

ELEŞTİREL politik eğitim dergisi pedagoji

yıl 1 / sayı 3 (Mayıs - Haziran 2009)

Fiyatı 6 TL.

ISSN 1308-7703



Bilim ve Yaratılışçılık Amerikan Ulusal Bilimler Akademisi Raporu



Küresel Kriz ve Eğitim

İzzettin Önder - Rıfat Okçabol - Nejla Kurul
Müslüm Kabadayı - O. Can ÜNVER

Kemal İnal - T.W.Adorno
Ünal Özmen - H. Serhan Sarıkaya

İÇİNDEKİLER

Dosya

Bilimsel Eğitim İçin	3	<i>Ünal Özmen</i>
Evrenin, Dünyanın ve Yaşamın Kökeni	5	<i>Amerikan Bilimler Akademisi Raporu</i>
Küresel Kriz Sonrasına Eğitimle Hazırlanmak	18	<i>İzzettin Önder</i>
Eğitimden Sapma II: Eğitimin Seçkincileşmesi	24	<i>Rıfat Okçabol</i>
Kapitalizmin Son Krizi ve Eğitime Yansımaları	32	<i>Nejla Kurul</i>
“Eitimde Kriz” ve Müfredat Davası	37	<i>Müslüm Kabadayı</i>
OECD’nin PISA Araştırmasına İlişkin Bilgi Notu	40	<i>O. Can Ünver</i>
12 Eylül ve Eğitim	44	<i>Kemal İnal</i>
T.W.Adorno Söyleşisi (Erginlik yolunda Eğitim)	48	<i>T.W.Adorno</i>
Sanat, Eğitim ve Drama/tiyatro	58	<i>H. Serhan Sarıkaya</i>

ELEŞTİREL pedagoji
politik eğitim dergisi
(İki ayda bir yayımlanır)

Sahibi ve Yazı İşleri Müdürü
Paydos Yayıncılık adına
Ünal Özmen

Genel Yayın Yönetmeni
Kemal İnal

Editörler
Mustafa Kemal Coşkun,
Mehmet Toran - Murat Kaymak

Yayın Kolektifi

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

Kapak / dizgi / Tasarım
Paydos Yayıncılık

Baskı
Aydan Matbaacılık - ANKARA

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

Abonelik

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

Hesap Nu:
İş Bank.: 4228 - 0799841
Posta Çeki: 5765393

Satış noktaları

Ankara
Dost - İmge - Dipnot - Turan
kitabevleri

İstanbul
Pandora

İzmir
Yakın- Pan- İLPA İletişim
kitabevleri

Adana
Kitapsan şubeleri

Mersin
Kitapsan

Konya
Kitapsan

Bilimsel Eğitim İçin...

Ünal Özmen

İzzettin Önder, bir makalesinde eğitimi, bireyin çevresini algılama, anlama ve denetlemeye yönelik olarak tek başına ya da bir grup içinde sürdürdüğü zihinsel çaba olarak tanımladıktan sonra, bu çabanın, bireyin eleştirel ve zihinsel yönünü geliştirdiğini belirtir. Sayın Önder makalesinde egemen sınıfların, eleştirel ve zihinsel faaliyetler sonucu oluşan ve bireyin ufkunu açan “akla dayalı” bilgileri, din kaynaklı nakli bilgiler aracılığıyla denetlenmeye çalıştığına vurgu yapar.

Hareket etmediği İncil’de açıkça yazılı olan Dünya’nın, kendi çevresinde döndüğünü ve Güneş’in evrenin merkezi olduğunu öne süren Galileo Galilei’nin kendini inkara zorlanması, bilimsel bilginin dinsel bilgi ile denetlenmesinin en çok bilinen ve en çarpıcı örneğidir. Bu ve binlerce örnek gösteriyor ki bilimsel düşünce ancak demokratik bir ortamda gelişebilmektedir. Bundan dolayıdır ki birbirinden ayrı kavramlar gibi algılanmasına rağmen “Bilimsel Eğitim”le “Demokratik Eğitim” birlikte anılmaktadır.

*

Türk eğitim sistemi, eğitimin bilimsel yöntemlerle yapılmasına kuşkuyla yaklaşmaktadır. Kuşkunun nedeni, toplumsal yaşantımızın düzenlenmesinin temel referansı olan dinin biçimlendirdiği ekonomi, hukuk, eğitim, siyaset gibi sosyal yaşamımızın temel bileşenlerinin akla dayalı bilgiler tarafından sorgulanmaktan korkmasıdır.

Hayatın insan kaynaklı bilgilerle düzenlenmesi, kitlelerin denetimini güçlettiği gibi maliyeti yüksek maddi yollarla

(ekonomik, askeri vb.) kontrol edilmesi yolunu açacağından egemenler tarafından kabul edilir bir şey değildir. Denetlenmesi gereken kitlelerin, hiçbir maliyeti olmayan “nakli bilgiler”le kontrol edilmesinden kolay kolay vazgeçemeyeceğini bildiğimiz Türk egemenlerinin, bilimsel ve demokratik eğitimi savunanlara karşı sert tepkiler göstermesi bundandır.

Din kaynaklı düşüncenin yaşam felsefesi, bilimsel düşüncenin tüketim nesnesi üretimi olarak algılandığı ülkemizde, bilimsel bilginin gelişip içselleştirilmesi için özgürlük sorununun çözülmesi gerekiyor.

*

Okullarımızda, devlet eliyle bilimsel bilgilerin itibarsızlaştırılıp dini düşüncelerin yüceltilmesi özellikle AKP iktidarıyla hız kazandı. Bu olumsuz gidiş, sadece geleceğimizi değil, kazanılmış demokratik hakları da tehdit etmektedir.

AKP döneminde açıkça ortaya çıkan bilim karşıtlığı ciddi bir siyasal güce haline geldi. Bu siyasal güç, muhalefetleyen dönemin Milli Eğitim Bakanına “Milli Eğitim Temel Kanunu’na göre çağın gereklerine ve yeni gelişmelere uygun olarak değiştirilmesi ve revize edilmesi gereken Milli Eğitim Müfredatında; son yıllarda bilim dünyasında çok geniş kabul gören “Intelligent Design” (Bilinçli Tasarım) görüşünün detaylı bir şekilde yer alması gerekmez mi?”¹ diye soruyordu. Bugün bu fikrin sahipleri iktidarda, Bilinçli Tasarım ders kitaplarında.

3 Mayıs 2009 günü yapılan Devlet Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavında çıkan bir soru, ders kitaplarına giren Yaratılışçılığın, değerlendirme sorularının arasındaki yerini aldığını göstermektedir.

Dergimizin yazarlarından Prof. Dr. Rifat Ökeçel 2. sayıya “Eğitimde Sapmalar” başlıklı yazısında eğitimin tarihsel süreci içinde bilimselleşmesini anlatırken 1946’dan sonra dinsel eğitimin tarihsel süreci içinde bilimselleşmesini göstermektedir. Evrendeki varlıkların kendi kendilerini var etme güçleri yoktur. Bu bilgilerin ikisini de iyi değerlendiren kimse aşağıdakilerden hangisine ulaşır?

a) Varlıklardaki düzen onların kendilerini var ettiklerini gösterir.

b) Evrenin varlığının bir başlangıcı yoktur.

c) Evrendeki varlıklar rastlantı sonucu ortaya çıkmıştır.

d) Evren bir yaratıcı tarafından planlı bir biçimde yaratılmıştır.”

“Darvin’in ‘Evrin Teorisi’ ne zaman müfredattan çıkartılarak bilim dışı ilan edilecektir?”⁽²⁾, “Darvin’in Evrim Teorisi milli değerlere düşmanlığın temel dayanağıdır. Darwinist düşünce ve bu sapık teori kendileri dışındaki tüm ırk ve devletleri ve bir anlamda da Aziz Türk Devletini ve Milletini hedef almıştır. Evrim Teorisini bilimsel dayanak olarak alan ve Darwinizme itibar eden her hangi bir gençten ülkesine, milletine, bayrağına dine ve devletine bağlı olması beklenebilir mi?”⁽³⁾ diye soranlara, ‘Adamlar mizah yapıyorlar.’ diyecek noktada değiliz. Çağdaş demokratik ülkelerde gülüp geçilecek saçmalıklar burada iktidarda ve hayatımızı yönlendirip biçimlendiriyor. Demokrasiyi, bilimsel düşünceyi savunma adına bu adamları dikkate almak ve dini incitme pahasına da olsa hak ettikleri yanıtı vermek gerekiyor.

*

Bundan dolayı, Eleştirel pedagoji dergisi olarak bu sayımızda, A.B.D. Ulusal Bilimler Akademisinin* 80’li yıllarda ABD’de yoğun olarak tartışılan Evrim mi, yaratılışçılık (bilinçli tasarım) mı tartışmasına son noktayı koyan raporunun önemli bir bölümüne yer verdik. Amacımız, bilimsel unvanlar kullanılarak sunulan yaratılışçı görüşün bilimle ilgisinin olmadığını bilim insanlarının kaleminden okurlarımıza aktarmaktır.

*

Dini bir düşünce olan yaratılışçılığın, bilim gibi sunulup evrim kuramına eş koşulması utangaç dindar neo liberallerin icadı. Yaratılışçılık, demokrasi kavramını

kullanarak sermaye egemenliğini savunmaların, dini bilim gibi sunma denemesidir.

ABD’de muhafazakar (Cumhuriyetçiler) iktidarlar döneminde devlet katında oldukça itibar gören yaratılışçılık, bilim insanlarının ısrarlı karşı duruşlarıyla gündemden düşerken Türkiye’de iktidardan aldığı destekle gündemdeki yerini korumayı başarıyor. Bu görüşün, ABD’de okullarda ders olarak okutulmasını engleyen yargı kararları oldu. Yargı kararlarını etkileyenlerden biri de bu sayımızda yer verdiğimiz ABD Ulusal Bilimler Akademisinin *Bilim ve Yaratılışçılık Yürütme Komitesi* tarafından hazırlanmış *Bilim ve Yaratılışçılık* raporuydu. Rapor Türkçeye, Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) tarafından çevrildi. Çeviriyi yapanların (Aykut Kence, Şevket Ruacan, Işık Bökeşoy, Ümit Sayın, Reşit Akçakaya, Engin Akkaya Can Bilgin) hazırlayanlar gibi alanında uzman bilim insanlarından oluşması raporun herkesin anlayabileceği yalınlıkta olmasını sağlamış.

Telif hakları kendilerine ait olmasına rağmen önemli bir bölümünün dergimizde yayımlanmasına izin veren TÜBA başkanlığına teşekkür ediyoruz.

*

Bu sayıda raporun evrimle ilgili bölümüne yer verdik. Temmuz’da yayımlanacak 4. sayımızda “*Yaratılışçılık ve evrimin kanıtları*”, “*İnsanın evrimi*” ve “*Neden okullarımızda yaratılış ‘bilimi’ni öğretemeyiz?*” başlıklı bölümlerini yayımlayacağız.

*A.B.D. Ulusal Bilimler Akademisi özel, kar amacı gütmeyen, kendi kaynaklarına dayanan ve kendi kendini sürdüren bilimsel bir kuruluştur. Bilim ve teknolojiyi geliştirme ve toplum yararlarına sunmayı amaç edinmiş bilim ve mühendislik dallarından seçkin araştırmacılardan oluşmaktadır.

1. Prof. Dr. Ali Gören SP eski Adana eski Milletvekili)

2. Lütfi Yalman SP ve eski Konya Milletvekili

3. Musa Uzunkaya AKP Samsun Milletvekili

Evrenin, Dünyanın ve Yaşamın Kökeni

Amerikan Bilimler Akademisi Raporu

“Evrım” genellikle canlıların biyolojik evrimi için kullanılan bir terimdir. Oysa gezegenlerin, yıldızların ve galaksilerin oluşum ve değişim süreçleri de bir çeşit “evrim” olarak tanımlanabilir. Bu süreçler birbirlerinden çok farklıdır ancak hepsinde zaman içinde değişim söz konusudur.

Amerikalı astronom Edwin Hubble, 1920’lerin sonunda çok ilginç ve önemli bir keşif yaptı. Hubble’ın gözlemleri uzak yıldızlar ve galaksilerin dünyadan her yönde uzaklaştıkları şeklinde yorumlanabilirdi. Üstelik dünyadan uzaklaşma hızları, galaksilerin dünyadan uzaklıkları ile doğru orantılı idi. Daha sonra defalarca yinelenen ölçümlerle doğrulanan bu buluş, evrenin sürekli genişlediğine işaret etmektedir.

Hubble’ın genişleyen evren hipotezinden çeşitli çıkarımlar yapılabilir. Bunlardan biri evrenin daha önceleri daha yoğun olduğudur. Bu çıkarıma dayanarak, evrende gözlenen bütün madde ve enerjinin başlangıçta çok küçük ve sonsuz sıcaklıkta bir kütlede toplanmış olduğu önerisi yapılır. Bu hipoteze göre, büyük bir patlama (“Big Bang”) ile madde ve enerji her yönde genişlemeye başlamıştır.

Bu hipotez, denenebilir yeni bazı çıkarımlara yol açmıştır. Bunlardan



Charles Darwin, evrimle ilgili birçok sezgisine Ekvator’un açıklarında bulunan Galapagos adalarında bulunan türler arasındaki farklılıklarını çalışarak varmıştır.

biri, zamanımızda uzayın derinliklerindeki sıcaklığın mutlak sıfırın birkaç derece üzerinde olması gerektiğidir. Gözlemler bu tahminin doğru olduğunu göstermiştir. Üstelik, 1991’de uzağa gönderilen COBE (Cosmic Microwave Background Explorer) uydusu tarafından yapılan ölçümler, uzayın derinliklerindeki radyasyonun spektrum özelliklerinin, Büyük Patlama hipotezine dayanarak yapılan tahminlerin tamamen aynısı olduğunu göstermiştir.

Bugünkü bilimsel anlayışımıza göre, evren genişledikçe evrendeki madde kendi çevresinde dönen bulutlar halinde yoğunlaşarak galaksilerin oluşumunu başlattı. Aralarında Samanyolu galaksimiz de olmak üzere, galaksilerin içinde de basınç değişiklikleri, gaz ve tozların bulutlar oluşturmalarına neden oldu. Kütleleri yeteri kadar büyük olan bulutlar kütle çekimi ile yoğunlaştı. Yoğunluk yeteri kadar arttığı zaman çekirdek tepkimeleri (nükleer reaksiyonlar) başladı ve bir yıldız oluştu.

Bazı yıldızlar (güneş dahil), yassı bir disk şeklinde dönen gaz ve toz bulutunun ortasında oluştular. Diski oluşturan gaz ve tozlar çarpıştıkça, giderek daha büyüyen ve çapları yüzlerce kilometreyi bulan cisimler oluşturdular. Bunların birbirleriyle çarpışıp birleşmeleri sonucu güneş sistemindeki dokuz gezegen ve gezegenlerin uyduları ortaya çıktı. Katı maddeden oluşan gezegenler (ör. Dünya) güneşe daha yakın, gazlardan oluşan gezegenler de daha uzak yörüngelere yerleştiler.

Evrenin, galaksimiz Samanyolunun, güneş sisteminin ve dünyanın yaşları modern bilimsel yöntemlerle belirlenebilir. Evrenin yaşı, galaksilerin birbirlerinden uzaklıkları ve hızları arasında gözlenen ilişkiye dayanarak hesaplanabilir. Uzaktaki galaksilerin hızları çok doğru olarak ölçülebilir, ancak uzaklıkların ölçümündeki belirsizlik daha fazladır. Son yıllarda yapılan ölçümler evrenin 7 milyar ile 20 milyar arası bir yaşta olduğunu göstermiştir. En son olarak yapılan (ve en kesin) ölçümler 10 - 15 milyar yıla işaret etmektedir.

Samanyolu galaksisinin yaşı iki ayrı şekilde hesaplanmıştır. Bunlardan biri, galaksinin ortasında, her biri yüz bin ile bir milyar arası yıldızdan oluşan küresel yıldız kümeleri içindeki değişik büyüklükte yıldızların gözlenmesine dayanır. Bu yıldızlarda, hidrojen ve helyumdan ağır elemanların çok küçük oranda olması, onların galakside ilk oluşan yıldızlar olduklarını gösterir (İlk nesil yıldızlar içinde oluşan ağır elemanlar daha sonra süpernova patlamaları ile yıldızlararası uzaya yayılmışlardı. Büyük Patlamada daha çok hidrojen ve helyum oluşmuştu.). Küresel yıldız kümeleri içindeki bu yıldızların yaşları 11-16 milyar arası olarak

tahmin edilmiştir.

Galaksinin yaşını tahmin etmek için kullanılan ikinci yöntem, uzun-yaşamlı radyoaktif elementlerin güneş sisteminde bugün gözlenen çokluklarına dayanır. Bu elementlerin çokluğu, oluşma ve (patlayan süpernovalar ile) uzaya dağılma hızlarına bağlıdır. Bu hesaplamalara göre, galaksinin yaşı 9-16 milyar yıl olarak tahmin edilir. Özelle, Samanyolu galaksisinin iki değişik yöntemle yapılan yaş tahminleri birbirleriyle ve evrenin yaşı için yapılan tahminle uyuşmaktadır.

Kaya ve minerallerde doğal olarak bulunan radyoaktif elementler, güneş sistemi ve dünyanın yaşını hesaplamak için de kullanılır. Bu elementlerin bir çoğunun yarı-ömrü 700 milyon yıl ile 100 milyar yıl arasındadır (Bir elementin yarı-ömrü, yarısının radyoaktif bozunma ile başka bir elemente dönüşmesi için geçen süredir.). Bu yöntemle astreoidlerin parçaları olan meteorların 4.53 - 4.58 milyon yıl önce oluştukları belirlenmiştir, (Astreoidler. güneş ve gezegenleri oluşturan nebuladan artta kalan ve bugün güneş çevresinde dönen küçük gezegenimsi cisimlerdir.) Radyoaktif elementlere dayalı bu zaman ölçme yöntemi, Apollo astronotları tarafından aydan dünyaya getirilen en yaşlı üç kaya parçanı üzerinde de kullanılmış ve bu ay taşlarının yaşı 4.4 - 4.5 milyar yıl olarak belirlenmiştir. Bu sonuç, ayın oluşmasından beri geçen sürenin en az 4.5 milyar yıl olduğunu göstermektedir.

Dünyada bilinen en yaşlı kayalar (3.96 milyar yıl) kuzeybatı Kanada'da bulunur, ancak neredeyse bunlar kadar yaşlı kayalar dünyanın diğer yerlerinde de bulunmuş ve incelenmiştir. Batı Avustralya'da daha genç kayalar içine gömülmüş küçük zirkon kristalleri 4.3

milyar yıl ile dünyada bulunan en yaşlı maddelerdir.

Dünya'nın yaşı hakkındaki en iyi tahminler, dünyadaki en eski kurşun cevherlerinde gözlenen izotopların oluşması için gerekli zamanın hesaplanması ile yapılır. Bu tahminler, dünyanın ve meteorların (ve dolayısı ile, güneş sisteminin) yaşını 4.54 milyar yıl olarak belirlemektedir.

Yaşamın başlangıç tarihi gezegenlerin yaşı kadar kesin tahmin edilemese de bakteri benzeri canlıların 3.5 milyar yıl önce yaşadıkları bilinmektedir. İlk canlılar bundan da önce, dünyanın kabuğunun ilk katılaşmaya başladığı zamanlarda, yani neredeyse 4 milyar yıl önce yaşamış olabilirler. Bu canlılar, bugün yaşayanlardan daha basit bir yapıda olmalıdırlar. Ayrıca, ilk canlılardan önce, "canlı" diye tanımlanamayacak, ancak bugünkü canlıları oluşturan yapıların gelişmiş olması beklenir. Bugün bütün canlılar, kalıtsal bilgileri taşımak ve nesilden nesile aktarmak için iki çeşit molekül kullanırlar: DNA ve RNA. Bu moleküller nükleotit denilen daha küçük dört çeşit molekülün sıralanmasından oluşur. DNA ve RNA moleküllerindeki nükleotit dizilerine gen denir. Genler proteinlerin yapılmasını yönetir, proteinler de biyokimyasal tepkimelerde katalizör ve canlıların yapısal bileşenleri olarak kullanılır ve yaşam için gerekli diğer işlevleri yerine getirirler. Proteinler, aminoasit dizilerinden oluşurlar. Yani, DNA ve RNA'daki nükleotit dizisi, proteinlerdeki aminoasit dizisini belirler, bu tüm biyolojinin temel bir mekanizmasıdır.

Dünyanın yeni oluştuğu zamanki koşullara benzer ortamlarda yapılan deneylerde proteinlerin DNA'nın ve RNA'nın yapıtaşısı bazı kimyasal bile-

şikler oluşmuştur. Ayrıca, bu moleküllerden bazıları, uzaydan dünyaya düşen meteorlarda bulunmuş, ve radyoteleskoplarla uzayı inceleyen astronomlar tarafından da keşfedilmiştir. Bilimciler, 'yaşamın temel yapı taşları' olan bu moleküllerin Dünyanın ilk oluştuğu zamanlarda mevcut olduğu sonucuna varmışlardır.

Ribozim denen RNA moleküllerinin, canlı hücrelerde de katalizör işlevi görebildiğinin keşfi ile yeni ve önemli bir araştırma alanı açılmıştır. Önceki, belli bir biyokimyasal tepkimeye sadece bir protein molekülünün katalizör olabileceği düşünülüyordu. Bu yeni keşifle, yaşam-öncesi dünyada, RNA moleküllerinin "otokatalizör" görevi görmüş olabilecekleri, yani enzim denilen protein katalizörleri daha ortaya çıkmadan önce, kendi kendilerini kopyalamış olabilecekleri ortaya çıkmıştır. Yapılan deneyler, kendini kopyalayan otokatalitik RNA moleküllerinin, kendiliklerinden değişime uğradıklarını, ve bu değişim sonucu ortaya çıkan çeşitlerden en fazla otokatalitik etkinlik gösteren RNA moleküllerinin çevrelerinde yaygınlaştıklarını göstermiştir. Bazı bilimciler ilk önce bir "RNA dünyasının" oluştuğu hipotezini öne sürerek RNA'den DNA ve protein sentezine giden modelleri denemektedirler. Bu moleküller daha sonra zarlar içinde toplanarak en basit hücrelerin erken formlarını oluşturmuş olabilirler.

Yaşamın başlangıcını araştıranlar için soru artık yaşamın, biyolojik olmayan bileşimlerden kimyasal bir süreç sonucunda ortaya çıkıp çıkmadığı değil, bu sürecin olası pekçok yoldan hangisi ile ilk hücreleri oluşturduğudur.

Dünyada yaşamın ortaya çıkmasına

neden olan kimyasal evrim sürecini belirleyebilecek miyiz? Bilimciler, dünyanın, ilk canlıları oluşturan moleküllerin gruplar halinde ayrılabilmesi için gerekli uygun ortamı ilk kez ne zaman sağlamış olabileceği konusunda deneyler tasarlamakta ve hipotezler oluşturmaktalar. Bu görüşlerden biri de ilk hücrelerin Mars'da oluşup, Mars'dan geldiği bilinen meteorlarla dünyaya ulaşmış olabileceği üzerinedir.

Tabii ki canlı bir hücre laboratuvarında oluşturulabilse bile bu, doğanın milyonlarca yıl önce aynı yolu izlediğini kanıtlamaz. Ancak bilimin görevi, doğal olgular için akla yatkın doğal açıklamalar getirmektir. Yaşamın başlangıcı çok aktif bir araştırma alanıdır, ancak şimdiye kadar öne sürülen hipotezlerin hiçbirinin henüz tanı olarak doğrulanmadığı kabul edilmektedir. Bilim tarihi, bunun gibi görünürde çözülemez soruların, daha sonra, kuramsal gelişmeler, bulunan yeni aletler ve keşfedilen yeni gerçekler ışığında çözüme kavuşabildiklerini gösterir.

Evrenin, Dünyanın ve Yaşamın Başlangıcı Konusunda Yaratılışçı Görüşler

Birçok bilimci de dahil olmak üzere, pekçok dindar kişi, evrenin ve fiziksel ve biyolojik evrimi sürdüren çeşitli süreçlerin Tanrı tarafından yaratıldığına, ve bu süreçlerin daha sonra galaksilerin, güneş sistemimizin ve dünyadaki yaşamın oluşmasına neden olduklarına inanırlar. “Dinsel evrim” de denen bu inanç, evrimin bilimsel açıklamasıyla çelişkili değildir. Tersine, evrenin, kozmoloji, paleontoloji, moleküler biyoloji ve diğer bilim dallarının ortaya çıkardığı, olağanüstü özelliğini yansıtır.

“Yaratılış bilimi “ni savunanların görüşleri çeşitlidir. Bazıları dünya ve evrenin genç olduğunu, 6,000-10,000 yaşında olduğunu iddia ederler. Bu kişiler, dünyanın şimdiki fiziksel özelliklerinin büyük bir tufanı da içeren “felaketçilik” (catastrophism) görüşü ile açıklanabileceğine ve insan dahil bütün canlıların mucizevi bir şekilde, hemen hemen bugün gördüğümüz şekilde yaratılmış olduklarına inanırlar.

“Yaratılış bilimi”ni savunan diğer bir grup, dünyanın, diğer gezegenlerin ve yıldızların milyonlarca yıldan bu yana var olabileceğini kabul ederler. Ancak canlıların, özellikle insanın, sadece doğaüstü bir şekilde yaratılmış olabileceğini, çünkü yapılarında “akıllı tasarım”ın görüldüğünü iddia ederler.

Bu kitapçıkta bu, “Genç Dünya” ve “Yaşlı Dünya” görüşlerinin ikisinden de “yaratılışçılık” veya “özel yaratılış” olarak söz edilmektedir.

Dünyanın sadece birkaç bin yıl önce yaratıldığı inancını destekleyen hiçbir geçerli bilimsel veri veya hesap yoktur. Bu bölümde evrenin, galaksimizin, güneş sisteminin ve dünyanın çok yaşlı olduğu konusunda, jeoloji, jeokimya ve jeofizik tarafından ortaya çıkartılan çok sayıda kanıtlar özetlenmiştir. Birbirinden bağımsız değişik bilimsel yöntemler birbirini tutan sonuçlar vermiş, dünya ve güneş sisteminin yaşının 5 milyar yıl kadar, galaksimiz ve evrenin yaşının da bunun iki veya üç katı civarında olduğunu göstermişlerdir. Bu sonuçlar, evrenin başlangıcının anlaşılabilir olmasını sağlamış, değişik bilim dalları arasında uyum gerçekleştirmiş ve dünyanın başlangıcı ile gelişimi hakkında olağanüstü bir bilgi hazinesinin temelini oluşturmuşlardır.

Aynı şekilde, hiçbir kanıt veya veri,

fosillerin düzenli olarak birbirini takip etmesinden oluşan “jeolojik kaydın” sadece birkaç bin sene önce meydana gelen, bir yıldan biraz fazla süren ve en yüksek dağları bile sular altında bırakan tek bir tufan sonucu oluştuğu iddiasını desteklememektedir. Tersine, gelgit bölgelerindeki ve karalardaki tortular, tarihte bütün gezegenin sular altında kalmış olduğu bir dönem olamayacağını kanıtlamıştır. Üstelik, bugün var olan kilometrelerce toplam kalınlıktaki tortul kayalıkları oluşturabilecek tek bir tufan için gerekli su kitlesi, dünyanın kabuğu soğuyarak katılaşmaya başladığından beri hiçbir zaman var olmamıştır. Dünyadaki tüm tortul kayaların, içlerindeki fosillerle birlikte sadece bir yıllık bir süre içinde, düzenli olarak oluştukları iddiası, bütün jeolojik gözlemlere, ve katıların çökelme hızları ve suda süspansiyon miktarları hakkında bilinen fiziksel yasalara ters düşer.

Jeologlar, tortul kayaların tarihsel oluşumlarını, her kaya çeşidini belirli çevre koşullarına ve süreçlere bağlanacak şekilde ortaya çıkarmışlardır. Eğer petrol jeologları, tortul kayaların oluşumunu tek bir tufana bağlayan bir görüşle yorumlayarak daha fazla petrol ve doğal gaz bulabilselerdi, böyle bir tufan fikrini kesinlikle benimserlerdi ama gerçek bu yönde değildir. Bunun yerine, pratik uygulayıcılar kayaların jeolojik zamanın içinde oluşumları konusunda akademik jeologlarla aynı fikirdedirler. Petrol jeologları, menderesli nehirler, deltalar, kumlu sahiller ve mercan kayalıklar gibi çevrelerde milyonlarca yıl boyunca oluşan fosilleri tanımakta öncülük etmişlerdir.

Petrol jeolojisi örneği, bilimin en güçlü yönlerinden birini gösterir. Bilim, doğa hakkındaki bilgileri kullanıla-

rak gelecek hakkında ve eylemlerimizin sonuçları hakkında öngörüler yapar, sorunların çözümlenmesine olanak sağlar ve teknoloji ile yeni olanaklar açar. Uygarlığımızın sürekliliğini sağlayan ayrıntılı bilgi temeli ancak bilimsel araştırma yoluyla atılabilmektedir.

Yaratılışçıların iddiaları doğada gözlenebilecek kanıtlara dayanmaz. Özel yaratılış ve doğaüstü olaylar, bilimsel olarak sınınamaz. Bilimsel sınama, bir kuramı veya açıklamayı kullanarak öngörülerde bulunup, sonra da gözlem ve deneylerle bu öngörülerin gerçekleşip gerçekleşmediğini görmekle yapılır. Özel yaratılış iddiaları bu bilimsel süreci tersine çevirir, çünkü açıklamayı tartışmasız kabul eder ve sadece belli sonuçları destekleyecek kanıtları her türlü yolla bulmaya çalışır.

