik sağlıkta önemli bir yeri vardır. Üretken yönelmenin üç boyutu vardır; çalışma, sevgi ve akıl. Üretken insanlar olumlu özgürlüğe ve kendi potansiyellerini gerçekleştirmeye yöneldikleri için tüm karakter tiplerinin en sağlıklısidir. İnsanın temel varoluşsal ikilemi olan, bireyselliğini ve kendini özgürlüğünü yitirmeden diğerleri ve dünyayla bir olma çelişkisini çözebilmenin yegane yolu üretken etkinliklerdir. Çözüm üretici çalışma, sevgi ve düşün ile başarılabılır(İnanç ve Yerlikaya,2008).

Sağlıklı kimseler, işlerini, kendini yaratıcı bir biçimde ifade etmenin bir aracı olarak görürler. Üretken yönelimdeki kişiler, diğerlerini sömürmek, kendilerini pazarlamak, diğerlerinden uzaklaşmak ya da gereksiz maddi şeyleri toplamak ve biriktirmek için çalışmazlar. Ne tembeldir ne de kompulsif bir biçimde hareketlidirler, çalışmayı yaşamın gerekliliklerini üretmenin bir aracı olarak ele alırlar(İnanç ve Yerlikaya,2008).

Ruh sağlığı iyi olan bir kimse problemlerini gerçekçi bir gözle görüp, bunları toplumun isteklerini az çok göz önünde bulundurarak çözebilendir. Böyle bir insan yaşamaktan ve çalışmaktan kıvanç duyar, geleceğe az çok umutla bakar(Baymur,1984).

Kendi iç dünyasında çatışmaları çözebilendir kişi; sağlıklı kişidir. Ayrıca, sağlıklı kişi, sosyal entelektüel becerilerini geliştiren kişidir.

Sağlıklı kişide, ego gerçekçi düşünmeyi, akıl yürütmeyi, karar vermeyi, problem çöz-

meyi ve haz ertelemeyi içeren tarzlarına sahiptir(İnanç ve Yerlikaya,2008). Yine Karl Jospen ise sağlıklı kişinin yaşama anlamı kabılmasının yolu olarak, bir nedense ve bağlanmanın önemine vurgu yapmaktadır. Aynı zamanda Andre Gide kendilerini tek başına kalmış bulmaktan korkan insanların psikolojik sağlıkla ilgili problemleri olduklarını göstermektedir(Geçtan,1999).

Sağlıklı insan, potansiyelini ortaya çıkaran kişidir. Kendine özgü anlamlı bir yaşam sürdüren kişidir(İnanç ve Yerlikaya,2008). Yine sağlıklı insan, kendine güveni ve çevresine uymayı sağlayacak sosyal becerilere sahiptir.

Sağlıklı insan, başardıkları ve hayatı nasıl yaşadığında, bir doyum bütünlük duygusu içindedir(Plotnik,2007). Yine sağlıklı kişi sevgi dolu, anlamlı ilişkiler geliştiren kişidir.

Rogers, psikolojik olarak sağlıklı insan potansiyelini tam kullanan kişi olarak tanımlamış ve kendini tam olarak ortaya koyan insanın niteliklerini şöyle sıralamıştır: Rogers'a göre, potansiyelini tam olarak kullanan kişi, yeni deneyimlere açık olduğu için kalıp davranışlar sergilemek yerine yaşamın her anını değerlendirmeye çalışır... Yine bir diğer niteliği duygularına güvenmeleri ve içlerinden geldiği gibi davranma eğilimleri vardır. Böyle bir kişi, başkalarının düşünceleri ya da mantığı yerine kendi içinden geldiği gibi davranma yeteneğine sahiptir. Rogers, bu duruma örnek olarak ressam Greco'yu, ünlü Fizikçi Albert Einstein'ı göstermiştir. Bununla birlikte Rogers'a göre kendi içinden geldiği gibi davranmak ve kendine güvenmek yalnızca sanatçılar ve dahiler için geçerli bir durum değildir. Her birimiz hayatımızı kendi içsel değerlerimize göre yaşamış ve kendimizi benzersiz ve tatmin edici yollarla ifade etme potansiyeline sahibizdir. Potansiyelini tam olarak insanlar sosyal açıdan uyumlu olmakla birlikte toplumsal beklentilerce belirlenmiş rollere uymak konusunda diğer insanlara göre daha az isteklidirler. Bu yüzden de çevresindekilerin onaylanamayacağından kor-

1 Emekli öğretim görevlisi

karak yapmak istedikleri şeyleri yapmaktan vazgeçmezler. Meslek tercihi, yaşam biçimi gibi konularda önemli kararlar alırken kendi isteklerini, ilgilerini, ihtiyaçlarını ve değerlerini dikkate alırlar(İnanç ve Yerlikaya,2008):

Potansiyelini tam kullanan birey, ayrıca kendisinin beğenilmeye, hoşlanılmaya, değer bulur ve onlarla ilgilenme konusundaki potansiyeline güvenir, olumlu saygı ihtiyaçlarını, insanlarda başarılı ilişkiler kurarak karşılar.

Böylece, kendisi için olduğu kadar başkalarına da koşulsuz olumlu saygı gösterir. Sonuç olarak, böyle insanlar yaratıcı bir biçimde ve tam olarak yaşarlar. Hem olumlu hem de olumsuz duygularını diğer insanlara oranla çok daha gerçekçi bir şekilde daha derin ve yoğun yaşayarak daha zengin ve doyurucu deneyimlere sahip olurlar. Deneyimlere spontan bir şekilde karşılık verir, mutluluğu karmaşık bir ütopya değil de zamanla değişen bir yolculuk gibi görürler(İnanç ve Yerlikaya). Sağlıklı insan, daha amaca yönelik, sorumlu ve planlı hedeflerini geliştirmesi gerekir. Böylece güven duygusu gelişir. Ayrıca, sağlıklı insan, plan yapma, yeni şeyler başlatma konusunda isteklidir.

Sağlıklı insan, kendini derinlemesine tanıyan, sahip olduğu duyguları ve düşünceleri fark eder ve bunları ifade edebilen kişi demektir. Bunu gerçekleştiren kişinin dış dünya ile uzlaşması kolaylaşacaktır. Diğer yandan, iç dünyasını tanımaktan korkmayan insandır.(Dökmen,2000).

Sağlıklı kişilik özelliklerinden biri de yaratıcı düşünme, esnek düşünebilme ve anlayışın yenilikler, fikirleri ile yeni veya alışılmışın dışında çözümler üretecek şekilde yeniden organize edebilen bireydir. Sağlıklı insan, mantık yürütme(düşünme) kavramı oluşturmak, problem çözmek ve yaratıcı faaliyetlerde bulunmak için kullanılan zihinsel süreçlere sahiptir(Politnik,2007).

Sağlıklı insan, yaşadığı dünyada akıl, içgörü ve imgelem yoluyla sorunlarını çözebilen kişidir. Ayrıca kurduğu ilişkilerde boyun eğme ve güce dayalı ilişki değil; sevgiye dayalı ilişkiler kurar(İnanç ve Yerlikaya,2008).

Sağlıklı insanın bilinci donanmış kişidir. Bu durumdaki kişi her zaman, her koşulda etkili ve güçlü olacaktır. Anlamlı, güçlü ve coşkulu bir yaşam, ancak donanmış bir bilincin temelleri üstüne kurulur(Cüceloğlu,2002). Ayrıca, sağlıklı insan kendi görüşlerinde ısrar etmez. Bunun diğer anlamı, diğerini kendine benzetmeye çalışmaz. Sağlıklı birey yaşamlarının birbirlerinin olgularına önem vererek zenginleşmesine fırsat verir. Bunun diğer anlamı, birlikte olan bireyler kendi algılamasının dışına çıkıp, birbirinin gözüyle şekli görme ve bir diğerinin yaşamını zenginleştirir(Cüceloğlu,2002).

Sağlıklı birey, kendi ve diğerlerinin yeteneklerinin ve potansiyellerinin farkındadır. Bunu açığa çıkarmak için çaba harcar. Yine dik yürüyen, güler yüzlü “Ben yapabilirim” diye düşünen ve risk alan, hatalarını, başarıya giden yolda başarmak olarak gören; geleceğe umut ve şevkle bakan kişidir(Cüceloğlu,2002).

Psikolojik olarak sağlıklı kişiler, insanları, olayları, fikirleri ve gelecekle ilgili durumları daha doğru ve net bir şekilde değerlendirebilirler(Cüceloğlu,2002).

Sağlıklı bireyler, davranışlarında daha içten ve doğaldırlar. Çünkü kendi güdülerini ve güçlerini, duygularını, yeteneklerini daha iyi algılamaya yakındırlar(İnanç ve Yerlikaya,2008).

Yine, sağlıklı insan dünyayla ve onun içindeki insanlarla ya da insanların duygusuyla, sürtüşme halinde değildir(Dökmen,2000).

Diğer yandan iç dünyasında neler olup bittiğini fark etmenin yollarını arar ve kendisiyle tanışmanın yollarını arar. Diğer yandan, bir gün öleceğini bilerek, mevcut günlerini daha

iyi değerlendirmeye, hayatını zenginleştirmeye çaba gösterir(Dökmen,2002).

Sağlıklı insan özelliklerinin en önemlilerinden biri de inançları tutarlı ve gerçekçidir(Geçtan, 2008)

Davranışçı psikolojiye göre, ruh sağlığı şu şekilde ifade edilmektedir(Bakırcıoğlu,2008:193):İyi ve mantıklı öğrenim yaşantılarıyla toplumun onaylayacağı davranışları edinmiş olmaktadır. Kişi, çevre onu nasıl koşullandırıyor, öyle bir yaşam sürdürüyor.

Kendini benimseme, onaylama, kendine saygı duyma, değer verme, özsaygı, ruh sağlığının temelini oluşturmaktadır. Örneğin, depresyonun yaygın belirtilerinden biri özsaygının yitirilmesi ve değersizlik duygularıdır(Bakırcıoğlu,2008:184).

Bireysel psikolojiye göre ruh sağlığı şu şekilde belirtilmektedir(Bakırcıoğlu,2008:193):Bireyin ulaşılabilir amaçlar belirleyip bunlara ulaşarak güçlü ve mutlu olmayı başarmasıdır. Birey, üstünlük çabasında ne denli başarılı olursa, o denli mutlu olmakta ve yaratıcı benliğinin gücü ile dost, yardımsever bir toplumsal varlık durumuna gelmektedir. Eksiklik karmaşası oluşturan birey ise, abartılı üstünlük çabalarına yönelmektedir. Bu da onun mutluluğu için ciddi bir engel oluşturmaktadır.

Çözümsel psikolojiye göre ruh sağlığı şu şekilde belirtilmektedir(Bakırcıoğlu,2008:193):Kişinin, ırksal bilinçdışı istek ve eğitimlerini, toplumsal gerçeklerin engellenemesi, bastırmaya zorlamaması, kişiliğin dört temel işlevi olan düşünme, duygu, duyarlık ve sezgiyi uyumlu bir biçimde kullanabilmesi demektir. Başka bir deyişle bunun anlamı, ırksal bilinçdışı istekleriyle dış dünya gereksinmelerinin uzlaştırılmasıdır.

Psikanalize göre ruh sağlığı şu şekilde ifade edilmektedir(Bakırcıoğlu,2008:193):İçgüdüsel istekleri, toplumla çatışmaya düşmeden

doyurabilmektedir. Bu ilkel benlik, benlik ve üst benlik arasında gereksinmelerin olumlu yollarla duyurulması konusunda bir anlaşmaya varılması demektir. Başka bir deyişle; aklın ilkelerini izleyerek, haz ilkesine göre yaşamaktan uzaklaşıp gerçeklik ilkesine göre yaşama yoluyla mutlu olmak ve mutlu etmektir. Ruh sağlıklı kişi, yeterince güçlü bir benlik geliştirmiştir. Bu kişinin üst benliği baskı konusunda aşırı direnmeyen bir esnekliğe sahiptir.

