

KPSS - ALES - DGS - YDS Hazırlık Kursları

ELEŞTİREL EĞİTİM SEÇKİSİ

Editörler
Nevzat Samet Baykal
Ayhan Ural
Zeynep Alica



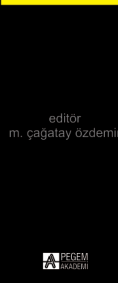
ben bir okul uydurdum



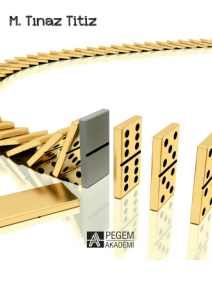
Deneyim ve Yorum Olarak Modernlik



eğitim sosyolojisi



Kısır Döngü



WILLIAM AYERS
RYAN ALEXANDER-TANNER

Çeviren: Aysel Tülekci

ÖĞRETMEK

çizgi romanla bir yolculuk



öğretmenlik hâlleri

Türkiye'de Öğretmen Olmak Üzerine
Nitel Bir Araştırma

Editörler
Mustafa Sever
Ahmet Aypay

İLETİŞİM BİLGİLERİ

YAYINEVİ / DAĞITIM / HAZIRLIK KURSLARI

meşrutiyet cad. karanfil 2 sok.
no: 45 kızılai / ankara
tel: +90 312 430 67 50-51 (pbx)
belgeç: +90 312 435 44 60
e-posta: pegem@pege.net
internet: pegem.net



ISSN 1308-7703
Yıl 6 / sayı 34
Temmuz-Ağustos 2014
Fiyatı 10 TL.

Eleştirel Pedagoji

critical pedagogy

Temmuz-Ağustos 2014

Yıl 6 / sayı 34

ISSN 1308-7703

Eleştirel Pedagoji

Okullar Hayal Gücünün Ölü Bölgeleri Olduğunda
Bir Eleştirel Pedagoji Manifestosu Henry A. Giroux
Okul Terk'i Politikleştirmek Çetin Çelik

DOSYA Kamu Görevlileri Sendikacılığı

Sunuş: "Kamu" Sendikacılığı Kamusal mı? Ünal Özmen
Mücadeleden Vesayete Türkiye'de Kamu

Görevlileri Sendikacılığı Aziz Çelik
Kamu Emekçileri Sendikal Hareketi Nereye? Erkan Aydoğanolu
Değişen Koşullarda Eğitim ve Bilim Emekçileri Fevziye Sayılan
Sendikalar ile İlişki veya İlişkisizliğimiz Üzerine H. Hüseyin Aksoy
Eğitim Sendikaları Demokratik mi? Abdullah Damar
Yeni Bir Öğretmen Sendikası Hareketi Doğuyor Bob Peterson

İletişim Eğitimi Seminerleri ve Olumlamacılık İlker Özdemir
"Yerel" ve "Küresel" İçin

Yetişkinlerde Öğrenme ve Gelişme Rifat Okçabol
Çocukluktan Çıkamamak Üzerine Yetkin Işık
Çocuklarda Resim Becerilerinin Gelişimi Aysel Köksal Akyol
Okumanın Önemi İçin Bir Deneme Tacim Çiçek
Yüksek Köy Enstitüsü Mezunu Bir Çiftle
Hasanoğlan'da Uzun Bir Gün Ahmet Utku Özensoy

ELEŞTİREL pedagoji
politik eğitim dergisi
(İki ayda bir yayımlanır)

Paydos Yayıncılık adına sahibi
Yazı İşleri Müdürü
A. Ekin Özmen

Editör
Ahmet Yıldız

Genel Yayın Yönetmeni
Ünal Özmen

Yayın Kurulu
Ayhan Ural
Hasan Hüseyin Aksoy
Fevziye Sayılan
Murat Kaymak - Yetkin Işık

Danışma Kurulu
Adnan Gümüş / Ahmet Duman / Cevat Geray
Dave Hill (İngiltere) / Erdal Küçükler / Erhan
Bağcı / Fatma Gök / Işıl Ünal / Kostas Skordoulis
(Yunanistan) / Mehmet Toran / Meral Uysal
Mustafa Sever / Naciye Aksoy Nejlâ Kurul / Ömay
Çokluk / Peter Mayo (Malta) / Peter McLaren
(ABD) / Remzi Altunpolat / Rifat Okçabol / Seçkin
Özsoy / Serdar M. Değirmencioglu / Serhan
Sarıkaya / Pınar Kızıllan / Tuğba Öztürk

Adres
Bağlıca Cad. 8/A Etimesgut-Ankara
Tlf.: 506 397 4127
e.pedagoji@gmail.com
www.elestirelpedagoji.com

Kapak: Özge Halfe
Dizgi / Tasarım
Paydos Yayıncılık

Baskı
Matsa Basımevi - Ankara

Abonelik
Yurt içi yıllık 70 TL.
(Kurumsal 100 TL.)
Yurt dışı 50 USD

Hesap No
Hesap adı: Paydos Yayıncılık
İş Bank. Şb. kodu **(4228) 0799841**
Posta Çek No: **5765393**

Reklam Tarifesi
Arka kapak (renkli) 500 TL./ Arka iç kapak (renkli)
300 İç sayfa (200 TL.)

Editör'den...

Merhabalar,

*Yorucu bir eğitim öğretim döneminin ardından tatile
hazırlanan çoğu eğitimci okur karşısına bu denli yoğun içerikli
bir sayı ile çıkıp, okuyup tartışalım demek pek dinlendirici
bir teklif değil. Ama kabul edersiniz ki eğitim, her alanda
olduğundan fazla bir gündeme sahip ve hiçbirini görmezden
gelemiyoruz. Bu sayı da öyle oldu; nefes aralığı bırakmadan
tüm sayfalarımızı ilgiyle okuyacağınız konu, yazı ve yazarlara
ayırdık.*

*Ünal Özmen'in editörlüğünü yaptığı Kamu/Eğitim
Sendikaları dosyasında; Kocaeli Üniversitesi öğretim üyesi ve
aynı zamanda BirGün yazarı **Doç. Dr. Aziz Çelik**, Eğitim
Sen Uzmanı ve Evrensel yazarı **Dr. Erkan Aydoğanoglu**;
dergimiz yayın kurulundan **Fevziye Sayılan, H. Hüseyin
Aksoy**; Eğitim Uzmanı **Abdullah Damar** ve Milwaukee
Öğretmenlerin Eğitim Birliği (ABD) başkanı öğretmen
Bob Peterson'dan kamu/eğitim iş kollarında sendikalılık ve
örgütlenme stratejileri konusundaki yazılarını okuyacaksınız.*

*Eleştirel Pedagoji kuramcılarından **Henry A. Giroux**; Çetin
Çelik, İlker Özdemir, Rifat Okçabol, Yetkin Işık, Aysel
Köksal Akyol, Tacim Çiçek, Ahmet Utku Özensoy
serbest yazılarıyla okuyacağınız diğer yazarlarımız.*

*Sabit tematik sayfalarımızı **Ünal Özmen** (E.Gündemi),
Ceren Karadeniz ve Zekiye Çıldır (Müze), **Arda Kaya**
(Sinema), **İsmail Aydın** (E.Tarihinden), **Ebru Eren Deniz**
(E.P. Sözlüğü) ve **Remzi Altunpolat** (Kitap) hazırladı.
Remzi Altunpolat, bu sayıdan başlamak üzere hazırladığı
“Kitap” tanıtım sayfalarına bundan sonraki sayılarda da
devam edecek.*

★

*Dergimiz yayına hazırlanıp baskıya gönderildiği gün, Türkiye'li
eleştirel eğitimciler olarak Uluslararası Eleştirel Eğitim
Konferanslarının IV. sünüin gerçekleşeceği Yunanistan'ın
Selanik kentine yol aldık. Dergimizin düzenleyicileri arasında
bulunduğu konferansa editör, yayın kurulu ve çok sayıda
okurumuzla (45 kişi) katılıyoruz. Konferanstan getirdiğimiz
bildiri ve izlenimlerimizi önümüzdeki sayılarda sizlerle
paylaşacağız.*

*35. sayıda buluşturmak üzere iyi tatiller, iyi okumalar
diliyoruz.*

Ahmet Yıldız

İÇİNDEKİLER

Eğitim Gündemi	2	Ünal Özmen
Okullar Hayal Gücünün Ölü Bölgeleri Olduğunda		
<i>Bir Eleştirel Pedagoji Manifestosu</i>	5	<i>Henry A. Giroux</i>
Okul Terk'i Politikleştirmek	12	Çetin Çelik
DOSYA (KAMU SENDİKACILIĞI)		
"Kamu" Sendikacılığı Kamusal mı?	19	Ünal Özmen
Mücadeleden Vesayete Türkiye'de Kamu		
Görevlileri Sendikacılığı	22	<i>Aziz Çelik</i>
Kamu Emekçileri Sendikal Hareketi Nereye?	28	<i>Erkan Aydoğanoglu</i>
Değişen Koşullarda Eğitim ve Bilim Emekçileri	31	<i>Fevziye Sayılan</i>
Sendikalar ile İlişki veya İlişkisizliğimiz Üzerine	34	<i>H. Hüseyin Aksoy</i>
Eğitim Sendikaları Demokratik mi?	36	<i>Abdullah Damar</i>
Yeni Bir Öğretmen Sendikası Hareketi Doğuyor	41	<i>Bob Peterson</i>
İletişim Eğitimi Seminerleri ve Olumlamacılık	44	İlker Özdemir
"Yerel" ve "Küresel" İçin		
Yetişkinlerde Öğrenme ve Gelişme	48	<i>Rıfat Okçabol</i>
Çocukluktan Çıkamamak Üzerine	58	<i>Yetkin Işık</i>
Çocuklarda Resim Becerilerinin Gelişimi	65	<i>Aysel Köksal Akyol</i>
Okumanın Önemi İçin Bir Deneme	73	<i>Tacim Çiçek</i>
Yüksek Köy Enstitüsü Mezunu Bir Çiftle		
Hasanoğlan'da Uzun Bir Gün	76	<i>Ahmet Utku Özensoy</i>
Müze: Türkiye Müzelerinde Teknoloji Uygulamaları	78	<i>Ceren Karadeniz/Zekiye Çıldır</i>
Sinema: İtirazım Var	81	<i>Arda Kaya</i>
Eğitim Tarihinden:		
<i>Türkiye'de Öğretmenlerin "Yasaklı Kitaplarla (!) Dansı"</i>	83	<i>İsmail Aydın</i>
Eleştirel Pedagoji Sözlüğü: Hegomonya	86	<i>Ebru Eren Deniz</i>
Kitap	87	<i>Remzi Altunpolat</i>



Son iki ayda yine önemli eğitim olaylarına tanıklık olduk; 2014-2015 öğretim yılının sona ermesi, ortaöğretim ve yükseköğretime giriş sınavları olağan tartışmalarıyla geride kaldı. Önümüzdeki günler, her iki sınavın yerini yerleştirme/yerleştirememeye hengamesine alacak: Bu yıl ilk kez uygulanan Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş (TOEG) sisteminde yöntem nasıl işleyecek, tercihiler neye göre yapılacak, ne kadar puanla hangi okul türü seçilebilir, yeterli puanı elde edemeyenler hangi okul türünü seçmeye zorlanacak henüz belli değil. Bakanlık, aldığı bir kararla, TOEG puanı tercih ettiği okula girmek için yeterli olmayan öğrencileri ikamet adresine en yakın okula yerleştirecek. Bazı merkezi okulların imam hatip ortaokulu veya lisesine çevrilmesi, bakanlığın, öğrenci adına İHL tercihi sayılabilir. Her yıl olduğu gibi yine Ekim'e kadar ilk ve ortaöğretimin gündem başlıkları bunlar.

★

Milli Eğitim Bakanı Nabi Avcı'nın bir milletvekilinin soru önergesine verdiği yanıt, üniversitelerde 6 bin 291'i profesör, 8 bin 19'u doçent, 9 bin 561'i yardımcı doçent olmak üzere toplam 23 bin 871 kadronun boş tutulduğunu ortaya çıkardı. Bakanın resmi yanıtı, atama bekleyen 908 profesör ile bin 291 doçentin YÖK tarafından kadrolarına atanmadığını da gösteriyordu.

Öte yandan hükümetin Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Tasarısı'yla, doktora denkliği ve doçentlik konusunu Üniversiteler Arası Kuruldan (ÜAK) alıp YÖK'e devredeceği konuşuluyor. Bu girişim, bir zamanlar kapatılması veya yetkilerinin sınırlandırılması gerektiği konusunda muhalefetle aynı dili konuşan hükümetin, ele geçirdikten sonra YÖK'ü kullanmaya karar verdiğinin yeni bir kanıtı olsa gerek.

★

Kamuoyu tarafından izlenmese de 6111 Sayılı Torba Kanuna göre Haziran 2014'te görevi sona eren okul müdürlerinin yerine yapılacak atama eğitim kamuoyunda konuşulacak konulardan biri. Benzer bir kadro hareketi da il ve ilçe eğitim müdürlüklerinde görevli şube müdürlerinin rotasyona tabi tutulması. Dergimiz yayıma verildiğinde belki de gerçekleşmiş olacak rotasyon uygulamasına göre bulunduğu yerde 8 yılını tamamlayan yüzlerce şube müdürünün yeri değişmiş olacak. Ocak 2013'te gündeme alınıp bu yıla ertelenen rotasyon kararı, AKP öncesi atanmış şube müdürlerinin kaydırılarak Eğitim Bir Sen üyelerine yer açılmasıyla ilgili olduğunu söylemeye gerek yok herhalde!

★

Eğitimin başına gelen en kötü şey, sanırım özel okulların oteller gibi müşterisine sunduğu imkanlara bakılarak sertifikalandırılacak olması. Kaynağı Milli Eğitim Bakanlığı Müsteşarı olan 9 Haziran 2014 tarihli Hürriyet haberi göre özel okullar daha çok fiziki özelliklerine bakılarak A, B, C, D kategorilerinden birine alınacak.¹

Belirleyici bazı ölçütler ve puanları şöyle: Bağımsız okul binası olan anaokulları 130, ilk, orta ve liseler 120; kütüphane 50, beden eğitimi

¹<http://www.hurriyet.com.tr/egitim/26575085.asp>

salonu 40, konferans salonu 50, yemek salonu 20, ders öğretmenin kullanabileceği alanıyla ilgili eğitim materyali 25, yüzme havuzu 30, ibadethane (mescit/cami) 20 puan.

Özel okulların ekonomik ölçekler kullanılarak sertifikalandırılması mevcut eğitim politikalarıyla çalışmıyor. Eğitim Bakanlığı bir süreden beri kendi okullarına devam edecek öğrencileri zaten ekonomik ve sosyal konumuna göre sınıflandırıp durumlarına göre okul seçmeye zorluyordu. Yoksullar İHL/İHO ve meslek okullarına, ekonomik ve sosyal açıdan orta düzeydeki aile çocukları Anadolu ve fen liselerine.

AKP hükümeti, özel okulları desteklemeye Adönük yasal düzenlemeyi ilk kez 2005 yılında gündeme getirmişti. O tarihte muhalefetin sert tepkisi ile karşılaşan düzenlemeler, Millî Eğitim Temel Kanunu'nda yapılan değişikliklerle 14 Mar 2014'te yasallaştı.² Özel okulların derecelendirilmesi bu çerçevede gerçekleştirilen düzenlemelerden biri olarak görülüyor.

AKP hükümetleri, bugüne dek özelleştirme-lerde iki temel yöntem uyguladı; birincisi özelleştirilen kurumları işlemez hale getirerek devletin o işi yapamadığı inancını yaratmak, ikincisi yasal mevzuatı kurumun alıcısı müşterinin beklentisi doğrultusunda değiştirip satışa öyle sunmak. Aynı yöntemin eğitimin özelleştirilmesinde de uygulandığına tanık oluyoruz. Çetin Çelik'in PISA raporundan aktardığına göre³ Türkiye'de öğrencilerin yüzde 69'u alt sosyoekonomik kökenden geliyor ve bunlar özel okul müşterisi değil. Sınıflandırma, orta ve üst gelir grubunda yer alan yüzde 29'luk kesimi özel okullara çekebilmek için geliştirilmiş bir yöntem gibi gözüküyor. Uygulamanın hayata geçmesiyle, homojen olmayan orta üstü gelir grubundaki aileler kendi içinde kategorilere ayı-

arak herkesin statüsüne uygun bir özel okula yönelmesi teşvik edilmiş olacak.

Okulların sahip olduğu fiziki yeterliliklere ve sunduğu hizmetlere bakılarak kategorize edilmesi hiç kuşkusuz ticaretin pazarlamada kullandığı yöntemlerden biri. Eğitimi nitelikli, eşit, ulaşılabilir hale getirip herkesin yararlanacağı bir hak olarak sunma sorumluluğunda olan devletin piyasanın kurallarına teslim olması kabullenilemez.

★

Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası (Eğitim Sen) 9. Olağan Genel Kurulu 19-23 Mayıs 2014 günleri arasında gerçekleşti. Yedi kişiden oluşan Merkez Yürütme Kurulu şu isimlerden oluştu: Kamuran Karaca (Genel Başkan), Sakine Esen Yılmaz (Genel Sekreter), Abdullah Karahan (Merkez Mali Sekreteri), İsmail Sağdıç (Merkez Örgütlenme Sekreteri), Elif Çuhadar (Merkez Eğitim Sekreteri), Mesut Fırat (Merkez Basın Yayın Sekreteri), Ebru Yiğit (Merkez Kadın Sekreteri).

★

Ve 2013-2014 eğitim öğretim yılının sona ermesiyle 2014 yılı Kuran kursları eğitim öğretim dönemi başladı...

²<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140314-1.htm>

³ Okul Terk'i Politikleştirmek, E. Pedagoji, sayı 34, s.12

Okullar Hayal Gücünün Ölü Bölgeleri Olduğunda: Bir Eleştirel Pedagoji Manifestosu¹

Henry A. Giroux

Çeviri: Erhan Bağcı²

İçimizden, gecenin sessizliğini yırtmaya başlamış olan bazıları, konuşmaya yapılan çağrının genellikle acı çekmeye yapılan bir çağrı olduğunu keşfetmişlerdir, ancak yine de konuşmalıyız. Sınırlı vizyonumuza uygun tüm alçakgönüllülüğümüzle konuşmalıyız, ancak yine de konuşmalıyız.

Martin Luther King, Jr.

Eğer sağcı milyarderlerin ve tekelci iktidarın havarilerinin istedikleri olursa, kamu okulları, eleştirel düşünceye, yurttaş okuryazarlığına ve tarihsel hafızaya karşı saldırı yürüten kamusalılık karşıtı mekânlara indirgenmiş “hayal gücünün ölü bölgeleri”ne dönüşecektir.¹ 1980’lerden bu yana okullar giderek daha fazla öğretmenleri vasıfsızlaştıran ve öğrencileri güçsüzleştiren deneme alanlarına dönüştürüldü. Aynı zamanda düşük gelirli ve yoksul azınlık gençlerinin, çoğunlukla tutuklanmalarıyla ve ıvır zıvır suçlamalarla şiddetli cezalara çarptırılmalarıyla sonuçlanan sıfır tolerans politikalarıyla şiddetle disipline edildikleri cezalandırma merkezleri olarak yeniden şekillendirildiler.² Kumarhane kapitalizminin eğitimi özelleştirmeye yönelik baskısı altında, Philadelphia, Chicago ve New York gibi şehirlerde Charter okullara yol açmak için kamu okulları kapatıldı. Öğretmen sendikalarına saldırılar yapıldı, kamu çalışanları kötülendi ve öğretmenler içler acısı ve bezdirici koşullar altında çalışan teknisyenlere indirgendi.³

Kurumsal okul reformu basitçe okullaşma ile eleştirel yurttaşların eğitimi arasındaki bağlantıyı azaltacak önlemlerden ibaret değildir. Reform hareketi aynı zamanda, kamu okullarının demokratik denetim, öğretme ve öğrenme kavramlarıyla tamamen ilişkisizleştirilmesi için onlara yetersiz kaynak ayrılması ve yatırım yapılmaması ile de tanımlanmaktadır. Reform karşıtı milyarderlerin ve Bill Gates, Rupert Murdoch, Walton ailesi ve Michael Bloomberg gibi finans devlerinin gözlerinde kamu okulları özelleştirilemiyorlarsa alışveriş merkezlerinin ve hapishanelerin eklentilerine dönüştürülmelidir.⁴

Amerikan alışveriş toplumunun ölü noktasına benzer şekilde, reform karşıtlarının destekledikleri okul sistemleri, yurttaşlığın ve öğrenmenin nihai biçimi olarak tüketiciliğin boş ideolojik çekiciliğini önermektedir. Ve reform karşıtları, harcanabilir nüfusu özel hapishane şirketlerinin kârlarını artıracakları ceza yargılaması sistemine kanallandırmak üzere, hapishanelerin kaba depolama zihniyetini uygulayarak, yoksul öğrencileri eğitmekten çok cezalandıran okulları yaratmakta ve desteklemektedir. Chicago Okul Sistemi’nin CEO’su iken Bakan Arnie Duncan’ın son derece hayran olduğu ve desteklediği kamu okullarının militarizasyonu, sadece, harcanabilir veya itaatsiz olarak etiketlenip aşağılanan öğrencilere karşı otoriter disiplin uygulamalarını devreye sokan bir taktik değildi. Aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme kapasitelerini yok edecek ve onları Amerikan imparatorluğu tarafından yürütülen anlamsız ve ölümcül savaşlarda hizmet verecek istekli ve potansiyel acemi askerlere dönüştürecek okullar tasarlama girişimiydi. Ve bu yetiştirme çabaları başarısız olursa, öğrenciler hemen okuldan hapishaneye giden boru hattının taşıma bandına konuluyordu. Kamu okulları pek çok yoksul azınlık gencinin statülerini ikinci sınıf vatandaş olmaya zorladıkça, hapishane, onların kaderinin bir parçası olmaktadır. Michelle Alexander’ın belirttiği gibi “Okullar, olanaklara giden bir hat olmak yerine hapishanelerimizi besliyorlar.”⁵

Standartlaşma, merkezi sınavlar ve cezalandırma politikalarına ilişkin saplantılarıyla piyasa odaklı eğitim reformları, aynı zamanda neoliberal

¹ <http://www.truth-out.org/opinion/item/18133-when-schools-become-dead-zones-of-the-imagination-a-critical-pedagogy-manifesto>

² Dr.

politikaların daha geniş toplumda ürettiği bir zulüm kültürünü de taklit etmektedir. Öğretmenler için aşağılanma ve ebeveynler için güvensizlik sergilemekte, yaratıcı öğretimi baskı altına almakta, meydan okuyan ve hayal gücü kuvvetli programları yok etmekte ve öğrencilere montaj hattındaki katıksız bir girdi gibi davranmaktadır. Güven, hayal gücü, yaratıcılık ve eleştirel öğretim ve öğrenmeye saygı, kâr elde etme peşinde ve sert, ölümüne işleyen mali şemaların yaşam bulması için hiçe sayılmaktadır. John Tierney'in Atlantic'teki kurumsal eğitim reformlarının eleştirisinde işaret ettiği gibi bu yaklaşımlar sadece tahakkümcü değildir – aynı zamanda başarısız olmaya da mahkûmdur. Yazar şöyle söylüyor:

Öğretmenlere güvensizliğe ve saygısızlığa dayanan politikalar ve uygulamalar başarısız olacaktır. Neden? 'Reformların kaderi, nihai olarak, güvensizliğin nesnesi olanlara bağlıdır.' Başka deyişle, eğitim reformları başarılı olmak için öğretmenlerin katkısına, güvenine ve işbirliğine ihtiyaç duyar; öğretmenleri hiçe sayan 'reformlar' hiçbir zaman başarılı olamayacaktır. Dahası, öğretmen katılımı olmayan eğitim politikaları yanlış yola girmeye mahkûmdur.⁶

Sadece kamu okullarının kaynaklarının kesilmesi ve kamu okullarındaki öğretmenlerin yeni refah temsilcileri olarak saldırıya uğramalarıyla değil, aynı zamanda Cumhuriyetçilerin ve diğer sağcılarının, düşük gelirlilerin ve yoksul azınlık öğrencilerinin kamu okullarındaki başarısızlığını garanti eden sosyal ve ekonomik politikaları ile de durum giderek kötüleşmektedir. Örneğin Wisconsin, North Carolina ve Maine gibi eyaletlerde Tea Party'den seçilmiş valiler, aynı zamanda Kongredeki sağcı politikacılar, okullardaki yoksul öğrencilerin sağlık ve esenliklerini doğrudan etkileyen (gıda pulu programının kaynaklarını kesmek gibi) zalim ve vahşi politikalar yürütmektedir.⁷ Bu tip politikalar, yoksul gençlerin, öğrenmeleri için gerekli olan en temel şartları ortadan kaldırarak eğitim olanaklarını yok etmekte veya daraltmakta ve ardından ortaya çıkan olumsuz eğitsel sonuçları kamu okullarının özel girişimlere dönüştürülmesi için yeni bir gayrimeşru kanıt olarak kullanmaktadır.

Bill Gates ve sağcı hayırsever Art Pope gibi

milyarder kulübünün üyeleri, doğrudan okulların kaynaklarını kesen politikalar uygulamıyorlar; öğrencileri, George Orwell'in bile hayal etmekte zorlanacağı deneklere dönüştüren araştırma projelerini destekliyorlar.⁸ Örneğin, Bill ve Melinda Gates Vakfı, Clemson Üniversitesi'ne, öğrencilerin okullardaki çeşitli uyaranlara karşı psikolojik tepkilerini izleyecek kablosuz sensorları olan galvanik deri bilezikler takacağı bir pilot araştırma yürütmesi için 500.000\$'lık bir destek verdi. Bir vakıf sözcüsü, öğrencilerin duygusal tepkilerini ölçen bu tüyler ürpertici saplantıyı savunmak için, biyometrik araçların, "adım sayar gibi gerçek zamanlı (yansıtıcı geri bildirim)" ölçümler yaparak öğretmenlere yardımcı olacağını iddia etti.⁹

Bu tip bir araştırmanın en saçma ve etik olarak en saldırgan tarafı, neyi başarmaya çalıştığındaki belirsizlik değildir: Yansıtıcı geri bildirim kavramı, gerçek öğretmenler ve öğrenciler arasında kurulan diyalog ve iletişimden daha çok duygusal dürtülerin ölçülmesine indirgenebilir. Bilezikler, öğrencilerin ebeveynlerinin evsiz olmaları durumunda neden aç, sıkılmış, korkulu, hasta veya uykusuz olduklarını nasıl ölçebilir? Bu tip araştırmalar, Amerika'da, üçte biri çocuk olan 50 milyon insanın her gece aç yatması gibi büyük yapısal konularla nasıl ilişki kurabilir? Ve güvenlik devletinin güç kazanması ve çocukların ve diğerlerinin yurttaşlık haklarının yok edilmeye devam edilmesi ile kendi ilişkilerini görmezden gelmeyi nasıl başaracaklar? Bu tip araştırmalar, yoksul azınlıklara yönelik kitlesel tutuklamaların çocuklar üzerinde kötü etkiler bıraktığı bir Jim Crow toplumunun yükselmesi hakkında hiçbir şey söyleyemez. Michelle Alexander'ın dediği gibi, bunlar "parmaklıklar arkasında zaman geçirmiş veya bir suç kaydı edinmiş ve bu nedenle de aşağı kastın, yani hayatlarının geri kalan kısmında yasal olarak ayrımcılığa uğrayabilecek insan grubunun bir parçası olan bir ebeveyni veya bir akraba gibi bir yakını olan," çocuklardır.¹⁰ Ve bu tip bir günlük mücadelenin etkileri ölümcüldür. Yazar şöyle diyor:

Bu çocukların yaşam şansları büyük oranda yok olmuştur. Şiddetli yoksulluk içinde kalmaya daha

*yakındırlar; ebeveynleri iş veya ev bulamaz ve genelde gıda pulu için bile uygun görülmezler. Çocuklar için kitlesel tutuklama çağı, muazzam miktarda ayrılmış aile, yıkılmış yuvalar, yoksulluk ve sevdikleri insanların pek çoğunun hapishaneye girip çıktıklarını gördüklerinden dolayı çok çok yüksek düzeyde umutsuzluk demek oldu. Ebeveynleri tutuklanmış çocukların kendileri de tutuklanmaya büyük oranda yatkındır.*¹¹

Sözde reformcuların desteklediği sosyal ve etik olarak donuk eğitim araştırmaları biçimlerinin aksine yakın zamanlı bir çalışma, merkezi sınavlarla düşük mezuniyet notları ve yüksek tutuklanma oranları arasındaki ilişkiyi, bu tip sınavların, özellikle düşük gelirli ve renkli öğrenciler için “okuldan hapishaneye giden boru hattı düzeni”nin genişlemesinde belirgin bir rol oynadığını göstererek ortaya koymuştur.¹² Milyarderler kulübünün çoğu eleştirisi bu konuları es geçmektedir. Ancak, New York Üniversitesi’nde eğitim profesörü olan Diane Ravitch’inki gibi bir dizi eleştiri, bu tip araştırmalar hakkında önemli sorular ileri sürmektedir. Ravitch’e göre Gates “bütün bu ölçme çılgınlığına bir son verip... öğretilen şeyin içeriğinin geliştirilmesine daha fazla zaman ayırmalıdır.”¹³ Bu tip eleştiriler önemlidir fakat daha ileri gitmelidir. Bu reform çabaları, öğretme ve öğrenmeyi, eğitimden daha çok öğretime yaklaştıran bir araçsal indirgemecilikle ilgilidir. Ken Saltman’ın belirttiği gibi, yeni reform karşıtları yolunu şaşırmış eğitimcilerden çok karşı devrimci birer politikacıdır.¹⁴

Noam Chomsky, artık sadece eğitimi etkilemenin çok daha ötesine geçen bir genel geri çekilme döneminde olduğumuzu söylerken haklıdır.¹⁵ Bu geri çekilme dönemi zenginlikteki, gelirdeki ve iktidardaki kitlesel eşitsizliklerin yarattığı yoksulluk ve ekolojik krizlerle ve hem demokrasinin hem de kültürün ve insanları haysiyetli bir yaşama ve siyasal katılıma götüren yapıların merkezinde bulunduğu her bir temel kamu alanının altının oyulmasıyla tanımlanmaktadır.¹⁶ Zulüm, baskı ve yolsuzluğun yükü Birleşik Devletler’deki demokrasiyi güçsüzleştirmektedir. Amerika artık bir demokrasi değil basit bir plütokrasidir. Şiddete batmış ve tekelci iktidarın finansal, kültürel ve

politik unsurlarının yönettiği otoriter bir devlet olmuştur.¹⁷

Tekelci egemenlik siyasal egemenliğin yerine geçmiş ve devlet büyük oranda bankaların ve finansal hizmet endüstrisinin eklentisi halini almıştır. Tekelci elit, “yurttaşlığın siyasal tasfiyesi”ne kilitlenmiş şekilde, demokrasiye hizmet eden ve sorgulama, diyalog ve farklılığı geliştiren tüm kurumlara karşı bir siyasal duruş ortaya koymaktadır.¹⁸ Neoliberalizmin havarileri öncelikle, tümünün değil ama sadece imtiyazlı çocukların %1’inin disipline edileceği ve eleştirel dürtülerden arındırılacağı mekânlara dönüştürmek üzere kamu okullarını kumarhane kapitalizmine katmanın derdine düşmüşlerdir. Bağımsız düşünürler olmak yerine, güç, refah ve gelirden yoğun eşitsizliklere dayalı bir toplum karşısında onları pasif ve itaatkâr hale getirecek ahlaki ve politik noksanlık bozukluğu olarak adlandırılabilir olan güçsüzleştirici alışkanlıklar ediniyorlar. Bugünün özelleştirme temelli güçlü reform karşıtı hareketi, öğrenciler arasında herhangi bir eleştirel, yaratıcı ve dayanışmacı düşünme biçiminin ve bağımsız bir demokrasiye katılım için gerekli eylemin gelişmesini sınırlamaya ve engellemeye adanmış yönetişimin, ideolojilerin ve pedagojilerin yeni ortaya çıkan türlerine bağlanmış durumda.

Yeni reformların temelinde ezberleme, uyum, edilgenlik ve merkezi sınavlarla yönetilen bir ahmaklık ve baskı pedagojisine bağlılık var. Reform karşıtları, özerk, eleştirel ve yurttaşlıkla ilgili öğrenciler yaratmaktan çok öğretme ve öğrenmenin tüm görünümelerini depolitize ederek hayal gücünü öldürüyorlar. Bildikleri tek dil kâr söylemi ve emirlerin disipline edici dilidir. John Taylor Gatto bu baskı pedagojisinin kimi unsurlarını, okulların tarihsel ve ilişkisel bağlamı atlayarak kafa karışıklığı öğrettiğini dile getirdiği iddiasında belirtmektedir.¹⁹ Her konu izolasyon içinde öğretilir ve hiçbir ortak anlamı veya bağlamı olmayan steril bilgi parçaları olarak aktarılır.

Bir baskı pedagojisi öğrencileri güçlü yönlerinden çok zayıflıkları ile tanımlar ve böyle yaparak bir şeyler bilenlerin sadece –artan oranda elitlerin ve mevcut neoliberal rejimin yeni liderlik modellerini

taşıyan iş adamlarının içinden çıkan– uzmanlar olduğu konusunda onları ikna eder. Martin Luther King Jr., Rosa Parks, Nelson Mandela, John Dewey, Paulo Freire ve Mahatma Gandhi gibi yüksek sosyal bilinç taşıyan büyük tarihsel liderler tarihin çöplüğüne atılmıştır. Öğrencilere sadece kendilerini düşünmeleri ve başkalarıyla ilgili kaygı duymaya bir hastalık veya bir yük gibi bakmaları öğretilmiştir. Bu koşullar altında etik kaygılar aşılması gereken handikaplar olarak görülür. Kontrolsüz bir bireyciliğin eşlik ettiği narsizm artık yeni normal olmuştur.

Bir baskı pedagojisi altında öğrenciler demokrasi, adalet ve toplumsal değişimle ilişkilendirilebilecek her şeyi unutmaya koşullandırılırlar. Onlara, hiçbir haklarının olmadığı ve hakların sadece iktidar sahipleriyle sınırlı olduğu söylenir. Bu, ruhu öldüren, uyumu yücelten ve demokrasiden çok otoriter bir topluma uygun bir pedagojidir. Reform karşıtlarının yeni eğitimiyle ilgili endişe verici olan şey sadece politikalarının nasıl başarısız olduğu değil, aynı zamanda bu politikaların, ispatlanmış başarısızlıklarına rağmen artık hem Demokrat Parti'deki hem de Cumhuriyetçi Parti'deki liberaller ve muhafazakârlar tarafından destekleniyor oluşudur.²⁰ Broader, Bolder Approach To Education (Eğitime Daha Geniş, Daha Cesur Yaklaşım) çalışması bu tip başarısızlıkların öğretici bir listesini vermektedir. Çalışmada reform karşıtı önlemlerin sonuçları hakkında şunlar belirtilmektedir:

“Reform” şehirlerinde diğer kentsel bölgelere göre sınav sonuçları daha az yükseldi ve başarı açıkları daha çok büyüdü. Hedefteki öğrencilerin başarıları kapanış sınavlarında buharlaştı. Test temelli hesaplamalar deneyimli öğretmenlerin derecelerini azaltan bir köpük yarattı ancak bunlar ille de kötü öğretmenler değildi. Okul kapatmalar öğrencilerin daha iyi okullara gitmesine veya okul bölgesinin parasının tasarrufuna yol açmadı. Charter okulları herkese başka faydalar sağlayarak özellikle en çok ihtiyacı olan öğrenciler için bölgeleri böldü. Her yerde çığırkanlığı yapılan piyasa kaynaklı reformlara yönelik vurgu daha büyük vaatleri olan inisiyatiflerin ilgisini ve

kaynaklarını çekti. Reformlar, başarı açıkları ile ilgili önemli bir faktörü atlamıştı: yoksulluğun akademik performans üzerindeki etkisi. Gerçek, sürekli değişim daha gerçekçi, sabırlı ve çok yönlü stratejiler gerektirir.²¹

Piyasa temelli eğitim politikalarının amigolarının aşağılık coşkuları, yükseltilmiş sınav sonuçları ve merkezi sınavların ve Charter okullarının savunucularının gerçekleştirdikleri diğer hile türleri etrafında ortaya çıkan skandallar ışığında ahlaki ve politik olarak katlanılmaz bir hal alıyor.²² David Kirp, skandalların ciddiyeti ve kapsamı ve piyasa temelli eğitim reformlarının son dönemdeki başarısızlıkları konusunda bir eleştiri yapıyor. Yazar şöyle diyor:

Los Angeles'taki son okul yönetim kurulu seçiminde, öğretmenlerin değerlendirildikleri sınav sonuçlarına yönelik aşırı güveni ve Charter okullarını onaylamak için gösterilen çirkin telaşı sorgulamaya cesaret eden bir aday, 1 milyon doları New York Belediye Başkanı Michael Bloomberg'ten ve 250 bin doları Rupert Murdoch'un News Corp'undan olmak üzere kendisine karşı toplanmış 4 milyon dolara rağmen kazandı. Öğrencilerinin sınav sonuçlarında patlama yaptığı için adına zıyafet verilen eski Atlanta başdenetçisi Beverly Hall, büyük bir kopya skandalı nedeniyle mahkemeye verildi. Washington DC'nin, kayda değer çoğunluğunun sevgilisi olan eski okul şefi Michelle Rhee, kıdemli bir PBS muhabiri olan John Merrow'un yayınladığı bir bildiriyle, yaygın bir kopyayı bildiği ve durdurmak için hiçbir şey yapmadığı gerekçesiyle suçlandı. Washington Post'ta çıkan bir serbest kürsü yazısında, merkezi sınavları ve sınav merkezli öğretmen değerlendirmelerini desteklemek için yüzlerce milyon dolar harcayan Bill Gates, o güne kadar savunduklarından geri adım attı ve öğretmenlerin de kabul edebilecekleri daha kibar, anlayışlı bir yaklaşım ortaya koydu. Ve New York Eyaleti'ndeki ebeveynler, çocuklarının yeni ve kontrol edilmemiş başarı sınavlarına girmemeleri için bir isyan başlattı.²³

Baskı pedagojileri farklı biçimlerde gündeme gelirken ve farklı kitleleri çeşitli bağlamlarda hedef alırken, hepsi pedagojiyi, önceden hazırlanmış reçetelerdeki konuları öğretmek üzere kullanılan

strateji ve beceri setleri olarak tanımlamakta anlaşırlar. Bu bağlamda pedagoji, bir öğretim tekniği veya zanaata benzer bir beceri uygulaması ile eşanlamlı hale gelir. Burada pedagojiyi direnişe, güçlendirmeye veya demokratikleşmeye ilişkin sosyal ve politik görevlerle ilişkilendirmekten bahsedilmez. Veya bilginin, değerlerin, arzuların ve sosyal ilişkilerin nasıl her zaman iktidara dâhil edildiğini gösterme çabası da yoktur. Uygulanabilir bir eleştirel pedagoji kavrayışı, öğretimin bu tip tanımlarını ve her ne kadar radikal bir söylemin veya fikrin parçası olduğunu iddia etse de bunların taklitlerini reddetmelidir. Pedagojinin araçsallaştırılarak, benliği kamu yaşamıyla, toplumsal sorumlulukla veya yurttaşlığın gerekleriyle ilişkilendirecek bir dile sahip olmayan saf bir yönetime indirgenmesinin karşısında, eleştirel pedagoji, bilgi, otorite ve iktidar arasındaki ilişkileri göstermeye çalışır.²⁴ Örneğin, öğretmenler, ders kitabı şirketleri, kurumsal çıkarlar veya diğer güçler tarafından kullanılan müfredat gibi bilgilerin üretildiği koşulları kimin kontrol ettiğine dair sorular ortaya atar.

Bir pedagojiyi eleştirel yapan uygulanabilir bir kavrayışın merkezinde, pedagojinin, belli bir sosyal ilişkiler ortamında bilginin ve özelliklerin üretiminin nasıl ve hangi biçimlerde gerçekleştiğine ilişkin eğitimcilerin amaçlı çabası olduğunun bilinmesi yer alır. Bu durumda eleştirel pedagoji bilginin, iktidarın, arzunun ve deneyimin hangi özel öğrenme koşulları altında üretildiğine dikkat çeker ve böyle yaparak öğretimin sadece bir yöntem olduğu veya değerlerden, normlardan ve iktidardan ve bu nedenle de öznenin kendisi ve genç insanlara önerdiği gelecek üzerindeki mücadeleden ayrı olduğu fikrini reddeder. Eleştirel pedagoji kendi etkisini, edilgen özneler üzerindeki yetki kullanımı yerine, eğitimi, sosyal olarak sorumlu ve yurttaş olarak yetkin öğrencilerin yaratılmasında merkez olarak gören bir proje içinde konumlandırır. Bu tip bir pedagoji, kamu okullarının demokratik kamu alanları olduğu, eğitimin demokrasinin işleyişinde temel olduğu ve öğretmenlerin bu eğitimi geliştirmek için en sorumlu unsurlar olduğu fikrini destekler.

Eleştirel pedagojiye bu yaklaşım eğitim pratiğini

belli yöntemler üzerinde uzmanlaşmaya indirgemez. Bunun yerine sınıflarda ve diğer eğitim ortamlarında gerçekten ne olduğunu şu tip sorular sorarak anlamaya çalışır: Öğrenme ve toplumsal değişim arasındaki ilişki nedir? Hangi bilgi en değerlidir? Bir şeyi bilmek ne demektir? Ve kişi hangi yönde arzu göstermelidir? Aslında eleştirel pedagojinin ilkeleri ve amaçları bunların ilerisine gider. Pedagoji, öğretmenlerin ve öğrencilerin birlikte ulaştıkları bilgi ve pratiklerle ve bu bilgi ve pratiklerin meşrulaştırdığı değerler, sosyal ilişkiler ve bakış açıları ile ilgilidir. Böyle bir pedagoji öğrencileri dinler, onlara kendi öğrenme süreçlerinde söz ve rol verir ve öğretmenlerin sadece öğrencileri eğitmediğini aynı zamanda onlardan öğrendiğini de fark eder.

Ek olarak, pedagoji, günlük hayata, topluluğa, geleceğe dair ve kendimizin, diğerlerinin ve fiziksel ve sosyal çevremizin temsillerini nasıl inşa edeceğimize ilişkin belli bakış açıları önerdiğinden her zaman güç ilişkileri içinde yer alan ahlaki ve politik bir pratik olarak kavranır. Pedagoji özne, değerler, sosyal ilişkiler ve bir gelecek duygusu söylemi sağlar. Bilmenin, dünyada var olmanın ve diğerleriyle ilişkiye girmenin belli yollarını meşrulaştırır. Roger Simon'un gözlediği gibi, aynı zamanda "kendimiz, çocuklarımız ve topluluklarımız için sahip olduğumuz rüyalarımızın bir görünümünü temsil eder. Ancak bu rüyalar hiçbir zaman tarafsız değildir; bunlar her zaman birilerinin rüyalarıdır ve birilerinin geleceğinin kurulmasıyla ilişkili oldukları derecede ahlaki ve politik boyutları vardır."²⁵ Bu bağlamda pedagoji ile ilgili herhangi bir tartışma, eğitimsel pratiğin kimliğin, mekânın, bedelin ve hepsinin üstünde değer, bilgiyi ve anlamı düzenleyen pratikler tarafından oluşturulduğu belli bir yol olduğu tartışması ile başlamalıdır.