Biyolojik Evrimi Destekleyen Kanıtlar

En azından 3.5 milyar yıl önce ortaya çıkan ilkel “yaşam”ın başlangıcından, günümüzdeki yaşamın zenginliğine ve çeşitliliğine uzanan yol en iyi şekilde evrimin sonucu olarak anlaşılabilir.

Yaygın olan düşüncenin tersine, biyolojik evrim, ne terim, ne de fikir olarak Charles Darwin ve onun başyapıtı “Doğal Seçilim Yolu ile Türlerin Oluşumu Üzerine (1859)” ile başlamıştır. Eski Yunanlı filozoflardan bu yana birçok bilgin, yakın türlerin ortak bir atadan geldiği sonucuna varmışlardır. Evrim sözcüğü İngilizcede ilk kez 1647 yılında biyoloji ile ilgisi olmayan bir bağlamda türetilmiş ve daha sonra İngilizce de yaygın olarak her çeşit basit başlangıçtan ileriye gidişi anlatmak amacıyla kullanılmaya başlanmıştır. Darwin’in biyolojik evrim anlamında en sık kullandığı terim “değişerek

türeme”dir ki bu, günümüzde sürecin iyi bir kısa tanımı olmaya devam etmektedir.

Darwin, evrimin, canlıların doğal olarak gözlenen çeşitliliğine bağlı olan farklı yaşama şansları (ki bu süreci “doğal seçim” olarak adlandırmıştı) ile açıklanabileceğini ileri sürmüştü. Bu görüşe göre, canlıların yavruları birbirlerinden, ve ana ve babalarından kalıtsal farklarla ayrılırlar ve bu farklılıklarını genetik olarak kendi yavrularına aktarabilirler. Dahası doğadaki canlılar tipik olarak besin, mekan, ve diğer çevresel kaynakların kısıtlaması altında yaşayabilecek ve üreyebilecek olanlardan daha fazla yavru yaparlar. Şayet belirli bir yavru belirli bir ortamda kendisini üstün kılacak özellikler taşıyorsa, bu canlı daha fazla yaşama ve bu özellikleri bir sonraki kuşağa aktarmasına şansına sahip olacaktır. Kuşaklar boyunca farklılıkların birikmesiyle, canlı toplulukları atalarından giderek ayrılaşırlar.

Darwin’in hipotezi kapsamlı olarak değişmiş ve genişlemiş fakat özündeki kavramlar değişmemiştir. Darwin’in zamanında bilinmeyen bilim dalları olan genetik ve moleküler biyolojideki araştırmalar doğal seçim için temel olan kalıtsal çeşitliliğin oluşumunu açıklamıştır. Genetik çeşitlilik, genleri oluşturan molekül olan DNA’nın nükleotit dizilimindeki değişiklikler, diğer bir deyişle mutasyonlar sonucu oluşur. DNA’da artık bu şekildeki değişimler büyük bir kesinlikle bulunup, tanımlanabilmektedirler.

Genetik mutasyonlar şans sonucu oluşurlar. Canlıyı, içinde bulunduğu ortamda varlığını sürdürebilme beklentisini arttıracak araçlarla donatabilir ya da donatmayabilirler. Fakat eğer bir gen çeşidi çevreye uyumu geliştire

riyorsa (örneğin, bir canlıya ortamda bulunan bir besini daha iyi kullanmasını ya da canlının kendisini avlayan canlılardan daha etkin bir biçimde kaçabilmesini - daha güçlü bacaklar veya koruyucu renkler gibi - sağlayarak), bu geni taşıyan bireyler diğerlerine göre daha büyük oranda yaşayacak ve üreyeceklerdir. Zamanla, bu geni taşıyan bireylerden gelenler, topluluğun ortalama özelliklerini değiştirecek şekilde artacaktır. Doğal seçilimin işlediği genetik çeşitlilik rastgeleliğe ya da şans öğelerine dayansa bile doğal seçim, şansın tam tersine “uyumsal” değişimlere yol açar.

Bilim insanları yeni türlerin oluşum sürecini de anlayabilmişlerdir. Bireyleri, önceden var olan türün bireyleri ile çiftleşip yaşayabilir yavrular meydana getiremeyen türe, yeni bir tür diyebiliriz. Bir türün ikiye ayrılması çoğu kez bir grup bireyin coğrafi olarak diğerlerinden yalıtılması ile başlar. Bu özellikle Galapagos ve Hawaii takım adaları gibi kıtalardan uzak adalarda belirgindir. Öyle ki bu adaların Amerika ve Asya kıtalarından uzaklıkları, buralara gelip yerleşen bireylerin , kıtalarda kalan bireylerle çiftleşebilmek için çok az ya da hiç fırsatları olmadığı anlamına gelir. Dağlar, nehirler, göller ve diğer doğal engeller de bir zamanlar aynı türe ait bireylerin coğrafi olarak yalıtılmasının nedeni olabilirler.

Bir kez yalıtıldıktan sonra, coğrafi olarak birbirinden ayrı kalan birey grupları, mutasyon, doğal seçim ve diğer süreçlerin sonucunda genetik olarak farklılaşırlar. Bir türün ortaya çıkışı genellikle çok basamaklı bir süreçtir ve ayrı kalan canlı grupları arasında başlangıçta sadece kısmi olan eşeyssel yalıtım sonunda tamamlanır. Bilim insanları bu ara formlara özel ilgi göster

rirler, zira bunlar sürecin ayrıntılarını yeniden kurgulamaya ve türler arasındaki eşeyssel yalıttımdan sorumlu özel gen veya gen gruplarını belirlemeye yardımcı olurlar.

Türleşmenin özellikle güçlü bir örneği, Galapagos adalarında Darwin ta-



Şimdi Darwin ispinozları olarak bilinen Galapagos adalarındaki ispinoz türlerinin farklı besin kaynaklarından yararlanmak için evrimleşmiş farklı büyüklükte gagaları bulunmaktadır.

rafından incelenmiş olan 13 ispinoz türünü kapsar ki bu türler günümüzde Darwin'in ispinozları olarak bilinirler. Bu ispinozların atalarının Güney Amerika anakarasından Galapagos'lara göç etmiş oldukları anlaşılmaktadır. Bugün adadaki farklı ispinoz türlerinin ayrı ayrı habitatları, besinleri, ve davranışları bulunmakla birlikte, türleşmede etkili olan mekanizmalar işlemeye devam etmektedir. Princeton Üniversitesi'nden Heter ve Rosemary Grant'ın başını çektiği bir araştırma grubu, adalarda tek bir yıllık kuraklığın ispinozlarda evrimsel değişimler meydana getirebileceğini göstermişlerdir. Kuraklık, kabukları kolayca kırılan tohumları az bulunur kılarken, büyük ve sert tohumlu bitkilerin yaşamasına izin verir. Böylece kuraklık, bu sert tohumları kolaylıkla kırabilen güçlü ve geniş gagalı kuşları üstün kılarak, bu özelliklere sahip bireylerden oluşan kuş toplulukları meydana getirir. Grant'lar şayet adalarda on yılda bir kuraklık olursa, sadece 200 yılda yeni bir ispinoz türünün onaya çıkabileceğini tahmin et-

mektedirler.

İzleyen bölümlerde, paleontoloji, karşılaştırmalı anatomi, biyocoğrafya, embriyoloji ve moleküler biyolojiye evrimi destekleyen kanıtlar açısından bakılarak biyolojik evrimin çeşitli yönleri ayrıntılı olarak incelenecektir.

Fosil Kayıtları

Darwin herkesten önce ilk kez biyolojik evrimin kanıtlarını ileri sürmüş olmakla birlikte, önceki bilim insanları yeryüzündeki canlıların uzun bir zaman içinde sistematik

olarak değişmiş olduğunu biliyorlardı. Örneğin. 1799'da William Smith isimli bir mühendis, bozulmamış kaya katmanlarında fosillerin, modern görünümü olanları en üsle gelecek biçimde belirli bir sıra ile düzenlendiğini bildirmişti. Mantıksal olarak kayanın alt tabakaları eskiden oluştuğu ve dolayısı ile de üst tabakalardan daha yaşlı olduğu için tabakaların sırasında da en eskiden en yeniye kadar bir zamandizin belirlenebilirdi. Smith'in bulguları 1830'larda alt tabakalardaki canlı fosillerinin üst tabakalardakinden daha ilkel yapıda olduğunu görmüş olan paleontolog William Lonsdale tarafından doğrulanmış ve genişletilmiştir. Günümüzde geçmişteki canlıların fosillerinin aynı biçimde bir dizilim izlediği binlerce yaşlı kaya oluşumu belirlenmiştir.

Böylece, Darwin değişerek türemeyi tasarlamadan önce fosillerin izlediği genel dizilimin farkına varılmıştı. Fakat Darwin'den önceki paleontolog ve jeologlar kaya tabakalarındaki fosillerin dizilimini biyolojik evrimin kanıtı olarak düşünmekten çok depremler veya başka güçler sonucu yapısal olarak bozulan kaya tabakalarının başlangıçtaki konumlarını bulmak için kullanmışlardır.

Darwin'in zamanında paleontoloji bilimi hâlâ başlangıç aşamasındaydı. Kaya tabakalarının jeolojik sıralanmasının büyük bir bölümü henüz bilinmi-

koyarlar. Daha önce sözü edildiği gibi en basit mikrobiyolojik yaşam biçimi en azından 3.5 milyar yıl önce vardı. Daha karmaşık canlıların (diğer bir deyişle bakterilerden daha karmaşık yapıya sahip olan ökaryotik hücreler) en eski kanıtları yaklaşık iki milyar yaşındaki kayaların içinde keşfedilmiştir. Bildiğimiz mantarlar, bitkiler ve hayvanlardan oluşan çok hücreli canlılar sadece daha genç jeolojik tabakalarda bulunmuşlardır. Aşağıdaki listede giderek artan karmaşıklıkta canlıların ortaya çıkış sırası verilmektedir.

<i>Yaşam Biçimi</i>	<i>İlk ortaya çıktıktan bu yana geçen milyon yıl (yaklaşık olarak)</i>
<i>Mikrobiyal (prokaryotik hücreler)</i>	3500
<i>Kompleks (ökaryotik hücreler)</i>	2000
<i>İlk çok hücreli hayvanlar</i>	670
<i>Kabuklu Hayvanlar</i>	540
<i>Omurgalılar (ilkel balıklar)</i>	490
<i>Amfibiler</i>	350
<i>Sürüngenler</i>	310
<i>Memeliler</i>	200
<i>İnsansı olmayan primatlar</i>	60
<i>İlk insan maymunlar</i>	25
<i>İnsanın australopithecine ataları</i>	5
<i>Modern insan</i>	0.15 (150.000 yıl)

yordu veya yeterli düzeyde çalışılmamıştı. Bu nedenle Darwin bazı önemli canlı grupları arasındaki ara formlarının azlığından rahatsızdı.

Günümüzde paleontolojik kayıtlardaki boşlukların çoğu paleontologların araştırmaları ile doldurulmuştur. Yaşları doğru olarak belirlenmiş kaya tabakalarında bulunmuş olan yüz binlerce canlı fosili yaşam formlarının zaman içinde sıralanışını gösterir ve birçok evrimsel dönüşümün kanıtını ortaya

Balıklar ve amfibiler, amfibiler ve sürüngenler, sürüngenler ve memeliler arasında ve primat türeyiş çizgileri boyunca o kadar çok ara formlar keşfedilmiştir ki çoğu kez bir türün diğer bir türe ne zaman dönüştüğünü belirlemek zordur. Gerçi hemen hemen bütün fosiller bir anlamda ara formlar olarak kabul edilebilirler; onlar kendilerinden önce gelen ve kendilerini izleyen yaşam biçimleri arasında olan yaşam biçimleridirler.

Fosil kayıtları böylece sistematik değişimin - değişerek türemenin - tutarlı kanıtlarını sağlar. Gelecekteki paleontolojik çalışmalarla bile bu büyük kanıt yığınının hiçbir geri dönüş olmayacağı kestirilebilir. Diğer bir deyişle, ne amfibiler balıklardan önce, ne de memeliler sürüngenlerden önce ortaya çıkacaklardır ve ilk prokaryotik hücrelerden önce kompleks yaşam jeolojik kayıtlarda görülmeyecektir. Bu öngörü şimdiye kadar toplanan kanıtlarla doğrulanmış, hiçbir geri dönüş rastlanılmamıştır.

Ortak Yapılar

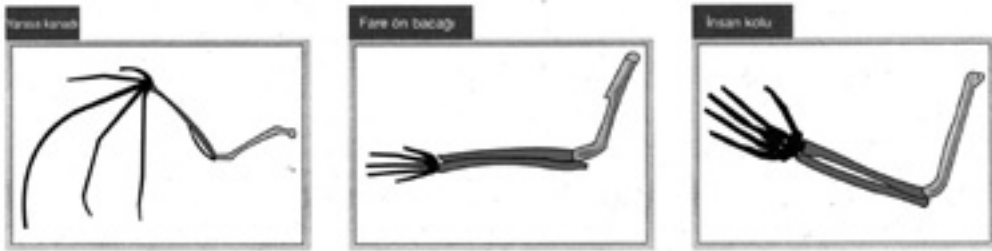
Paleontolojiden elde edilen ortak atadan türeyişe ait çıkarımlar karşılaştırmalı anatomi ile desteklenirler. Örneğin, insan, fare ve yarasanın iskeletleri, bu hayvanların farklı yaşam biçimlerine ve yaşadıkları ortamların çeşitliliğine rağmen çarpıcı bir biçimde benzeşirler. Bu hayvanların kemik kemiğe benzeşmesi, kol ve bacaklar dahil vücudun her bölgesinde gözlenebilir. Yine de genel yapıda ve birbiriyle olan ilişkilerde benzer, fakat ayrıntılarda farklı kemiklerden oluşan yapılarla insan yazı yazabilir, fare koşabilir, yarasaya ise uçabilir.

Bilim insanları böyle yapıları eşkö-

kenli (homolog) yapılar olarak adlandırır. Bu yapılar en iyi şekilde ortak bir atadan türeyişle açıklanabilirler. Karşılaştırmalı anatomistler, sadece kemik yapısında değil, diğer vücut kısımlarında da benzerlik düzeylerinden ilişkiler çıkararak böyle homolog yapıları araştırırlar. Vardıkları sonuçlar evrimsel tarihin ayrıntıları hakkında önemli çıkarımlar sağlamıştır. Bu çıkarımlar paleontolojik kayıtlardaki atasal formların sıralarının karşılaştırılması ile sınanabilir.

Memeli kulağı ve çenesi, paleontoloji ve karşılaştırmalı anatominin birleşerek laksonomik birimler arası geçiş aşamalarıyla ortak atadan geliştiği işaret ettiği örneklerdir. Memelilerin alt çeneleri sadece bir tek kemikten ibarettir, oysa sürüngenlerinki birkaç kemikten oluşur. Sürüngen çenesindeki diğer kemikler, şimdi memeli kulağında bulunan kemiklerle homologdurlar. Paleontologlar iki çene eklemi olan memeli benzeri sürüngen (Therapsida) ara biçimlerini keşfetmişlerdir. Bu eklemlerden biri memeli çenesinde varlığını sürdüren kemiklerden oluşur, diğeri ise sonunda memeli kulağında Örs ve çekiç kemiklerini oluşturan kemiklerden meydana gelir.

Yarasa kanadı, fare ön bacağı ve İnsan kolu farklı işlevler görürler, fakat hepsi de aynı temel öğelerden oluşurlar. Benzerliklerin nedeni her üç türün aynı dört-bacaklı omurgalı atadan gelmesidir.



Türlerin Yayılışı

Biyocoğrafya da ortak atadan türeyişin kanıtlarına katkıda bulunmuştur. Yaşamın çeşitliliği akıllara durgunluk vericidir. Her biri kendine özgü bir ekolojik ortamda, yaklaşık 250.000 bitki, 100.000 mantar ve bir milyon hayvan türü tanımlanıp adlandırılmıştır ve liste tamamlanmaktan henüz çok uzaktır. İnsanlar ve yoldaşımız köpek gibi kimi türler çok farklı çevrelerde yaşayabilirler. Diğerleri şaşılacak denli özelleşmişlerdir. Bir mantar türü (Laboulbenia) sadece güney Fransa'daki bazı mağaralarda bulunan bir kınkanatlı türüntün (Aphaenops cronei) kanat kınlarının arka kısmın-

türlerin dışarıdan geldiğini gösteren kanıtlar da olmalıdır.

Nerede bu tür bir sınama yapıldıysa bu koşulları varlığı doğrulanmıştır. Bu konuda iyi bir örnek, 3 milyon yıl önce Panama kıstağı oluşana kadar yalıtım altında birbirinden çok farklı yerli türlerin evrimleştiği Kuzey ve Güney Amerika'nın memeli topluluklarıdır. Sonrasında, armadillo oklukirpi ve opossum gibi Güney Amerika kökenli memeliler başka birçok bitki ve hayvan gibi kuzeye göç ederken, puma ve diğer Kuzey Amerika türleri de kıstak boyunca güneye göç etmişlerdir.

Artan bilgimizle birlikte, coğrafi yayılışın canlıların evrimine etkileri üzerine Darwin'in bulduğu kanıt daha

Evrim kuramı, biyolojik çeşitliliğin yerel ya da göçmen ataların soyundan gelenlerin farklı çevrelerine uyum sağlamaları sonucunda oluştuğunu açıklar.

da yaşar. Drosophila carcinophila türü sirke sineği sadece bazı Karayib adalarında yaşayan bir kara yengecinin ağız parçalarının üçüncü çiftinin arkasındaki özel girintilerde bulunur.

Canlıların inanılmaz çeşitliliğini ve sözü edilen mantar, kınkanatlı ve sirke sineği gibi böylesine olağandışı, görünüşte tuhaf yaratıkların varlığını nasıl anlaşılır kılarız? Ve neden Galapagos gibi takım adalarda en yakın anakaradaki yaşam biçimlerine benzeyen ama yine de farklı türler yaşarlar? Evrim kuramı, biyolojik çeşitliliğin yerel ya da göçmen ataların soyundan gelenlerin farklı çevrelerine uyum sağlamaları sonucunda oluştuğunu açıklar. Bu açıklama, canlı ve fosil türlerinin benzer yapıya sahip olup olmadıkları incelenip, birinin diğerinden nasıl türediği ortaya konarak sınanabilir. Ayrıca, yerel atası olduğu saptanamayan

da güçlenmiştir. Örneğin, bugün dünyada Drosophila cinsinden yaklaşık 2000 tür sinek bulunur. Bunların dörtte biri sadece Hawaii adalarında yaşar. Bini aşkın salyangoz ve diğer kara yumuşakçası çeşidi yine Hawaii'den başka bir yerde bulunmaz. Dünyanın bu üç köşelerinde benzer türlerin bolluğunun biyolojik açıklaması, böylesi büyük çeşitliliğin o yalıtılmış ortamı geçmişte kolonize eden birkaç ortak atadan evrimleşmeleri sonucu olduğudur. Hawaii Adaları anakaradan ve diğer adalardan çok uzaktadırlar ve jeolojik açıdan geçmişle karayla bağlantılı olduklarını gösteren bir kanıt yoktur. Dolayısıyla, Hawaii Adaları'na ulaşabilen birkaç canlı türü birçok elverişli ekolojik ortam bulmuş ve pek çok kuşaklar boyunca evrimsel değişim ve çeşitlenme göstermişlerdir. İnsanlar adalara yerleşmek üzere ilk geldikle-

rinde, adalarda bir yarasa türü dışında hiç bir memeli türü yaşamıyordu; benzer biçimde birçok diğer bitki ve hayvan türü de yoktu.

Hawaii Adaları, orada bulunmayan türler açısından dünyanın başka yörelerinden daha elverişsiz değildi. Örneğin, domuzlar ve keçiler Hawaii’de yabanileşip çoğaldılar; günümüzde burada diğer evcil hayvanlar da yetiştirilmektedir. Birçok canlı çeşidinin yokluğunun ve sadece bir kaç türün olağandışı çoğalmasının bilimsel açıklaması, adaların coğrafi yalıtılmışlıkları nedeniyle birçok canlı çeşidinin oraya ulaşamamasıdır. Adaya bir şekilde ulaşabilenler, kaynaklara ortak olacak benzerlerinin yokluğunda zamanla çeşitlendiler.

Gelişim Sırasındaki Benzerlikler

Döllenme anından başlayarak biyolojik gelişmeyi araştıran embriyoloji, ortak atadan geldiğimizin bir başka bağımsız kanıtıdır. Örneğin sirripedler, istakoz, karides veya kopepod gibi diğer kabuklulara hiç benzemeyen yere yapışık bir kabuklu çeşididir. Ancak sirripedlerin aynen diğer kabuklulara benzediği bir serbest larva evresi vardır. Larva evrelerinin benzerliği tüm kabukluların eşkökenli (homolog) kısımları ve ortak bir alaları olduğu sonucunu destekler. Benzer olarak sirke sineklerinden solucanlara, farelerden insanlara kadar geniş bir yelpazeden organizmalar, gelişimlerinin ilk aşamalarında aktifleşen çok benzer gen dizilerine sahiptirler. Bu genler bütün bu farklı gruplarda vücudun bölümlenmesini veya yönelimlenmesini denetlerler. Bu denli farklı canlıda bu gibi benzer genlerin aynı işi yapmaları, ancak bütün bu grupların çok eski bir ortak atalarında da var olmalarıyla açıklanabilir.

Moleküler Biyolojiden Gelen Yeni Kanıtlar

Tüm bu kanıtların işaret ettiği ortak atadan türeyiş temel ilkesi, çağdaş biyokimyada ve moleküler biyolojide yaşanan buluşlarla daha da sağlamlaşmaktadır.

Nükleotit dizilerini aminoasit dizilerine çeviren şifre tüm canlılarda temelde aynıdır. Dahası, tüm canlıların proteinleri değişmeksizin aynı 20 aminoasitten oluşurlar. Bu kompozisyon ve işlev birliği en farklı organizmaların bile aynı tek atadan türediğine güçlü bir kanıt oluşturur.

1959’da İngitere’nin Cambridge üniversitesinden bilim insanları hemen her çokhücreli hayvanda bulunan iki proteinin üçboyutlu yapısını saptadılar: Hemoglobin ve miyoglobin. Hemoglobin kanda oksijeni taşıyan proteindir. Miyoglobin de oksijeni hemoglobinden alır ve gerekene kadar dokularda saklar. Bunlar saptanan ilk üçboyutlu protein yapılarıydı ve bazı önemli öngörülere yol açtılar. Miyoglobin, ortasında demir ve diğer atomlardan oluşan ve oksijenin bağlandığı bir grubun (hem) çevresine sarılmış 153 aminoasitlik bir tek protein zincirinden oluşur. Buna karşın, hemoglobin dört zincirden oluşur: 141 aminoasitlik iki eş zincir ve 146 aminoasitlik başka iki eş zincir. Ne var ki her zincirde miyoglobindeki gibi tıpatıp eşi bir hem grubu vardır ve hemoglobin molekülündeki her dört zincir de aynı miyoglobin gibi katlanır. Böylece bu iki molekülün yakın akrabalığı 1959 yılında ortaya konmuş oldu.

Sonraki yirmi yıl süresince, düzinelere memeli, kuş, sürüngen, amfibi, balık, solucan ve yumuşakça için miyoglobin ve hemoglobin dizilimleri

belirlendi. Bütün bu dizilimler o denli belirgin benzerlik gösteriyorlardı ki, seçilmiş iki standardın -balina miyoglobininin ve at hemoglobininin- üçboyutlu yapılarıyla rahatlıkla karşılaştırılabilirlerdi. Daha da önemlisi, değişik canlıların dizilimleri arasındaki fark-

dizilimi zamanla değişir. Yakın akraba iki canlı arasındaki DNA farklılığı daha azdır. İnsanlarda ve diğer canlılarda onbinlerce gen bulunduğu için her organizmanın DNA'sında evrimsel gelişimi hakkında çok büyük bilgi yatmaktadır.

Nükleotit dizilerini aminoasit dizilerine çeviren şifre tüm canlılarda temelde aynıdır. Dahası, tüm canlıların proteinleri değişmeksizin aynı 20 aminoasitten oluşurlar. Bu kompozisyon ve işlev birliği en farklı organizmaların bile aynı tek atadan türediğine güçlü bir kanıt oluşturur.

lar canlılarda görülen hemoglobin ve miyoglobin varyasyonunu yansıtan bir aile ağacı oluşturmak için kullanılabilir. Bu ağaç, karşılaştırılan canlıların ortak bir atadan türediklerine ilişkin paleontolojiden ve anatomiden sağlanan gözlemlere tamamen uyuyordu.

Enerji transferinde rolü olan sitokrom-c gibi diğer proteinlerin ve tripsin ile kimotripsin gibi sindirim proteinlerinin üçboyutlu yapılarından ve aminoasit dizilimlerinden de benzer aile geçmişleri elde edilmiştir. Moleküler yapının incelenmesi, evrimsel ilişkilerin çalışılmasında yeni ve son derece güçlü bir araçtır. Potansiyel olarak elde edilebilecek bilginin boyutları -canlılarda bulunan binlerce protein çeşidinden öngörüldüğü gibi- olağanüstüdür ve sadece moleküler biyologların ayıracakları zaman ve kaynaklarla kısıtlıdır.

DNA'yı oluşturan nükleotitlerin dizilimlerini saptama yeteneği geliştikçe, canlıların evrimsel geçmişlerini ortaya çıkarmada genlerin kullanılması da mümkün olmuştur. Mutasyonlar nedeniyle bir gendeki nükleotitlerin

Genler değişik hızlarla evrimleşirler, çünkü mutasyon rasgele bir olay da olsa bazı proteinler diğerlerine göre daha fazla aminoasit değişikliğini kaldırabilirler. Bu nedenle, bu daha esnek, fazla kısıtlanmayan proteinleri kodlayan genler daha hızlı evrimleşirler. Belli bir cins genin ya da proteinin ortalama evrimleşme hızı "moleküler saat" kavramına yol açmıştır. Moleküler saatler, aynı evrimsel olayların izini sürseler de esnek proteinler için hızlı, kısıtlı proteinler için ise yavaş çalışırlar.

Moleküler saat kavramı iki açıdan yararlıdır: Canlılar arasındaki evrimsel ilişkileri ortaya koyar ve türlerin birbirlerinden ayrılmaya başladıkları anı gösterir. Belli bir gene ya da proteine ait saat, ne zaman gerçekleştiği bilinen belli bir olaya göre ayarlandığında protein ya da gen ağacını inceleyerek diğer tüm olayların gerçek zaman dizinlerini saptayabiliriz.

Evrimi destekleyen bir başka ilginç kanıt da "sözdegen" (pseudogene) adı verilen DNA dizileridir. Sözdegenler, artık işlevleri kalmamış ancak hâlâ

DNA'da taşınan fazlalıklardır. Kuşaktan kuşağa aktarılırlarken zamanla değişime uğrarlar ve evrimsel akrabalıkları ortaya koymada özellikle yararlıdırlar.

Farklı canlıların işlevsel genleri arasındaki benzerliklerin bir açıklaması bu canlıların yaşam biçimlerinin de benzer olmasıdır -örneğin, aynı ortamlarda bulunmaları ve benzer davranışları nedeniyle zebra ve atın genlerinin, kaplan ve atın genlerine göre daha işlevsiz sözdegenler için geçerli değildir. Tersine, sözdegenler arasındaki benzerlikler sadece aradaki evrimsel akrabalığı yansıtmalıdır. İki canlının ortak ataları ne denli eskide kalmışsa sözdegenler de o kadar farklı bulunacaktır.

Evrimi destekleyen bir başka ilginç kanıt da "sözdegen" (pseudogene) adı verilen DNA dizileridir. Sözdegenler, artık işlevleri kalmamış ancak hâlâ DNA'da taşınan fazlalıklardır. Kuşaktan kuşağa aktarılırlarken zamanla değişime uğrarlar ve evrimsel akrabalıkları ortaya koymada özellikle yararlıdırlar.

Moleküler biyolojiden kaynaklanan evrimin kanıtları şimdiden çok fazladır ve büyük bir hızla da artmaktadır. Bazı durumlarda, eldeki moleküler kanıtlar paleontolojik kanıtların da ötesine geçmemizi sağlar. Örneğin, balinaların denize dönen kara memelilerinden geldikleri uzun süredir öne sürülmekteydi. Anatomik ve fosile bağlı bulgulara göre balinaların karadaki yaşayan en yakın akrabaları çift toynaklılardı

(çağdaş sığırlar, koyunlar, develer, keçiler, vb). Bazı süt proteinleri genleri (beta-kazein ve kapa-kazein) arasında yakında yapılan karşılaştırmalar bu görüşü doğruladığı gibi balinaların karadaki en yakın akrabasının su aygırları olduğunu göstermiştir. Böylece moleküler bulgular fosil kayıtlarını desteklemiştir.



Küresel Kriz Sonrasına Eğitimle Hazırlanmak

İzzettin Önder

“*Eleştirel Pedagoji*” dergisine yazı talebi geldiğinde gerçekten mutlu oldum, ancak sonra, bir iktisatçı olarak böyle bir dergiye nasıl bir yazı yazabilirim, diye bir hayli düşündüm. Sonunda bu endişemi iki şekilde aşabileceğime karar verdim. Birinci yol olarak, benim ilgi alanım olan iktisat eğitiminde “*pedagojik etik*” ile ilgili birşeyler yapabileceğimi; ikinci yol olarak da, yine benim alanım içinde kaldığını düşündüğüm küresel kriz sonrasına eğitim yolu ile nasıl hazırlanabileceğimizi tartışabileceğimi düşündüm. En sonunda, bu iki alanı birleştirerek bazı düşüncelerimi sizlerle paylaşabileceğim kanaatine vardım. Umarım, bu düşüncem doğru çıkar ve paylaştığım düşünce kırıntıları derginin düzeyini fazla rahatsız etmez!