Erich Frommun kişilik kuramına göre ruh sağlığı şu şekilde belirtilmektedir(Bakırcıoğlu,2008:194):Toplumsal ve ekonomik güçlerin örgütlenmesi ile insanın, bu toplumun bir üyesi olarak, söz konusu güçlere egemen olması ve onlara köle olmaktan kurtulması sonucu, olumlu özgürlüğe ve tam anlamı ile gelişmiş bir benliğe kavuşmasıdır. İnsan, kendini mutsuzluğa sürükleyen etkenleri ancak, toplumda egemen olduğu; ekonomik örgütlenmesi insanın mutluluğunun amaçlarına uygun duruma getirdiği; toplumsal oluşumuna etkin olarak katıldığı zaman yenebilecektir. Beklenen bu sağlıklı kişilik, insan doğası toplum yapısına dinamik bir uyum sağladığında olacaktır. Bu da insancı toplumculuk anlayışını yaşatmak ve yaymak için çabalarını sürdüren özgürlükçü bir yaşama ancak, bu yolla kavuşabilecektir. Toplumsal ülkeler ve düşünceler, insancı ülkelerle ancak o zaman bağdaşacaktır.

Bakırcıoğlu(2008:194) Erikson'un toplumsal ruhsal gelişim kuramına göre ruh sağlığını şu şekilde belirtmektedir: Pek çok, görevi yerine getirebilen bir benlik geliştirme olmayı dile getiriyor. Bu benlik, dış dünyadan bilgileri belli bir düzene sokabilen, algıları değerlendirebilen, uyum sağlayıcı davranışlarını yönetebilen, geleceğe yönelik tasarımlar oluşturabilen bir yapıdadır. Bu nitelikte bir benlik geliştiren kişi, istediğini geliştirebiliyor, istediği gibi olabiliyor. Sonuçta da kendini iyi görüyor. Kişi bu benlik kimliğini, sorunlarla baş etmesini sağlayan yaşam dene-

yimleriyle kazanıyor. Sağlıklı bir toplumsal-ruhsal gelişimin güvencesi olan bu kimliğini sırasıyla; temel güven, girişim, çalışma ve yapıcılık, kimlik, yakınlaşma duygularını, üretkenliğin gelişimini ve benlik bütünlüğünün oluşumunu gerçekleştirerek elde ediyor. Bu gelişimle kişi, umut, istenç, amaç, yeterlik, bağlılık(sadakat), sevgi, bakım verme ve bilgelik erdemlerinin de sahibi oluyor.

Bütün insanlar, özellikle ebeveynleri gibi yaşamlarındaki önemli kişilerden saygı, kabul görme ve onlarla sıcak bir ilişki kurma gereksinmesi alıyor. Olumlu saygı gereksinmesi yaşam boyu devam eder. Ancak diğerleri ile belirli temaslardan bağımsızlaşarak ikincil, öğrenilmiş bir olumlu özsaygı gereksinmesinin oluşmasına da yol açabilir. Olumlu özsaygı gereksinmesini doyurmak için gösterilen çabalar, kendini gerçekleştirmenin en büyük engelidir(İnanç ve Yerlikaya,2008:297).

Nurberg, kendini beğenmişlik, benmerkezcilik, başkalarının duygularına kayıtsızlık, kendi bedenini algılamada yetersizlik, kendisinin ve diğer varlıklarının sınırlarını belirleme güçlüğü, diğer varlıklarla sürekli bir bağ yaşayamama ve psikolojik dokunun olmayışı, psikolojik sağlığının olmadığına işarettir(Geçtan,1999:151).

Adler, sosyal ilginin kişinin psikolojik sağlığını değerlendirmeye yarayan bir ölçüt olduğunu belirtmiştir. Bu yüzden, sağlıklı bir kişilik gelişimi için gerekli olan süper ego veya kolektif bilinçdışı değil sosyal ilgidir. Adler'e göre "bireyin sosyal ilgisinin gelişme derecesi, evrensel olarak geçerli olan insani değerlerin tek kriteridir. Bu nedenle, yaşamlarımız, ancak başkalarının yaşamlarına değer kattığımız ölçüde değerlidir. İyi uyum yapmış bir insan yaşamının ilk yıllarından itibaren bu kalıtsal potansiyeli geliştirmeyi öğrenecektir. Öte yandan, uyumsuz kişiliğe neden olan sosyal ilginin yadsıması olmaktadır. Normal ve sağlıklı kimseleri diğerleriyle içtenlikle ilgilenir ve onları önemserler. Bu kimselerin

ilerleme hedefleri toplumsaldır ve diğer insanların refahını da içerir. Sosyal ilgisi gelişmiş sağlıklı kişiler bu dünyada bazı şeylerin yolunda gitmediğini bilmekle birlikte kendilerini, insan türünün gelişimine adanmışlardır. Kısacası diğer insanların, hatta henüz doğmamış olanların bile yaşamlarına katkıda bulunmadıkça kendi yaşamlarının bir anlamı olmadığını farkındadır. Uyumsuz insanlar ise sosyal ilgiden yoksun olan kimselerdir. Benmerkezcidirler, kişisel üstünlük ya da diğer bir deyişle diğerleri karşısında üstünlük anlayışı içindedirler ve toplumsal hedefleri yoktur. Kişisel çıkarlarıyla ve kendileri için anlamı olan bir yaşam sürerler(İnanç ve Yerlikaya,2008:145)

Adler, insanların diğerleriyle ilişki kurmak için doğuştan potansiyeli olduğunu savunmuştur ve bu algıya sosyal ilgi adını vermiştir. Doğal olarak Türkçeye tam olarak çevrilmesi mümkün olmamakla birlikte; toplumsal duygu, topluluk duygusu, dayanışma duygusu, insanlığın bir üyesi olduğunu söylemek mümkündür(İnanç ve Yerlikaya,2008:43).

Adler'e göre insan olumlu sosyal dürtülerle motive olmaktadır. İnsanların bencil çıkarlarından(kişisel kazançlarından) toplum çıkarları uğruna vazgeçmelerine yol açan sosyal bir içgüdü tarafından güdülendiklerini gözleyen Adler, bu durumu sosyal ilgi kavramıyla açıklamaktadır. Bu bakış açısına göre insanlar, toplumsal bir çıkar uğruna kendi gereksinmelerini ikinci plana atabilmektedir. Sosyal ilgi esas olarak bütünüyle birmiş gibi hissetmek sonsuza kadar süreceği düşünülen bir toplum biçimi için çaba göstermektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2008,44).

Adler bireylerin aşağılık duygusuna (yetersizlik) sahip olduğunu ve sürekli üstünlük çabası içerisine girdiğini belirtmektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2008,47).

Fromm'a göre insanın varoluşsal bir gereksinimi olan ilişki gereksinmesi ancak gerçek

sevgi ya da olgunlaşmış sevginin gelişmesi ile doyurabilir. İnsanlarla gerçekten ilgilenmek, verici olmak onları gerçek istek ve duygularını engellemek, tüm insanlığa karşı sorumluluk duygusu geliştirmek olgunlaşmış sevginin temel bileşenlerindendir. Sevgi sevdiğimiz şeyin yaşaması ve gelişmesi için gösterdiğimiz aktif ilgidir. Annenin çocuğuna bakması, bir insanın sevdiği çiçekleri yatırmaya çalışması gerçek sevginin ayrılmaz bir bileşeni olan “ilgidir”. “Sorumluluk” ise diğer insanların açık ya da gizli olan gereksinimlerine verilen yanıttır. Sorumlu olmak demek sevdiğimiz kişi ya da şeyin gereksinimlerine yanıt vermeye istekli ve hazır olmak demektir. “Saygı” sevilen kişiyi olduğu gibi görüp kabul etmek onu değiştirmeye çalışmaktan kaçınmaktır. Saygı aynı zamanda diğer kişinin kendine özgü gelişimine duyulan anlamındadır. Bir insanı tanımadan onun ihtiyaçlarını bilmek, gereksinimlerini karşılamaya istekli olmak ve onu olduğu gibi görüp kabul etmek mümkün olmadığı için gerçek sevginin dördüncü bileşeni “bilgi”dir. Diğerlerini tanımak onları kendi bakış açılarıyla görüp anlamak anlamına gelmektedir (İnanç ve Yerlikaya 2008,115).

Birey merkezli yaklaşım, tüm psikolojik sorunların gerçekleştirme eğiliminin engellenmesinden kaynaklandığını ileri sürmektedir (İnanç ve Yerlikaya 2008,297).

Psikolojik sağlıkla ilgili, diğer bir terim psikolojik algıdır. Sağlıklı birey kendi gördüklerini tek gerçek olduğuna inanmaz. Böyle düşünme ortamı olumsuz etkileri kalıplaşmış, “inatçı”, “dediğim dedik”, “öttürdüğüm düdük” tavırlı birbirine “sevgisiz” kişiler ilişkilerinde karşısındakinin farklı algılamasına izin vermez. Böyle kimselerin inat etmeleri ve birbirlerinden dolayı, hem kendilerini ve birbirlerini dinlememelerinden dolayı, hem kendileri hem ilişkileri gelişmez (Cüceloğlu, 2002,29).

Lecky, iyi bir ruh sağlığı için benlik tasarımı

ile özellikle ideal benlik (bireyin ne olması, nasıl davranması gerektiğine ilişkin kendisine mal ettiği değer yargıları) ile gerçek yaşantıları arasında iyi bir ahenk ve tutarlılık önemine dikkati çekmiştir. Bir insan ne kadar benlik tasarımına uygun davranabilirse, kendini o kadar rahat hisseder, ideal benliğine ne kadar ters düşen yaşantılarının etkisinde kalırsa, o kadar huzuru kaçır ve kaygılanır. Kendi değer yargıları ve ideallerine uygun davranmak istenen kendine olan saygısını, güvenini ve mutluluğunu artırır. Ruh sağlığı yerinde bir kimse kendi benlik tasarımına az çok uyarlı davranabilen kimsedir (Baymur, 1994,266).

Sullivan değer verdiğimiz kişilerle yaşadığımız ilişkilere dikkat çekmiştir. Zayıf toplumsal ilişkiler güvensizlik duygusuna ve kaygıya neden olur (Burger 2006,177).

Yetişkinlikte bir dereceye kadar narsis kalırız. Ancak, insanın temel amaçlarından biri de doğuştan gelen bu narsis eğiliminin üstesinden gelmek ve etkisini azaltmaktır. Bu gerçekleştirilmediğinde gerçek sevginin yaşanması da mümkün olmayacaktır (İnanç ve Yerlikaya, 2008,116).

Bazı kalıtsal bozukluklar dışında (doğuştan geri zekâlılık gibi) insanın doğası son derece esnek ve uyumsaldır. Kişilik temel olarak sosyal güçler tarafından şekillenmektedir... Kişiler arası ilişkiler gereksinimi güçlü bir gereksinimdir. İnsanın kişiler arası ilişkilerden uzun süre kendini uzak tutmak kişiliği sağlıklı düzeyde korumak çok zordur, bu durumda kişilik bölünmesi olur (İnanç ve Yerlikaya 2008,136).

Sullivan’a göre, gerçek ya da hayal ürünü kişiler arası bir ilişki olmadan, kişilik var olamaz. Kişilik, insanın yaşadığı ve varlığını bulduğu karmaşık kişiler arası ilişkilerden soyutlanamaz. İnsanları anlamamanın tek yolu, onların çeşitli kişiler arası durumlarda nasıl davrandıklarını gözlemektir. Sullivan’ın sistemine göre, “kendi” kavramı sadece di-

ğer insanlarla olan ilişkilerde anlam kazanır (Burger, 2006,177).

Yaşam severlik psikolojik sağlık ile ilgisi vardır. Üretken sevgi daha önce sözünü ettiğimiz dört nitelikte (ilgi, sorumluluk, saygı ve bilgi) karakterizidir. Bu dört özelliğe ek olarak sağlıklı insan aynı zamanda yaşam sever niteliklere de sahiptir, yaşam sever kişiler, insanların, hayvanların, bitkilerin, fikirlerin ve kültürlerin yaşamını geliştirmeyi arzularlar. Bu kişiler hem kendilerinin hem de diğerlerinin gelişmesini ve büyümesini önemserler. İnsanları güç kullanmak değil, sevgiyle, akılla ve örnek olarak etkilemeye çalışırlar. Framm, kişinin kendisini ve diğerlerini sevmesinin birbirinden ayıramaz olduğunu düşünür. Ancak, kişinin sevmesi önce gelmelidir. Her insan üretken sevgi kapasitesine sahiptir. Ancak, insanın birçoğu bunu başaramazlar. Çünkü kendilerini sevmeyiz. Üretken düşünmede üretici düşünce kişinin diğer insanlara ve nesnelere karşı içten ilgisi ile motive olur(İnanç ve Yerlikaya, 2008,128).

İd, ego, süperego arasındaki uyum, psikolojik sağlık açısından önemlidir. Freud’a göre bu boyutlar zihnin içinde ayrı bölümler değil adeta bir resmin renkleri gibi, bölümlerin uyum içinde birlikte bulunduğu bir karışımdır(İnanç ve Yerlikaya 2008,210).