Söylediklerimin merkezinde siyasetin sadece iktidarla ilgili olmadığı, aynı zamanda, yurttaşlık eğitiminin ve eleştirel pedagojinin (donanımlı bir yurttaş olmanın nasıl öğrenileceğinin) ele aldığı sorunların, politik aktörler ve demokrasi üzerindeki mücadelede önemli olduğunu gösterir şekilde "siyasal yargılar ve değer seçimleri ile de ilişkili olması gerektiği"²⁶ varsayımı yer alır.

Eleştirel pedagoji, içine basitçe ölü bilginin yüklendiği edilgen taşıyıcılar olan öğrenci kavrayışını reddeder. Bunun yerine, öğrencilerin basitçe “alınan bilgileri işlemelerini”²⁷ değil bilgiyi dönüştürmelerini öneren öğretim biçimlerini destekler. Bu koşullar altında eleştirel pedagoji gelişmiş bir demokratik toplum meydana getirmekten yana yolunu çizer ve müdahale eder. Bu, eleştirel pedagojiyi öğretimden farklı yapan şeydir. Ve tabii ki, eğitilmiş olmanın eleştirel ve demokratik olanaklarından sıyrılmış pedagojik yaklaşımların, öğrenmeyi demokratik fonksiyonlarıyla ve amaçlarıyla ilişkilendirmekteki başarısızlığının nedenini açıklar.²⁸

Eleştirel pedagoji bu tarihsel momentte tehlikeli hale gelmiştir çünkü tarihsel kaynakları kullanarak eleştirel düşünümü, öğrenme ve günlük hayat arasındaki ilişkinin kurulmasını, zor bilgi ve iktidar arasındaki bağlantının anlaşılmasını ve demokratik hakların ve kimliklerin genişletilmesini vurgulamaktadır. **En geniş eleştirel anlamıyla pedagoji, öğretmeyi teknik bir uygulama olarak görmek yerine, öğrenmenin, ölü bilgiyi ve sınavlara yönelik becerileri ezberlemek olmadığı ancak daha geniş anlamda bireysel haklar ve sosyal adalet mücadelesiyle ilişkilenecek zorunda olduğu varsayımını içerir. İçinde bulunduğumuz neoliberalizm, militarizm ve dinsel köktencilik çağında eğitimcilerin karşılaştığı en köklü meydan okuma, öğrencilere bilginin hem bireysel hem de sosyal olarak iktidarla ilişkili olduğunu anlatacak koşulların oluşturulmasıdır.** Bu, öğrencilere tam bir demokrasiyi besleyecekleri, iktidarın antidemokratik biçimlerini tanıyacakları ve ekonomik, ırksal ve toplumsal cinsiyete dayalı sistemik eşitsizliklerden kaynaklanan adaletsiz bir toplumda ve dünyada mücadele edecekleri becerileri, fikirleri, değerleri ve özerkliği sağlamayı önerir.

Uygulanabilir bir eleştirel pedagoji fikrinin kendisi siyasetin merkezinde görülmeli ve kamu eğitimini daha geniş sosyal, ekonomik ve siyasal konularla ilişkilileştirmek yerine onu hem eğitimin hem de demokrasinin daha geniş krizinin parçası olan bu konularla ilişkilendirmelidir. Eğitim, en

azından kamu okullarının özelleştirilmesini ve şirketleştirilmesini ve adaletsiz okul sistemlerini destekleyen vergi ve finans düzenlemelerini reddeden özgürleştirici bir projenin parçası olarak görülmelidir. Pedagoji, sonuç almak için, öğretmenlerin kendi emeklerinin koşulları hakkında yetki ve kontrol sağlayan bir kültür ve güç ilişkisi sunmalıdır. Öğretmenler kamusal aydın ve değerli birer sosyal kaynak olarak görülmeli ve emekleri ve özerklikleri korunmalıdır. Bu durumda sendikaların verdikleri mücadele kamuda çalışan öğretmenlerin haklarının ve onlara aşağılama yerine saygı gösterecek haysiyetli çalışma koşullarının korunmasının önemli bir parçası olarak görülmelidir.

Eleştirel pedagoji standartlaştırmanın, ölçme çılgınlığının ve merkezi sınavların dayatmalarının yönettiği öğretimi reddetmelidir. Bunlar bir baskı ve uyum pedagojisinin unsurlarıdır ve güçlendirmeye ilgili bir eğitimde yerleri yoktur. Eleştirel pedagoji ve onu mümkün kılan kurumsal kültür, hükümetin harcamalarının yeniden şekillendirilmesini ve ölüme ve savaşa daha az harcama yapılmasını ve demokratik bir toplumu olanaklı hale getiren eğitime ve sosyal programlara daha fazla yatırımı gerektirir. Okullar ölçülebilir faydadan, araçsallık mantığından, sefil sınavlardan ve bezdirici öğretimden daha fazlasıdır. **Aslında bunların eleştirel pedagojiyle ve eğitimle hiçbir ilişkisi yoktur ve anti-entelektüel, otoriter ve antidemokratik kemer sıkma ve neoliberalizm projesinin bir parçası olarak reddedilmelidirler.**

Ahlaki ve siyasi bir proje olarak pedagoji, radikal bir demokraside yaşamak, onu yönetmek onun için mücadele etmekte gerekli aktörlerin yaratılmasında yaşamsaldır. Dahası, eğitimin ve pedagojinin, sadece belli aktörlerle ve bugüne ve geleceğe ilişkin belli bir bakış açısının üretimiyle ilgili olmadığını fark etmek kadar bilginin, değerlerin ve arzuların ve sosyal ilişkilerin iktidarla nasıl sürekli bağlantıda olduğunu fark etmek de önemlidir. İktidar ve ideoloji eğitimin bütün görünümüne sızar ve otorite ve özgürlük, etik ve bilgi, dil ve deneyim, metinleri farklı okuma

ve kültürel iktidarın dinamiklerini keşfetme arasındaki ilişkileri sorunsallaştıran konularla eleştirel olarak ilgilendiğinde değerli bir kaynak halini alır. Eleştirel pedagoji iktidarı, öğrencilerin sorgulamalarına, içinde yaşadıkları toplumla ilgili acil ve rahatsız edici sorular ortaya atmalarına ve sorulabilir sorular ve aşılabılır disiplin sınırları tanımlamalarına izin veren koşulların üretildiği bir ilişki olarak konumlandırır.

Demokratik bir proje olarak eğitim, bir demokrasiyi mümkün kılan ideolojik ve maddi koşulları genişletmeyi ve derinleştirmeyi amaçladığı için ütopiktir. Öğretmenler birlikte, işbirliği içinde çalışmak, toplulukla çalışmak ve öğretimi geliştirecek araştırmalarla uğraşmak zorundadır. Bu durumda eleştirel pedagoji öğretimin, geleneksel ve piyasa merkezli pedagoji nosyonlarını güçlendiren atomize edici yapısını reddeder. Dahası eleştirel pedagoji, öğrencilere, sürdürülebilir ve adil bir toplum adına mücadele etmeyi isteyen eleştirel yurttaşlar olmaları için ihtiyaç duydukları bilgiyi, okuryazarlık kalıplarını, becerileri, eleştiriyi, sosyal sorumluluğu ve yurttaş cesaretini sağlamalıdır.

Eleştirel pedagoji, kamu eğitimine yönelen neoliberal saldırıya karşı çok önemli bir panzehirdir ancak eğitim reformunu demokratik değişimin merkezine koyacak radikal politik ve sosyal hareketlerle desteklenmelidir.²⁹ Kamu eğitimi üzerindeki mücadele ayrılmaz biçimde yoksulluğa, ırkçılığa, şiddete, savaşa, kabarık savunma bütçelerine, kesintisiz savaş devletine, devlet onaylı cinayetlere, işkenceye, eşitsizliğe ve Amerika'nın ne hale geldiğine ve neden artık kendisini tam bir demokrasinin ahlaki ve siyasi vaatleri içinde tanımlayamadığına atılan hızlı bir bakışın ortaya çıkaracağı adaletsizliklere karşı mücadele ile bağlantılıdır. Ve böyle bir mücadele hem bilinçlerde bir değişim olmasını hem de yerel ve küresel sosyal hareketlerin inşa edilmesini talep eder.

Demokratik bir kamusal alan olarak kamu eğitimi yeniden ele geçirme mücadelesi geriletici pedagojilere, kapalı topluluklara ve bugün artık modern Amerika'yı karakterize eden

kültürel ve politik savaş alanlarına karşı durmayı gerektirir. Bu sonlandırma alanları, kumarhane kapitalizminin çökmüş kültürel aygıtlarına enerji vermek için kullanılan zorbalık görüntüsünden ve şiddetten daha fazlasını talep eder. Yeni pedagoji biçimleriyle, ahlaki tanıklık kalıplarıyla ve kolektif eylemle birlikte karşı durmayı talep eder ve yeni sosyal sorumluluk kalıplarını gerektirir. Martin Luther King Jr.'ın ısrar ettiği gibi "Zayıf olanlar, sessiz olanlar, ulusumuzun kurbanları için konuşmaya geldik ve onun düşman dedikleri için, insan elinden çıkmış hiçbir belgenin bu insanları bizim kardeşlerimiz olmaktan çıkaramayacağını söylemek için geldik."³⁰ King'in konuşmasını, şimdi artık hem kamu okullarına ve hem de daha fazlasıyla hapishanelere devam eden düşük gelirli ve yoksul azınlık gençliği tarafından temsil edilen zayıf olanlar, sessiz olanlar ve ulusumuzun kurbanları olarak güncelleyebiliriz. Bunlar otoriter Amerika'nın kenara attığı gençlerdir; seçkinlere sosyal düzenlemelere, kamu yararının önemine ve ekonomik yaşamın ilkelerinin kesin olarak yeniden düşünülmesine olan ihtiyacı acı şekilde hatırlatan fazlalıklardır.

Neoliberalizm altında, külfet ve patoloji olarak görülerek toplumun dışına doğru itilen toplumsal sözleşmenin, kamu yararının ve sosyal devletin gereklerini yerine getirmek daha da güç oldu. Bu tip bir güçlük kamu eğitimini yeniden şekillendirme güdüsüyle aşılabılır. Kamu eğitimi üzerindeki mücadele 21.yy'ın en önemli mücadelelerindendir çünkü burası hala soru sorulabilen, pedagojilerin geliştirilebildiği, öznelere inşa edilebildiği ve arzuların harekete geçirilebildiği, eleştirel düşüncenin, farklılığın, yurttaş okuryazarlığının ve karanlık, vahşi ve dar zamanları getiren antidemokratik güçlere karşı mücadele edebilecek sosyal hareketlerin beslenebileceği şekillendirici bir kültürün oluşturulabileceği az sayıda alandan biridir. Chicago'da, başka eyaletlerde ve dünyanın başka yerlerinde bu tip bir mücadelenin ipuçlarını görebiliyoruz ve bu hareketlerin sadece pedagoji, siyaset ve demokrasi arasındaki ilişkilerin yeniden kavranmasını önermelerini değil, aynı zamanda hem hayal gücünün hem de daha iyi bir dünya isteğinin taşıyıcısı olmalarını umut ediyoruz.

Kaynakça

- 1 Bu kavramı David Graeber'den aldım, "Dead Zones of the Imagination," HAU: Journal of Ethnographic Theory 2 (2012): 105-128.
- 2 Bu konudaki ayrıntılı değerlendirmem için bkz. Henry A. Giroux, *Youth in a Suspect Society: Democracy or Disposability* (New York: Palgrave, 2010).
- 3 Bkz. Michael D. Yates, "Public School Teachers: New Unions, New Alliances, New Politics," <http://truth-out.org/opinion/item/17756-public-school-teachers-new-unions-new-alliances-new-politics> Truthout (July 24, 2013). Online: See also the June 2013 special issue of Monthly Review, edited by Michael Yates, on "Public School Teachers Fighting Back."
- 4 Eğitimde bu tip bir kurumsal dönüşümün mükemmel bir eleştirisi için bkz. Kenneth J. Saltman, *The Failure of Corporate School Reform* (Boulder: Paradigm Publishers, 2013).
- 5 Jody Sokolower, "Schools and the New Jim Crow: An Interview with Michelle Alexander," Truthout (June 4, 2013). Online: <http://www.truth-out.org/news/item/16756-schools-and-the-new-jim-crow-an-interview-with-michelle-alexander>. Bu temalar Michelle Alexander tarafından daha da geliştirilmiştir. Bkz. Michelle Alexander, *Jim Crow: Mass Incarceration in the Age of Colorblindness* (New York: New Press, 2012).
- 6 John Tierney, "The Coming Revolution in Public Education," The Atlantic (April 25, 2013). Online: <http://www.theatlantic.com/national/archive/2013/04/the-coming-revolution-in-public-education/275163>
- 7 Bkz. Kristin Rawls, "North Carolina Becomes the Front Line of a Brutal Corporate Assault on Education Raging in America," *AlterNet* (July 31, 2013). Online: <http://www.alternet.org/activism/moral-monday-and-education>
- 8 Tekelci iktidarın, hayırseverlerinin ve vakıflarının kültür tahsisatlarının iki örneği için bkz. Katherine Stewart, "The Right-wing Donors Who Fuel America's Culture Wars," The Guardian (April 23, 2013), online: <http://www.theguardian.com/commentisfree/2013/apr/23/rightwing-donors-fuel-america-culture-wars>; and John Nichols and Robert W. McChesney, *Dollarocracy: How the Money and Media Election Complex is Destroying America* (New York: Nation Books, 2013).
- 9 Luisa Kroll, "Gates Foundation Responds to GSR Bracelets Controversy," *Forbes* (June 13, 2012). Online: <http://www.forbes.com/sites/luisakroll/2012/06/13/gates-foundation-responds-to-gsr-bracelets-controversy/>
- 10 Sokolower, "Schools and the New Jim Crow."
- 11 Sokolower, "Schools and the New Jim Crow."
- 12 Jaisol Noor, "Study Links High Stakes Testing to Higher Incarceration Rates," *The Real News Network* (July 20, 2013). Online: http://therealnews.com/t2/index.php?option=com_content&task=view&id=31&Itemid=74&jumival=10458
- 13 Stephanie Simon, "Biosensors to Monitor Students' Attentiveness," *Reuters* (June 12, 2012). Online: <http://www.reuters.com/article/2012/06/13/us-usa-education-gates-idUSBRE85C01820120613>
- 14 Kenneth Saltman, *The Gift of Education: Public Education and Venture Philosophy* (New York: Palgrave Macmillan, 2012).
- 15 Daniel Falcone, "Noam Chomsky on Democracy and Education in the 21st Century and Beyond," *Truthout* (June 1, 2013). Online: <http://www.truth-out.org/opinion/item/16651-noam-chomsky-on-democracy-and-education-in-the-21st-century-and-beyond>
- 16 David Sirota, "It's No Coincidence that the Public Education and Poverty Crises Are Happening at the Same Time," *AlterNet* (June 3, 2013). Online: <http://www.alternet.org/education/us-department-education-releases-study-schools-and-poverty-rate>
- 17 Bkz. Norman Pollack, "Toward a Definition of Fascism," *CounterPunch* (August 6, 2012), online: <http://www.counterpunch.org/2013/08/06/toward-a-definition-of-fascism/>
- 18 Sheldon S. Wolin, *Democracy Incorporated: Managed Democracy and the Specter of Inverted Totalitarianism* (Princeton University Press, 2008), p. ix.
- 19 John Gatto, *Dumbing Us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling*, gözden geçirilmiş ikinci baskı (Gabriola Island, Canada: New Society Publishers, 2002).
- 20 Bu tip reformların talancı doğası hakkında bkz. Henry A. Giroux, *Education and the Crisis of Public Values* (New York: Peter Lang, 2012); and Michael Gecan, "How Predatory Reformers Are Destroying Education and Profiting at Our Children's Expense," *AlterNet* (June 14, 2013), online: <http://www.alternet.org/education/how-predatory-reformers-are-destroying-education-and-profiting-our-childrens-expense>. Bu reformların başarısızlığı hakkında bkz. Kenneth Saltman, Diane Ravitch, Henry A. Giroux, Jonathan Kozol, Shirley Steinberg, bell hooks, and others.
- 21 Elaine Weiss and Don Long, *Market-oriented education reforms' rhetoric trumps reality: The impacts of test-based teacher revaluations, school closures, and increased charter school access on student outcomes in Chicago, New York City, and Washington, D.C.* (Washington, DC: Broader, Bolder Approach to Education (April 22, 2013). Online: <http://www.epi.org/files/2013/bba-rhetoric-trumps-reality.pdf>
- 22 Örneğin Jaisol Noor, "Massive Cheating Scandals Rock School Districts Nationwide," *The Real News Network* (April 20, 2013). Online: http://therealnews.com/t2/index.php?option=com_content&task=view&id=31&Itemid=74&jumival=10102.
- 23 Kirp, "Why Cheating Scandals and Parent Rebellions Are Erupting in Schools in New York, Washington, D.C., and Atlanta." http://www.slate.com/articles/news_and_politics/science/2013/05/cheating
- 24 Bu geleneğe bir örnek için bkz. Maria Nikolakaki (ed.), *Critical Pedagogy in the Dark Ages: Challenges and Possibilities* (New York: Peter Lang, 2012); and Henry A. Giroux, *On Critical Pedagogy* (New York: Continuum, 2011).
- 25 Roger Simon, "Empowerment as a Pedagogy of Possibility," *Language Arts* 64:4 (April 1987), p. 372.
- 26 Cornelius Castoriadis, "Institutions and Autonomy." In Peter Osborne (ed.), *A Critical Sense* (New York: Routledge, 1996), p. 8.
- 27 Chandra Mohanty, "On Race and Voice: Challenges for Liberal Education in the 1990s," *Cultural Critique* (Winter 1989-1990), p. 192.
- 28 Amy Gutman, *Democratic Education* (Princeton: Princeton University Press, 1999).
- 29 Stanley Aronowitz, "Education Rediscovered," *The Independent, Issue #155* (September 9, 2010). Online: <http://www.independent.org/2010/09/09/education-rediscovered/>
- 30 Martin Luther King, Jr., "Beyond Vietnam: A Time to Break Silence." Enformasyon Takas Kurumu. New York City Riverside Kilisesi'nde 4 Nisan 1967 tarihli konuşma. Online: <http://www.informationclearinghouse.info/article2564.htm>

Okul Terk'i Politikleştirmek

Çetin Çelik¹

İlköğretim çağında edinilmesi gereken yaşam becerilerinin öğrenciler tarafından ne düzeyde edinildiğini ölçen 2009 Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı (PISA) raporuna göre, OECD ülkeleri arasında Türkiye, düşük sosyoekonomik kökenin öğrenci başarısına en güçlü etki ettiği üçüncü ülkedir (Eğitim Reformu Girişimi 2010). 2012 PISA raporu ise Türkiye’de düşük akademik başarı gösteren öğrencilerin %69’unun alt sosyoekonomik kökenden geldiğini göstermektedir (Yıldırım vd. 2013). Buna ek olarak, Türkiye’de toplumsal yapının en alt çeyreğinde bulunan öğrencilerle en üst çeyreğinde bulunan öğrenciler arasındaki “başarı uçurumu” (achievement gap) yine OECD ülkeleri arasında en yüksektir (Eğitim Reformu Girişimi 2010). Yapılan araştırmalar anne-babanın eğitim düzeyi, mesleği ve evde konuşulan dilin niteliği gibi sosyoekonomik köken faktörleri ile öğrencilerin okul başarısı arasındaki güçlü ilişkinin eğitimde fırsat eşitliğine aykırı bir durum oluşturduğunu göstermektedir (Becker 2010; Rankin ve Aytac 2006; Smits ve Hosgor 2006; Stevens 2007). Söz konusu ilişki eğitim sisteminin sosyal hareketlilik (social mobility) görevini yerine getiremediği, toplumda var olan eşitsizlikleri yeniden üreterek yoksulluğu kuşaklararası aktardığının da en belirgin göstergesidir (Wolbers 2007).

Her ne kadar Milli Eğitim Bakanlığı okula devamsızlık ve okulu terk etme oranlarını 2011-2012 yılından beri kamuoyu ile paylaşmasa da (Eğitim Reformu Girişimi 2014), yapılan bir takım çalışmalar okul terkin sosyoekonomik köken faktörleri ile sıkıca ilişkili olan önemli bir sorun olduğuna dikkati çekmektedir (Cemalcılar, Gökşen, ve Çelik 2012; Gökşen, Cemalcılar, ve Gürlesel 2006; Gökşen ve Cemalcılar 2010). 1997 -2005 yılları arasında öğrencilerin % 14,7’si

eğitimlerini tamamlamadan okulu terk etmiştir ve düşük sosyoekonomik köken okulu terkin önemli bir belirleyicisidir (Gökşen, Cemalcılar, and Gürlesel 2006). Okul terkin güçlü bir yordayıcısı olan okula devamsızlık oranlarına bakıldığında ise 2009-2010 eğitim öğretim yılında ilköğretim düzeyinde, % 10,4, 2012-2013 eğitim öğretim yılında ise genel ortaöğretimde % 27,4 iken mesleki ve teknik ortaöğretimde ise % 39,1’dur (Eğitim Reformu Girişimi 2014).

Bu çerçevede okulu terk nasıl ele alınmaktadır? Tartışmanın geri kalan kısmında Türkiye’de bu denli önemli bir sorun olan okulu terke ilişkin genel araştırma yaklaşımlarını kısaca özetlemeye çalışacağım. Ardından, TUBİTAK tarafından desteklenen İstanbul ilinde okul terk üzerine gerçekleştirilen saha araştırmasından¹ elde edilen ampirik bulgular ışığında hem var olan yaklaşımların bir eleştirisini yapacak hem de Türkiye’de bu alanda bundan sonra yapılacak çalışmalar için bir çerçeve önermeye çalışacağım.

Noksanlık Temelli ve Yapısal Açıklamalar

Eğitimin son yıllarda nüfus içerisinde yaygınlaştığını (educational expansion) gösteren veriler dikkate alınarak (Eğitim Reformu Girişimi 2010)(Eğitim Reformu Girişimi 2011)(Kılıç ve Tanman 2009), her ne kadar kesin verilere ulaşmak mümkün olmasa da, Türkiye’de okulu terk oranlarının geçmiş dönemlere göre azaldığı ileri sürülebilir. Bu varsayım doğru bile olsa, okulu terkin daha bir hassasiyetle ele alınmasını gerektirmektedir. Öncelikle böylesi bir eğilim okulu terk edenlerin geçmiş dönemlere nazaran iş piyasasında daha çok riske maruz kalması anlamına gelmektedir (Solga 2002). Eğitimin yaygınlaşması, eğitimden yararlananlar ile yararlanamayanlar arasındaki uçurumu genişletmekte ve dolayısıyla okul başarısızlığının, özellikle okulu terkin, öğrenci kaynaklı bir sorun olduğu algısını toplumda güçlendirmektedir (Solga 2002b).

Araştırmalar en az lise mezunu olan bireylerin çalıştıkları işlerin statüleri, kazançları ve hayat standartlarının lise mezunu olmayanlardan daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Eckstein ve Wolpin 1999). Günümüz küreselleşen dünyasında eğitim ile gelir sıkı sıkıya bağlantılıdır. Bu ilişki

¹ Çetin Çelik Koç Üniversitesi Sosyoloji bölümünde doktora sonrası araştırmacı ve yarı zamanlı öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır. Doktora derecesini Bremen Uluslararası Sosyal Bilimler Enstitüsü’nden 2012 yılında aldı. Temel çalışma alanları arasında eğitim eşitsizlikleri, göç ve etnik çalışmalar bulunmaktadır

Türkiye içinde geçerlidir. Örneğin Tansel ve Bodur (2012) 1994 ve 2002 yılları arasında gelir ve eğitim değişkenlerini Türkiye erkek nüfusu açısından analiz etmiş ve değişkenler arasında oldukça güçlü bir ilişki bulmuşlardır. Araştırmanın bulguları, yüksek eğitilmiş grubun hemen her zaman düşük eğitilmiş gruplardan daha fazla gelir elde ettiğini fakat özellikle, 1994 - 2002 yılları arasında düşük eğitimlilerin gelir kaybını en derin yaşayan grup olduğunu ortaya koymuştur. Bunda, 1980'lerden itibaren Türkiye'de pazarın rekabete açık hale gelmesi kadar özellikle 1990'lardan sonra giderek gelişen küresel bilgi teknolojilerinin ve bu teknolojilerin üretime uygulanmasının payı vardır; bu süreç yüksek eğitilmiş, kalifiye iş gücünü piyasada daha arar hale getirirken düşük eğitilmiş bireylere duyulan ihtiyacı azaltmıştır (Tansel ve Bodur 2012). Dolayısıyla, giderek artan şekilde yetişmiş, nitelikli işgücü talep eden emek piyasası, temel ve teknik becerilerden yoksun olan okulu terk etmiş bireyleri daha da marjinal bir grup haline dönüştürmektedir (Solga 2002b). Ayrıca, iş piyasasının sendikal örgütlü emeği dumura uğratan neoliberal güvencesizleştirme pratikleri ile birlikte düşünüldüğünde, özellikle ilköğretim düzeyindeki okulu terkten kaynaklanan sosyal beceri (soft skills) yoksunluğu, bu grubun giderek büyüyen hizmetler sektöründeki (service sector) istihdamının önündeki en büyük engeldir (Sabates vd. 2010).

Dolayısıyla, tüm bu veriler, ilköğretimi diplomasız terk eden bireylerin günümüzde iş bulma şansının önemli ölçüde yok olduğunu ortaya koymaktadır. Okulu terkler, benzer ve hatta daha düşük niteliklerle kolayca iş bulabilen ebeveynlerinden farklı olarak, bugün toplumun en alt katmanlarına entegre olma tehlikesi ile karşı karşıyadır (Sackmann, Windzio, ve Wingens 2001). Bununla sıkıca bağlantılı bir diğer önemli nokta muhtemel okullaşma oranının artmasına paralel olarak sayıları azalan okulu terklerin, iş yaşamlarında olduğu kadar, sosyal yaşamlarında da marjinalize olmasıdır (Solga 2002b). Toplumsal bedellere ek olarak, okulu terk eden bireylerin ödemek zorunda kaldığı çok çeşitli türden kişisel bedeller mevcuttur. Söz konusu bireyler ileriki yaşamlarında yabancılaşma, özsaygı yitimi, evsizlik, madde kullanımı ve suça eğilim gibi risklerle karşı karşıya kalabilmektedir (Hodgson 2007).

Okulu terk davranışı hakkında bilinen hemen her şey ABD'de ve Avrupa'da yapılan araştırmalardan kaynaklanmaktadır. Bu araştırmalar genel olarak zorunlu eğitimden sonra lise düzeyindeki okulu terk sorununu hedeflemektedir (Çelik 2011). Türkiye'de de lise öğrenimine devam etmeden okul sisteminin dışında kalmak önemli bir sorun olmasına rağmen, okulu terk zorunlu ilköğretim düzeyinde yoğun olarak karşımıza çıkmaktadır (Cemalcılar, Gökşen, ve Çelik 2012). Birçok çalışma okul terkin, merkezinde öğrenci ve aileye bağlı noksanlıkların bulunduğu öne sürmektedir. Aslında, 'okulu terk' (drop-out) tanım itibarıyla edininin sorumluluğunu öğrenci ve aileye yükleyen bir kavramdır (Chávez vd. 1991) Bu tanım ve ona bağlı yaklaşımlar esasen okulu terki önceleyen karmaşık süreçleri gizler ve onun ortaya çıkmasında rolü bulunan diğer aktörleri görünmez kılarak, analizden kaçırmıştır (Stamm 2006). Çok daha önemlisi, okul gibi bir kurumu analize dahil etmeyerek hem okulu hem de okulda geçerli olan normları verili (given) kabul eder. Gerçekten de sahada yapmış olduğumuz araştırmalarda özellikle rehber öğretmenlerin öğrenci başarısızlığına ilişkin sık başvurdukları açıklamaları öğrenci ve aile ile ilgili noksanlıkların oluşturduğuna defalarca şahit olduk.

Buna karşılık, başka bir takım yaklaşımlar okul sisteminin yapı ve işleyişine çok daha eleştirel yaklaşarak okulu terk etmiş öğrencileri okuldan itilmiş (push-out) olarak kavramsallaştırır (Kelly 1993). Burada öğrenci ve aileden ziyade kurumun işleyişinin bir takım mekanizmalar aracılığıyla öğrencileri nasıl okul dışına ittikleri analiz edilir. Gerçekten de karşılaştırmalı uluslararası çalışmalar, PISA testleri gibi, kurumsal yapının öğrencinin akademik motivasyonunu şekillendirmedeki rolünün altını çizmiştir. Örneğin, aynı sosyoekonomik ve etnik kökenden gelen ve benzer misafir işçi vizyonlarına sahip olan (en kısa zamanda para biriktirip anavatanlarına geri dönmek) Türkiyeli göçmen işçilerin çocuklarının Almanya, Fransa ve Hollanda'nın eğitim sistemlerinde farklı akademik performanslar göstermesi buna örnektir (Song 2011; Heath, Rotheron, ve Kilpi 2008). Bu anlamda, kurumsal açıklamaların bireysel açıklamalara göre çok daha güçlü analiz araçları sunduğu söylenebilir.

Öğrenci temelli noksanlıkları merkeze koyan yaklaşımlar, okuldaki normları verili kabul ettiğinden öğrencinin normlara uyum ya da uyumsuzluğunun sorumluluğunu anne-babaya yükler. Ancak, bununla paralel olarak, anne-babanın çocuklarının bu normlara uyumunu sağlamak için ihtiyaç duyacağı kaynakları ve bu kaynakların onların toplumsal konumları ile ilişkisini analiz etmez. Öte yandan, okulun işleyişine haklı olarak odaklanan eleştirel yaklaşımlar öğrencilerin okul ile etkileşime girerken geçmiş yaşantıları ve toplumsal konumları itibarıyla bagajlarında getirdikleri kaynakların onlara etkilerini genellikle gözden geçirir. Dolayısıyla her iki yaklaşımın işaret ettiği güçlü istatistikî ilişkileri derinlemesine araştırarak, süreçlere odaklanan çalışmalara ihtiyaç vardır. Diğer bir deyişle, ‘okulu terk’ kavramını kullanıldığı, deyim yerindeyse, *steril* halinden kurtarıp, onu toplumdaki güç ilişkileri ile ilişkilendirecek politik bir çalışma çerçevesine ihtiyaç vardır.

Bourdieu Sosyal Sermaye

Okulu terk belirli sosyal, ekonomik ve politik yapılar içinde gerçekleşen bir fenomendir. Ancak okulu terk kavramı, tekil, bireysel temelli bir edinimi çağrıştırmaktadır. Bu anlamda, okulu terkin nasıl ortaya çıktığını anlamak için, okulu terk ile daha geniş sosyoekonomik yapıların dönüşümü arasındaki ilişkileri anlamamızı sağlayacak politik bir perspektife ihtiyaç vardır. Kanımca, Bourdieucu sosyal sermaye yaklaşımı süreçlere odaklanarak, okulu terki, onu doğuran daha geniş bağlamsal dinamiklerle ilişkilendirerek, politiklaştırmak için önemli bir kavramsal cephanelik sunmaktadır. Sosyal sermaye kişinin çeşitli türdeki kaynakları barındıran ilişki ağlarının içine girmesi, bu ilişkilerin parçası olması gerekliliği anlamına gelmektedir (Portes 1998). Bourdieu, sosyal sermayeyi özellikle kurumsal kaynaklara ulaşmanın aracı olarak görmektedir (Bourdieu 1986). Sosyal sermaye “az çok kurumsallaşmış karşılıklı arkadaşlık ve tanıma ilişkileriyle kurulmuş dayanıklı bir ağ ile ilintili gerçek veya potansiyel kaynakların toplamıdır” (Göker 2007). Dolayısıyla sosyal sermaye, grup üyeliği üzerinden, birinin ihtiyaç duyduğunda potansiyel olarak yararlanabileceği ağ ilişkileri anlamına gelmektedir (Çelik 2014). Sosyal sermayenin niteliği kişinin

ağ ilişkileri yoluyla bağlandığı kişi ve kurumların ekonomik, kültürel ve sembolik kaynaklarının hacmi ile doğru orantılıdır (Dika ve Singh 2002). Bu anlamda, sosyal sermayenin iki temel yönünden bahsedilebilir: Kişinin belli bir grubun kaynaklarından kendisine hak iddia etmesini mümkün kılacak sosyal ilişkiler ve ikincisi, bu ilişkilerin niteliği (Dika ve Singh 2002). Tam da bu noktada Bourdieucu sosyal sermaye “alan” ve “habitus” kavramları üzerinden kaynaklara eşitsiz ulaşım sorununu gündeme getirmektedir. Habitus özel toplumsal koşullara maruz kalınarak, algıladığımız ve içinde hareket ettiğimiz dünyanın aracılığıyla oluşan yatkinlikler sistemini anlatır (Wacquant 2007; Wacquant 2011). Öte yandan, insanların edindikleri yatkinlikler sistemi onların toplumda işgal ettikleri konuma, yani özel sermaye donanımlarına bağlıdır. İnsanlar sahip oldukları sermayeleri (kültürel, ekonomik, sosyal) ile her biri kendine ait oyun kuralları, düzenlilikleri ve otorite biçimlerine sahip farklı mikro alanlarda güç için rekabete girerler (Wacquant 2007). Dolayısıyla, eyleyicilerin toplumsal sınıf, cinsiyet ve etnik köken üzerinden, ekonomik ve kültürel sermayelerine ek olarak, sosyal ağları tabakalaşmakta ve bu da onların sonradan alan – örneğin okul – içerisindeki kaynaklara ulaşımını belirleyen, birtakım yatkinlikler sistemi edinmelerine yol açmaktadır (Stanton-Salazar ve Dornbusch 1995). Bu bağlamda Bourdieu sosyal sermayeden bahsederken tahakküm ilişkilerinin önemini vurgulamaktadır (Dika ve Singh 2002). Bu teorik yaklaşım temelinde, okula devam eden ve okulu terk etmiş çocukların ebeveynlerin toplumsal sınıf üzerinden sosyal ağlarının nasıl tabakalaştığını ayrıntılı şekilde anlamak ve ardından bu ağların çocukların okul başarısını artırmak için nasıl mobilize edildiğini incelemek gerekmektedir.

Toplumsal Sınıf, Tabakalaşan Ağlar ve Akademik Dirençlilik

TÜBİTAK tarafından fonlanan okul terk üzerine gerçekleştirilen saha araştırmasının (Cemalcılar, Gökşen, ve Çelik 2012) nitel bölümünden elde ettiğimiz verileri yukarıda kısaca bahsettiğim Bourdieucu sosyal sermaye yaklaşımı ile yorumlayınca çarpıcı bir takım bulgular ortaya çıkmaktadır. Bu araştırma kapsamında Kuştepe,

Dolapdere, Gülbağ, Gülen su, Küçükçekmece, Mehmet Akif Mahallesi gibi İstanbul'un dezavantajlı semtlerinde ikamet edip 6.sınıfa başarılı bir şekilde devam eden ve okulu kısa bir süre önce terk etmiş çocuklar ve anneleriyle derinlemesine görüşmeler gerçekleştirdik. Araştırma dezavantajlı koşullarda yaşayan okula devam eden ve okulu terk etmiş çocukların ailelerine ilişkin oldukça önemli bulgular ortaya koydu. Örneğin, aynı dezavantajlı mahallerde yaşasalar dahi, her iki grubun sosyoekonomik ve etnik açıdan farklılaşmakta ve buna bağlı olarak da ebeveyn ağ yapılarının eşitsiz şekilde tabakalaşmakta olduğunu gördük. Okula devam eden öğrenciler, anne babanın düşük gelirli de olsa genellikle sigortalı işlerde çalıştığı, iki ebeveynli emniyet telkin eden ailelerden gelirken, okulu terk bireyler marjinal yoksulluk koşullarında yaşayan, ebeveynlerin kağıt ve şişe toplayarak ya da merdiven altı konfeksiyon atölyeleri ve inşaatlar gibi güvencesiz enformel sektörlerde geçici işler yaparak hayatlarını kazandıkları tek ebeveynli Roman ve Kürt ailelerden gelmektedirler. Bununla birlikte, her iki gruptaki ebeveynlerin sosyal ağları hem genişlik hem de ilişki kurulan kişi ve kurumların sahip olduğu kaynaklar bakımından önemli derecede farklılaşmaktadır. Kişilerin sahip olduğu sosyal ağlar potansiyel olarak ulaşabilecekleri kaynakları belirlediğinden, bu ağlar dolaylı olarak çocukların okul başarısını da etkiler görünmektedir. Örneğin okula devam eden öğrencilerin ebeveynlerinin sosyal ağları görece olarak daha geniş ve kurumsal kaynaklara erişimi olan komşu, muhtar, öğretmen gibi bireyleri barındırırken, okulu terk eden ebeveynlerin ağ yapıları uzamsal olarak dar, kurumsal kaynaklara erişimi olmayan aynı etnik kökenden gelen yoksul yakın akrabalarından oluşmaktadır. Diğer bir deyişle, Roman ve Kürt kökenli okulu terklerin ebeveyn ağları büyük oranda hem sosyoekonomik hem de etnik açıdan homojen ve kapalı ağlardır.

Görüşmelerde dile getirilen deneyimler, tabakalaşmış ebeveyn ağ yapılarının çocukların akademik dirençlilik (academic resilience) göstererek okulu terk etmemesi açısından hayati önemde olduğunu ortaya koymaktadır. Her iki ebeveyn grubunun işsizliğin yüksek olduğu, sokak kültürünün egemen olduğu bölgelerde yaşamalarına karşın, okula devam eden öğrenci

ebeveynlerinin birtakım ağ stratejileri yoluyla çocuklarının okul başarısına zarar verebilecek dezavantajlı çevre koşullarının etkilerini önemli oranda ortadan kaldırdığı görülmektedir. Bu ebeveynler çocukların okul başarısını artırmak için özellikle iki etkin ağ stratejisi izlemektedir. Birincisi, öğrencilerin içinde bulundukları mahalle ile etkileşimleri ebeveynleri tarafından bilinçli olarak kısıtlanmakta ve 'ağ yönelimleri' (Stanton-Salazar 2001), çocukları başarılı şekilde okula devam eden diğer ebeveynlerle dayanışma içinde oluşturulan, kaynak içeren adacıklara doğru manipüle edilmektedir. Çocuklar bu yolla bir araya gelmekte, birlikte sosyalleşmekte ve ders konularında yardımlaşmaktadır. İkinci ebeveyn stratejisi ise okul idaresi ve öğretmenler ile yakın ilişkiler kurarak çocukların okuldaki kaynaklara erişimini kolaylamaktır. Bu strateji, çocuğun ailede bulunmayan bilgi temelli kaynakları okuldan almasının yanında, onun okulla nasıl etkileşeceğini kısırmaması ve okul yönelimli kimlik geliştirmesine de zemin hazırlamaktadır. Ayrıca, çocukların okulda karşılaştıkları sorunların çözümü için öğretmen ve okul müdürlerinin yardım ve anlayışı yine bu yolla talep edilmektedir. Dolayısıyla, çocukların okul başarısını artıran sosyal ortamlara katılımları ya da okula daha çok adapte olmaları onların özgür seçimlerinden ziyade, ebeveynlerin, ağ yapılarından ürettikleri stratejilerinin sonucu olarak görülmelidir.

Öte yandan, etnik köken itibariyle sınırlı ağlara hapsolmuş, okul terklerin ebeveynleri ise marjinal yoksulluk koşulları ile boğuşmakta ve çocukların okul başarısını artırıcı koruyucu stratejiler geliştirememektedir. Bu durum ilk olarak çocukların yaşadıkları çevrenin tüm dezavantajlı koşullarına maruz kalmasına yol açmakta ve onların ağ yönelimlerinin sosyal kaynaklar bakımından fakir olan internet kafe, sokak kültürü gibi ilişkilere doğru oluşmasına neden olmaktadır. Örneğin okula devam edenlerin aksine, okul terklerin arkadaş çevresi mahalle merkezlidir. Okul ve okuldaki arkadaşlar genellikle tali bir sosyalleşme alanını temsil etmektedir. Öte yandan, hem yaşadıkları marjinal yoksulluk koşullarından ve hem de hapsoldükleri kaynak yoksunu dar etnik ağlardan ötürü, okul terklerin ebeveynleri çocuklarının okul başarılarını dolaylı şekilde artırabilecek okul ile sosyal ilişkiler kurmada

da oldukça pasif ve çekingen kalmaktadırlar. Bu ebeveynler okul toplantılarına gitse bile, öğretmenlerle ilişkileri yüzeysel kalmakta, sürekli ilişkiler tesis edememektedir. Okulu terklerin ebeveynlerin okul ile iletişimleri çoğunlukla ortak bir dil geliştirememesi, çocuklarının çıkarlarını amansız savunamama, okul idarecilerinin ve öğretmenlerin söylediklerini ve verdikleri kararı çocuklarının aleyhine olsa bile eleştirmeden kabul etme ile sonuçlanmaktadır.

Ancak görüşmeler okul terklerin ebeveynlerinin okuldan yardım istemek konusundaki çekingen ve pasif tavırlarına ilişkin ilginç veriler de ortaya koymaktadır. Okula devam eden öğrencilerin ebeveynleri toplumsal normların taşıyıcısı kabul edilebilecek olan polis, hastane ve okul gibi kurumlarla etkileşimlerine dair bir şikayette bulunmazken, bu kurumların kendilerine karşı vurdumduymazlığı ve bu kurumlardan kaynak edinmemesi Roman ve Kürt okul terklerin ebeveynlerinin hemen hepsinin ortak şikayetidir. Örneğin gözle görülür marjinal yoksulluklarına karşın, bu ebeveynler ne okuldan ne de muhtarlardan hiçbir maddi yardım alamadıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla, araştırmanın bulguları okul terklerin ailelerinin marjinal yoksulluğuyla, etnik kökenleri arasında daha çok araştırılmaya muhtaç birtakım karmaşık bağlantılar olduğunu işaret etmektedir. Okulu terklerin ebeveynlerinin, çocuklarının okuldaki sorunlarına çözmek ve başarısını artırmak için öğretmenlerden ve okul idaresinden yardım isteme konusundaki isteksizlik ve ataletleri, üyesi bulundukları yoksul etnik grubun kurumsal kaynaklara ulaşmaya çalıştıklarında sürekli tecrübe edegeldikleri başarısızlıklardan süzdükleri önsezilerle sıkıca ilişkili görünmektedir. Okulu terklerin ebeveynleri tıpkı polis, devlet dairesi gibi kurumlara güvenmedikleri gibi okula da güvenmemekte ve bu kurumdan kaynak devşirmeye yönelik girişimlerini sıklıkla kendi seçimleri ile de kısıtlamaktadırlar. Bu çerçevede, bu ebeveyn grubunun, kurumsal kaynaklara ulaşmanın imkânsızlığına ilişkin önsezilerinin, bireysel değil grup üyelerinin geçmiş yaşantılardan kaynaklanan kolektif bir hafızanın ürünü olduğu ileri sürülebilir.