* * *

Sözünü ettiğim iki alt başlığı birleştirebilmek için, önce “*pedagojik etik*” kavramından ne anladığımı kısaca tartışmam gerekiyor. “*Etik*” sözcüğü bende daima “*yasal suç*” kavramından daha derinde, “*içsel sorumluluk*” duygusu uyandırır. Etik kavramı öylesi davranışları kapsar ki, etiksel davranılmadığında birey suçlu görülmez. Suç ve etik kavramları ve bu kavramların ifade ettikleri olgular arasında ahlaksal bir tamamlayıcılık olmakla beraber, yasal ya da toplumsal algılamalar açısından böyle bir ilişki

kurulamaz. Örneğin, herhangi bir yasal suç olgusunun kanıtlanamaması durumunda, zanlı mahkûm edilemez, ama davranış özde suçtur. Zanlının mahkûm edilememesi durumu ispat külfeti ile ilgilidir. Bu durumda, hiçbir kanıt bulunmasa dahî zanlının suçunu itiraf etmesi bir etik konusudur, ama bu davranış kalıbı, suçun maddî olgusu ile değil, bireyin davranışsal özelliği ile ilgilidir. Hukuksal temelini bilmiyor olmamla beraber, sanırım, suçunu itiraf edenin cezasının hafifletilmesi, böylesi bir etiksel davranışın mükafatlandırılması olarak gerekçelendirilmektedir. Bu örnekte varılan davranış biçimindeki etik anlayışı da içsel sorumluluk bağlamında değil, vicadî sorumluluk, hatta cezalandırılarak vicdanî sorumluluktan kurtulma ve topluma karşı aklanma çabasının bir ürünü olarak yorumlanabilir. Zira, böyle bir davranışı toplum olumlu karşılayacağından, bireyin davranışı, toplumun zımnî baskısını üzerinde hissetmesi sonucunda oluşabilir. Eğitim faaliyetinin birey üzerinde böyle bir etkisi vardır, diye düşünüyorum.

İçsel sorumluluk ile yapılan davranış ise, tümüyle yukarıda özetlenen davranış kodlarından farklıdır. Şöyle ki, içsel sorumlulukta algılanan sorumlu davranışın yerine getirilmemesi durumunda hiçbir cezaî sorumluluk sözü konusu olmayacağı gibi, tam tersine böylesi bir davranış toplum tarafından onaylanmıyor, hatta cezalandırılıyor dahî olabilir. Bu özelliği ile içsel sorumluluk, bazı özel durumlar dışında, eğitim faaliyeti ile bireye kazandırılan bir davranış kodu değildir. Başka bir deyişle içsel sorumluluk öğrenilmiş

davranış kodu olmayıp, soyut düzeyde oluşturulmuş ve geliştirilmiş bir davranış kodudur. İçsel sorumlulukla gösterilen davranış kodu bağlamında toplum birey karşısında öğretici değil, tam tersine, öğrenci konumdadır. Hal böyle olunca, içsel sorumlulukla davranış sergileyen birey, davranışı sonucunda kişisel yarardan çok, toplumsal yararı yükseltme çabası içindedir ve bunun bedelini de ödemeye hazırdır. Bu yönü ile, içsel sorumluluk davranışı sergileyen bir birey düşünce, davranış ve sorumluluk alma açılarından “*bireyselci*” değil, “*toplumsalçı*”dır ve kendisini toplumun fiziksel bir parçası değil, kimyasal bir bileşeni olarak görmektedir.

Kısaca özetlemeye çalıştığım içsel sorumluluk davranış kalıbını, benim alanım olan iktisat eğitimi açısından ele aldığımda, “*bilim*” ile “*ideoloji*” arasındaki farkı irdelememiz gerekmektedir. Bilim; nesnel arasındaki ilişki ve devinim kurallarını inceleyen ve bunlarla ilgili yasalar geliştiren bir uğraşı alanıdır. Başka bir deyişle bilim; bize süreçleri ve devinimleri açıklar ve bu yöntemle, olanaklar çerçevesinde, bazı değişkenler üzerinde etkili olarak, gidişata hakim olma olanağı sağlar. Buna karşın ideoloji ise, bir toplumda başat kesimlerin çıkar ve hedeflerinin ezilen kesimlerce içselleştirerek, kendi çıkar ve hedefleri gibi görmelerine ve böylesi davranış sergilemelerine neden olan düşünce kılıfıdır. Bir toplumda çok farklı grupların oluşturduğu sosyal heterojen yapıların düşünsel ve davranışsal olarak olabildiğince homo-

jenleştirilmiş görüntüsünü sağlayan ortam ideolojidir. İdeoloji hakimiyeti altına alınan bilimsel faaliyeti “*ideolojikleştirilmiş sözde bilim*” ifadesi ile karşılamak fazla yanlış olmasa gerek.

İdeolojikleştirilmiş sözde bilim ile gerçek bilim arasındaki en temel ayırıcı öge, ideolojikleştirilmiş sözde bilimde toplumda başat grupların toplumsal olguları ve devinimleri kendi çıkarları ve kararları doğrultusunda ve semptomatik görüntüleriyle topluma yansıtılırken, gerçek bilimsel yaklaşımda toplumsal olgular arasındaki ilişkiler kendi olağan süreçleri mecrasında ve başat grupların etkisi altında çarpıtılmamış olarak toplumlara yansıtılır. Başka bir deyişle, ideolojikleştirilmiş sözde bilimde, toplumsal çıkar, düşünce ve politikaları bilim görüntüsü altında ve tüm topluma yararlı bir yaklaşım olarak topluma sunulurken, gerçek bilimde başat grupların çıkar ve politikaları mutlak olarak bertaraf edilerek, toplumsal olgular doğal devinim ve süreçleri içinde topluma sunulur. Halkın kararı anlamında demokrasi olgusu da, ideolojikleştirilmiş sözde bilimle oluşturulmuş “*çarpıtılmış veri tabanı*” üzerinde değil, gerçek bilimle oluşturulmuş “*düzgün veri tabanı*” üzerinde yükselir.

Bu tartışmalar bağlamında “*bilimsel etik*” ve “*küresel kriz*” kavramlarını ele aldığımızda, ideolojikleştirilmiş anlatım ile gerçek bilim arasındaki farkı çok net olarak görebiliriz. Çünkü, ideolojikleştirilmiş anlatım sistemin devinim sürecini yansıtılmakta, sadece kriz görün-

tüsü altında ortaya çıkan akut durumu dikkate almaktadır. Hal böyle olunca, sistem dinamikleri gözardı edilmekte ve krizi oluşturan kronik gidiş perdenlenmektedir. Böylesi, kısmî ve çarpıtılmış yaklaşım yapılmasının temel nedeni bilgisizlik değil, toplumda başat grupların sistemden yararlanması ve bu durumu bilimsel yaklaşım görüntüsü altında perdeleme çabalarıdır. Ne ilginçtir ki, günümüzde rağbette olan ideolojikleştirilmiş bilim görüşü, iktisat öğretisinin kurucusu olarak kabul edilen Adam Smith tarafından daha 1776'da çok net olarak gündeme getirilmiştir. Smith, bu görüşünü bugünü görmüş gibi, ünlü *Milletlerin Serveti* kitabında şöyle dile getirmiştir (Smith; 1960, 231-32)

“İşçi çalıştıranların (patronların) tüm plân ve projeleri emek üzerindeki emelleriyle ilgilidir. Tüm bu operasyonların sonucu kâra yöneliktir. Ancak kâr, ücret ve rant gibi toplumun refahı ile yükselip, çöküşü ile düşüşe geçmez. Kâr, genellikle, zengin ülkelerde düşük, fakir ülkelerde yüksek düzeyde gerçekleşir. Kârın en yüksek düzeyde gerçekleştiği ülkeler ise, hızla çöküşe sürüklenen ülkelerdir. Görüldüğü üzere, bu grubun çıkarının toplumsal çıkarla ilişkisi, diğer gruplarunkinden farklı ve terstir. Tüccarlar ve büyük üreticiler büyük miktarlarda sermaye kullanırlar ve sahip oldukları servetler nedeniyle toplumun dikkatini ve itibarını üzerlerine çekerler. Bu insanlar tüm yaşamları boyunca plân ve projeler yapmakla uğraştıklarından, toplumun büyük kesiminden daha geniş algılama kapasitesine sahiptirler. Ancak, tüm zekâlarını toplumsal

çıkara yerine, iş çıkarları üzerine yoğunlaştırdıklarından, ne kadar ahlâksal olmaya çalışsalar da, tüm fikir ve davranışları toplumsal çıkara değil, iş çıkarlarına yönelik olur. Bu kişilerin (iş adamlarının) diğer bireylere göre kamusal çıkarı düşünme açısından bir üstünlüğü yoktur ve bunların kendi çıkarlarını gütmeye dürtüsü halkın kendi çıkarını gütmeye dürtüsünden daha şiddetlidir. Kendi çıkarları ile ilgili güçlü bilinçle (tetiklenen) iş adamları vasat halkın hoşgörüsü üzerine baskı yapıp, onlara, halkın çıkarlarının değil fakat iş çevrelerinin çıkarlarının toplumsal çıkar olduğu yönünde telkinde bulunarak, tüm toplumu halkın bireysel çıkarlarından ve genel toplumsal çıkarlardan vazgeçmeye ikna etmişlerdir. Ne var ki, ticaret ya da üretim sektörünün herhangi bir alanında faaliyet gösteren iş adamlarının çıkarları toplumsal çıkardan farklı olduğu gibi, çoğu durumda toplumsal çıkara tersdir. İş adamlarının çıkarları piyasaları genişletmek ve rekabeti ortadan kaldırmaya yöneliktir. Piyasaların genişletilmesi, çoğu halde toplumsal çıkara uygun görülebilir; ancak, rekabetin ortadan kaldırılması, toplum üzerine haksız ve anlamsız bir yük yıkarak, kârları olması gereken düzeyinin üzerine çıkararak ve böylece iş adamlarının lehine çalışan bir süreç olarak görülmemelidir. Bu çevrelerden (iş adamlarından) gelen herhangi bir yeni yasa veya düzenleme önerisi çok büyük bir dikkatle incelenmeli, kuşkulu ve derin incelemelerden sonra toplumsal yarar doğrultusunda olduğu hakkında kesin yargıya varılmadan kabul edilmemelidir. Zira, böylesi öneriler, çıkarı

hiçbir zaman toplumsal çıkarla örtüşmeyen, toplumu kendi çıkarı yönünde baskılayan ve yalan söyleyen, daima da böyle davranmış olan bir kesimden gelmektedir”

* * *

Bu yaklaşımların ışığı altında küresel krize baktığımızda, ideolojikleştirilmiş sözde bilim ile gerçek bilim arasındaki farkı, şu şekilde kısaca özetleyebiliriz. (Önder; 2009)

Klasik iktisat öğretisinde teorik anlamda kriz sözcüğü yerine “iş çevrimleri” ya da “konjonktür dalgaları” gibi ifadeler kullanılmakta ve bu tür dalgalanmalar daha çok âni dışsal şoklar ya da bazı yanlış karar süreçlerine dayandırılmaktadır. Bu hali ile kapitalist krizler, rastlantısal nedenlere ve bazı dışsal şoklara bağlı, bir anlamda önlenemez, ancak oluştuğunda korunma önlemlerinin alınabileceği bir olgu olarak tanımlanmaktadır. Oysa, teorik yapısının güçlülüğü ile süreci açıklayan Marksist öğretilerde ise, kapitalist krizler bizatihâ sistemin işleyişi bağlamında içsel dinamiklerle açıklanmaktadır. Bu öğretilere göre krizler, sistemin işleyiş dinamikleri ve sermayenin organik bileşimi bağlamında, *aşırı birikim, kâr oranlarının gerilemesi, kâr sıkışması ve sektörler arasında dengesizlikler* tiplerinde olmak üzere, farklı şekillerde ortaya çıkan, sisteme içkin organik dönüşümlerdir. Bu sürecin anlaşılabilmesi için kapitalizmin DNA’sını oluşturan genetik yapının ve bu yapı bağlamında sistemin işleyişinin irdelenmesi kaçınılmazdır. (Mandel; 1977, 342-71, Tonak; 2009, 50-6)

Gerek 1929 Krizi gerekse günü-

müzdeki küresel krizin dinamikleri ve ortaya koyduğu sonuçlar söz konusu anlatımı doğrulamakla beraber, maalesef, klâsik iktisat öğretisi tüm bu semptomları gözardı ederek ve yüzeysel görüntünün arkaplanına geçmeden, uçtaki görüntülerle krizi açıklamaya çalışmaktadır. Kapitalist krizler sürgit devam ettiğine göre, anlaşılan o ki, klâsik iktisat öğretisinde ne yapılan açıklamalar yeterli, ne de önerilen ve alınan önlemler isabetlidir. Bu nedenle, bir yandan içinden geçtiğimiz krizi içsel dinamikleri ile açıklayabilmek, diğer yandan da önerilen ve uygulamaya koyulan politikaların isabet derecesini saptayabilmek için sorunu Marksist teori yaklaşımı ile ele almak kaçınılmazdır. Oysa, maalesef, yüksek eğitim kurumlarımızın Marksizmi dışlayarak sergilediği “etiksiz” davranış nedeniyle, merkez kapitalist ekonomilerin ve içte burjuvazinin çıkarlarına uygun olarak, içinden geçtiğimiz kriz gereği kadar açıklanamadığı gibi, gelişmiş çevrelerin çıkarları doğrultusunda geliştirilen önlemlerin örtülü amaçları da analiz edilememektedir.

O kadar ki, son G-20’ler toplantısının kararlarında ortaya koyulmuş olan ince strateji akademik kurumlarımızın ilgi alanı içine dahî girememiştir. G-20’ler toplantısının bence en önemli ve en fazla yoruma muhtaç kararları üç kalemde toplanmaktadır. Bunlar; 2010 yılına dek gelişmiş ekonomilere 5 trilyon dolar dolayında sermaye tahsisi, finansal sıkıntı içine girecek ekonomilere ödeme kolaylığı sağlamak üzere IMF’ye yeni fon kaynağı sağlanması ve küresel ticaret bağlarının gevşetilmemesi önerileridir. Söz konusu

önerilerle hedeflenen yeni bir “Yeni Dünya Düzeni”, özellikle Türkiye gibi çevresel konumlu ekonomiler için ciddi olarak irdelenmesi gereken bir konudur. Öyle anlaşılıyor ki, kapitalist krizlere çare olarak Schumpeter’in ortaya koymuş olduğu “teknolojik yenilikler” devreye sokularak, hem merkez ekonomilerde sermayeler arasındaki yıkıcı rekabet şiddetlendirilecek, hem de merkez ekonomilerin çevre üzerindeki sömürücü gücü yoğunlaştırılacaktır. Bu kararlar 20 ülkenin katıldığı toplantıda alınmış gibi yansımaktadır, ancak ülkeler iki farklı kategoride sınıflandırılmıştır ve Türkiye B kategorisine yerleştirilmiştir.

G-20’le toplantısının A kategorisindeki başat grubun almış olduğu bu kararları kısaca şöyle yorumlayabiliriz. Yeni sermaye kaynakları ile gelişmiş ekonomilerde yapılması düşünülen ileri düzeyde teknoloji-yoğun yatırımlar, bu ekonomileri teknoloji üretiminde çevresel ekonomilerden net olarak ayıracaktır. Buna karşın, ekonomilerin içe kapanmadan küresel ekonomik işleyişin sürdürülmesi yoluyla da, çevresel konumlu ekonomiler, merkez ekonomilerde üretilecek teknolojilerin ithal veya montaj yoluyla üretime aktarılması faaliyetinde yoğunlaşacaklardır. Böylece, çevresel ekonomileri hem dünyasal katma değerden görece düşük pay almış olacaklar hem de büyük cari açıklar vereceklerdir. Çevresel konumlu ekonomilerin büyük cari açıklar verdiği bu aşamada da, söz konusu ekonomiler IMF etkisine sokularak, hem denetlenecekler hem de borçlandırılarak, merkeze yoğun kaynak aktarım süreci içine sokulacaklardır.

Bu süreç sonucunda, küresel yeni üretim zincirinde gelişmiş ekonomilerin en tepede teknoloji üretimi odağı haline getirilmesi; geliştirilen teknolojilerin uygulanması ve buna uygun üretimin gerçekleştirilmesinin, parçalı üretim ve esnek çalışma koşulları ile, çevresel konumlu ekonomilerde konuşlandırılması; sürecin işleyebilmesi ve uluslararası düzeyde oturtulabilmesi için de, tüm ekonomiler küresel ilişkiler içine alınacaktır. Sistemin aksama-dan işleyebilmesi de, IMF’nin yüksek cari açıklar vererek yoksullaşacak olan çevresel konumlu ekonomilerin imdadına koşarak, çevresel konumlu ekonomilerde üretilen katma değerden giderek büyüyen parsayı merkeze aktarılması esasına oturtulmaktadır. Oluşturulan başarılı bir yeni “Yeni Dünya Düzeni”!

Oluşturulmaya çalışılan Yeni Dünya Düzeninde Türkiye’nin dünya katma değerinden görece yüksek pay alabilmesi, ileri sürülen stratejilerin doğru algılanması ve yorumlanması yanında, özellikle eğitim alanında bu stratejiler doğrultusunda atılım yapması koşullarına bağlıdır. Böylesi bir atılımı yukarıdan beklemek söz konusu olamaz. Zira, kapitalist sistemlerde siyasal erk burjuvazinin yanındadır. Gelişmekte olan ekonomilerde burjuvazi genellikle gelişmiş merkezlerin yörüngesinde hareket ettiğinden, iç burjuvaziden ve siyasal erkden halka yönelik duyarlı kararlar beklenemez. Halkın bu konuda talep geliştirmesi ise, doğru bilgilendirilmesine, bu da toplumsal ideolojinin oluşturulmasında eğitim kurumlarının rolüne bağlıdır. İşte bu anlamda akademik çevrelerin geli-

tirebilecekleri “etik” anlayış ve bu doğrultuda sergileyecekleri davranışın önemi açıktır. Böyle bir mücadele, bir bakıma, burjuvaziye ve güçlülere karşı duruş olduğundan zordur ve yıpratıcıdır. Bu nedenle, akademik etiksel davranış güç bir mücadele yöntemidir; bu mücadele içindekiler dışlanabilir ve yalnızlaştırabilirler. Ancak, yalnızlaştırmalara, hatta işkencelere karşı gelinmeseydi, belki de biz hâlâ dünyanın yuvarlak olduğunu ve güneşin etrafında döndüğünü biliyor olmazdık!

Kaynaklar

- Önder, İzzettin (2009), “Küresel Kriz ve Türkiye Ekonomisi”, *Muhasebe ve Finans Dergisi*, İstanbul.
- Mandel, Ernest (1977), *Marxist Economic Theory*, Merlin Press, London.
- Tonak, E. Ahmet (2009), “Krizi Anlamak”, *Kızılılık*, kış 2009, İstanbul.
- Smith, Adam (1960), *The Wealth of Nations*, *Everyman’s Library*, London.

Eğitimden Sapma II: Eğitimin Seçkincileşmesi

Rıfat Okçabol

Türkiye’de, 1946 yılında yapılan çok partili genel seçimler sonrasında başlayan değişiklikler, eğitim sisteminin halkçı eğitim doğrultusundaki gelişme çizgisinden saparak süreç içinde seçkincileşmesine yol açmıştır. Eğitimin dincileşmesi gibi, bu süreç de önce adım adım gelişmiştir. 1946 sonrası hükümetlerin ve de özellikle 12 Eylül 1980 askeri darbe hükümeti ve sonrasında gelen hükümetlerin anamalcı (kapitalist) sistemi benimsemeleri sonucu iyice hızlanıp kökleşmiştir. Bu makalede, önce tarihsel durum özetlenmekte, sonra da eğitimin seçkincileşme sürecinin irdelenmesine çalışılmaktadır.

Halkçı Eğitime Yönelik Adımlar

Osmanlı genelde askerlerin ve saray adamlarının eğitimine belirli ölçülerde özen gösterirken halkın eğitilmesini ihmal etmiştir. Osmanlı’da sıbyan okullarıyla, medreseler ve azınlık okulları ile doğal olarak da özel okullar kamusal nitelikte olmayan okullardır. Osmanlı, Batı’da yaşanan bilimsel gelişmelere önce 1700’lerin sonunda askeri okullarda, sonra da 1800’lerin ortalarında kamusal olarak açmaya başladığı ilkokullarda (idadilerde), ortaokullarda (rüştiyelerde) ve liselerde (iptidailerde) yer vermeye başlamıştır. İstanbul’da açılan yeni okullar sonradan diğer illerde de açılmaya başlamıştır. Zorunlu ilköğretim konusu, ilk

kez 1824 yılında gündeme gelmiş ve ancak 1910’larda yasalaşmıştır. Bu girişimler halkçı eğitime geçişin örnekleridir.

1924 yılında kabul edilen Öğretim Birliği Yasası, Cumhuriyet döneminde bilimsel ve halkçı eğitime geçişin bir başlangıç noktası olarak görülebilir. 1926’da ortaokul ve liselerde gündüzlü öğrenciler için parasız eğitim başlatılmıştır. Köy ilkokullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla, Kayseri (1926) ve Denizli’de (1927) Köy Öğretmen Okulları açılmıştır. 1936 yılında, askerden çavuş ya da onbaşı olarak terhis olan gençlerin 6 aylık bir kurs sonunda köy ilkokullarında ilk üç sınıfı okutacak Köy Eğitmeni olarak yetiştirilmesine başlanmıştır. 1940 yılında, köy çocuklarının alınacağı ve köy ilkokulu öğretmeni yetiştirecek Köy Enstitüleri kurulmuştur.

1928’de, ortaokullarda karma eğitime geçilmiştir. 1928 Kasım ayında harf devrimi yapılmıştır; 1929’da, okuma-yazma kampanyası düzenlenmiş ve toplumun her kesiminin birbirini anlamasını kolaylaştırmak üzere giderek Türkçeye önem verilmeye başlanmıştır. Kültürel etkinlikler yanında topluma Cumhuriyet rejimini ve ilkelerini benimsetici etkinlikler düzenleyecek ve resmi ayağı da olsa, çalışanların gönüllülüğü bakımından bir sivil toplum niteliğinde olan Halkkevleri ve Halkodaları açılmıştır. Din dersinin 1930’da kent ve 1939’da da köy ilkokulu izlencesinden (programlarından) çıkarılması, farklı inanç gruplarının mağdur olmasını önleyen bir girişim olmuştur.

1930’ların başlarında hemen hemen tümü Osmanlılardan kalma

301 Türk, azınlık ve yabancı özel okul vardır ve bu okullarda okuyan öğrenci sayısı 32.357'dir. 1940 sonlarında özel okul sayıları 181'e ve öğrenci sayıları da 25,146'ya gerilemiştir (Çizelge 1). Cumhuriyet dönemindeki bu gelişmeler, sistemi demokratikleştirip halkçılaştırılan gelişmeler olarak yorumlanabilir.

Eğitimin Seçkincileşmesi

İsmet İnönü'nün Milli Şef olduğu dönemde, 1948'de köy enstitülerine yalnız köy çocuklarının alınması uygulamasından vazgeçilmiştir. Adnan Menderes başbakanlığı sırasında, Halkevlerini, Halkodalarını ve Köy Enstitülerini 1950'lerde kapatmıştır. Bu uygulamalar, eğitimde halkçılıktan uzaklaşmaya başlamanın ilk işaretleridir. Menderesin yabancı dille öğretim yapacak maarif kolejlerini (Anadolu liselerini) açması ise, öğretmen okulları yanında ortaöğretimde sınavla öğrenci seçme sürecini yaygınlaştırarak ve de özel okulların gelişmesine yol açarak seçkinci eğitime geçmenin ilk adımı olmuştur.

Bu yıllarda üniversiteye de sınavla öğrenci alınmasına başlanmıştır. 1960'larda açılan fen liseleri ile daha sonraki yıllarda açılan konservatuar gibi özel yetenekli öğrenci isteyen okullara sınavla öğrenci alınması anlaşılabilir bir durumdur. Ancak, Anadolu liseleri gibi genel liselerden bir farkı olmayan ve özel yetenek istemeyen okullara sınavla öğrenci alınması ise tam anlamıyla seçkinci bir uygulamadır. Devlet, Anadolu liselerine diğer liselerden daha fazla yatırım yapmış, sonra da bu sınırlı olanakları sınavla seçtiği öğrencilere sunmuştur. 50 yılı

aşkın bir süredir bu uygulama devam etmektedir ve devlet hâlâ bazı okulları ayrıcalıklı okul olarak korumakta, tüm okulları eşdeğer bir niteliğe kavuşturacak adımları atmamaktadır. Sınavla öğrenci seçme uygulaması her geçen yıl artarak devam etmektedir. Orta-öğretimde sınavla öğrenci alan nitelikli okullarda okuyanlarla dershaneye gidenlerin Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS)'de başarılı olma olasılığı yükselmektedir. Bu nedenle, parası olan aileler çocuklarını dershanelere göndererek ve özel hocalarla bu sınavlara daha iyi hazırlamaktadır. Sınav-dershane ilişkisi seçkinci eğitimi pekiştirici bir işlev görmektedir.

Özel okullar paralı okullardır; genelde varsıl aile çocuklarının gittiği okullardır. Bu okullarda, bakanlık kararı olarak yüzde 3 burs2 verilemesinin uygulamada bir anlamı yoktur. Burs, okula giren öğrenciye verilmektedir. Özel okulların burs vermesinin bursa gerçekten gereksinim duyan dar gelirli için bir anlamı yoktur. Dar gelirli için kayıt parası bir yana, özel okullardaki yemek parasını, çocukların birbirlerinden esinlenerek isteyecekleri yeni giyim kuşam masraflarını ve başka gereksinimlerin doğurduğu harcamaları karşılamak bile olanaksızdır. Dolayısıyla dar gelirli (tüm harcamaları karşılayan cemaat okulları hariç) çocuğunu özel okula göndermeyi düşünmemektedir. Özel okullarda burs alanların çoğu, burs kesildiğinde de orada okumaya devam edebilecek mali güce sahip aile çocuklarıdır. Özel okulların bir bölümü devlet okulunda başarılı olamayacak çocuklara diploma veren okullardır. Yabancı özel okullarla öğrencisinin bir bölümünü sınavla alan

özel okullar da nitelikli hizmet veren ve de neredeyse öğrencinin yükseköğretime gidişini garantileyen seçkin okullardır.

a) Özel Okul ve Dershanelerde Artış

Cumhuriyetin kuruluş yıllarında azalan özel okul sayıları Menderes döneminde artmaya başlamıştır (Çizelge 1). 1965 yılında 625 sayılı Özel Öğretim Kanunu'nun çıkarılması özel okul açılımını hızlandırmıştır. Bu yasa sonrasında, özel yüksekokullar da açılmaya başlamıştır³.

Devletin yeterli kaynağa sahip olmadığını söyleyen 12 Eylül hükümeti, yurttaşları eğitime katkı yapmaya davet ederken kamu okullarına kaynak üretmek amacıyla Milli Eğitim Vakfı'nı kurmuştur. Bu vakıf, kamuya kaynak üretmek yerine Turgut Özal'ın başbakanlığı sırasında özel okul açmaya ve açılan özel okullara da zamanın (Avni Akyol, Köksal Toptan gibi) eğitim bakanlarının adını vermeye başlamıştır.

12 Eylül hükümeti 625 sayılı ya-

sada 16 Haziran 1993 tarihinde yapılan bir değişiklikle, dershanelerin en geç 1 Ağustos 1984 tarihine kadar kapatılmasını öngörmüştür (Milli Eğitim dergisi, 1983, sayı 62: 113). Ancak Özal hükümeti, 28 Temmuz 1984'te 3035 sayılı yasayla bu maddeyi kaldırmış, dershanelerin önünü yeniden açmıştır. 1984'te ve 1985'de 625 sayılı yasa da değişiklikler yapılmış, 1988'de ve 1989'da özel okullarla ilgili olarak kanun hükmünde kararnameler çıkarılmıştır. Bu değişiklikler, öğrenci olayları nedeniyle 1970'lerde sayıları azalan özel okullara yeni bir ivme getirmiştir ve özelleşme daha da hızlanmıştır.

Özal hükümeti özel okul açacak vakıflara kamu arsalarının tahsis edilmesini başlatmış; 1984 yılında ilk vakıf üniversitesinin açılmasına izin vermiş; 1991'de, vakıf üniversitelerine bütçeden yardım yapılmasını sağlayacak ve bazı devlet üniversitelerine özel statü verecek bir yasa çıkarmıştır⁴. Koç Üniversitesi'nin 1993 yılında açılmasından sonra vakıf üniversiteleri sayı-

Çizelge 1

Yıllara Göre Özel Okul ve Dershane Sayıları

Yıllar	Okullar		Dershaneler	
	Okul	Öğrenci	Kurum	Öğrenci
1949-1950*	181	25146	-	-
1959-1960	278	41989	-	-
1969-1970	377	55384	?	?
1979-1980	241	61465	78	36569
1989-1990	681	141873	706	219812
1999-2000**	1788	246514	1730	488284
2002-2003	967	208882	2122	606522
2007-2008	1698	320029	4031	1122861

Kaynak: *Okçulcu, 2003; ** MEB, 2009.

ları her yıl hızla artarak 36'ya ulaşmıştır. Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP) döneminde, son yıllarda neredeyse her birkaç ay içinde yeni bir vakıf üniversitesi açılmaktadır ve vakıf üniversitelerine yapılacak devlet yardımındaki sınır kaldırılmıştır. Vakıf üniversiteleri, üniversite sınavlarında yeterince yüksek puan alamamış varlıklı öğrencilere yükseköğrenim olanağı sağlamakta, varsıl çocuktan çok daha yüksek puan almış olan yoksul çocuklar sistemin dışında kalmaktadır.