Kendilik değeri, kendimizi ne kadar sevdiğimiz, kendi değerimizi, önemimizi, çekiciliğimizi ve sosyal uyumluluğumuzu ne kadar önemseydiğimizdir(Plotnik 2007,402). Kendilik değerini psikolojik sağlıklı ilişkisi muhtemeldir. Yüksek bir kendilik değerine sahip olmak, neşeli ve mutlu olmak, sağlıklı sosyal ilişkilere sahip olmak ve kişisel uyumunun artması gibi olumlu sonuçlarla bağdaştırılırken düşük kendilik değerine sahip olacak; depresyon, kaygı, anti sosyal davranışlar ve zayıf kişisel uyum gibi olumsuz sonuçlarla bağdaştırılmaktadır. Sonuç olarak kendilik değeri kişinin birçok özelliğini etkilediği için önemlidir(Plotnik 2007,416).

Alfred Adlerin“sosyal yetkin tip”in psikolojik sağlık konusunda ipucu vermektedir. Sosyal yetkin tip, gelişmiş, olgunlaşmış bireye örnek teşkil eder.

Yüksek düzeyde sosyal ilgi ve etkinlik derecesine sahiptir. Diğer insanlara içten bir yakınlıkduyarlar ve onlara bütünlük duygusu içindedirler. Yaşam ödevlerini sosyal sorunlar olarak değerlendirirler. Bu sorunları çözenin işbirliği kişisel cesaret ve başkalarının iyiliği için istekli olmayı gerektirdiğini belirler.(İnanç ve Yerlikaya 2008,58).

Psikolojik sağlığının önemli etkenlerinden biri de yaşam ödevleridir. Adler’e göre yaşam ödevleri, iş, arkadaşlık, sevgi(aşk) her insanın yaşamda kaçınılmaz bir biçimde karşılaşacağı ödevlerdir. Adler aynı zamanda bu yaşam ödevlerinin birbirinden bağımsız olmadığını ve bunların çözümünün yaşam tarzımıza bağlı olduğunu dile getirmiştir(İnanç ve Yerlikaya 2008,57).

Prof.Dr Üstün Dökmen’in Küçük Şeyler 1-2-3-4 adlı eserlerinin psikolojik sağlık etkenlerine önemli katkıları olacağına inanmaktayım. O nedenle aşağıda bu kitaplardan yararlanılmıştır.

Bu kişisel davranışçı yaklaşıma göre, zihnimizin derinliklerinde “Ben yetersiz bir insanım” türünden katılaşmış bir düşünceler özgüven eksikliği adını verdiğimiz bu tabloyu ortaya çıkarır ve bizi mutsuz eden birtakım davranışlara, toplumsal yönelimlere yol açar. Bunlardan biri de köleliktir veya köleliğe eğilimdir(Dökmen 2011,102-103 d).

Esir ve Köle, bir güçlü karşısında sahip olduğu insanca haklarının tümünü veya bir kısmını kaybetmiş kişiye esir veya köle denir(Dökmen 2011,16 d).

Esirler evinde, bazıları daha güçlü despot görünebilir. Ama temelde yöneten ve yönetilen arasında karşılıklı bağımlılık bulunduğu için aslında esirler evinin tüm sakinlerini birbi-

rine bağımlıdır, bu durum her iki tarafın da zayıf olduğu anlamına gelir. Karşılıklı bağımlılıktan kaynaklanan bu zayıflığa “kölesizlik sendromu” denir. Köle efendisine bağımlıdır. Bu yüzden kölesiz kalan efendiler sıkıntıya düşer(Dökmen 2011,27-31 d).

Peki, eşitler evi nedir? Bu eşitler evine tüm bir görüntü sunar? Eşitler evinin niteliklerini şöyle sıralayabiliriz(Dökmen 2011,36-37):

- 1- Kişilerin temel gereksinimleri büyük ölçüde karşılanmaktadır.
- 2- Temel gereksinimleri karşılanan kişiler, kontrol gereksinimlerini, çevrelerine baskı yapmadan giderebilirler.
- 3- Birbirlerini ekonomik ve duygusal yönden bağımlı değildirler; parayı ya da sevgiyi kısarık çevredekileri kontrol etmeye çalışmazlar.
- 4- Demokratik anlayışı benimsemişlerdir, bağımlılık değil bağıllık vardır.
- 5- Tüm insanların onurlarının eşit olduğu görüşünü benimsemişlerdir.
- 6- Irk, cinsiyet farkı gibi önyargıları yoktur.
- 7- Kişiler, birbirlerinin düşüncelerini ve davranışlarını eleştirebilir ancak duygularına saygılıdır.
- 8- Kişilerin iletişim becerileri gelişmiştir, birçok iletişim ve empatik anlayış vardır.
- 9- Kişilerin varoluş, uzlaşma ve gelişme becerileri gelişmiştir. Veri/bilgi toplama, bu verileri değerlendirerek fikir geliştirme özgürlük ve becerileri vardır.
- 10- Bir eşitler evinin mensupları eşitler evinde yaşamayı bir yaşam tarzı olarak tercih ederler.

Eşitler evi, üyeleri arasında işlev(statü) farkı olabilir ama onurlar açısından fark yoktur(Dökmen 2011,52-53 d).

Kul, kabaca tanımlamak istediğimizde, sahip olduğu bazı hakları, seçim yapma özgürlüğünü belirli bir kişiye devrederek, onun emrine giren kişilere kul denir. Kullar, davranışlarının, giderek düşüncelerinin yönlendirilme-

sini yönetilmesini bağımlı olduğu kişiye bırakır. Kul kendi iradesiyle, kendi seçimiyle emir altına girmiş kişidir. Kul olmak çoğunlukla isteğe bağlıdır. Kul kavramının içinde sadakat da vardır. Bir köle sahibine sadakat göstermezse, ayıplanmaz, cezalandırılır. Ancak bir kul efendisine sadakat göstermezse ayıplanmaz, cezalandırılır. Ancak bir kul efendisine sadakat göstermezse, öncelikle ayıplanır, belki sonra cezalandırılır. Kula toplumsal, duygusal baskı söz konusudur. Köle ile kul arasındaki fark özetle şudur: Kölede bir bağımlılık, kullukta ise daha çok bir bağıllık söz konusudur. Bu bağıllık, bazen sosyal baskıyla ortaya çıkan zaman zaman duygusal boyutu ağırlık kazanan türdendir. Söz konusu: bağıllığın bağımlılıkta ciddi şekilde karşıması söz konusu olabilir(Dökmen 2011,71 d).

Özgür ve kul arasındaki fark şöyle belirtilebilir(Dökmen 2011,81 d): Özgür insan, düşüncelerinden, davranışlarından ve tercihlerinden ötürü, birilerine sürekli olarak hesap vermek zorunda değildir. Aslında herkes toplum kurallarına uymaya zorlanır, özgür kişilerde de zaman zaman toplumsal baskıyı hissederler. Ancak özgür kişiler, seyahat etme, eşini, mesleğini seçme özgürlüğüne sahip kullar bu tür seçme özgürlüklerine sahiptir(Dökmen 2011,81 d).

Kimin köle, kimin özgür olduğunu belirlemede temel ölçüt, saygı olmalıdır. İşlevleri, statüleri, rütbeleri farklı da olsa kişilerin onurlarının eşit olduğuna inanmak, doğal bir sonuç olarak saygılı olmayı gerektirir(Dökmen 2011,90 d).

İnsanlar, zaman zaman(galiba sıklıkla) başkalarını kendileri gibi düşünmeye davranmaya zorlar. Bunun bazen fiziksel güç kullanarak, bazen medyayı kullanarak, propaganda yaparak gerçekleştirir. Yöntem ne olursa olsun birilerinin kendi istediğimiz doğrultuda düşünmeye ve davranmaya zorlamak, onu köleleştirmek, ortamı esirler evine çevirmek de-

mektir. 6*6 her durumda 36 eder mi? Etmez. Sonsuz sayıda matematik sistemi vardır. Kısadan hisse, ötekinin bakış tarzı sizinkinden farklıdır; gözleri farklı yerden bakar, gördüğünü algılayarak zihinsel şemaları(algı sistemi) sizinkinden farklıdır. Hangi düşüncenin doğru hangisinin yanlış olduğunu anlamak kolay değildir. Doğruluk ve yanlışlık büyük ölçüde görecelidir(Dökmen 2011,137-138 d).

Çocuklarımızı bizim istediğimiz şekilde davranmaya zorlamanın ??? vardır(Dökmen 2011,38-39 d): 1- Biz her zaman doğruyu bilmeyiz(Hiç kimse, her zaman, her konuda doğruyu bilemeyiz. 2- Bizim istediğimiz davranış, aslında çok doğru olabilir, ancak sürekli olarak kendilerine gösterilen doğruları yapmaya alışmış derler, bir gün yol gösterenleri kalmadığında, kendilerini yalnız ve çaresiz hissedebilirler.

Yetişkin yaştaki insanların sorumluluk almasını istiyoruz. Etkili yollardan biri, ilkokul yaşlardan resme, müziğe, beden-eğitimine ağırlık vermektedir. Kimi batı ülkelerinde beden eğitimi dersinde futbol, basketbol oynatıp ekip olmayı, müzik dersinde ortak ritim oluşturabilmeyi, resim dersinde ise algılara yeniden şekil vermeyi, görsel kompozisyonlar oluşturmayı öğretiyorlar. Bütün bu etkinlikler, çocuklara seçme özgürlüğü tanıyarak karar verme becerilerini geliştirir, onları geleceğe hazırlar(Dökmen 2011,57-58 d).

Çocuğumuza en uygun olacak mesleği düşünüp, “şu bölüme girsin iyi olur”, dediğimiz zaman yine suflörlük etmiş olursunuz. Çocuğumuzun yeteneğine ve ilgilerine ve hevesine uygun meslek seçmesine izin verirseniz suflörlük etmemiş olursunuz. Artık yirmi yaşını geçmiş olan çocuğunuzun ne zaman, kiminle evlenmesi gerektiğini, ne zaman, kaç çocuk yapması gerektiğini söylerseniz, yine suflörlük etmiş, onun kişisel tercihlerine saygılı davranmamış olursunuz(Dökmen 2011,19 ???).

Çocuğunuzun meslek ve eş seçimine karıştığınız zaman, onun hayatı keşfetmesine izin vermek yerine, onun adına onun hayatını keşfetmeye çalışıyoruz demektir. Ne yiyeceklerine, nasıl yiyeceklerine, ne öğreneceklerine, hangi mesleği icra edeceklerine, hayat boyu kiminle evli olacaklarına, kısacası nasıl yaşayacaklarına karar verilen insanlar, ilk ve son kez uğradıkları bu dünyada yeterince yaşamayacaklar, en azından kendi hayatlarını yaşayamayacaklardır demektir(Dökmen 2011,196).

Suflör değil, rehber olmak gerekir. Suflörler rehber arasında iki temel fark vardır: Birincisi, suflör insanlara doğru yolu gösterir, çünkü kafasında tek bir doğru vardır. Rehberse insanlara yollar gösterir, seçmelerini sağlamak için uğraşır. İkinci farksa şudur: suflör, gönüllü olsunlar olmasınlar, insanlara kendi kafasındaki doğruyu empoze eder. Rehberse yalnızca gönüllü olarak kendisine başvuranları seçeneklerle tanıştırır(Dökmen 2011,296).

Suflörlük, bir başkasının ne düşünmesi, nasıl davranması, hatta bazen ne hissetmesi gerektiğini söylemektedir (Dökmen 2011,17d).

Sahnede suflör gerekli olabilir, ancak yaşamın her kesiminde, çocuklarımıza ve birbirimize yerli yersiz suflörlük ettiğimizde, kendi doğrularımızı kulaklarına fısıldadığımızda, yaşam tarzlarına karışmış oluruz(Dökmen 2011,17 b).

Suflörlüğün sakıncaları vardır(Dökmen 2011,22-23 b):

1- Suflör kullanmayı alışkanlık haline getirdiği zaman, uzun vadede bir rahatlama sağlayabilir. Ancak kişi suflör kullanmayı alışkanlık haline getirdiği zaman uzun kişisel yaşam senaryosunu başkasına kaptırabilir.

2- Suflör doğru söylüyordur, siz yanlış anlayabilirsiniz.

3- Suflör yanlış söylüyordur, bilgisiz birisinin ??? olursunuz.