Okulu Terk ve Çalışma Çerçevesi

Bu bulgular öncelikle düşük okul başarısı ya da onun neden olduğu okulu terk davranışının, her ne kadar öğrencilerin kendi iradesi ile seçtiği bireysel bir yol gibi görünse de, öğrencilerin mensubu oldukları aile veya grubun toplumsal konumları ve hakim kurumlarla ilişkileri çerçevesinde ortaya çıkan bir çeşit geri çekilme olarak görülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, eğitim eşitsizliği ve okulu terk gibi konuları incelerken analiz odağı sadece öğrenci veya okul, ya da sadece öğrenci - okul etkileşimi, ile sınırlanmamalıdır. Aksine, bu etkileşimin temel dinamiklerinin, kişi ve kurumların daha geniş bir sosyal uzamda işgal ettikleri pozisyonları sonucu elde ettikleri sermayelerinin niceliği ve niteliği tarafından belirlendiği hesaba katılmalıdır. Okulu terk, onu kapsayan/içine alan, ondan daha geniş toplumsal ilişkilerin bağlamına oturtularak çalışılmalıdır. Peki bu daha geniş ilişkiler ağı neler olmalıdır, olabilir? Bu tartışmaya zemin hazırlayan araştırma bulguları öğrencilerin okul motivasyonunu artıracak kaynaklara ebeveynlerin ulaşımı ile onların etnik kökenleri arasında bir takım araştırılmaya muhtaç karmaşık ilişkilerin olduğunu işaret etmektedir. Dolayısıyla, bu konu üzerine yapılacak daha sonraki araştırmalar farklı sosyoekonomik ve etnik kökenden ebeveynlerin ilişki ağlarının mimarisinin daha geniş bir resmini elde etmeği ve bunu çocukların okul başarısı/başarısızlığı ile ilişkilendirmeyi hedefleyebilir. Kanımca, Türkiye’de okulu terk başlıca üç alanın kesişme noktasında ele alınmalı ve eleştirel şekilde çalışılmalıdır: a-) işpiyasanın neoliberal dönüşümü, b-) zorunlu göç ve c-) Türk eğitim sisteminin tek tipleştirici söylem ve pratikleri. Elbette bahsi geçen her bir alanın araştırmaya dahil edilecek daha somut alt-alanları mevcuttur. Örneğin neoliberal dönüşüm için güvencesizleştirme pratikleri, emek örgütlülüğünün dumura uğratılması; zorunlu göç için şehirdeki eşitsiz mekan bölüşümü, etnik yoksullaşma, Kürt ve Romanların ucuz ve güvencesiz iş gücüne dönüşmesi; eğitim sistemi için ise etnik farklılıkları gözetmeme ve etnik dışlama diskurları vb. Ancak böylesi eleştirel perspektifler öğrencilerin süreç içerisinde okuldan neden geri çekildiklerinin ayrıntılı ve politik anlatılarını bizlere verebilir.

Notlar

1 Bu araştırma ve bulguları hakkında daha detaylı bilgiye şuradan ulaşılabilir: Çelik, Çetin (2014) “Sosyal Sermaye, Ebeveyn Ağ Stratejileri ve Okul Başarısı,” *Cogito/Yapı Kredi Yayınları*, no. 76.

Kaynaklar

Becker, Rolf. 2010. *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

Bourdieu, P. 1986. “The Forms of Capital.” In *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, edited by John G. Richardson, 241–58. New York: Greenwood Press.

Çelik, Çetin. 2011. *The Process of Leaving School and Meaning of Schooling For Turkish School Leavers in Germany*. University of Bremen Library Press.

———. 2014. “Sosyal Sermaye, Ebeveyn Ağ Stratejileri ve Okul Başarısı,” *Cogito/Yapı Kredi Yayınları*, no. 76.

Cemalcılar, Zeynep, Fatoş Gökşen, and Çetin Çelik. 2012. “Lköğretimde Okulu Terke Neden Olan Demografik, Sosyal Ve Çevresel Faktörlerin Belirlenmesi Çalışması”. 108K222. TÜBİTAK SOBAG Proje.

Chávez, RC, L.D Belkin, J.G Hornback, and K Adams. 1991. “Dropping Out of School: Issues Affecting Cultural-ly, Ethnically, and Linguistically Distinct Student Groups.” *Journal of Educational Issues of Language Minority Students* 8: 1–21.

Dika, S. L., and K. Singh. 2002. “Applications of Social Capital in Educational Literature: A Critical Synthesis.” *Review of Educational Research* 72 (1): 31–60.

Eckstein, Zvi, and Kenneth I. Wolpin. 1999. “Why Yout-hs Drop out of High School: The Impact of Preferences, Op-portunities, and Abilities.” *Econometrica* 67 (6): 1295–1339.

Eğitim Reformu Girişimi. 2010. “Eğitim İzleme Raporu 2009.” <http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/izlemeraporu2009.pdf>.

———. 2011. “Eğitim İzleme Raporu 2010.” http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/EIR2010_SON.pdf.

———. 2014. “Türkiye Eğitim Sisteminde Eşitlik ve Akademik Başarı.” <http://erg.sabanciuniv.edu/tr/node/1091>.

Göker, Emrah. 2007. “Ekonomik İndirgemeci mi dediniz?” In *Okak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi*, edited by Güney Çeğin, Alim Arlı, Ümit Tatlıcan, and Emrah Göker, 277–302. İstanbul: İletişim Yayınları.

Gökşen, Fatoş, and Zeynep Cemalcılar. 2010. “Social Capital and Cultural Distance as Predictors of Early School Dropout: Implications for Community Action for Turkish Internal Migrants.” *International Journal of Intercultural Relations* 34 (2): 163–75.

Gökşen, Fatoş, Zeynep Cemalcılar, and Fuat Gürlesel. 2006. “Türkiye’de İlköğretim Okullarında Okul Terk ve İz-lenmesi İle Önlenmesine Yönelik Politikalar”. İstanbul Tur-key: Eğitim Reformu Girişimi ve Anne Çocuk Vakfı.

Heath, A.F, C Rothon, and E Kilpi. 2008. “The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment, and Occupational Attainment” 34: 211–35.

Hodgson, David. 2007. “Towards a More Telling Way of Understanding Early School Leaving.” *Issues in Educational Research* 17: 40–61.

Kelly, Deirdre M. 1993. *Last Chance High: How Girls and Boys Drop in and out of Alternative Schools*. New Haven: Yale University Press.

Portes, A. 1998. “Social Capital: Its Origins and Appli-cations in Modern Sociology.” *Annual Review of Sociology* 24 (1): 1–24.

Rankin, B. H., and I. A. Aytac. 2006. “Gender Inequality in Schooling: The Case of Turkey.” *Sociology of Education* 79 (1): 25–43.

Sabates, Ricardo, Akyeampong Kwame, Jo Westbrook, and Frances Hunt. 2010. “School Drop out: Patterns, Ca-ses, Changes and Policies.” Paper Commissioned for the Education For All Global Monitorin Report The Hidden Crisis: Armed Conflict and Education. UNESCO.

Sackmann, Reinhold, Michael Windzio, and Matthias Wingens. 2001. “Unemployment and Social Mobility in East Germany.” *International Journal of Sociology and Social Policy* 21 (4/5/6): 92–117.

Smits, J, and A Hosgor. 2006. “Effects of Family Back-ground Characteristics on Educational Participation in Tur-key.” *International Journal of Educational Development* 26 (5): 545–60.

Solga, Heike. 2002. “Stigmatization by Negative Selec-tion”: Explaining Less-Educated People’s Decreasing Em-ployment Opportunities.” *European Sociological Review* 18 (2): 159–78.

———. 2002b. “Ausbildungslose Und Ihre Soziale Ausg-renzung. Gefälligkeitsübersetzung: Untrained Persons and Their Social Exclusion.” *Working Paper / Selbständige Nachwu-chsgruppe “Ausbildungslosigkeit: Bedingungen Und Folgen Man-gelnder Berufsausbildung”* 4.

Song, Steve. 2011. “Second-Generation Turkish Youth in Europe: Explaining the Academic Disadvantage in Austria, Germany, and Switzerland.” *Economics of Education Review* 30 (5): 938–49.

Stamm, Margrit. 2006. “‘Schulabbrecher’ Oder: Wer Bricht Denn Hier Was Ab?” *Unsere Jugend*. 7: 323–32.

Stanton-Salazar, Ricardo D., and Sanford M. Dornbusch. 1995. “Social Capital and the Reproduction of Inequality: Information Networks among Mexican-Origin High School Students.” *Sociology of Education* 68 (2): 116.

Stanton-Salazar, Ricardo D. 2001. *Manufacturing Hope and Despair : The School and Kin Support Networks of U.S.-Mexican Youth*. New York: Teachers College Press.

Stevens, P. A. J. 2007. “Researching Race/Ethnicity and Educational Inequality in English Secondary Schools: A Critical Review of the Research Literature Between 1980 and 2005.” *Review of Educational Research* 77 (2): 147–85.

Tansel, Aysit, and Fatma Bircan Bodur. 2012. “Wage Inequality and Returns to Education in Turkey: A Quantile Regression Analysis.” *Review of Development Economics* 16 (1): 107–21.

Wacquant, Loic J. D. 2011. *Kent paryaları: ileri marjinalliğin karşılaştırmalı sosyolojisi*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayın-nevi.

Wacquant, Loic J. D. 2007. “Pierre Bourdieu: Hayatı Eserleri ve Entellektüel Gelişimi.” In *Okak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi*, edited by Güney Çeğin, Alim Arlı, Ümit Tatlıcan, and Emrah Göker, 53–76. İstanbul: İletişim Yayın-ları.

Wolbers, M. H. J. 2007. “Patterns of Labour Market En-try: A Comparative Perspective on School-to-Work Tran-sitions in 11 European Countries.” *Acta Sociologica* 50 (3): 189–210.

Yıldırım, Hüseyin Hüsnü, Selda Yıldırım, Mehmet İkbâl Yetişir, and Eren Ceylan. 2013. “PISA 2012 ULUSAL ÖN RAPORU”. Ankara: T.C Milli Eğitim Bakanlığı, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. [www.meb.gov.tr](http://pisa.meb.gov.tr) , <http://pisa.meb.gov.tr>.



DOSYA

Türkiye’de “Kamu” Görevlileri Sendikacılığı

“Kamu” Sendikacılığı Kamusal mı?

Ünal Özmen

Kamu çalışanlarının, kendilerini devletin kurucu asli unsuru sayması, onları kolayca devletin ideolojik aygıtlarından biri yapar. Memuru, adına ideoloji ürettiği devlet karşısında örgütlemek, onu işçi sınıfıyla ittifaka davet edip sonuç almak oldukça zordur. Hal böyle iken kamu çalışanları hareketini işçi sınıfı mücadelesinin önderi konumuna çekmek, sınıf hareketini oradan başlatıp yönetmeyi denemek boş bir çaba olsa gerek. Türkiye’de kamu çalışanlarının örgütlülüğü bu tezi doğrulayan bir seyir izlemiştir: Devletle aynı dili konuşan büyümüş, çalışanlar devlet dilini kullanan yapılar etrafında kümelenmiştir. Öğretmenler ise her zaman diğerlerinin yol göstericisi olmuşlardır. Bu tespiti itiraz, TÖS ve TÖB-DER örneğinden çıkarılmaya çalışılsa da gerçek aslında bu iki öğretmen örgütünün devlet diliyle büyüdüğüdür.

Dosya başlığındaki **kamunun** tırnak içinde verilmesi, kavramın eksiz anlamına vurgu yapmak içindi. Demek istediğimiz, Türkiye’de kamu iş yerlerinde örgütlü sendikaların sözcüğün anlamına uygun olarak devlet kurumlarından biri gibi işlev görüyor olması. **Kamu**, **sendika** sözcüğü ile birlikte kullanıldığında kimileri **kamusallık** anlamı çıkarsa bile ben bu iki kavramdan **sendikanın** anlam değişimine uğradığını, **kamu** tarafından **sendikanın** ilhak edildiğini düşünüyorum. Neden öyle düşündüğümü aşağıda izah etmeye çalışacağım.

★

Kamu çalışanları sendikaları, daha geniş anlamda kamu çalışanları hareketi doğrudan eğitim iş kolunu akla getirir. Eğitim çalışanlarının öne çıkması, kamu görevlileri içindeki veya sadece işkolunun genel sendikalaşma içindeki sayısal üstünlüğünden kaynaklanmaz; eğitim çalışanlarının (elbette öğretmenlerin) sistemin genel krizine tanı ve tavır koyma yeteneği, bunu ideolojik zemine oturtabilmesi (ya da öyle sanılması) onları kamu çalışanları hareketinin lokomotifini yapar. Kamu çalışanlarını temsil eden konfederasyonların yönetim yapılarına baktığımızda bunu görürüz. Konfederasyonların siyasal tercihlerini, farklılıklarına rağmen eylem tarzlarını da eğitim çalışanları tayin eder. Eğitim sendikalarının genel kamu sendikacılığının yönünü tayin edici karakteri ile Eleştirel Pedagojinin ilgi alanı birleşince tasarladığımız “Sendika Dosyası”, “Kamu Sendikacılığı Dosyası”na dönüştü. Kamu sendikacılığından söz edelim derken de eğitim sendikacılığına sivrildük. Amacımız, ihtiyaçları olmasına rağmen eğitim sendikalarını eleştiriye tabi tutmak değil; uzun süredir kriz içindeki bu örgütlenme biçimini tartışmaya açmak, en azından tartışmaya vesile olmaktır.

Kapitalizm, kendisini yıpratıcı iç ve dış nedenlere dayalı krizlerini savuşturmak için yönetme anlayışında sık sık değişikliğe gidiyor. Sömürü, talan, el koyma esasından ödün vermeden hegemonya araçlarını değişen koşullara göre konuşturmakta ve işçi sınıfı ile olan ilişkisinde son derece esnek davranabiliyor. Kapitalizmin bu esnekliği karşısında işçi sınıfının da temel ilkelerinden ödün vermeden pozisyonunu değişen durum ve koşullara göre belirlemesi zorunlu gözükmüyor. Aksi halde, bugün olduğu

gibi işçi sınıfı, biçim değiştiren düşmanını tanı-
mada güçlük çeker ve kurtuluşunu onun çizdiği
yönde aramaya yönelir. Bu yanılgı hali işçilerden
çok kamu çalışanları için geçerli bir gerçekliktir.

Kamu çalışanlarının, kendilerini devletin kuru-
cu asli unsuru sayması, onları kolayca devletin
ideolojik aygıtlarından biri yapar. Memuru, adı-
na ideoloji ürettiği devlet karşısında örgütlemek,
onu işçi sınıfıyla ittifaka davet edip sonuç almak
oldukça zordur. Hal böyle iken kamu çalışanları
hareketini işçi sınıfı mücadelesinin önderi ko-
numuna çekmek, sınıf hareketini oradan başla-
tıp yönetmeyi denemek boş bir çaba olsa gerek.
Türkiye’de kamu çalışanlarının örgütlülüğü bu
tezi doğrulayan bir seyir izlemiştir: Devletle aynı
dili konuşan büyümüş, çalışanlar devlet dilini
kullanan yapılar etrafında kümelenmiştir. Öğret-
menler ise her zaman diğerlerinin yol gösterici-
si olmuşlardır. Bu tespite itiraz, TÖS ve TÖB-
DER örneğinden çıkarılmaya çalışılsa da gerçek
aşlında bu iki öğretmen örgütünün devlet diliyle
büyüdüğüdür. TÖS ve TÖB-DER ne zaman ki
kendini devlet dilinen kurtarmaya çalışmış o za-
man küçülmeye yüz tutmuştur.

1961 Anayasasının sendikalaşma imkanı tanıdığı
kamu çalışanları, bir süre sonra sistem için tehdit
unsuru sayılıp gözden düşmüş, dernekleşmesine
bile tahammül gösterilmeyerek 12 Eylül Faşiz-
miyle birlikte geçmiş “suç”larından dolayı top-
yekûn cezalandırılmıştır. KESK’in 90’lı yıllarda,
geçmişin mirası üzerinden gösterdiği örgütlenme
performansını devlete rağmen sürdürmesi im-
kânsızdı. Nitekim ardından kurdurulan KAMU
SEN ve MEMUR SEN devlet tarafından statüko-
nun temsilcileri olarak kamu çalışanlarının önüne
konmuş, kamu çalışanları da teveccühünü devlet-
le özdeş bu teşkilatlardan yana göstermiştir.

Devletin, kamu çalışanlarının örgütlenmesine
gösterdiği kontrollü ilgi, işvereni olarak onların
talepleriyle ilgili değil elbet. Esasen yukarıda be-
lirtmeye çalıştığım gibi hesapta, kamu çalışanlarını
özneleştirerek işçi örgütlenmelerini sekteye uğra-
tıp emek cephesinin taleplerini kariyer arayışlarına
heba etmek var. Nitekim son on yılda devlet des-
tekli memur “sendikaları” güçlenirken işçi sendi-

kaları aynı oranda güç kaybetmiştir. Tablonun son
hali şu:

Toplam İşçi Sayısı	11,600,554	Toplam Sendikalı İşçi	1,096,540	% 9,45
Toplam Memur Sayısı	2.134.638	Toplam Sendikalı Memur	1.468.021	% 68,77

Kaynak: 19. 01.2014 tarih ve 28897 sayılı Resmi Gazete

Eğitim sendikaları ve sendikalaşma oranı ise şöyle:¹

Eğitim İşkolunda Örgütlü Sendikalar ve Üye Sayıları (Temmuz 2013)					
Hizmet Kolu	Toplam Sayısı	Kamu Görevlileri Sendikasının Uyarım	Bağı Odluğu Konfederasyon	Toplam Üye Sayısı	Sendikalaşma Oran (%)
Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri	1.007.865	TÜRK EĞİTİM-SEN (Türkiye Eğitim ve Öğretim Bilim Hizmetleri Kolu Kamu Çalışanları Sendikası)	TÜRKİYE KAMU - SEN	225.250	22,35
		EĞİTİM - SEN (Eğitim ve Bilim Hizmetleri Sendikası)	KESK	124.380	12,34
		EĞİTİM - BİL - SEN (Eğitimci, Bilgi, Sendikası)	MEMUR-SEN	251.110	24,92
		TEM - SEN (Tüm Eğitimci ve Öğretim Müfettişleri Sendikası)	BAĞIMSIZ	1.554	0,15
		ÖZGÜR EĞİTİM-SEN (Özgür Eğitim ve Bilim Çalışanları Sendikası)	BAĞIMSIZ	953	0,09
		ANADOLU EĞİTİM-SEN (Anadolu Eğitim Öğretim ve Bilim Hizmetleri Sendikası)	BAĞIMSIZ	725	0,07
		ATA-SEN (Ata Eğitim ve Bilim Çalışanları Sendikası)	BAĞIMSIZ	85	0,01
		EĞİTİM-İŞ (Eğitim ve Bilim İşçileri Sendikası)	BİRLİK KAMU-İŞ	34.912	3,46
		TEC-SEN (Tüm Eğitimci Çalışanları Sendikası)	BAĞIMSIZ	7.572	0,75
		KUVAVİ EĞİTİMSEN (Kuvayı Milliye Eğitim Sendikası)	BAĞIMSIZ	26	0,00
		EĞİTİM HAK-SEN (Eğitim, Öğretim ve Bilim Çalışanları Hak Sendikası)	HAK-SEN	831	0,08
		AND-SEN (Anadolu Eğitim Çalışanları Birliği Sendikası)	BAĞIMSIZ	451	0,04
		TÜM EĞİTİM BİR-SEN (Tüm Eğitimci Birlik Sendikası)	BAĞIMSIZ	64	0,01
		BEC-SEN (Bagımız Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmet Kolu Kamu Görevlileri Sendikası)	BAĞIMSIZ	133	0,01
		DES (Demokratik Eğitimci Sendikası)	BAĞIMSIZ	409	0,04
		BİRLİK EĞİTİM-SEN (Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri Çalışanları Sendikası)	TÜM MEMUR-SEN	527	0,05
		BH.GFC (Bilimsel ve Gelişimsel Eğitim Çalışanları Sendikası)	BAĞIMSIZ	130	0,01
		EĞİTİM SÖZ-SEN (Eğitim ve Bilim Çalışanların Sözü Sendikası)	BAĞIMSIZ	128	0,01
		MEC-SEN (Milli Eğitim ve Bilim Hizmetleri Çalışanları Sendikası)	BAĞIMSIZ	34	0,00
		TEG-SEN (Tüm Eğitimci Sendikaları Sendikası)	BAĞIMSIZ	203	0,02
		DEMOKRATİK EĞİTİM SEN (Demokratik Eğitim Çalışanları Sendikası)	DESK	15	0,00
		METİSEN (Mesleki ve Teknik Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmet Kolu Kamu Çalışanları Sendikası)	BAĞIMSIZ	524	0,05
		BAĞIMSIZ EĞİTİM-SEN (Bagımız Eğitim Öğretim ve Bilim Hizmet Kolu Kamu Görevlileri Sendikası)	BASK	124	0,01
		EĞİT BİL-SEN (Eğitim ve Bilim Çalışanları Sendikası)	BAĞIMSIZ	154	0,02
		SÖZ EĞİTİM-SEN (Eğitim Çalışanları Sözcüleri Sendikası)	BAĞIMSIZ	28	0,00
		YENİSEN (Yeni Nesil Eğitim ve Bilim Çalışanları Sendikası)	BAĞIMSIZ	100	0,01
		EKSİN EĞİTİM-SEN (Eğitimci Kamu Çalışanları Sendikası)	BAĞIMSIZ	562	0,06
		İKE-SEN (İkinci Eğitim ve Bilim Çalışanları Dayanışma Sendikası)	BAĞIMSIZ	74	0,01
		SAY-SEN (Eğitim ve Siyasal Çalışanları Sendikası)	BAĞIMSIZ	44	0,00
		YURT AY-SEN (Yeni Nesil Yurttaşlar Aynalar Eğitim Çalışanları Sendikası)	BAĞIMSIZ	132	0,01
		Toplam Sendikalı Memur Sayısı:		651.234	64,62

Kaynak: Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (R.G.)

Tablo, eğitim çalışanlarının sendikalı genel kamu çalışanı oranını yükselten rakam olduğunu gösteriyor. Aynı zamanda tablo, dilini devletle özdeşleştiren sendikaların (sendika adı altında biraraya geldikleri için öyle adlandırıyoruz) hızla büyüdüğünü göstermektedir.

2002 yılında tablo böyle değildi: O yıllarda 200 bine yakın üyesi bulunan Eğitim Sen ile konfederasyonu KESK’in, sendikalı sayısının artışı da dikkate alındığında oldukça yüksek oranda üye

¹ Eğitim işkoluna yeni katılan ve 30 bine yakın üyesi olduğu söyleyen Aktif Eğitimciler Sendikası da değerlendirmede dikkate alınmalıdır.

kaybettiği görülüyor. Eğitim Sen'in üye kaybını, tek başına kamu çalışanlarının merkeze çekilmesi veya devlet baskısıyla açıklayamayız tabi; eğitimde neoliberal modele geçişi ve neoliberal politikaların muhattap olarak sivil toplum örgütlerini (STK) öne çıkarmasını da dışsal nedenler arasında saymalıyız. Modernist eğitimin öğrenciyi değişime tabi tutmak gibi bir iddiası vardı. Öğrencisinde davranış değişimini sağlayan öğretmenin, halkın kendisinden farklı fikir, davranış ve taleplere sahip olması vatandaşın reddettiği değil, aksine benimsediği bir öğretmen özelliği idi. Bu niteliklere sahip olan öğretmenlerin (solcular), öğrencisini mevcudun dışında genel kabul gören ve inşa edilen *geleceğin* dünyasına hazırladığı için halkın ilgisini çekmedi. Neoliberalizmin yeni muhafazakarlığının eğitimdeki karşılığı olan Öğrenci Merkezli Eğitim, öğrenciyi, öğrencinin ailesinden getirdiği davranışları değiştirmek bir yana onu olduğu gibi korumayı öngörür. Bu döneme damgasını vuran bu popülist model, ailenin beklentisi ile çelişen modernist öğretmenin tasfiyesini gerektiriyordu. Nihayet öyle oldu.

Rakamlar genel seçmen davranışı ile öğretmen tercihinin birebir örtüşüğünü göstermektedir. Hak kavramının sosyoekonomik, daha doğrusu sınıfsal taleplerden arındırılıp etnik, dinsel/mezhepsel ve kültürel boyuta indirgenmesi doğal olarak sınıf içi çatışmayı da beraberinde getirdi. Çatışma sınıfsal örgütlenmelerin temsil yeteneğini zaafa uğrattırken kendi içinde uyumlu, devletin ve çeşitli finans kuruluşlarının desteğinde ortaya çıkan sivil toplum örgütlerinin ilgi odağı olmasına yol açtı. (KAMU SEN, MEMUR SEN gibi örgütlenmeler aslında Türkiye'de işçi ve memurların ilk örgütlenme mantığına uygun olarak -Amele Cemiyeti gibi- faaliyet gösteren lokal sosyal dayanışma birlikleridir. Öyle olunca da Aziz Çelik'in dediği gibi bir tür "korporasyon" işlevi üstlenmeleri kaçınılmaz.²). Bütün bunlara ek olarak sınıf ya da kitle, soldan beslenen kamu sendikalarının başarısızlığını, örgüt ve kadro yapılarından kaynaklanan zaafı ile konjonktürel başka birçok nedene bağlayabiliriz. Ancak sol sendikal hareketin küçülmesindeki asıl neden yukarıda belirtmeye çalıştığım

gibi dışsal etkenlerdir.

Bu kısa giriş yazısından çıkarılması gereken sonuç kamu, özel olarak eğitim çalışanlarının sendikal örgütlenmesini moda deyimle fitrata bağlayıp kuşkulu hale getirmek değil. Arzu ettiğimiz, gerçeği bilerek bir örgütlenme modeli geliştirip onlara, üstlenebileceğinin üstünde rol atfetmeden demokratikleşme mücadelesindeki rollerinden yararlanmaktır.

Dosya yazılarımızdan biri olan Yeni Bir Öğretmen Sendikası Hareketi Doğuyor başlıklı makalesinde Bob Peterson, eğitim sendikaları için "yeni" olanı, öğrenci, veli ve ilgili sivil toplum (topluluk üyeleri) hareketleriyle birlikte hareket etmek olarak sunuyor. "Yeni" bu tanımla, en azından eğitim sendikalarına geleneksel sendikal eylemliliklerinden ayırmayı öneriyor. Peterson buna Sosyal Adalet Sendikacılığı diyor. Marksist gelenek içinde savunulması zor bir kavram olmasına rağmen veli, öğrenci ve toplumsal gelişmeyi eğitime bağlamış taraflarla onların önceliklerini gözetken bir ilişki, sınıf sendikacılığına aykırı bir tutum olmadığı gibi toplumun diğer kesimleriyle politik ittifaklar oluşturma açısından kaçınılmaz bir zorunluluktur.

Kavram yabancı da olsa pratik Türkiye'deki sol eğitim sendikalarına yabancı değil. Kavrama bulaşmadan Marksizmle ilişkisi henüz gelenek oluşturacak kadar eskiye dayanmayan Türkiye eğitim sendikalarının böyle, yani tamir edici rol üsteldiklerini söyleyebiliriz. 4+4+4 karşıtı eylemlerde itiraz edilen düzenlemelere, sınav sistemine, özelleştirmeye, din eğitimine ve hatta anadilinde eğitim talebinin karşılanmasına yönelik mücadeleler sınıfsal olmaktan öte "adalet" ve "eşitlik" arayışına denk düşen taleplerdi. Eğitim Sen, bu eylemliliklerde ittifaklarını sorunun yakın tarafları yerine, veli ve öğrenciyi temsil ettiği kuşkulu örgütsel ilişki içinde olduğu sendika, parti ve birliklerle kurmuştu. Oysa kamu iş kolunda örgütlü sendikaların kendi sorunlarını da içine katarak kamusal taleplerine ortak edeceği, ittifaklar kuracağı yoksul halk kesimi de benzer bir arayışla çevresine bakınmaktadır. Çıkış aranıyorsa yol ve yöntem basit; öğrenci, veli ve eğitimin diğer bileşenleriyle yani doğrudan halkla konuşmak...

² <http://www.toplumsol.org/merhamet-sendikaciligi-aziz-celik-birgun/>

Mücadeleden Vesayete Türkiye’de Kamu Görevlileri Sendikacılığı

Aziz Çelik

Türkiye’nin AKP’li son on yılında sendikalaşmadan değil sendikasızlaştırmadan söz etmek yerinde olacaktır. Sendikalaşma ülke tarihinin en düşük düzeylerine gerilerken sendikaların faaliyetlerinde ve toplumsal-siyasal etkilerinde de önemli bir gerileme yaşanmıştır. AKP hükümetinin benimsediği neo-liberal iktisat politikaları, dayandığı muhafazakâr sosyal değerler ve önemli bir bölümünü temsil ettiği yeni yükselen sermaye gruplarının sendika alerjileri, sendikal hak ve özgürlükler konusunda AKP’nin mesafeli tutumunu açıklar niteliktedir. Ancak, bununla birlikte, AKP’nin sendikaları bütünüyle dışlayıcı bir strateji yerine güdümlü, sembiyotik ve kontrol edilebilir bir sendikacılık yaratma hedefine de sahip olduğu görülmektedir. Sendikalaşmanın büyümesi konusunda pek hevesli olmayan AKP var olan veya potansiyel sendikal örgütlülüğü de başıboş bırakmayıp kendi hegemonyası altına almak istemektedir.

Türkiye’de kamu görevlilerinin sendikalaşmasında son yıllarda yaşanan “olağanüstü” artışlar dikkatleri bu alana çekmektedir. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı’nın resmi verilerine göre yüzde 9’larda, OECD verilerine göre ise yüzde 5’lerde seyreden işçilerin sendikalaşma oranıyla karşılaştırıldığında, 2013 itibariyle yüzde 69’a ulaşan kamu görevlilerinin sendikalaşma oranı dikkate değerdir. Diğer bir dikkat çekici yan ise, AKP’li yıllarda kamu görevlileri sendikacılığında yaşanan “olağanüstü” artıştır. 2002 yılında 600 bin civarında olan sendikalı kamu görevlisi sayısı 2013 yılında 1 milyon 468 bine ulaşmıştır. Ancak bu oransal yükseklik ve sayısal artışa rağmen kamu görevlileri sendikacılığının etkinliğinin arttığını söylemek mümkün değildir. Tersine, 1990’lı yıllarda ana eksen mücadeleye dayanan kamu görevlileri sendikacılığı günümüzde ana eksen itibariyle vesayetçi ve güdümlü sendikacılığa evrilmiştir.

1960’lar kamu görevlileri sendikacılığının yükseliş dönemi

Türkiye’de kamu görevlilerinin örgütlenme tarihi daha eski yıllara gitmekle birlikte, modern anlamda sendikalaşma 1961 Anayasası sonrası oluşan siyasi ve hukuksal rejim ile olanaklı olmuştur. 1960’ların ortalarından sonra kamu görevlileri sendikacılığında yaşanan yükseliş mevzuatın oldukça kısıtlı ve yasakçı olduğu koşullarda gerçekleşmiştir. 1960’ların memur sendikacılığının yükselmesinde siyasi atmosferin belirleyici olduğunu söylemek mümkündür.

Bilindiği gibi 1961 Anayasası siyasi açıdan özgürlükçü bir rejim oluşturmanın yanında sendikal haklarını da içeren ekonomik ve sosyal haklara yer vermişti. Sosyal devlet ilkesini benimseyen 1961 Anayasası ile ayrımsız bütün çalışanlara sendikalaşma hakkı tanımıştır. 1961 Anayasası’nın 46. maddesi ile Türkiye’de sendika hakkına ilk kez açık anayasal güvence getirilmiştir. Anayasa’nın “sendika hakkı” başlıklı 46. maddesi “İşçi niteliği taşımayan kamu hizmetli görevlilerinin bu alandaki hakları kanunla düzenlenir” hükmü ile kamu çalışanları için ayrı bir sendika rejiminin ip ucunu veriyordu.

Anayasanın memurlar dâhil tüm çalışanlara sendika hakkı tanınmasından dört yıl sonra, 1965'te çıkarılan 624 sayılı Devlet Personeli Sendikaları Yasası kamu görevlilerinin sendikal örgütlenmesini düzenlemiştir. Yasa ile kamu personelinin sendikal hakları sınırlanmış, grev yasağı gibi, toplantı ve gösteri yasağı da getirilmiştir. Cahit Talas ifadesiyle 624 sayılı yasa ile düzenlenen kamu personeli sendikaları adeta bir yardımlaşma sandığına indirgenmiştir.

Gerçekten de 624 sayılı yasa bir sendikanın temel işlevlerinden olan toplu sözleşme ve grev hakkına yer vermemekle kalmamış, başka ağır sınırlamalar da getirmiştir. Yasanın 1961 Anayasası'nın özgürlükçü yaklaşımını yansıtmadığı açıktır. Yasa devlet personelinin örgütlenmesini sendikadan çok, bir tür dernek örgütlenmesi olarak ele almıştır. Yasa çeşitli yasaklarla doludur. Devlet personeli tarafından kurulan sendikaların, bu yasa dışındaki kuruluşlarla örneğin 274 sayılı yasaya göre kurulmuş sendikalarla birleşmeleri veya bir başka kuruluşun çatısı altında üye olarak bir araya gelmeleri yasaklanmıştır (Madde 5). Faaliyetlerine önemli sınırlamalar getirilen memur sendikalarına çok sayıda kamu personeli kategorisinin üye olması da yasaklanmıştır. Hâkimler savcılar, asker kişiler, polisler, Sayıştay denetçileri ve raportörleri, Milli Savunma Bakanlığı memurları, Dışişleri Bakanlığı memurları ile din ve ibadet işlerinde çalışanların da aralarında olduğu çok sayıda kamu görevlisinin memur sendikalarına üye olmaları yasaklanmıştır (Madde 7).

624 sayılı yasa, kamu personeli sendikalarının faaliyetleri arasında toplu sözleşme ve toplu pazarlığa yer vermemiştir. Sendikaların faaliyetleri daha çok araştırma yapmak, ilgili kurumlara teklif sunmak ve onlarla işbirliğinde bulunmak şeklinde sınırlanmıştır. Bunların dışında izin verilen faaliyet ise daha çok bir yardımlaşma derneği için söz konusu olabilecek konulardır (Madde 13).

Kamu görevlileri sendikalarının faaliyetlerini sınırlayan yasa, bazı konularda oldukça katı yasaklara yer vermiştir. Siyaset ve grev yasağı en belirgin yasaklardır. Yasa memur sendikalarının herhangi bir suretle siyasi faaliyette bulunmalarını yasakla-

mıştır. Bu yasak ayrıca "hiçbir siyasi teşekkülün leh veya aleyhinde herhangi bir davranışta bulunamazlar" hükmü ile pekiştirilmiştir. Memur sendikalarının siyasi partiler, işçi ve işveren kuruluşları ile meslek örgütlerinden yardım alması, onlara yardım etmesi ve onlarla aynı örgütlenme içinde yer almalarını da yasaklanmıştır (Madde 14). 624 sayılı yasa, Anayasanın aksine son derece kısıtlayıcı ve sendikal çalışmayı olanaksız hale getiren bir yasadır. Bu haliyle daha çok 1947 Sendikalar Yasası'nı andırmaktadır.

624 sayılı yasaya paralel olarak kısa bir süre sonra çıkarılan 657 sayılı Devlet Memurları Yasası'nda ise kamu personeli rejimine ilişkin önemli düzenlemeler yapılmıştır. 1926 tarih ve 788 sayılı Memurin Kanunu yerine 14 Temmuz 1965 tarihinde kabul edilen ve 23 Temmuz 1965 tarihli Resmi Gazete'de yayımlanan 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu kabul edilmiştir.

Yasanın "Sendika kurma hakkı" başlıklı 22. maddesinde "devlet memurlarının özel kanunda belirtilen hükümler uyarınca sendika ve meslek birlikleri kurabilecekleri ve bunlara üye olabilecekleri" hükmüne yer verilmiştir. Madde bu kuruluşların özel kanundaki hükümler uyarınca mesleklerinin ve üyelerinin ortak hak ve çıkarlarını yetkili merciler önünde arayabileceklerini hükme bağlamıştır.

Ancak 657 sayılı yasa, örgütlenme ve yetkili merciler önünde hak arama olanağı tanıdığı memurlar için açık bir grev yasağına yer vermiştir. Yasaya göre, devlet memurlarının greve karar vermeleri, grev tertiplemeleri, ilan etmeleri ve bu yolda propaganda yapmaları, ayrıca memurların herhangi bir greve ve grev girişimine katılmaları, desteklemeleri ve teşvik etmeleri yasaklanmıştır (Madde 27). Bu madde, 1926 tarihli eski Memurin Kanunu'ndaki yasağın devamı niteliğindedir. Yasa ayrıca memurların, kamu hizmetlerini aksatacak şekilde memurluktan birlikte çekilmelerini yasaklamıştır (Madde 26).

Ancak 624 ve 657 sayılı yasaların bu yasakçı çerçevesine rağmen 1960'ların ikinci yarısında kamu görevlileri sendikacılığında ciddi bir atılım ya-

şanmıştır. Dönem boyunca kamu görevlilerinin sendikal örgütlenmesinde ciddi bir artışa tanık olmaktadır. Bu zaman aralığında 2 konfederasyon, 16 federasyon ve 533 sendika kurulmuştur (Mıhçıoğlu 1968: 99-135, aktaran Benli, 2003, 93). Kamu personel sendikaları içinde en etkin olanları öğretmen sendikaları olmuştur. Her ikisi de 1965 yılında kurulan Türkiye Öğretmenler Sendikası (TÖS) ile Türkiye İlkokul Öğretmenleri Sendikası (İLK-SEN) öğretmen sendikalarının en güçlü ve etkin olanlarıydı (Türkiye Sendikacılık Ansiklopedisi, Cilt 2 ve Cilt 3). Dönem boyunca kamu görevlilerinin büyük çaplı eylemleri söz konusudur. 15 Şubat 1969'da Türkiye Öğretmenler Sendikası (TÖS) tarafından Ankara'da Büyük Eğitim Yürüyüşü düzenlenmiştir. TÖS 15-18 Aralık 1969'da ise Büyük Öğretmen Boykotunu gerçekleştirmiştir. Bu boykot aslında bir genel grevdi. 1965-1971 döneminde memur sendikaları 37 protesto gösterisi düzenlemiştir (Koç, 2010). Bu gelişmeler kısıtlayıcı yasal çerçeveye rağmen, toplumsal dinamizmin önemini göstermektedir. 624 sayılı yasanın cenderesi içinde örgütlenen kamu görevlileri sendikalarının eylemleri bu çerçeveyi aşar duruma gelmiştir. Ve bu yüzden de bu sınırlı yasal çerçeveye dahi tahammül edilememiştir.

Anayasa'nın 46. maddesi, 12 Mart 1971 askeri muhtırasının ardından yapılan anayasa değişiklikleri ile çalışanlar aleyhine değiştirildi. "Çalışanlar" ifadesi madde metninden çıkarılarak, "işçiler" ifadesi konuldu. Böylece kamu görevlileri sendikalarının anayasal dayanağı kaldırılmış oldu. Değişiklik bununla da sınırlı kalmadı. Anayasa'nın 119. maddesi de değiştirilerek "memurlar sendikalarına üye olamazlar" hükmü eklendi. Böylece 1961 Anayasası ile örgütlenme hakkını elde eden memurlar, 10 yıl sonra örgütlenme yasağı ile karşı karşıya gelmiş oldu. 1970'li yıllar kamu görevlilerinin örgütlenmesi açısından sendika formu yerine dernek formunun kullanıldığı yıllar olmuştur.

1990'larda kamu görevlileri sendikacılığı: Fiili-meşru mücadele hattı

Kamu görevlilerin sendikal örgütlenmesi 1980'lerin ikinci yarısında yeniden gündeme gelmeye

başlamıştır. Dönem içinde kamu görevlilerinin sendikalaşması konusunda da önemli gelişmeler yaşanmıştır. Yasal bir düzenleme olmasa da anayasal bir engel bulunmadığı için kamu çalışanları 1980'lerin sonunda sendikalaşma çalışmalarına başladılar. İlk olarak 1990 yılında Eğitim-İş kuruldu. Aynı yıl Kamu Çalışanları Sendikalaşma Platformu (KÇSP) oluşturuldu. Bu platform daha sonra Kamu Emekçileri Sendikaları Konfederasyonu'nu (KESK) oluşturdu (1995). 1992 yılında Türkiye Kamu Sen Konfederasyonu ve 1995 yılında ise Memur-Sen kuruldu. Kamu çalışanlarının sendikal haklarının kazanılması sürecinde başını Kamu Çalışanları Sendikalaşma Platformunun çektiği eylemler önemli bir rol oynadı. 1990'lı yıllarda Türkiye'de kamu çalışanlarının sendikalaşma süreci mevzuatı önceleyen fiili-meşru mücadele hattına dayalı bir süreç olmuştur. Anayasal güvencenin ve yasal düzenlemenin olmadığı koşullarda kamu görevlileri sendikalarını adeta sokakta kurmuştur. Eğitim-İş, KÇSP ve KESK tarafından temsil edilen bu hat daha sonra yasal değişiklikleri ve anayasal tanınmayı gündeme getirmiştir.

Türkiye'de kamu görevlileri sendikacılığının 1990'lı yıllarda yeniden doğuşu 19. Yüzyıl batı işçi sınıfının mücadele hattına benzemektedir. Kamu çalışanları da 1990'lı yıllarda çok sayıda grev dışı eylem gerçekleştirdi. Kamu çalışanlarının grev hakkı yasal olarak tanınmadığı için grev dışı eylemler kamu çalışanları açısından tek toplu eylem aracı olarak öne çıktı. Kamu çalışanları çeşitli mitingler yanı sıra iş bırakma eylemleri de gerçekleştirdi. 1993 ve 1994 yıllarında iş bırakma ve toplu vizite eylemleri yapıldı. 17-18 Haziran 1995 günlerinde 100 bini aşkın kamu çalışanı Kızılay Meydanını işgal etti.

Mevzuatta sendikal güvencelerin olmadığı koşullarda yürütülen ve gücünü meşruiyetinden alan bir sendikacılık dönemi söz konusu olmuştur. Kamu görevlilerinin yürüttüğü bu mücadele sürecinin ve fiilen kamu görevlileri sendikalarının kurulmaya başlanmasının ardından Anayasa değişikliği gündeme gelmiş ve Anayasanın 53. Maddesi 1995 yılında değiştirilerek kamu görevlilerinin sendika kurmasına ilişkin dolaylı bir anayasal düzenleme

yapılmış ve idareyle toplu görüşme yapabilmeleri anayasal hüküm altına alınmıştır. Ancak bu hüküm ile öngörülen “toplular görüşme” mekanizmasının toplu iş sözleşmesi ile ilgisi yoktur. “Toplu görüşme” daha çok sendikalar ile kamu idaresi arasında görüş-alışverişi mekanizması olarak adlandırılabilir. Ancak bu kısıtlı anayasal çerçevenin hayata geçmesi için 6 yıl beklenmesi gerekmiştir.