Galatasaray Üniversitesi Yükseköğretim Kurulu (YÖK)'e bağlı bir kamu üniversitesi olduğu halde, kontenjanı bir Türk-Fransız komitesi tarafından belirlenmekte, bu kontenjanın yüzde 25'i Galatasaray Lisesi mezunlarına, yüzde 25'i de Fransızca eğitim yapan lise mezunlarına ayrılmaktadır (Cumhuriyet, 8 Haziran 2001: 7). Bu durum, Fransızca öğrenim gören gençlere sağlanan bir ayrıcalık olmaktadır.

AKP'de, 625 sayılı yasayı 2007 yılında değiştirmiştir. Koç Üniversitesi'ne 1990'lı yıllarda yapılan arsa tahsisi mahkemelik olmuş, en üst mahkeme bu tahsisin yasal olmadığına karar verdiği halde bu durum hâlâ düzeltilmemiştir.

İlköğretim mezunlarının girdiği ortaöğretime giriş sınavı (OKS) son kez 2008 yılında uygulanmıştır. Bu sınav yerine, ilköğretimin altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarında yapılacak Seviye Belirleme Sınavı (SBS) getirilmiştir. Bu karar sonunda, varlıklı aile çocukları 6. sınıftan itibaren dershaneye gitmeye başlamıştır. 2008'de yapılan ilk SBS'ye giremeyen ve şimdiden bu yarışta geri kalan öğrencilerin büyük çoğunluğu dar gelirli aile çocuklarıdır.

Bundan sonra yapılacak sınavlara giremeyenler/giremeyecekler de genellikle dar gelirli aile çocukları olacaktır. SBS'de İngilizce soru sorulması da, okullarda yabancı dil öğretimi dengeli ve yeterli olmadığından, varlıklı öğrencileri dershaneye yöneltecek ve dar gelirlinin aleyhine işleyecek seçkin nitelikte olan bir karardır. Eğitim giderek ancak varsılların yararlanacağı bir meta haline gelmektedir.

Dershane bedellerinin yüksek olması yoksul ve dar gelirlinin bu sınavlara yeterince hazırlanamaması ve sınavlarda başarılı olamaması gerçeğini ortaya çıkarmaktadır. Dershaneye odaklı ve sınava dayalı eğitim-öğretim süreçleri, parası olanlara nitelikli okulların kapısını açarken; yoksulları elemekte, eğitimin seçkincileşmesi anlamına gelmektedir.

b) Kamuda Paralı Eğitimin Yaygınlaşması

Özal zamanında üniversite öğrencilerinden katkı payı alınmasına başlanmış, bu uygulama bağış adı altında giderek tüm okul türlerine yayılmıştır. 1992'de, Süleyman Demirel hükümetinin eğitim bakanı Köksal Toptan zamanında "İkinci Öğretim" adıyla kamu üniversitelerinde paralı gece eğitimine geçilmiştir.

Pek çok üniversitede, öğrencilerin yüksek bedeller ödeyeceği "yaz okulu" uygulaması başlatılmıştır. Bazı üniversitelerde başarısız olan öğrenciye normal dönem içinde yeni ders almasına izin verilmeksene, paralı yaz okulu uygulamasına yeni ders almasına izin verilmektedir.

Orta Doğu Teknik, Yıldız Teknik ve Anadolu üniversiteleri gibi birkaç üni-

versitede, Türk üniversitesi ile Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nin New York Eyalet Üniversitesi (State University of New York-SUNY) arasında ortak programlar başlatılmıştır. Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) ile adı geçen Türk üniversitelerini kazanamayan öğrenci, paralı olan bu ortak programlara başvurarak, onlar için açılacak özel sınıflarda ve SUNY'de okuyarak çift diploma alabilmektedir. Bu uygulama da parası olanlar için üretilmiş bir başka yöntemdir.

YÖK, Şubat 2009'da yurtdışında uzaktan eğitim yoluyla alınan diplomalara denklik belgesi verilmesi kararını almıştır. Paralı olan uzaktan eğitime denklik verilmesine kalkışılması, ÖSS'de yeterince puan alamayan ya da üniversitedeki öğretimin güçlüklerini bilen varlıklı kimselere yeni olanakların sunulması anlamına gelmektedir.

Son yıllarda, parasız olan devlet il ve ortaöğretim okullarında bile öğrencilerden çeşitli adlar altında toplanan paralar binlerce lirayı bulmaktadır. Bir sendikanın yaptığı araştırmaya göre, 2008 Eylül ayında açlık sınırı 726 ve yoksulluk sınırı da 2.366 TL'ye yükselmiştir (Türk-İş, 2008). Toplumun büyük bir bölümünün açlık ya da yoksulluk sınırının altında bir gelirle yaşamını sürdürmeye çalıştığı bir zamanda yapılan bir araştırmaya göre de, kayıt parası dışında okul masrafları anaokulunda 400-1200 YTL; ilköğretimde 500-1800 YTL ve ortaöğretimde de 600-2200 YTL arasında değişmektedir (Türk Eğitim Sen, 2008). Bu tutarlar, eğitimin bir meta haline geldiğini ve eğitimin piyasalaştığını göstermektedir.

Bakanlık, yoksul ve dar gelirli ço-

cukların girdiği parasız yatılı sınavlardan bile ücret almaya kalkışmıştır. Danıştay tarafından 2009 Mart ayında iptal edilen bu karar, bakanlığın tutumunun bir başka göstergesidir.

c) Küreselleşmenin Etkisi

Anamalcı yeni dünya düzeni, sosyal devletin sonunu getirmeye çalışmakta, devletin eğitim ve sağlık gibi toplumsal hizmetlerden elini çekmesini ve bu hizmetleri özel kesimin üstlenmesini istemekte ve dayatmaktadır. Türkiye gibi Uluslararası Para Fonu (IMF), Dünya Bankası (DB) ve benzeri ulus-üstü güçlere bağımlı hale gelen ülkeler bu yeni dünya düzeninin isteklerini sorgusuz sualsiz yerine getirmektedirler. Bu nedenle, AKP'nin Milli Eğitim Bakanı Çelik, her fırsatta küreselleşmeye karşı durulamayacağını vurgulamakta ve sosyal devletten uzaklaştırıcı her değişimi yaşama geçirmeye çalışmaktadır. Bakan Çelik'in sınavla seçeceği on bin yoksul öğrenciyi 2003 yılında özel okullarda okutmaya kalkışmasının bir nedeni de bakanın yeni dünya düzenine uyumudur. Bakan Çelik, Türkiye Özel Okullar Birliği'nin Ocak 2006'da düzenlediği "AB Vizyonu, Türkiye'de Eğitim ve Özel Okullar Sempozyumu" açılışında yaptığı konuşmada, **"Hiçbir dönemde hiçbir hükümet bizim olduğumuz kadar özel okullara sempatiyle bakmamıştır, destek olmamıştır, gereken önemi atfetmemiştir"** (26 Ocak 2006 gazetelerden) demesi de siyasetin özel okullara verdiği önemin göstergesidir.

YÖK, yükseköğretimi adım adım paralı hale getirmenin yollarını ararken bir de strateji raporu hazırlamıştır (YÖK, 2006). Bu raporda ağırlıklı

olarak ABD'nin güdümünde olan ülkelerin yükseköğretim sistemlerinden örnekler verilmekte, küreselleşmenin kaçınılmazlığı vurgulanarak, üniversiteyi paralı üniversite şirketine dönüştürecek girişimci üniversite öne çıkarılmaktadır.

Eğitimin piyasalaşma isteğinde Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği (TÜSİAD) MEB ve YÖK'ü yalnız bırakmamakta, hazırladığı çeşitli raporlarla bu tür gelişmelere destek çıkararak kamuoyunu hazırlamaya çalışmaktadır. Bu doğrultudaki ilk raporu Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ile Gençlik ve Spor Bakanlığı yapmış olan Zekâi Baloğlu (1990) hazırlamıştır. Bu rapor özetle, “... *sadece kamu finansmanına dayalı merkezîyetçi kaynak tahsis modeli yerine, kamu+özel finansmana dayalı adem-i merkezîyetçi finansman modeli uygulanmalı*” demektedir! TÜSİAD'ın bu konudaki ikinci rapor da, K. Gürüz, E. Şuhubi, C. Şengör, K. Türker ve E. Yurtsever (1994) tarafından hazırlanmıştır. Bu rapor da, “*Sonuç olarak, parmak hesabına dayalı, yöneticilere hiç inisiyatif ve daha bilgili olanlara ayrıcalık tanımayan, popülist anlamda 'demokratik' bir anlayış yükseköğretim sistemimizdeki karar alma mekanizmalarına hakim olmuştur*” vurgusuyla öne çıkmış ve Kemal Gürüz'e YÖK başkanlığının yolunu açmıştır.

Mesleki eğitimle ilgili olan üçüncü raporu ise, Ali Şimşek (1999) hazırlamıştır. Ü. Ergüder, S. Sevik, M. Şahin, T. Terzioğlu ile Ö. Vardar (2003)'ın hazırladığı dördüncü rapor, özel statülü üniversitelere işlerlik kazandıramadığı için Gürüz'ü eleştirmekte; girişimci üniversiteyi ve öğretim üye-

lerinin sözleşmeli olarak istihdam edilmelerini önermektedir. Bu raporlarla yetinmeyen TÜSİAD, bir de Avrupa Üniversiteler Birliği (AEU) Kurumsal Değerlendirme Programı'na (IEP) Türkiye'deki yükseköğretimi değerlendiren bir rapor yazdırmıştır (TUSİAD, 2008). Bu son raporda, “... *rektörlerle dekanların kurum içi seçimi, çağdaş toplumlarda üniversitelerin stratejik tepki verebilirliğine engel olarak tespit edilmiştir*” gibi gerçeklerle bağdaşmayan saptamalara; “yenilikçilik ve güçlü liderlik” gibi “üniversite” anlayışından çok şirket anlayışına uygun önerilere yer verilmektedir.

Toplam Kalite Yönetimi: Küreselleşmenin getirdiği yeni yaklaşımlardan biri, kâr amaçlı kuruluşlarda başlayan “Toplam Kalite Yönetimi” (TKY)'nin eğitim alanında da kullanılması olmuştur. TKY, müşteri odaklı olmayı, tedarikçilerle işbirliğini, çalışanların geliştirilmesini ve katılımını, süreçlerle ve verilerle yönetimi, sürekli gelişme ve yaratıcılığı, liderlik ve amacın tutarlılığını öne çıkaran bir anlayış olarak önerilmektedir. Bu özelliklerin bir bölümü göze ve kulağa hoş gelse de, işin özünde TKY yöntemi kazanç artırma, kâr etme yöntemidir. TKY anlayışının eğitsel alana uygulanmaya çalışılması, veli ve öğrenciyi dış müşteri, öğretmeni ise iç müşteri olarak gören bir anlayıştır. Bu tür anlayışların, bireysel ve toplumsal gereksinimleri gidermek için var olan ve bireyin gelişip kendini gerçekleştirerek özgürleşmesine odaklı olması gereken eğitim sistemlerinde yeri olmamalıdır. Bu anlayışın uygulanması, her şeyi parayla ölçen anlayışın yaygınlaşması anlamına gelmek-

tedir. Bazı okullarda daha fazla katkı veren ailelerin çocuklarının ayrıcalıklı sınıflarda toplanmaya çalışılması, TKY anlayışının bir uzantısıdır.

Çarpık Gelişmeler: Küreselleşmenin ülkeleri nereye götürdüğü yurtdışına bakıldığında açıklıkla görülmektedir. ABD’de üst gelir grubundan gelen lise mezunlarının yükseköğretime gitme şansı alt gruptan gelenlerinkinden 2,5 kat daha fazladır (Birdsall, 1998). İngiltere’de, özel liseden mezun olanların en iyi üniversiteye girme şansı, yoksul ve kırsal yörede okuyan öğrencilerden 25 kat daha fazladır (The Economist, 3 Haziran 2004: 39). Özellikle yükseköğretim tüm dünyada ancak varsılların kullanabileceği duruma gelirken, özelleşmeyle birlikte eğitimin dincileştiği ve İslam ülkelerinde dini eğitim veren okulların çoğaldığı görülmektedir (Daun, 1996). Türkiye’deki gelişmeler de bu yöndedir.

Yerelleşme Dayatması: “Yerinden yönetim, çatışma çıkaracak yeni odak noktaları yaratmaktadır. Yerinden yönetim varlıklarının toplum işlerine karışmasını öne çıkarırken yoksulların bu yoldaki cesaretini kırmaktadır” (Smith 1985’ten aktaran Eliason, 1996: 91). Birkaç yıllık yerinden yönetim uygulamaları sonunda, üst gelir düzeyindeki grupların yerel yönetimlere hakim olduğu, düşük ve orta gelir düzeyindeki-lerin eğitimdeki gelişmelerden dışlandığı, eşitsizliklerin çoğaldığı, eğitimde niteliğin de demokratikleşmenin de artmadığı görülmektedir (Chapman, Boyd, Lander ve Reynolds, 1996: 5-8; Lundgren ve Mattsson, 1966: 139-148; Walker, 2002) . Yine de, yeni

dünya düzeni yerelleşmeyi (ademi merkezizetçiliği) her ülkeye dayatmaktadır. AKP’nin DB ile yürüttüğü yerinden yönetim projesi sonunda hazırlanan Kamu Yönetimi Reformu Tasarısı 2004 yılının başlarında mecliste kabul edilmiş; ancak, bu yasanın pek çok maddesi Cumhurbaşkanı Sezer tarafından, anayasaya aykırı görüldüğü için veto edilmiştir. AKP’nin ortamı uygun bulduğunda bu tasarımı yeniden gündeme getirmesi beklenmektedir.

Seçkincileşmenin Sonuçları

Türkiye’de eğitimin piyasalaşması, seçkinci eğitimi artırırken cemaatleşmeyi de, yeni dünya düzenini benimsemeyi de pekiştirmektedir. Türkiye’nin son yıllarda ılımlı-İslam bir ülke olarak algılanması, ABD’ye uyumlu dini eğilimlerin öne çıkması nedeniyledir. Cemaatlere ait olmayan özel okullarda okuyan öğrencilerin önemli bir bölümünün toplumsal sorunlarla hiç ilgilenmediği, emeğin sömürülmesini ya da ABD’nin Irak’ı işgal etmesi gibi olayları yok saydıkları gözlenmektedir. Onlar için hemen her şey, kişisel çıkarları etrafında dönmektedir.

Yaklaşık olarak 20 yıl aralıkla yapılan bir araştırma gençlerdeki eğilimi ortaya koymaktadır. 1979 yılında, özgürlüğe yüzde 18,20 ve paraya yüzde 2,64 oranlarında değer veren gençlik; 1997 yılında özgürlüğe yüzde 4,63 ve paraya ise yüzde 20,67 oranında değer vermeye başlamıştır (Posta Gazetesi, 17 Şubat 2004: 4). Gençlerdeki bu değişim küreselleşmenin de etkisiyle seçkincileşen eğitimin çarpık bir sonucudur.

58 üniversitede 17 bin öğrencinin katıldığı bir araştırmada, öğrencilerinin

yüzde 80 kadarının yurt dışına gitmek istemesi ve önemli bir bölümünün geri dönmeyi düşünmemesi (poetceye@aol.com, 28 Nisan 2003); Türkiye'nin "iyi eğitim gören yüz kişiden 59'unu elinden kaybetmesi" (Kaya, 2003) de seçkin eğitimcinin sonuçlarıdır.

Üniversitesinin amacının, "Uluslararası şirketlerde çalışacak eleman yetiştirmek" (TRT 2, Çözümüne Doğru, 3 Ekim 1999) olduğunu söyleyen bir rektör, daha sonraki yıllarda Boğaziçi Üniversitesi'nde yaptığı bir konuşmada da "Üniversitenin birinci işlevi bilgi üretmek değil, fırsatları değerlendirmektir" diyebilmektedir. Bakan Çelik de, hemen her toplantıda, "Amaçlarının AB ülkelerinde çalışacak gençler yetiştirmek olduğunu" övünçle(!) vurgulamaktadır. Bu sözler, küreselleşmeyi benimsemeyi seçkin eğitimcinin yeniden olmanın ya da seçkin olmayla küreselleşmeyi benimsemenin ilişkisini ortaya koyan sözlerdir.

Türkiye'nin ve bu ülkede yaşayanların geleceğinin güvence altına alınması, bu doğrultuda düşünmeyen eğitim bakanları ve üniversite rektörleriyle mümkündür. Bilimsel, laik, demokratik ve halkçı eğitimi savunan öğretmenlerin/eğitimcilerin, aydınların ve demokratik sivil toplum kuruluşlarının, seçkin eğitime örgütlü olarak karşı koyma sorumlulukları vardır.

Kaynaklar

- Baloğlu, Z. (1990). Türkiye'de eğitim. İstanbul: TÜSİAD yayını.
- Birdsall, N. (1998). Life is unfair: Inequality in the World, Foreign Policy. Yaz (111), 76-93.
- Chapman, J. D.; Boyd, W. L.; Lander, R.; ve Reynolds, D. (eds.) (1996). The reconstruction of education. Wiltshire, Great Britain: Redwood Books Limited.
- Daun, H. (1996). National forces, globalization and educational restructuring. Stockholm: Stock-

holm Üniversitesi.

Eliason, L. C. (1996). Educational decentralization as a policy strategy in an era of fiscal stress, J.D. Chapman; W.L. Boyd; R. Lander; ve D. Reynolds (eds.) The reconstruction of education (88-102). London: Wellington House.

Ergüder, Ü; Sevik, S.; Şahin, M.; Terzioğlu, T.; ve Vardar, Ö. (yayın haz.) (2003). Yükseköğretimin yeniden yapılandırılması: Temel ilkeler. İstanbul: TÜSİAD Yayını.

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

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

Lundgren, U. P. ve Mattsson, K. (1996). Decentralization by or for school improvement, Chapman ve diğerleri (eds.) The reconstruction of education (139-148). Wiltshire, Great Britain: Redwood Books Limited.

Okçabol, R. (2003). Eğitimin piyasalaştırılması, Y.A.R. Müdafaa-i Hukuk, 61, Ekim, 42-45.

Şimşek, A. (1999a). Türkiye'de mesleki teknik eğitimin yeniden yapılandırılması. İstanbul: TÜSİAD Yayını.

Türk Eğitim Sen (2008). Okul masrafları cepleri alev alev yakıyor.... <http://www.turkegitimsen.org.tr/modules.php?name=News&file=article&sid=344>, erişim tarihi 7 Nisan 2009.

Türk-İş (2008). Açlık ve yoksulluk sınırı. <http://www.turkis.org.tr/source.cms.docs/turkis.org.tr.ce/docs/file/aclikeylul2008.doc>, erişim tarihi 7 Nisan 2009.

TÜSİAD (2008). Türkiye'de yükseköğretim: Eğilimler, sorunlar ve fırsatlar. [http://www.tusiad.org/tusiad_cms.nsf/LHome/2413C52996D0EC68C22574EF0038B489/\\$FILE/EUA_08.pdf](http://www.tusiad.org/tusiad_cms.nsf/LHome/2413C52996D0EC68C22574EF0038B489/$FILE/EUA_08.pdf), erişim tarihi 7 Nisan 2009.

Walker, E. M. (2002). The politics of school-based management: Understanding the process of devolving authority in urban school district, Education policy analysis archives, 10, 33, August 4.

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

YÖK (2006). Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi. http://www.yok.gov.tr/duyuru/yok_strateji_kitabi.pdf, erişim tarihi 7 Nisan 2009.

Kapitalizmin Son Krizi ve Eğitim Alanına Yansımaları

Nejla Kurul *

Kapitalizmin bitmeyen krizlerinden birinin daha dünyayı sarmalına aldığı bir dönemi yaşıyoruz. Türkiye’de de ciddi biçimde hissedilmeye başlanan krizin esas etkilerinin, bu yıl ortaya çıkacağı hem hükümet ve sermaye çevrelerince hem de akademisyenlerce sıkça ifade ediliyor. En iyimser tahminle, bu etkilerin 2011 yılına dek sürmesi olasılığına dikkat çekiliyor. İhracattaki ciddi düşüş, 200 milyar USD’ye yaklaşan özel sektör dış borç stoku, % 25’e varan işsizlik oranı, Türkiye ekonomisinin krizi kolayca savuşturamayacağını gösteriyor. Derin bir biçimde yaşanmakta olan durgunluk nedeniyle, Türkiye ekonomisinin 2008 yılının son çeyreğinde % -6.2 oranında küçüldüğü, dövizin yükselişine koşul olarak halkın yaşamsal ihtiyaçlarını karşılayan mal ve hizmetlerin fiyatlarının yükseldiği, yoksulluğun arttığı, üretim ve satışlardaki düşüşe paralel olarak vergi gelirlerinin azaldığı, dolayısıyla halk sınıflarının bütçeden hemen hemen hiç pay alamayacağı bir dönemden geçiyoruz. Bu göstergeler ve kapitalizmin krizlerini aşma mantığı bir arada düşünüldüğünde, krizin bedelinin emekçi sınıflara ödettirilmek isteneceğini ileri sürmek çok zor değil!

Bir üretim tarzı olarak kapitalizmin kriz tarihine bakıldığında, 2008 finansal krizinin ve ardından gelen resesyo-

nun kapitalizmin ilk krizi olmadığı ortaya çıkar. İlk kriz, kapitalizmin beşiği olan İngiltere’de 1845–1847 döneminde ortaya çıkmış ve on yıl içinde tüm Avrupa ülkelerine yayılmıştır. Ardından, ABD’de 1873 yılında başlayıp, 1898 yılında sona eren bir başka kriz söz konusudur.¹ Kapitalizmin tarihteki en derin krizi, 1929 yılında ABD’de başlayıp 1933 yılına kadar süren ve “Büyük Depresyon” olarak anılan krizdir. Bu kriz de diğerleri gibi, finansal sektörde patlak vermiştir. 29 Ekim 1929 tarihinde, “Kara Perşembe” olarak tarihe geçen Wall Street Menkul Kıymetler Borsası’nın çöküşüyle ortaya çıkmış, bunu çok sayıda bankanın batışı izlemiştir. Reel sektörde ise ağır sanayi, inşaat ve tarım, krizden çok ciddi biçimde etkilenmiş, bu dönemde ABD, milli gelirinin % 30’unu kaybederken, işsizlik oranı % 3’ten % 25’e fırlamış, tüketici fiyatları % 27 oranında düşmüştür. Bunun sonucunda başta tarım ve sanayi olmak üzere tüm sektörlerde gelirler, kârlar, fiyatlar ve ücretler ciddi biçimde düşmüştür.² Uluslararası ticaretin % 50-70 oranında daraldığı bu dönem, tüm kapitalist ülkelerin kriz sarmalına girmelerine neden olmuştur.

Kapitalizmin krize girmesinin iki temel nedeni üzerinde durulmaktadır. Birincisi emekten daha fazla artık değer yaratma biçimindeki sömürünün sosyal sınıflar arasında çatışmaya yol açması ve bu çatışmanın belli tarihsel ve toplumsal koşullarda açık bir sınıf savaşına dönüşmesi ile oluşur. Bu çatışma ekonomiyi krizlere sürüklemektedir. İkincisi, kapitalist üretimin

* Prof. Dr. Ankara Ü. Eğ. Bil. Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü Öğretim Üyesi.

gerçek insani ihtiyaçları karşılamaktan ziyade kâr için yapılması, kapitalistler arasında sonu olmayan bir rekabet nedeniyle üretim ile pazar anarşisine yol açması ve yıkıcı rekabetin de döngüsel olarak çatışmalara ve krizlere neden olmasıdır. Bu genel tespite ek olarak 2008 krizinin özgül karakteristiği, baskılanan ücretler nedeniyle canlandırılmayan talebin, kişilere sağlanan bireysel kredilerle (konut, otomobil ve diğer tüketimler için) hareketlendirilmesi ile muazzam büyüyen finansal sektörün, farklı finansal araçlarla dünya ölçeğinde (reel sektörü çok aşacak bir hacimde) yayılmasıdır.

2008 krizi öncesinde, 1970–2001 döneminde, bölgesel nitelikte olmak üzere çok sayıda kriz ortaya çıkmış, ancak bu krizlerden kısa sürelerde çıkabilmek mümkün olmuştur. Kapitalizmin, şu ana kadarki krizlerinden çıkışta kullandığı temel stratejiler, devletleştirme şeklindeki doğrudan devlet müdahaleleri, Keynesyen maliye ve para politikaları, IMF destekli neo-liberal politikalar ve düzeltici savaşlar olmuştur.³ Kapitalist devletlerin kriz önleme paketlerinin bu bağlamda incelenmesi, krizin gerçek mağdurlarını bulmak açısından büyük önem taşımaktadır.

Türkiye'ye gelince, krizden etkileneceğinin bilinmesine karşın, 2009 bütçesi kriz yokmuş gibi hazırlanmıştır. Öyle ki, bütçede ortalama USD kuru: 1.41 TL olarak belirlenirken, özelleştirme gelirlerindeki artışın % 42, vergi gelirlerindeki artışın % 16 ve iktisadi büyüme oranının % 4 olması beklenmektedir.⁴ Oysa, resesyona giren Türkiye ekonomisinde vergi gelirleri azalırken, Mart 2009 yerel seçim-

leri kamu harcamalarını ciddi biçimde artırmış ve 2009 yılı bütçe açığı olarak tahmin edilen 10.4 milyar TL'lik açık, daha 2009 yılının Ocak ve Şubat aylarında gerçekleşmiştir.⁵ Nitekim, IMF ile yapılan Standby görüşmeleri, 2009 yılından itibaren, ücret ve maaş artışlarının sınırlandırılacağını, yeni vergilerin gelebileceğini, sosyal harcamaların daha da kısıllacağını ortaya koymaktadır.

Hem gelişmiş hem de gelişmekte olan kapitalist ülkelerde, irili ufaklı krizi önleme paketleri açıklanmaktadır. Önlem olarak açıklanan bu paketlerin büyük bir kısmının krizden mağdur (!) egemenleri rahatlatmak üzere, görece sınırlı bir kısmının da olası toplumsal patlamaları, sosyal riskleri azaltmak ve mal ve hizmet talebini canlandırmak üzere halk sınıflarına yönelik olduğu bilinmektedir. Krizin halk sınıfları üzerindeki etkilerini hafifletmek, sistemin meşruiyetini sorgulatmamak için izlenen stratejilerinden biri de kamusal hizmetlerin toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda etkin bir biçimde sunulmasıdır. Bunu sağlayacak araçlardan birisi de kamu bütçesidir. Hükümetin yerel seçimler sonrası revize ettiği bütçe verileri ve açıklanan kriz önleme paketleri incelendiğinde, Türkiye'de talebi artırmaya yönelik politikaların ancak çok sınırlı düzeyde uygulanabileceğini öngörmek yanıltıcı olmayacaktır.

Yüzyıllar boyunca dünya emekçi halkları, toplumsal mücadelenin bir parçası olarak, kendi yarattıkları artık değerlerin bir kısmına el koyarak işlevlerini yerine getiren devletin, gelirlerini ve harcamalarını denetlemek ve bu aygıtı halk sınıflarının gönencini

artıracak harcamalara yönlendirmek mücadelesi vermişlerdir. Bu bağlamda “bütçe hakkı” kavramı da toplumsal mücadele içinde dillendirilen bir kavram olmuştur. Bu kavram, doğru bir biçimde, “eğitim hakkı” kavramı ile de ilişkilendirildiğinde, emekçi sınıflardan çocuklar ve gençlere sunulan eğitim olanaklarının iyileştirilmesi ve eğitimin niteliğinin yükseltilmesi için eğitim bütçelerinin genişletilmesi ve denetlenmesi olarak ifade edilebilir.

2009 bütçesinin krizin olası etkilerini göz ardı ettiği ve varsayımlarının mevcut ekonomik göstergeleri dahi dikkate almadan hazırlandığı yerel seçimler sonrası yapılan revizyondan anlaşılmaktadır. Dolayısıyla krizin etkilerinin derinleşeceği bir yıl olacak olan 2009’da kamu bütçesinin bu yönüyle öncekilerden farklı olacağı ileri sürülebilir. Türkiye’de 1990-2002 döneminde toplam bütçe harcamalarından eğitime ayrılan pay %14.3 iken 2003-2008 arası dönemde aynı oran % 12.5’e düşmüştür. 1990-2002 döneminde eğitim harcamalarından yatırıma ayrılan pay %1.8 iken 2003-2008 döneminde % 1.2’ye gerilemiştir. 2009 bütçesinden eğitime ayrılması planlanan pay ise %12.6’dır. 2009 Yerel seçimleri sonrası revize edilen kamu bütçesinde, eğitime ayrılan payın daha önceki bütçeye oranla düşeceği açıktır. Öte yandan geçmiş yıllarda da olduğu gibi, eğitime ayrılan ödeneklerin eğitim alanı için kullanılabilmesinin de güvencesi yoktur. Bütçeden eğitime ayrılması öngörülen payın yani başlangıç ödeneğinin tamamen eğitim için harcatılmaması da mümkündür. Bu kıyaslamalar başlangıç ödenekleri ile bütçe kesin hesaplarında yer alan

eğitim harcamaları incelenerek yapılabilir.