4- Suflöre bağımlı olabilirsiniz; zamanın onun kuklası haline gelip gönüllü köle olabilirsiniz.

5- Pek çok yönden gerilirsiniz; suflör kullandığınız için kendi kişisel yaşam senaryonuzu bir başkası yazar ve zamanla kendi aklınızı ve iradenizi kullanma beceriniz geriler.

Bazen suflör kullanmak belki işe yarıyor, ancak sürekli olarak bir suflörle yaşamak sizin kendi aklınızı kullanmanızı engeller(Dökmen 2011,23 b).

Karşındakilerin dünyayı ve olayları algılama ve düşünme biçimlerinin yanlış olduğunu, bizim algılama ve düşünme biçimimizin ise tek doğru olduğunu düşünmek zihinsel benmerkezcidir. Benmerkezcî kişi, kendi bakış tarzının, kendi düşüncelerinin tek doğru olduğunu, kendisi gibi düşünmeyenleri de bir bozukluk bulunduğunu düşünür. Bazen de kendisi gibi düşünmeyenleri değiştirmeye, kendine benzetmeye çabalar(Dökmen 2011,48-50 a).

Karşımdakinin haklı olduğunu düşünebilirsiniz onun bakış tarzını kavrayabilirsiniz. Ama bir de onun neler hissettiğini anlamalısınız. Karşımdakinin duygularına kapalı kalıp yalnızca kendi duygularınızı fark ettiğinizde duygusal benmerkezcilik sergilemiş olursunuz(Dökmen 2011,51-52 a).

Rollerimizin büyüüne kapılıp kendimizi benimizi geri plana itirmek, rollerimiz olmadan kendimizi tanımlayamıyorsak rol tutsaklığından ???, kişinin rolleriyle övünmesi, kendisine ait rolleri farkında olmadan kendinden üstün tutmasıdır. Rollerinizi kendinizden üstün tuttuğunuz zaman, bir anlamda rollerimizin altında eziliriz, kendimizi bir kenara atmış oluruz. “Ben” dediğimiz şeyi oluşturan pek çok rol vardır. “Acıkan, yiyen, içen ben vardır”, “ konuşan, düşünen, algılayan ben” vardır; bunlar psikolojik rollerimizdir. Bir de sosyal rollerimiz vardır, mesleki rollerimiz var, evlat, anne, baba, öğrenci, öğ-

retmen, avukat, müdür, alıcı, satıcı rollerini bürünürüz. Sosyal, toplumsal rollerimizi, o kadar benimseriz ki, giderek psikolojik rollerimizi küçümser, hatta unutturuz. Doktor, mühendis, müdür yanımıza çok önem veririz de, “yiyen içen uyuyan, konuşan düşünen ??? küçük bir şey olarak algılarız. Oysa psikolojik ve sosyal rollerimiz bir bütündür ve psikolojik rollerimiz “küçük şey” değildir(Dökmen 2011,56 a).

Bütün sosyal, mesleki rollerin yanı sıra, psikolojik rolleri de önemlidir. Yiyen, içen, uyuyan, konuşan, dinleyen, seyreden birey önemlidir. Psikolojik rollerimiz, sosyal rollerimizden önceliklidir. Sosyal rollerimiz olmadan da psikolojik rollerimizle yaşayabiliriz. Ama psikolojik rollerimiz olmadan yaşayamayız(Ben). İçimizdeki ben’e sahip çıktığımızda, o güne kadar tatmadığımız bir mutluluğu yakalayabiliriz(Dökmen 2011,59 a).

KAYNAKLAR

- Bakırcıoğlu, Rasim (2006). Psikoloji Sözlüğü. Ankara: Anı Yayıncılık
- Baymur, Feriha (1984). Genel Psikoloji. İstanbul: İnkilap Yayınları
- Budak, Selçuk (2009). Psikoloji Sözlüğü. Ankara: Budak Yayınları
- Burger, Jerry M(2006).Kişilik(Çeviren: İnan Erguvan Sarioğlu).İstanbul:Kaknüs.
- Cüceloğlu,Doğan(2002).İletişim Donanımları. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Dökmen,Üstün (2011).Küçük Şeyler a. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Dökmen, Üstün (2001).Küçük Şeyler b.İstanbul:Remzi Kitabevi
- Dökmen, Üstün(2011). Küçük Şeyler c.İstanbul: Remzi Kitabevi
- Dökmen, Üstün (2011). Küçük Şeyler d.İstanbul:remzi :Kitabevi
- Dökmen,Üstün(2011) VarolmakGelişmek Uzlaşmak. İstanbul:Sistem Yayıncılık
- Erich Fromm (1996). Özgürlükten Kaçış (Çeviren:Şeyma Yeğin). İstanbul:Payel
- Geçtan, Engin(2005). Psikanaliz ve Sonrası. İstanbul:Metis Yayıncılık..
- Geçtan, Engin (1999) Varoluş ve Psikiyatri. İstanbul:Metis Yayıncılık
- İnanç Banu Yazgan ve Eşef Ercüment Yerlika-ya(2008) .Kişilik.Ankara:Pegem Yayıncılık
- Plotkin,Rod(2007).Psikolojiye Giriş. (Türkçesi:Tamer Geniş).İstanbul:Kaknüs

2013-2014 Eğitim-Öğretim Yılına Başlarken

Maksut Balmuk¹

Tatil sona eriyor ve 2013-2014 Eğitim Öğretim yılı 16 Eylül 2013 günü başlıyor. Ders zili her yıl olduğu gibi yine acı acı çalacak. Birçok veli ya da öğrencinin farkında bile olmadan yaşanacak sorunlara değinmeye çalışacağız bu makalemizde.

Türk Milli Eğitim Sisteminin asıl sorunu sistemsiz bir yapıya sahip olmasıdır. Evet, sistemsiz bir sistemle eğitiyoruz çocuklarımızı ve dizayn etmeye çalışıyoruz geleceğimizi. Belki de amaç bu sistemsizlikten istifade etmektir.

Bugün eğitimin içinde olanlar (ki buna bakan da dahildir.) bırakın kısa vadeyi uzun vadede bile bu sistemin sonuçları hakkında bir öngöründe bulunamaz durumdalar. Fakat bizler bu gidişle çocukları bekleyen kötü sürprizlerin farkındayız ve uyarımızı bu kötü sonuçtan korunmak için yapıyoruz. Oysa, Türk Milli Eğitim Sistemini mevcut haliyle düzene sokmam, en azından toplumsal zararını asgariye indirmek bile mümkün. Eğer eğitimin tüm paydaşlarını kapsayan bir yapıyı oluşturabilirsek gelecek 10 yılımızı da 30 yılımızı da görebiliriz aslında. Tüm paydaşlardan kasıt; akademisyenler, öğretmenler, veliler, siyasiler, bürokratlar, sendikalar, eğitim örgütleri, birlikleri... Aklımıza gelen her kesim.

İşte bu kesimleri bir araya getirebilsek ülkemizin eğitiminin kısa ve uzun vadeli planlamalarını yapabilirsek işte o zaman birçok şey yoluna girebilir. Tabii ki son bir ayak olarak siyasilere bu planlamaları değiştirmek değil uygulamak görevi vermeliyiz. Zamanın yarattığı ya da zamanla çıkan sorunlar için bile siyaset makamı daha doğrusu hükümetler değişiklik yapamayacak değişiklik hakkı ortak

aklın olacak. Aksi halde eğitim alanı toplumsal çatışmanın alanı olmaktan kurtulamayacaktır.

Biz bu noktadan bugünkü duruma bir bakalım:

Her geçen gün daha iyi yolda ilerlemesi gereken eğitim, maalesef ya yerinde sayıyor ya da geriye doğru uygun adım gidiyor. Uygun adım diyoruz çünkü adım attıranlar 11 yıldır aynı anlayışa mensup olduklarından aynı adımı attırmakta uzmanlaşmış durumdalar. Gelen gideni aratır şarkısı tam da son 12 yıl için yazılmış olsa gerek... Aynı iktidar döneminde tamı tamına 5 bakan değişti: (Erkan Mumcu, Hüseyin Çelik, Nimet Çubukçu(Baş), Ömer Dinçer, Nabi Avcı). Her gelen de kendinden öncekini arattı. Gelenin nokta şu:

Merkez Teşkilatı

Hüseyin Çelik ile başlayan kadrolaşma süreci Nimet Çubukçu döneminde biraz durulmuştu. Çünkü işaret verilmiş ve Çubukçu otomatik pilotlarla devam edecekti. Aynı durum Dinçer döneminde devam etmedi. Çünkü Dinçer tüm kadroyu yenilemek üzere görevdeydi ve 652 sayılı KHK ile merkez teşkilatının yapısını tümüyle değiştirdi. Böylece aynı iktidar döneminde bakanlığın hafızası olan personel sıfırlanmış oldu. Hepsisi de şimdi Beşevler Kampusunda sadece oturuyorlar. Maaşlarını alıyorlar. Gerçi bugünlerde basında yer aldığına göre Diyanet İşlerine sormuşlar; “devlet bizi atıl durumda bıraktı. Hiç iş yapmıyoruz fakat maaşımızı alıyoruz. Bu maaş helal midir?” diye. Cevap da gayet güzel “İşvereniniz devlet ise devlet sizi atıl duruma soktuğundan helaldir.” demiş.

Helal helal maaşlarını alanlar şimdi Nabi Avcı'dan görev bekliyorlar. Bunu bekleyenlerin büyük bir kısmı aslında bu iktidar döneminde belli makamlara gelen insanlar. Yani iktidara ters insanlar değiller. Bakanlığın beyni diye söz edilen Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı beyin kanaması geçirmiş hasta gibi yatıyor. Arada bir kan pıhtısı dağılınca ortaya çıkıyor fakat çıkmasa daha iyi olacak.

¹ Öğretmen, Eğitim Yöneticisi, Eğitim-İş Sendikası Özlük ve Hukuk Danışmanı

Avcı'nın göreve başlamasıyla beraber her-keste bir rahatlama oldu. Öğretmenler aş-ğılanmaktan bıktıkları için beklentiye girdi, kızaaktaki bürokratlar görev bekler oldu, eği-tim camiasıyla kopan iletişim bakanın ileti-şim kariyeriyle kapanır diye beklendi. Avcı, ilk sınavını yönetici atama yönetmeliğiyle verdi ve 28 Şubat 2013'te çıkan yönetmeliğin uygulanmasının teknik olarak mümkün ol-madığını söylediğimizde bize gülenler haklı-lığımızı görünce çark ettiler. Yönetmelik hiç uygulanamadan rafa kalktı. Bakan Avcı da ava giderken avlanmış oldu.

Merkez teşkilatında kadrolar, geçen bunca zamana rağmen henüz oluşturulamadı. Ba-kanla beraber müsteşarın da değişmesiyle yavaş yavaş kadrolar oluşmaya başladı fakat bu kadrolarda eğitimciler yer almadı. Tebe-şir tozunu öğrencilik sırasında soluyanlar var sadece. O tozu tahta başında ders anlatırken yutanlara neredeyse yer yok bakanlık örgü-tünde.

Kadrolaşma

MEB'de bitmeyen, bitirilemeyen sorun kadrolaşma. Merkez örgütü dışında iller-de ilçelerde de hızla devam ediyor. H.Çelik döneminde özellikle okul müdürlüğü için çok uğraşılan kadrolaşma boyut değiştirdi ve artık şube müdürlüklerine, ilçe müdürlükle-rinde gerçekleştiriliyor. Bir taraftan rotasyon uygulayacağız denilip başvurular alınırken diğer taraftan boş kadrolar doldurulmaya ça-lışılıyor. Yöntem yine belli 657 sayılı yasanın 76.maddesi. Kriter ne mi? Sızce ne olabilirse o...

Rotasyon yapacağız diye meydana çıkıldı. başvurular dahi alındı tercihler yapıldı ve bir yıl ertelendi. Daha işin başında yapmanın bunun bir yararı olmaz dedik dinletemedik. Çünkü başta İstanbul olmak üzere neredeyse tüm ilçeler ve iller boşalacaktı. Okullar açılır-ken yapılacak bu değişikliğin kimseye yararı olmayacaktı. Kötünün iyileriyle idare etmek en iyisiydi. Öyle bir yönetmelik çıkarılmış ki akıllara zarar. Doğudaki bir ilde 2 yıl ça-lışırsanız zorunlu yer değiştirmeye tabisiniz. Şimdi bir düşünün İstanbul'da Hakkâri'ye

gittiniz 2 yıl sonra yer değiştireceğinizi bili-yorsunuz. Şimdi siz Hakkâri'ye ne kadar ya-rarlı olabilirsiniz? Bir yıl tanımak, tanışmak ve taşınmakla geçer diğer yılda da yeni yer-i-nizi beğenmekle... Bu yönetmeliğin eğitime yararı nasıl düşünülebilir ben anlayamadım. Anlayan varsa lütfen bize de anlatsın.