2001 yılında Anayasanın 51. Maddesinde yapılan değişiklik ile “işçiler” ifadesi yerine “çalışanlar” ifadesi konmuş ve böylece 53. maddede yapılan değişiklik ile bütünlük sağlanmıştır. 2010 yılında yapılan anayasa değişikliği ile Anayasanın 53. maddesi kamu görevlileri açısından yeniden düzenlenmiş ve kamu görevlilerine bu kez “toplular sözleşme” hakkı tanınmıştır. Ancak bu toplular sözleşme hakkı, grevi içermeyen bir sorunlu tahkim mekanizması (grev yasaklı toplular sözleşme rejimi) anlamına gelmektedir. Toplu sözleşme görüşmelerinde anlaşma olmaması halinde bir zorunlu tahkim kurumu olarak Kamu Görevlileri Hakem Kurulu son kararı verecektir. Bu nedenle değişiklik örtülü bir grev yaşı olarak değerlendirmek mümkündür.

2000’lerde kamu görevlileri sendikacılığı: Vesayet sendikacılığının yükselişi

Türkiye’nin AKP’li son on yılında sendikalaşmadan değil sendikasızlaştırmadan söz etmek yerinde olacaktır. Sendikalaşma ülke tarihinin en düşük düzeylerine gerilerken sendikaların faaliyetlerinde ve toplumsal-siyasal etkilerinde de önemli bir gerileme yaşanmıştır. AKP hükümetinin benimsediği neo-liberal iktisat politikaları, dayandığı muhafazakâr sosyal değerler ve önemli bir bölümünü temsil ettiği yeni yükselen sermaye gruplarının sendika alerjileri, sendikal hak ve özgürlükler konusunda AKP’nin mesafeli tutumunu açıklar niteliktedir. Ancak, bununla birlikte, AKP’nin sendikaları bütünüyle dışlayıcı bir strateji yerine güdümlü, sembiyotik ve kontrol edilebilir bir sendikacılık yaratma hedefine de sahip olduğu görülmektedir. Sendikalaşmanın büyümesi konusunda pek hevesli olmayan AKP var olan veya potansiyel sendikal örgütlülüğü de başboş bırakmayıp kendi hegemonyası altına al-

mak istemektedir.

2002’de başlayan ve halen devam eden dönem, AKP’nin tek başına ve yüksek oy oranları alarak hükümet olduğu bir dönemdir. İktisat politikaları açısından kendinden önceki hükümetlerin neoliberal yaklaşımlarını istikrarla devam ettiren AKP hükümetleri, bu dönem içinde toplumsal ve siyasal yaşamın değişik alanlarında güçlü bir hegemonya yarattı. Bu hegemonyanın çalışma hayatı ve sendikalar açısından da geçerli olduğunu söylemek mümkündür. Sendikal hareketin önemli bir bölümü, 1940 ve 1950’li yıllarda olduğu gibi, iktidar partisinin etkisi altına girmiştir. Sendikaların üyelerinin ezici çoğunluğunun halen kamuda olduğu (kamu işçisi ve kamu görevlisi olarak) dikkate alındığında, bu etkinin nedenleri daha iyi anlaşılabilir. AKP’nin devletin bütün alanlarında elde ettiği hakimiyet ve güç karşısında sendikal hareket ciddi bir kendine güvensizlik yaşamaya başlamıştır. AKP’nin on yılı, çalışma ilişkilerinde zoraki bir çalışma barışı yaratmıştır. AKP’nin bu hegemonyası karşısında sendikal hareketin ortak hareket edebileceği bir siyasal dinamik olmayışı, sendikal hareketin önemli bir bölümünün sinmesine yol açmıştır.

İlginç olan AKP döneminde kamu görevlilerinin sendikalaşmasında yaşanan artıştır. AKP hükümetleri Türkiye’de geçmişte örneklerine rastlanan vesayet sendikacılığını, sembiyotik sendikacılığı yeniden öne çıkarmak istiyor. Bunun uygulamada çeşitli örneklerini görmek mümkündür. Bunlardan en çarpıcı olanı kamu görevlileri sendikaları alanında yaşanmaktadır. Kamu görevlileri sendikalarına üye olan kamu görevlilerinin sendika aidatlarının devlet tarafından ödenmesi uygulaması, sendikaların içişlerine açık bir müdahale olarak ortada durmaktadır. 2005 yılında başlayan bu uygulama Anayasa Mahkemesi tarafından iptal edilmesine karşın, “toplular sözleşme primi” adıyla sürmektedir. Bir diğer çarpıcı gelişme ise hükümete yakın bir memur konfederasyonunun üye sayısında yaşanan artıştır.

2013 kamu çalışanları sendikalaşma istatistiklerine göre 2 milyon 135 bin kamu görevlisin 1 milyon 468 bini sendikalı. Sendikalaşma oranı yüzde

69'a ulaştı. İşçilerin sendikalaşma oranının özel sektörde ise fiilen yüzde 3 olduğu dikkate alınacak olursa memurların sendikalaşma oranları tam bir mucize! 2013 verilerine göre Memur-Sen 708 bin üye ile en çok üyeye sahip konfederasyon, Kamu-Sen 445 bin üye ile ikinci, KESK ise 237 bin üye ile üçüncü konfederasyon durumunda. 11 hizmet kolunun 10'unda Memur-Sen'e bağlı sendikalar çoğunluk sendikası durumunda. KESK ise sadece kültür sanat hizmet kolunda çoğunluğu sağlamış durumda. 445 bin üyeli Kamu-Sen ise hiçbir hizmet kolunda çoğunluğa sahip değil. Bu durum ciddi bir eşitsizlik anlamına geliyor. Sendikalı memurların yüzde 48'ini temsil eden Memur-Sen toplu sözleşme heyetinde yüzde 80 oranında temsil ediliyor.

Tablo: Kamu Çalışanlarının Sendikalaşması (Bin) (2002-2013)

	KESK	Kamu-Sen	Memur-Sen	Toplam
2002	262	329	42	633
2013	237	445	708	1468
Değişim (%)	-10%	35%	1586%	132%

Kaynak: Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı

Tabloda üç büyük kamu çalışanı konfederasyonunu 4688 sayılı yasanın kabulünün ardından ve AKP dönemindeki üye sayıları ve değişim oranı yer almaktadır. Sendikalı kamu çalışanı sayısının bu dönemde yüzde 132 artarak 633 binden 1 milyon 468 bine ulaştığı görülüyor. Ancak bu artışın konfederasyonların üye sayısına yansımaları ise ciddi bir asimetri gösteriyor. KESK'in üye sayısı yüzde 10 oranında gerilerken, Kamu-Sen'in üye sayısı ise yüzde 35 ile sınırlı kalmış. Asıl astronomik artış ise Memur-Sen'in üye sayısında yaşanıyor. 2002'de 42 bin olan üye sayısı 2013'te yüzde 1586 oranında bir artışla 708 bine ulaşmış durumda. Memur-Sen sendikal bir "destana" imza atarak rakiplerini "bozguna" uğratmış durumda! Bir diğer ifadeyle bu 12 yıllık dönemde sendika üyesi olan 835 bin yeni üyenin 666 bini Memur-Sen'e ait. Böylece yüzde 69'a ulaşan kamu çalışanlarının sendikalaşma oranının büyük ölçüde Memur-Sen'in üye artışından kaynaklandığı görülüyor.

Bu durumun bir "mucize" oluşturduğu ortada. Ancak Memur-Sen'in üye sayısında bu artış hayatın olağan akışına ve sendikal hareketin gidişatına uygun değil. Dünya sendikacılık literatüründe de bir örneğine rastlamak zor. Bu artışın "olağandışı" nedenleri olduğu gayet açık. Yıllardır kamu çalışanlarının için kararlı bir mücadele yürüten KESK'in üye sayısında kısmi bir gerileme yaşanırken, Kamu-Sen sınırlı bir artış sağlayabilirken nasıl oluyor da Memur-Sen 11 yılda 16 kat büyüyor? Memur-Sen dünya ve Avrupa sendikal örgütleri (ITUC ve ETUC) tarafından üye kabul edilmezken üye sayısını nasıl bu kadar artırabiliyor? Aslında, ortada sendikal başarı ve sendikal mücadele ile artan üye sayısı yok. İşin sırrı sembiyotik sendikacılık ve devlet destekli sendikacılık anlayışında yatıyor.

Öncelikle kamu görevlilerinin iş güvencesinin sendikalaşmayı artırdığı söylenebilir. Nitekim kamu işçileri arasında da benzer bir eğilim her zaman var olmuştur. Ancak tuhaf olan bu artışın konfederasyonlar arasındaki inanılmaz dengesiz dağılımıdır. Bunun iki sırrı olduğunu söylemek mümkün. Birincisi sendika üyesi kamu çalışanlarının aidatları "toplular sözleşme primi" adı altında fiilen devlet tarafından ödenmektedir. Anayasa Mahkemesi tarafından iptal edilen bu düzenleme bir hile ile adı değiştirilerek tekrar uygulanmaya başlandı. Diğer bir ifade ile sendikaya üye olan kamu görevlisi fiilen aidat ödememekte, hiçbir özveride bulunmamaktadır.

Devlet kesesinden sendikacılık diyebileceğimiz bu durum sendika üyeliğini kolaylaştırmaktadır. Bu faktörün beslediği bir diğer faktör ise "yandaş" sendikacılıktır. Hükümete yakınlığı ve desteği ile bilinen Memur-Sen'in 12 yıllık AKP döneminde 16 kat büyümesi tesadüf değildir. Memur-Sen hükümete verdiği desteğin ve hükümete olan yakınlığının karşılığını örgütlenmede korunup kollanarak almaktadır. Hükümet ve Memur-Sen arasındaki sembiyotik ilişki (karşılıklı yararlanmaya dayalı ilişki) astronomik artışın ardındaki temel nedendir. Sendika üyeliğinin mali hiçbir maliyetinin olmaması, ek olarak hükümete yakın bir konfederasyona üyeliğinin bürokrasi tarafından teşviki ve böylesi bir konfederasyona üyeliğinin kamu

görevlilerinde yarattığı “huzur” ve işlerinin daha kolay çözüleceği inancı kamu çalışanları sendikacılığında yaşanan bu sendikal “mucizenin” temel nedenleridir.

Meşru emek mücadelesi hattına dönüş

Kamu görevlileri sendikacılığında bir yandan yüksek sendikalaşma oranları yaşanırken öte yandan grevsiz bir tek sendika rejimi inşa edilmiştir. Mevzuat bütün yetkileri birinci konfederasyona vermektedir. Bu durumda sendikacılıktan değil korporasyondan söz etmek mümkündür. Memur-Sen’in AKP döneminde birinciliği “garanti” altına alındığı için şimdilik kamu görevlileri sendikacılığı kontrol altına alınmış durumdadır. Aiddatların devlet tarafından ödeniyor olması nedeniyle kamu görevlilerinin büyük bölümü arasında bu durumu sorgulama eğilimi düşüktür. Kamu bürokrasisinde hükümete yakın bir konfederasyona üyeliğin vermiş olduğu “huzur” nedeniyle bu sorgulamama eğilimi devam edecektir. Atamalarda Memur-Sen üyesi sendikalara tanınan fiili rol nedeniyle Memur-Sen üyeliği bir tür örtük “garanti” anlamına gelmektedir. Öte yandan toplumun her kesimine sirayet eden muhafazakarlaşmanın kamu bürokrasisini de güçlü biçimde etkisi altına aldığı unutulmamalıdır. Bu etkenler AKP’nin sendikal alanı denetim altına alma arzusu ile birleşince ortaya sayısal olarak şişen ancak kof bir sendikal yapı çıkmaktadır.

Geçmişten bugüne kamu görevlilerinin sendikalaşması ve dernekleşmesinde siyasal faktörlerin işçilere göre yüksek olması, memur örgütlenmelerinde ideolojik hatların daha belirgin olması yaygın bir eğilimdir. İşçilerin tersine kamu görevlilerinin siyasal tercihleri, ideolojik-kültürel arka planları sendika tercihinde güçlü bir rol oynamaktadır. İşçi sendikacılığında sendikanın işçinin hayatında oynadığı rol (aldığı zam, sağladığı maddi olanaklar) ön plandayken, kamu görevlileri sendikacılığında bu ilişki daha dolaylıdır. Diğer bir ifadeyle kamu görevlileri sendikacılığının ideolojik-siyasal yükü daha fazladır. Bu durum kolaylıkla parçalı bir sendikal hareket yaratmaktadır. Bu parçalı yapının güçlü tarihsel kökleri de söz konusudur. Kuşkusuz sendikal anlayışlar arasın-

daki köklü farklar da kaçınılmaz olarak parçalı bir yapının ortaya çıkmasına yol açmaktadır.

Kamu görevlileri sendikacılığının lokomotifi ve kurucusu sayılabilecek KESK’in üye sayısında kısmi bir azalma yaşandığı, diğer bir ifadeyle görece olarak küçüldüğünü söylemek mümkündür. 1990’lı yıllarda kamu sendikacılığı hareketinin gövdesi oluşturan ve mücadeleye damgasına vuran KESK ciddi bir sayısal daralma yaşıyor ve toplumsal etkinliği zayıflıyor. Halen en diri sendikal örgüt olmasına karşın görece gerileme tartışma götürmez. Kuşkusuz bu gerilemede yukarıda ele aldığımız dışsal etkenlerin rolü büyük. Ancak KESK’in daralmasında iç etkenlerin de önemli bir rolü olduğu tartışma götürmez.

Sendikal hareket için olmazsa olmaz olan güçlü yerel birimlerin varlığı, işyeri temelinde güçlü örgütler yaratılması, üyelerin sendikal süreçlere katılması gibi konularda ciddi zaafılar yaşandığı gözlenmektedir. Üye ile örgüt yönetimi arasındaki makas giderek açılıyor. Merkezi siyasal ittifaklarla belirlenen yönetim anlayışı nedeniyle üye bileşimi ile yönetim arasında önemli bir asimetri oluşmaktadır. Yerel örgütler zayıflamakta, yerel kadrolar yorgunluk belirgin bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Eylem kararlarının alınma biçimi (artan biçimde merkezîyetçilik) ve bunlara katılımın zayıflaması bir diğer eğilim olarak not edilmelidir.

Bu durumun geriye çevrilebilmesi KESK’in 1990’ların başındaki sendikal tarza dönmesi ve işyeri düzeyindeki, yerel düzeydeki örgütlenmesini güçlendirmesi ve meşru bir emek mücadele hattı oluşturmaya ile mümkündür. Güçlü ve işleyen sendikal örgütler kurmadan, kendini güçlü bir örgüt olarak inşa etmeden, kamu çalışanının sorunlarına anında tepki verip çözüm bulmadan KESK yeniden güçlü bir örgüt haline gelemez. Nasıl şekillenirse şekillensin merkezi siyasal ittifaklara dayalı sendikacılık anlayışı ile güçlü bir sınıf örgütü inşa etmek zordur.

Kamu Emekçileri Sendikal Hareketi Nereye?

Erkan Aydoğanoglu¹

Kamuda örgütlü “memur” sendikaları, geçtiğimiz yıllar içinde üye sayısı bakımından hızlı bir şekilde büyümesine karşın, kamu emekçileri sendikal hareketine kaynaklık eden taleplerden hemen hiç birisi ciddi anlamda karşılanmadı. Bu durumun ortaya çıkmasında kuşkusuz dünyanın hiçbir yerinde olmayan, sadece adı “toplusözleşme” olan, etkisiz ve anlamsız bir “pazarlık” mekanizmasının büyük etkisi oldu. Ancak yine de, kamu emekçileri sendikalarının üye sayısının artmasına rağmen, sendika ve konfederasyonların sendikal mücadele içindeki gücü ve etkisinin giderek zayıflamasının en önemli nedeni olan, yüz binlerce sendika üyesinin “pasif üyeler” olarak kalmasının önüne bir türlü geçilemedi.

Kamu emekçileri, yüz yıllık mücadele deneyimlerine dayanarak, işçi sınıfının 1989 Bahar Eylemleri sürecinde sendikalarını kurup, “fili-meşru mücadele” anlayışını kendisine rehber edinerek 1990’lı yıllardan mücadeleciler çizgileri ile her dönem kendilerinden bahsettirdiler. Bu mücadele sürecinde kuşkusuz işçi sınıfının deneyimlerinin ve sınıftan öğrenme isteğinin önemli katkıları oldu. İlk ortaya çıkış ve gelişme sürecinde işçi sınıfı ile omuz omuza veren kamu emekçileri, sınıf mücadelesi içinde yürüttüğü mücadeleciler sendikal çizgisi ile geniş kitleler içinde kalıcı ve saygı durulan bir yer edindi.

1990’lı yıllar boyunca, daha sonradan KESK’i oluşturan sendikaların mücadelesinde sendika hakkı ve örgütlenme özgürlüğünün tek başına bir anlam ifade etmediği, tıpkı grev ve toplu sözleşme hakkının birlikte kullanılması gibi, ancak toplu bir şekilde kullanılabilecek türden bir hak ve özgürlük olduğu vurguları sıkça yapıldı. Bu yönüyle ister işçi, ister kamu emekçisi olsun, tüm işçi ve kamu emekçileri için sendika, grev ve toplu sözleşme haklarının bir bütün oluşturduğu ve ancak birlikte kullanılabildiklerinde etkili olacağı savunuldu.

KESK’in bütün karşı çıkışlarına rağmen 2001 yılında kamu emekçilerine grev ve toplusözleşme hakkı vermeyen, 4688 Sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları Kanunu çıkarıldı. Bu kanunla kamu görevlilerinin örgütlenme hakkı, toplu pazarlık süreci, toplu pazarlığın içeriği ve sendikaların faaliyetleri son derece katı ve yasakçı bir zihniyetle düzenlendi.

4688 Sayılı Kanunun çıkmasından bu yana, Türkiye’de genelde kamu emekçileri sendikal hareketinin, özelde ise KESK’in örgütlenme ve mücadele sürecinde yaşanan gelişmeler, “2 milyon kamu emekçisinin sesi” olma iddiasıyla yola çıkan KESK’in ve bağlı sendikaların sendikal mücadele ve eylem çizgisinin dönem dönem tartışılmasını beraberinde getirdi. Bu yazı ile kamu emekçileri sendikal hareketinin ve onun önemli bir parçası olan KESK’in sendikal eylem çizgisini sınırlı ölçülerde değerlendirmeye çalışacağız.

Sendikal hareket ve KESK’in eylem tarzı

Türkiye’de sermaye güçlerinin kendi sınıf egemenliklerini güçlendirmek için yaptığı yasal ve

¹ Dr., Eğitim Sen Eğitim Uzmanı
(erkanaydogan@gmail.com)

fiili müdahaleler (Çeşitli yasal düzenlemeler, eğitimde 4+4+4 dayatması, sağlıkta dönüşüm uygulamaları, iş güvencesi ve kıdem tazminatına yönelik girişimler, esnekleştirme, sendikasıztırma, taşeronlaştırma uygulamaları), başta eğitim ve sağlık olmak üzere tüm kamu hizmetlerinin sermayenin dönemsel ihtiyaçları doğrultusunda biçimlendirilmesini beraberinde getirdi.

Kamuda örgütlü “memur” sendikaları, geçtiğimiz yıllar içinde üye sayısı bakımından hızlı bir şekilde büyümesine karşın, kamu emekçileri sendikal hareketine kaynaklık eden taleplerden hemen hiç birisi ciddi anlamda karşılanmadı. Bu durumun ortaya çıkmasında kuşkusuz dünyanın hiçbir yerinde olmayan, sadece adı “toplusözleşme” olan, etkisiz ve anlamsız bir “pazarlık” mekanizmasının büyük etkisi oldu. Ancak yine de, kamu emekçileri sendikalarının üye sayısının artmasına rağmen, sendika ve konfederasyonların sendikal mücadele içindeki gücü ve etkisinin giderek zayıflamasının en önemli nedeni olan, yüz binlerce sendika üyesinin “pasif üyeler” olarak kalmasının önüne bir türlü geçilemedi.

Öncesi bir tarafa, AKP iktidarı döneminde sağlık, eğitim, enerji, maden, haberleşme, ulaşım vb alanlarda yaşanan açık ve gizli özelleştirme uygulamaları ve kamu hizmetlerinde yaşanan yoğun ticarileştirme süreci, işçileri olduğu kadar, kamu emekçilerini de yakından etkiledi.

Mevcut sendikalar içinde kamu emekçileri sendikal hareketini yaratan KESK dışında, kamuda yaşanan yoğun özelleştirme, esnek, güvencesiz ve angarya çalıştırma girişimlerine karşı sesini çıkaran olmadı. Öte yandan KESK’e bağlı 11 sendika olmasına karşın, her sendikanın sadece kendi gündemini oluşturan konularda yapılan eylem ve etkinliklerle meşgul olması nedeniyle, kamuda yaşanan kapsamlı dönüşüm süreci karşısında sendikalar cephesinden güçlü ve etkili bir karşı koyuş gerçekleştirilemedi.

Uzun süredir, işçi ve emekçilerin ana gündemini oluşturan saldırı yasaları ile kamu emekçilerinin çalışma ve yaşam koşullarını daha da geriletmenin, başta iş güvencesi olmak üzere çeşitli haklarını geri almanın hesapları yapılıyor. Meclisin emek düşmanı performansı göz önünde tutulduğunda, yapılacak birkaç oturumda kamu emekçilerinin pek çok kazanımını ortadan kaldıran yasaların bir

torbanın içine doldurularak tek kalemde çıkarıldığını görüyoruz.

Türkiye gibi ülkelerde sendikalar, bütün eksikliklerine rağmen, sınıf hareketinin en önemli aktörlerinden birisi olma özelliğini sürdürüyor. Kamu emekçileri hareketi ise, geçtiğimiz yıllar içinde kimi zaman yükselip geniş kesimleri kapsayan bir harekete dönüşürken, kimi zaman da “yaprak kımıldamayan” bir görüntü sunabiliyor. Kamu emekçileri sendikalarında da, sınıf hareketinin dönemsel seyrinden bağımsız olarak, bir süredir bazı eksiklik ve zaafırlar yaşanırken, bu zaafırların nasıl aşılabacağı konusunda çeşitli platformlarda tartışmalar yürütülüyor.

Kamu emekçilerinin mücadelesinin son yıllarda rutinleşip her şeyin dönemsel “mücadele programlarına” endekslenmesi diğer yandan hareketin sürekli yapılan basın açıklamalarına sıkışıp kalması, kamu emekçileri arasında, üyelerden sendikal kadrolara kadar belirgin bir “yorgunluk” ve “bezginliğe” yol açmış durumda. Kamu emekçileri mücadelesinde güçlü bir biçimde kendisini gösteren “protestocu” eylem tarzı ve kadrolara dayalı eylem biçimleri, sendikal kadrolar dahil çok sayıda kamu emekçisi tarafından sık sık eleştiriliyor. Son yıllarda hizmet birimlerinde yığınların günlük talepleri etrafında mücadelenin örgütlenmesi yerine sadece “politik kadroların” katıldığı eylem tarzının egemen eylem hattı olarak izlenmesi sendikal harekette yaşanan darlaşmanın en önemli nedenini oluşturuyor.

Siyasi iktidarın attığı her adımda kamu emekçilerinin kazanılmış haklarını birer birer elinden aldığı ve iş güvencesinin altını fiilen boşalttığı bir ortamda, KESK ve bağlı sendikaların sayısal olarak büyümek ve niteliksel olarak mücadeleyi güçlendirmek bir yana giderek zayıflayan ve etki alanını bizzat kendisi daraltan sendikal eylemleri benimsemesi ve kendisini bir sınıf örgütü olarak örgütlemek yerine hızla “solculaşan”, dolayısıyla gerçek anlamda kamu emekçilerinin birleşme ve mücadele örgütü olmaktan giderek uzaklaşan bir yönelim içine girmiş olması dikkat çekici.

KESK ve bağlı sendikanın yaptığı çağrılara son yıllarda işyerlerinden çok az yanıt geliyor. Böylece durumlar bir taraftan kurum olarak sendikaları zayıflatırken, diğer taraftan az çok mücadelecilik kimliğiyle tanınan KESK’e bağlı sendikalara karşı

güvensizliğe dönüşebiliyor. Eylem takvimlerinin ve biçimlerinin sürekli tartışma konusu yapılması, genel merkezlerin şubeleri, şubelerin temsilcileri ve genel merkezi suçlaması, sorunun kaynağına inip çözüm üretmek yerine, yaşanan örgütsel sorunların derinleşmesine ve çözümsüz kalmasına neden oluyor.

Ne yapılmalı?

Kamu emekçileri sendikal hareketi ve bütün eksikliklerine rağmen onun tek ve gerçek temsilcisi olan KESK'in geçmiş dönemde karşı karşıya kaldığı güçlükler ve önümüzdeki dönemde yoğunlaşarak artacak olan saldırılar, aynı zamanda kamu emekçileri sendikal hareketinin yeniden örgütlenmesi, yeniden mücadeleci bir çizgiye çekilmesi için önemli olanaklar sunuyor.

Sermaye saldırılarının bu kadar yoğunlaştığı bir dönemde, kamu emekçileri hareketinde bu saldırıları engelleyerek geri püskürtebilmek için atılacak adımların başında, işyerlerinden şubelere ve genel merkezlere kadar birleşik ve güçlü bir mücadele hattının oluşturulması ve kamu emekçilerinin geniş kesimlerini harekete geçirmeyi hedefleyen mücadeleci bir sendikal çizginin benimsenmesi gerekiyor.

Kamu emekçilerinin hangi sendikada örgütlü olduğuna bakmaksızın, bütün kamu emekçilerini birleştiren bir tutumun benimsendiği ve bu tutumun bir gereği olarak sadece üyelerinin değil, tüm kamu emekçilerinin mücadelesini yürütme iddiasında olan bir sendikal hareket yaratmayı hedeflemeden yaşanan sorunları çözebilmek mümkün görünmüyor.

Sendika ve konfederasyon üst yönetimlerinin emekçilere yönelik önyargılarını bir kenara bırakarak, onların talepleri için birlikte mücadeleyi örgütlemek, güvencesiz ve örgütsüz çalışmak zorunda bırakılan emekçileri fiilen sahiplenilen bir sendikal çizgi oluşturulmak zorunda. Farklı sendikalara üye olanları "rakip sendikaların" üyeleri olarak değil, kamu emekçileri sendikal hareketinin potansiyel bir parçası olarak görmek ve "2 milyon kamu emekçisinin sesi" olma iddiasını yeniden sahiplenerek, bu önemli slogana uygun sendikal politikalar geliştirmek hedeflenirse kamu emekçileri sendikal hareketinin içinde bulunduğu durgunluktan çıkması sağlanabilir.

Kamu emekçileri mücadelesinin somut talepler üzerinden örgütlenmesi, hükümet ile emekçilerin (toplusözleşme sonuçları, zamlar, çeşitli toplumsal ve siyasal gelişmeler vb üzerinden) karşı karşıya gelmesinin sağlanması ve bu karşı karşıya geliş içinde KESK'in mücadeleci tutumunun yine somut olarak ortaya konulması gerekiyor. Ancak bu yapıldığında, bir taraftan var olan üyeler harekete geçirilirken, diğer taraftan bu tutumu gören yüz binlerce örgütsüz kamu emekçisinin yüzünü KESK'e dönmesi ve kamu emekçileri mücadelesinde bu temelde bir yenilenme yaşanması sağlanabilir.

Sendikal zeminde yaşanan her türlü parçalanmışlığa son verecek, sendikalı sendikasız, şu ya da bu konfederasyona bağlı olduğuna bakılmaksızın; kadrolu, geçici sözleşmeli, ücretli, taşeron vb gibi ayrımları fiilen ortadan kaldıracak ve farklı statülerde çalıştırılan tüm emekçileri ortak mücadele içinde birleştirecek bir sendikal politika kamu emekçileri sendikal hareketinin tek gerçekçi çıkış yolu olarak görünüyor. Bu durum aynı zamanda, hak kayıplarına karşı bir süredir biriken tepkilerin birleştirilebilmesi, sendikalar ile üyeler arasındaki bağların yeniden ve daha güçlü kurulması açısından da önemli.

Emek hareketinin bir bütün olarak somut bir mücadele stratejisi etrafında birleştirmenin yolu, bugüne kadar benimsenen kendiliğinden ve dağınık mücadele anlayışlarıyla derin bir hesaplaşma yaşamayı ve sendikaların kendisini mücadeleci temelde hem örgütsel, hem de yönetsel anlamda yenilemesini gerektiriyor.

KESK ve KESK'e bağlı sendikalar, bütün zaafı ve eksikliklerine rağmen en örgütlü, en mücadeleci, yığınlar içinde en çok itibara sahip sendika merkezleri olma özelliklerini bugün de sürdürüyorlar. Bu nedenle KESK ve bağlı sendikaların mevcut zaafılarını aşması, protestocu sendikal çizgiyi bir tarafa bırakıp daha mücadeleci, demokratik, inisiyatif sahibi ve disiplinli bir emek örgütü olarak hareket etmesi, sadece kendileri açısından değil, emek hareketinin gelişimi açısından da önemli olduğu gerçeğini unutmamak gerekiyor.

Değişen Koşullarda Eğitim ve Bilim Emekçileri

Fevziye Sayılan

Bugün Türkiye’de Batı tipi gelişmiş bir akademik işgücü piyasası yok. Akademiye giriş/erişim ve bir kadroya yerleşme kriterleri büyük ölçüde siyasi ve idari kararlarla belirleniyor. Bu, durumun vahametini hafifletmiyor, bilakis daha karmaşık hale getiriyor. Çünkü uluslararası akademik piyasada ad san sahibi olmak üniversiteler için erişilmesi gereken temel hedef olarak gösteriliyor. Liberal normlar, kıstaslar, değerlendirme ölçütleri ve sıralama ölçeklerinin yanı sıra YÖK’ün akademisyen/araştırmacı seçme ve yerleştirme kriterleri işliyor. Üniversite hem iktisadi süreçlerin hem de idari-siyasi iktidarın cenderesi içinde varlığını sürdürüyor. Bu durum üniversiteyi, işlevini, eğitim ve bilim emekçilerinin koşullarını belirliyor.

Doğrudan kendi adına konuşmayı unutmuş, (bu elbette karşı duruşu yoksaymak anlamına gelmiyor) kendi sorunlarına yabancılaştırmış bir akademik çevrenin gidişatını, genel olarak neoliberalizm eleştirisi bir retoriğe bürünmüş de olsa, arkaplanı göz ardı ederek ele almak imkânsız.

Bugün eğitim ve bilim emekçileri olarak adlandırılan akademik çevre, YÖK rejimi altında entelektüel tavrını yitirmiş, serbest piyasa dayatmasına teslim olmuş ve siyasal iktidarın giderek artan baskısı altında varlığını sürdüren üniversitede, yılların biriktirdiği sorunlar altında varlığını sürdürmeye çalışıyor.

Üniversiteleri de içine alan neoliberalizmin eğitim ve okul sistemini kapitalizmin ihtiyaçlarına uygun biçimde hizaya sokmaya yönelik küresel müdahalesi dünyanın her yerinde benzer özellikler gösterdi. İnsani kapasiteyi (akıl, duygu, beceri, yetenek) insan sermayesine dönüştürmeye yönelik ve ‘reform’ adı altında sunulan bu müdahaleler, eğitim sistemini piyasanın istilasına açmaya yönelikti. Özellikle üniversiteler giderek sermaye birikiminin yeri haline geldi.

Küresel neoliberal saldırı yerel bağlamlarda kimi yerel özellikler de gösterdi. Türkiye’de askeri darbe ile hırpalanmış ve baskı altında alınmış olan üniversiteler, 1990’larda ivme kazanan neoliberal dönüşüme fazla zorlanmadan uyum sağladı. YÖK ve neoliberal müdahale ile başlayan süreç, son dönemde İslamcı muhafazakâr kuşatma/kadrolaşma ile tamamlandı. Bugün entelektüel alanı siyasi iktidarın güdümüne almaya yönelik eğitim ve kültür politikalarının merkezinde üniversiteler var.

Milat’ı YÖK’ün kuruluşu (1981) kabul edersek, üniversiteler uzun zamandır sele kapılmış durumda. Bourdieu’nün deyişiyle neoliberalizm, “saf pazar mantığının dışına çıkabilecek tüm kolektif yapıları ortadan kaldırmaya yönelik bir program olarak” üniversiteyi de tahrip etti (bkz aktaran Tekin, 2003).

Bu tahribatın en çarpıcı yanı, kendi misyonu ve işlevine ilişkin tartışmaların giderek üniversiteden kovulmasıyla ilgiliydi. Eleştirel düşüncenin

ve toplumsal sorumluluk nosyonunun kapı dışarı eden üniversitede, eğitim-öğrenme süreçleri de büyük bir değişim geçirdi. Hangi bilginin geçerli olduğuna ilişkin kıstaslar giderek piyasa ve iş dünyası ile bağlantılı hale geldi. Meslek edinmeyle yükseköğrenim arasındaki bağ daha da sıkılaştı, toplumsallaşma, kültürel yeniden üretim ve siyasal bilincin şekillenmesi gibi temel üniversite misyon ve işlevleri giderek unutuldu. Artık üniversitede üretilen bilginin piyasaya nasıl bağlanacağı ve değer kazanacağına ilişkin tartışmalar ana gündeme yerleşiyor, üniversite bu yeni işlevine uygun biçimde işletmeye dönüşüyor.

Eğitimin ve bilimin serbest piyasa radikalizmine teslim edildiği bu dönemde, üniversitenin içten dönüşümü de derinleşti (bkz Nalbantoğlu, 2003). Türkiye’de modern üniversitenin seksen bir yıllık (1933) kısa tarihinde YÖK ile geçen otuz yılı aşkın dönem ağırlık oluşturuyor. Bu dönem kendi ihtiyaçlarına uygun kadroları, düşünme ve yönetme tarzını yarattı. Eleştirel duruş zayıfladı. Bugün artık üniversitede hafızasını büyük ölçüde yitirmiş geniş bir akademik çevre var. Kuralları onlar koyuyor, bilim yapma ve düşünme kıstaslarını onlar belirliyor. Olan bitenleri normal karşılayan zihinler, ‘yenilikçilik’ adına bilimi ve öğretimi piyasaya nasıl daha da bağlamakla meşgul. Kendi sorunları üzerine düşünme, toplum ve kamu yararını gözetme gibi nosyonlar gözden düşeli epey oldu.

Ayrıca 1980 sonrası dönemde üniversitenin siyasal otoritenin güdümüne girmesi, ardından eğitim ve bilimin piyasa radikalizmine teslim edilmesi ve kültür endüstrisinin tam boy ortaya çıkışıyla birlikte, en çok da gardını indiren akademik çevre nedeniyle, entelektüel alanda üniversitenin esamesi okunmaz oldu. Bu durum entelektüel alanda akıntıya karşı düşünceyi marjinalleştiren ve siyasal iktidarı olumlayan anaakım (sağ-sol liberal ve muhafazakâr aydınlar meselesi) entelektüel odağın şekillenmesini kolaylaştırdı. Bunun özellikle 90’lardan itibaren süregelen etkisi ve rolü, en açık biçimde AKP iktidarı altında geçen son oniki yılda ortaya çıktı. Neyin doğru ve yanlış olduğu, tarih, geçmiş ve gelecek üzerine kamusal ölçekteki tartışmaları tekeli altına alan piyasa ve medya eksenli entelektüel çevre karşısında üniversite tamamen

yönsüzleşti. Aynı dönemde akademide boy gösteren post modern akademik moda da bu yönsüzleşmeyi ve yabancılaşmayı derinleştirdi.

İçinde bulunduğumuz son dönemde siyasal iktidarın giderek artan otoriterleşme yönelimi ve ona eşlik eden keyfi ve hukuksuz uygulamalarla birlikte, giderek tamamen kontrolden çıkan keyfilik üniversite yönetimlerine de sirayet etti. Bu dönemde üniversite, siyasal etki ve baskıya karşı durma ve özerk karar alma yeteneğini tamamen kaybetti. Bugün siyasal iktidar karşısında suskun kalan rektörler tarafından yönetiliyor üniversite. Dahası bu artık yadırganmıyor bile, tuhaf olan eleştiri. Kendi değerlerine sahip çıkamayan akademik çevre için artık doğru ve gerçeğin kaynağı nedir sorusu da anlamlı değil. Bütün olumsuz koşullara rağmen, varlığını sürdürmeye çalışan, eleştirelilikten beslenen ve üretken tartışmaya zemin sunan adacıklar yok değil üniversitede. Ancak akademik çevrenin, ortak sorunlar etrafında, kendisi üzerine düşünme yeteneği erozyona uğramış durumda. Akıntıya kapılanlar ile direnenler arasındaki fikri uçurum ile akademik hiyerarşinin yerleşik yapısının neoliberal iklim içinde birbirinden uzaklaştırdığı kadrolar/kademeler ve aynı zamanda farklı üniversitelerde (devlet, vakıf, özel üniversite) farklı statülerde çalışmanın yol açtığı sorunlar akademik çevreyi çözmeye devam ediyor.

Bugün Türkiye’de Batı tipi gelişmiş bir akademik işgücü piyasası yok. Akademiye giriş/erişim ve bir kadroya yerleşme kriterleri büyük ölçüde siyasal ve idari kararlarla belirleniyor. Bu, durumun vahametini hafifletmiyor, bilakis daha karmaşık hale getiriyor. Çünkü uluslararası akademik piyasada ad san sahibi olmak üniversiteler için erişilmesi gereken temel hedef olarak gösteriliyor. Liberal normlar, kıstaslar, değerlendirme ölçütleri ve sıralama ölçeklerinin yanı sıra YÖK’ün akademisyen/araştırmacı seçme ve yerleştirme kriterleri işliyor. Üniversite hem iktisadi süreçlerin hem de idari-siyasal iktidarın cenderesi içinde varlığını sürdürüyor. Bu durum üniversiteyi, işlevini, eğitim ve bilim emekçilerinin koşullarını belirliyor.

Bu koşullarda fikir/bilim emekçilerinin en önemli kaybı, akademik özgürlük ve özgür bilim yapma

koşuluyla ilgili. Bilim emekçileri toplum ve doğa yararına bilgi üretirken ve topluma karşı sorumluluklarını yerine getirirken ağır baskılarla karşılaşılıyor. Bugün üniversiteyi tehdit eden en büyük tehlike bununla ilgili. İnsan sağlığını ve çevreyi tehdit eden sanayileşmenin yarattığı sonuçlarını işaret eden (Prof.Dr. Onur Hamzaoğlu); Hidroelektrik Santralleri (HES), ve diğer enerji yatırımları ile suyun kullanım hakkının şirketlere uzun erimli devredilmesinin etkilerini ortaya koyan sosyal bilimciler (Prof. Dr. Beyza Üstün); ve siyasal katılma, tartışma gibi muhalif faaliyetlerde bulunanlar çeşitli baskılarla susturulmaya çalışılıyor. Sendika üyelerine yönelik baskı ve sindirme artarak sürüyor. Yakın zamanda YÖK ‘Yükseköğretim Kurumları Yönetici, Öğretim Elemanı ve Memurları Disiplin Yönetmeliği’nde yaptığı değişikliklerle, akademisyenlerin bilimsel tartışma ve açıklamalar haricinde medyaya bilgi veya demec vermesini disiplin suçu olarak tanımladı. Eleştirel düşünce ve tartışmanın dolaşımına karşı bu tahammülsüzlük, üniversitenin rolünü ve işlevini daraltmaya yönelik ve dönemin baskı politikalarıyla da uyumlu.

Sesi kısılan üniversitede, bilim emekçisi, sadece önüne konan kıstaslar çerçevesinde düşünen, üreten, konuşan bir teknisyene indirgeniyor. Tüm bu olumsuzluklara rağmen, diplomalı işsizler okyanusundan geçerli kriterlere ulaşabilen ve akademik çevreye giren araştırma görevlilerini ise belirsizlikler bekliyor. Güvencesiz ve rekabete dayalı bir çalışma ortamında kendini bulan genç araştırmacı, hem olası bir kadroya yerleşmek için akademik otoritenin gözüne girecek, bu arada aynı konumdaki meslektaşlarıyla da yoğun bir rekabetten kaçınamayacak. Akademisyen ya da bilimci yetiştirmenin ilk basamağının böylesine mobing

de dahil, angarya ve keyfi uygulamaya açılması üniversiteyi kurutmayı göze almakta eşdeğer. Nitekim son dönemde, bölüm ya da anabilim dalı başkanına ters düşen ya da haklarını isteyen araştırma görevlilerinin kendilerini kapının önünde bulduklarını biliyoruz.

Üniversitede hem bu kuşatılmışlığın, hem de uğradığı yapısal dönüşümlerin sonucunda, eleştirel düşünce zayıfladı, çoğunluk izlenimci biçimde pasifize oldu. Bütün bu olumsuzlukları ve akademik çevreyi çözen koşulları açacak ortak örgütlenme ise ufukta görünmüyor. Eldeki sendika ve dernek türü araçlar ise hem yeterli değil, hem de bunlar ortaklıkları büyütmekten ziyade, bölünmeyi keskinleştiren bir işlev görüyor. Karşı duruş ise giderek protestoya hapsoldü. Moral yükseltici protestonun değerini değeri bir yana. Karşı koyuşu bir gösteri ve retoriğe indirgemeden büyütme gerekiyor. Sürece müdahale etmenin araçlarını çeşitlendirmek, yeni araçlar ve yaklaşımlar bulmak, üretken tartışma gündemleri oluşturmak lazım. Üniversitenin içindeki cılızlaşan fikri tartışma ve kültürel faaliyet bunun alanlarından biri, bunları çoğaltmak lazım...

Ne çok şey lazım, bize özgürlük lazım!

Tekin, S. (2003) “Üniversite ideasını yeniden düşünmek: Neo-liberalizm, Teknik Akıl ve Üniversitenin Geleceği” Toplum ve Bilim, sayı 97: 144-163

Nalbantoğlu, Ü. (2003) Üniversite A.Ş.de bir ‘homo academicus’ : ersatz yuppie akademisyen,” Toplum ve Bilim, sayı 97: 7-42.

Sendikalar ile İlişki ya da İlişkisizliğimiz Üzerine

Hasan Hüseyin Aksoy*

Taşeronlaşmanın yaygınlaştığı, çocuk emeğinin devlet güvencesinde kullanıldığı, emeklilik yaşının ortalama ömür süresine yaklaştığı, işlerin ve mesleklerin toplumsal cinsiyet rollerine göre belirlendiği, asgari ücretin değil bir aileyi tek kişiyi bile geçindiremez hale geldiği, gelecek güvencesi sayılabilecek tazminatlar ve emeklilik haklarının törpülendiği, iş güvencesinin ortadan kalktığı bir dönemi yaşamaktayız ve bu durum giderek ağırlaşmaktadır. Bu durum, başta sendikasız emekçiler olmak üzere, bir emek örgütü olan sendikaları, sınıfsal ve tarihsel konumlarına ve devraldıkları tarihsel, enternasyonal mirasa uygun yönetmeyen sendikacıları, sendikalarına bu bağlamda yeterince emek ve destek vermeyen, onları gereğince eleştirmeyen üyelerini düşündürmelidir.