Kriz, hem ayrılan bütçenin kesintiye uğraması ve hem de eğitim bileşenlerinin (eğitim emekçileri, ana ve babalar, öğrenciler vb) refahlarının azalması bağlamında eğitim alanını etkileyecektir. Azalan eğitim bütçesinin, düşen öğretmen ücretleri, kötü okul binaları, kalabalık sınıflar ve okullar, eğitim araç ve gereçlerinin yokluğu ve kısaca eğitimin niteliğinde düşüş anlamına geldiği açıktır. Öte yandan başta öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, denetleyiciler, eğitim uzman ve yardımcıları olmak üzere 15 milyonu aşan eğitim nüfusuna eklenen öğrenci aileleri de dikkate alındığında, eğitimden doğrudan etkilenen nüfus kesimleri ile eğitim bileşenlerinin krizden etkilenmesinin eğitim açısından sonuçlarını tahmin edebiliriz. Gerçekten giderek yoksullaşan dolayısıyla en zorunlu yaşamsal ihtiyaçlarını bile karşılamakta zorlanan öğretmenler ile işsizlik ve hayat pahalılığından muzdarip ana ve babaların, azalan eğitim bütçesi nedeniyle eğitim hakkının içeriksizleşmesine tanıklık edeceği öngörülebilir.

Krizin ilk semptomlarını verdiği döneme değin uygulanan eğitim politikaları sonucunda, sosyal devletin yükümlülüğündeki kamu okulları adeta tasfiye edilmekte; köy-kent, semt/mahalle okulları arasındaki ayrışma-kutuplaşma keskinleşmekte, okulların gündelik işlerinin yürütülmesinin finansmanı ailelere, STK’lara ve özel sektöre (yönetişim) havale edilmektedir. Özellikle ilköğretimde öğrenci ve öğretmen sayısındaki artışa karşın, MEB bütçesi içinde ilköğretimin giderek daha az pay alması okulları kendi

kaynaklarını kendileri yaratmaya yönelmiştir. Bu durum okulların fiilen yerelleşmesi ve özelleşmesinin yolunu açmıştır. Bilindiği gibi ilköğretimin bütçe dışı gelirlerinden başka “halk katkıları”, “4306 sayılı yasa gelirleri (katkı payı, bağış, nema)”, “3418 sayılı yasa gelirleri (içki ve tütün ürünlerinden alınan vergi), “dış kaynak destekli eğitim kredileri ve hibeleri”, “kurumsal katkı projeleri”, “toplumsal sorumluluk kampanya ve projeleri”, “belediye katkıları”, “Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Fonu”, “banka maaş promosyonları”, “okul aile birlikleri”, okul içinde yaratılan diğer kaynaklar olmak üzere 13 farklı bütçe dışı kaynağa sahip olduğu görülmektedir. Okul içinde yaratılan gelirlerin 60 farklı ad altında toplandığı gözlenmektedir. Bu finansman yapısı ile özellikle eğitim hizmetinin sunumunun fiilen yerel birimlere, sivil toplum kuruluşlarına ve firmalara ve yurttaşların kendilerine bırakılmak istendiği gözlenmektedir.⁶ Öte yandan okulda yaratılan gelirlerin okulun bulunduğu bölge insanlarının gelir ve servet durumuna bağlı olarak farklılaşması nedeniyle, okullar arasında eşitsizlikler giderek derinleşmektedir. Oysa temel bir insan hakkı olarak eğitim kamuca sunulmalı, merkezi bütçe ile finanse edilmelidir. 2009 bütçesinde eğitimin bütçe dışı kaynaklarının doğurduğu olumsuz sonuçlar dikkate alınmamış; eğitim bütçesi ihtiyacın çok gerisinde bırakılarak okullar yeniden kaynak bulmaya zorlanmıştır.

Krizin etkilerini yumuşatmak için gelişmiş bazı kapitalist ülkelerde hükümetler açıkladıkları anti-kriz destek paketleriyle eğitime dönük kamu harcamalarının artırılması yoluyla

ekonominin canlandırılması politikalarını gündeme getirmişlerdir (Çin ve Avustralya). Çünkü, eğitim alanı bir bütün olarak ekonomiye etki edecek çok sayıda öğretmen ve diğer çalışanlar ile talebi canlandırma potansiyeli olan ve geniş yan hizmet alanlarını (inşaat, tekstil, kağıt, bilgi teknolojileri, ulaşım, gıda) içinde barındıran bir hizmet alanıdır. Ancak Türkiye'nin az gelişmiş kapitalist bir ülke olduğu da dikkate alındığında, yükselen bir toplumsal muhalefet olmadıkça, bu yönde bir politik tercihin izlenmeyeceği ileri sürülebilir.

Kriz, insanlığa karşı işlenmiş bir suç olan işsizliği artırmaktadır. İnsanların çalışma hakkını engellemek, onları sadece asgari yaşam standardından yoksun bırakmak değildir; aynı zamanda kişinin özsaygısını yok etmek, yaşamını boş ve anlamsız kılmaktır.⁷ Dünyada ve Türkiye’de işsizlik artışına koşut olarak üniversite mezunlarının işsizliği de yükselmektedir. Diplomalı işsizlik, kendini ciddi bir sorun olarak göstermektedir. Üniversite mezunlarının arasında işsizlik, eğitim fakültesi mezunlarının da temel sorunlarından biridir. Mezunlar, Milli Eğitim Bakanlığı’nın açtığı farklı istihdam biçimlerindeki kadroları umutla beklerken, özel dershanelerde çok güç çalışma koşullarında düşük ücretlerle çalışmaya zorlanmaktadır. İşsizliğe dair kaygılar lise mezunlarını tedirgin ettikçe, farklı bir yaşam ve eğitim tahayyülü yokmuş gibi, gençliğin tek seçeneğinin üniversitede okumak, bunun için üniversite sınavını aşmak ve yarışma sürecinde rakiplere fark atmak olduğu yanılgısı hakim olmaktadır. Bu yanılgı, öğrencilerin özel dersanelere ve kurslara yüklenmesine

yol açmaktadır. Öğrenciler, veliler, öğretmenler ve okul yöneticileri, merkezi sınav süreçlerine kilitlendikçe, kendi özel doğalarından kopmakta; bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarından uzak etkinliklerle uğraşmak zorunda kaldıkça, kendilerine yabancılaşmaktadır. Eğitim alanında yaşanan sorunlardan birisi, pek çok dinamikten beslenen yoğun bir yabancılaşmadır.

İnsanlar kendi yaşamları üzerinde denetim olanaklarını yitirdikçe, hele de tarihin bugünkünden daha iyi bir yere doğru, yeni uygarlık projelerine doğru kesintisiz olarak ilerlediği duygusu kayboldukça, toplumda radikal bir dönüşüm gerçekleştirmeye yönelik çabalar güç yitirmektedir. Yaşanılan kapitalimin krizidir. Halk sınıflarından yana kolektif özneler mücadelelerini yükseltmedikçe kriz; sağlık, sosyal güvenlik, konut gibi toplumsal alanlar kadar eğitim alanını derinden etkileyecek gibi gözükmektedir. Krizin etkilerini yumuşatmak için, daha büyük bütçe gibi kamusal müdahaleler yerine, eğitim bileşenlerinin önüne konulan yeni liberal ve muhafazakâr programların çözüm olarak sunumuna devam edileceği kolayca tahmin edilebilir. Böylece eğitimin ticarileştirilmesi, özelleştirilmesi, öğretmen ve diğer eğitim emekçilerinin iş güvencesinin ortadan kaldırılması, eğitimin muhafazakârlaştırılmasına dönük “yeni sağ” programlar eğitim alanını etkilemeyi sürdürecektir.

Derinleştirilmek istenen yeni sağ programın teşhir edilmesi ve halk sınıflarının mücadele programlarının ortaya konması için kolektif özneler harekete geçmelidir. Krizin bedelinin ödettilmek istendiği geniş halk

kesimlerinin örgütlü bir biçimde bir emek programı oluşturarak “halk için kamu bütçesi” başta olmak üzere tüm alanlarda toplumsal mücadeleyi yükseltmeleri gerekmektedir. Kârlar özelleştirilirken, zararının sosyalleştirilmesine ve krizin çalışan sınıfların, yoksulların ve işsizlerin üzerine yıkılmasına izin verilmemelidir. Eğitim alanına gelince, Türkiye’de demokratik, nitelikli ve eşitlikçi bir eğitim, eğitim hakkı, iş güvenceli istihdam, özgür ve demokratik üniversite mücadelesi; tüm ilerici ve demokratik toplumsal yapıların anti kriz emek programının bir parçası olarak güçlendirilmelidir.

Dipnotlar:

1 Bowers, Claude G. (1929) The Tragic Era. The Revolution After Lincoln. New York: Blue Ribbon Books, Inc., Eyck, Erich (1950) Bismarck and the German Empire, New York: W.W. Norton & Company, Inc.

2 Stiglitz, Joseph, A. (2000) Economics of the Public Sector, 3rd ed, W.W.Norton & Company, p. 6 and Danske Bank (2009) Global : Lessons from the Great Depression, Research . 23.2.2009.

3 Durmuş Mustafa. (2009). “Küresel Kriz ve Türkiye’ye Yansımaları” 6–8 Mayıs 2009 tarihinde Bursa Kimya Mühendisleri Odası’nca düzenlenen “ Tekstil Teknolojisi ve Kimyasındaki Son Gelişmeler” adlı Sempozyum’da sunulmak üzere hazırlanan bildir metni)

4 T.C. Maliye Bakanlığı, 2009 Yılı Bütçe Gerekçesi, www.maliye.gov.tr

5 T.C.Maliye Bakanlığı, Muhasebat genel Müdürlüğü, www.muhasabat.gov.tr (23 Mart 2009).

6 Hüseyin Yolcu. (2007). “Türkiye’de İlköğretim Finansmanın Değerlendirilmesi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

7 Woods, Alan, Ted Grant. (2006). Aklın İsyanı. Marksist Felsefe ve Modern Bilim. (Çev: Ömer Gemici, Ufuk Demirsoy).İstanbul: Tarih Bilinci Yayınları.

“Eğitimde Kriz” ve Müfredat Davası Müslüm Kabadayı

“Düzene uygun kafalar nasıl yetiştirilir?” sorusunu, kapitalizmin gemi azıya aldığı son 20 yılda uygulamaya koyduğu “eğitim programları”, en çıplak biçimde açıklığa kavuşturmuştur. Türkiye’de, “kafasız bir kuşak”ın yetişmesi için 1946’dan bu yana sistemli biçimde üzerinde oynanan müfredat programlarından sonuncusu olan “Yapılandırmacı Müfredat Programının gerek içeriği gerekse dört yıldır eğitimdeki çıktıları, bunun çarpıcı örneklerinden biridir. Bu aynı zamanda “eğitimdeki kriz”in en zayıf halkasını oluşturmuştur.

Ülkemizde “Eğitmen Kursları”, “Köy Enstitüleri”, “Yüksek Öğretmen Okulları” gibi kuruldukları dönemin koşullarının ilerletici tarzda değiştirilmesine katkıda bulunan kimi örnekler dışında, eğitim programlarımızın hep “Batı kapitalizmi”nden alındığı, ya doğrudan ya da uyarlanarak bu topraklara aktarıldığı bilinmektedir. Bu “doğrudan aktarma”nın en son örneği, Avrupa merkezli bir basınçla 2004-2005 Eğitim-Öğretim Yılı’nda uygulamaya konulan “Yapılandırma-

cı Müfredat Programı”dır. Bizim “piyasacı ve gerici müfredat programı” olarak kodladığımız bu program, TTK üzerinde tam yetkili olarak çalışan SPAN ve Grontmij-CarlBro Şirketleri tarafından hazırlanmıştır. Üstelik bu ihale onlara YÖK tarafından verilmiş olup söz konusu ihaleye Türkiye’den hiçbir şirket katılmadığı gibi, üniversitelerden de yardım istenmemiştir. Çünkü belgelerine ulaşılabilen ve yalnızca bu iş için kurulmuş “offshore şirketler”dir.

Küreselleşmenin; emperyalizmin GATS vb. uygulamalarla dünya ölçeğinde kamu hizmetlerini ticarileştirme sürecinin, yeni burjuva ideologlarınca cilalı sunumundan başka bir şey olmadığı bugün çok daha açık biçimde bilinmektedir. Bugün ABD başta olmak üzere emperyalist ülkeler, yalnızca askeri saldırılarla değil, GATS ve Tahkim sayesinde uygulamaya konan bu tip programlar ve dönüşümler aracılığıyla da ülkelere saldırmaktadırlar. Vietnam Savaşı’nda yapamadıklarını bugün bizde de uygulanan eğitim reformuyla yapmaktadırlar. Bu reformun taşıyıcısı olan aynı firma (Grontmij) referans olarak da dönüştürdükleri ülkeleri vermekteler. Bu firmanın adı Grontmij Engineering Consultancy and Design Ltd. Co. olup, emperyalistlerin tam da bu işler için kurdukları bir şirkettir. Türkiye, ihaleler üzerinden, bu şirketler gibi birçok çokuluslu şirkete borçlandırılmıştır. İşte buna bir örnek: Sokrates Programıyla 15 Şubat 2005’te her okulun mutlaka en az bir faaliyette yer alması istenmiş, proje başvuru adresi olarak Başbakanlık DPT, AB

Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi (Ulusal Ajans) verilmiştir. Ayrıca AB'den nasıl yararlanırsanız sorunu soranlara da, Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü Proje ve Koordinasyon Bölümü'nün 21.02.2005 tarih B.08,4. MEM.4.06.00.42-310.74.2000 sayılı yazısı, çarpıcı bir örnektir.

Türkiye'nin 1995'te imzaladığı GATS Anlaşması'nın, 10 yıl sonra uygulamaya koymayı taahhüt ettiği, dolayısıyla "Yapılandırmacı Müfredat Programı"nın da 2005'te yürürlüğe konduğu dikkate alındığında, "Canım uluslar arası kuruluşlarla ne alakamız var, abartıyorsunuz" diyen MEB'e, şu sorunun yöneltilmesi yerinde olacaktır: SPAN Raporunda "konstraktif yaklaşım ile yerel öğrenme" kavramı neden birlikte geçmektedir? Zira raporda, "Konstrüktivist/Yapılandırmacı eğitim materyallerinin, çeşitli bireysel farklılıkları olan öğrencilere hitap etmesi, öğrenmenin gerçekleştirileceği, yerel ve bireysel öğrenme ortamında farklılıklardan akıllıca yararlanması gerekecektir" denilmektedir. Bu ifadeye geçen "yerel" sözcüğü çerçevesinde başka alanlarda olduğu üzere eğitimde de "yerelleşme"nin dayatıldığı bir dönem başlamıştır. Burada MEB bölge kuruluşları temel ve kilit bir rol oynamaktadır. Zira Türkiye eğitim bölgelerine ayrılmıştır. Şu an Türkiye'ye nüfuz etmekte olan emperyalistler ve onların işbirlikçileri, "Bölge Kalkınma Ajansları"nın çalışmalarına kaynaklık etmek üzere okullardan, yerel kalkınma stratejileri hazırlamalarını istemektedir. Bugün herkes biliyor ki söz konusu üst kurullar ve AB, Türkiye'nin 26 bölgeye

ayrılmasına karar vermişlerdir.

"Yapılandırmacı Müfredat Programı"nın dilinin de, tümüyle piyasacı olduğu görülmektedir. Programları boyunduruğuna alan görüşe göre iletişim başladığı anda toplum kurulur. Çünkü insanın nesnel gerçekliği kavraması dil kullanımıyla sınırlıdır. Dile bu kadar üst bir görev verilmesinin nedeni, aslında bizdeki kimi uygulamalarda da kendini apaçık belli etmektedir. Uzlaşmacı yeni bir dil geliştirilmekte olup, "sorun" yerine "sorunsal" demenin bile, olağanüstü bir şekilde sorunu hafiflettiği var sayılmaktadır. Tıpkı "yönetim" yerine "yönetişim" demek gibi.

Yukarıda kısaca özetlediğimiz bu emperyal müdahalelerle biçimlenen eğitim süreci, Türkiye'deki eğitimin krizinin en zayıf halkasını oluşturmaktadır. Bunu ikili anlamda değerlendirmek üzere kullanıyorum. Birincisi, ülkenin felakete sürüklenişini hızlandıran bir silindirik özelliğini; ikincisi de emperyalizme bağımlılığın, kitlelerce bu denli açık görüleceği bir uygulama olduğunu vurgulamak anlamında... İşte ikincisinin somut karşılığı; 2006'da Seher Yaşar adlı bir velinin İlköğretim 3. sınıfta okuyan çocuğunun, "piyasacı ve gerici müfredat"ın, eğitimde eşitlik, parasızlık ve bilimsellik ilkelerine aykırılığını ileri sürerek 13.02.2006 tarihinde Danıştay 8. Daire'de bu işlemin iptali istemiyle dava açması olarak gerçekleşmiştir. Velinin avukatı Esmeni Kırmızı, emekli eğitim müfettişi olarak birikimlerini, yurtsever eğitim emekçilerinin deneyim ve incelemeleriyle birleştirerek dava dilekçesine

klasörlerce belge ve bilgiyle aktarmıştır. İncelemenin sadece kitaplarla sınırlandırılması girişimine ve bilirkişi masraflarının veliye yüklenmesi eğilimine karşı hukuk mücadelesini yükselterek, konunun bir kamu davası içeriği kazanmasını sağlamıştır.

Türkiye eğitim sisteminin “son krizi”nde, ülkemizde ilk kez bir veli tarafından MEB’e karşı bir davanın açılmasının anlamı büyüktür. O velle birlikte süreci çok ciddi biçimde takip eden, yurtseverlik ve sınıf bilinciyle avukat Esmeni Kırmızı’ya destek olan eğitimciler, bilim insanlarının çabası da çok önemli. Bu aynı zamanda eğitimin bileşenlerinin kolektif aklının bir ürünü olarak algılanmalıdır. Üç yıl süren ve “müfredat davası” olarak kodlanan mahkeme süreci 4 Mart 2009’da yapılan duruşmayla karar aşamasına gelmiş ve 2009/1518 sayılı kararıyla söz konusu “müfredat programı”nın ilköğretim Türkçe Dersi 1,2,4 ve 5. sınıflarının, yine ilköğretim Hayat Bilgisi Dersinin tümünün iptal edilmesine karar verilmiştir. Kararın içeriğinde diğer derslerin kitaplarıyla ilgili ciddi eleştirilerin kabul görmüş olması da çok önemlidir.

Temel bir hak olarak büyük bedeller ödenerek kazanılmış olan “eğitim hakkı”nı dinamitleyen bu piyasacı ve bilimselliği yok sayan gerici müfredata karşı kazanılmış olan bu davanın bundan sonraki süreçlerinin, başta bugüne kadar bu davaya gerekli desteği sunmamış olan eğitim alanındaki sendikalar olmak üzere, yurtsever eğitim bilimcilerince, veli ve öğrencilerince çok daha sıkı biçimde takip edilmesi gerekmektedir. Bu önemli kamu da-

vasını, topluma mal ederek emperyalizme ve gericiliğe karşı mücadelenin bir kaldıracı haline getirmek, zayıf halkanın birinci boyutuna yüklenmek anlamı taşıyacaktır. “Mali kriz”lerle bizim gibi bağımlı ülkelerden sürekli kaynak aktarımı yaparak ayakta durmayı beceren emperyalist-kapitalist sistemin ülkemizden beslenen bir damarını kesmek, ilk ve önemli bir kazanımımız olacaktır.

OECD'nin Hazırladığı PISA* Araştırmasına İlişkin Bilgi Notu

O. Can ÜNVER*

1. Araştırmanın Niteliği ve Amaçları

İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından 2003 yılında yaptırılan ve üye ve partner ülkelerdeki okul eğitiminin durumu ve öğrencilerin başarılarının ölçülmesine yönelik araştırma (PISA) içinde yer alan ve Berlin'deki "Beşeri Gelişme Max Planck Enstitüsü"nde görevli Petra Stanat ve Gayle Christensen tarafından kaleme alınan "Göçmen Kökenli Öğrenciler Nerede Başarılılar" (Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA) başlıklı karşılaştırmalı araştırma, onyedü ülkede 15 yaşındaki göçmen kökenli öğrencilerin matematik, okuma, fen bilimleri ile problem çözme yetenekleri, diğer eğitim öncelikleri, kendilerini değerlendirmeleri ve eğitim motivasyonları açısından yaşadıkları ülkedeki "yerli öğrencilerle ve inceleme yapılan ülkelerdeki diğer göçmen kökenli öğrenciler arasındaki farkları belirleme amacını taşımaktadır. OECD ülkelerinde uluslararası göç konularının giderek önem kazandığı ve siyaset kurumunun yanısıra kamuoyunun da bu konulara ilgisinin artmakta olduğu araştırmanın hareket noktasını oluşturmuştur.

Göçün önde gelen sorunlarından olan entegrasyonun temininde eğitim ve okulların kazandığı önem göz önüne alınarak, göç edilen ülkenin dilinin geniş biçimde öğrenilmesi ve daha sonra da çalışma hayatına geçişi sağlayacak eğitimin düzeyinin saptanmasına büyük önem atfedildiği araştırmanın giriş bölümünde vurgulanmaktadır.

Araştırmada "yerli" öğrenci olarak, kendisi ve ana-babasından en az biri göç ülkesinde doğan öğrenciler kastedilmekte, "birinci kuşak göçmen" olarak kendisi ve ebeveyni o ülke dışında doğan öğrenciler ve "ikinci kuşak göçmen" olarak da kendisi ve ana-babası göç edilen ülkede doğan öğrenciler anlaşılmaktadır. İki ayrı gruba ayrılan ve "göçmen öğrenci" olarak adlandırılan öğrencilerin birbirleri arasındaki başarı ve motivasyon farklılıklarının belirlenmesi araştırmanın bir diğer amacıdır. Ayrıca, göçmen kabul eden ülkelerin eğitime, entegrasyona ve bu öğrencilerle ilgili sorunlara yaklaşımları ve politikalarının tespitine de yer verilmiş, çıkarılan sonuçların siyasi karar vericilere ışık tutması araştırmanın ana hedefi olarak dile getirilmiştir. PISA araştırması, okullarda sağlanan eşitliğin eğitimde eşitlik anlamına gelmediği ve ülkelerin göçmen kökenli öğrencilere sunduğu eğitim fırsatlarının öğrencilerin eğitimdeki başarılarının sosyoekonomik etkilerden bağımsız olduğunun dikkate alınarak değerlendirilmesi gerektiği düşüncesini öne sürmektedir. Başka bir deyişle, başarısızlığın nedenlerinin göçmenin kendisinde aranmasından çok, kabul eden ülkelerin siyasi performansına bakılması gereği ana fikir olarak belirlenmiştir. Aşağıda araştırmanın özetle genel sonuçları sunulmuştur.

*Programme for International Student Assessment

* Emekli Müşavir

2. Araştırmanın Sonuçları

a)PISA Araştırmasının ilk önemli sonucu, araştırmanın yapıldığı ülkelerde göçmen kökenli öğrencilerle yerli öğrenciler arasındaki farklı başarı düzeyleri ile göçün niceliği arasında herhangi bir korelasyon olmadığı şeklindedir. Bu sonuca göre, çok sayıda göçmenin ülkeye gelmesi ile entegrasyonda sorunlar yaşandığına ilişkin görüşün doğru olmadığı anlaşılmaktadır. Göçmen nüfusun oldukça büyük olduğu ülkelerde yerli ile göçmen kökenli öğrenciler arasındaki başarı farkının o nispette büyük olmadığı belirtilmektedir. Almanya'ya bakıldığında 15 yaşındaki nüfus içinde birinci kuşak göçmenlerin oranı % 7,8, ikinci kuşak göçmenlerin oranı ise % 6,3 olup, başarı farkları her iki grup için % 7,7 ve % 7,4 olarak verilmektedir. Bu oranlar, araştırılan 17 ülke içindeki ortalamanın üstündedir.

b)Araştırmanın yapıldığı ülkelerdeki göçmen kökenli öğrencilerin okul eğitimindeki başarılarına kıyasla motivasyonlarının daha yüksek ve gittikleri okullara karşı da olumlu bir yaklaşım içinde oldukları ortaya çıkmıştır. Bu tespit, öğrencilerin başarılı olması için olumlu bir unsur olarak değerlendirildiği takdirde başarı düzeyinin yükseleceği belirtilmektedir. PISA Araştırmasının “self-concept” olarak adlandırılan öğrencinin kendi değerlendirmesine ilişkin verilerine göre, Almanya’da birinci kuşağa mensup göçmen kökenli öğrencilerin yerli akranlarına nazaran matematik öğrenme konusunda daha istekli oldukları, aynı şekilde ikinci kuşağın da benzeri bir yaklaşım sergilediği saptanmıştır. Yine, göçmen kökenli öğrencilerin okulları hakkında Almanya’daki yerli akranlarından daha olumlu duygular taşıdıkları varılan sonuçlar arasındadır.

c)Göçmen kökenli öğrenciler, genel olarak öğrenime karşı yüksek motivasyon taşımalarına rağmen yaşadıkları ülkelerdeki yerli akranlarına nazaran daha alt düzeyde bir başarı göstermektedirler. Ancak bu sonuç, araştırmanın yapıldığı ülkelere göre önemli farklılıklar içermektedir. Almanya, göçmenlerle yerliler arasındaki farkın göçmenler aleyhine en yüksek olduğu ülkelerden biridir. Belçika, Danimarka, Fransa, Hollanda, Avusturya ve İsviçre yine olumsuz tablonun ortaya çıktığı ülkelerdir. Buna karşılık, klasik göç ülkeleri olan Avustralya, Kanada ve Yeni Zelanda ile Macao (Çin), göçmen öğrencilerle yerli öğrencilerin başarı düzeylerinin birbiri ile benzer olduğu ülkelerdir. Kanada, Lüksemburg, İsveç ve Hongkong’da ikinci kuşağa mensup göçmen kökenli öğrenciler, birinci kuşak öğrencilerden daha başarılıdır. Bu ülkelerde yeni kuşaklar önceki kuşaklara göre sürekli gelişme göstermektedirler. Araştırmanın sonuçlarına göre bu durum, uygulanmakta olan entegrasyon politikalarının başarısına işaret etmektedir. Ancak, kuşaklar arasındaki farklılığın kesinlikle ölçülmesi için daha uzun süreli analizlere ihtiyaç duyulduğu da bir gerçektir.

d)Araştırmanın yapıldığı ülkelerdeki göçmen kökenli öğrencilerin en az % 25’i temel matematik bilgilerinden bile yoksun olduğu için gelecekteki mesleki ve özel yaşamlarında ciddi sorunlarla karşılaşacaktır. PISA Araştırmasında matematik bilgisinin ölçülmesi için 6 basamaklı bir grafik kullanılmıştır. Grafiğin ikinci basamağına isabet eden öğrencilerin temel matematik bilgilerine sahip oldukları kabul edilmiştir. Bu basamağın altında kalan öğrencilerin ise gelecekteki yaşamlarında sıkıntı yaşayacakları şimdiden anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre,

Belçika, Fransa, Norveç ve İsveç'deki ilk kuşağa mensup göçmen kökenli öğrencilerin % 40'ı ve Danimarka, Almanya, Lüksemburg, Hollanda, Avusturya, İsviçre, ABD ve Rusya Federasyonu'ndaki birinci kuşak göçmen öğrencilerin % 25'i ikinci basamağın altında kalmışlardır. İkinci kuşağa mensup öğrencilerin arasında ikinci basamağa erişemeyenlerin oranı OECD ülkelerinin çoğunda azalmakla birlikte, üye ülkelerin yarısında bu oran % 25 olarak gerçekleşmiştir. Buna karşılık, Almanya'da ikinci kuşak öğrencilerin % 40'ı belirlenen asgari seviyenin altındadır. Belçika, Danimarka, Norveç, ABD ve Rusya Federasyonu'ndaki oran ise % 30'dur.

e)Matematik başarısındaki farklılıkların nedenlerinin açıklanmasında öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik konumu veya okulların durumu asıl belirleyici etkenler değildir. Göçmen kabul eden Avrupa ülkelerinin çoğunda göçmen ailelerinin büyük bir bölümü elverişsiz sosyo-ekonomik koşullardan gelmektedir. Öğrencilerin ana-babalarının eğitim durumu yerli öğrencilerinkine göre daha alt düzeydedir. Avrupa dışında ABD ve Hongkong'da da durum farklı değildir. Avustralya, Kanada, Yeni Zelanda ve Rusya Federasyonu ile Macao'da ailelerin eğitim düzeyleri yerli nüfusunkine benzer bir konumdadır. Bu bağlamda dikkati çeken bir husus, üzerlerinde ailelerinin sosyo-ekonomik "ağırlıklarının" azaldığı düşünülen ikinci kuşak göçmen öğrencilerin matematik başarısı açısından pek çok ülkede alt seviyede yer aldığıdır. Bu öğrencilerin belirgin bir biçimde, Belçika, Danimarka, Almanya, Fransa, Lüksemburg, Yeni Zelanda, Hollanda, Norveç, Avustur-

ya ve İsviçre'de yerli akranlarının gerisinde kaldığı tespit edilmiştir. Bu da, sosyo-ekonomik arka planın en önemli belirleyici etken olmadığını düşündürmektedir. Almanya'daki birinci kuşak göçmen öğrencilerin ebeveyni ortalama 8,7 yıl okul eğitimi görmüşken, bu süre yerli öğrencilerin ana-babalarında ortalama 13,9 yıldır. Araştırmada varılan sonuçlar ışığında göçmen öğrencilerin başarısızlığının kabul eden ülkelerde uygulanan yanlış veya eksik politikalardan kaynaklandığı anlaşılmaktadır.