Okullardaki kadrolaşmalara da bakalım...

Hüseyin Çelik'in hayali olan ve yargı karar-ları gereği bir türlü başaramadığı "Sözlü Sı-navla" yönetici atamak Nabi Avcı'ya nasip oluyor. Dinçer kanunu çıkardı yani minareye kılıfı hazırladı Avcı milleti avlayacak!

Kim söylediyse dinletemedi ve "Sözlü Sı-nava" dayalı yönetmelik çıkarıldı. Geçmişte Danıştay'da açılan davalarda olumlu ya da olumsuz olarak en geç 2 ayda sonuç alınırken 28 Şubat 2013 tarihli yönetmelikle ilgili karar henüz çıkmadı. Yani ne kadar gecikme oldu-ğunu siz düşünün.

Şimdi de atamalar başladı yöneticiliklere. Kim atanır sizce? Sözlü sınavda ölçülecek-lere bir bakalım da ondan sonra cevap verin isterseniz:

- b) Analitik düşünme ve analiz yapabilme ka-biliyeti: %10,
- c) Temsil kabiliyeti ve liyakat düzeyi: %15,
- ç) Muhakeme gücü ve kavrayış düzeyi: %10,
- d) İletişim becerileri, özgüveni ve ikna kabi-liyeti: %10,
- e) Davranış ve tepkilerinin yapacağı işe uy-gunluğu: %10,
- f) Yeniliklere ve teknolojik gelişmelere hâki-miyeti: %10,
- g) Genel kültür düzeyi: %15.

Bu konularda öğretmeni sınava tabii tutmak öğretmenlik mesleğine hakarettir. Bir öğret-mende bulunması gereken bu vasıfları ölç-ecek olanlar kimler bir de ona bakalım:

İl millî eğitim müdürü veya görevlendireceği bir millî eğitim müdür yardımcısı başkanlı-ğında,

- İki millî eğitim müdür yardımcısı veya şube müdürü,

- Bir ilçe millî eğitim müdürü
- İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü tarafından okul müdürü veya daha üst görevlerde bulunan Bakanlık personeli veya üniversite öğretim elemanları arasından görevlendirilecek bir kişi

Şimdi siz karar verin kim atanır müdürlüğe?

Merkezi bırakıp biraz da taşraya geçelim...

Şu anda İl Müdürlerinin büyük bir kısmının vekil olarak görev yaptığını hatırlatalım. Son 12 yılda başbakan ya da bakanlar vekillerden oluşuyor diye midir bilinmez ama her makamda vekillik revaçta. Genel müdür, grup başkanı, şube müdürü, il/ilçe müdürü, okul müdürü... hepsinde vekil yöneticiler görebilirsiniz...

Okullar...

Kaynak kısıtlılığı devam ediyor. Bakanlıktan ödenek yok. Lafa gelince neden hazır değil, neden eksik diyen çok. Hizmetli yok, tebeşir yok, kırtasiye malzemesi yok, boya yok, badana yok... Aynı sıkıntılar devam ederek başlıyoruz yeni öğretim yılına. Öğretim yılı diyoruz çünkü eğitimi düşünen bir anlayış yok.

Öğretmenler...

4+4+4 sistemiyle bir taraftan bir tarafa savrulan öğretmenlerin çilesi halen bitmedi. Bakanlık mevzuatlara uymamakta ısrar ediyor. Kendi yayımladığı takvime kendi uymuyor derken herkesi alan değişikliğiyle yerinden eden MEB, yargının Zihinsel Engelliler Öğretmenliği ile Teknoloji ve Tasarım Öğretmenliğine alan değiştirenlerle ilgili yargı kararından sonra binlerce öğretmeni yeniden mağdur etmektedir.

Öyle bir çelişki yaşıyorlar ki inanamazsınız...

Yargı demiş ki “siz sınıf öğretmenini yayımladığınız bir TTKB Mütalaası ile Zihinsel Engelliler Öğretmenliği ile Teknoloji ve Tasarım Öğretmenliğine atayamazsınız.” Hiçbir eğitim vermeden atama yapamayacağınız gibi... Yargı, “Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Olarak Ata-

nacakların Atamalarına Esas Olan Alanlar İle Mezun Oldukları Yükseköğretim Programları Ve Aylık Karşılığı Okutacakları Derslere İlişkin Esaslara” aykırı olarak bir mütalaa yayımlayamazsınız yayımlarsanız da uygulayamazsınız demıştır.

MEB zaten yaptığı eğitimleri istekli öğretmenler için yeterli hale getirerek ya da TTKB kararında bu yönde bir düzenleme yaparak sorunu daha az zararla çözebilecekken kendisi ile çelişen karara imza atmıştır. İl içinde alan değiştirenlere yargı kararını uygulamış, il dışına gidenlere uygulamamıştır. Gerekçesi ise il içine yönelik dava açıldı il dışı kılavuzuna açılmadı.

Yargı il içi için açılan davada mütalaanızla öğretmen atayamazsınız diyor. O zaman aynı durum il dışı için de geçerli değil mi? İl içi için yayımladığı yazıda yargı kararı gereği herkesi eski görevine gönder diyor. Eski görev yerlerinde yeller esiyor. Ya okul ortaokul oldu yer yok ya da başkası atandı yer yok. Bakalım nasıl çıkılacak bu iştin.

Sorun bununla da sınırlı değil. Özür grubu yer değiştirmeleri yapılmayan öğretmenler, AVCI'nın da mimarı olduğu özellikle yetkili sendika “Malumsen”in sınıf öğretmenlerine en büyük zararı olan 4+4+4 sisteminin yarattığı norm fazlalıkları devam ediyor. Alan değiştirenlerin geri dönmesiyle daha da devam edecektir.

O dönemde ilköğretim birinci kademeyi yeni adıyla ilkokulu 4 yıla indirmeyin 5 yılda kalsın dediğimizde “Malumsen” “sınıf öğretmenleri norm fazlası olmayacak onların güvencesi biziz” demişti. O gün bugündür kafalarını kuma gömdüler, sadece toplu sözleşmede kaldırdıkları başlarını, toplu sözleşmeden sonra gömecek kum dahi bulamıyorlar.

Öğretmenler eşlerine çocuklarına dahi kavuşamamaktadırlar. Özür grubunda çuvallayan MEB yaptığı yanlış örtmek için her yolu deneyecek ve herkesin isteğini yerine getirmeye çalışacak. Bir de bu noktada fazlalıklar ya da plansızlıklar yaşanır şaşırılmayalım.

Bakanlığa en basit öneri olarak dedik ki bari yönetici atamalarını acele bitirin de oradan boşalacak kadroları özür grubunda kullanırsınız. Bunu dahi dinletemedik.

Öğretmenlerin sorunları bitecek gibi değil. Bakanlık o kadar yanlış çalışıyor ki akıllara zarar...

Liselerin dönüşümünü bitirmeden norm kadroları açtı ve kapattı. Bakın ne oldu? Okul adı vermeyeceğim. İstanbul'daki bu okulun adını isteyene vermeye hazırım.

Normlardan sonra okul Genel Liseden, Sağlık Meslek Lisesine dönüştürüldü. Onay gelince okul müdürlüğü öğretmenleri yeni okula aktardı. Müdür, , ili aradı, Bakanlık aradı ve dedi ki benim eski okulun normunu kapatın yeni okula da norm açalım. Fakat sanki Allah'ın ayetiymiş gibi cevap verildi ve Eylül'de açacağız denildi. Yani atamalar bittikten sonra. Okul müdürü o zaman benim eski okula öğretmen atamayın öğretmenler yeni okula aktarıldığından eski okulda normlar boş görünüyor dedi.

İnanır mısınız? Dinletemedi ve İl içi yer değiştirmede dolu alanlara öğretmen atamaları yapıldı. İller arasında listelerde yer aldı, Özür grubunda yer aldı,

Özür grubu, ikinci aşamada da listede yer alıyor.

Beden Eğitimi (1), Coğrafya (4), Din Kültürü Ahlak Bilgisi (2), Görsel Sanatlar (1), Kimya (1), Matematik (4), Rehber Öğretmen (1), Türk Dili Edebiyatı (5).

Evet bu alanlarda bu kadar boşluk görülüyor boşluk olmadığı halde.

Sıkıntı bununla da bitmiyor. Sağlık Meslek Lisesine dönüşen okulda Meslek Dersi öğretmeni de yok, normu da yok. Bakanlıkça açıklamadığı için.

Okul Öncesi...

Sayın DİNÇER'in en büyük zararlarından biri ve şu anki bakanın da ortak olduğu ko-

nulardan birisi okul öncesi eğitime vurulan darbe oldu. Okul öncesini mali yüküne katlanamayacaklarını anlayanlar bir tarafta dünyanın en büyük ekonomilerinde biriyiz derken diğer taraftan nereden kısıcaklarını şaşırmışlardır. 4+4+4 sistemiyle beraber okul öncesi zorunlu hale getirilebilseydi, bugün, FATİH projesinin belki de onda biri bir harcamayla eğitimde fırsat eşitliği yaratılmış olabilirdi.

İlkokul...

Kanuna ısrarla konulan 60 aylık çocukların kayıtlarıyla ilgili olarak geri adım atıldı ve en azından doktor raporuna dayalı kayıt yapma konusu 69, 70, 71 aylıklara uygulanacak.

Bu durumda kimler kayıt olabilecek bunu bir tablo ile gösterelim:

Doğum Ayı	Eylül 2013 itibarıyla Kaç aylık olacağı	Yeni Düzenlemeye Göre Kayıt Durumu	Eski Düzenlemeye Göre Kayıt Durumu
Eyl.07	72	Zorunlu	Zorunlu fakat Doktor Raporuyla kayıt olmayabilir.
Eki.07	71	Zorunlu fakat Doktor Raporuyla kayıt olmayabilir.	Zorunlu fakat Doktor Raporuyla kayıt olmayabilir.
Kas.07	70	Zorunlu fakat Doktor Raporuyla kayıt olmayabilir.	Zorunlu fakat Doktor Raporuyla kayıt olmayabilir.
Ara.07	69	Zorunlu fakat Doktor Raporuyla kayıt olmayabilir.	Zorunlu fakat Doktor Raporuyla kayıt olmayabilir.
Oca.08	68	Zorunlu fakat Veli dilekçesiyle kayıt olmayabilir.	Zorunlu fakat Doktor Raporuyla kayıt olmayabilir.
Şub.08	67	Zorunlu fakat Veli dilekçesiyle kayıt olmayabilir.	Zorunlu fakat Doktor Raporuyla kayıt olmayabilir.
Mar.08	66	Zorunlu fakat Veli dilekçesiyle kayıt olmayabilir.	Zorunlu fakat Doktor Raporuyla kayıt olmayabilir.
Nis.08	65	Zorunlu değil veli dilekçesiyle kayıt olabilir	Zorunlu değil veli dilekçesiyle kayıt olabilir
May.08	64	Zorunlu değil veli dilekçesiyle kayıt olabilir	Zorunlu değil veli dilekçesiyle kayıt olabilir
Haz.08	63	Zorunlu değil veli dilekçesiyle kayıt olabilir	Zorunlu değil veli dilekçesiyle kayıt olabilir
Tem.08	62	Zorunlu değil veli dilekçesiyle kayıt olabilir	Zorunlu değil veli dilekçesiyle kayıt olabilir
Ağu.08	61	Zorunlu değil veli dilekçesiyle kayıt olabilir	Zorunlu değil veli dilekçesiyle kayıt olabilir
Eyl.08	60	Zorunlu değil veli dilekçesiyle kayıt olabilir	Zorunlu değil veli dilekçesiyle kayıt olabilir

Burada atılan adım olumlu olmakla beraber yeterli değildir. Çünkü:

Çok küçük olan (60-61-62-62-64-65 aylık) çocuklar için karar veliye bırakılmış durumda. Oysa ki bu çocukların okula hazır oluşlarıyla ilgili en iyi kararı; eğitimciler, psikologlar ve doktorların ortak kararıyla verilebilir. Oysa uygulamada veli dilekçesi yeterli sayılıyor.