“Sendika” güçlü bir sözcük. Sendikalar öncelikle emek örgütleri. Ama sadece bu değil daha ötesi anlamları da var. Bir taraftan, kurumsal bir yapı olarak, devlet, sermaye ve çalışanlar ile çalışanların aileleri arasındaki ilişkiler içinde uzun zaman önce bir yer edinmişliği var. Bu edindikleri yer, devletin ve hukuksal sistemin tanınması ve hegemonyanın oluşturulmasında kullanılan ideolojik araçlardan biri olmaları (Althusser, 2002) nedeniyle sendikaları sistem içi kurumlardan biri yapıyor ve sistem içi konumlarını muhalif olarak ya da üstlendikleri çeşitli roller ile de sürdürüyorlar. Bununla birlikte, sendikaların, tarihsel ve doğal olarak kapitalist sistem içinde emek ve sermaye çatışmasının taraflarından biri ve emekçilerin dayanışma ve mücadele örgütü olarak onların haklarını korumaya ve geliştirmeye yönelmesi beklenmekte, bunu gerçekten yapmaya kalktığında da genellikle bir çatışma, baskılanmasıyla ve daha ötesi sendikacılar ve sendika üyelerinin şiddet görmesiyle, öldürülmesiyle karşılaşmaktadır. Bazı dönemlerde ve bazı ülkelerde bu baskıların çok yoğun olduğu ve kalıcı toplumsal sorunlar, yapısal değişiklikler ve çatışmalar yarattığı görülmüştür. Türkiye’de de 1960’lı yıllardan sonra güçlenen sendikal hareket ve sürdürdüğü hak mücadelesi 1980 faşist darbesi ile büyük baskı altında kalmış, öncelikle “işçi sınıfı” bilincini taşıyan ve sadece ekonomik haklar peşinde koşmayan mevcut sistemi sorgulayan sendika yöneticileri hapse atılmış, işkence edilmiş, suikasta uğramış, bunlar arasında öldürülenler, akıbeti belirsiz kaybedilenler olmuştur. (Bu vesile ile, sahip olduğumuz ekonomik, siyasal, yurttaşlık hak ve özgürlüklerimizde de payı olan bu insanları saygıyla anmak isterim).

Tüm eziyetler, yasaklamalar, işkence ve cinayetlerin amacı, emekçilerin mücadelesinin kendilerine ve tüm emekçilere, yoksullara, işsizlere ve gelecek beklentisi belirsizlik içinde olan mülksüz gençlere sağlayacağı haklar ve özgürlükleri engellemek, sermaye birikimini geriletici etkisini ortadan kaldırmaktır. Sanayi devrimi sonrasında tüm kapitalist gelişmiş ülkelerde gözlenen (Mason, 2009), Türkiye’de 12 Eylül 1980’den sonra daha yakından gözlediğimiz tüm bu baskıların sermaye kesimine çoğu kez doğrudan onaylanmış olması ya da bizzat bu kesimin ve onlarla işbirliği içindeki sendikaların denetiminde gerçekleştirilmiş olması, günümüzdeki bu çatışmanın taraflarını daha açık bir şekilde göstermektedir. Bu nedenle sendikaların doğal varoluş nedenlerine uygun davranabilmeleri için sermaye kesimlerinden, başka bir deyişle işverenlerden, devletten ve daha farklı ve genel amaçları olan siyasal partilerden bağımsız olabilmeleri gerekmektedir. (Aydoğanoglu, 2011) Günümüzde kurulu ve oldukça geniş kitlelere ulaşan sendikaların özellikle sermaye ve iktidara yakınlık göstermesi, kısmen denetim altına girmesi, ondokuzuncu yüzyılın ortalarından başlayarak küçük kazanımlar ve bazı dönemlerde büyük dönüşüm yaratan

*Prof. Dr. A.Ü.

kazanımların geriye çevrilmesine yol açabilecek bir tutumdur. Yakın tarihte, 1970'lerin sonunda başlayan neoliberal politikaların yüz yıllık kazanımları birkaç on yılda ortadan kaldırması ya da bu yönde ilerlemeye devam etmesi gerek emekçileri gerekse, emekçilerin kazanımlarından yararlanan büyük toplumsal çoğunluğu düşündürmelidir, kaygılandırmalıdır. Çünkü sendikalar öncelikle kendi üyelerinin yaşam standartlarını yükseltmek ve bunu sürdürmek amacını taşısa da daha geniş toplumsal alanda, insanca yaşamak için gerekli pek çok hak ve özgürlüğün kazanılmasının da öncülleri olmuşlardır (Jackson, 1996; Mason, 2009).

Sendikalar özünde işçilerin ve daha ötesi emeği ile geçinen vasıfsız , yarı vasıflı ve yüksek vasıflı çalışanların örgütüdür, ancak aynı zamanda, çalışanların sınıf mücadelesi , toplu pazarlık ve toplu sözleşme ile elde ettiği hakların yaşamlarına dokunduğu, bunlardan yararlanan herkesin örgütüdür. Bu, sadece günümüz ile ilgili değil, tarihsel mücadeleler sonucu elde edilen kazanımları kullanan herkesi, bilinçsiz ya da bilinçli ('kendinde' ya da 'kendisi için')olarak aynı topluluğun bir parçası yapar. Doğal olarak içine doğduğumuz için çoğu kez fark etmediğimiz ve neredeyse her yurttaşın kendi ya da ailesi aracılığı ile kullandığı önemli tarihsel kazanımlar arasında asgari ücret, sekiz saatlik iş günü, kıdem tazminatı, ücretli izinler, hastalık ve emeklilik sigortaları sayılabilir. Günümüzde bunların neredeyse her biri, güçsüzleşmiş, iç çekişmelere ve siyasal ya da kültürel amaçlara adanmış, siyasal partilerin, devletin ya da sermayenin denetimine girmiş sendikalar ya da onların yönetimlerinin de etkisi ile erozyona uğramakta, üretim ilişkilerinin emek yanını oluşturanlara tüm ülkelerde GSMH'dan daha az pay düşmektedir. Taşeronlaşmanın yaygınlaştığı, çocuk emeğinin devlet güvencesinde kullanıldığı, emeklilik yaşının ortalama ömür süresine yaklaştığı, işlerin ve mesleklerin toplumsal cinsiyet rollerine göre belirlendiği, asgari ücretin değil bir aileyi tek kişiyi bile geçindiremez hale geldiği, gelecek güvencesi sayılabilecek tazminatlar ve emeklilik haklarının törpülediği, iş güvencesinin ortadan kalktığı bir dönemi yaşamaktayız ve bu durum giderek ağırlaşmaktadır. Bu durum, başta sendikasız emekçiler olmak üzere, bir emek örgütü olan sendikaları, sınıfsal ve tarihsel konumlarına ve devrildikleri tarihsel, enternasyonal mirasa uygun yönetmeyen sendikacıları, sendikalarına bu bağlamda yeterince emek ve destek vermeyen, onları

gereğince eleştirmeyen üyelerini düşündürmelidir. Kuşkusuz, yoksulların, işsizlerin ve genelde tüm toplumun gelir dağılımındaki adaletsizlikler dahil her ekonomik ve siyasal sorundan muzdarip bir yaşam sürmesinin iktidarlar ve sermaye sınıfının sömürü mekanizmaları dışındaki önemli bir müsebbibi, çalışmakta olanların halihazırda kullandıkları birçok hak ve özgürlüğü borçlu oldukları sendikal mücadeleyi görmezlikten gelip ya sendikasız olmaları ya da kendilerine gösterilen, işaret edilen devlet, siyaset ya da sermaye sendikalarına üye olmalarıdır. Sendikalı üye sayılarının daha çok bu kümedeki kişilerden oluşması, emekçilerin geçmişteki kazanımları, hakları ve özgürlükleri için mücadele eden emekçilerin en büyük engelini oluşturmaktadır. Bu konudaki hegemonya ve ideolojik kuşatmanın kırılması da, emekten yana faaliyet gösteren, sınıf sendikacılığı yapan sendikaların en önemli gündemi olmalıdır..

Eğitim alanı da bu mücadele ve sorunlardan bağımsız değildir. Eğitim çalışanları da hem alanlarına özgü mesleki ve ekonomik kazanımları, hak ve özgürlüklerini birer birer kaybediyor, hem de örgütlülüklerinin anlamı üzerine düşündüren yapısal sendikal sorunlar yaşıyorlar. Bir yandan tüm çalışanların kazanılmış haklarını korurken, kendilerine miras bırakılan hak ve özgürlükleri korumak ve onları genişletmek için ulusal ve uluslararası düzeyde, sınıf bilinci içinde düşünmek, kaybedilmekte olan bu zemini , enternasyonalist ve emek eksenli bir mücadele zeminini yeniden kurmak için çaba göstermek gerektiği açıkça görülmektedir. Bunun önündeki engellerin kaldırılması çabalarına, yaşanmakta olanların bizimle ilişkisini kurarak, düşünömsel ve kolektif bir değerlendirmeye tabi tutmakla başlanabilir. Diğer bir çaba da, mevcut durumun nedenleri ve geniş toplumsal kitlelerin sendikalar ile yeterince diyaloga girmemesine yol açan tarihsel, kültürel, ekonomik, siyasal vb. etkenlerin sürekli olarak yerel ve uluslararası bağlamda gözden geçirilmesi olacaktır.

Kaynaklar

- Althusser, L. (2002). İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları. (Çev. Y. Alp, M. Özışık). İstanbul: İletişim Yayınları..
- Jackson, M. P. (2006). Sendikalar. Çev. Erinc Bilginoglu. Ankara: Öteki Yayınevi.
- Mason, P. (2009) Çalışarak Yaşamak ya da Savaşarak Ölmek. İstanbul:Yordam.
- Aydoğanoglu, E. (2011). Dünyada ve Türkiye'de Sendika-Siyaset İlişkisi. Genişletilmiş İkinci Basım. Ankara: Kültür Sanat Sen Yayınları.

Eğitim Sendikaları Demokratik mi?

*Abdullah Damar**

Tüzüklerini incelediğimiz eğitim sendikalarının tümü, bağlayıcılığı bulunmayan mevzuat hükümden ya da geleneksel örgüt kültürlerinden kaynaklı olarak “delege” sistemine bilinçli bir şekilde sarılmışlardır. Bu durum, örgütleri, iç demokrasiden yoksun, hiyerarşik-merkeziyetçi ve bürokratik bir yapıya büründürmüştür. Eğitim emekçileri arasında karşılık bulan fikirlerin örgütlendiği beş eğitim sendikasının, 4688 sayılı yasayı hem yetersiz bulup, hem de bu yasanın sınırlamalarına bu kadar uygun davranmaları düşündürücüdür.

Demokrasi, iktidarın halkçı kökenli olduğunu savunan ve iktidarı halka dayandıran teoridir. Amerika başkanlarından Abraham Lincoln’ün çok ünlü olmuş “Demokrasi halkın, halk için, halk tarafından yönetimidir.” tanımına göre bir ülkede, uygulamada demokrasi olabilmesi için halkın aynı zamanda yönetilen ve yöneten olması veya en azından yönetilenlerin (halkın) büyük bölümünün iktidarın kullanılmasına katılması gerekmektedir (Çam, 2011).

Morin’e (2000) göre demokrasi, halkın egemenliğinin yasalara itaat ile kendiliğinden sınırlandırılmasını ve egemenliğin seçilmişlere aktarılmasını içerir. Aynı zamanda, demokrasi, güçler ayrılığını, bireysel hakların güvence altına alınmasını ve özel yaşamın korunmasını sağlar. Bu bağlamda, demokrasi, fikirlerin ve çıkarların çeşitliliğini varsayar. Çeşitliliğe saygı, demokrasinin, çoğunluğun azınlıklar üzerindeki diktatörlüğüyle bir tutulamayacağını dile getirir. Dolayısıyla, demokrasi azınlıkların ve muhaliflerin var olma ve kendilerini anlatma hakkını kapsmalı ve aykırı fikirlerin anlatımına izin vermelidir. (Morin, 2000.Akt; Bayhan, 2002).

Çam (2011) demokrasi düşüncesinin genel olarak şu öğelerden oluştuğunu ileri sürer;

- Kişi-toplum ilişkilerinin belirlenmesi sürecine halkın tümüyle katılması,
- Azınlık haklarına saygılı bir çoğunluk yönetiminin sağlanması,
- Kişiye ait hak ve özgürlüklerin korunması ve
- Toplumun tüm üyelerine fırsat eşitliğinin sağlanması...

Demokrasinin önemli öğelerinden biri olan kişi-toplum ilişkilerinin belirlenmesi sürecine halkın dâhil olması, “siyasal katılma” kavramıyla açıklanmaktadır. Siyasal katılma konusunda, Amerikalı siyaset bilimcisi Robert Dahl, bu konunun boyutlarını;

- a) İlgi,
- b) Önemseme,
- c) Bilgi,
- d) Eylem, olarak sıralıyor. (Kapani, 2012.s.144)

*EYTPE Bilim Uzmanı

Bu boyutlardan ilgi, siyasal olayları izlemeyi; önemseme, siyasal önem vermeyi; bilgi, olaylar ve sorunlar hakkında bilgi sahibi olmayı; eylem ise siyasal olaylara aktif olarak karışmayı ifade eder (Kapani, 2012.s.144).

Demokratik bir toplumda bireyler, Kapani'nin (2012) sözünü ettiği siyasal sisteme katılmayı seçimler, referandumlar, çeşitli sivil toplum örgütleri ve sendikalara üye olup, etkinliklere katılarak sağlarlar.

Bu noktada, sendika terimini de biraz açmak gerekiyor. Sendika teriminin eski Yunan ve Roma hukuk sistemlerine kadar uzanan bir geçmişi vardır. O dönemler "syndic" kelimesi bir kentin ya da birliğin temsilini sağlamakla görevli kimseler anlamıyla kullanılmaktaydı. "Syndicat" terimi de temsil ile görevli kimselerin etkinliklerini ve fonksiyonlarını belirtmek için kullanılıyordu. Günümüzde ise sendikalar "çalışanların ortak hak ve çıkarlarını korumak, sorunlarını çözmek için kurulmuş ekonomik ögeler taşıyan; devlet, siyasi parti gibi örgütlenmelerden bağımsız örgütler" olarak tanımlanabilir (Ulutaş ve Sönmez, 2011; 12).

Sendikalarda çalışmalar; Genel Merkez, Bölge ve/veya Şube Merkezi ve İşyeri Temsilciliği eliyle yürütülmektedir. Sendikalar da diğer toplumsal örgütlenmeler gibi çeşitli süreçler içererek varlıklarını sürdürürler. Sendikalar için bu süreçler: "Temsil edilme, karar alma ve uygulama"dır. (Ulutaş ve Sönmez, 2011;12). Ulutaş ve Sönmez'e (2011) göre; üyeler pratik güçlükler ya da başka nedenlerle sendika yaşamının her alanında bulunamazlar. Bu yüzden belirli koşullarla, denetimleri altında bulunacak biçimde ve belli bir süre için temsilciler seçerler. Bu seçim sonucu göreve gelen temsilciler ise tüzük ve ilgili kararlara göre hareket ederek kontrol altında tutulmayı kabul ederler. Temsil edilmek, üyenin sendikal iradesinin bir başkasına devredilmesi değildir. Bu süreç başlıca örgüt organlarının belirlenmesi, görev alacakların seçimi, dikey ve yatay örgütlenmenin boyutları, merkezi yapı ve bu yapının yayılması na göre oluşmaktadır. Ancak bu sürecin demokrasi ilkelerinden kopup dış müdahalelere maruz

kalması ya da kötüye kullanılması mümkündür. Bunu engellemek görev alanların gerekli sorumlulukları yerine getirmelerine ve duyarlılıklarına bağlıdır.

Sendikalar konusunda bir başka önemli nokta da tüm örgütler gibi ortak karar esasına bağlı olarak varlıklarını sürdürmeleridir. Tüm sendikal çalışmalar kararlara bağlı olarak yürür. Karar alma, yine temsilcilikte olduğu gibi belirli şartlar doğrultusunda kendi içlerinden birine bırakılabilir. Kararlar üyelerin özgür iradeleri ile ve bu iradelerin yansıtılmasıyla alınmıyorsa örgütün demokratik olduğu söylenemez dolayısıyla her üyenin görüşünün hesaba katılması demokrasinin bir gereği olduğundan son söz yine üyeye aittir. Örgütün karar alıp işleri yürütebilmesi çoğunluğun kararına ve ortak kabule bağlıdır. Bu süreçte kararın niteliği değil, katılım özellikle tabanın katılımı önemlidir. Üyelerin bu sürece katılımı örgütün demokratik niteliğinin kaynağıdır. (Ulutaş ve Sönmez, 2011; 13).

Konumuzla ilgisi bakımından 1980 sonrası memur sendikacılığının gelişimine bakmak gerekiyor. Ulutaş ve Sönmez (2011) 1985 yılında kamu emekçilerinin sendikal örgütlenmelerinin ve sendika kurmalarının önünde anayasal bir engel olmadığını, uluslararası sözleşmelerin ve 1982 Anayasası'nın 90. maddesinin kamu emekçilerine sendikal örgütlenme hakkı tanıdığını ve bu yönde yapılan yorumların memur sendikacılığında açılımlar yarattığını, bu sonuca göre Sendika Yürütme Komisyonları (SYK) oluşturulduğunu, ülkemizde sınırlı sayıda da olsa memurların sendika kurma hakkını elde ettiğini ve 12 Eylül Anayasası'nın boşluklarından yararlanarak kurulan memur sendikalarının ancak 25.06.2001 tarihli ve 4688 sayılı Kanunla yasal dayanağa kavuştuğunu belirtirler.

Bilindiği gibi sendikalar işçi sınıfı ve emekçilerin en eski, en yaygın ve en kitlesel sınıf örgütlenmeleridir. İki yüzyılı aşkın bir birikim ve mücadele sürecinde olgunlaşmış ve kurumsallaşmıştır. Örgütsel yapıların güçlenmesindeki en büyük etken kurumsallaşma ve benimsenen ilkelerin hayata geçirilmesidir (Eğitim-Sen, 2004: 23).

Sendikaların üyelerini bir arada tutabilmesi, sendikada örgütleyebilmesi için en önemli araçlarından birisi iç örgütlenme, diğeri ise dış örgütlenmedir. Bu amaçla örgütlenme çalışmaları temelde iki yönlü olarak yürütülür. Bunlardan birincisi her sendikanın yapması gereken “örgütlenmenin örgütlenmesi” (iç örgütlenme), diğeri ise “örgütlenmenin örgütlenmesi” (dış örgütlenme) dir. İç örgütlenme, sendikanın var olduğu, geçmişten bu yana belli bir sendikal faaliyet sürdürülen işyerleri için söz konusudur. Bu örgütlenme biçimi, üyelerin sendikal konularda daha aktif olmasının önünü açar ve onların örgüt kültürü çerçevesinde eğitilmesini gerektirir. Dış örgütlenmede ise sendika kadroları, sendikanın örgütlü olmadığı işyerlerindeki emekçileri sendikal yapmak için çalışır (Ulutaş ve Sönmez, 2011; 22).

Yeni sendikalaşmakta olan işyerlerinde örgütlenmek, başından itibaren disiplinli bir plan-program oluşturmak ve tüm çalışanları örgütlemeyi hedef olarak belirlemekten geçer. Sendika üyelerinin sendikal eylem ve etkinliklerle yeniden örgütlenmesi, başka bir ifadeyle sendikal mücadele sürecine daha fazla katılması iç örgütlenme bakımından son derece önemlidir. Şu unutulmamalıdır ki iç örgütlenmesi güçlü olan bir sendika, gerek kendi içinde oluşturduğu bütünlük ve gerekse dışarıya karşı verdiği güçlü görüntü ile emekçiler içinde daha fazla çekim alanı yaratabilir (Eğitim-Sen, 2004: 24-25).

Örgütlenme stratejilerinin başarılı olması için de uygun taktiklerin belirlenmesi gerektiğini vurgulayan Bronfenbrenner ve Hickey, kapsamlı bir sendikal örgütlenme stratejisinin aşağıdaki on taktiği içermesi gerektiğini belirtmektedirler:

1. Yeterli ve uygun kadro ve finansal kaynakların oluşturulması,
2. Stratejik hedefin belirlenmesi,
3. Aktif alt kademe örgütlenme komitelerinin kurulması,
4. Gönüllü üye örgütleyicilerinin aktif katılımının sağlanması,
5. İşyeri içinde ve dışında insandan insana iletişimin var olması,
6. Referanslar ve değerlendirmelerin kampan-

yanın başlangıcında dikkate alınması,

7. Toplumda ya da işyerinde gündemde olan konuların esas alınması,

8. İşyerinde üyeleri etkileyici taktiklerin tespit edilmesi ve geliştirilmesi,

9. Yerel, bölgesel ve uluslararası bazda işyeri dışında üyeleri kapsayan etkileyici taktiklerin tespit edilmesi, kampanyanın örgütlenmesi esnasında ilk sözleşmenin yapılması (Ulutaş ve Sönmez, 2011; 23).

Sendikalar, aynı zamanda, tıpkı siyasi partiler gibi, çoğulcu demokrasinin vazgeçilmez unsurlarıdır. Üyelerinin hak ve çıkarlarını korurken, demokrasinin yerleşmesinde ve sağlıklı bir şekilde işlemesinde de önemli rol üstlenirler.

Sendikaların toplumsal ve siyasal işlevi bu kadar önemliyken, acaba kendi iç örgütlülüklerini ne derece sağlayabilmiş ve içyapılarında ne kadar demokratikler?

Demokrasinin temel öğeleri olan katılım, fırsat eşitliği ve azınlık grupların haklarının korunması konusunda ne kadar duyarlılar?

Üyeleri, sendika içi demokrasiden yararlanıp, seçme ve seçilme haklarını demokratik bir şekilde kullanabiliyor mu?

Bu soruların cevabını bulabilmek için ülkemizde eğitim alanında örgütlü dört büyük sendikanın, genel kurul öncesi yaptıkları il şubeleri seçimlerini hangi yöntemle yaptıklarına bakmak gerekir. Çünkü il şubelerinde yapılan seçimler sonucunda ortaya çıkan tablo, o sendikanın yönetim tablosunu da belirliyor. İl şubeleri ne kadar iç demokrasiye sahipse, üyelerin katılma haklarını ne kadar sağlayabiliyorsa, üyelerin önerge haline gelmiş fikirlerini ne kadar genel kurula taşıyabiliyorsa, sendika o kadar demokratiktir.

Bu bağlamda öncelikle en fazla üyeye sahip ve eğitim işkolunda “yetkili” sendika olan Eğitim Bir Sen sendikasıyla başlayalım. Sendika tüzüğü- nün 35.maddesinde “Şube genel kurulu şubenin en yüksek organı olup şubenin üyeleri arasından seçilen 150 delegeden oluşur. Şube yönetim ve denetleme kurulu üyeleri bu sıfatlarıyla şube ge-

nel kuruluna delege olarak katılırlar.” hükmü yer almaktadır.¹

İkinci büyük sendika olan Türk Eğitim Sen sendikası tüzüğünün 34.maddesinde “Şube Genel Kurulları;

a) Üye sayısı 400 ile 500 arasında ise, üyelerin tamamıyla, Şube Yönetim ve Denetleme Kurulu üyelerinden,

b) Üye sayısı 500 ile 3000 arasında ise, üyeler arasından seçilecek 100 delege ile Şube Yönetim ve Denetleme Kurulu üyelerinden,

c) Üye sayısı 3001 ile 5000 arasında ise, üyeler arasından seçilecek 125 delege ile Şube Yönetim ve Denetleme Kurulu üyelerinden,

ç) Üye sayısı 5001 ile 7500 arasında ise, üyeler arasından seçilecek 150 delege ile Şube Yönetim ve Denetleme Kurulu üyelerinden,

d) Üye sayısı 7501 ile 10 000 arasında ise, üyeler arasından seçilecek 175 delege ile Şube Yönetim ve Denetleme Kurulu üyelerinden,

e) Üye sayısı 10 000’den fazla ise, üyeler arasından seçilecek 200 delege ile Şube Yönetim ve Denetleme Kurulu üyelerinden,” oluşur, hükmü yer alır.²

Üçüncü sıradaki Eğitim-Sen sendikasının tüzüğünün 39.maddesinde “Şube Genel Kurulları delegelerden oluşur. 400 ile

1000 arasında 250 delegeyle, bin üyeden sonra takip eden her on üye için bir delege artırımla yapılır. Şube Yürütme, Denetleme Kurulu ve Disiplin Kurulu asıl üyeleri kendi genel kurullarına bu sıfatla delege olarak katılırlar.” hükmü yer alır. (<http://www.egitimsen.org.tr>)

Üye sayısı bakımından dördüncü sıradaki Eğitim İş tüzüğünün 31.maddesinde “Şube Genel Kurulu, ilde görev yapan delegelerden, üye sayısı 400’ü geçen illerde, iki olağan Genel Kurul arasında düzenli ödenti veren üyelerine oranlı olarak seçecekleri 200 delege ile doğal delegelerden oluşur.” hükmü yer alır. (<http://www.egitimis.org.tr>)

En son kurulan Aktif Eğitim Sen sendikasının tüzüğünde ise Şube Genel Kurulunun Oluşması

39.maddeye göre şu şekildedir; “Şubenin en yüksek organı şube genel kuruludur. Şube üye sayısı 2000’e kadar olan yerlerde 100 delegeden, üye sayısı 2000’in üzerindeki şubelerde toplam üye sayısının %5’i kadar delegeden oluşur (küsurlar en yakın yüzlük rakama yuvarlanır). Şube yönetim ve denetleme kurulu üyeleri bu sıfatla kendi genel kurullarına delege olarak katılırlar. Şube genel kurulundaki diğer delegelerin seçimi serbest, eşit, gizli oy, açık tasnif esasına uygun ve tek dereceli olarak şube genel kurulundan bir ay önce yapılır. Delege seçimi ile ilgili esaslar merkez yönetim kurulu tarafından hazırlanacak bir yönetmelikle belirlenir.” (<http://www.aktifegitimsen.org.tr>)

Bu hükümlerden de anlaşılacağı gibi, eğitim alanında örgütlü dört büyük sendikanın şube seçimleri “delegelik” yöntemiyle yapılmaktadır. Yani şubelerde bulunan üyeler, işyerlerinde delegeler seçerek, şube genel kurullarını yaparlar.

Sorun tam da bu noktada başlar. İşyerlerinde 3 yılda bir delege seçen üyeler, eğer siyasal ve sosyal olaylara duyarlı değillerse, 3 yıl sonra yapılacak seçime kadar edilgen bir durumda kalırlar. Sendikal faaliyetlere, eylem ve etkinliklere katılmazlar. Adeta sendikalarına yabancılaşırlar. Üstüne bir de sendikaların genel kurullarının seçiminde “çoğunluk” yöntemi uygulandığında, yani seçime giren listelerden, yüzde 51’i alan liste yönetime seçildiğinde, geriye kalan yüzde 49 ve bunlara sadece delege seçimlerinde demokrasiyi yaşayabilen sessiz çoğunluk eklendiğinde, birçok üye sendikalarında bile demokrasiyi tam anlamıyla yaşayamazlar.

Eğitim sendikalarının içyapılarındaki demokrasi eksikliğinin 4688 sayılı yasanın kaynaklı nedenleri de vardır. Şöyle ki; 4688 Sayılı Kamu Görevlileri ve Toplu Sözleşme Kanununun, “Genel kurulların oluşması” başlıklı bölümünde yer alan 9. maddede “Sendika ve sendika şubesi genel kurulları üyelerden oluşur. Sendika şubesi genel kurulları ve üye sayısı bini aşan sendikaların genel kurulları delegelerle yapılabilir.” hükmü yer almaktadır.³

Bu hüküm, bin üyeyi aşan yerlerdeki sendika

¹ <http://www.egitimbirsen.org.tr>

² <http://www.turkegitimsen.org.tr>

³ <http://www.mevzuat.gov.tr>

şube genel kurullarının “delege” sistemiyle yapılabileceğini hüküm altına almıştır. Ancak burada kural “emredici-zorunluluk” değil, tavsiye niteliğindedir.

Tüzüklerini incelediğimiz eğitim sendikalarının tümü, bağlayıcılığı bulunmayan mevzuat hükümden ya da geleneksel örgüt kültürlerinden kaynaklı olarak “delege” sistemine bilinçli bir şekilde sarılmışlardır. Bu durum, örgütleri, iç demokrasi-den yoksun, hiyerarşik-merkeziyetçi ve bürokratik bir yapıya büründürmüştür. Eğitim emekçileri arasında karşılık bulan fikirlerin örgütlendiği beş eğitim sendikasının, 4688 sayılı yasayı hem yetersiz bulup, hem de bu yasanın sınırlamalarına bu kadar uygun davranmaları düşündürücüdür. Özellikle, bizim de üyesi ve il yöneticisi olduğumuz ve sendikal düzenlemelerin olmadığı tarihlerde, memur sendikalarını “fili-meşru mücadele hattıyla” hayata geçiren KESK ve bağlı sendikalarından Eğitim Sen’in, 9. Olağan Genel Kurulunda da, iç demokrasiyi sağlayacak tüzük hükümlerini hayata geçirmemesi, büyük bir eksiklik olmasının yanında, hayal kırıklığı da yaratmıştır.

Eğitim sendikaları daha etkin, daha aktif, üyelerinin daha katılımcı, eylem ve etkinliklerin daha güçlü, üye sayılarının da daha yukarılarda olmasını istiyorlarsa, en başta kendi içyapılarında demokrasiyi geliştirmeli, demokratik bir örgüt kültürüne sahip olmalıdır.

Bunu yapmanın da iki yolu vardır.

Birincisi, il şubelerinde yapılan seçimlerin delege-lik yöntemiyle değil, o şubeye üye bütün üyelerin katılımıyla doğrudan yapılması. Bu yöntem, seçim sürecinde adayların bütün üyelere ulaşmasını, üyelerin de dolaysız bir şekilde seçim sürecine katılmasını sağlar.

İkincisi, sendika genel kurullarının “çoğunluk” yöntemiyle değil, “nispi temsil” yöntemiyle yapılması. Bu yöntemle de genel kurulda yönetime aday olan her liste, gücü oranında yönetimde temsil edilir.

Bu iki çözüm önerisi üyelerin, eğitim sendikalarına yabancılaşmasını engelleyeceği gibi demokra-

tik süreçlere her aşamada katılan ve yönetimlerde temsil edildiğini bilen üyelerin, sendikalarına, sendikalarının eylem ve etkinliklerine daha fazla katılmalarını daha fazla sahip çıkmalarını sağlar.

Sendikal yapıları canlı tutmak ve yeni kazanımlar sağlamak açısından örgütlenmenin gücü ve sürekliliği büyük önem taşır. Sendikanın gücü örgütlenme kapasiteleri ve üyelerle arasındaki bağlarıyla ölçülür. Üyelerle kuvvetli bağları olmayan sendikalar sayısal büyüklükleri ne olursa olsun sendikal mücadeleye ve demokratikleşme sürecine etkin katkı sağlayamazlar. (Ulutaş ve Sönmez, 2011; 14).

Bu sürecin sağlıklı işlemesi, sendikaların içyapılarının demokratikleşmesine ve dolayısıyla da toplumun demokratikleşmesine en büyük katkıyı yapar.

Kaynaklar

Bayhan, V. (2002) Demokrasi ve Sivil Toplum Örgütlerinin Engelleri. C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi Mayıs 2002 Cilt : 26 No: 1 1-13

Çam, E (2011) Siyaset Bilimine Giriş. İstanbul. Der Yayınları

<http://www.egitimbirsen.org.tr/tuzugumuz> (Erişim tarihi: 23.05.2014)

<http://www.turkegitimsen.org.tr/mevzuat2.php> (Erişim tarihi: 23.05.2014)

http://www.egitimsen.org.tr/ekler/aa-a773f16312650_ek.pdf(Erişim tarihi: 23.05.2014)

<http://www.egitimi.org.tr/bilgibelge/tuzukler> (Erişim tarihi: 23.05.2014)

<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.4688.pdf> (Erişim tarihi: 23.05.2014)

<http://www.aktifegitimsen.org.tr/web/kurumsal/> (Erişim tarihi:23.05.2014)

Kapani, M (2012) Politika Bilimine Giriş. Ankara. Bilgi Yayınevi

Sendikal Örgütlenme Üzerine (2004), Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.

Ulutaş A, Sönmez İ. (2011) Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu. Bursa

Yeni Bir Öğretmen Sendikası Hareketi Doğuyor¹

Bob Peterson²

Çeviri: Eda Ata

Kamusal eğitime zarar verme girişiminde bulunanları sadece eleştirmek artık yeterli değildir. Öğretmen sendikaları okullarımızı iyileştirmek; sosyal adalet ve demokrasi talep edebilmek için veliler, öğrenciler ve toplumla ortak çalışmalı ki güçlü devlet okullarımız, sağlıklı toplumlarımız ve canlı bir demokrasimiz olabilsin.

¹ Bu yazı Common Dreams'ta 23 Mayıs 2014 tarihinde yayımlanan makalenin çevrilmiş halidir. . BKZ: <https://www.commondreams.org/view/2014/05/23-7>

² Bob Petersen Milwaukee Öğretmenlerin Eğitim Birliği başkanıdır. Rethinking Schools'un kurucu editörlerindendir. 30 yıl süreyle Milwaukee Devlet Okullarında 5. Sınıflara öğretmenlik yapmıştır. Micheal Charney ile birlikte Transforming Teacher Unions: Fighting for Better Schools and Social Justice (Rethinking Schools, 1998)'in editörlüğünü yapmıştır.

Kamu okullarına ve öğretmenlik mesleğine yönelik durmak bilmeyen saldırıların ortasında yeniden canlandırılan bir öğretmen sendikası hareketi ortaya çıkmaktadır. Önümüzdeki birkaç yıl içinde bu yeni hareket, kamu okullarını savunma ve iyileştirmeye yönelik en önemli güç haline gelerek toplumumuzu ve demokrasimizi de savunabilir.

Bu yeni dalganın en son emaresi Los Angeles'daki sendika seçimidir. Aktivist bir yönetim kurulu olan Sendikal Güç (Union Power), ülkedeki ikinci en büyük öğretmen mevziisi olan Los Angeles Birleşik Öğretmenleri'nin (United Teachers of Los Angeles) başkanlığını kazanmıştır. Başkanlık seçimlerini kazanmış ama henüz başkanlığa atanmamış aday Alex Caputo-Pearl'ün başkanı olduğu aday listesinin, sendika için örgütleyici bir vizyonu vardır. Sendikal Güç öğretmen-toplum ittifakının öneminin farkındadır ve kamu bütçesinden okula ayrılan kaynaklardaki kesintilere karşı velilerle birlikte mücadele etmektedir.

İki diğer şehirdeki - Portland, Oregon ve St. Paul, Minnesota'da - başarılı sözleşme mücadeleleri de yeniden canlandırılan öğretmen sendikası hareketini işaret etmektedir. Her iki şehirde de sendikalar Chicago Öğretmenler Sendikası'na (Chicago Teachers Union)'na ait bir belgede yer alan "çocuklarımızın hak ettiği okullar" vizyonunu öne çıkarmıştır. Sendikalar, tüm grupları ilgilendiren sözleşme taleplerini kazanabilmek için velilerle, öğrencilerle ve topluluk üyeleriyle sıkı bir şekilde çalışmıştır. Ortak yürütülen eğitimci-toplum seferberlikleri, yöre okullarını sözleşmeleri grev olmadan düzenlemeye zorlama konusundaki temel etkenler arasında yerini almıştır.

St. Paul Öğretmenler Birliği (St. Paul Federation of Teachers) sözleşme önerilerini formüle ederken velileri ve topluluk üyelerini de bu işe

dâhil etmiştir. Söz konusu sözleşme önerileri daha düşük sınıf mevcudu, testlere ve test hazırlamaya daha az zaman ayırma ve iyileştirilmiş okul öncesi hizmetlere vurgu yapmaktaydı. Bu birlik, velilerle işbirliği içinde aralarında eğitimciler, veliler, topluluk üyeleri ve öğrencilerin bulunduğu 2500 kişilik dev bir “yürüyüş” yapmıştır. Bu yürüyüş bir okuldan hep birlikte içeri girerek yapılmış ve bir dayanışma simgesi olmuştur.

Portland Öğretmenler Derneği (The Portland Association of Teachers), dini liderlerden, NAACP’tan (National Association for the Advancement of the Colored People- Siyahların İlerlemesi Ulusal Vakfı) ve Portland Öğrenci Birliği’nden de destek almıştır. Dilekçe kampanyaları düzenlemiş ve halkın desteğini kazanmışlardır. Nihayetinde, okul yönetimi Portland Öğretmenler Derneğinin önerilerinin çoğunu kabul etmiştir. Bu öneriler arasında, örneğin, sınıf mevcutlarını azaltabilmek için yüzde 5 oranında daha fazla öğretmen alımı ve ilkokul öğretmenlerinin ders planlamaları için verilen zamanı artırma gibi maddeler bulunuyordu.

Sosyal Adalet Sendikacılığı

Benim de dahil olduğum, sayıları az ama giderek artan bir grup sendika aktivisti yıllardır geçmişten ders alan ama geleneksel sendikacılık sınırlarını zorlayan bir sosyal adalet öğretmen sendikacılığı vizyonu geliştirmeye çalışmaktadır. Bizler, büyük oranda sendika içi demokrasi ve daha yüksek üye katılımına sahip bir modeli desteklemekteyiz. Bu model, sendika üyeliğini bir tür sigorta poliçesi gibi gören ve karar alma sürecinin küçük bir seçilmiş ve/veya maaşlı çalışanlar grubunca yapıldığı işletme modeli ile bir tezat oluşturmaktadır.

Bizler ayrıca öğretmen sendikalarının rolünü de yeniden tanımlıyoruz ki bu sayede toplumlarımızın önde gelen profesyonel gücü haline gelip öğretmenlik mesleğini ve eğitimin niteliğini savunup iyileştirebilelim.

Sosyal adalet sendikacılığının olmazsa olmaz bir noktası da okul ve şehir bazında veli, öğrenci, eğitimci ve topluluk koalisyonunun oynadığı

kilit rolün fark edilmesidir. Bu koalisyon sadece eğitimsel meselelerle değil; asgari ücret, seçmen ve göçmen hakları gibi daha geniş ölçekteki okul dışı konularla da ilgilenmelidir.

Los Angeles, Portland, St. Paul ve diğer yerlerdeki öğretmen liderleri Chicago Öğretmenler Sendikası’nın dönüşümünden ilham almışlardır. Karen Lewis ve bazı diğer aktivistlerin yöneticisi olduğu Chicago Öğretmenler Sendikası, eylül ayında başarılı bir grev yapmıştır. Grev, Chicago Belediye Başkanı Rahm Emanuel ve şirket baskısı altındaki okul yönetimine rağmen okulların kalitesinde ciddi iyileştirmelerle sonuçlanmıştır ve oldukça yoğun bir halk desteği görmüştür. Bu grev aylarca süren üye ve topluluk örgütlenmesinden destek almıştır ve Chicago Öğretmenler Sendikası eğitim ve toplum sözcülüğü örgütlenmesine hala sıkı sıkıya bağlıdır.

Farklı Şartlar

Kuşkusuz ki öğretmen sendikaları karşı karşıya oldukları şartlara bağlı olarak farklı şekillerde hareket etmelidir. Bunun farkındayım. Milwaukee, Wisconsin’lıyım. Vali Scott Walker ve onun Koch şirketinden arkadaşlarının (valiyi destekleyen polis ve itfaiye sendikaları dışındaki) kamu emekçileri hakkındaki 10. Madde’yi³ uygulamaya koymasından sadece birkaç hafta sonra, eyaletin en büyük sendikası Milwaukee Öğretmenlerin Eğitim Birliğinin başkanı seçildim.

10. Madde tahkim hakkı da dâhil olmak üzere hemen hemen tüm toplu sözleşme haklarını ortadan kaldırdı. Bu madde sadece taban maaş artışları pazarlığı- hatta bu artışlar bile geçim endeksi ile sınırlandırılmıştı- hakkına dokunmadı. Yeni yasa, adil hisse ve bordro kesintilerine son verdi. Bu maddeyle kamu sendikalarına eşî görülmemiş bir yıllık sertifika yenileme şartı getirildi ve bu yeni şarta göre oy verme yetkisi olan üyelerin hepsinin oylarının yüzde 51’ini (yüzde elli artı bir değil) almak gerekiyordu ve oy kullanmayanların oyu da “hayır” olarak

³ Mart 2011’de Wisconsin valisi Scott Walker tarafından imzalanan “Acil Bütçe Onarım Yasası” (http://en.wikipedia.org/wiki/2011_Wisconsin_Act_10). (ç.n.)

değerlendiriliyordu. Bu kriterler Vali Walker için uygulansa, hiçbir zaman vali seçilemezdi.

Vali ilerleyen zamanlarda, Wisconsin tarihindeki en büyük kesintileri uygulamak suretiyle, kamu okullarına ve bu okullardaki eğitimcilere saldırmaya devam etti. Bunun yanı sıra, eyalet çapında Milwaukee bazlı özel kupon sistemini yaygınlaştırarak kamu okullarına sağlanan kaynakların daha da azaltılmasının yolunu açtı.

Milwaukee Öğretmenlerin Eğitim Birliğinin tüm bu olanlara cevabı bir sosyal adalet öğretmen sendikası olarak işimizi hızlandırmak oldu. Bizler inanıyoruz ki okullar demokrasi ve toplumun canlanması için yaşam alanları haline gelmelidir. Çalışmalarımız arasında aşağıda sıralananlar yer almaktadır:

- Devlet okullarını iyileştirme ve okulların özelleştirilmesine karşı savaşmak için topluluk, veli, öğrenci ve dini kurumlarla koalisyon oluşturma,
- Mesleğimizi ve sınıflarımızı geri kazanmak için kendimize ait bir Öğretme ve Öğrenme Bölümü kurma,
- Bir dizi öğretmenden öğretmene mesleki gelişim eğitimleri sunan Milwaukee Öğretme Öğrenme ve Halk Eğitimi Merkezi adlı bir sivil toplum örgütü kurma,
- Okul bazlı inşa komiteleri, mahalle propagandaları, sendikanın sponsor olduğu mesleki gelişim çalıştay ve kursları, gelişimsel olarak uygun olan okul öncesi uygulamalarını savunan kampanya ve komiteler, iki dilde eğitim, daha az standart test, yeterli donanımlı kütüphaneler ve benzeri daha pek çok alanda üye katılımını büyük ölçüde artırma,
- İki dilli eğitim, tüm öğrencilerin ikinci bir dil öğrenmesi, ırkçılık karşıtı ve çokkültürlü öğretim gibi konuları içeren kültürel olarak duyarlı bir öğretimi teşvik etme,
- Devlet himayesindeki yeni, öğretmen değerlendirme sistemi gibi kilit reform girişimlerinde ve bölgemizdeki topluluk okullarını (community schools) teşvik etmede bölge ile ortaklık kurma,
- Anlaşmalı sözleşme ile değil, “el kitapçığı”

ile çalışan üyelerin haklarını garantiye almak için çalışma,

Ulusal Hareket

Öğretmenler ister Wisconsin’ın geri kalmış bir kentinde ister daha yenilikçi çalışma ve eğitim kanunlarının olduğu bir kentte bulunsunlar, eğitim sendikaları kendilerini yeniden yapılandırmalı ve sosyal adalet sendikacılığına doğru yol almalıdır.

İnsanlar zorluklara karşı durmaktadır. Geçen Ağustos ayı ve bu bahar aylarında Chicago Eğitim Sendikası ve Emek Notları adlı STK, yerel eğitim sendikalarındaki aktivist ve liderlerin bilgi paylaşımını gerçekleştirebilmeleri için bir toplantı düzenledi.