Araştırmanın yapıldığı ülkelerin çoğunda göçmen kökenli öğrencilerin gittikleri okullara, ağırlıklı olarak yine göçmen kökenliler devam etmektedirler. Bu durumun öğrencilerin matematikteki başarısı üzerinde doğrudan etkisi olmadığı araştırmadan çıkan sonuçlardan biridir. Okulların çoğunluğu kaynaklar ve öğrenim atmosferi açısından farklılıklar göstermektedir. Klasik göç ülkelerinden Avustralya, Kanada ve Yeni Zelanda'da göçmen yoğunluklu okulların sadece yerli öğrencilerin devam ettiği okulların durumundan farklı olmadığı belirtilmektedir. Belçika, Almanya, Lüksemburg, Hollanda, Avusturya, İsveç ve Macao'da okullarda disiplin ve öğrenim atmosferi açısından başarıyı olumsuz yönde etkileyici unsurların bulunduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, bazı ülkelerde başarısızlığın asıl nedenlerinden birinin, göçmen kökenli öğrencilerin erken yaşlarda düşük performans beklentisi olan okullara yönlendirilmesi olduğu ifade edilmektedir. Bu ülkeler göçmen-yerli ayrımının belirgin bir şekilde göze çarptığı ülkelerdir. Araştırılan ülkelerin yarısından fazlasında ikinci kuşak göçmen öğrencilerin üçte birinin bu okullara yönlendirildiği ve bu oranın Almanya için % 36 olduğu belirtilmektedir. Aynı yaş grubuna

menup Alman öğrenciler için bu oran % 5'tir. Bu arada, göçmen gruplarının kendilerine özgü (etnik, kültürel, vs.) niteliklerinin başarıda rol oynadığını ileri süren bazı görüşler bilinmekte ise de, bu grupların performansının ülkelere göre değiştiği de ayrı bir gerçek olarak göze çarpmaktadır. Nitekim, Almanya'daki Türk öğrenciler matematik skalasında düşük performans olan 405 puana ulaşırken komşu ülke İsviçre'de 436 puan seviyesine çıkmışlardır. Dolayısıyla başarısızlığın göçmene yüklenmesi çabası sorunların çözümüne götürücü nitelikte değildir.

f)Matematikte görülen başarı farklılıklarının, bazı öğrencilerin evde ders dilinin dışında kendi anadillerini kullanmalarından kaynaklandığını ileri sürmek mümkün değildir. Ancak, araştırmanın yapıldığı çok sayıda ülkedeki okullarda yoğun bir biçimde dil öğretimine önem verilmesi gerekmektedir. Bazı ülkelerde evde göç edilen ülkenin dilinin konuşulması halinde de öğrenciler arasındaki başarı farklılıkları devam etmektedir. Evde gelinen ülkenin dilinin konuşulduğu Belçika, Danimarka, Fransa, Hollanda, Avusturya ve İsviçre'de birinci ve ikinci kuşağa mensup öğrenciler, Lüksemburg, Norveç, İsveç, Hongkong, ve Rusya Federasyonu'nda birinci kuşak ve Almanya ile Yeni Zelanda'da ikinci kuşak öğrencilerin başarıları bu sonucu doğrular nitelikte düşüktür. Bununla birlikte, evlerinde o ülkede kullanılan ders dilini konuşmayan öğrencilerin başarıları matematik dersinde genel olarak düşüktür. Sonuç olarak aralarında Almanya'nın da bulunduğu bu ülkelerde göçmen kökenli öğrenciler için okulların bünyesinde dil öğrenimi için ek önlemlerin alınmasının yararlı olacağı belirtilmektedir. Evde konuşulan dilin başarıda kesin rol oynayan bir

etken olmadığı araştırmanın sonuçları arasındadır.

g)Göçmen kökenli öğrencilerin ders dilini daha iyi kullanabilmelerini teminen araştırma yapılan ülkelerde uygulanan önlemler birbirine yakın özellikler taşımakla birlikte, müfredatların içeriği ve bu önlemlerin düzenlenme biçimleri farklılık göstermektedir. Araştırmanın gerçekleştirildiği ülkelerin çoğunda göçmen kökenli öğrencilerin dil öğrenimi için yoğun olarak nitelendirilebilecek önlemlerin alınmadığı, bu arada yine çok az ülkede anadil öğrenimi konusunda sistematik bir yaklaşıma rastlanmadığı ve dil öğrenimine ilişkin müfredatların içerik bakımından çok sayıda farklılık arz ettiği tespit edilmiştir.

h)Yerli öğrencilerle göçmen kökenli öğrenciler arasındaki farkın düşük seviyede olduğu, özellikle ikinci kuşak göçmen öğrencilerin birinci kuşağa nazaran daha başarılı görüldüğü ülkelerde nispeten kesin hedefler taşıyan dil teşvik programlarının uygulanmakta olduğu saptanmıştır. Bu ülkelerin başında Avustralya, Kanada ve İsveç gelmektedir. Başarı farklılığının belirgin biçimde göze çarptığı ülkelerde, bu arada Almanya'da, göçmen kökenli öğrencilerin Almanca dil handikapını ortadan kaldırmaya yönelik ciddi ve sistematik dil teşvik programlarının uygulanmadığı bilinmektedir.

12 Eylül ve Eğitim

Kemal İnal

12 Eylül 1980 askeri darbesi sonrası ara dönemde (1980-83) askerler, devlet ve toplumu otoriter bir şekilde denetim altına almada eğitimden ideolojik bir resmi aygıt olarak sonuna kadar yararlanmışlardır. Cuntanın gayesi, eğitim gibi resmi ideolojik aygıtları da kullanarak totaliter bir devlet ve toplum modeli kurmaktır. Ancak Batı'dan gelen baskılar ve dönemin Reaganist/Thatcherist liberal (serbest piyasacı) politikalarının Sovyet Bloğu hariç tüm dünyada egemenlik kurmaya başlaması nedeniyle bu gaye gerçekleşmemiş, kapalı/karanlıkçı bir toplum kurma girişimi yarıda kalmış ve askerler siyasal iktidarı 1983'de Özal'a liberal/açık bir toplum kurması için devretmek zorunda kalmışlardır.

12 Eylül generalleri, darbeyle ezdikleri sol ideolojinin yerine faşist bir devlet ve toplum modelinin kurulması için iki ideolojinin (milliyetçilik ve dincilik) ikame edilmesine karar vermişti. Bunun için de o dönemde 'Türk-İslam Sentezi' denilen formülü bir devlet politikası olarak kabul etmiş ve eğitimde yoğun olarak uygulamıştır.

Aydınlar Ocağı'nın Türk-İslam Sentezi ve Milli Kültür Raporu

Aşırı milliyetçi fikirleriyle tanınan Aydınlar Ocağı'nın 1979'da bir kurul-tayında kabul ettiği öneriler demeti, 1982 Anayasası'nın özünü oluşturmuştur. İki öğeden (Türklük ve İslamlık) oluşan senteze daha sonra Batıyı da katan Ocak, İslam'ı Kemalist resmi ideolojinin yeni yorumu (Atatürkçülük) içinde resmileştirmek, devletleştirmek

ve yasallaştırmak gayesini gütmüştür. Bu gayenin milli dayanışmayı yeniden tesis etmek adına askerlerce kabulüyle klasik Kemalist laiklik çizgisinden sapılarak vurgunun Türkçülük üzerinde olduğu dinci bir milliyetçilik devlet politikası olarak benimsenmiştir. Bu politikada din, Taha Parla'nın belirttiği gibi, basit bir ahlak sistemi olmaktan ziyade bürokratik-otoriter devletin bir toplumsal denetim aracına dönüştürülmüştür. Bunun nasıl bir denetim aracı olarak kullanıldığına değinmeden önce Türk-İslam Sentezi Milli Kültür Raporu'na biraz değinmek lazım. Raporu'da 12 Eylül öncesi gençlerin siyasal şiddete yönelmelerinde, yanlış felsefi tercihin etkili olduğu iddiası yer almıştır. Yanlış felsefi tercih diye de, klasik Kemalizm'in Atatürk döneminde baş tacı ettiği Pragmatizm ve Pozitivizm gibi eylem (kalkınma) felsefeleri suçlanmıştır. Bu iki felsefi akım maddeci (materyalist) olmakla eleştirilmiş; köksüz, muallakta, yıkıcı ideolojiler olarak damgalanmıştır. Rapora göre (sol) eylemcilerin "anarşist" olmalarının nedeni bu yanlış felsefi tercihtir. Yine rapora göre eğitimde ilköğretim müfredatları yeniden ele alınmalı; bu müfredatlar milli, dini ve örfi değerlere dayanmalı ve çocukları/gençleri tezatsız Türk vatandaşı olacak şekilde yetiştirmelidir. Rapora göre din eğitimi daha okul öncesi dönemde başlamalı, üst kademelere çıktıkça kapsam ve hacim olarak artırılmalı, hatta din konusu diğer derslere de yedirilmelidir.

12 Eylül generalleri Aydınlar Ocağı'nın Milli Kültür Raporu'nu kabul ettikten sonra bir dizi uygulamaya gitmiştir. Bunlar, 1) artan dini etkinlik, kurumlaşma ve söylemler, 2) T.C. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi ile

birlikte din dersinin zorunlu yapılması, 3) okul içi pedagojik süreçlerin otoriter biçimde yeniden yapılandırılmasıdır.

Artan dini etkinlik, kurumlaşma ve söylemler

Darbe sonrası yoğun bir dini kurumlaşmaya gidilmiştir. Bunun en önemli göstergelerinden biri, dinsel mekânların (cami, mescit vd.) sayısının hızla artmasıdır. Tanilli'ye göre, 1971-81 döneminde yapılan cami sayısının yaklaşık iki katı sadece iki yılda (1981-82) yapılmıştır. Böylece dini mekânlarda görünme yoğunluğu artmış, siviller askerlerle birlikte cami ve mescitlere koşar olmuştur. Ancak artan dini kurumlaşma ve söylemler açısından ara dönemin en simgesel olayı, başta beş general olmak üzere askerlerin miting, konferans ve çeşitli toplantılarda dinleyicilere (özellikle halka) seslenirken ayet ve hadislerden bolca faydalanmaları, sık sık Kuran'a göndermede bulunmalarıdır. Elbette bu dini söylemler sadece askerlerce kullanılmamış, dönemin vali ve kaymakamları da aynı yönteme başvurmuşlardır. Yine bu dönemde ordu, Diyanet İşleri Başkanlığı'ndan fetva istemiş, İslam Konferansına devlet başkanı düzeyinde katılmış, Atatürk'ü İslam'la barıştırmaya çalışmıştır. 1981'de yapılan ve askerlerin de izlediği Türkiye I. Din Eğitimi Semineri'nde sunulan tebliğlerle laiklik yeniden tanımlanmıştır: 'Laiklik, İslam dininin öz değerlerini korumada sahip olduğumuz tek ve en önemli ilkedir.' Bizatihi Evren, Atatürk'ün din düşmanı değil, dini sayan bir kişi olduğunu, laikliğin dinsizlik anlamına gelmediğini, İslam'ın akıl, bilim ve mantığa uygun olduğunu, laiklik ile din eğitiminin çatışmasının söz konusu olmadığını, aksine dinsel

eğitimin laikliğin doğal bir sonucu ve gereği olduğunu söyleme ihtiyacı duymuştur. Kuşkusuz bu, eğitimi ve ahlaki din temelinde yeniden tanımlama çabasını gösteriyordu ki, klasik Kemalist çizginin toplumu bilime dayalı bir ahlaki (düşünme ve davranış kodları) temelde tanımlama anlayışından köklü bir biçimde uzaklaşıyordu.

Din dersinin zorunlu kılınması

12 Eylül'e değin din dersi ile ahlak bilgisi ayrı dersler olarak veriliyordu. Ancak darbeden sonra 1981'de bu iki ders birleştirildi ve 'Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi' adı altında anayasa gereği, devletin gözetimi altında 4. sınıftan itibaren lise sona kadar zorunlu hale getirildi. Bu dersin zorunlu olmasını, hatta okul öncesi döneme değin çekilmesini öneren kuruluş, Aydınlar Ocağı idi. Ocak, bunu Milli Kültür Raporu'nda dile getirmiştir. Daha sonra bu rapor DPT tarafından ulusal bir kültür politikası olarak kabul edilmiş ve raporda belirtilenler resmi devlet politikası olarak uygulamaya konulmuştur. Bu raporun üzerinde en fazla durduğu konulardan biri de, din dersinin daha etkili kılınmasıydı. Bu etkinin yolunun da dersin ahlak ile birleştirilerek zorunlu kılınmasından geçiyordu. Böylece 1982'den itibaren bu derse gayri-Müslimler, Aleviler zorunlu olarak girmeye ve hatta camilerde uygulamalı namaz kılma derslerine katılmaya mecbur edilmişlerdir. Bu dersin zorunlu kılınması bir beklentiye dayanıyordu. Bu beklentiye göre bu dersi alan her çocuk ahlaklı ya da terbiyeli olacak ve devlete sadık bir vatandaş hale gelecekti. İtaatkar bir vatandaşlık arzulayan 12 Eylül, itaatin (yeniden) üretiminde din gibi bir meşrulaştırıcı muhafazakar kurumdan sonuna dek yararlanmıştı.

Okul içi pedagojik süreçlerin otoriter yeniden yapılandırılması

12 Eylül darbe sonrası okul içi pedagojik süreçlerde adeta neredeyse gerici bir devrim yapmıştır. Müfredatlar ve ders kitapları değiştirilmiş, her okulda Atatürk köşesi ve kitaplığı kurulması zorunluluğu getirilmiş, her müfredat ve ders kitabı Atatürkçülüğe göre yeniden yazdırılmış, öğretmen ve öğrencilere giyim, makyaj ve takıda sınırlama ve standart getirilmiş, öğrencilere ‘hoca’ yerine ‘öğretmenim’ demeleri emredilmiş, her gün okullarda saç kontrolleri yapılmış, öğrencilerin bahçeden okula askeri disipline benzer biçimde girmeleri sağlanmış, öğretmenlere hayatta ve öğrencileri karşısında nasıl davranacaklarını öngören direktifler verilmiştir vb. Bu dönemde tüm kamu memurları gibi öğretmenlere de psikolojik savunma (harekat) gereği yazılı telkinlerde bulunulmuştur: “1) Evvela nefsimize, sonra milletimize, hükümetimize ve ordumuza güvenmeliyiz; 2) Kumar, içki, fuhuş ve hırsızlık gibi kötü alışkanlıklardan uzak kalmalıyız; 3) Yalancılık, kıskançlık, dedikoduculuk yapmamalıyız; 4) Şeref, haysiyet ve onur kırıcı namus mefhumuna aykırı şeylere tenezzül etmemeliyiz; 5) Kanunlara, amirlere ve büyüklere saygılı, âdet, anane ve geleneklere hürmetkar olmalıyız; 8) Herkese karşı elden gelen yardımı ve iyiliği seve seve yapmalıyız;... 11) Sağlam ve sarsılmaz bir moralin, düşman propagandasına karşı bizi koruyan en kuvvetli bir kalkan olacağına inanmalıyız.”

12 Eylül öğretmenlere, “tanımadığınız kimselere içinizi dökmeyiniz”, “hiddete kapılmayın”, “tembellerle arkadaşlık etmeyin”, “ruhunuzu, bedeninizi ve giyiminizi temiz tutun”, “ke-

tum olun”, “devlet büyükleri ve amirleriniz hakkında menfi propaganda yapmayın ve yapanlara da mani olun”, “Allah’ın varlığına inanın”, “dininizin yasakladığı şeylerden kaçının ve icapların uyun” diyecek kadar davranışlara karışmış, itaatkar bir birey yaratacak denli ayrıntılara inmiştir.

İstiklal Marşı, bayrak, sancak törenlerinin nasıl yapılacağı ile ilgili olarak tüm kamu kurumlarına, okullara direktifler gönderilmiş; eğitimin bütün kademelerine “Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi” zorunlu ders olarak konulmuş; tüm eğitim programlarının (müfredatlar) içeriğinin “milli birlik ve bütünlük” ilkesi çerçevesinde yeniden düzenlenmesi kararı alınmıştır. Programlarda daha ana sınıfından başlamak üzere askeri bir mantıkla yoğun biçimde Atatürkçülük, ama gerici bir yorumuyla Atatürkçülük öğretilmeye başlanmıştır. Okul içindeki hemen her pratikte, ders işlerken, sınıf panosunu düzenlerken, okulu süslerken Atatürkçülüğün işlenmesi kararı alınmıştır. Bu dönemde, örneğin bayrak töreninin nasıl yapılacağı, bu törene kimlerin katılacağı, tören bayrağının nerede korunacağı ve saklanacağı, göndere çekilirken ve sonrasında neyin içinde taşınacağı, İstiklal Marşı’nın nasıl söyleneceği ayrıntılı biçimde belirlenmiştir. Her okulda kahramanlık ve kahramanlar günü düzenlenmesi istenmiştir, çünkü 12 Eylül’e göre Türk tarihi kahramanlıklarla doludur ama öğrenciler bunu bilmemektedirler.

12 Eylül’den sonra içeriği yeniden düzenlenen tarih dersinin Türk milliyetçiliğini güçlendirmeye hizmet etmesi kararı alınmıştır. Bu derste ‘Türk milletinin, belirli terör odaklarınca düşünülen siyasi oyunların tuzağına düşmeyeceği açıklanacak; Türk mille-

tinin her zaman olduğu gibi davasındaki haklılığının kabulü sabırla beklendiği belirtilecek'tir. Alınan kararlar tüm derslerin (resim, müzik, beden eğitimi, yabancı dil eğitimi dahil) konularının bir şekilde Atatürkçülük ile ilişkilendirilmesi istenmiştir. Örneğin, Fen ve Matematik derslerinde "Atatürk'ün 'Bilim ve Teknik İçin Sınır Yoktur' özdeyişinin, günümüzdeki uzay çalışmaları örnek verilerek anlamının büyüklüğü üzerinde durulması istenmiş; yabancı dil derslerinde cümle kalıpları öğretilirken Atatürk'ün hayatı ile ilgili bilgilerin kullanılması talep edilmiştir.

YÖK'ün kurulması:

Kışlaştırılan üniversiteler

12 Eylül, sol ve sağ eylemci gençlerin silahlı mücadele içine girdiği üniversiteleri sıkıntının asıl kaynağı olarak görmüş ve hemen bir yüksek öğretim düzenlemesine gitmiştir. 1982'de Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) kurulmuş; YÖK ile birlikte üniversiteler tepeden inme, emir-komuta düzeniyle işletilmeye başlanmıştır. Bu dönemde 1402 sayılı sıkıyönetim yasasıyla birlikte birçok öğretim üyesinin görevine son verilmiş; birçok öğretim üyesi de YÖK'ün kuruluşunu protesto ederek istifa etmiştir. Öyle ki, YÖK, öğretim üyelerinden sakallarını bile kesmelerini istemiş, bunu onur kırıcı bulan bazı öğretim üyeleri sırf sakal yüzünden üniversiteden üzülmeye ayrılmıştır. Fakat YÖK ile tüm üniversitelerin ordu (kışla) modeline göre örgütlenmesi amaçlanmıştır. Burada üniversiteler özgür/özzerk bir kurum değil, 12 Eylül'ün totaliter milliyetçiliğini meşrulaştırılan bir kurum olarak yeniden planlanmıştır. Bu planda İhsan Doğramacı aktif bir rol almış ancak kendisi kamu üniversite mode-

line karşı çıkararak Türkiye'nin ilk özel (vakıf) üniversitesini (Bilkent) kurarak neoliberal üniversite modelini hayata geçirmiştir.

Sonuç

12 Eylül, tüm kurumlar gibi eğitimin de üzerinden silindir gibi geçmiştir. Bugünkü birçok eğitim sorununun (zorunlu din dersi, YÖK, düşünmeyen genç beyinler, kışlaştırılan üniversite, kalitesi sorgulanan eğitim kadroları, hantal MEB ve onun sorunlar yumağı olan bürokrasisi vd.) sorumlusu, 12 Eylül'dür. 12 Eylül kadroları, hazırladığı yasa, yönetmelik, direktif ve genelgelerle okulları zabt-u rapt altına almaya çalışmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin kılığına-kıyafetine karışacak kadar totaliterleşmiştir. Abartılı, aşırı ve gerici bir Atatürkçülük yorumunu eğitimin her kademesinde egemen kılmaya çalışmıştır. Bugün 12 Eylül'ün istediği gibi test kafalı, ezberci ve sosyal açıdan sorumsuz/sorunlu bir öğrenci modelinin yetişmesi, bu gerici ideolojik öğreti aşılamaaya uygun kendiliğinden oluşan bir tepkidir. Ancak, bilinçli tepkiler de yıllardır sürmekte ve kendini çeşitli biçimlerde ifade etmektedir. Gerek öğrencilerin 1984'den itibaren gerekse eğitim sendikalarının 1990'ların başlarından itibaren bu gerici eğitim anlayışına karşı giriştikleri mücadele sürmektedir. Son yıllarda müfredatların içeriğinin bir ölçüde demokratikleştirilmesi, bu mücadelenin bir ürünüdür. Eğitimi, ideolojik yanlış bilincin değil, özgürleşmenin kurumuna dönüştürmek için her şeyden önce alternatif bir eğitim modeline ihtiyacımız vardır. Ama nasıl bir model? Eleştirel Pedagoji, bize bu konuda bir yanıt verebilir.

Frankfurt Okulu'nun "eleştirel kuram"ının felsefi mimarlarından Alman düşünür **T. Adorno** (1903- 1969)'nun makale ve konuşmalarının bir araya getirildiği ve Suhrkamp yayınevinde yayımlanan "*Erziehung zur Mündigkeit*" başlıklı kitabındaki yine aynı başlığı taşıyan radyo konuşmasının çevrisidir. (S: 133-147)

T.W.Adorno

Erginlik yolunda Eğitim¹

Çev. Çetin Güner*

Adorno: Demokrasinin erginleşmeye yönelik desteği bellidir. Bunu biraz daha açmak için Kant'ın "Aydınlanma Nedir?" başlıklı makalesinin girişine kısaca değinmek istiyorum. Kant burada, ergin olmamayı tanımlayıp böylece ergin olmayı açıklıyor: Nedenler, aynı aklın kavrayış eksikliğine değil, bir başkasının yönlendirmesi olmadan kendi kararına ve cesaretine bağlı kalarak akli kullanamamaya dayanıyorsa, bu ergin olamamadır. "Aydınlanma, insanın kendi kendine düştüğü bir ergin olamama durumundan çıkışıdır". Eğer bir art niyet güdülmezse belirsizlikle itham edilemeyecek olan Kant'ın bu tanımı, bugün bana oldukça güncel geliyor. Temsili seçim kurumlarında da gördüğümüz gibi demokrasi, birey istencinin inşasına dayanır. Burada bir akıl dışılık doğmazsa, her bireyin kendi aklını kullanma yeteneği ve cesareti ön koşuldur. Buna bağlı kalınmadığı takdirde Kant'ın tüm konuşmaları büyük bir lafazanlık ve dile şerbet olur; örneğin zafer meydanında dikkatleri elektöre çekmek gibi. Bu, bir Alman idealist geleneğin kavramıyla ciddiye alınırsa, o zaman büyük bir güçle buna karşı durulmuş olur.

Becker: Şimdiye kadar Federal Almanya'da sahip olduğumuz tüm eğitim sistemi üzerinden aslında bizlerin ergin olmak için eğitilmediğimizi açıklayabiliriz gibime geliyor. Çok basit olarak, eğitimimizdeki üçlü sistem olgusunu, yani okulların yüksek, orta ve az yetenekliler için bölünmüşlüğünü incelediğimizde bu sistem içinde belirli bir ergin olmama durumunun önceden inşa edildiğini görürüz. Eğitim sistemimizi belirleyen, yanlış yetenek kavramını aydınlanmayla aşamazsak, sanırım ergin olmaya ilişkin sorunu halledemeyiz. Pek çok dinleyicinin de belki bileceği gibi, kısa zaman önce Alman Eğitim Senatosundan uzmanların hazırladığı bir çalışma: "Yetenek ve Öğrenme". Burada psikolog ve sosyologlardan oluşan 14

* Ankara Üniversitesi/Siyasal Bilgiler Fakültesi Siyaset Bilimi/Doktora Öğrencisi.

* Köşeli parantez içinde verilen kelime ve kavramlar özgün metinde mevcut değildir. Metin bir radyo konuşması olduğundan metinde bol miktarda ve doğal olarak tamamlanmamış cümleler bulunmaktadır. Türkçe çeviride köşeli parantez içine alınan bu kelime ve kavramlar çevirmen tarafından cümlelerin akışını tamamlamak amacıyla eklenmiştir(ç.n).

uzman, yeteneğin insanın içinde önceden inşa edilmiş olmadığını, tersine yetenek gelişiminin, bireyin mağdur kaldığı meydan okumalara bağlı olduğunu açıklamaya çalıştı. Yani bu, herhangi birinin yetenekleri ‘geliştirilebilir’ [demektir]*. Buradan hareketle, herkeste ortaya çıkarılabilir olan “Motivasyon destekli Öğrenme” olanağı, ergin olma yolunda ilerlemenin özel bir biçimi olabilir. Buna ayrıca sınıfsal karakterli eşitsizlikleri kendi yapılanmasında devam ettirmeyen, tersine sınıfsal karakter taşıyan engellerin, erken çocukluk döneminde aşılmasıyla ve daha sonra açıkça farklılaştırılmış, çeşitlendirilmiş olanaklar sayesinde gelişen “motivasyon destekli öğrenmeyle” erginliğin

önemli pedagojik sorunlardan biri üzerine yaptığımız [bu] konuşmayı farklı bir açıdan desteklemek istiyorum; konuşmamızın anlamı daha çok bize özgün farklı deneyim alanlarından bakarak aynı sorunlara dokunmak ve orada ortaya çıkan test ederek görmek. Gayet özel bir şeyi anlatmama izin varsa, şöyle bir deneyimim olmuştu: Kendi şeylerimin [başarılarımın], şayet böyle bir şey varsa, etkisinin gerçekte bireysel yetenekle, entelektüelle ve benzer kategorilerle çok belirleyici bir ilişkisi yok; daha çok, kendi eğitimimde bir dizi şansla, bunlarla kesinlikle kendimi övmek istemiyorum ve bunlarda benim hiç suçum yok, her zaman olduğundan farklı biçimde, benim bilimin kontrol

Bazı insanlar, çok erken dönemlerde, özellikle adı üniversite olan devasa güçlü kontrol mekanizmalarında asistan oldukları dönemlerde, [bunları] düşünme alışkanlığından uzaklaştırılıyor.

genişlemesini, pratik olarak mümkün kılacak okul sistemi de dahildir. Çok bilindik ifadeyle söylersek, Gesamtschule’yle* erginlik değil, geleneksel üçlü sistemin yıkılmasıyla erginlik ve okul öncesinden okul sonrası eğitimlere kadar tüm aşamalarda çok farklılaştırılmış, çeşitlendirilmiş eğitim olanaklarıyla erginlik ve bu biçimde erginliği genişletmek. Özellikle dışardan yönlendirmeye bireyi belirliyor görünen bir dünyada tek bir bireyin kendi erginliğini koruma zorunluğundan daha da önemli bir süreç [bu].

Adorno: Zıtlıkların varolup olmadığının tamamen belirsiz olduğu herhangi bir konu etrafındaki [bir] tartışmanın daha az anlamlı olması gibi, özel felsefi bir düşünsel çabayla Almanya’daki

mekanizmalarının dışında kalmamla ve düşünülme-yeni düşünmeyi göze almamla ilişkilidir, yoksa bazı insanlar, çok erken dönemlerde, özellikle adı üniversite olan devasa güçlü kontrol mekanizmalarında asistan oldukları dönemlerde, [bunları] düşünme alışkanlığından uzaklaştırılıyor. Şimdi burada şu ortaya çıkıyor: Bilimin kendisi çok çeşitli alanlardaki bu kontrol mekanizmalarınca öyle hadım edilmektedir, öyle kısırlaştırılmaktadır ki bilim, ayakta kalabilmek için kendisinin yasakladığı, lanetlediği şeye daha sonra aynı biçimde ihtiyaç duyuyor. Bu doğruysa, eski romantik dahi-inancıyla yakından ilişkili olan bu yetenek fetişizmi elbette kalkmalı. Bu, psiko-dinamik bulguyla da örtüşür; belki burada

*Alman eğitim sisteminde bir lise türü (ç.n).

doğal bir kalıttan bahsedilebilecekse, yeteneğin genel olarak yaratılıştan gelmeyle bir ilişkisinin olmadığı [belli] – püriten olmaya gerek yok- yetenek, bunu dille olan ilişkisinde, ifade yeteneğinde, kendince çok önemli ölçüsü olan tüm bu şeylerde görüyoruz, tersine toplumsal koşulların işlemeyle [ilişkili] ve böylece ergin olmanın ön şartları, toplumun özgür olmamasıyla koşulludur, özgür bir toplum erginliğe bağlıdır.