66-67-68 aylık olanların kayıt olamamaları için doktor raporu istenirken daha küçük olanların velinin takdirine bırakılması doğru değildir.

Bana mail yoluyla ulaşan velinin yazdıklarından hareket edelim. Çocuğu zorunlu yaş grubuna tabi. Daha önce yani değişiklikten önceki madde “Yaşça kayıt hakkını elde eden, ancak bedenlen veya zihnen yeterince gelişmemiş olup okula uyum sağlayamayan 66 ay ve üzeri çocuklar da Kasım ayı sonuna kadar sağlık kurumlarından verilen bedenlen veya zihnen gelişmemiş tıbbi tanıli rapor üzerine okul öncesi eğitime yönlendirilebilir veya kayıtları bir yıl ertelenebilir.”

Hükmü varken şimdi;

“Okul müdürlükleri, yaşça kayıt hakkını elde eden çocuklardan 66, 67 ve 68 aylık olanları, velisinin vereceğı dilekçe ile; 69, 70 ve 71 aylık olanları ise, ilkokula başlamaya hazır olmadıklarını belgeleyen sağlık raporu ile okul öncesi eğitime yönlendirebilir veya kayıtlarını bir yıl erteleyebilir.” hükmü getirilmiştir.

Yani ben doktordan rapor da alsam hazır olmadığını bildiğim çocuğumu göndermek zorundayım diyor. Bu durumda kaş yaparken göz mü çıkarıldı acaba?

İşte bu gerekçelerle düzenleme amaca tam anlamıyla hizmet etmemektedir. İlkokullarda geçen yıl yaşanan farklı yaş grubu çocukların bir arada olmalarını, tuvalet ihtiyacını karşılayamayıp sınıfta yapanları konuşmaya devam edeceğiz maalesef. Çocuktur yapabilir buna sözümüz yok fakat o çocuğun arkadaşları arasında düştüğü durumu düşünmek gerekir.

Ortaokullar...

Bu okullarımızda zorunlu seçmeli derslerden tutun da konuşulmakta olan Ortaöğretim yerleştirmedeki yeni sisteme kadar birçok sorun bulunuyor. Yürürlüğe girerse çocuklar (bu yıl 8.sınıflar) 6 dersten sınava girecekler. Hem de iki dönem. Bakanlık böylece sözüm ona dershaneye ihtiyacı azaltacak. Aslında buna kendileri de inanmıyor da inanmış gibi yapıyorlar. Ben bu uygulamayı; bir grup züppe tarafından hazırlanıp bakan sunulmuş diyorum. Çünkü TDK’ya göre Züppe: söz söyleyişte, dilde, düşünüşte toplumun gülünç ve aykırı saydığı yapmacıklıklara ve aşırılıklara kaçan” anlamına geliyor.

Okullar açılacak yeni sistem belli değil. Öğrenci velileri çocuklarını dershanelere yazdırmışlar dershane ne yapacağını bilmiyor. Allahtan Sayın Bakan, lütfedip dershaneleri bu yıl kapatmıyoruz dedi de rahat bir nefes alabildiler.

Yeni sistemle 3 (6-7-8) yılda 36 sınav yapılacaktır. Bir kanun yapıp dershaneleri kapatabilirsiniz fakat önemli olan dershaneleri zorla kapatıp bitirmek değil dershaneye ihtiyacı bitirmek olmalıdır. Aksi halde kanunla biten dershanelerin yerini kayıt dışı dershaneler, özel kurslar alır ya da evlerde özel dersler başlar.

Yıllardır sistem arayışı söz konusu ve her defasında sınava odaklanılıyor. Son 12 yılda aynı iktidar dönemine bile çokça değişiklik yapıldı. OKS kaldırıldı, 3 aşamalı SBS getirildi. Bu olmadı yeniden tek aşamalı SBS geldi. Bundan da vaz geçiliyor 6 dersin bir sınavını okulda yapaım deniliyor. Yani öğrenciler üzerinde çok büyük baskı yarattığını düşündüğümüz sınav sisteminden kurtulmanın çaresi yine sınavda aranıyor.

Ben bunu, sahte rakıdan zehirlenen kişinin tedavisinde gerçek rakı verilmesine benzetiyorum. Bu sınav sistemi zehirliyor başka sınav verelim diyoruz adeta...

Bu sistem için uyarıyoruz:

Ülke genelinde bu derslerin öğretmenlerinin eksik olmamasını sağlanmak zorundası-

nız. Dersler bir hafta dahi boş geçmemelidir. Özellikle öğretmenlerin rapor, izin gibi durumlarında derslerin telafisi yapılmalıdır,

Öğrencinin en az sınav düzeyinde eksiklikleri tamamlamalıdır(geçmiş yıllara dayalı eksiği varsa örneğin 4 işlemi bilmiyorsa bu sınav anlamsızdır.).

Bu sistemle dersaneler bitmez, okula devam artmaz, okul daha önemli olmaz. Beden eğitimi, resim, müzik dersleri yapılmaz, yapılamaz. Öğrenci üzerindeki baskı azalmaz, Sınav dönemleri yaklaşan haftalarda ders yapılamaz...

Bu işin çözümüne yönelik ilk açıklama Sayın Dinçer tarafından yapılmış ve tüm okulları eşit hale sokarsak mahalle dışındaki okula gitme ihtiyacı kalmaz demişti. Yani, sınavsız bir sistem getirilmesi gerektiğini sınavın sadece bazı kurumlarımız (Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Kabataş, İstanbul Erkek Lisesi, gibi özel statülü okullar) için uygulanabileceğinin işaretini vermişti. Avcı bunu dahi ağızına almamaktadır. Çünkü kendinden önceki bir bakanın önerisiydi. Akademisyen Avcı, Sayın Dinçer'den "intihal" yapmaktan korkmuş olabilir.

Evet, mahalle mekteplerine geri dönelim tabelayla Anadolu Lisesi yaptığımız okulları mahalleliye açalım ve sınıf mevcutlarını da arttırmadan, ikili eğitim çözümüne başvurmadan en iyi okul eve en yakın okuldur diyerek bir sistem kuralım. Böylece sınavla girilen okul sayısını azaltıp sınavsız girilenle sınavla girilenin koşullarını eşit hale getirmiş olalım. Böylece veliyi okuldan okula, ilçeden ilçeye koşturmamış olur, servis derdinden de kurtarmış oluruz.

Ortaöğretim...

Bu yıl en çok sıkıntı yaşayacak okulların başında Ortaöğretim okulları, liseler geliyor. 2010 yılında başlayan Genel Liselerin Anadolu ya da Meslek Lisesine dönüştürülmesi projesiyle sona gelmiş ve o gün söylediklerimiz maalesef bugün gerçekleşmiştir. Böylece meslek lisesinde okuyan öğrenci sayısı

belki arttırılacaktır fakat bu artış cezp ederek değil cebrederek olacaktır.

Anadolu Lisesini kazanamayanlara iki alternatif bırakılmıştır. İmam Hatip Liseleri ve Meslek Liseleri. Bu zorlamayı dile getirdiğimizde yok böyle bir şey denilmiş ve Sayın Genel Müdür de Sayın Bakan da aynı ağızdan konuşarak "bu doğru değil isteyen özel okul yada açık liseye de gidebilir" demişlerdir. Evet devletin zorunlu eğitimi sağlamakla sorumlu kişileri özel okul ve açık liseyi göstermişlerdir. Ashında dillerinin altındaki baklayı çıkarmışlardır. Çünkü özel okul sayısını arttırılması böylece devletin üzerindeki eğitim yükünün azaltılması amaçlanmaktadır.

Baskı artınca ve bizim yıllardır söylediğimizi basın ele almaya başlayınca Çok Programlı Liselerimiz (ÇPL) de var, gerekirse yeni ÇPL'ler de açarız denilmeye başlanmıştır. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü daha da ileriye giderek her ilçede en az bir tane ÇPL açıp genel lise müfredatı uygulayacağız demiştir. Bugün ÇPL alternatifini düşünmezsek üniversiteye gitmek isteyen öğrenciler için tek alternatif İmam Hatip Liseleridir. Çünkü yıllardır kademe kademe yapılan değişikliklerle bu okulların haftalık ders çizelgeleri Genel Liseye eşit hale getirilmiştir.

Bu yıl lise öğrencilerini zor bir süreç beklemektedir. İkili eğitimler ile sınıf mevcutlarının artmasını beklemek çok da kötümserlik olmaz, aksine gerçekçilik olur.

Son olarak...

2013-2014 Eğitim öğretim yılına girdiğimiz bu günlerde maalesef sorunlarla karşı karşıya kalacağız. Bazı sorunları ancak ve ancak yıllar geçtikten sonra hissedeceğiz ya da hiç hissettirmeden bizim yolumuzu yanlış çiziverecek...

Tüm bunlara rağmen öğretmenlere, gençliğe olan inancımızı yitirmeden yolumuza devam edecek, karanlıktan aydınlığa çıkmak için bir mum da bizler yakmaya devam edeceğiz.

Kamusal Eğitim

Eleştirel Yazılar

Derleyenler
Nejla Kural
Tuğba Öztürk
İhsan Metinnam

siyasal
kitaplar

Kamusal eğitimde yaklaşık son otuz yılın eleştirel değerlendirmesiyle, eğitimde gücün merkezileşmesi ve tek kültürlülüğün yeni biçimleri, toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri, eğitimde merkezi sınavların artan belirleyiciliği ve sanatın eğitimden dışlanması, öğretmenlik mesleğinin değersizleştirilmesi, eğitimde teknolojik determinizm ve üniversitelerin devlet ve piyasa ile eklemlenmesi gibi konuların yer aldığı Kamusal Eğitim: Eleştirel yazılar kitabı Siyasal Kitabevi tarafından yayımlandı.

Kitap, 2012 yılının Ekim ayında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından gerçekleştirilen Kamusal Eğitim Sempozyumu süresince yürütülen toplantılardan sonra ele alınan seçilmiş yazılardan oluşmaktadır. Sempozyumun düzenlendiği tarihler yeni-liberalizmin ekonomik alt yapıda neden olduğu dönüşümlerin, üst yapıda da çok önemli değişimlere yol açtığı ve üst yapıdaki dönüşümlerin, dikkate değer düzeyde ekonomik ve politik sonuçlara vardığı, bir üst yapı kurumu olan eğitim alanı üzerinde de dönüştürücü etkilere sahip olduğu bir döneme denk gelmektedir. Bu dönemim kamusal alandaki yıkıcı etkisi dikkate alındığında, sempozyum çerçevesinde düzenlenen toplantılar sırasında yer alan tartışmaların bir kitapta belgelenmesi, kamusal eğitimi korumak ve savunmak açısından oldukça önem-

lidir. Akademisyen, yazar, şair, demokratik kitle örgütleri ve bir çok eğitim bileşenleri tarafından hazırlanan kitapta yeni-liberal ve yeni-muhafazakar akımların kamusal eğitimi düşündürücü yönde değişime uğratması sonucu meydana gelen sorunlar ortaya konulmuş ve tartışılmıştır.

Kamusal eğitim çatısı altında irdelenen konular genel olarak dört ayrı alt başlık altında toplanabilir. I. Kısım, kapitalizmin krizini ve kamu hizmetlerinin dönüşümünü; II. Kısım, demokratik eğitim, toplumsal cinsiyet ve göç konularını; III. Kısım, sanatın eğitimden dışlanmasını; IV. Kısım ise eleştirel eğitim çalışmalarını kapsamaktadır. Kitapta bulunan çalışmalar, genel olarak kamusal eğitimi; insan, toplum ve doğa momentinde yeniden tartışmaya ve toplumsal eleştiri zemininden “nasıl bir eğitim” sorusuna yanıt aramaya olan gereksinime açıktır. Bu çerçevede, üzerine yazılanlar her ne kadar belirtilen dinamikler içerisinde “doğanın dönüşümünü” ele alma bakımından zayıf kalsa da, kamusal eğitimin dışladığı LGBT bireylerin, sanat eğitimcilerinin ve aktörlerinin, göç eden ailelerin çocuklarının ve sınav sonuçları ile değerlendirilen, standartlaştırılan çocukların sesini duymada oldukça iddialı çalışmalardan oluşmaktadır. Daha spesifik olarak, kitabın örüntüsü eğitime erişim, eğitimde eşitlik, yapısal dönüşümler, kamu-özel ortaklığı, ‘İnsan Sermayesi’ birikiminin yeni stratejisi olarak bilgi ve eğitimin meta düzeni içine çekilmesi, ‘yan sanayi’ içinde yer alan dersane öğretmenlerinin yaşadıkları sömürü ilişkisi, eğitimde otoriter ve muhafazakar zihniyetin yaygınlaşması, Foucault’cu bir yaklaşımla eğitimin biyopolitiği, eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin derinleşmesi, eğitim teknolojisinin politik boyutu, sanatın eğitimden dışlanması ve insanın özgürleşmesi için eleştirel eğitim çalışmalarına dikkat çekilerek şekillenmiştir ve bu anlamda özellikle kamusal eğitimi savunan eleştirel eğitimcilerin el kitabı olabilecek niteliğe sahip olma potansiyelinde olan bir kitap olarak değerlendirilebilir.