Sosyal adalet sendikacılığına yönelik bu tür destekler NEA (National Education Association - Ulusal Eğitim Birliği) ve AFT’nin (American Federation of Teachers – Amerika Öğretmenler Federasyonu) en üst makamlarından gelmektedir.

NEA’nın 2012 temsilci toplantısında NEA yönetici müdürü (executive director) John Stocks üyeleri “sosyal adalet savunucuları” olmaya davet etti. NEA Başkanı Van Roekel sendikaların ilerlemelerini destekleyen Büyük Kamu Okulu girişimini tanıttı.

Randi Wingarten⁴, Philadelphia’da bir okulun kapatılmasını protesto ederken tutuklandı ve geçtiğimiz Mart ayında Texas Austin’de yeni kurulan Kamusal Eğitim Ağı (Network for Public Education) konferansında bir konuşma yaptı. Bu konuşma sırasında AFT’nin Gates kurumundan artık para kabul etmemesi gerektiğini önerdiğini duyurdu.

Kamusal eğitime zarar verme girişiminde bulunanları sadece eleştirmek artık yeterli değildir. Öğretmen sendikaları okullarımızı iyileştirmek; sosyal adalet ve demokrasi talep edebilmek için veliler, öğrenciler ve toplumla ortak çalışmalı ki güçlü devlet okullarımız, sağlıklı toplumlarımız ve canlı bir demokrasimiz olabilsin.

⁴AFT’nin başkanı. Ç.n

İletişim Eğitimi Seminerleri ve Olumlamacılık

İlker Özdemir¹

1990'lı yıllar yeni yönetim yaklaşımları ve esnek üretim biçimlerinin Türkiye'de etkinlik kazanmaya başladığı yıllardır. Bu yıllardan itibaren iletişim eğitimi başlığını içeren hizmet-içi eğitim, seminer ve konferansların yaygınlaşmaya başladığını ve iletişim becerileri eğitimi başlıklı eğitimlerin finans sektöründen başlayarak özellikle hizmet sektöründe, bunun yanı sıra tüm kamu kurum ve kuruluşlarında da hizmet-içi eğitimin bir parçası haline geldiğini görüyoruz. Hizmet-içi ve diğer eğitim çalışmalarında mesleki bilgi ve beceriye yönelik konu başlıkları giderek azalırken, bunun yerine iletişim becerileri, kalite yönetimi, pazarlama, ekip çalışması, liderlik, duygu eğitimi, etkin yönetim, inovasyon gibi uzmanlık alanına değil stratejiye *yönelik* bilgiler ağırlık kazanmıştır. Bu çerçevede, hem kamu kurum ve kuruluşlarında hem de özel sektör kuruluşlarında kalite belgeleri, web siteleri, eğitim kitapçıkları, broşürler, ilanlar, duyurular, gazeteler, eğitim cd'leri hazırlanmakta ve personele ulaştırılmaya, böylelikle bu 'yeni' yönetim ve iletişim anlayışının benimsenmesine çalışılmaktadır. 2005 yılında öğrenci odaklı büyük bir eğitim reformu olduğu öne sürülen ilköğretimde yeni müfredata geçiş ile birlikte ilköğretim müfredatına da girişimcilik derslerinin yanı sıra öğrenci ve velilere yönelik iletişim eğitimi ile ilgili dersler ve çalışmalar konulmaya başlamıştır. Yeni ilköğretim müfredatında bireyin çok yönlü gelişiminden daha çok piyasa koşullarına uyumunu esas alan terimler kullanılmaktadır. "Bilgiye yapılan yatırım", "insan kaynaklarına yatırım" gibi ifadeler eşliğinde sunulan yeni ilköğretim müfredatında insan kaynakları yönetimi, toplam kalite yönetimi ve kişisel gelişim yaklaşımlarının derin izleri görülmektedir. (MEB, 2004, s. 1-2) "Çocukların girişimci bir ruhla yetişmelerini" hedefleyen ve pragmatik düşünen ve davranan bir birey modelini esas alan yeni müfredatın iletişim, empati, çözüm odaklı olma, yaratıcı düşünme, çatışma yönetimi gibi ilkeler eşliğinde iletişim becerilerinin geliştirilmesine özel bir önem

verdiği ve yeni yönetim yaklaşımları ve kişisel gelişim yazınının iletişim anlayışının yeni ilköğretim müfredatında egemen olan iletişim anlayışlı olduğu açıkça görülmektedir. (İnal, 2005, s. 273-283). Kişisel gelişim ve iletişim eğitimlerinin, çalışanları, kuruluşları ve periyodik yayınları ile birlikte, artık başlı başına bir sektör haline geldiğini söyleyebiliriz. Kişisel gelişim ve danışmanlık şirketleri tarafından bir kısmı yurtdışından doğrudan ithal edilen herkese açık ücretli seminerler, konferanslar, workshoplar, paneller ve kongreler düzenlenmekte ve bu çalışmalar düzenli hale getirilmeye çalışılmaktadır. Danışmanlık şirketleri ve kişisel gelişim merkezleri "yaşamdan daha fazlasını bekleyenler için" kişisel gelişim programları düzenlemekte ve bu programların içerisinde yöneticilere özel eğitimler ilk sırayı almaktadır.

Üniversitelerin de yetişkinlerin eğitimi amacıyla kurulan sürekli eğitim merkezlerinin vermiş olduğu eğitimler arasında iletişim başlıklı eğitimlerin önemli bir yer tutmakta olduğu görülmektedir. Özellikle İstanbul'daki üniversitelerimizde yeni yönetim ve kişisel gelişim reçetelerini aktaran kısa süreli eğitim programlarında ciddi bir artış vardır. İletişimi odağına alan kişisel gelişim seminerleri ve konferansları arasında çok satan kişisel gelişim kitaplarının yazarlarının vermiş oldukları halka açık (ücret karşılığı) seminerlerde yer almaktadır..

Katılımcı gözlem yapabilmek için bizaat katıldığım bu seminerlerde **olumlamacılık** başat bir eğilimdir. Olumlu düşünme ve iyimser olmanın gücünü kavrayarak olumsuz düşünce ve fantezilerden kaçınmamız ve enerjimizi yapıcı-olumlu şeyler için saklamamız gerektiği türünden olumlu davranmaya yapılan vurgu, esas olarak işlerin uyumlu bir ortamda yürütülmesini amaçlamaktadır. İnsanlar şikayetçi olmaktan, eleştirici bir tutum takınmaktan kaçınmaya çağrılmakta, olumsuz düşünerek ve başkalarını eleştirerek hiçbirsey kazanılamayacağı vurgulanarak kaygı ve eleştiri duygusu olumsuzlanmaktadır. Bireysel nitelikte görülen sorunlarda da başarı ve başarısızlığın nedeninin kendimiz olduğu yolundaki telkinler ile de, dış etkenler ve yönetim/sermaye ilişkileri hesaba katılmamakta, başarısızlığın sorumluluğunu birey tarafından üstlenilmesi gereği öne sürülerek, olası bir başarısızlığın bütün sorumluluğu yönetimden alıp, tümüyle çalışanlara yüklenmektedir. Sonuç olarak olumlayıcı tavrın işlerin çatışmasız yürütülmesine yönelik, iş odaklı bir tavır

¹Yard. Doç. Dr. Çukurova İletişim Fakültesi, İletişim Bilimleri Bölümü

olduğu söylenmelidir. Burada çalışanlara devredilen yetki değil, sorumluluk olup, çalışanlardan olası başarısızlıklarında bunun sorumluluğunu üstlenmeleri istenmektedir. Dolayısıyla, açıkça belirtilmiş olmasa da bunun sonuçlarına boyun eğmeleri/katlanmaları gerektiği alttan alta zihinlere işlenmektedir. Üstelik, insanı sadece iş performansı ile değerlendirerek onu önemli ölçüde değersizleştiren bu suçlayıcı yönelim, insan odaklı bir yönelim olarak sunulmaktadır. Kaygı ve öfkeyi hayatımızdan çıkarmamız gerektiğini öne süren ve düşüncelerimizi ısrarla savunmak yerine daha esnek tutumlar almayı becerebilmeyi salık veren bu düşünceler eleştirelliği bütünüyle devre dışı bırakan steril olumlama ve konformist bir tutuma işaret etmektedir. Toplumsal nitelikteki sorunlardan ve bunların çözümüne yönelik çabalardan hiç söz etmeyerek, muhalif bir tavır benimsemeyi, eleştirelliği ve ilkeli olmayı yadsıyan bu olumlama tutum eleştiriyi bütünüyle hayatımızdan çıkarmayı esas alan steril bir olumlamaçılığın bu çalışmaların ortak paydası olduğunu göstermektedir. Kültürel koşulların yanı sıra insanların yetişme tarzlarını da dikkate almayan ve içinde bulunduğumuz dönemi altın bir çağ olarak göstermeye çalışan bu olumlama düşünme biçiminin sonuç olarak insanlarla ilgili bütün olguları **tarihsizleştirmek ve mekansızlaştırmak**: yersiz yurtsuzlaştırmak, gibi kuramsal ve pratik açıdan ciddi bir temelsizlik problemi ile karşı karşıyadır.

İletişim becerilerini geliştirme seminerlerinde *yenilik* ve *değişim* savunusu da başat eğilimlerdenidir. Kendimizi çağa ayak uydurmak için değişimin gerekli olduğu ve yeni yaklaşımların benimsenmesi gerektiği öne sürülmektedir. Yeni yüzyılda dünyanın devasa bir değişim geçirdiği öne sürülerek, mevcut alışkanlıklarımızla yaptıklarımızı yapmaya devam ederek ve yarının sorunlarına bugünün çözümleriyle yaklaşarak başarılı olunamayacağı ve bunun için yenilikler yapmak gereği üzerinde durulmakta, bu değişimin hızını tayin eden olgunun ise bilgi akışındaki değişim olduğu öne sürülmektedir. İletişim teknolojisindeki gelişmelere gönderme yapılarak bütün dünyayı ve hayatı değiştiren bir iletişim devrimi yaşandığı öne sürülmekte ve insanların bu değişime ayak uyduramaması halinde başarılı olamayacakları uyarısı yapılmaktadır. Geçmiş olumsuzlayarak şimdiki zamana odaklanmak ya da başka bir deyişle insanlığın tarihte eşi görülmemiş bir büyük dönüşüm geçirdiğini sü-

rekli yineleyerek günümüzü olumlamanın yenilik iddialarının tamamlayıcısı olduğu görülmektedir.² Burada yenilik iddialarının kuramsal dayanaklarını oluşturan yeni yönetim yaklaşımlarıdır. Yenilik başlığı altında yeni yönetim yaklaşımlarının benimsenmesi ve içselleştirilmesi çağrısı yer almaktadır. Kalite anlayışını benimsemek, müşteri odaklılık, sonuca odaklı yönetim, esneklik vb. yenilik kavramı ile işaret edilen, yeni liberal argümanların benimsenmesine yönelik bir zihniyet değişimi yaratma çabasını işaret etmektedir. Bu zihniyet değişimi ile yenilik kavramı; verimliliğe/etkinliğe engel oluyor gerekçesi ile koruyucu sosyal refah devleti modelini geçersiz kılan, çalışanların sosyal güvencelerini önemli ölçüde askıya alan ve iş yaşamında kuralsızlaşmayı esas alan bu yeni kapitalist birikim rejimine geçiş sürecinin ürünleri olarak değerlendirilebilir. Bu değişiklikler insanların önünü açıcı, gelişimlerini sağlayıcı ve onların kendilerini daha iyi ifade etmesini ve diğer insanlarla çatışmalardan uzak, uyum içerisinde yaşamasını sağlayıcı yenilikler olarak sunulmaktadır. Sık sık yinelenen “ancak çözüme odaklanan kişi çözüme gider”, “önünüze bakın ve gerçekleştirebileceğiniz hedeflere odaklanın”; “süreci yönetmeyi bilin” türünden insanları motive etmeye dayalı, içerik açısından yoksul ya da anlamı boşaltılmış retorik sözlerin seminerlerin başat anlatım biçimi olduğu gözlemlenmiştir. Bu seminerlerde bir yandan müşterilere

² Burada içinde yaşadığımız sosyo-ekonomik yapının doğallığı ve değişmezliği sürekli öne çıkarılmaktadır. Mevcut sistemi doğal ve değiştirilemez olarak onaylamak ve de bununla paralel olarak hayatın ve toplumun kültürelliğini ve tarihselliliğini yok saymak yenilik iddialarının tamamlayıcısı konumundadır. Artık bir sona gelmiş olduğumuz yolundaki düşüncelerin paralelinde seyreden söyleyiş biçimlerinin baskınlığı postmodern yeni dünya ve küreselleşme söylemleri ile birebir uyum içerisinde. Üzerinde durulması gereken nokta doğal ve değişmez kabul edilen yani verili kabul edilen bir sistemin savunusu yapılırken ve sistemin değişimine yönelik bütün talepler göz ardı edilir iken aynı zamanda değişim ve yenilik söylemlerinin başat konumda oluşur. Dolayısıyla buradaki değişim techné'ye ait bir değişim olup, 2006 yılından beri yeni bir yaklaşım olarak sunulan ve iş ile özdeşleştirilerek kazanç getiren yenilikler (yeni yöntemler ve stratejiler) olarak tarif edilen : innovasyon (yenileşme) başlığı altındaki söylemlerin aynı zamanda toplumsal yaşamın bütününde bir yenileşme gibi sunulmasıdır. Eğer ortada doğal ve değişmez bir sistem var ise, toplumsal sistemi ve hayatı değiştirmeye yönelik gayretler boşuna ise (-ki ideolojilerin, politikanın, yönetimin vb. nin bittiği söylenerek insanlara telkin edilen bu türden uğraşlardan uzak durulmasıdır) o zaman toplumsal hayata ilişkin herhangi bir yenilikten ya da yenileşmeden söz etmek mümkün değildir.

iyi hizmet vermek başlığı altında, öte yandan insanlarla iyi iletişim kurabilmek ya da iletişim yeteneğinizi geliştirmek başlığı altında yapılan iletişim önerileri içinde yeni sayılabilecek herhangi bir öneri yoktur. Sonuç olarak, yenilik ve değişim kavramlarının “değişen dünyaya uyum sağlamak” ya da başka bir deyişle “yeni koşullara: küreselleşen dünyaya, iletişim teknolojilerindeki değişime, çalışma yaşamındaki yeni yöntem ve uygulamalara, kısaca yeni dünya süzenine adapte olabilmek, uyum sağlayabilmek” olarak gösterilmekte olduğunu ve yenilik kavramının bu çerçevede verimliliği artırıcı yeni teknik ve uygulamalar anlamında kullanıldığını söyleyebiliriz. Sonuç olarak, hizmet-içi eğitim seminerinde yinelenen yenilik çağrısı yeni koşullara: dünyaya uyum sağlamayı esas aldığından toplumsal ya da bireysel yaşamda köklü bir değişim anlamı taşımamaktadır.

Yenilik/değişim ile birlikte kalite/niteliklilik iddiaları iletişim eğitimi seminerlerinin vazgeçilmezleri arasındadır. Niteliklilik iddiasının ise bu seminerlerin pratiği önceleyerek, bilimsellik, politik tutum, entelektüel uğraşlar ve sanatsal etkinliklere, kısaca toplumsal nitelikteki düşüncelere ve eylemliliklere karşıt tutumu nedeniyle geçerli bir temele sahip olmadığı söylenmelidir. Pratiğe odaklanmaktan, basitleştirmeden, herkesin anlayabileceği tarzda kolay akılda kalıcı düşüncelerden yana olan, analiz ve araştırma yerine bilgece öğütler verme tarzını benimseyen ve öykü anlatıcılığından beslenen bir düşünme ve kültür aktarma biçiminin niteliklilik iddiasının ciddiye alınması mümkün görünmemektedir. Bu seminerlerde verilen bilgiler ve bu bilgilerin aktarım tarzı açısından baktığımızda araştırmaya, analize, sorgulamaya ve tartışmaya dayalı bir yöntemin değil, öznel değerlendirmelere, sav sözlere, popüler öz deyişlere ve öykülere yaslanmış olduğunun görülmesi bir yandan yenilik iddiasını, öte yandan ise niteliklilik iddiasını temelsiz bırakmaktadır. Yeni yaklaşımları savunduklarını her fırsatta dile getirmelerine karşın seminerlerin hem didaktik anlatım tarzının, hem de içeriğinin daha çok bildik sözlerin yinelenmesine dayalı olması, konuşmacı ile dinleyiciler arasındaki ilişkinin usta/çırak ilişkisi biçimini çağrıştırmaması, üstadlar tarafından bilgece öğütler vermeye ve bunların tekrarına ve bunun da ötesinde kolay akılda kalıcı sözler ile kültür aktarımına dayalı sözlü kültür dönemine ait kültür aktarımı modellerinin bu seminerler tarafından bir öğretim yöntemi

olarak benimsenmiş olduğunu göstermektedir. İletişime ilişkin bütün konferans ve seminerlerde eğitimciler tarafından kullanılan iletişim biçimi ilgi uyandırıcı anekdot ve esprilerle bezenmiş, sloganlarla desteklenen ve konuşma yeteneğine ve iknaya dayalı bir iletişim biçimidir. Eski kültür aktarım biçimlerinin başat anlatım biçimi olmasının yanı sıra stratejik düşünmeyi ve davranmayı esas alan ve iletişimi yönetsel bir olgu olarak değerlendirerek ikna/etki paradigmaları çerçevesinde ele alan bir iletişim anlayışının seminerlere egemen olması işlevsel iletişim anlayışının egemen olduğunu göstermektedir.

Yapmış olduğum inceleme sonucunda iletişimi odağa alan bu seminerlerde iletişimin işlevsel bir biçimde tanımlandığı, araçsal bir biçimde sınıflandırmaya tabi tutulduğu, iletişimin büyük ölçüde iş ve verimlilik ekseninde bir çerçeve ile ele alındığı, iletişime uyum sağlayıcı ve çatışmaları çözücü bir misyon yüklendiği görülmektedir. İletişim becerilerinin ise insanları etkileme, ikna edebilme, iyi ilişkiler kurabilme ve onları bir amaç için yönlendirebilme becerisi olarak ele alındığı saptanmıştır. Eğitimciler, iletişim olgusunu anlamak yerine, başarılı bir iletişim için uyulması gereken kuralların ve davranışsal kodların altını çizmektedir. Ayrıca bu seminerlerde bütünüyle olumlama bir dilin egemen olduğu ve pratik yararın öne çıkarılması ile kuramsal bilginin ve eleştirinin bu iletişim kavrayışında bütünüyle devre dışı bırakıldığı saptanmıştır. Bu olumlama tavrı ile birlikte kişisel gelişim ve değişim için çaba sarf etmemiz gerektiği ısrarla vurgulanarak toplumsal değişim yönündeki çabalar değersizleştirilip yetersiz, hatta zararlı olarak gösterilmekte, toplumsal bütüne ilişkin eleştiriler ise bütünüyle devre dışı bırakılmaktadır. İletişimi öğrenilebilir bir beceri olarak ele alan eğitimcilerin insanlararası etkileşimi fazlasıyla mekanik bir süreç olarak ele aldıklarını ve etkileşimin karmaşık doğasını göz ardı ettiklerini de söyleyebiliriz. İnsan hayatına ve mutluluğuna ilişkin bakış tarzlarının yavanlığı eğitimcilerin en temel ortak noktalarından biridir. Bu çerçevede iletişim ile ilgili eleştiri, kuramsal çabalar ve iletişimin toplumsal boyutları göz ardı edilmekte, iletişim (eğitimi) “doğru” iletişim becerilerinin aktarılması ile sınırlanmaktadır. Bir hedefe ulaştırma aracına indirgenen bu iletişim kavrayışı; bütün günlük pratiklerimiz ve yakın ilişkilerimizdeki gereksinimlerimizi karşılayabilecek stratejik bir araç olarak konumlandırılmak-

tadır. Yapılması önerilen piyasanın mutlak egemen olduğu hayatın dayattığı koşullar içinde kendimizi olası risklerden mümkün olduğu ölçüde koruma/kollama refleksi ile hareket etmemizdir.

Artan performans baskısı altında iyi yaşamaya ilişkin düşüncelerin ve eylemlerin gözden düşerek insanın ve ilişkilerinin araçlaştırıldığı bir ortamda eşitliğe, özgürlüğe ve içtenliğe dayalı iletişim kurma biçimlerinin öne çıkması giderek zorlaş(tırıl)maktadır. Bu çalışmada bütün geçerlilik iddialarının dayanaksız olduğunu ortaya koymuş olduğumuz iletişim eğitimi seminerlerinin iletişimsel edimleri araçsallaştırdığı ortadadır. Bu iletişim söylemi bireyciliği öne çıkarmış olduğundan insanların daha iyi bir toplumda yaşamaya yönelik çabalarını ve de özgürlük ve eşitliğe olan inançlarını zayıflatıcı bir nitelik taşımaktadır. Başka insanların sesini duyma ve onları anlamaya ve etkilenmeye açık olmayan insanların iletişiminden anlamış oldukları sadece kendi çıkarları lehine başkalarını etkilemek/yönlendirmek ile başkalarının öne sürdüğü düşüncelerden kendi çıkarlarına olan unsurları seçip almak olmaktadır. Kişinin kendi öz çıkarları lehine yaptığı bu ayıklama iletişimin çift taraflı etkileşimi ve anlamayı temel alan niteliğini bozucu niteliktedir. Bu çerçevede, 'iletişim becerileri' piyasa beklentilerinin şekillendirmiş olduğu değişimlere uyum sağlayabilmek ve piyasacı bir toplumda ayakta kalabilmek için 'derin bir rol yapma' kabiliyetine sahip olmak anlamına gelmektedir. Derin bir rol yapma dediğimiz görünüm ve ilişkileri değiştirme vurgusu iş süreci içinde herkes ile iyi ilişkiler kurabilme yönünde geliştirilen rol yapma becerileri 'iletişim becerileri' olarak adlandırılmaktadır. Bourdieu'nun belirtmiş olduğu gibi, "simgesel şiddetin etkilerinden biri de, egemenlik ve boyun eğme ilişkilerinin sevgi ilişkilerine", iktidarın ise "duygusal hoşnutsuzluk yaratacak bir cazibeye dönüşmesidir". İletişim eğitimi seminerlerinin gönüllere seslenmeyi esas alan söylemleri, "ekonominin yadsınması üzerine kurulu bir ekonomik boyutlu girişim" olup, bu seminerlerin olumlanmacı söylemi, ekonomik koşullar ve sosyal güvenceleri asgariye indiren çalışma yasaları gereği yöneticilerine itaat etmekten başka çıkar yolu bulunmayan insanların bu itaatlerini gönül, aşk veya şefkat gibi "toplumsal olarak aşılanmış inançlara" dayandırmasını temin etmeye çalıştığı söylenebilir ki, bu Bourdieu'nun simgesel şiddeti tarif etme biçimidir (2006, s. 175-176). Bourdieu'dan yola çıkarak, iletişim eğitimi

seminerlerinin gönüle, aşka, yaşama sevinci ve coşkusuna seslenen yarı dinsel dilinin "bir örtmeceleştirme aracı olarak" işlenip egemenlik altında olanların üzerinde yaratılan simgesel şiddetin üstünü örttüğünü söyleyebiliriz. Rıza ve zorlama arasındaki çizgiyi belirsizleştiren güvensiz çalışma koşulları ve işsizlik korkusu bu öğretilerin sessizce kabullenişini getirmektedir. İnsanların söz söyleme başta olmak üzere bütün iletişimsel edimlerini etkileyen bu güvensizlik, doğal olarak özgür iradeleri ile hareket etmeleri yerine -mış gibi yapmalarını ve olan bitene boyun eğerek, destekliyor gibi görünmeleri sonucunu doğurmaktadır. İletişim kendimizi tanıtmaya ve başkalarını etkileme, başkaları üzerinde etkin olma faaliyeti çerçevesinde gelişkin kılınması iddiası stratejik eyleme dayalı ya da başka bir deyişle başkaları üzerinde tahakküm kurmaya dayalı bir iletişim anlayışıdır. İnsanlar üzerinde tahakküm kurmaya yönelik stratejik eylem biçimleri özgürleştirici bir anlatı olarak sunulmaktadır.

Kaynakça

- Apple, Michael W. (2007) 'Eğitim Piyasaları ve Denetim Kültürü', **Küreselleşme ve Eğitim**, Dipnot Yayınları, Ankara, Yayına Hazırlayanlar: Ebru Oğuz ve Ayfer Yakar, Sayfa: 9-45
- Bourdieu, Pierre (2006) **Pratik Nedenler**, Hil Yayınları, Çeviren: Hülya Uğur Tanrıöver
- Doğanay, Ülkü ve Keskin, Fatih (2008) *Kişilerarası İletişime Eleştirel Bir Bakış: Türkiye'de İletişim Disiplini İçinde Kişilerarası İletişimin Yeri*, **Kültür ve İletişim**, 11/1, Kış 2008
- Habermas, Jürgen, (2001) **İletişimsel Eylem Kuramı**, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, Çeviren: Mustafa Tüzel
- İnal, Kemal (2005) "**Neoliberal Eğitim ve Yeni İlköğretim Müfredatının Eleştirisi**" Praksis, Sayı: 14, S.265-287
- İnceoğlu, Metin (1985) **Güdüleme Yöntemleri**, Ankara Üniversitesi, Basın-Yayın Yüksek Okulu Yayınları Ankara
- Lasch, Christopher (2006) **Narsisizm Kültürü**, Bilim ve sanat yayınları, Ankara, Çevirenler: Suzan Öztürk ve Ümit Hüsrev Yolsal
- Mısırhoğlu, Gülsen (1997) **Yönetimsel ve Örgütsel Etkililiği Sağlamada Bir Yönetim Aracı Olarak İletişim**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Milli Eğitim Bakanlığı (M.E.B.) (2004) "**Programların Geliştirilmesini Gerekli Kılan Nedenler**", (Bknz. www.programlar.meb.gov.tr)
- Onaran, Oğuz (1981) **Çalışma Yaşamında Güdülenme Kuramları**, Ankara Üniversitesi, Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, Ankara
- Sennett, Richard (2002) **Karakter Aşınması: Yeni Kapitalizmde İşin Kişilik Üzerine Etkileri**, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, Çeviren: Barış Yıldırım

“Yerel” ve “Küresel” İçin Yetişkinlerde Öğrenme ve Gelişme¹

Rıfat Okçabol

Yetişkin eğitimciler tarafından düzenlenen konferans, sempozyum, seminer ve eğitsel etkinlik sayısı son on yıllarda hızla artmaktadır. ESREA üyeleri ile diğer yetişkin eğitimcilerin son yıllarda benzer etkinlikleri düzenlemelerinin birçok nedeni vardır. Öncelikle yetişkin eğitimciler, birbirlerinden bir şeyler öğrenmek istemektedirler. Yetişkin eğitimciler düşüncelerini, tasarılarını, kişisel deneyimlerini ve araştırma bulgularını paylaşmak istemektedirler. Yetişkin eğitimciler, karşılaştıkları sorunlarla bu sorunların çözümlerini tartışmak istemektedirler. Yetişkin eğitimciler bildiklerini, düşündüklerini, yaptıklarının yeterli ve uygun olup olmadıklarını sınamak istemektedirler. Bütün bunları körükleyen temel etken ise, “yerel” ile “küresel” arasındaki fark ve bu farkın giderek açılmasıdır. Açılan bu uçurum, “yerel”in ve “küresel”in gönenciyle, kazancıyla, eğitimiyle, yaşamboyu öğrenmeleriyle, siyasal katılımlarıyla, sağlıklı, barışçıl ve insancıl yaşamlarıyla ilişkilidir. Bu nedenle, açılan uçuruma odaklanan yetişkin eğitimcilerin işlevi, adanmışlığı ve katkıları, nasıl adlandırılırsa adlandırılsın, önemlidir, kritiktir ve aynı zamanda zor bir işlevdir. Yetişkinlerde gözlenen öğrenme ve gelişim etkinlikleri son on yıllarda anlamlı bir biçimde artmış olsa da, insancıl açıdan bu etkinliklerin, insanı mutlu edecek düzeyde “yerel” ile “küresel” arasındaki uçurumu kapattığını söylemek, ne yazık ki mümkün değildir.

Burada, yetişkinlerde öğrenme ve gelişim ko-

nusunda yapılanlarla küreselleşmenin “yerel” ile “küresel” sonuçları irdelenmekte ve yetişkin eğitimcilerin ne yapması gerektiği üzerinde durulmaktadır.

Yetişkinlerde Öğrenme ve Gelişme Çabaları
Yetişkin eğitimi konusuyla ilk ilişkim, Amerika Birleşik Devletleri (ABD)’nde Michigan Eyalet Üniversitesi’nde 1976’da katıldığım Yaygın Eğitim ve Kırsal Yoksullar Konferansı ve Çalıştayı’dır (bkz. Niehoff, 1977). Bu çalıştayda, Dünya Bankası (DB) ile Amerika Birleşik Devletleri (ABD)’nin Uluslararası Kalkınmaya Yardım kuruluğu tarafından desteklenen ve uygulanan uluslararası projeler sunulmuştu. Projeler genellikle 1960’larda ve 1970’lerin başlarında Bangladeş, Botswana, Ekvator, Etiyopya, Guatemala, Hindistan, Kolombiya, Kore ve Meksika gibi ülkelerde kırsal kalkınma için uygulanan projelerden oluşuyordu. Proje direktörleri, kendi deneyimlerini, karşılaştıkları sorunları, sorunların nasıl üstesinden geldiklerini ve başarılarını paylaşmışlardı. Bu konferansa katılanlar, uygun bir şekilde tasarlanan ve yürütülen projelerin, örgün eğitimden yararlanamamış kırsal nüfusa bile ulaşabildiğini, onların günlük sorunlarıyla doğrudan ilgilenabildiğini ve onların yaşam koşullarını iyileştirebildiğini öğrenmişlerdi.

Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve İşbirliği Örgütü (United Nations Education and Scientific Cooperation Organization-UNESCO), 1949’da Danimarka’da, 1960’da Kanada’da, 1972’de Japonya’da ve 1976’da Kenya’da düzenlediği uluslararası yetişkin eğitimi konferanslarıyla yetişkin eğitiminin dünyada önem kazanması için çalışıyordu. 1970’li yıllarda, son 30 yılda konuştuğumuz anlamda küreselleşmeye değinen kimse yoktu. 1970’lerde de, yoksul ile varıl arasında fark vardı; ancak bu farkın giderilmesi umudu da vardı. Yetişkin eğitimi etkinlikleri, gelecekteki insancıl yaşam beklentilerine dönüktü. Bu umutlu ortamda yaşamboyu öğrenme, canlı bir kavrama dönüşmüştü. Yaşamboyu öğrenme, halkın ve içinde yaşadığı toplumun yaşam standardını yükseltme ve daha eşitlikçi ve demokratik toplum oluşturma aracı olarak görülmüştü ve özetle yetişkinlerin kendilerini ve yaşam koşullarını geliştirecek öğrenmeleri içeriyordu.

¹ Avrupa Yetişkinlerin Eğitimi Araştırma Topluluğu (European Society for Research on the Education of Adults-ESREA)’nin bir çok iletişim ağı grubu vardır. Bunlardan biri olan “Yerel ile Küresel Arasında: Yetişkinlerde Öğrenme ve Gelişme” grubunun her yıl düzenlediği seminerlerden biri, 28-30 Nisan 2011 tarihinde Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü tarafından İstanbul’da düzenlenmiştir. Bu seminerin ana başlığı “Yetişkin Eğitimi ve Öğrenmeyi Yerel Kalkınmanın İçine Almak ve Kavramlaştırmak”tır. Bu metin, seminerin İngilizce olan açış konuşmasının Türkçe mealidir.

Ne yazık ki 1980'lerde, dünya Reaganizm ve Thatcherizm (RveT) ile onların serbest pazar anlayışını uygulamalarına ve aynı zamanda 1980'lerde küreselleşmenin artan etkisine tanık oldu. Küreselleşme yaygınlaşmaya başladığında ilk önce daha iyi bir gelecek umudu yara aldı. Ancak yetişkin eğitimciler pes etmediler, tersine küreselleşme derinleştikçe onların toplumla, gerçekle, yetişkinlerin öğrenme ve gelişmeleriyle ilişkileri de artmaya başladı. RveT döneminin ortalarında UNESCO, 1985'te Paris'te Dördüncü Uluslararası Yetişkin Eğitim Konferansı'nı gerçekleştirdi. RveT döneminin sonuna doğru, dünya önemli değişikliklere tanık oldu: Sovyetler Birliği dağılıp birliği oluşturan cumhuriyetler birer bağımsız ülkeye dönüşürken Avrupa Birliği (AB) kuruldu. Doğu Almanya ile Batı Almanya birleşirken, Çekoslovakya ikiye ve Yugoslavya ise yediye bölündü.

Herkes İçin Eğitim (Education for All-EFA) girişimi, 1990'da Tayland'da "Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı"nı topladı. Bu konferansa katılanlar, ilköğretimi tüm dünyaya yayma ve okumaz yazmazlığı 10 yıl içinde yok etme kararı aldı (UNESCO, 2011). Bu konferansta, eğitimin herkes için temel insan hakkı olduğu, herkesin temel öğrenme gereksinimleri karşılanana değin ülkelerin çabalarını güçlendirme çağrısı yapan "Herkes İçin Eğitim Dünya Bildirgesi" kabul edildi. Bu konferansta, 2000 yılına kadar öğrenmeye evrensel erişim, eşitliğe odaklanma, öğrenme sonuçlarına önem, temel eğitim kavramının genişletilmesi, öğrenme çevresinin zenginleştirilmesi ve işbirliğini güçlendiren Temel Öğrenme Gereksinimlerinin Karşılanması Eylem Çerçevesi oluşturuldu.

Bu toplantıdan 6 yıl sonra, UNESCO'nun genel direktörü Mayor (1996) şu değerlendirmeyi yapmıştı: "Tarlada ya da fabrikalarda çalışan ya da kentlerin caddelerinde avare dolaşan milyonlarca çocuğa ulaşmak için yeterince gayret göstermediğimiz bellidir. ... Eğitimin ön saflarında ve genellikle zor koşullarda, yetersiz ücretle ve kalabalık sınıflarda çalışan öğretmenlere de ulaşamıyoruz. ... Okula gitmeyi becerebilen çocukların gerçekten yararlı şeyler öğrenmelerini sağlayacak çabalarımızda da yetersiziz. ... Cinsiyet ayrımını

gidermek için de yeterli çaba göstermiyoruz. ... Gençler ve yetişkinler için, okuryazarlığı ve yaygın beceri eğitimlerini sağlayacak çabalarımız da yetersiz."

1990'larda, küreselleşmenin yaygınlaşmasıyla birlikte ve uluslararası/ulus-üstü kuruluşların etkisiyle, yetişkinlerde öğrenme, öğrenme toplumu, öğrenme örgütü, yaşamboyu öğrenme, bilgi toplumu ve STK gibi söylemler popüler oldu. Küreselleşme yaygınlaştıkça, yetişkin eğitiminin önemi ve değeri de adım adım artmaya başladı. Birleşmiş Milletler (BM) ve DB, tüm ulusları etkilemek üzere eğitim konferanslarına daha fazla önem verdiler. AB, 1995 yılını Yaşamboyu Öğrenme Yılı olarak ilan ederken Delor Komisyonu, "UNESCO ve 21. Yüzyılda Eğitim" raporunu yayımladı.

Küresel dönüşüm gerçekleşirken ESREA gibi bazı yeni yetişkin eğitimi dernekleri de kuruluyordu. 1995'te Avusturya'nın Strobl kentinde düzenlenen bir ESREA konferansında (bkz. Bisovsky, Bourgeois, Brown, Civers, ve Larsson, 1998), Lenz (1998: 16), içinde bulunduğumuz dönemi açık bir biçimde betimleyip "Dünya giderek daha küreselleşiyor" demişti. Dünya giderek daha küresel olsa da, eğitime erişim, yetişkinlerin siyasal yaşama katılımı, sağlıklı ve insanca yaşam gibi konularda küreselleşme sağlanamamıştı ve tersine yoksul ile varıl arasında 1970'lerde var olan uçurum daha hızlı bir şekilde derinleşmişti.

Yoksul ile varıl ("yerel" ile "küresel") arasındaki fark açılırken yetişkin eğitimi etkinlikleri de yaygınlaşmaya devam etti. Örneğin ESREA ilgi alanını genişletmiş değişik sorunlar üzerinde çalışacak iletişim ağları oluşturmaya başlamıştı. UNESCO, Beşinci Uluslararası Yetişkin Eğitim Konferansı'nı (CONFITEA V) 1997'de Hamburg'da gerçekleştirdi. UNESCO, bu konferansla birlikte STK'ları da uluslararası konferanslara katmıştı.

ABD, Belçika, Estonya, İngiltere, İspanya, İtalya, Macaristan, Yunanistan ve Türkiye'den davet edilen kimi yetişkin eğitimciler, CONFITEA V'ye hazırlık çerçevesinde 20-23 Mart 1997'de Toronto'da, Wayne Eyalet Üniversitesi'nin Yetişkinle-

rin Eğitiminde Uluslararası Politika, Uygulama ve Araştırma Enstitüsü tarafından düzenlenen bir toplantıya katılmışlardı. Toronto toplantısının ana konusunu, küresel dönüşüm çağında yetişkinlerin eğitimi konusunda ortak görüş oluşturmaktı. Bu toplantıda Bhola (1998: 55) özetle şunları söylüyordu: “Küreselleşme, merkezle çevre arasında var olan ve eşit olmayan güç ve gelir ilişkilerini içten ve dıştan pekiştirmektedir. Varsıl daha varsıl ve yoksul da daha yoksul olmaktadır. Alman Cumhurbaşkanı Herzogn yaptığı bir toplantıda, ‘küreselleşen dünya ekonomisinin yalnız eski ve yeni sanayicilerle vergi cennetlerine yaradığını’ vurgulamıştır. Dünyanın geri kalan 100’den fazla ülke her geçen gün arta bir şekilde yoksulluğa batmaktadır. Yoksul ülkelerdeki ekonomik azgelişmişlik politik güç kaybına da yol açmaktadır.” Bhola, dünyadaki yetişkin eğitimcilerin 21’inci yüzyıla yönelik yetişkin eğitimi sistemi tasarımları için bir araya gelmeleri gerektiğini söylemektedir. Bu sistem, küresel olarak yetişkinlerin yaşamboyu ve geniş kapsamlı öğrenme gereksinimlerini karşılayabilecek bir sistem olmalıdır. Toronto toplantısında Okçabol (1998: 160) da şu yorumu yapmaktaydı:

Gelişmiş ülkelerle gelişmekte olan ülkeler arasındaki eğitsel uçurum, ekonomik uçurum kadar derindir. Herhangi bir alanda küreselleşme gerekiyorsa o alan öncelikle yetişkin eğitimidir. Yetişkin eğitiminin küreselleşmesi, devletler ve STK’lar arasındaki işbirliğinin güç birliği derecesine bağlıdır. Ortak anlayış, doğru kararlar alınması ve bunların uygulanması ve bağımsız politik duruş sağlama çabası bu işbirliğinin temel öğeleri olmalıdır. Yoksa Yeni Sağ’ın, dinci fanatikliğin ve diğer istenmeyen olayların güçlenmesi kaçınılmazdır.

CONFINTEA V’te, yetişkin öğrenmeyle ilgili konular şu ana başlıklar üzerinden irdelenmişti: Yetişkin öğrenme ve demokrasi; 21. yüzyıla hazırlık; yetişkin öğrenmenin koşullarını ve niteliğini geliştirme; evrensel okuryazarlık ve temel eğitim hakkı; yetişkin öğrenme, cinsiyet eşitliği ve adaleti ve kadının güçlendirilmesi; yetişkin öğrenme ve değişen iş dünyası; çevre, sağlık ve nüfus konularıyla ilişkili yetişkin öğrenme; yetişkin öğrenme ve kültür, medya ve yeni bilişim teknolojileri; herkes için yetişkin öğrenme: Farklı grupların

hakları ve algılamaları; yetişkin öğrenmenin ekonomisi; uluslararası işbirliği ve dayanışmayı artırma (UNESCO, 1997. Yukarıda değinilen Toronto grubu CONFINTEA V’e katılmış, toplantıda yarım günlük bir sunu yapmış ve Toronto’da hazırladıkları “Küresel Dönüşüm ve Yetişkinlerin Eğitimi: Eylem Çağrısı” adlı grup bildirgesini dağıtmışlardı.

Yetişkin eğitimcilerin bir bölümü 2000 yılında Dakar-Senegal’de Dünya Eğitim Forumunda bir kez daha bir araya gelmişlerdi (UNESCO, 2000). Dakar’da da, “Dakar Eylem Çerçevesi, Herkes için Eğitim” bağlamında şu hedefler üretilmişti: Okulöncesi çocuk eğitimi ve bakımını yayma; herkese parasız ve zorunlu ilköğretim sunma; gençler ve yetişkinler için öğrenme ve yaşam becerileri sağlama; yetişkin okuryazarlığı yüzde 50 artırma; 2015’e kadar cinsiyet eşitliğini gerçekleştirme; eğitimin niteliğini geliştirme.

UNESCO verilerine göre 2000’li yılların başlarında dünyada yaklaşık olarak okuryazar olmayan bir milyar yetişkin vardı. Okuryazarlık becerilerini kullanma ölçüsü de göz önüne alınırsa bu rakam iki milyarı bulabiliyordu. Bu yetişkinleri çoğu yoksulluk sınırında yaşamaktaydı. Bunların yaklaşık üçte ikisi kadın ve beşte biri de 15-24 yaş grubunda olan gençlerden oluşuyordu. Bunun temel nedeni, BM’nin 2015’ekadar okumaz-yazmazlığı yüzde 50 azaltılması çağrısını imzalamış olan hükümetlerin, bu doğrultuda skandal derecesinde az yatırım yapmalarıydı (Archer, 2005: 1).

UNESCO’nun Altıncı Uluslararası Yetişkin Eğitim Konferansı (CONFINTEA VI) 1-4 Aralık 2009 tarihlerinde Belem-Brezilya’da gerçekleştirilmiştir. Bu konferansta sunulan rapora göre, dünya nüfusunun çoğunluğu hâlâ yoksuldur ve yüzde 43,5’u günde iki ABD dolarından az harçayabilmektedir. Dünyanın yoksullarının çoğu kırsal yörelerde yaşamaktadır. Pek çok ülkede yetişkin okuryazarlığı sorun olmaya devam etmektedir: üçte ikisi kadınlardan oluşan 774 milyon yetişkin yeterli temel okuryazarlık becerisine sahip değildir ve etkili okuryazarlık ve yaşam becerileri programları yoktur (Adult Education and Development, 2010: 18).

Çabaların Sonucu

40-50 yıl önce yetişkin eğitimi projelerinin uygulandığı ülkeler, o projeler oldukça işlevsel projeler olsa da, insanca yaşam açısından, günümüzde hâlâ daha iyi bir konumda değildir. Benzer şekilde, her ilçesinde halk eğitimi merkezleri olan, özel ve gönüllü kuruluşları aracılığıyla yetişkin eğitimi etkinlikleri düzenleyen Türkiye gibi ülkeler de, daha iyi durumda değildir. Bir başka deyişle, yetişkin eğitimcilerin muazzam ve değerli çalışmalarına, UNESCO konferanslarına ve Herkes İçin Eğitim toplantılarına katılan ülkelerin imzalarına karşın, hükümetlerin, uluslararası kuruluşlarla STK niteliğindeki yetişkin eğitimi kurumlarının girişimleriyle belirlenen eğitsel hedefler ve beklentiler hâlâ gerçekleştirilememiştir. ESREA gibi yetişkin eğitimi kuruluşlarınca gerçekleştirilen konferanslara katılanlar, genellikle bu konferansları düzenleyenlerin ve bu konferanslarda sunum yapanların çalışkan ve işlerinin ehli kişiler olduğuna tanıklık etmektedirler. Bu tür konferanslar sonrasında çıkarılan kurumsal ve bireysel yayınlar, yetkinliğin ve çalışkanlığın kanıtıdır. Ancak genel resme-dünya haline- bakıldığında, var olan durumdan memnun olma olanağı da yoktur.