Becker: Aslında buna ilişkin her konuyu burada tekrar açmak istemiyorum. Ancak şu söylenmeli: Örneğin, Basil Bernstein’in alt tabakadaki çocukların dil gelişimine ilişkin araştırma sonuçlarının ve daha sonra Övermann’ın biz Almanya’dakiler için geliştirdiği her şey, çok açık gösterdi ki, sosyalleşmenin daha başlangıçlarında yaşam boyu ergin olmama için şartlar kuruludur. Ayrıca az önce kendi yaşantınızdan anlatımlarınıza zevkle kulak verdim, çünkü bilim alanında tipik bir özgeçmişe sahip olmamıza ve şu anda erginlik kavramı üzerine sohbet edebileceğimiz durumda olmamıza rağmen ikimizin de bugün bilim dünyasının içinde bulunmamız galiba tesadüf değil.

Adorno: Evet, ergin olma sorununda ilginç olan, bunu gerçekte pedagojik bir karmaşa etrafında bir kez yoğunlaştırırsak, pedagoji yazınında – ve bu şimdi korkutucu ve oldukça Almanya’ya özgü gerçek bir şey- kesinlikle Erginlik yolunda Eğitim için önkoşul sayılacak bir taraf alış bulunmuyor. [Bir] Arkadaşımın yardımıyla pedagojik literatürde erginlik sorununa ilişkin biraz bakındım. Ve burada erginlik yerine ontolojik olarak süslenmiş Otorite ve Yükümlülük kavramını buluyorsunuz ya da ergin

kavramını sabote eden ve bununla demokrasinin önkoşullarını sadece belirsiz kılan değil, çok açıkça buna karşıt olan, bütün bu iğrençliklerin adı neyse [hepsini buluyorsunuz]. Bu şeyleri bir kez daha aşağıya indirmenin ve önceden olduğu gibi Almanya’da tinsel alanda gittikçe daha çok belirgin, yerleşik bir sorunun kendisinin, erginlik sorusu gibi, hangi küflenmişliğe maruz kaldığını göstermek gerektiği görüşündeyim. Bu, örneğin Ernst Lichtenstein’in “Erziehung, Autoritaet, Verantwortung-Reflexionen zu einer paedagogischen Ethik” – [Eğitim, Otorite, Sorumluluk-Pedagojik bir etik üzerine düşünceler] bu kitap doğru bilgilendirilmişsem özellikle Volkshochschule’lere ilişkin tartışmalarda çok büyük bir etki yarattı- kitabının bir yerinde şöyledir: “Bizi şimdi otorite anlamının kaybolduğu, geçerli bir düzene olan derin saygının, güvenin, inancın ve tüm yaşam alanlarında sorumluluk isteğinin çok hızlı ve amansız bir anlam yitimi gerçeği sıkıştırmıyor mu ve böylece olumlu, yapıcı, girişken bir eğitim tehlikeye düşmüş görünmüyor mu?” Lichtenstein’dan yaptığım bu alıntıda biraz durmak istiyorum. Burada ilginç olan ve belki dinleyicilerimizin not etmesi gerekli olan şey, burada nesnel gerçekliği kabul edilen bir pozisyondan kaynaklı sorumluluklardan bahsedilmiyor. Bu nesnel gerçeği kabul etmek için örneğin, tinin o zamanki yerinden kaynaklı olarak ortaçağ Thomasçılıkdaki gibi gerekçe bulunabilir. Burada bahsedilen, değişik nedenlerden dolayı düzenin, yükümlülüğün iyi olduğu [görüşünün] avukatlığının yapılması ve yükümlülüğün özerkliği, yani erginliği nasıl düşüncesizce sardığıdır. Lichtenstein, otuz ya da kırk sayfa sonra

ekliyor: “Özerklik nedir acaba? Kelime kelimesine özbelirleme, kendi kendini belirleme. Bu şaşırtıcı birşey.” İnsan soruyor, kim için şaşırtıcı? “Çünkü kavramda... kaçınılmaz biçimde kesin, yasa koyucu bağımsız bir akıl düşüncesi içkindir ve bu akıl eğitimde de tek ölçüt olma iddiasında bulunuyor. ‘Özerk insan’ ön koşulu... Hıristiyanlıkça kabul edilemez.” Şimdi, Kant’ta bir Hıristiyandı. “Ancak tarihsel düşünce, saf akıldan doğan bir pedagoji fikrinin yanlış olduğunu da gösterdi. Eğitimin amaçları, kesinlikle düşünce önermeleri, rasyonel olarak zorlayıcı ve genel geçer değildir.” Sanırım felsefi olarak mutlak akıl kavramı ve dünyanın mutlak tinin bir ürünü olduğu yanlışlığı pekala eleştirilebilir, ancak bu sebeple neyin yapılması gerektiği ve genel olarak doğru praksis gibi amaçlar düşünmeden başka, hem de inatçı, ısrarcı düşünmeden başka bir şeyle benimsenemez. Ve burada idealizmin felsefi eleştirisinin, düşüncenin hainliği biçiminde karıştırılmasını iğrenç bir sofizm olarak görüyorum ve bu küf kokusunu patlatabilecek ateşi çakmak için daha aşağılara çekmek gerekiyor.

Becker: Küf patlatılır mı kesin bilmiyorum, ama...

Adorno: Bu kimyasal olarak sanırım olanaklı. Ama toplumsal olarak da mümkün mü bilmiyorum.

Becker: Sorun şimdi Almanyayı ve Alman düşüncesini oldukça aşıyor. Bir kaç yıl önce Amerika medyasında Caroline Kennedy’nin “gittikçe daha uyumlu çocuk” olduğuna ilişkin başarı haberleri geçmişti. Uyum yeteneğinin erken çocukluk eğitiminde temel başarı olarak geçerli olması üzerinde

düşünmemiz gereken kendinde kesin bir olgudur, çünkü bu tür bir pedagoji, Alman İdealizminin sonuçlarından tamamen uzakta duran bir dünyada doğdu.

Adorno: Heidegger’den çok Darwinizm etkilemiştir. Ama sonuçları çok benzer.

Becker: Evet, buna gelecektim. Erginlik sorunu net incelenirse, sanırım [bu] bir dünya meselesidir. Bir kaç hafta süreyle Sovyet Rusya’daki okulları gezdim. Görülecek inanılmaz ilginçlikler vardı, çok uzun bir süre önce üretim ilişkilerinin değiştiği bir ülkede, çocukların ergin olma yolundaki eğitimlerinde olağanüstü [boyutta] çok az değişiklikler yapılmış ve bu okullarda otoriter ders tarzı tamamen hakimiyetini koruyordu. Aydınlanma yaşıyor olduğu halde ve sadece Kant’ta değil, kesinlikle Karl Marx’ta da erginlik karşıtı eğitime ilişkin bir takım şeylerin olmasına rağmen erginlik karşıtı eğitimin dünyaya eskisi gibi nasıl hakim olduğu gerçekten ilginç bir fenomen. Şimdi, az önce yaptığımız alıntıda önemli bir şey beni şaşırttı, yani özerk bireyin Hıristiyanlar için benimsenebilir olmadığı tespiti. Tanınmış kiliselerden konsüllere kadar tüm Hıristiyan reform hareketinin ergin Hıristiyanlar etrafında dönüp durmuş olması da ilginçtir. Burada teolojik sorunları elbette ele alamayız. Ancak şu tespit yapılabilir, bugün kiliselerde erginlik kavramını Kant gibi aynen ciddiye alan bir teolojik yorum vardır ve buradan hareketle, gerçekte her iki kilisenin de geleneksel yapısı oldukça sıkı bir biçimde sorunsallaşmaktadır.

Adorno: Elbette bu durum mevcuttur. Kendi döneminde bunları göz önüne serdiği gibi, Kant’ın çok açık biçimde

bunları anlattığı küçük bir yazısı, kilise içinde erginlik yolunda olanakların bulunduğu şahitlik etmektedir. Ancak erginlik meselesinin sadece bir Alman meselesi olmadığı, tersine uluslararası bir mesele olduğu konusunda tamamen haklısınız. Ve eklenmelidir ki bu, siyasal sistemlerin sınırlarını da oldukça aşan bir meseledir. Amerika'da da gerçekten böyle, burada doğrudan farklı iki talep çarpışmaktadır: bir tarafta hiçbir ön belirlemeye izin vermeyen güçlü bir bireycilik talebi, diğer tarafta ise Darwin'den Spencer'ın düşüncelerine kadar uzanan Uyum, yani adjustment, bu kelime otuz-kırk yıl boyunca Amerikanın neredeyse sihirli bir sözcüğüydü ve aynı zaman diliminde ifade edilen aynı bağımsızlık kavramını da yeniden zincire vuran ve içdiş eden bir kelimedir. Bu ayrıca tüm burjuva tarihi boyunca devam eden bir çelişkidir. Amerika'daki pragmatik Vulgar ideoloji ve Almanya'daki Heidegger'ci felsefenin tam bir benzerlik içinde örtüşmesi, yani Heteronomi'nin yüceltilmesi, ideolojik bilgi için bir ispattır, çünkü içeriklerine göre tamamen çelişen entellektüel paradigmanın kendisi, sosyal çerçeveleri sayesinde, yani korumak veya savunmak istedikleri sayesinde, birdenbire örtüşebilme gücündedirler. Genel olarak Batı pozitivizmi ile Almanya'da biraz daha kalmış Metafizik arasındaki örtüşmenin şaşırtıcı olması gibi. Aslında bu örtüşmeler genelde felsefenin çöküşü anlatısı üzerinden devam etmektedir.

Becker: Alıntılıdığınız yerde başka bir şey farkettim. Bu biçimiyle Otonomiyi, Otoritenin zıt kavramı olarak kullanmamız doğru mu peki? Bu ilişkiyi başka bir biçimde sorgulayıp düşünmemiz gerekmez mi?

Adorno: Otorite kavramıyla bir olumsuzluğun vurgulandığını genel olarak düşünüyorum. 'Authoritarian Personality' [Otoriter Kişilik] çalışması için önemli oranda sorumluluk sahibi olan ben –bu çalışmada konu edilen fenomene ilişkin bir sorumluluğu kastetmiyorum- belli bir dereceye kadar bu konuya değinme hakkını kendimde görüyorum. Otorite, ilk olarak önemli sosyal psikolojik bir kavramdır ve başka bir şeye ihtiyaç duymaksızın toplumsal gerçekliğin kendisini anlamlandırır. Uzman otorite gibi bir şey [de] vardır – yani bir insanın bir konuda diğer insandan daha çok şey anladığı olgusu- bu da hasıraltı edilemez. Ancak Otorite kavramı önemini, ortaya çıktığı sosyal bağlam içinde kazanır. Otorite konusunu siz açtığınız için buna ilişkin biraz özel şeyler söylemek istiyorum; erken çocukluktaki sosyalizasyon sürecinin, toplumsal, pedagojik ve psikolojik kategorilerin kesişme noktasıyla ilgili olduğunu söylemek istiyorum. – psikolojik açıdan konuşulursa- insanın otonom, yani ergin bir insan olduğu tarz, basitçe her tür otoriteye karşı koymak değildir. Yitirdiğim çalışma arkadaşım Else Frenkel-Brunswik'in yürüttüğü gibi, Amerika'daki ampirik araştırmalar tam tersini gösterdi, yani sürekli alkışlanan çocuklar yetişkin olduklarında, hocalarıyla bira masasına oturup hep aynı masalları anlatan etkileyici çocuklardan daha çok otonom ve muhaliflerdir. Çocukların –Freud bunu normal gelişim olarak tanımlamıştı- genel olarak bir baba figürüyle, yani bir otoriteyle kendilerini özdeşleştirdikleri, bunu içselleştirip kendileştirdikleri bir süreçtir, daha sonra çok acılı ve asla sancısız olmayan

bir süreçte babanın, baba figürünün çocukların babadan öğrendikleri ben idealene denk düşmediğini deneyimleyip kendilerini [bu süreçten] koparırlar ve bu biçimde Ergin bir insan olurlar. Otoritenin momenti, genetik bir momentten söz ediyorum, ergin olma sürecini ön koşullar. Ancak bu da hiç bir bedel uğruna bu aşamayı kutsal kılmak ve tespit etmek için yanlış kullanılmalı, tersine bu aşamada kalındığında ortaya

sözde bir erginliktir, [yani] erginlik değildir.

Adorno: Bunu tamamen onaylarım. Belki ergin olmama sorunu, bugün çok da bilindik olmayan bir bakış açısı altında değerlendirilebilir. Riesman'ın kelimeleriyle "dışardan yönlendirilen toplumun" genel olarak heterenom olduğu söylenir ve Kant'ın da bahsi geçen yazısında benzer şekilde

erken çocukluktaki sosyalizasyon sürecinin, toplumsal, pedagojik ve psikolojik kategorilerin kesişme noktasıyla ilgili olduğunu söylemek istiyorum.

sadece psikolojik kötürümlükler değil, bilakis sentetik aptallaştırma manasındaki ergin olamamanın [bilinen] fenomenleri [ortaya çıkar], bunları bugün tüm köşe bucakta görmekteyiz.

Becker: Sanırım burada otoriteden kopuş sürecinin önemli olduğunu ve de kimlik bulmanın bir otoriteyle karşılaşmadan mümkün olmadığını da tespit etmek önemli. Bunun eğitim sistemimizin inşası için bir dizi çok karışık ve görünürde çelişik sonuçları var. Yani, anlamlı hiçbir okul öğretmensiz olamaz ve öğretmen, asıl görevinin kendini boşa çıkarmak olduğunu da bilmeli. Bu yanyanalık oldukça zor, çünkü günümüz tartışma biçimlerinde öğretmenin kendini otorite olarak ortaya koyması ve öğrencilerin bunu onda görmek istemeleri tehlikesi bulunmaktadır. Öyleyse bütün bu süreç, sizin de anlattığınız gibi, yanlış bir tutumla ampirik olarak tamamen yok edilebilir. Bundan doğan sonuç ise, öğrencilerin batıl inançlarla ve her türden olası manüpilasyona bağımlılığıyla biten

incelediği gibi, insanların daha güçlü varlığın kendilerine sunduğu [şeyi] az veya çok karşı koymadan kabul ettikleri ve ayrıca bir kez var olanın öyle kalması gerekmiş gibi kabul ettirildiği bilinir. Az önce kimlik bulma ve [bundan] kopma mekanizmalarının sancısız gerçekleşmediğini söyledim. Bunu, bilhassa kimlik bulma kavramı üzerinde de uygulamak istiyorum. Tüm dinleyicilerimiz Rol kavramı denilen şeyi kesin duymuşlardır, genel olarak dikkat çekmeye gerek yok, bu kavram Merton'dan ama özellikle Talcott Parsons'dan bu yana günümüz sosyolojisinde çok büyük bir rol oynamaktadır, sadece Rol kavramının kendisinde bile, ki bu tiyatrodan alınmıştır, insanın kendi kendisiyle özdeş olmadığı gizlidir. Yani Roller toplumsal bir ölçüye dönüştürüldüklerinde insanların kendileri olmadıkları, kendileriyle özdeş olmadıkları vurgulanır. Rol kavramının normatif kullanımını çok iğrenç buluyorum ve her tür eleştiriyi bunun üzerine gidilmelidir.

Ancak fenomonolojik olarak, yani olgunun tasviri olarak burada bir şey gizlidir. Kimi insanların, daha sonra kurtulamadıkları üst-ben kimliklerinin inşasında başarısızlığa uğramış oldukları beni düşündürüyor. Yani sayısız insanın, örneğin baskıcı, kanlı ve ezici bir babayı içselleştirmeleri, ancak buna karşı direnişlerin sert olmasından dolayı bu [baba] kimliğinin katlanması. Ve şimdi bu kimlikte yaşanan başarısızlıktan, aslında olamadıkları yetişkinin rolünü oynayan sayısız yetişkinin olmasından dolayı insanlar, başarısız oldukları rolleri, kendilerine ve başkalarına sadece inandırıcı kılmak için, bu türden örneklerle geliştirdikleri kimliklerini mümkün merteye gizlemek, abartmak, kendilerini övmek, yetişkin ses tonuyla konuşmak zorunda kalmaktalar. İşte bu da sanırım bazı entelektüellerde karşılaşılan Ergin Olamamanın mekanizmasıdır.

Becker: Sadece entelektüeller arasında olduğunu düşünmezdim; Rol kavramını tüm toplumsal alana uyguladığımızda toplumun tüm tabakalarında benzer görüntülerle karşılaşırız. Durumundan memnun olmayan, tüm olası bağlamlardan gelen rolleri oynayan işçinin, çırağın, memurun çalıştığı bir işletmedeki durumu ele alalım. Ergin olma zorunluluğundan doğan sonuçları tüm iş sürecine aktardığımızda çok hızlı biçimde tüm mesleki eğitim sistemimizdeki temel dönüşümlere varacağımızı düşünüyorum. Burada tekrar, eğitim konseyine ve kısa süre önce çiraklık eğitimine ilişkin yayımlanan önerilere gönderme yapmak istiyorum. Almanya'da hâlâ sanayi öncesi dönemden kalma çiraklık eğitimine sahip olduğumuz gerçeği –az sayıdaki önemli büyük işletmeleri hesaba katmazsak-

Ergin Olmama biçimlerini aynı tarzda devam ettirmemize ve 'on the job training' olarak bilinen işbaşında öğrenme [tarzını], pratikte talim ve terbiye biçimlerini ortaya çıkarıyor, ayrıca çok sık olarak örneğin, bugün sonu gelmiş tarım veya madencilik mesleğini değiştirmek vb... sayısız önemli rol oynayan tüm şeyler karşısında zor durumda kalıyoruz, gerçi belirli uzmanlık gerektiren mesleki eğitim fırsatını sunuyoruz, ama bu fırsat sunumu sürekli başarısızlıkla sonuçlanmakta, çünkü bağımsız davranmayı aynı anda aktaramıyoruz veya bunu en azından yapmıyoruz. Örneğin şu gerekli olacak: Muhasebe öğrenmiş birinin makine kullanımıyla birlikte boşa çıkmasında örneğin, programcı önceden eğitilmeli, bu [kişi] sadece ne yapacağını öğrenmemeli, bir başka gelecek perspektifi, bir başka düşünce boyutu da alabilmeli. Ayrıca gerekli olabilecek başka bir şey: buna çok az ihtiyacı olmasına rağmen programcı yabancı bir dil öğrenmeli, çünkü bununla bir başka deneyim boyutuyla karşılaşır. Gelecek perspektifi olan doğrudan mesleki eğitimin bu kombinasyonu bizim tüm mesleki hayatımızda pratikte hâlâ eksik olan ve bu yüzden anlamlı bulduğum şeydir, çünkü günümüzdeki gibi bir dünyada erginlik yolunda yapılan çağrı, neredeyse genel olarak ergin olmama olarak kabul edilen oluşun gizlenmesi gibi bir şey olabilir, çünkü erginlik olanağının somut mesleki eğitim ilişkilerine aktarılması çok önemlidir.

Adorno: Evet, bu da kesinlikle bir rolün oynadığı andır. Bu özel alan hakkında kesin yargıda bulunma iddiasını taşımaksızın yine de karışmak istiyorum, burjuva birey modelinde olduğu gibi Erginlik'e, Benliğin, Ben-

Yükümlülüğünün belirli bir sağlam oluşu da dahildir. Günümüzde oldukça çok talep edilen ve –itiraf ediyorum- zorunlu fırsat, sağlam bir benlik oluşturmak yerine sürekli değişen durumlara ayak uydurmak, yanılmıyorsam psikolojiden bildiğimiz, Benlik-Zayıflığı fenomeniyle çok sorunlu bir biçimde harmoni oluşturmaktadır. Örneğin, kendi mesleğinin sağlam ve kalıcı olması düşüncesine artık sahip olmayan insanlarda ki, söylendiğine göre bunlar kendilerini sorunsuzca [duruma] uyarlayabilir ve değiştirebilir, [bu insanlarda] Erginlik'in gerçekten ortaya çıkıp çıkamayacağını veya aynı insanların spor meydanlarında şuurunu yitirerek ergin olmadıklarını gösterip göstermediğini, bunu en azından [bir] sorun olarak açık tutmak istiyorum.

Becker: “Aydınlanmanın Diyalektiği”ne dikkatinizi çekmemeye gerek yok, sadece şunu söylemek istiyorum ki, elbette özgürleşmeyle erginliği olanaklı kılan aynı süreç, Benlik-Zayıflığı veya Benlik-Zayıflığı Tehlikesinden hareketle, bunların sonucunda özgürleşme de tekrar tehlikeye düşmektedir.

Adorno: Evet, bu tehlike oldukça ciddi. Sanırım böylelikle de konuşmamızın kritik bölümüne geliyoruz. Kant, hareket noktası aldığım yazısında “Şimdi aydınlanmış bir çağda mı yaşıyoruz” sorusunu cevaplar: “hayır, ancak belki bir aydınlanma çağında” [der]. Kant bununla öyleyse Erginlik'i statik değil, tutarlı bir biçimde dinamik bir kategori olarak, bir Varlık olarak değil, bir Oluş olarak belirler. Bugün bizim de bir aydınlanma çağında yaşadığımızı aynı biçimde söyleyip söyleyemeyeceğimiz, bugün insanlar üzerinde uygulanan tarifsiz

baskı karşısında basit biçimde dünyanın kurulumu ve planlı yönlendirme, en geniş anlamıyla da bütün iç bölgeler kültür endüstrisi sayesinde şüphe götürür duruma geldi. “Erginlik” kelimesi, klişe bir manada ve diğer egemenliklerin kavram karşısında yükümlülüklerden bahsetmesindeki gibi içeriksiz manada kullanılmak istenmiyorsa, öyleyse ilk olarak dünyanın kurulumunda Erginlik'e karşıt duran tarif edilemez zorluklar görülmelidir. Ve sanırım bunun üzerinde daha fazla durmalıyız. Bunun nedeni doğal olarak toplumsal çelişkidir, içinde yaşadığımız toplumsal inşa eskisi gibi heteronomdur, yani günümüz toplumunda hiç bir insan kendi amacına göre gerçekten var olamaz; bu böyle olduğu sürece, [yani] toplum sayısız yollar ve aktarıcı kurumlarla insanları öyle şekillendirmektedir ki, insanlar bu heteronomluk ve kendi bilinçleri içindeki çalınmış bu bütünlük dahilinde her şeyi yutmakta ve kabul etmekte. Bu elbette kurumların, politik dersler hakkındaki tartışmaların ve benzer sorunların içine kadar girmektedir. Bugün Erginlik konusundaki asıl mesele, bunlara karşı durulup durulamayacağı–ki buradaki pasif öznenin de kim olduğu yine önemli bir mesele- ve bunun nasıl olacağıdır.

Becker: Anladığım kadarıyla, okul reformuna ilişkin bu bağlamda en önemli görev eğitimin sağlam bir uygulamayla yıkılması ve bunun yerine çok çeşitlilik gösteren başka bir kurumun geçmesi, yani –teknik olarak ifade edersek- geniş seçim olanakları ve her bölüm içinde genişletilmiş bölüm içi değişiklikler. Tüm “erginlik oyunları”, – örneğin öğrencilerin, geleneksel biçimde yönetime katıldıkları benzeri şeylerde

olduğu gibi- öğrencilerin tek tek veya grup halinde kendi eğitim planlarını, eğitim materyallerinin seçimini belirleyici etkiye sahip olduklarında oldukça başka bir değer kazanır, bu biçimde sadece daha iyi öğrenme motivasyonu kazanmak değil, öğrenciler, okulda meydana gelenlerin daha önceden verilmiş kararların değil kendi kararlarının sonuçları olduğuna da alışır. Şu konuda oldukça netim: uygun biçimde kullanıldığı taktirde elbette bu sistem de bir dış cephe olarak inşa edilir ve teknokratik bir ayıklama olarak kullanılabilir. Ancak bunun böyle sürmesi gerektiğini sanmıyorum. Bana öyle geliyor ki okul muhalefetinin oldukça karışık görünen biçimleri içinde, bugün doğru bir enerji yerleşik durumda, bunu –yakalamak demek istemiyorum-, buna doğru cevabı vermek gerek, birlikte belirlemek [yönetmek] isteyen öğrencilere kendi nesnel eğitim sürecini etkileme şansı verilmeli.

Adorno: Kurumsal çerçeve içinde hâlâ okula bir şeyler kalıyormuş, tüm bunlar hedeflenmeliymiş gibime geliyor. Beni filozof olarak takdim etmeniz tehlikesine rağmen –ki öyleyim- başka şeyleri ön gerektirmeden Erginlik’in somutlaştığı bütünlük, çünkü Erginlik yaşamımızın gerçekten her yerinde daha bir yeniden üretilmeli- Erginlik’in gerçek, tek anlamda somutlaşmasının, kimi insanların tüm güçleriyle eğitimin çelişki ve direniş yolunda bir eğitim olmasını etkilemelerinde yattığını söylemek isterim. Daha yüksek okulların son sınıfları veya Volksschule’lerde hep birlikte film izlemeye gidilebileceğini ve öğrencilere çok basit biçimde hangi yalan dolanın filme yerleşik olduğu, bunun ne büyük bir yalan olduğunun

gösterilebileceğini düşünüyorum. Aynı anlamda bu öğrenciler, sanki “sağlıklı bir dünyada” yaşıyormuşuz gibi ve gerçek bir korku düşüncesi de cabası, kendileri için Pazar günleri eğlendirici müzik çalan bazı sabah programlarına karşı korunabilirler; ya da bunlarla resimli kitaplar okunup bunlara güdüsel ihtiyaçlarının sömürülerek nasıl kızağa bindirildikleri tehlikesi gösterilebilir; veya gençlik müzik hareketinden olmayan bir müzik öğretmeni, pop müzik analizi yapıp bunlara neden bir pop müziğin veya müzik hareketinden bir eserin neden Mozart’ın veya Beethoven’ın dörtlü eserlerinden ya da yeni müziğin gerçek bir eserinden nesnel ve karşılaştırılmaz ölçüde kötü olduğunu gösterebilir. Böylece insanların, sürekli aldatıldıklarına ilişkin bilincin ilk olarak uyandırılması denenir, çünkü Anti-Erginlik mekanizması aldatılmış bir dünya isteğinin bütün gezegene yayılmış mundus vult decipi’sidir*. Bu ilişkilere ilişkin herkesin bilinçlenmesi ancak immanent kritik [içkin eleştiri] ile belki erişilebilir, çünkü normal bir demokrasi bu türden bir aydınlanmaya karşı olmayı başaramaz. Örneğin Bonn’a müracaat eden film endüstri lobisini tahmin etmeme rağmen, bir yandan bu tarzda, tek taraflı ideolojik propagandanın yapılmak istendiği diğer yandan ise Almanya bilançosu açısından film endüstrisinin oldukça önemli ekonomik çıkarlarının zedelenmek istendiği açıklanır. Bu şeyler Erginlik’in desteklenmesi için herkesi gerçek bir sürecin içine katmalıdır.

Becker: Halbuki bu biçimde büyüyen filmlerin, sizin çok iyi ortaya koyduğunuz gizli güdüler nedeniyle oldukça güçlü bir çekicilik yayıp yaymadığı hâlâ bilinmiyor, film sanayi belki kendince büyüme

sürecini en baştan bertaraf etmek yerine bunu bir reklam türü olarak görmeye daha eğilimlidir.

Adorno: Ancak genç insanlara bunların kötülüklerinden bahsedilebilip gençler bunlardan soğutulabilir. Her dönem, kendine uygun ifadeler yaratır. Ve bu ifadelerden bazıları, “madig machen” [birşeyden soğutmak, tiksindirmek] çok iyi örnektir. Böyle bir “Madig machen” eğitiminin oldukça güçlü bir biçimde savunusunu yaparım.

Becker: Bu bağlamda beni sürekli rahatsız eden bir soruyu eklemek isterim. Bir moment düşünelim, şimdi burada ele aldığımız her şeyi yapıyoruz: Farklılaştırılmış bir okul sistemimiz var, burada sunulan fırsatlar uygun öğrenme motivasyonu üretiyor, yanlış bir yetenek kavrayışına göre eleme olmuyor, tersine toplumsal engellerin aşılması için kompenzatorik* eğitim yoluyla bir destek veriliyor vb. Şimdi bu biçimde Erginlik için belirli en temel şartları netleştirebilir ve aynı şeyleri mesleki eğitim için de yapabilirdik. Tüm bunlar yapılmış olsa da şu soru duruyor: bu tarzda aydınlatılmış, eleştirel bilinç verilmiş insan, daha sonra kendi davranışında belirli bir tarzda dışarıdan yönetiliyor olmaz mı ve sözde Erginlik içindeki insana, sizin Aydınlanmanın başındaki gibi tahayyül ettiğiniz anlamda otonom denilebilir mi? Burada konuştuklarımızın hiç birine bir itiraz olacağını sanmıyorum. Ancak olasılıkla bununla bağlantılı iyimserlik karşısında dikkatli olunması gerektiğine ilişkin bir uyarı: Sadece bu ergin insanın da devamla tehlikede olduğunu–erginlik’i yitirmek- söylemek istiyorum. Az önce kendiniz de buna gönderme yapmıştınız.

Adorno: Bu tehlikenin altını ısrarla çizmek istiyorum. Hem de çok basit bir nedenle; çünkü, nasıl olursa olsun sadece bir toplum insanları erginlikten uzaklaştırmaz; tersine, çünkü insanları ergin olmaya iten her ciddi deneme – eğitim kelimesini bilerek kullanmıyorum– büyük direnişlerden mahrumdur; ve çünkü dünyadaki tüm kötülükler süratle, insanlara o anda istenilenlerin çoktan geride kaldığını ve artık güncel olmadığını veya ütopyacı olduğunu ispat edecek geveze bir avukat bulmaktadır.