Türkiye’de Öğretmen Örgütlerinin Uluslararası İlişkileri - II (1970–1980)



Türkiye Öğretmenler Sendikası (TÖS) 12 Mart Cuntası tarafından kapatıldıktan sonra öğretmen örgütçülüğünde yeniden dernekleşme dönemi başlar. 3 Eylül 1971’de TÖS’ün devamı ve mirasçısı olan TÖB (Türkiye Öğretmenler Birliği)¹ kurulur.

TÖB-DER’in ilk tüzüğünde Genel Kurul’un görev ve yetkileri başlığı altında **“Yurt içi ve yurt dışı mesleki kuruluşlarla birleşmeye karar vermek”** hükmüyle uluslararası ilişkilerde bulunulmasının yolu açılmıştır. 1976’da yapılan yeni TÖB-DER tüzüğünde ise bu hüküm şu şekilde getirilmiştir; **“madde 20/f-**

1 TÖB, 23 Kasım 1971’de Türkiye Öğretmenler Birleşme ve Dayanışma Derneği (TÖB-DER) adını alır. İçişleri Bakanlığı Türkiye sözcüğüne izin vermeyince örgüt 4-5 Şubat 1973’te Tüm Öğretmenler Birleşme ve Dayanışma Derneği adını aldı. 1976’de ise Tüm Eğitim Öğretim Emekçileri Birleşme ve Dayanışma Derneği, 21-24 Ağustos 1978’de yapılan TÖB-DER 4. Olağan Genel Kurulu’nda yapılan ve İçişleri Bakanlığı’na sunulan TÖB-DER Tüzüğü’nün “Geçici 1. Maddesinde “Merkez yürütme Kurulu’nun başvurması üzerine Bakanlar Kurulunca izin verildiği takdirde derneğin adı **TÜRKİYE EĞİTİM ÖĞRETİM EMEKÇİLERİ BİRLEŞME ve DAYANIŞMA DERNEĞİ** olarak değiştirilecektir” hükmü uyarınca TÖB-DER’in ‘T’si Türkiye olmuştur. (TÖB-DER Gazetesi sayı 165, 7.10.1978, sayfa 12)

Bakanlar kurulundan izin almak suretiyle derneğin uluslararası faaliyette bulunmasına, yurt dışındaki dernek ve kuruluşlara üye olarak katılmasına ya da ayrılmasına karar vermek”²

TÖB (TÖB-DER)’ün Uluslararası öğretmen kuruluşları ile ilişkileri 1976 yılına kadar neredeyse yok gibidir. Örneğin; **Uluslararası Öğretmen Sendikaları İşbirliği Komitesi (ITTCC)**’nin 17 Şubat – 1 Mart 1974 tarihinde Paris’te düzenlediği **“Öğretmen Sendikalarının Emekçi halkın İlk ve Sürekli Eğitimi ile İlgili Olarak karşılaştığı Sorunlar”** konulu toplantıya Türkiye’den gözlemci olarak dahi TÖB-DER veya bir başka öğretmen kuruluşu davet edilmemiştir.

TÖB-DER, demokratik öğretmen hareketi geleneğini devam ettirerek uluslararası ilişkilerini demokrat ve sol öğretmen örgütlerle kurma yoluna gitmiştir. Özellikle sosyalist ve bağlantısız ülkelerin öğretmen örgütleriyle ilişkiler geliştirilmesi yönünde bir tavır takınmıştır.

TÖB-DER bültenlerinde ise 1974 yılından itibaren Uluslararası Öğretmen ve eğitim sorunlarıyla ilgili yazılar çevrilerek yayınlanmıştır.³

TÖB-DER, **Dünya Öğretmen Sendikaları Birliği (FİSE)**’in çağrısına uyarak **“FİSE’nin Şili Halkı İçin Çağrısı”** adlı bildirisini TÖB-DER Bülteni’nde yayınlamıştır.⁴

Uluslararası öğretmen kuruluşları ile olan ilişkiler 1976’dan sonra TÖB-DER’in muhataplığıyla yürütülmüş ve geliştirilmiştir.

2 Feyzi Coşkun; Çalışma İlişkileri Açısından TÖB-DER, s.232 Kültür Bakanlığı Yayını 1999-Ankara

3 Bu yazılar FİSE’nin yayın organı olan **Teachers of the World** dergisinden **Şiar Yalçın** tarafından yapılan çevirilerdir.

4 TÖB-DER Bülteni sayı 77, 15.7.1974, sayfa 22



1976-1978 dönemine ait Çalışma Raporu'nda uluslararası ilişkiler şu şekilde anlatılmaktadır: “24-26 Temmuz 1976'da yapılan TÖB-DER 3. Olağan Kongresi'nde seçilen yönetimimiz genel kurul kararları ışığında dünya öğretmenleriyle ilişki kurmayı ve geliştirmeyi sağlamak için yoğun çaba harcadı. Çünkü; bizler uluslararası demokratik öğretmen örgütleriyle bilgi alış verişinde bulunmanın ve onların mesleki, örgütsel deneylerinden yararlanmanın Türkiye eğitim emekçilerinin mücadelesine daha bir güç katacağına inanıyorduk.

Daha önceleri uluslararası öğretmen örgütleriyle ilişkiler yok denecek kadar azdı. Bizler uluslararası öğretmen örgütleriyle ilişkileri geliştirmek için işe yazışmalarla ve bu örgütlere yayınlarımızı göndermekle başladık. (...)”⁵

4-6 Nisan 1977'de TÖB-DER yöneticileri ilk kez bir uluslararası toplantıya katıldı. Cezayir'de “Filistin Öğretmenleri ve Halkıyla Dayanışma Semineri” ne katılmak üzere TÖB-DER Genel Başkanı Gültekin Gazioğlu Cezayir'e gitmiştir.⁶

5 TÖB-DER 1976-1978 Çalışma Raporu,
Ankara 1978, s. 64

6 Gültekin Gazioğlu, Roman Gibi/Anılar adlı kitabında bu geziyi şöyle anlatır: “Roma üzerinden Cezayir'e uçtum. Bu bizim için de büyük bir deneyim idi. İlk defa bir uluslararası toplantıya katılıyordum. Bu fırsatı çok iyi kullanmalıydık. Kongrede Filistin davasını savunan ateşli bir konuşma yaptım. Katılan delegasyonlarla ayrı ayrı görüşmeler yaptım. FİSE Genel Sekreterine örgütlerine katılma kararımızı ilettim. O da bana başvurunun Temmuz ayında Moskova'da yapılacak toplantıda karara bağlanacağını söyl-

Gazioğlu burada yaptığı konuşmada özetle şu görüşleri dile getirmiştir: “Halkların ulusal ve sosyal kurtuluş savaşlarında eğitim ve kültürün önemi büyüktür. Çünkü eğitim ve kültür, ulusal ve sınıfsal bilincin gelişiminde etkin bir araçtır. Her halkın kendi dilini, kültürünü, eğitimini özgürce kullanma, geliştirme ve yayma hakkı vardır. (...) Biz Türkiye eğitim emekçileri kardeş Filistin halkının ve öğretmenlerinin emperyalizme, Siyonizm'e ve Arap gericiğine karşı yürüttükleri haklı davada sonuna kadar destekçileri olacağız...”⁷

Cezayir'deki seminerde 15 Mayıs “**Filistin Öğretmenler Günü**” olarak kabul edilmiştir. TÖB-DER, Genel Başkanı aracılığıyla **Filistin Öğretmenleri Genel Birliği**'ne “15 Mayıs Filistin Öğretmenleri Günü dolayısıyla Türkiye ve eğitim emekçilerinin dostluk ve dayanışma dileklerini iletirim. (...) Yaşasın Filistin Halkının Kurtuluş Mücadelesi, Yaşasın Filistin Öğretmenlerinin Mücadelesi, Kahrolsun Emperyalizm ve Siyonizm” içerikli bir mesaj göndermiştir. Karşılığında ise Filistin Öğretmenleri Birliği Genel Sekreteri Abdullah Hasan'ın “... Yaşasın Örgütlerimizin Ortak Mücadelesi, Yaşasın Filistin Devrimi, Yıkılsın ve Utansın Emperyalizm ve Siyonizm, Zafere Kadar Devrim” sloganlarıyla biten mesajı TÖB-DER'e ulaştırmıştır.⁸

Cezayir Semineri sonrasında Türkiye'de görkemli 1 Mayıs mitingi düzenlenecek, bu mitinge destek verip aktif olarak katılan TÖB-DER'in 6 üyesi olaylar sırasında hayatlarını kaybedecektir. Bu katliam girişimine uluslararası öğretmen örgütlerinin nasıl bir tepki verdikleri bilinmiyor. Ancak TÖB-DER'in FİSE üyeliğine başvuru yazısına verilen cevabi yazıda “1 Mayıs günü Türkiyeli çalışanlara karşı girişilen işçi sınıfı düşmanı kanlı provakasyonu nefretle karşılıyor ve yürekte bir dayanışma içinde olduğumuzu bir kez daha belirtiyoruz”⁹ denilmiştir.

edi.” (G. Gazioğlu; Roman Gibi/Anılar, s.128-129. Eğitim Sen yayını. Ankara 2006)

7 **Gültekin Gazioğlu;** Roman Gibi/Anılar, s.315

8 **Gültekin Gazioğlu;** Roman Gibi/Anılar, s.316-318.

9 **TÖB-DER Gazetesi** sayı 145, 5 Temmuz 1977, sayfa 3

TÖB-DER, 1977 yılının Mayıs ayında Dünya Öğretmen Sendikaları Federasyonu (FİSE)'na üyelik için aşağıdaki yazıyla başvuruda bulunacaktır:

“FİSE genel Sekreterliğine/Prag

22-23 Nisan 1977’de toplanan Genel Yönetim Kurulumuz TÖB-DER’in FİSE’ye katılma kararını oy birliğiyle almış bulunuyor.

Örgütümüz 140 bini aşan üyesi ve 641 şubesiyle Türkiye ve Ortadoğu’nun en büyük öğretmen örgütüdür.

Türkiye eğitim emekçilerinin ekonomik-demokratik hak ve çıkarlarını militanca savunan örgütümüz TÖB-DER’in FİSE üyeliğine kabulünü diler, dost selamlarımızı iletirim. Mustafa Düzgün/Genel Sekreter”¹⁰

TÖB-DER’in bu yazısına cevap olarak FİSE Genel Sekreteri Daniel Retureau imzalı aşağıdaki yazı gönderilecektir:

“Yoldaş Mustafa Düzgün/TÖB-DER Genel Sekreteri

FİSE’ye üye olma talebinizi memnuniyetle karşıladık ve Federasyonumuzun faaliyetlerine ve amaçlarına karşı gösterdiğiniz ilgi için derin teşekkürlerimizi sunuyoruz.

FİSE, Türkiye öğretmenlerinin demokratik ve sendikal hakları doğrultusunda ve faşizme karşı yürüttükleri haklı mücadelelerini yakından izlemekte ve desteklemektedir. (...) Üyelik talebiniz FİSE Yönetim Kurulu’nun 26 Haziran’da Moskova’da yapılacak olan toplantıda onaylanmak üzere ele alınacaktır.