Bizler, yetişkin eğitimciler ellerinden gelenin en iyisini yaptıkları halde durumdan memnun değilsek, bu başarısızlığın nedenini, belki de yetişkin eğitimcilerle yetişkin eğitiminde değil de, küreselleşmede aramak gerekir. Bu nedenle küreselleşmenin “yerel” ile “küresel” üzerindeki etkilerini irdelemekte yarar vardır.

“Yerel”de ve “Küresel”de Neler Oluyor

“Yerel”den ve “küresel”den söz etmek için bunları genel ifadelerle tanımlamakta yarar vardır. Kimileri yalan söylemek için istatistiğin kullandığını söylese de, burada kimin ya da neyin “yerel” ve “küresel” olduğunu açıkça tanımlamak için istatistiğe başvurulacaktır. Şu alıntı belki de bu sözcüklerin ayrımını daha iyi ortaya koymaya yardımcı olacaktır:

Eğer dünya demografisi 100 kişiden oluşan bir toplumla temsil edilebilse, bunların 61’i Asyalı, 14’ü Kuzey ve Güney Amerikalı, 13’ü Afrikalı, 12’si Avrupalı ve biri Avustralyalı olurken 30’u beyaz ırktan ve 70’i diğer ırklardır. 33’ü Hristiyan ve 67’si Hristiyan olmayanlardan oluşmak-

tadır. Toplam zenginliğin yüzde 59’u yalnızca 6 kişiyi elindedir ve bu altı kişinin tamamı da ABD yurttaşıdır. Toplam zenginliğin yüzde 75’i 20 kişinin elindedir. 53’ü kırsal yörelerde ve 43’ü sağlık hizmeti almadan yaşamaktadır. 18’i geliştirilmiş su kaynaklarından yoksundur ve 14’ü de açtır (<http://www.miniature-earth.com>).

Ayrıca “gelişmiş ülkelerdeki nüfusun yüzde 20’si, toplam dünya üretiminin yüzde 86’sını tüketmektedir” (akt. ASPBAE, 2006: 41). Bu rakamlar üzerinden “küresel” yoksulların zararına zengin olanlar olarak tanımlanabilir. Eğer ABD’liler dünya nüfusunun ancak yüzde 8’i kadarken tüm dünya zenginliğinin yüzde 59’una sahipse, ABD “küresel”dir. Eğer yüzde 20’lik nüfus tüm zenginliğin yüzde 75’ine sahipse, bu yüzde 20, “küresel”dir. Bu yüzde yirmi genelde ABD’lilerden ve Avrupalılardan oluşmaktadır. Bu nedenle, ikinci “küresel” AB’dir. Avrupa eğitim bakanlarının 19 Haziran 1999 tarihli Bologna Bildirgesinde şu vurgu yapılmaktadır: “Avrupa yükseköğretim sisteminin uluslar arası rekabet gücünü artırma hedefini gerçekleştirmeliyiz. Bir kültürün geçerliliği ve etkisi, başka kültürler üzerindeki çekiciliğiyle ölçülmektedir. Biz Avrupa yükseköğretim sisteminin mükemmel kültürel ve bilimsel geleneklerimize eşdeğerde ilgi odağı olmasına emin olmalıyız.” Bu bildirge ve özellikle şu “mükemmel kültürel ve bilimsel geleneklerimiz” ifadesi, açıkça AB’nin “küresel” olduğunu, en azından Avrupalı eğitim bakanların durumu böyle algıladığını göstermektedir. Zaten bu nedenle dünyanın yüzde 80 kadarı, AB ve ABD’yi, dünyanın geri kalanını açıkça sömürmekle ve “küresel” kapitalizmin motor gücü olmakla suçlamaktadır.

Amerikalı yetişkin eğitimci Merriam (2008: 12)’e göre, “... bazı topluluklar, sosyal ve ekonomik kurumlara ve fırsatlara erişimi olmadan toplumun sınırında yaşamaktadırlar. Cinsiyet, ırk ya da etnik köken, yaş ve cinsel eğilim, genelde bazı haklara sahip olmayı ve yararlanmayı engelleyen etmenlerin başında gelmektedir. Yerli gruplar, göçmenler ve mülteciler de, diğer dışlanmış gruplardır.” Merriam’ın bu tanımına göre, yerli grupları, göçmenler, mülteciler, emekçiler, işsizlerle yoksul ve dar gelirli de, nerede yaşadıklarından bağımsız

olarak, “yerel” olmaktadırlar. Küreselleşmenin yalnız gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler arasındaki yoksul ile varıl arasındaki uçurumu değil, gelişmiş ülkeler de dahil olmak üzere her ülkenin yurttaşları arasındaki uçurumu da derinleştirdiği görülmektedir. Çünkü karmaşık bir olay olan küreselleşme, dünya çapında uygulanan pazar ekonomisiyle şekillenmektedir (Merriam, 2008: 10). Bu gerçek duruma karşın, kimileri küreselleşmeyi, dünya pazar ekonomisini bütünleştirme yanında yoğun bilginin var oluşuna ve erişilebilirliğine bakarak olumlamaktadır!

Gerçekten de, iletişim teknolojisi, tüm dünyada bilginin, düşüncelerin ve değerlerin paylaşımını kolaylaştırmaktadır. Televizyon sayesinde, yer sarsıntısı, Japonya’daki tsunami ve sözgelimi Şam’da, Libya’da ve Londra’daki yürüyüşler gibi dünyanın bir yöresinde olup bitenleri görülüp izlenebilmektedir. İnsan hakları, çok-kültürlü eğitim, sağlık ve çevre koruma gibi konularda farkındalık artmıştır. Ancak, İngilizce ve Batı müziği, yaşam biçimi ve tüketim alışkanlıkları da, kültürel kültürleşme olarak yaygınlaşmaktadır. Yine de, bilginin/kültürün küreselleşmesi, ne küreselleşmenin olumsuz sonuçlarını yok etmektedir ne de azaltmaktadır. Örneğin Crowther and Martin (2005: 445), “bilgi toplumunun yeni eşitsizlikler, yoksunluk ve dışlanma ürettiğini” belirtmektedir. Wheelwright (1995), serbest pazarın, kapitalist küreselleşmenin temel illetisini, “Amerikan şirketlerinin uygulamalarının kopya edilmesi, ekonominin kendi haline bırakılması ve sendikaların gücünün kırılması” olarak tanımlamaktadır (akt. Currie, 1998: 9). Bu nedenle küreselleşme, sanayileşmiş ülkelerin emperyalist politikaları olarak görülebilir. Bu bağlamda, Açık Toplum Enstitüsü’nün kurucusu ve Gürcistan ile Ukrayna’daki renkli ve gerici devrimlerin arkasındaki tanınmış Amerikalı kapitalist George Soros (1997) bile, “Finans pazarlarından servet yapmama karşın, bırakınız yapsınlar kapitalizmi ve Pazar değerinin yaşamın her alanında yaygınlaşmasının açık ve demokratik toplumlarda tehlike oluşturmamasından korkuyorum. Açık toplumun asıl düşmanının komünizm değil kapitalizm olduğunu düşünüyorum” (akt. Currie, 1998: 9) diyebilmektedir. Küreselleşme “yerel”de olduğu kadar “küresel”de de

yaşamın her alanında yoğun dönüşümlere neden olmaktadır. Bu dönüşümler, eğitme-öğretimin içeriğini değiştirerek, bilgi akışını denetleyerek, özelleştirerek, sosyal çatışmalar yaratarak ya da askeri güç kullanarak gerçekleştirilmektedir.

Eğitim-Öğretimde

Küreselleşme nedeniyle hem yaşamboyu öğrenme kavramı hem de eğitim kavramı çarpıcı bir şekilde değişmiştir. Gustavsson (2002: 14)’un dediği gibi, “...daha önceleri eğitim politikalarını belirleyen insancıl ve demokratik söylemler, son zamanlarda ekonomik söylemlere dönüşmüştür. ... Bu dönüşümde OECD ve AB öncü durumundadır. Toplumsal açılımlarıyla birlikte insancıl bir kavram olan yaşamboyu öğrenme, bu kurumlarda insan kapitali anlamına dönüştürülmüştür. İnsan, bilgi ve eğitim gibi kavramlar insancıl ve demokratik içeriklerinden uzaklaştırılıp ekonomik anlama indirgenmişlerdir.” Yaşamboyu öğrenme, Bologna sürecinde de bu yeni anlamıyla yer bulmaktadır. AB’nin eğitim bakanlarına göre, yaşamboyu öğrenme, Avrupa yükseköğretim alanının yaratılmasında vazgeçilmez bir öğedir. Bilgi temelli toplum ve ekonomi üzerine temellenecek Avrupa’da, yaşamın niteliği ve rekabetin artmasında yaşamboyu öğrenme stratejileri çok önemlidir. Bu yaklaşım da iş yönelmeli yaşamboyu öğrenme kavramını öne çıkarmıştır. Aguilar (2009)’in dediği gibi, “Bologna sürecinin amacı eğitimin niteliğini artırmak değildir. Süreç iş dünyasının daha fazla kazanç kazanmasına yöneliktir. Kapitalizmin mantığına göre kârlı olmayan kültürel ya da insani gelişmeler desteklenmemelidir.”

Bu küresel dönüşümde, örgün eğitim girişimci öğrenci yetiştirme aracına dönüşmüştür. Örneğin Türkiye’nin öğretmen yetiştirme sistemi, 1997’de DB uzmanlarıyla bu doğrultuda yeniden yapılandırılmıştır. İlköğretim müfredatı AB, DB ve uluslararası STK’ların beklentileri doğrultusunda ve girişimci öğrenci yetiştirmek üzere 2005’te değiştirilmiştir. Türkiye’nin genel ve mesleki eğitimi ile birlikte yetişkin eğitimi de küresel kuruluşlar tarafından biçimlendirilmektedir. Hükümetin hazırlamış olduğu Yaşamboyu Öğrenme Strateji Belgesi (MEB, 2009), neredeyse Bologna sürecinin beklentilerini ve Avrupa’yla bütünleşme doğrultusunda Avrupa’dan kopya edilmiştir. Bu

belgede yer alan stratejik hedeflerin çoğu iş dünyasıyla ilişkili hedeflerdir.

Bilgi/Haber Akışını Denetleme

Kimileri küreselleşmeyi yoğun bilgi ve haberlere ulaşma ve paylaşma olarak görse de, gerçek tam da bunun tersidir. Bir yandan McCarthy ve Dimitriadis (2006: 199)'in belirttiği gibi, sinema, televizyon, radyo ve internet farklılıkların kabul edilmesinde etkili araçlar olsalar da, bunlar hem kültürel küreselleşmenin sonuçlarıdır hem de husumete neden olmaktadır. Diğer yandan bilgi akışı tamamen kontrol edilmekte ve küresel güçler yanıltıcı bilgiler yaymaktadır. Dünya, ABD'nin Irak'a saldırısının büyük bir yalan olduğunu, Irak işgalinden yıllar sonra öğrenmiştir. Televizyonda ne görüldüğü, onu yayınlayana bağlı olmaktadır. Batı televizyonları Libya askerlerinin işkencelerini ve katliamlarını gösterirken Arap televizyonları isyancıların yaptıkları işkenceleri ve katliamları göstermektedir. Batı medyasıyla dünyada gerçekten neler olup bittiğini öğrenmek zordur.

Özelleştirme

Küreselleşme sürecinde, demokratikliği, etkinliği ve verimliliği artıracağı savıyla ademi-merkeziyetçilik ve özelleştirme popüler hale getirilmiştir. Oysa araştırmalar ademi-merkeziyetçilik yaygınlaştıkça kamusal hizmetlerin özelleşip topluma daha pahalıya mal olduğunu, eğitimdeki eşitsizlikleri çoğalttığını ve okulların denetiminin yüksek gelir gruplarının eline geçtiğini göstermektedir (Chapman, Boyd, Lander, ve Reynolds, 1996; Daun, 1996; Lundgren ve Mattsson, 1996). Eğitim, niteliksel olarak da gelişmemektedir (Walker, 2002). Yoksul ile varıl arasındaki fark, özelleştirme ve ademi-merkezci politikalar nedeniyle artmaktadır. Eğitim özelleştikçe doğuda Endonezya'dan batıda Senegal'e kuzeyde Libya'dan güneyde Mozambik'e kadar, Batı Afrika'da bile Müslüman okulları ortaya çıkmıştır (Daun 1996: 50).

Küreselleşme, yükseköğretimde de özelleşmeye yol açmaktadır. Brezilya ve Endonezya'da 1980'lerde hiç özel yüksekokul yokken yirmi yılda özel yükseköğretimin oranları bu iki ülkede sırasıyla yüzde 80 ve 60'lara yükselmiştir (Newman, Couturier, ve Scurry, 2004). Özel okullar, Rusya ve Çin başta olmak üzere önceden Sovyet Bloğu

içinde olan ülkelerde de hızla artmıştır. ABD'de bile "kâr amaçlı yükseköğretim" yapan özel sektörde büyüme vardır (act. Crowther ve Martin, 2005: 446).

ABD, Avustralya, İngiltere ve Kanada'nın yükseköğretimini inceleyen Slaughter (1998: 46)'a göre, "bu ülkelerde ulusal politikalar belirgin bir biçimde akademik kapitalizme yönelmiş ve üniversiteleri dış kaynak güvencesi için piyasaya yaklaştırmıştır. Bu durum araştırma üniversitelerinin entelektüel kaynağı sömürüp üniversiteye kaynak üretmesi için sanayi ile ticari bağlantılar kurmasından bellidir." Benzer şekilde Amaral (2000: 9-10)'a göre de, "... yükseköğretim kaotik bir biçimde yaygınlaşmaktadır. Nitelsiz kurumların sayısında patlama olmaktadır; ... Araştırma yerine kâr amacıyla motive olan kurumlar Latin Amerika'dan öğrenci çekmektedir." Küreselleşmenin gündeminin üniversiteleri piyasayla ilişkilendirmek olduğunu ve bu gidişin akademikliği yok edip girişimcilikle sonuçlanacağına dikkat çeken Currie (1998: 6) giderek haklı çıkmaktadır.

Türkiye'de 30 yıl önce ilk ve ortaöğretim düzeyinde özel okullar varsa da, Anayasa gereği özel yüksekokullar yoktu. 1982 Anayasası ise kâr amacı gütmeyen vakıflara özel yüksekokul açma izni vermiştir. Yakın zamanda özel yüksekokul sayısı devlet okullarının sayısının yarısı kadar olmuştur. Bu özel yüksekokullar nedeniyle, örneğin üniversiteye giriş sınavında 150 puan alan bir öğrenci, bir devlet yüksekokulunda ancak hemşirelik programına girebilirken varsıl aile çocuğu bu puanla özel üniversitede tıp ya da mühendislik programlarına girebilmektedir. Özel okul sayıları artarken, tüm dünyada olduğu gibi, Türkiye'de de cemaat okulları hızla artmıştır.

Küreselleşmenin ve özelleştirmenin etkisiyle eğitim alanındaki uçurum da artmaktadır. ABD'de, ilk çeyrek gelir diliminden gelen öğrencinin 24 yaşına kadar okuldan mezun olma olasılığı en alt çeyrek gelir grubundan gelen öğrenciye göre 1979'da 4 kat fazla iken bu olasılık 1995'te 10 kata çıkmıştır (Mortenson, 1995: 1). Zengin aile çocuklarının yüksekokula devam etme şansı her zaman için yoksulların şansından daha fazla

olmuştur. Örneğin 1995'te ABD'de, ilk yüzde 20'lik gruptan gelip lise bitirenlerin yüzde 83'ü yükseköğretime kayıt yaptırırken en yoksul yüzde 20'lik gruptan lise bitirenlerin ancak yüzde 34'ü yükseköğretime kayıt yaptırabilmektedir (Birdsall, 1998). Yükseköğretimdeki bu tür eşitsizlikler gelişmekte olan ülkelerde çok daha kötüdür ve her yıl hızla artmaktadır. Bir başka deyişle daha iyi eğitim alanlar, genellikle “küresel” olup büyük olasılıkla “küresel” olmaya devam edenlerdir.

Küreselleşme nedeniyle gelişmekte olan ülkelerden gelişmiş ülkelere doğru olan beyin göçü dünya çapında bir başka sorundur. 34 Cezayir, Çin, Fas, Filipinler, Hindistan, İran, Mısır, Nijerya ve Pakistan'ın da içinde olduğu en çok beyin göçü veren 34 ülke içinde Türkiye 24'üncü sıradadır (Kaya, 2003). Anlaşılan “yerel” olup iyi eğitim alma şansı bulanlar büyük bir olasılıkla beyin göçüyle “küresel”e dönüşmektedir.

Özelleştirme eğitimle sınırlı değildir ve hizmet sunan ya da sanayi malları üreten kamusal kurumları da kapsamaktadır. Türkiye'nin önemli üretim kurumları olan Kamu İktisadi Teşekkülleri (KİT)'nin çoğu çalışanların işsiz kalması ve millî gelir kaybı karşılığında özelleştirilmiştir². En acımasız özelleştirme maden alanındadır. 1980'den bu yana, 130'dan fazla ülkede maden yasası pek çok ayrıcalıkla birlikte madenlerin özelleştirilmesini

kolaylaştıracak şekilde değiştirilmiştir (Seçkin, 2008: 269). Örneğin Türkiye'de 2004'te kabul edilen yeni maden yasası, altın madeni arayıcılarına, çıkarılan altının sadece yüzde 5'i karşılığında, siyanür kullanıp doğayı mahvetmesine izin vermektedir.

Sosyal Çatışma

Hablemitoğlu³ (2003: 15), 100'ün üzerindeki

² Örneğin kazanç getiren alkollü içki üreten bir fabrika, birkaç yıl önce yalnız arsa bedelinin bile altında bir fiyatla 292 milyon dolara özelleştirilmişlerdir. Bu fabrikanın yeni sahibi aynı yeri, kısa bir süre sonra 2 milyar dolara başkasına satmıştır. Bazı KİT'ler, yıllık kazançlarının altındaki bir bedelle satılmıştır. Bazı KİT'ler, siyasilere yakın işadamlarına, bankadan verilen krediler üzerinden ve iş adamının cebinden bir para çıkmadan satılmıştır.

³ Türk araştırmacı Hablemitoğlu, Batı'yı Türkiye dahil olmak üzere diğer ülkelerdeki rolü nedeniyle eleştirmesi ve suçla-

uluslararası STK'nın, “insancıl yardım” maskesi altında ABD, Almanya ve İngiltere'nin haberalma örgütü gibi çalıştıklarını ve sosyal çatışmaları körüklediklerini iddia etmektedir. ABD'nin Cumhuriyetçi Parti'nin Ulusal Demokratik Fon ve Uluslararası Demokrasi Enstitüsü ile Demokrat Parti'nin Ulusal Demokrasi Enstitüsü yanında başka kuruluşlar da küreselleşen STK'lara destek vermektedirler. Conrad Adenauer, Heinrich Boll ve Friedrich Ebert gibi Alman kuruluşları Alman hükümetinden destek almaktadır (Hablemitoğlu, 2003: 20).

Bazı yabancı STK'lar, Türkiye'de İslamcı düşünceleri desteklerken Kemalizmin değerini azaltmaya çalışmaktadırlar. Örneğin Doğunun Alman Enstitüsü (German Institute of East) Başkanı Udo Steinbach, “Sorun Türkiye hükümetinin ve ulusunun yapay olarak Atatürk tarafından yaratılmış olmasıdır. Sorun milliyetçilik ve laiklik gibi Kemalist ilkelerdir” (akt. Bacınoğlu, 1999) demektedir. Conrad Adenauer Vakfının şefi Dr. Wulf Schönbohm da, Ağustos 1997'de, sekiz yıllık ilköğretime geçiş Türk ordusunun İslam düşmanlığıdır. Türkiye Cumhuriyeti 1923'ten beri İslami duyguları ve inançları bastırmaktadır” (akt. Zileli, 2000: 17) demektedir. Yakın zamanlarda da ABD, kendi çıkarları için Fethullah Gülen'e destek vermektedir.

Küreselleşmenin olumsuz etkileri ırkçı çatışmaları körüklediği gibi başka sorunları da körüklemekte ve sanayileşmiş ülkeleri bile tehdit etmektedir. Amerikan Haberalma Örgütü (CIA)'nın eski ajanlarından G.E. Fuller (1991)'ın dediği gibi, “ABD, ekonomik ve sosyal sorunları çözemezse, etnik yapı ABD demokrasisi için bir tehlike olacaktır” (akt. Aydoğan, 1999: 689). 1999 tarihli Birleşmiş Milletler Suç ve Ceza Raporu'na göre, gelir dağılımındaki bir puanlık açık, cinayet oranlarında bir puanlık artışa neden olmaktadır; intihar oranları da küresel güçlerin varlıklarında-

ması sonucu, 8 Aralık 2002'de bir suikasta kurban gitmiştir. Bazı çalışmaları ölümünden sonra yayımlanmıştır. Ne yazık ki kötü bir rastlantı sonucu, bu suikast, Hablemitoğlu'nun eşinin de katilimci olduğu ve Alman IIZ/DVV kuruluşunun Ankara'da düzenlediği seminer gününde gerçekleşmiştir.

ki artışa bağlı olarak artmaktadır (akt. Yıldızoğlu, 2000b). Avrupa Konseyi'nin 15 Avrupa ülkesinde gerçekleştirdiği bir araştırmaya göre, insanların yaklaşık yarısı kendilerini bir ölçüde de olsa ırkçı görmekte ve Çingenelere, Yahudilere ve Türklerle diğer Müslümanlara husumet beslemektedirler (Yumul, 1998). İnsan hakları açısından AB bile daha iyi durumda değildir. "İnsan hakları konusunda Avrupa'nın en büyük sorunu nedir?" sorusuna, AB Temel Haklar Kurumu Başkanı Morten Kjaerum, " ... kendi deneyimlerime göre, üzülen söylemeliyim tüm insan hakları konularıyla ilişkilidir. Irkçılıkla, yabancı düşmanlığıyla, İslam korkusu ve Yahudi karşıtlığıyla karşılaşyoruz. Bizim hükümetlerin ve toplumun sığınma talebiyle gelen göçmenlere karşı tutumu ciddi insan hakları sorunu yaratmaktadır (Sommer, 2009: 1). Bazı AB ülkeleri, diğer ülkelere demokrasi idealleri ve insan haklarını satmaya çalışırken kendilerini Hristiyan Kulübü olarak görmekte ve Müslümanları dışlamaktadırlar. Gelişmiş ülkeler, etnik grupların birbirinden nefret ettiği ülkelere kimyasal silahlar dahil olmak üzere her türlü silahı satarak hem sosyal çatışmaları körüklemekte hem de taraf tutmaktadırlar. Örneğin Yıldızoğlu (2000a: 13)'nin açıkladığına göre, Afrika'ya en çok silah satan ülke olan ABD, 1995-1997 yılları arasında 53 Afrika ülkesinden 34'ünün askeri güçlerini eğitmiştir.

Askeri Müdahaleler

ABD ve küresel güçler, sosyal çatışmalarla sonuç alamadıkları yerlere askeri müdahalelerde bulunmaktadır. Örneğin ABD'nin İran'da 1953'te, Guatemala'da 1954'te, Zaire'de 1961'de, Endonezya'da 1965'te, Şili'de 1974'te, Pakistan'da 1979'da, Türkiye'de 1980'de, Peru'da 2000'de ve Venezüella'da 2002'de olduğu gibi demokratik yollarla iktidara gelmiş hükümetleri devirdiği bilinmektedir. Irak'taki Saddam rejimi, Batı tarafından yıllarca desteklenmiş ve İran ile yıllarca süren bir savaşa sürüklemiştir. ABD önce Irak'ın Kuveyt'i işgaline izin vermiş sonra da oradan çıkmasını istemiştir. Saddam çekilmeyi reddedince, ABD Körfez Savaşını başlatmış ve Irak' on yıl süren insanlık dışı ambargo başlatıp çocuk ilaçlarının bile ithalini engellemiştir. ABD, 12 AB ülkesinin ve de Türkiye'nin desteğiyle, Irak'ın kitle imha silahlarına sahip olduğunu ve Irak'a demok-

rasi getireceklerini söyleyerek 2003'te Irak'ı işgal etmiştir. İşgal sırasında ve sonrasında bir milyona yakın Iraklı öldürülmüş; müzeler, tarihi yerler, ve milli kaynaklar talan edilmiştir. Demokratik bir rejim yerine şeriat rejimi getirilmiş ve ülke Sünniler, Şiiler ve Kürtler arasında üçe bölünmüştür. Son günlerde benzer senaryo Libya üzerinde oynanmaktadır.

Dünyanın bir köşesinde kargaşa çıktığında küresel güçler farklı davranmaktadırlar. Örneğin 1994'te Ruanda'da 800 bin kadar Tutsis ve Hutusların katliamı karşısında BM hiçbir şekilde harekete geçmemiştir (Kavukcuoğlu, 2011: 15). Fransa Cumhurbaşkanı Francois Mitterrand, "O ülkelere katliam önemli değildir" (Le Figaro, 12 Ocak, 1998) diyebilmiştir. Sudan-Darfur dolaylarında birkaç yüz bin kişi öldürüldüğünde de, BM olaya karışmayı düşünmemiştir. Altın Sahillerinde Kasım 2010 seçimleri sonrasında, yüz bine yakın insan katliama uğramıştır; BM bu katliamdan Katar Başbakanı'nı sorumlu tutsa da, ABD, Fransa ve diğer emperyalist ülkeler bu Başbakanı desteklemeye devam etmişlerdir. Çok yakın zamanda Bahreyn'de halk ayaklanması olduğunda Suudi Arabistan bu ülkeyi işgal etmişse de, hiçbir küresel güç bu işgale karşı harekete geçmemiştir. Libya'da halk ayaklanması olduğunda ise küresel güçler BM'nin izniyle ülkeyi bombalamaya başlamışlardır. Amerikalı bir gazeteci olan Gregory, ABD Başkanı'nın askeri danışmanı ve Amiral Mike Mullen ve senatör Kerry ile röportaj yaptığında şu soruyu sormuştur: "Uygulamada çifte standart olduğu görülmektedir. Niye Libya'ya kaşı harekete geçerken Suudilerin asker gönderdiği Bahreyn'de bir şey yapılmıyor ve geri duruluyor?" Amiral'in yanıtı yalındır: Bahreyn ile yıllardır olumlu ilişkilerimiz var. Deniz üslerimizden biri oradadır" (Gregory, 2011). Senatör de Amirali destekleyici şeyler söylemiştir.

Küresel güçler, Suriye'de de benzer bir dönüşüm için harekete geçerken ilginçtir, demokrasinin "d" si olmayan ancak ABD'nin müttefiki olan Suudi Arabistan için harekete geçmemektedirler. Batının nüfusunun çoğunluğunun Müslüman olduğu ülkelere müdahalelerine bakınca, Kuzey Afrika'da bu dönüşüm gerçekleştikten sonra, diktatörlük

giderken demokrasi yerine şeriatın geleceği anlaşılmaktadır.

Sonuç

Küreselleşmenin her ülkenin ekonomik ve sosyal yaşamı üzerinde etkileri vardır. Araştırma sonuçlarına göre, (küresel kapitalist temelli) IMF programı uygulayan 137 ülkeden 81'inin IMF'ye bağımlılığı daha da artmıştır ve 89 gelişmemiş ülkeden 32'si ise daha da muhtaç hale gelmiştir (Yıldızoğlu, 1998). IMF'nin hazırladığı rapor bile, IMF ile uzun dönemli anlaşma yapmış ülkelerin dış borçlarının oranının yükseldiğini açıklamaktadır (Yıldızoğlu, 1998a). "Yakın zamanlarda Brezilya, ihracattan elde ettiği gelirin yüzde 55'ini yalnız uluslararası borcunun faizi olarak geri ödemektedir. Tüm üçüncü dünya ülkeleri, her yıl Kuzeye Marshall planının⁴ üç katı kadar ödeme yapmaktadır. Yoksulluğu gidermek için kalkınma desteklenmekte ancak izlenen kalkınma süreci tüm dünyada geçekten mevcut insan kaynağını yok etmekte, yaygın ve derin acılara neden olmaktadır (Melo, 2011:140). Çok uluslu 200 şirketin mali değeri, BM üyesi ola 189 ülkeden 182 ülkenin tüm gelirinden daha fazladır (Nokta, 23, 26 Nisan-2 Mayıs 2004: 48-53).

Ayrıca küreselleşmenin etkisiyle, yetişkinlerin çoğu politikadan uzaklaşmakta ve demokratik halklarını kullanmamakta ya da kullanamamaktadır. Siyaset yalnızca varlıklı kişilerin işi olmuştur. Pek çok insan için oy vermek siyasal katılımın tek uygulaması olmakta ve oy kullanan yetişkinlerin oranı da pek çok yerde giderek düşmektedir. ABD'deki Carnegie Komisyonu'nun önceki başkanlarından Ernest Bayer (1990)'in, "Kendimizi yurttaş olarak yetiştirmenin daha iyi yolunu bulamazsak, Amerika'nın karanlık çağa girmesi kaçınılmazdır" (akt. Braungart ve Braungart, 1998: 99) uyarısı her ülke için geçerli olmaktadır.

İnsanlar yaşam içinde öğrenseler de, nedense "yerel"in ve "küresel"in genelde kapitalist küreselleşmenin ne olduğunu öğrenemedikleri görülmektedir. Kapitalist küreselleşmede, insan hakları, demokrasi, eşitlik vb kavramlar yaygın olarak

kullanılsa da, küreselleşmenin getirileri bu kavramlara tamamen ters yöndedir. Bu arada, kapitalist küreselleşmenin dümenini elinde tutanların, ne yaptıklarını bildikleri anlaşılmaktadır: Bunlar, "yerel"i kapitalist küresel gündeme bağlamakta; var olan tutucu inanışları körükleyip yaymakta; sosyal çatışmalar yaratmakta ve öncelikle ulusal ilgileri zayıflatıp ve gerektiğinde askeri müdahalelerle ülkeleri bölmektedirler. Yakın zamanlarda küresel güçler tarafından ortaya atılan ve desteklenen "barış eğitimi" ile "değerler eğitimi" genelde, kapitalist küreselleşmenin zararlarını yaşayan toplulukların olanları sessizce kabullenip başkaldırmamalarını sağlamaya yöneliktir. Bu arada, "küresel"in, "yerel"in ya da gelişmekte olan ülkelerin kalkınmasıyla ilişkili bir derdi olmadığı gibi, kendi "yerel"ini küreselleştirme derdi de yoktur.

Küreselleşmenin sonucu olarak "küresel" daha da "küresel"leşirken günlük sorunlarıyla uğraşmakta olan "yerel"in yer altına inme, dini köktenci gruplara katılma, yolsuzluğa karışma, uyuşturucuya alışma ve yabancılarla diğer etnik ve inanç gruplarına karşı düşmanca tutumlara girme tehlikesi artmaktadır. Küresel güçler, diğer ülkelerdeki terörü desteklemekte ve beslemektedir. Örneğin ABD, Sovyetlerin 1979'da Afganistan'a girmesi sonrasında, Afgan direnişini örgütlemek üzere Pakistan sınırında Afgan sığınmacıları için açılan İslamcı bir okulda, "Taliban" denen direnişçilerin eğitimini desteklemiştir. Osama bin Laden ile bir Taliban olan Gulbuddin Hekmatyar'ı, 11 Eylül 2001 ikiz kuleler saldırısı öncesinde özgürlük savaşçıları olarak görmüştür (Yıldırım, 2004). Diğer ülkelerdeki terörü destekleyenler, 11 Eylül'de olduğu gibi terör "küresel"e karşı döndüğünde, "terörle savaş" çılgınlıkları atmaktadırlar. Ne yazık ki geçmişte olanlarla bu günlerde Libya'da olanların Suriye'de, İran'da, Türkiye'de ya da bir başka ülkede olmayacağını bir garantisi yoktur.

Sağlıklı, barışçıl ve insancıl bir yaşamla ilişkili olarak kapitalist küreselleşmenin olumsuzlukları karşısında yetişkin eğitimcinin görevi giderek zorlaşmakta ve önem kazanmaktadır. Kapitalist küreselleşmenin koşulları altında, belki de "yerel"dense "küresel" üzerinde yoğunlaşıp ulusal ve ulus-üstü kurumların kapitalist küreselleşme

⁴ II. Dünya Savaşı sonrasına Avrupa ve Asya'nın yeniden yapılandırılması için ABD'nin ayırdığı yatırım fonuna verilen ad.

doğrultusundaki politikalarına ve uygulamalarına daha çok dikkat etmek gerekmektedir. ESREA gibi uluslararası yetişkin eğitimi örgütlerinin, iyi işlerine yapmaya devam ederken kapitalist küresel politikalarla mücadele etmeleri ve insanlık için çok geç olmadan karar organlarını “yerel”e, insan haklarına, demokrasiye, vb karşı duyarlı olmaları yönünde eğitime yollarını bulmaları gerekmektedir.

Kaynakça

Adult Education and Development (2010). Harnessing the power and potential of adult learning and development for a viable future, **Adult Education and Development**, 75, 9-22.

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

Amaral, A. (2000). **Quality and the emerging functions of the universities: Continuing education, transnational education and applied research**. İstanbul: Paper presented in Universities in the New Millennium Conference, 12-13 October.

Archer, D. (2005). Writing the wrongs: international benchmarks on adult literacy. London: Actionaid International.

ASPBAE (2006). Education and poverty, **Adult Education and Development**, 67, 41-54.

Aydoğan, M. (1999). **Yeni dünya düzeni: Kemalizm ve Türkiye 2. İstanbul**: Otopsi Yayınevi.

Bacınoğlu, T. (1999). Türkiye’de Alman Vakıfların Marifetleri, **Cumhuriyet**, 6 Temmuz

Bhola, H. S. (1997). Education of adults in the age of globalization: Lifelong and full-scale, **Questions de Formation- Issues in the Education of Adults**, VIII, 15, 53-69.

Birdsall, N. (1998). Life is unfair: Inequality in the World, **Foreign Policy**, Summer, 76-93.

Bisovsky, G.; Bourgeois, E.; Brown, M.; Civers, G.; ve Larsson, S. (eds.) (1998). **Adult learning and social participation**. Wien: Verband Wiener Volksbildung.

Braungart, R. G. ve Braungart, M. M. (1998). Citizenship and citizenship education in the United States in the 1980s, O. Ichilov (ed.) **Citizenship and citizenship education in a changing world** (98-129). London: The Woburn Press.

Chapman, J. D.; Boyd, W. L.; Lander, R.; ve Reynolds, D. (eds.) (1996). **The reconstruction of education**. Wiltshire, Great Britain: Redwood Books Limited.

Crowther, J ve Martin, I. (2005). Is there any space left for ‘really useful knowledge’ in the knowledge society? A. Bron, E. Kuranowicz, H. S. Olesen, and L. West (eds.) **‘Old’ and ‘New’ Worlds of Adult Learning** (443-457). Wrocław, Poland: Wydawnictwo Naukowe.

Currie, J. (1998). Introduction, J. Currie, ve J. Newson (eds.) **Universities and globalization: Critical perspectives** (1-13). London: Sage Publications.

Daun, H. (1996). **National forces, globalization and educational restructuring**. Stockholm: Stockholm Universitet.

Gregory, D. (2011). Meet the press transcript from March 20, 2011. http://www.msnbc.msn.com/id/42153658/ns/meet_the_press-transcripts/, [April 4, 2011].

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

Hablemitoğlu, N. (2003). **Alman vakıfları ve Bergama dosyası**. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları: 208.

Kavukçuoğlu, D. (2011). Özgürlükçü koalisyon işbaşında, **Cumhuriyet**, Mart 21, 15.

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

Lenz, W. (1998). Adult learning and social participation: An Austrian perspective, G. Bisovsky; E. Bourgeois; M. Brown; G. Civers; ve S Larsson (eds.) **Adult learning and social participation** (14-

26). Wien: Verband Wiener Volksbildung.

Lundgren, U. P. ve Mattsson, K. (1996). Decentralization by or for school improvement, J. D. Chapman; W. L. Boyd; R. Lander; and D. Reynolds (eds.) **The reconstruction of education** (139-148). Wiltshire, Great Britain: Redwood Books Limited.

Mayor, F. (1996). Keynote address by Mr Frederico Mayor, in **UNESCO Education for All: Achieving the goal- final report** (45-50). Paris: UNESCO.

McCarthy, C. ve Dimitriadis, G. (2006). Governmentality and the sociology of education; media, educational policy, and the politics of resentment, H. Lauder; P. Brown; J. Dillabough; ve A. H. Halsey (eds.) **Education, Globalization & Social Change** (198-211). Oxford: University Press.

Melo, A. (2011). Is there a right to development? A. Frago; E. Kuranowicz; ve E. Lucio Villegas (eds.) **Between global and local: Adult learning and development** (135-148). Frankfurt: Peter Lang.

Merriam, S. B. (2008). Küreselleşme ve yetişkin eğitiminin rolü: Zorluklar ve fırsatlar, M. Altıntaş (ed.) **2. Yetişkin Eğitimi Sempozyumu: küreselleşme ve Yerelleşme Çerçevesinde Yetişkin Eğitimi-Bildiriler** (9-21). İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi.

MONE (2009). Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi, <http://www.yoiikk.gov.tr/dosya/up/Hayat%20Boyuy%20Ogrenme.pdf>, [April 4, 2011].

Mortenson, T. (1995). The educational attainment by family income 1970-1994, **Postsecondary Opportunity**, Nov., 14, 1.

Newman, F.; Couturier, L.; ve Scurry, J. (2004). **The future of higher education: Rhetoric, reality, and the risks of the market**. San Francisco: Jossey-Bass.

Niehoff, R. O. (ed.) (1977). **Non-formal education and the rural poor**. E. Lansing, Michigan: College of Education, Michigan State University.

Okçabol, R. (1997). Globalization and adult education in Turkey, **Questions de Formation- Issues in the Education of Adults**, VIII, 15, 149-161.

Seçkin, O. (2008). **Learning in the Kaz Mountains environmental social movement**. İstanbul: Unpublished master thesis, Boğaziçi University.

Slaughter, S. (1998). National higher education policies in a global economy, J. Currie, ve J. Newson (eds.) **Universities and globalization: Critical perspectives** (45-70). London: Sage Publications.

soL Haber Portalı (2011). Böyle ‘barış’tan korkulur, <http://haber.sol.org.tr/dunyadan/boyle-baris-tan-korkulur-haber-41594>, [April 19, 2009].

Sommer, M. (2009). Human rights are a result of a collective learning process, **Information on Adult Education in Europe**, 1, February: 1.

UNESCO (2011). World conference on education for all, Jomtien, 1990. <http://www.unesco.org/en/efa/the-efa-movement/jomtien-1990/>, [April 4, 2011].

---- (2000). **World education forum**. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf> http://portal.unesco.org/geography/en/ev.php-URL_ID=8147&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, [April 4, 2011].

---- (1997). The Hamburg declaration the agenda for the future, Fifth International Conference on Adult Education 14 - 18 July 1997.

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). **Sivil örümceğin ağında**. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

Yıldızoğlu, E. (1998). IMF: **Çözüm** değil sorun parçası, **Cumhuriyet**, 20 Nisan, 13.

Yıldızoğlu, E. (1998a). Camdessus’un gülümsemesi, **Cumhuriyet**, 15 Mayıs, 13.

Yıldızoğlu, E. (2000a). Afrika yol kavşağında, **Cumhuriyet**, 15 Mayıs, 13.

Yıldızoğlu, E. (2000b). Biraz daha küreselleşme biraz daha fazla cinayet, **Cumhuriyet**, 31 Mayıs, 13.

Yumul, A. (1998). Evrenselcilik ile yerelcilik arasında **ırkçılığın dili**, **Foreign Policy**, Bahar, 139-147.

Zileli, Ü. (2000). İşbirlikçiler VI, **Cumhuriyet**, 1 Haziran, 17.

Çocukluktan Çıkamamak Üzerine

Yetkin Işık

“Bizde sansür elzemdir, mevcudiyetini tenkit edenler yanılmaktadırlar. Bizdeki müesseseleri garptakiler gibi müta-laa etmeye imkan yoktur. Belki orada kültürün daha yaygın olması sebebiyle, matbuatın tenkitleri tabii karşılanabilir. Fakat bizde henüz halk çok bilgisiz, çok saftır. Tebaamıza çocuk muamelesi etmeye mecburuz; hakikaten de büyük çocuklardan farkları yoktur.”

Padişah II. Abdülhamit, Siyasi Hatıratım

“Bana öyle geliyor ki biz çocuk kalmış bir milletiz ve daha olayları ve dünyayı, mucizelere bağlı, myth'lere bağlı bir şekilde yorumluyoruz en ciddi bir biçimde. Aklı başında bir Batılının gülererek karşılayacağı ve bize ölesiye ciddi gelen bir şekilde.”

Oğuz Atay, Günlük

Türkiye toplumunun çocuk kalmışlığı yönündeki tespitler klasikleşmiştir; özellikle de siyasetçi-toplum ilişkisine dair yorumlarda devlet baba-çocuk toplum metafor çifti neredeyse bir anahtar işlevi görür. Örneğin bir yıl önce yaşanan Gezi Parkı İsyanı da ‘çocuğun babaya (kendisini sürekli azarlayan, aşağılayan, beklediği itaatkârlığı görmeyince dizginleyemediği bir öfkeye kapılan otoriter bir baba!) başkaldırması olarak yorumlandı. Bu denemede ise konu, siyasal kültür bağlamında değil kültürel ve eğitsel boyutuyla (özellikle formel eğitime odaklanılarak) tartışılacaktır.

Freud’dan beri çocukluk dönemi yaşantılarının derin etkilerinin ömür boyu sürdüğünü, Jean Piaget (2010 ve 2011), Lev Vygotsky (1985) ve Erik Erikson’un (1950) çalışmaları sayesinde de çocuk ve yetişkinin ayrı düşünce, algı ve kavram dünyası olduğunu biliyoruz. Çocukluktan yetişkinliğe geçiş, benmerkezci bir dünyadan ötekileri, dış dünyayı ve toplumu fark etmeye ve dikkate almaya, somut düşünceden (maddi olarak var olandan) soyut düşünceye (simgesel varlıklara, olasılıklara), gerçeğe kurgunun iç içe olduğu, uzun süreli hafızanın ve kategorileştirmenin olmadığı bir zihinden gerçekçi düşünceye... geçiş sürecidir. Ancak, milyonlarca bireyden ve farklı kültürel, sınıfsal katmanlardan oluşan karmaşık bir toplum hakkında psikoloji terimleriyle genellemelerde bu-

lunmak ancak retorikte mümkün olabilir. Burada yapmak istediğimiz, “çocuk” metaforuyla Türkiye’deki ortalama kültürel düzeye bağlı olduğu düşünülen, genel anlayış, davranış ve tutumların eğitimle ilişkili boyutlarını olabildiğince sergilemektir.