Konuşmamızı şöyle kapatmak istiyorum; var olanın devasa gücünden mahrum olmakla ve güçsüzlüğe mahkum edilecek görünen, herhangi küçük bir alana katılarak dünyayı değiştirme girişimi, değişimi isteme çabası içindeki bilinç altına rahatlıkla itilen fenomen hakkında dinleyicilerimizden düşünmelerini istiyoruz. Değiştirmek isteyen bunu, sadece bu güçsüzlüğü ve kendi güçsüzlüğünü düşünmesinin ve de eyleminin bir momenti yaparak başarabilir.

*Dünya aldatılmış olmak ister (ç.n).

* Çocuklarda ortaya çıkan, dilsel, bilişsel, duygusal eksiklikleri veya gelişim sürecinde doğan gerilemeleri dengeleyecek, azaltacak pedagojik önlemleri içeren eğitim.

Sanat, Eğitim ve Drama/Tiyatro

H. Serhan Sarıkaya*

Çağımızın felsefi ve edebi metinlerinde sıkça rasladığımız, “dünyaya fırlatılmış kişi” olarak ifade edilen “insan”, başlangıçtan bugüne değin söz konusu fırlatılmışlığın etkilerini, şaşkınlığını ve kederini yüklenmiştir. İradi olmayan bu durum, güçsüzlük, yetememezlik, yetişememezlik, yalnızlık gibi pek çok içsel duygu durumuna neden olmaktadır.

Dünyaya, doğa karşısında çaresiz ve savunmasız olarak gelen insanoğlu güçsüzlüğünü yenme, yazgısını değiştirme ve doğayı denetleme yolları aramıştır. Geliştirdiği teknoloji bilimi sayesinde doğa karşısında kendini daha güvende hissedeceği fiziksel koşulları yaratırken, sanat yolu ile de varoluşundan bu yana tüm duygu durumlarını estetik bir form içinde dile getirerek kendini sağaltmayı denemiştir.

Avrupa’da, milattan kırk bin yıl önce rastlanan mağara resimlerinde, ellerine ve yüzlerine hayvan postları geçirmiş insanların ritmik hareketler yaptıkları görülmektedir. Bu çizimlerin, maske ve kostüm kullanımının, dolayısıyla tiyatronun ilk örneğini belgelediği kabul edilmektedir (Aktaran Nutku,1998:50). İnsanlar, belli zamanlarda yapılan törenlerde, tanrıları temsil eden maskelere bürünmüş ve yaşamlarını etkileyen doğa olayları üzerinde denetim kurmak istemişlerdir. Yağmur yağdırmak, avda başarılı olmak, kötü ruhlardan korunmak gibi nedenlerle yapılan bu tören ve dansların, kurallı oyunların ilk örneğini oluşturduğu da kabul edilmektedir.

Erinç (2004a: 11), İnsanlığın var oluşundan bu yana sanat dediğimiz olguyu hangi bağlamda ele alırsak alalım, insansız düşünme olanağımız olmadığını, her şeyden önce sanatın, insanlar tarafından ve insanlar için varedilmiş bir olgu olduğunu belirtmektedir.

Dolayısıyla sanatın konusunu “insan” oluşturmaktadır. Bu açıdan bakıldığında sanata, insanın doğayı ve kendini, kendi süzgecinden geçirerek yorumlaması olarak da yaklaşılabilir. Bu özgün, yaratıcı yorumlar bireylerin ve oluşturdukları toplumların kendilerini aşmasını da beraberinde getirmiştir. Sanatın bu işlevsel yanı, yüzyıllar boyunca toplumların ortak değerler etrafında bir araya gelmelerine, ortak estetik yaşam biçimleri oluşturmalarına, elde edilen kültürel birikimlerin gelecek kuşaklara aktarılmasına aracılık etmiştir.

Sanat, toplumlar ve bireyler arasında durağan bir uyum yaratan “dogmatik” bir olgu da değildir. Yapısı gereği sanat, toplumun ortak değerlerini cesaretle sorgular, yönetim erkinin kurallarını hiçe sayan, farklı yönlerdeki yeni tasarımların düşünülmesine, gerçekleştirilmesine de olanak tanır. Sanat bu yönüyle eleştirel bilincin uyanmasının, toplumun kendini sorgulamasının, değişim ve gelişime giden yolun da anahtarıdır.

Resim, heykel, müzik, tiyatro gibi her türden sanat üretimleri, her şeyin özgürce sorgulandığı, ifade edildiği, öz ve biçim olarak yeni tasarımların denendiği, “süreklili oluş hali”ndeki estetik bir süreci de ifade eder. Kalıplaşmış bilgiler yerine, yeni bilgilerin ve tasarımların ortaya konulduğu, sorgulandığı duygu ve düşüncelerle yüklü estetik bir süreçtir söz konusu olan. Sanat alanının bu yönüyle, gittikçe mekanikleşen, yabancılaşmış günümüz

* Dr., Rehber Öğretmen, Ankara

insanına karşı önerilebilecek dinamik bir eğitim alanı olduğu da görülmektedir.

San (2003:9), çeşitli tarihsel koşullar sonucu oluşan kültürel bilinçlenmelerle birlikte eğitimde “sanat” denilen olgunun öneminin anlaşıldığını, eğitim ve kültür açısından değerinin kavrandığını, daha çağdaş yaklaşımlarla sanatın, günümüz eğitim sistemleri içindeki yerini almaya başladığını belirtmektedir.

Sanat ve eğitim günümüzde birbirini tamamlayan, iç içe geçmiş iki kavram durumuna gelmiştir. Bireyin, bedensel, düşünsel ve duygusal yönleriyle bütüncül bir gelişimi için estetik eğitimin gerekliliği sıklıkla ifade edilmesine rağmen, bu eğitimin nasıl verilmesi gerektiği konusunda farklı görüşler ileri sürülmüştür.

Çelek (2003:9), başlangıçta sanat eğitimi dendiğinde, dar anlamıyla sanatçı yetiştiren eğitim anlaşılırken ve sanat eğitimi; resim, müzik ve heykeltiricilik eğitimine indirgenirken, günümüzde sanat eğitiminin; bireyin duygu, düşünce ve izlenimlerini anlatabileceği yeteneklerini ve yaratıcılık gücünü estetik bir biçimde ifade edebilmesi amacıyla yapılan tüm eğitim çabalarını kapsayan bir genişlikte kullanıldığını dile getirmektedir.

Kavcar (2003:44), sanat eğitiminden anlaşılması gereken herkesin sanatçı olması anlamına gelmediğini belirtmektedir. Sanat eğitiminde iyi bir sanat izleyicisi olmanın ve güzeli aramanın büyük önem taşıdığına değinirken, sanat eğitiminin, ustalık ve beceri kazandırma değil, estetik duyarlılığın geliştirilmesi olduğunu vurgulamaktadır.

Hızla değişen çağımız koşulları, bilgi deposu haline getirilmiş ve onları otomatik bir biçimde uygulamaya çalışan “bankacı model” insanını ortaya çıkan yeni sorunlar karşısında çaresiz bırakmaktadır.

Yeni problemlere yaratıcı çözümler getirecek, toplumsal ve çevre duyarlılığı yüksek, bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla eğitim, bu koşullara uyabilecek insanları yetiştirme sorumluluğu ile karşı karşıyadır. Bu durumu öngören toplumlar, eğitim sistemlerini en az on yılda bir yeniledikleri gibi çağdaş koşullara uyum sağlayabilecek bireyler için sanat eğitiminden daha fazla yararlanma yoluna gitmektedir (Gökaydın, 2003:36).

San, (2003:205) eğitim sistemlerinin yaratıcı insanı yetiştirmeyi amaçlarken en çok sanat eğitiminden yararlanmakta olduğunu vurgulamaktadır. Bunun bir nedeni de sanat eğitimi sisteminin, diğer eğitim sistemleri gibi insan beyninin yalnız bir bölümünü işletmekle kalmaması, öğrencinin tüm beyinsel alanlarını geliştirmesi ve bütüncül bir yapıda olmasıdır.

Günümüzün çağdaş ve geleceğe odaklı şirketleri, işin gerektirdiklerinin ötesinde, giderek genişleyen yetenek ve yeterlilikler talep etmektedir. Bunlar, yaratıcılık, esneklik, iletişim becerileri (konuşma, okuma ve yazma becerileri dahil) bilişsel ve medya becerileri, sorun çözme, bilginin yapıcı bir şekilde uygulamaya sokulması, takım oyunu, hoşgörü, güvenilirlik, disiplin ve çalışmaya isteklilik gibi sosyal yeterliliklerdir. Belirtilen ve benzeri pek çok anahtar niteliğindeki temel yetenekler, sanat eğitimi gerekliliği kılmaktadır (Schneider, 2004:2).

San (2004:25), estetik duyarlılığın eğitilmesinin, eğitimin en önemli ve temel görevlerinden biri olduğunu belirtirken, bireyin karşılaştığı sorunlara, alternatif çözümler geliştirerek aşmasının, yaratma yeteneğinin geliştirilmesi ile mümkün olduğunu belirtmektedir. Bu yetenek ise tüm bireylerde mevcuttur. Sanat eğitimi, öğrenciye bu yetiyi özgürce uygulama

ve geliştirme olanağı vermektedir. Çünkü sanat eğitimi ile birey, algılama, yaratıcı düşünme - hayal gücü geliştirme, analiz ve sentez, yaratıcı problem çözme ve yorumlama konularında kendini geliştirme olanağı bulmaktadır.

Sanat eğitiminin öneminin farkına varan ve nasıl olması gerektiği üzerinde yoğunlaşan eğitimciler, özellikle şiir, resim, yontu, dans, müzik ve mimarlık gibi çeşitli sanatları kapsayan tiyatronun, estetik eğitimindeki üstünlük ve zenginliğine dikkat çekmişlerdir (Baltacıoğlu, 2002:15).

Geçmişten bu yana gelişen sanat yolu ile eğitim anlayışı içinde tüm sanatların bileşkesi olan tiyatronun ve dramatik oyunların ayrıcalıklı bir yere sahiptir.

Eğitim tarihi incelendiğinde tiyatroya okul ortamında düzenli ve sistemli yer veren ilk hareketin, 1540'da kurulan ve Katolik Kilisesinin önemli akımlarından biri olan Cizvitler olduğu görülmektedir. Yüzyılı aşkın bir süre kendi amaçları doğrultusunda okullarda tiyatrodan yararlanmışlardır. Avrupa'da 600 kadar okul açan Cizvitler Saint Benoit ile İstanbul'a kadar uzanan bir etkinlik alanına sahip olmuşlardır. Gösterişli yapıları ve çekici olanakları olan bu okullarda katolikliğin üstünlüğünün propagandası yapılmış ve reform gibi adlarla ortaya çıkan özgür düşüncenin yanlışlığı dile getirilmiştir (Baltacıoğlu, 2002:16).

Cizvitlerin propaganda amaçlı, okullarında tiyatroya sistemli yer veren bu tutumu Fransız İhtilali'nden sonra iktidara gelen aydınlanmacıların tiyatro sanatına kuşku ile yaklaşmalarına neden olmuştur. 1882'de herkese açık, zorunlu, parasız ve laik eğitimin temelleri kurulduğunda, başlangıçta duygusal ve kadınsı nitelikler taşıdığı düşünülen tüm sanatsal etkinlikler dışlanmıştır. Akla ve mantığa dayalı bilim-

sel eğitim ve entellektüellik düşüncesi çerçevesinde uzunca bir süre tiyatrodan uzak durulmuştur. (Baltacıoğlu, Yayına Haz: Alpöge-Öğüt-A.Y.Baltacıoğlu.2006:19)

Bu eğitim yaklaşımının yanında, o dönem için marjinal sayılsa da "yeni pedagoji" adı altında farklı bir bakış açısı da zamanla ağırlığını hissettirmeye başlamıştır. Çeşitli eğilimleri içinde barındıran bu eğitim anlayışı ileri sürdüğü görüşler çerçevesinde okulda tiyatroya yaşam hakkı getirmiştir. Yeni pedagoji düşüncesinde, görülmesi gereken asıl noktanın Cizvit tiyatrosunda yararlanılan kimi pedagojik yöntemler olduğu vurgulanmaktadır. Tiyatro çalışmalarında sistemli "temrin"lerle kişi sesine, bedenine ve kendine sahip çıkmayı öğrenmektedir. Temrin düşüncesinden esinlenen bazı ilerici eğitimciler (Katolik Montessori, Laik Freinet, Marksist Makarenko) aslında bir tiyatro tekniği olan bu yöntemle özel sorunları olan çocukları da eğitmeye başlamışlardır. Çocuklara tiyatro teknikleri yoluyla bedenlerini kullanmayı, seslerine hakim olmayı ve daha iyi konuşmayı öğretmişlerdir (Baltacıoğlu, 2002:19).

Tekerek (TAD: 50), geleneksel tiyatro türlerimizden, doğaçlamaya dayalı olan ortaoyununun ise Kanuni Sultan Süleyman döneminde akıl hastanesindeki hastaları sağaltmak amacıyla geliştirildiğinin söylendiğini aktarmaktadır.

Ülkemizde Tiyatroyu okula sokma yolundaki ilk girişimin 1909'da, Tefik Fikret tarafından gerçekleştirildiği belirtilmektedir. Galatasaray Lisesi'ndeki müdürlüğü sırasında yeni insanı yetiştirme düşüncesi ile okula bir konferans ve tiyatro salonu yaptırarak, bu yolla altı ay önce ilan edilmiş Meşrutiyet'in ayakta kalmasını sağlayacak yeni insanı yetiştirmeyi amaçlamıştır (Baltacıoğlu, 2002:19).

Akyüz (2006:4), ana mektepleri ve sınıfları ile ilgili 1914 tarihli Maarif Nezareti tarafından ana mekteple ve sınıfları için hazırlanan belgede dramanın ilk izlerine rastlamanın mümkün olduğunu, bu belgede özellikle lisan, jimnastik, eşya ve bahçe, hayat ve hareket derslerinin uygulanışında, çocukların özgürlüğüne, kendilerini serbestçe ifadelerine, kendi hayal dünyalarını kurma ve yaratıcılığa dayanan kurgusal bir yaklaşımın önerildiğinin görülebileceğini belirtmektedir.

1915 yılında (Maarif-i Umumiye Nezareti) Milli Eğitim Bakanlığı'nın okullarda sahne çalışmaları yapılması için "Mektep Temsillerinin Usul'i Tedrisi" başlığı ile bir yönetmelik çıkardığını görüyoruz. Okullardaki sahne dersinin bir terbiye-i tarihiye ve edebiye dersi olduğu belirtilen bu yönetmelik, çocuk oyunları yazılmasını ve okullarda temsilini sağlamıştır (Baltacıoğlu, 2006:21).

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

Baltacıoğlu, "İçtimai Mektep" ve öğretmenler için hazırladığı "Toplu Tedris" adlı kitaplarında okuldaki tiyatro düşüncesinin portresini çizmiştir. Baltacıoğlu bütün ülkelerin okul programlarında iyi, güzel söz söylemenin bir amaç olarak

gösterildiğini buna ifade ve söylev eğitimi dendiğini vurgulamaktadır. Baltacıoğlu İlkokul gibi genel bir eğitim çevresinde de çocukları yalnız karşısındaki kişiye değil, bir kalabalık karşısında düzgün, açık, etkili, güzel söz söylemeye alıştırmamanın pek önemli bir eğitim işi olduğunu belirtmektedir. İfade ise en iyi, en doğru ve en güzel şeklini tiyatro sanatında bulmaktadır. Ona göre tiyatro sanatı konuşma eğitiminin en yüksek ve son aracıdır. Okul bundan yararlanmayı bilmelidir. Baltacıoğlu, okuldaki tiyatro çalışmalarında tuluatın (doğaçlama oyunculuk) üzerinde ısrarla durmuştur. Her çocuk sahneye çıkmalıdır. Yıllarca çocuklarla, çerçeve sahneden, dekordan, makyajdan, suflörden bağımsız olarak, dramatik oyunlarla gerçekleştirdiği okuldaki tiyatro deneyimleri sonucu öğrencilerin neler kazandıklarını maddeler halinde belirtmektedir (Baltacıoğlu, 2002:167):

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

1930'lara gelindiğinde tüm dünyadaki

çağdaş eğitim anlayışları, tiyatroyu okulda düzenli ve sistemli olarak ele alınması gereken bir konu olarak kabul etme aşamasına gelmiş ve günümüze kadar da bu anlayışlar gelişip serpilmiştir. İngiltere ve Amerika’da atılan adımları Kanada ve Avusturalya’dakiler izlemiş dünyanın dört bir yanında dramatik oyun ya da tiyatroyunun içinde yer aldığı ders programları geliştirilmiştir. Yöntemler ve amaçlarda giderek farklılıklar oluşsa da dramatik eğitimin temel düşüncesi aynı kalmıştır: Eğitimin merkezinde çocuk/genç ve dramatik deneyim (rol alma) olmalıdır. Yaparak öğrenme esastır. Bir sanat formu ile kendini ifade eden çocuk/genç bundan estetik haz alacaktır; bu da öğrenmeyi zevkli hale getirmektedir (Sağlam, 2003:37).

Bir çok düşünür tiyatro sanatının oyunlardan doğduğunu düşünmektedir. Herbert Spencer, çocukların oyun oynarken rol yaptığını, kılık değiştirdiğini, yüzlerini boyadığını, şarkılar söyleyip dizeler kurduklarını belirtmektedir. Max Rainhard çocukların oyunlarında bir şeyi ya da bir kimseyi temsil etme güdülerinin öylesine ham öylesine yaratıcı olduğunu ve çocukların bu oyunlarla dünyayı bir de kendilerinin bulmak, kendilerinin yaratmak istediğini belirtmektedir. Çocuklar yaşamı incelemeye karşı önüne geçilmez bir tutkuya sahiptir ve bir yıldırım hızıyla istedikleri bir şeyi oynamaya, bir şeyi yaparken başka bir eyleme geçmeye bayılmaktadır. Reinhart’a göre bunun bir nedeni onların içtenlikle giriştikleri oyunlarındaki yaratıcılıklarıdır (Aktaran, Nutku, 1998:45).

Çocuk daha çocukluğunun ilk yıllarından başlayarak kendisini ve çevresini, oynayarak tanımaya çalışmaktadır. Çocuğun kendisini bir başkasının –anne, baba, öğretmen, doktor vb- yerine koyarak rol

aldığı oyunlar “dramatik oyunlar” olarak adlandırılmaktadır. Çağdaş eğitimciler çocuğun bu en doğal öğrenme biçiminin okul eğitimi içinde de yer alması gerektiğini, böylece çocuğun sadece zihninin değil duygularının ve bedeninin de eğitilip gelişeceğini söylemişlerdir (Sağlam,2003:37).

Dramatik oyunlarla örülü, özgür bir tasarım süreci içinde, yaratıcı yönlerini ve estetik algılarını geliştiren çocuklar, sanata ve güzele dönük ilgilerini yaşam boyu sürdürmektedir. Aldıkları eğitim sonucu bilinçli bir sanat tüketicisi durumuna gelen bu yetişkinler, yetenekleri ölçüsünde sanatın çeşitli alanlarında kendilerini ifade edebildikleri ve meslek yaşamlarında karşılaştıkları sorunlara yaratıcı çözümler getirebildikleri gibi, tutumları ve seçimleri ile toplumdaki estetik beğeni düzeyinin yükselmesine de katkıda bulunmaktadırlar.

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

Sağlam (2003:37), okullarda uygulanan tiyatro çalışmalarının değişik yöntemleri olduğunu belirtmektedir. “dramatik eğitim” ya da “eğitsel drama” başlığı altında incelenen bu yöntemlerden ikisinin ise büyük ölçüde kabul gördüğünü belirtmektedir. Bunlardan biri “eğitimde drama” diğeri ise “eğitimde tiyatro” çalışmalarıdır.

Eğitim dünyasındaki değişim ve dönüşümler, okullarda drama/tiyatro düşüncesinin uygulamalar bakımından da çeşit-

lendiğini göstermektedir. Bu çalışmaların, her ülke eğitim sistemi içinde, ülke koşulları ve gereksinmelerine göre kendisine özgü özellikleri bulunmaktadır. Ülkemizde de farklı derslerde eğitim ve öğretim çalışmalarının verimli geçmesi için bir yöntem olarak yaygınlaşan drama/tyatro çalışmaları “Sanat Etkinlikleri Dersi” ile bağımsız bir nitelik de kazanmış durumdadır.

İlhan (2006:73), Bir disiplin, bir yöntem ve bir sanat eğitimi alanı olarak drammanın, eğitim sistemi içinde daha çok bir yöntem olarak ele alındığına dikkat çekmektedir. Herhangi bir konunun, durumun, olgunun öğretiminde ya da yaratıcılık eğitiminde kullanılan drama yöntemi büyük ölçüde tiyatro tekniklerinden yararlanmaktadır. Drama kendine özgü geliştirdiği yeni teknikleri eğitim bilimleri ile de destekleyerek gerçekleştirmektedir. Yaşanan bu süreçte önce bir problem durumu saptanmakta (dramatik durum), saptanan bu durum, katılanlar tarafından kendi bilgi ve deneyimlerine dayandırılarak oynanmakta, yaşanmakta, tartışılmakta, eleştirilmekte ve değerlendirilmektedir.

Bir diğer canlandırma yöntemi ise, sahne teknikleri kullanılarak yapılan canlandırma, yani eğitimde tiyatro uygulamasıdır. Bunun için, canlandırma yoluyla dramatize edilecek metin, öğretmen/oyuncu tarafından canlandırmaya uygun hale getirilmektedir. Seçilen metnin sahnelenmeye uygun, tiyatro teknikleri açısından yeniden düzenlenebilecek özelliğe sahip olması gerekmektedir. Bunun için, diyaloglarda anlatma ve gösterme unsurları belirgin olarak ortaya konulmalıdır (Aytaş, 2003:44).

Tiyatro uygulaması çocuğa bu oyunu kurgusal bir dünyada sürdüreceği yeni bir ortam sunmaktadır. Kendi katkısıyla

oluşan bu oyun ortamında çocuk hem koşullarının bilincine varmakta, hem de bu koşulların sınırını aşmayı denemektedir. Çocuk için tiyatro oyunu, düşleme yeteneğinin elverdiği ölçüde yaratıcı gücünü kanıtlayacağı bir özgürlük alanıdır. Çocuk için tiyatro uygulaması, aynı zamanda, birlikte ve uyum içinde çalışmak, üretmek, üretiminin düzenli ve güzel olmasına özen göstermek, sahne gösterisiyle bunu başkalarına/seyirciye kanıtlamak demektir. Çünkü tiyatro oyunu, bütün oyunlar gibi, kuralları olan, iç disiplini gerektiren, aynı zamanda sanat boyutuna sahip bir oyundur (Şener, 2004:1).

Drama/tyatro çalışmaları içinde bulunan çocuk, bir yandan kişiliğini özgürce geliştirme olanağı bulurken, bir yandan da çevresiyle uyumunda önemli mesafeler katmaktadır. Kendisini etkili ve estetik bir bütünlük içinde ifade edebilme becerisi kazanmaktadır.

KAYNAKÇA

- AFŞAR, Timuçin. (1993). *Estetik. İstanbul: BDS Yayınları.*
- AKYÜZ, Yahya. (2004). *Anaokullarının Osmanlı'da İlk Programları ve Ders Uygulamaları ile Yaratıcı Drama'nın İlk İzleri. Ankara: Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi.Sayı:51*
- ARMAĞAN, İbrahim.(1992). *Sanat Toplum Bilimi. İzmir: İleri Kitabevi.*
- AYTAÇ, Tufan.(2003). *21.Yüzyılın Başında Öğretmenin Değişen Rollerini. Ankara: Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi. Sayı:45*
- AYTAŞ, Gıyasettin. (Mart 2003). *Okullarda Drama ve Tiyatro Eğitimi. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi. Ankara. Sayı 37*
- BALTACIOĞLU, İsmail Hakkı. (2002). *Tiyatro Nedir. (Yayına Haz: Alpöge, Y.A-Öğüt Y-Baltacıoğlu A.Y) İstanbul: Metis Yayınları*
- BAYSAL, Jale-İPŞİROĞLU, Nazan-İPŞİROĞLU Zehra, ÖZİL, Şeyda. (Yayın Kurulu). (1994). *Çağdaş Eğitimde Sanat. İstanbul: ÇYDD Yayınları 9, Demet Yayıncılık.*
- BÜYÜKİŞLEYEN, Z. (1977). *Sanat Eğitimi. Ankara: Meteksan Yayınları.*
- ÇALIŞLAR, Aziz. (1995). *Tiyatro Ansiklopedisi. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.*

- ÇAĞDAŞ EĞİTİMDE SANAT.(1994). Yayına hazırlayanlar: Baysal.J-İpşiroğlu N-İpşiroğlu. Z- Özil, Ş. İstanbul: Demet yayıncılık
- ÇELLEK, Tülay. (2003) Sanat ve Bilim Eğitiminde Yaratıcılık. İnternet Dergisi:Pivolka Yıl 2 Sayı 8
- DRAMANIN TARİHİ..Drama Çalışmalarının Yapılandırılması. www.evimizturkiye.com/edebiyat/sanat/drama
- ERİNÇ, Sıtkı M. (1995). Kültür Sanat Sanat Kültür. İstanbul: Çınar Yayınları.
- ETİKE, Serap. (1991) Türk Sanat Eğitiminin Tarihsel Gelişim Süreci İçinde Ortaokul Resim Eğitimi ve Resim Öğretmeni Yetiştirme (1923-1950), Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- FİŞHER, Ernest.(1985). Sanatın Gerekliliği. Ankara: Kuzey Yayınları.
- FREİRE, Paulo. Ezilenlerin Pedagojisi. (1991). Ayrıntı Yayınları.
- GÖKAYDIN, Nevide. (2003). Tasarım Eğitimi: Yaratıcılığın Öğretisi. Ankara: Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi.Sayı:36
- GÖNEN, Mübcecel-DALKILIÇ, Nursel Uyar. (1998).Çocuk Eğitiminde Drama. İstanbul:Epsilon Yayıncılık.
- İLHAN, Ayşe Çakar. (1997). İlköğretimde Sanat Eğitimi ve Eğitsel Yaratıcı Drama. Yaşadıkça Eğitim: 54: 17 - 21.
- İLHAN, Ayşe Çakar. (1999). Sanat Eğitiminde Yaratıcı Dramanın Yeri. Çağdaş Drama Derneği Bülteni. Sayı: 2, Ocak, s: 10-13
- İPŞİROĞLU, Nazan-Zehra. (1997). Çocuk Kültürü. İstanbul. Mavi Bulut Yayınları.
- İPŞİROĞLU, Zehra. (1990). Eğitimde Tiyatrodan Yararlanma. İstanbul: ÇYDD Yayınları:Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim.
- İPŞİROĞLU, Zehra. (2002a). Düşünmeyi Öğrenme ve Öğretmenin Temelleri. İstanbul: Papirüs Yayınları.
- İPŞİROĞLU, Zehra. (2002b). Eğitimde Tiyatro. Bursa: Bildiri. 2. Komisyon. Başlık: Çocuk Tiyatrosunda Eğitim.
- JACKSON, Tony (1960). Learning Through Theatre. Manchester: Manchester University Press.
- KAVCAR, Cahit. (Ekim 2003). Cumhuriyet Döneminde Sanat Eğitimi. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi.Ankara. Sayı 44
- KIRIŞOĞLU, Olcay Tekin. (1991). Sanatta Eğitim; Görmek, Anlamak, Yaratmak. Ankara: Demircioğlu matbaacılık.
- Millî EğitimBakanlığı Millî Eğitim Yüksek Danışma Kurulu,Türkiye'de Güzel Sanatlar Eğitimi (Çalışma Grubu Raporu), Ankara 1982 (Teksir).
- Millî Eğitim Bakanlığı Yüksek Danışma Kurulu Başkanlığı, Türkiye'deki Güzel Sanatlar Eğitiminin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler (Çalışma Grubu Raporu),Ankara: 1983 (Teksir).
- NUTKU, Özdemir.(1983). Dram Sanatı. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları.
- NUTKU, Özdemir .(1998). Oyun, Çocuk, Tiyatro. İstanbul: Özgür Yayınları.
- ÖZERTEM, Tekin. (1979). Türkiye'de Çocuk Tiyatrosu. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları
- PLEHANOV G. V. (1987) Sanat ve Toplumsal Hayat. İstanbul: Sosyal Yayınları.
- SAĞLAM, Tülin. (Mart 2003). Eğitimde Tiyatro. Ankara: Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi. Sayı 37
- SAN İnci, (2003) Sanat Eğitimi Kuramları. Ankara: Ütopya yayınları.
- SAN, İnci. (2004). Sanat ve Eğitim. Ankara:Ütopya Yayınları.
- SANAT EĞİTİMİNİN GELECEĞİ.(1995). Seminar 20-22 Ekim 1994. Redaktör:Prof. Dr. İnci San. Türk Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi:8
- SPOLİN, Viola. (2006). Theater Games For The Classroom. The Spolin Center Web Sitesi.
- SOKULLU, Sevinç.(Mart 2003). Sanat, Tiyatro ve Genç Kuşak. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi.Ankara. Sayı 37
- SCHNEİDER, Wolfgang. ASSİTEJ Başkanı (2004). Görev Olarak Estetik Eğitim. 2004 Dünya Tiyatro Günü Bildirisi.
- ŞENER, Sevda. (1993). Oyundan Düşünceye. Ankara. Gündoğan Yayınları.
- ŞENER, Sevda. (2004). Dünya Çocuk ve Gençlik Tiyatroları Birliği. ASSİTEJ Türkiye Merkezi 2004 Ulusal Bildirisi