Değerli meslektaşlar ve yoldaşlar, içten sendikal selamlarımızı kabul ediniz.”¹¹

27 Haziran-1 Temmuz 1977’de Moskova’da yapılan FİSE’nin 11. Genel Kurul Toplantısı’nda TÖB-DER’in FİSE’ye kabul edildiği şu yazıyla açıklanır:

10 **TÖB-DER Gazetesi** sayı 145, 5 Temmuz 1977, sayfa 3

11 **TÖB-DER Gazetesi**, sayı 145, sayfa 3

“Değerli Arkadaşlar, 26 Haziran 1977 tarihinde Moskova’da toplanan FİSE Yönetim Kurulu’nun, FİSE’ye üyelik talebinizi kabul ettiğini sizlere bildirmekten sevinç duyuyoruz. (...) Delegasyonunuzu, üye örgütlerin 29 Haziran 1977 saat 11.45’te ESMS binasında yapacakları oturuma davet ediyoruz. FİSE’yi oluşturan örgütler ailesine hoş geldiniz derken, değerli arkadaşlar, en kardeşçe selamlarımızı sunarız. Genel Başkan L. ARİYAWANSA – Genel Sekreter D. RETUREAU”

FİSE üyeliğine kabul edilen TÖB-DER Genel Başkanı 50’den fazla ülkenin öğretmen temsilcilerine özetle şu konuşmayla teşekkür edecektir; “...Türkiye eğitim emekçileri 60 yıldan beri ekonomik-demokratik hakları uğruna mücadele ediyorlar. Çok çetin, çileli ve fedakarlık isteyen bu mücadele, günümüzde TÖB-DER’de somutlanıyor. Çok zor koşullar altında çalışan ve yaşayan Türkiye eğitim emekçileri, 650 şubesi ve 150 bin üyesi olan TÖB-DER’i yaratmışlardır...

Son üç yıldan beri 10 binin üzerinde öğretmenin görev yeri değiştirilmiş, yüzlercesi mesleğinden atılmış, saldırıya uğramış, 20 üyemiz de öldürülmüştür... FİSE’nin 11. Genel Kurulu TÖB-DER için tarihi bir dönüm noktasıdır. Çünkü öteden beri ilkelerini benimsediğimiz, çalışmalarını takdirle izlediğimiz FİSE’ye katılıyoruz. TÖB-DER olarak şimdi görevlerimizin daha ağırlaştığını görüyoruz.

Bir yandan ulusal planda üyelerimize ve halkımıza karşı görevlerimizi yerine getirirken, öte yandan, dünya öğretmenlerinin barış, sosyal ilerleme, eğitim, kültür ve bilim uğruna verdikleri mücadeleye katkıda bulunacağız. (...) Yaşasın Dünya Öğretmenlerinin Birliği, Dostluğu ve Dayanışması. Yaşasın FİSE”¹²

FİSE üyeliği Türkiye eğitim emekçileri tarihinde bir dönüm noktası olmuştur.

İlk defa “Sendika” olmadığı halde Dünya Öğretmen Sendikaları Federasyonu’na üye olmayı başaran öğretmen örgütü (derneği) TÖB-DER olmuştur.

12 **TÖB-DER Gazetesi** sayı 146, 18 Temmuz 1977, sayfa 6-7

TÖB-DER 52 ülkeden 73 üyesi bulunan FİSE'nin 74.üyesi olacak ve uluslararası ilişkiler trafiği bundan sonra artacaktır.¹³

FİSE'nin yaptığı çağrılar dolayısıyla 1977 yılında UNESCO, İLO, Ürdün ve Şili büyükelçilikleri nezdinde bu ülkelerde öğretmenlere yapılan baskılar protesto edilmiştir.

TÖB-DER, Romanya Eğitim-Bilim ve Kültür Emekçileri Sendikası'nın daveti üzerine 19 Eylül 1977 tarihinde Romanya'ya bir delegasyon göndermiştir.

TÖB-DER, FİSE üyeliğine kabul edildikten sonra FİSE Genel Sekreteri Daniel Retureau; TÖB-DER'in 4-11 Şubat 1978 tarihinde düzenlediği Demokratik Eğitim Kurultayı (DEK)'na katılacak ve burada yaptığı konuşmada özetle şu görüşleri dile getirecektir: "... **FİSE'nin 52 ülkede üye örgütleri vardır. Bütün kıtalardaki 16 milyondan fazla öğretmeni temsil etmektedir. Demokratik ve birleştirici bir örgüttür. (...) Derneğiniz, düzenlediğimiz çeşitli girişimlere katılmakta ve uluslararası harekette artan bir rol oynamaktadır.**"¹⁴

10 Nisan 1978 tarihinde TÖB-DER ile ilişkileri güçlendirmeyi amaçlayan **Bulgaristan Eğitim Emekçileri Sendikası**'nın daveti üzerine Genel Sekreter Mustafa Düzgün, Sofya'ya gitmiştir.¹⁵

TÖB-DER, DİSK ile birlikte 16-23 Nisan 1978'de Prag'da düzenlenen **Dünya Sendikalar Federasyonu** (FSM)'nin 9. Kongresi'ne katılmıştır.¹⁶

22 Nisan 1978 tarihinde **Macaristan Eğitim Emekçileri Sendikası**'nın daveti üzerine bir TÖB-DER delegasyonu Macaristan'a gitmiştir.'

13 TÖB-DER, FİSE üyeliğine kabul edilmiştir. Ancak zamanın hükümetleri buna yasal olarak izin vermemişlerdir.

14 TÖB-DER Gazetesi sayı 157, 1 Mart 1978, sayfa 7

15 TÖB-DER 1976-1978 Çalışma Raporu Ankara 1978, s.64-73

16 Dünya Sendikalar Federasyonu 146 ülkeden 192 milyon işçiyi ve emekçiyi bünyesinde toplayan bir kuruluştur.

TÖB-DER, Türkiye'nin Kıbrıs'a yaptığı çıkartmayı (işgali) savunduğu için Kıbrıs Rum Kesimi'nde 22-23 Mayıs 1978'de yapılan FİSE toplantısına "gözlemci" sıfatıyla çağrılmış ancak yetkililerin izin vermemesi nedeniyle katılamamıştır.

Kıbrıs Türk Öğretmenler Sendikası (KTÖS)'ün Genel Kuruluna katılmak üzere TÖB-DER Genel Başkanı ve Genel Başkan Yardımcısı 25 Mart 1978'de Kıbrıs'a gitmişlerdir.

TÖB-DER'in 21-24 Ağustos 1978 tarihinde toplanan 4.Olağan Genel Kurul Toplantısı'na KTÖS adına **Esat Varoğlu** katılacak ve genel kurulda bir konuşma yapacaktır. Varoğlu konuşmasında özetle şu görüşleri dile getirecektir: "(...) **Kıbrıs Türk Öğretmenler Sendikası (KTÖS), 1968 yılında kurulmuştur. Kurulduğu günden itibaren faşizme ve emperyalizme karşı savaşım veren sendikamız, emekçilerin enternasyonal dayanışmasını benimsemiştir. (...) Sendikamız Kıbrıs'ta Kıbrıs'ın bağımsızlığını kongre kararıyla ilk kez ortaya atmış ve savunmuş bir örgüttür. Kıbrıs'ın bağımsız, bağlantısız, yabancı üslerden arınmış ve halkların özgürlüğüne ve kardeşliğine dayalı bir yönetim biçimine kavuşmasını savunuyor. Kıbrıs içinde bir araya gelip tartışma olanağı bulamadığımız Rum halkı emekçileriyle uluslararası forumlarda buluşup, tartışmak ve yakınlaşmak, emperyalizmin Kıbrıs halkları arasında yarattığı düşmanlığı ortadan kaldırmak istiyoruz. (...)**"¹⁷

KTÖS temsilcileri de FİSE'ye üyelik için başvuruda bulunmuş, ancak bu talepleri Kıbrıs'ın bütününe temsil etmedikleri gerekçesiyle kabul edilmemiştir. KTÖS temsilcileri TÖB-DER'in kongresine katılarak ilk kez FİSE yöneticileriyle yüz yüze bir görüşmeyi gerçekleştirebilmişlerdir.

TÖB-DER'in 4. Olağan Genel Kurulu'na Kıbrıs Rum Öğretmenleri Örgütü de bir kutlama mesajı gönderecektir. Mesajı buraya aktarmayı faydalı buluyorum:

17 TÖB-DER Gazetesi sayı 165, 7 Ekim 1978, sayfa 8

“Değerli Meslektaşlar;

Kıbrıs Rum Öğretmenler Örgütü, Türkiye’de eğitim sisteminin ve sosyal yaşamın demokratikleştirilmesi için TÖB-DER ve üyelerinin verdikleri mücadelelerde tam dayanışma içinde olduğunu ifade eder ve içten selamlarını iletir.

Türkiyeli öğretmenlerin faşizme karşı ve sendikal, mesleki ve yurttaşlık haklarının bütünüyle tanınması için verdikleri mücadeleleri Kıbrıslı öğretmenler tüm kalpleriyle destekler ve başarılar dilerler. En içten dileklerimizle.

Başkan M. Tapakovdes- Genel Sekreter A. Polydorou ^{“18}

Son söz yerine;

TÖB-DER’in şu ana kadar elimizde var olan yayınlarının son sayısı 169.sayıdır. Bu da 1979 yılı başlarına tekabül etmektedir. İleride yapılacak araştırmalar ve yeni bulunacak yayınlarla TÖB-DER’in Uluslararası ilişkileri daha fazla anlatılabilir.

TÖB-DER’in ilişkide bulunduğu uluslararası öğretmen kuruluşlarının neredeyse tamamı bu gün ortadan kalkmış durumdadır. Örneğin, **FİSE** Berlin Duvarının yıkılmasından sonra yok oldu. Bu günkü teknolojiyle internetteki arama motorlarında FİSE diye yazılıp arama tuşuna basıldığında ticari kuruluşlar karşımıza çıkmaktadır.

Türkiye demokratik öğretmen hareketinin en önemli örgütlerinden biri olan TÖB-DER’in faaliyetlerine 12 Eylül darbesiyle son verildi. Örgütün bazı yöneticileri yurt dışına kaçmak zorunda kalırken, yakalanan yöneticiler bir süre Mamak Askeri Cezaevinde yattılar. TÖB-DER sivil mahkemede beraat ederken Sıkıyönetim Askeri Mahkemesi’nde mahkum oldu. Yurt dışına kaçan TÖB-DER yöneticileri Federal Almanya’da bulunan ve birçok Türkiyeli öğretmenin de üyesi olduğu **GEW** nin de yardımıyla¹⁹ 1982’de

18 Mesajın bir kopyası TÖB-DER tarafından Berlin’deki FİSE bürosuna gönderilmiştir.

19 Gültekin Gazioğlu, Roman Gibi/Anılar adlı

Frankfurt’ta TÖB-DER Yurt Dışı Bürosunu kuracaklardır.²⁰

TÖB-DER Genel Başkanı mülteci konumunda iken Küba’da yapılan Dünya Sendikalar Federasyonu (FSM) toplantısına FİSE kontenjanından çağrılarak katılmış ve bir konuşma yapmıştır.²¹

TÖB-DER, 12 Eylül askeri darbesinden sonra Avrupa Öğretmen Sendikaları Komitesi (ETCE)’ne üye kabul edilmiştir.

TÖB-DER yöneticileri GEW Genel Kurul toplantısına delegasyon olarak davet edildi. Gültekin Gazioğlu bu Genel Kurulda bir konuşma yapmıştır.²²

Yurt Dışı Bürosu döneminde de TÖB-DER’in Norveç, İsveç, Danimarka sendikalarıyla ilişkileri olmuş, Genel başkan bu ülkelere giderek inceleme ve temaslarda bulunmuştur.

TÖB-DER 15 Kasım 1985’te **Avrupa Sendikalar Konfederasyonu Komitesi**’ne (ETUCE) üye olarak kabul edilmiştir.

TÖB-DER Genel Başkanı FİSE’ye bağlı Suriye Öğretmen Sendikası tarafından davet almış ve Şam’a gitmiştir.

Eğit-Der’in açılmasıyla TÖB-DER’in Yurtdışı Bürosu’nun tüm ilişkileri bu derneğe ve daha sonra sendikalara devredilecektir.

kitabında “Şimdi ise TÖB-DER’in uluslararası dayanışmaya şiddetle ihtiyacı vardı. Ancak FİSE’den hiçbir dayanışma göremiyorduk.” diye karşılaştıkları tavırdan yakınır. s.195

20 Büro 1989’da kapatılmıştır.

21 G.Gazioğlu, a.g.k.,s.198

22 “Adım anons edilince müthiş bir alkış koptu. Konuşmamın sonunda hatta oturduktan sonra bile alkışlar devam etti. Başkanın uyarısı üzerine yeniden salondakileri selamladım. Hayatta hiçbir toplantıda bu denli alkış almamıştım...**Elbette bu alkışlar Türkiye Demokratik Öğretmen Hareketine ve onun örgütü TÖB-DER’e idi.**” (Gültekin Gazioğlu; Roman Gibi/Anılar.,s.209)