Çocuk ve yetişkin ayrımına ilişkin kavrayışlar zaman ve mekânda çeşitlilik gösterir. Kendisi de hep değişim halinde olan siyasal yapı ve kurumlar da eğitim ve kültüre müdahale yoluyla toplumda çocuğa bakışa, çocuk ve yetişkin tanımlarına nüfuz edebilir. Böylece çocuk toplum metaforu, kültürel değişimin tarihsel boyutu (örneğin, sözlü kültürden yazılı kültüre geçiş, rasyonel ve eleştirel düşüncenin gelişmesi), siyasal değişim (modernleşme, geleneksel cemaat aidiyetinden birey oluşa, kulluktan hak ve sorumluluk sahibi yurttaş olmaya geçiş vs) ve eğitsel boyutuyla (ailede ve okullarda çocuğa yaklaşım, çocuk yetiştirme tarzları¹) ele alınarak incelenebilir.²

Düşünme, konuşma potansiyeli ve merak duygusuna sahip olarak doğan insan, dünyaya gözlerini açtığında eksiktir ve tamamlanma, olgunlaşma tam olma çabası bütün bir hayat boyu sürer. Eğitimden beklenen sonuçlardan biri de bireylerde fiziksel olgunlaşmaya paralel bir zihinsel olgunluğun, erginliğin gerçekleşmesidir. Böylece bütün bir yaşam tecrübesine ek olarak bilgiyi de kapsayan en genel haliyle eğitim çocuk ve yetişkin bireyler arasında bir fark yaratır. Ne var ki, modern dünyada bireylerin öğrenme ve eğitim süreçleri, erken yaşlardan itibaren ebeveynler, devlet ve medya başta olmak üzere kişi ve kurumların müdahaleleri ve denetimi altında gerçekleşir. Bu sürekli müdahalelerin kendisi, bazı ideoloji ve çıkarlar doğ-

¹Eleştirel Pedagoji dergisinin 33. sayısında ele almış olduğumuz ‘çocuğa saygı’ konusu da yetişkinliğe geçiş için kritik önemdedir. Nihayetinde çocuğun yetişkin olduğuna karar veren, çocuğa yetişkin olduğunu hissettiren toplumdur. Çocuk saygı gördüğünü hissettiği ve başkalarına saygı gösterdiği sürece olgunlaşabilir.

² Son bir başlık da piyasa ve medyanın etkisi olabilir ki, bu sonuncu etki, Türkiye toplumuna özgü değil küresel kapitalizme özgü bir meseledir. Ancak, postmodernizm tartışmalarından hazcı tüketim kültürüne, anti-entelektüalizmden çocukluk döneminin uzamasına kadar birçok olguyla ilişkili bu çağdaş fenomeni -burada artık çocuk kalma değil, çocuklaştırma söz konusudur- başka bir yazıda ele almak üzere bir kenara bırakacağız.

rultusunda, ön yargılar, yalanlar ve yanlışlar içeren bir eğitim süreci olarak işler. Ama yine modern imkânlar bireylere bilgiye ulaşma ve yanlışları düzeltme fırsatları da sunar. Dolayısıyla, eğitimin insanı çocukluktan erginleşmeye, yanlıştan doğruya, karanlıktan aydınlığa götürebileceği varsayımı naiftir ama bütün naifliğine rağmen eğitim uğraşını doğru değerlendirmeye yarayan bir referans noktası olması nedeniyle vazgeçilmezdir de.

Bu referans noktasından kalkarak, Karl Popper'ın (2003) bilimsel düşünme yönteminin ayırıcı ilkesinin sürekli yanlışlama yoluyla daha doğru bilgilere doğru ilerleme olduğu görüşüne paralel olarak, öğrenme sürecinin de çocukluktan itibaren öğrenilen, benimsenen ve hatta kişiliğimizin birer parçası haline gelmiş doğru bildiğimiz yanlışları veya bize gerçek olarak sunulan yalanların sürekli değişmesini ve bu yanlışlardan olabildiğince kurtulmayı kapsadığını söyleyebiliriz. Bu anlamdaki eğitimin -kendi kendini yetiştirme anlamındaki- sürekli öğrenmenin en önemli hedefi olgunlaşmaktır. Olgunlaşma, nesnel dünya ile bu dünyayı algıladığımız, hissettiğimiz, anladığımız ve kavradığımız bilişsel potansiyelimizin olabildiğince tutarlı olduğu bir tinsel gelişim aşaması veya bu aşamaya en yakın entelektüel, psikik konum olarak tanımlanabilir. Bu aşamada, bireyin artık yaşam deneyimleriyle de harmanlanmış olan entelektüel birikimi o derecedir ki, kişi önce kendisine karşı eleştirel yaklaşabilmekte, her türlü bilgiyi eleştirel bir muhakemeye tabi tutabilmekte ve yanlışlarından kolayca kurtulabilmektedir. Daha basitçe, bireyin dünyayı, ötekileri ve nihayet kendisini tanıması, doğru anlamasıdır, olgunlaşma. En eski çağlardan bugüne hiç eskimeyen 'kendini bilme' yolculuğu ve hakikat arayışı, daima değişim halindeki hayatın çelişkili ve dinamik doğasına da uygun olarak, bir yandan yanlışların öğrenilmesini bir yandan da bu yanlışların sorgulanıp hayati tecrübelerle ve daha önceki bilgilerle karşılaştırılıp sınanmasını içerecektir. O halde, bu yaklaşıma göre eleştirel düşünme daima eğitim sürecinin bir parçası olmalıdır.

Türkiye'de 'eleştirmek' sözcüğünün olumsuz çağrışımlara sahip olması bir talihsizliktir. Sözcük günlük kullanımda genellikle, birinin ya da bir şeyin yalnızca olumsuz taraflarına işaret etmek,

kusur aramak gibi, müzmin muhalif olarak mimenilmiş huysuz kişilerin bir özelliği olarak anlaşılır. Böyle anlaşılmasın diye de bazen 'yapıcı eleştiri' gibi bir kavrama da gerek duyulur. Oysa eleştiri, anlamının olmazsa olmaz bir şartı olarak, bir nesneyi veya fikri tüm yönleriyle irdelemek demektir. Eleştirel düşünce, ayrı bir öğrenme alanı, ders konusu değildir, öğrenme pratiğinin içinden koparılamaz. Dolayısıyla, 'eleştirel düşünce eğitimi' gibi kitaplar veya ders konuları aldatıcıdır. Eleştirel düşünce soru sorma, cevapları karşılaştırarak doğruluğunu sına, farklı açılardan bakma, problem çözme gibi iş ve işlemleri kapsayan, bizzat düşünme uğraşının kendisidir. Böylece zihinsel fakültelerin olabildiğince kullanılmasını amaçlayan matematik, dil, sanat, felsefe, tarih gibi derslerin tümünün farklı şekillerde eleştirel düşünmeye katkıda bulunması beklenir. Ne var ki bilgilerin varlığı, hafızada depolanması eleştirel düşünmeye yol açmaya yetmez, öğretim yönteminin de buna imkân tanınması, fikir, bakış açısı, yaklaşım farklılıklarının, tartışmanın, soru sormanın öğrenmenin daima parçası olması gerekir.³ Gerçekte, eleştiri (kritik) içermeyen bir öğrenme süreci, doğru olduğuna inanılan bazı önermelerin ezberlenmesi anlamına gelir. Hep hâlihazırda doğru olduğuna inanılan bilgileri tekrar tekrar doğrulayan kaynaklara yönelme, eleştirilmekten, yanlışlanmaktan kaçınma ve bu şekilde sürüp giden ezbercilik, eleştirel düşünmeye göre daha kolay ve psikolojik anlamda rahatlatıcı bir yoldur. Çocukluk boyunca kazanılan ve pekiştirilen bu kolaycı düşünme alışkanlığı okul sonrasında da sürdürüldüğünde her türlü anlama çabasını engeller veya güçleştirir. Bu eğitim, artık olgunlaşmaya hizmet etmez.

Batı ve öteki kültürleri (önceleri hatalı olarak 'ilkel' diye ad verilen yazısız, devletsiz toplumlar) ayırmak için sözlü-yazılı kültür kavramlarını öneren Jack Goody (2001), eleştirel düşüncenin Batı'da gelişmiş olmasını yazılı kültürün varlığıyla, yazının tamamen içselleştirilmiş olmasıyla açıklamaktadır. Yazı, ona göre sözlü hafızadan farklı olarak, iki metin arasında karşılaştırma yapmaya,

³Elbette, yalnızca yöntemin değil, öğretmenin eğitim anlayışının, okulun biçiminden eğitimciler ve öğrenciler için ne anlama geldiğine, yöneticilerin tutumundan müfredata ve eğitimin siyasal hedeflerine kadar tüm sistemin de eleştirel düşünmeyi amaçlamış olması önemlidir.

yanlışları bulmaya, tartışmaya olanak verir. Eleştiri, öncelikli bir görme yeteneğini, odaklanmayı, karşılaştırma yapabilme koşullarını ve böyle bir görüş için gereken süreyi gerektirir. Yazıyla mümkün olan eleştirel düşünce değişime, dolayısıyla istikrarsızlığa ve kuşkuculuğa giden yolu açar. Oysa kulaktan öğrenmenin, sese bağlılığın esas olduğu sözlü kültürlerde yüz yıllar boyunca önceki kuşaklardan, atalardan, devralınan ezberlerin (ki, sözün hafızada saklanabilmesini kolaylaştırmak için atasözleri, maniler, türküler, şiirler, masallar ve hatta kutsal kitaplarda kafiye, ritimden yararlanılmıştır) bireysel ve toplumsal hafızada yüz yıllar boyu tutulabilmesi ancak kuşkuculuğa karşı korunmasıyla mümkündür. Kaldı ki sözlü kültürde öğrenmenin büyüklerden/bilenlerden/ustadan öğrenilmesi yöntemi, öğrenmenin inanmayı da içermesi anlamına gelir. Ayrıca, geleneksel toplumlarda çok az sayıda bilen vardır, bilgiyi başka bilgilerle kıyas çok güç, hatta imkânsızdır. Dolayısıyla, bireylerin bilgilerini artırma yoluyla içinde yaşadıkları koşulları nesneleştirilmesi, yani kendi dünyalarına yabancılaşması söz konusu olamaz. Özellikle köylerde veya genel olarak küçük ölçekli toplumlarda inanç istikrarı getirir, eleştiriye uyumsuzluk ve huzursuzluk kaynağı olacaktır. Tersine, eleştirel düşünebilmek için nesneye yabancılaşmak gerekir. Yazılı kültürde artık bilgi bir nesnedir, birinin sözü, saygıyla bağlanması, ezberlenmesi gereken bir mesajı vs değildir. Bilgiyle insan arasına mesafe girmiştir. Walter Ong'un dediği gibi (1995:102)"tam olarak yaşamak ve anlamak için yaşanılana yakınlık kadar uzaklık da gerekir ve bilinç bu mesafeyi en kolay yazı yardımıyla tanır."

Öte yandan, bir toplumda okuryazarlığın ve eğitimin kurumsal varlığı, yazılı kültürün toplumca benimsendiğini göstermez. Eğitim bakanlığının hedeflerinde, müfredatta veya öğretmen kılavuz kitaplarında eleştirel düşüncenin hedeflendiği yazsa da on yıllardır süren ezbercilikten eleştirel düşünme yönteminin kazandırıldığı bir eğitime geçildiğine dair bir veri de yoktur⁴. Medya saye-

sinde toplumun genel eleştirel düşünme düzeyi hakkında fikir sahibi olmamız artık daha kolay. Örneğin Meclisteki tartışmalara, televizyondaki tartışma programlarına, sosyal medyada süren tartışma ve polemiklere, bir gazetedeki yazarlardan biri gazetenin genel siyasi çizgisine muhalif görüşler belirttiğinde verilen tepkilere bakarak bu konuda bir fikir edinebiliriz. Peki, bireylerin söz söyleme haklarının olduğu, kişilerin birbirlerine saygılı oldukları tartışmalara evde, okullarda ne kadar rastlanabilmektedir? Eleştiri tartışmanın özüdür; zira tartışmaya giren taraflar fikirlerini söyleyerek kendi görüşlerini karşı tarafın yanlışlamasına açarlar. Fikirlerin yanlışlamaya açılması, onun gerektiğinde terk edileceği vaadini de içerir. Tartışma da bir tür gerçeği araştırma faaliyetidir ve bireylerin ötekini (karşıt görüşün) hatalarına saygı duyması olgunluğuna erişmeyi gerektirir. Bireylerin düşünen insanlar olarak birbirlerine, farklı fikirlere ve nihayet gerçeğe saygılı oldukları en açık şekilde tartışma etkinliğinde somutlaşır. Oysa sözlü kültürlerde fikirler yarışma, üstün gelme, söz mücadelesi biçimindedir. Antik Yunan'da retorik ve hitabet, Orta Çağ Arap toplumlarında münazara etkinliği, yakın zamanlara kadar Türkiye'de süren âşıklık geleneğindeki 'atışma'lar ve âşıkların 'muamma' (bilmece) çözme icraları, hafıza ve söz söyleme becerisiyle karşıtlarını mat etme amacı taşır⁵. Münazaralarda esas olan 'kazanmak,

natla Olan İlişkileri adlı taşlama yazısı) öğrencilerine okutmuş, bazıları yazarın (Edgü'nün) görüşlerine katıldığını (evet vekiller aslında çok okur, Avrupalılardan fazlaca eksikimiz yok!), diğerleri katılmadığını (milletvekilleri çok okumaz, yazar yanılıyor!) belirtmiş, sonuçta çok az sayıda öğrencinin metni doğru anladığı görülmüştür. Aynı metni (Türkiye'deki koşullara ve tartışmalara uzak olan) Almanya'daki öğrencilerine de okutan yazar, orada metni anlama oranının kat kat yüksek çıktığını belirtmekte ve sorunun ilkokuldan üniversiteye eğitim sürecinden kaynaklandığı sonucuna varmaktadır.

⁵ Türkiye'de uzun yıllar bir eğitim yöntemi olarak okullarda düzenlenen münazara etkinlikleri Arap-İslam geleneğinin bir devamı olarak, bir söz yarışma şovuydu. Münazaralar, genellikle "erkekler mi kadınlar mı daha üstündür?" ya da "çok gezen mi daha çok bilir, çok okuyan mı?" gibi karşıtlıklar çevresinde, fikir üretmeyi değil ezberlenmiş kalıp düşüncelerin, sözlerin tekrarına dayanan, laf cambazlıkları, hazır cevaplıklar ve atışmaları içerir. Benim de bir iki kez tanık olduğum bu münazaralarda araştırma, karşıtından doğru şeyler öğrenme, yanlış fikirleri terk etmek öğretilmez, karşı tarafı hazırcevaplarla köşeye sıkıştırmak ("ayakkabımızın numarasını gezer mi öğreniriz" gibi) puan alır, alkışlanırdı. Türkiye'de uzun yıllar şikayet konusu olan **ezberci eği-**

⁴Zehra İpşiroğlu'nun (2002) yayınlandığı dönemde ses getiren kitabında gösterdiği gibi, Türkiye'deki en iyi üniversitelerin öğrencilerinde bile okuduğu metni 'düz' okuma alışkanlığı vardır. İpşiroğlu, görev yaptığı üniversite öğrencilerine ironik bir metni (Ferit Edgü'nün *Türk Politikacılarının Kültür ve Sa-*

yenmek' olduğu için fikirler ikincildir, sonuca götürecek taktikler esastır. Dolayısıyla tartışma, fikirlerin nesneleştirilmesini, nesneye yabancılaşmış aklın birbirine merak ve saygıyla yaklaşmasını ne kadar içeriyorsa münazara da nesneyle özdeşleşme, fikre bağlanıp benimseme ve öteki fikre saldırı için her yolu mubah görmeyi, karşıtından öğrenmeye kapalılığı o kadar içerir. Ayrıca, münazaradaki sabit fikrillik, ne kadar saçma olursa olsun savunulan fikre (yoğurt siyahtır!) sadakatin arkasındaki dogmalara inanmaya yatkın, durağan dünya görüşü ile tartışmadaki 'eksik bilgi sahibi olmak, saçma ya da yanlış fikre saplanıp kalmaktan iyidir' ilkesinin dinamizmi, bize bu iki etkinliğin aslında iki farklı dünya görüşünün yansıması olduğunu gösterir. Birinde çocukça bir inat ve kavgacılık ötekinde hatasını kabulün olgunluğu ve gelişmenin sürekliliği vardır.

Bilindiği gibi çocuk, önce ötekine (ebeveynlere ve diğer kişilere) sonra kendine güvenmeyi öğrenir. İnsan, önce dış dünyayı ve başkalarını sonra kendisini tanımaya başlar. Düşünme yeteneğinin gerçeğe ilişki kurması, nihayetinde bireyin kendisini başka bütünlüklerin, toplumun, dünyanın, evrenin bir parçası olarak bütün içindeki konumuyla doğru olarak algılaması demektir. Algılamının doğruluğu, bütünlük kadar bu bütünlüğün gelişmelerden, çatışmalardan ve sürekli değişim halinde olduğundan da haberdar olmaya bağlıdır. Sonuçta bireyler, gerçeğin mutlak ve değişmez kesinlikler değil çatışan karşıtlıklardan oluşan dinamik doğasını fark edecekler; anlama çabalarını değişime 'işkilere' yönelteceklerdir. Tartışma, karşıt fikirlerin karşılaşması bu bağlamda gerçekçiliğin özü olarak sürekli bir etkinliktir. Sözlü veya yazılı (farklı kaynaklar arasında veya yazarla okur arasında) tartışma etkinliğiyle gelişecek eleştirel düşünce, her türden ezberciliğin gerçekliği dondurma, çerçeveleme eğiliminin panzehiridir. Anlamayı engelleyen, bilgilenmenin, öğrenmenin yerine inanmayı koyan kutsallaştırmaya, tarihsizleştirmeye, mutlaklaştırmaya, dogmatikleştirmeye karşı direnme yöntemidir. Tıpkı çocuğun kendi ayakları üzerinde durabilmesi, tecrübe kazanması için belli bir düzeyde zorluklarla karşılaşmasının gerektiği gibi düşüncenin de çocukluktan çıkıp **timde** bu türden etkinliklerin, bilgi yarışmalarının da etkisi olduğuna kuşku yok.

olgunlaşması için karşıtlarıyla cesurca yüzleşmesi gerekmektedir. Aksi halde, yine çocuğun aşırı korumacı bir ebeveyn tavrıyla hayat tecrübelerinden, zorluklardan, acılardan mahrum bırakılması olgunlaştırmayı güçleştirmesi, geciktirmesi gibi 'tek kitabı olan insan' da zihnen çelimsiz kalacak, 'büyük adamlara', şeyhlere, fuhrlere, 'baba'lara, şeflere bağımlılığı kolaylaşacaktır.

Sözlü kültürlerin ve sözlü kültüre özgü düşünme süreçlerinin bir başka özelliği de mitsel düşünceden tarihselleştirmeye geçememiş olmasıdır. Aslında, tarihsel düşüncenin bütün uygarlıklar için yeni olduğu söylenebilir. Zira zamanı ve mekânı belirsiz mitlere inanmanın yerini tarihselleştirme yeteneğine bırakması, ancak dünyevileşme, evreni akılcılaştırma süreci sonrasında mümkün olabildi ve öyle de oldu. Tarihçi M. Ali Kılıçbay'ın (1994:17) işaret ettiği gibi "tarihin tanrının veya tanrıların iradesi doğrultusunda cereyan ettiği bir yerde aslında tarih yoktur, çünkü daha sonra ortaya çıkacağı üzere, bu adı hak eden bir tarih, aktörünün insan olması halinde mümkündür. Tarih-siz bir dünya ise, en mükemmelenin maneviyat, ruhanilik ve din alanıdır."⁶

İnsan unutkan olduğundan sırf sözlü aktarımla oluşan toplumsal bellek de güvenilmezdir. Bilgiler kuşaktan kuşağa ve kulaktan kulağa aktarılırken, eksilir, çarpıtılır, yalanlar ve yanlışlar gerçeği örter veya değiştirir. Yazının icadından bugüne kadar en büyük gücü insanın bu büyük açığını kapatması, bilginin insan hafızası dışında bir yerde biriktirilmesini, böylelikle de geçmişle iletişim kurmayı mümkün kılmasıdır. Yazı masallarla, mitlerle, menkıbelerle örülmüş büyü bir dünyanın içinde, doğru ve yanlış ayırt edebilmekten, hatırlamaktan, tarihselleştirmeden ve eleştiriden oluşan gerçekçiliğin dünyasını yavaş yavaş inşa etmiştir. Gelgelelim yazı da yalansız değildir; aksine gerçeği kendi çıkarları, arzuları doğrultusunda yeniden inşa etmek isteyen muktedirlerin her dönem kullandıkları bir araç olmuştur. Modern

⁶ Geçerken hatırlatalım, dinin 'bir inanç sistemi' anlamında genel bir kavram olarak bilimsel inceleme konusu haline gelmesi, yani tarihselleştirilmesi de 17. Yüzyılda, Avrupa'da dünyevileşmenin yaygınlaştığı Rönesans ve Reform dönemlerinin ardından mümkün olmuştur.

sınıflı toplumların başlıca siyasal örgütlenmeleri olan ulus-devletler, özellikle tarih yazımına müdahale yoluyla, geçmişini kendi istedikleri gibi inşa etmeye girişmekten çekinmemişlerdir. Türkiye eğitimi kurumları da İmparatorluktan Cumhuriyete geçişte, toplum yeni bir siyasallaşma sürecine yeni bir dil ve tarih inşa etme çabalarının etkisi altında girerken toplumun tarihsel gerçeklerle yüzleşmesini sağlayacak yerde, bireylere çocuk yaştan itibaren çeşitli mitleri, kahramanlık öykülerini ve kutsallık halesiyle donatılmış yapay bir tarihi ezberletmeye aracılık etmiştir. Bugün öğrencilerde ve daha genel olarak toplumda açıkça gözlemlendiğimiz gibi, böylesi bir tarih anlayışı hatırlamaya değil unutmaya hizmet ettiği için, ironik olarak milli (veya resmi eğitimin) hatırlatmak istediği birçok şey de bu hafızasızlaşmanın kurbanı olmuş görünmektedir.

Ali Ergur'un (2006) editörlüğüyle hazırlanan Görkemli Unutuş adlı kitap da Dumlupınar Faciası olarak bilinen deniz kazasının hatırlanışı/unutuluşu örneğinde Türkiye toplumsal belleğinin bu hafızasızlığı ve tarihle ilişkisinin çarpıklığı sorununu ele almaktadır. Türkiye toplumunun tarihle ilişkisinin nasıl unutkanlıkla sonuçlandığını irdelediği yazısında Ergur, sorunu 'hamaset retoriğinin silici etkisi' olarak adlandırmaktadır. Yazarın hareket noktası, Dumlupınar faciasına dair ne bir araştırma ne de yeterli bilgi ve belgenin olmayışı, olanların da şehitlik, vatanseverlik, vatan için fedakârca ölen askerler retoriğiyle dolu oluşudur. Yıllar sonra medyada da yer bulan facianın anma törenlerinde de yine bu retorik gerçeği ve tarihi örterek toplumun tarihle ilişkisine engel olmuştur. Yazara göre, Çanakkale Savaşı gibi büyük trajediler de ortak ulus hafızası oluşturmak adına, benzer retoriklerle bezenirken bu hamaset retoriği aslında unutkanlığa neden olmuştur. Yine Ergur'a göre;

[...] ne aile tarihlerimizin en azından ana hatlarını takip edebilmekteyiz, ne içinde yaşamakta olduğumuz toplumun belli başlı tarihsel uğrakları hakkında bir fikir sahibi olabilmekteyiz. 17 Ağustos 1999 depremi daha başucumuzda duruyor olmalıydı; oysa neredeyse öyle bir olay yaşanmamış gibi bir ruh halinin oluştuğunu söylemek, fazla abartılı olmasa gerek. Burada söz konusu olan, üzüntülü ya da sevinçli olay-

ların ardından ağıt yakmak ya da coşku gösterisi yapmak değildir. Tarihinden koparak var olmaya çalışan bir toplum, kaçınılmaz olarak, geleceğe yönelik izdüşümler yapabilme yeteneğini geliştiremez [...] Aynı şekilde, 6-7 Eylül 1955 olaylarının, bir Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı için belki Cumhuriyet tarihinin en büyük utanç olduğu gerçeğinin algılanamaması ... 1969 Kanlı Pazar'ının, 1978 Maraş olaylarının ya da 15-16 Haziran 1970 işçi eylemlerinin ve benzeri binlerce olayın başka bir ulusun tarihinin parçasıymış gibi addedilmelerinin ardında yatan unutmama, kuşkusuz Renan'ın kastettiği ulusal unutmama değildir. Tam tersine onu sürekli parçalayan, bir toplumun kendi bütünleştirici tarihselliğine sahip çıkamamasıdır... Kuşatıcı söylem ne denli yoğunsa, o varlığından gurur duyulduğu iddia edilen olaylar hakkındaki gerçek ilgi de o oranda hızlı ve derinden ilinip gitmekte, bıraktıkları kronolojik boşluk, o yoğun efsane/yalan/abartı bağlamıyla doldurulmaktadır. Tarihsel olayların, toplumsal söylem katmanları içinde parçalanmış bir şekilde var kalabilenleri birer sahte-hatırlamaya dönüşmektedirler. Bir isim, bir yer ya da tarih, klişe bir söz ya da doğrulanması mümkün olmayan bir çağrışımla aklımıza takılan bu olay gölgeleri, bir türlü hatırlanamayan bir düş gibi, daha kötüsü süregelen bir unutmama durumu gibi stilize bir belleğin istikrarsız parçaları haline dönüşmektedirler. En başta sayılarıyla doğru olmayan, bir 'iki yüz elli bin vatan evladının şehit düştüğü Çanakkale Savaşı' söyleminin bizi bugün getirmiş olduğu noktada, gerimizdeki ikinci ya da üçüncü kuşak bireylerin yaşam öykülerine dair[...] bir fikir sahibi bile değiliz (Ergur 2006:53-54)

Sosyal bilimlerin 'daima tarihselleştir' düsturu, düşüncenin gerçekle tam bir ilişki kurmasının ancak tarih içinde kavranabilmesiyle olanaklı olduğuna işaret eder. Bütünlüğün yarım, dolayısıyla da yanlış bilgiye, göreliliğin mutlaklık yanılması galebe çalması tarihle, özellikle de kişilerin benliklerini doğrudan etkileyen kültürel ve sınıfsal tarihleriyle nitelikli bir ilişki kurmasıyla mümkün olabilir. Türkiye'de "kötü" gerçekleri gizleme ve hamaset üzerine kurulu, ders kitaplarında 'yenil daha çok yenil' olgunluğunun yerine 'Almanya yenilince biz de yenik sayıldık'ı ezberleten tarih eğitimi veya tarihsizleştirme operasyonu, toplumu gerçeklerden ve bütünlükten uzaklaştırarak çocuklaştırmaktadır. Tarih konusunda-

ki cehalet, bireysel ve toplumsal olgunlaşmanın önünde okuma alışkanlığının yetersizliği kadar önemli bir engeldir. Sonuç olarak, tarihin yerini bütünden kopuk kahramanlık hikâyeleri, mitoloji, kitabın yerini televizyon, tartışmanın yerini münazara ve laf tokuşturmaca ve bilmenin yerini inanç alınca toplum ergenliğe hapsedilir. Yalanın sıcaklığı, inanmanın huzuru ve özerk olmamanın, özgürlükten dolayısıyla sorumluluktan kaçmanın kolaylığı çocukluğu uzatır. En basit problemleri anlamak/anlatmak zorlaşırken, hissetmek, hislerle, dürtülerle tepki vermek yaygınlaşır. Ezberletilmiş yalanlarla gerçeklerden koparılmış, eleştiri karşısında hemen galeyana gelen çocuk toplumun duyguları kolayca manipüle edilerek siyasi hesaplar için kullanılabilir/kullanılmaktadır. Türkiye'nin siyasi tarihi de bu sonucu doğrulayan onlarca, yüzlerce örnekle doludur.

Tarih öğrenimi, özetle, gerçeğin değişen doğasını kavramaya yarar. Hiçbir şeyin, hiçbir ilişkinin gökten inmediğinin, birdenbire ortaya çıkıp yok olamayacağının, nesnelerin, türlü ilişkiler ve etkileşimler ağında durmaksızın değişebildiğinin kavranması, tarih bilgisiyle mümkündür. Ne var ki, eğitimin iş, kariyer, başarı gibi amaçlar için veya çeşitli ideolojilerin 'nesil yetiştirme programlarının' bir aracı olarak düşünülmesi, tarih öğretiminin bu çok önemli temel ilkesinin göz ardı edilmesiyle sonuçlanır. Marksist düşüncenin en önemli ögesi ve bilim dünyasına en büyük katkısı olan tarihin diyalektik yöntemle ve sınıfların çatışması biçiminde okunması, insanın, özellikle de sıradan insanın tarihinin yazılmasının öncülüğünü yapan gerçekçi bir yaklaşımdır. Böyle olduğu için de tarihsel diyalektik maddecilik, insanlığın düşünsel evriminde olgun bir düzeyi gösterir.

Tarih felsefesinin tanınmış ismi Paul Ricoeur 1981 yılında kendisiyle yapılan bir söyleşide tarihin geleneksel (krallar, savaşlar, antlaşmalara vs odaklanan) okumasının 19. Yüzyıldan itibaren farklı okumalarla, bu arada Marksist tarih anlayışıyla değiştiğini hatırlatırken şeyleştirme eğiliminin bu tarih eğilimi için de bir tuzak olabildiği/olabileceğine dair uyarıyı da ihmal etmemektedir (alıntı metin içindeki vurgular bana aittir).

Daha açık ve daha etkili bir örnek ise tarihin, sınıf savaşımı modeline dayanan ve zulüm al-

tındaki işçilerin davasını savunan Marksist yenden okumasıdır. Böyle durumlarda, tarihin normal anlatısal düzenlemesi tersine dönmüş-tür ve kahraman olan şimdi köledir, eskiden olduğu gibi efendi değil. ... fakat yine de, tarihin yeni kahramanları birer soyutlamaya dönüşmesin ve böylece alternatif özgürleştirici bir olay örgüsünü, olayların şeyleşmiş bir versiyonuna indirgemesin diye eleştirel olunmalıdır; çünkü bu şeyleşmiş versiyon, tarihin bir şekilde kendi rızasıyla serimlendiği, emekçi insan öznenin yaratıcı güçlerinden bağımsız olduğu yanılsamasını daha da derinleştirir. Böyle bir tutumun ardından, özgürleşimin, güçsüzün ideolojisi olarak Marksizm, -alman Sosyal Demokratlar ve Stalin zamanında olduğu gibi- yeni bir tür baskıcı güç dayatan bir ideolojiye dönüşebilir kolayca: böylece proletarya yaşayan öznelardan oluşan bir cemaat olmaktan çıkıp, bilimsel belirlenimciliğin yeni sistemi içinde anonim ve soyutlaştırılmış bir kavram haline gelir. (Azouvi ve Launay, 2008:142-3)

Eleştiriye dışlayan, zihinsel olgunluğa giden yolda gelişimi engelleyen 'tarihsizleştirme' eğitiminin farklı şekilleri olabilir: Geçmişin kutsanması, olayların mutlak gerçekler olarak aktarılması, tarih için önemli olgular seçilirken nesnellikten uzaklaşılması, geçmişin kendi özgün şartları içinde anlaşılmasını bir yana bırakıp karalamak veya bugünün romantizmiyle yüceltmek (anakronizm) vb. Bilinci tarihsizleştirmenin (ahistoricism) bir boyutu olarak insansız tarih anlatımı özellikle sorun üreten, insanların kendilerini ve yaşadıkları çağı doğru algılamalarına hiçbir katkısı olmayan aksine, bireylerin parçalı bilgilere sahip olsa da, aslında tüm yönleriyle tanımadıkları bir takım imajlara (insan hakkında az bilgi sahibi olduğu şeylerden daha çok korkar veya onlara daha fanatikçe bir tutkuyla bağlanır!) tapınmalarına yol açar. İnsansızlaştırmakla kast edilen, tarihi yapanların iyi ve kötü yönleriyle, üstünlükleri ve yetersizlikleriyle, başarıları ve hatalarıyla insanlar olduğunu unutturacak denli büyük/önemli adama, karizmaya, olağanüstülüğe dikkat çekilmesidir. Anlatıcı ve dinleyiciyi büyüleyen kahramanlıklar ve kahramanlar insanı unutturmuştur. Böylece, romantik tarih anlatımının rahle-i tedrisinden geçmiş kişiye bu eğitimin sonunda oluşmuş sözde bilgilerin yanlışlığını anlatmak veya eleştirmek artık mümkün değildir. Çünkü özellikle çağdaş kentli bireyin

yabancılaşmış dünyasında benliği ayakta tutmaya yarayan, anlam üreten bir icat, bir kurgu olan kimliklere/ hayali cemaatlere bağlılık kapsamında tarihi figürlerle özdeşleşmek bir direnç imkânı sağlar. Bu figürlerin eleştirel bir değerlendirmeye tabi tutulması, bu figürlerle somutlaşmış imajlara ve 'ben'in payandası olan kimliğe saldırı olarak algılanır; dolayısıyla benliği yaralar. Bireyi öfkeliendirir.

İnsanı unutturmanın bir başka yaygın yolu da tarih bilgisini devletin tarihiyle sınırlamaktır. Türkiye'de, örneğin, çok yaygın olarak padişahlar, hemen hiç insani yönleriyle yansıtılmaz, kamusal yüzleriyle anlatılır. Zaman zaman tanık olduğumuz tarih yorumlarında, taht kavgalarında işlenen cinayetlerin, çocuk katliamlarının 'devletin bekası için gerekli' olduğunun bugün bile söylenerek onaylanması, olan bitene devletin yani hiçbir duygunun bize yansımadığı bir iktidar makinesi perspektifinden bakmanın öğretildiğini, benimsendiğini göstermektedir. Sonuç olarak insanın yerine devleti koyan tarih öğretimi yaklaşımı, öğrenciyi geçmişte yaşananlarla karşı karşıya getirip gerçek bir anlama deneyimi, dönüştürücü bir tecrübe yaşatması şöyle dursun, merakı ve ilgiyi insan ilişkilerinden, hayattan uzaklaştırıp gizemli soyut kavramlara hapsedtiği için unutkanlığa ve cehalete yol açar. Ezberci bilinç, yanılsamalar dünyasında yaşayan akıl, aslında daima problem halinde olan çatışma ve çelişki dolu bir hayata zıt olarak, mutlaklaşmış gibi sunulan, tartışılmayan, eleştiriye tabi tutulmayan kavramlardan müteşekkil bir dilin bağrında gelişir. Özellikle soyut kavramlar, Tanrı, devlet, gelenek, aile, kadın/erkek gibi cinsiyet kategorileri vb anlamları muğlâk olduğu, nesnel olmadıkları halde öyleymiş gibi görünen, çelişkili olgular dünyasını bir çırpıda örtüp zihnin gerçekle temasını engelleyen inşalardır. Oysa olabildiğince erken yaşlarda her insana şu öğretilmelidir: "Yeryüzünde rastladığımız ilk yabancı, tekinsizliğiyle huzursuz eden ilk öteki, kendimiziz [...] Benliğimizin kristalleşemeyeceğini öğreten kelimelerin arasında, ruhsal bir vicdan alanındayız. Unutmayalım ki tam iktidar yoktur, tam ben, tam sen, tam öteki yoktur. Arzularımız ve acılarımızla kendi oluş serüvenimiz vardır (Kaygusuz 2009).

Karl Popper'ın (2005) dediği gibi 'hayat problem çözmektir' ve hakikat arayışı olarak bilim veya her türden öğrenme faaliyeti, soru sormakla, verili olanı eleştiriye (kritik) tabi tutmakla başlar. Eleştiriden kaçınıp ezberciliğe sığınmak, akılcı değil içgüdüsel tepkilerle hareket etmek, gerçeği bütün içinde değil parçalı (yarım yamalak) kavramak, tarihi ve dünyayı biz-ötekiler ikiliğine sıkışmış bir zihinle anla(yama)mak, yazılı kültüre ait karşılaştırma, eleştirel okuma deneyimlerinden kaçınıp 'bilenlerin anlattıklarına inanarak' öğrenmek... Elbette bu yarım eğitimlilik çocuk kalmayı açıklamaya yetmez; yaşanmamış/yarım cinsellik, yarım özerklik/özgürlük, yarım hukuk, yarım demokrasi... bir arada bir sistem olarak işler, bireyin tamlığının, olgunluğunun önünde aşılması güç engeller oluşturur. Bu tamlık, iyi bildiğimiz gibi, kimliklere sarılarak, -izmlere bağlanarak veya her hangi bir karizmanın (dini, siyasi, mesleki karizmalar) gölgesine sığınıp ondan güç alarak sanal bir biçimde sağlanır! Çocuk toplum aslında, 'ben' olamamışlardan mürekkep 'biz'ler demektir.

KAYNAKÇA

- Atay, Oğuz. (2014). Günlük (19. Baskı). İstanbul: İletişim
- Azouvi, F. Ve Marc de Launay. (2008). Paul Ricoeur ile Söyleşi. (M. Rifat, Çev.), Cogito 56:141-159
- Ergur, Ali. (2006). Hamaset Retoriğinin Silici Etkisi Üzerine, (Haz.) Ali Ergur, Görkemli Unutuş, s.33-67. İstanbul: Bağlam
- Erikson, Erik. (1950). Childhood and Society. New York: Norton
- Goody, Jack. (2001). Yaban Aklın Evcilleştirilmesi. (K. Değirmenci, Çev.). Ankara: Dost
- Gürbilek, Nurdan. (ty). Acıların Çocuğu, Defter, 40: 85-102
- İpşiroğlu, Zehra. (2002). Düşünme Korkusu. İstanbul: Papirüs
- Kaygusuz, Sema. Edebi Bellek (Cenevre Kitap Fuarı Açılış Konuşması) 24/4/2009, Radikal Kitap.
- Kılıçbay, M. Ali. (1994). Laiklik Ya Da Bu Dünyayı Yaşayabilmek, Cogito 1:15-23
- Ong, Walter. (1995). Sözlü ve Yazılı Kültür. (S. Postacıoğlu Banon, Çev.). İstanbul: Metis
- Piaget, J. (2011). Çocukta Akıl Yürütme ve Karar Verme (S.E. Siyavuşgil, Y. T. Günaydın, Çev.). Ankara: Palme
- Piaget, J. (2010). Çocuğun Göziyle Dünya. (İ. Yerguz, Çev.). Ankara: Dost
- Popper, Karl. (2005). Hayat Problem Çözmektir. (A. Nalbant, Çev.). İstanbul: Yapıkredi
- Popper, Karl. (2003). Bilimsel Araştırmanın Mantığı. (İ. Turan ve İ. Aka, Çev.). İstanbul: Yapıkredi
- Sultan Abdülhamit. (1984). Siyasi Hatıratım. İstanbul: Dergâh
- Vygotsky, Lev Semenovich. (1985). Düşünce ve Dil. (Semih Koray, Çev.). İstanbul: Kaynak

Çocuklarda Resim Becerilerinin Gelişimi

Aysel Köksal Akyol¹

Küçük çocuklar ellerine bir kalem ve bir kağıt geçtiğinde rastgele çizimler yaparlar. Çizdikten sonra yaptıklarını adlandırıp “Bu bir ağaç.”, “Bu bir ip.”, “Bu babam.” derler. Sonra vazgeçip “Bu bir ip değil, annem.” diyebilirler. Bu dönemlerde çocuklar için ortaya çıkan ürün değil, yaşadıkları süreç önemlidir. Çocuklar bilişsel, dil, sosyal, duygusal, motor gelişimlerinde olduğu gibi çizimlerinin gelişiminde de belirli dönemlerden geçerler. Başlangıçta rastgele karalamalar yaparken, sonra çizimlerine yön vermeye başlarlar. Kafadan çıkan bacak ve kollardan oluşan insan figüründen baş, boyun, gövde, bacaklar, kollar ve detayların olduğu insan figürüne doğru bir ilerleme gösterirler.

Çocuklara materyal sunulduğunda resim yaparlar, yaparken de zevk alırlar, kendilerini iyi hissederler. Çocukların resim yapabilmeleri için öncelikle eline kalem almaları ve kalemin ne işe yaradığını anlamaları gerekir. Çocukların olgunlaştıkça ve deneyim kazandıkça çizimlerinde ilerlemeler olur. İki yaşındaki bir çocuk kalemlle çizim yapabilmek için önce kalemi tutar. Ama başlangıçta kalemi tutmada ve çizim yapmada becerili değildir. Üç yaş çocukları el-göz koordinasyonunu tam olarak sağlayamaz. Dört yaşına doğru bir baş ile iki bacak ve iki koldan oluşan insan figürü çizer. Beş yaşlarında, genellikle kızlar kızlara yönelik, erkekler ise erkeklere yönelik çizimleri yapmayı tercih ederler. Sekizinci yaştan itibaren boyutlar arasındaki orantılara dikkat ederler. Birinci sınıfa devam eden çocuklar resimlerinde detaylara daha fazla önem verir ve daha karakteristik resimler yaparlar. Dört yaşındaki bir çocuk insan resmi yaparken sadece çizer, insana benzetme endişesi taşımaz. Oyun oynarken nasıl hayal gücünü kullanıyorsa resim yaparken de yaptığı işten zevk alır ve yaratıcılığını, hayal gücünü kullanır (Isenberg ve Jalongo, 2006; Çankırılı, 2011).

Çocukların çizimlerinde görülen nesneler ve imajların sembolik bir anlamı vardır. Çocuk resimlerindeki bir objenin sembolik anlamını bulabilmek için çok yönlü bir bakış açısı ile yaklaşmak önemlidir. Örneğin kuş objesine çok yönlü bakıldığında, öncelikle kuş canlı bir varlıktır ve uçabilir, yürüyebilir ve yüzebilirler. Göçmen kuşların yanı sıra göç etmeyen kuşlar da vardır. Küçüğü, büyüğü, evcili, vahşisi vardır. Dağlarda ya da su kenarları gibi farklı yerlerde yaşayanları vardır. İnsanlara dost olan kuşların yanı sıra insanlardan kaçan ya da uğursuzluk getirdiği inanılan kuşların sayıları da az değildir. Kuşun insanlık tarihindeki önemine de bakmak gerekir. Zümrüdüanka kuşu gibi mitolojik kuşların anlamlarını ve olaylardaki rolünü de bilmek önemlidir. Çocuk çizimlerinde kuşun ne anlama geldiğini bilmek için kuşlara çok yönlü bakmak gerekir. Çizdiği sembollerin neleri yansıttığını ancak çocukla konuşarak anlayabiliriz. Resimlerindeki duygusal durumu doğru yorumlayabilmek için çocuğun yaşını, aile yapısını, kültürel çevresini bilmek gerekir (Çankırılı, 2011).

Evrensel olarak çocuklar belirli yaşlarda benzer resim becerileri gösterirler. Kağıda yapılan ilk işaret ve çizgi, giderek birer sanat ürününe dönüşerek ergenlik dönemine kadar gelişimini sürdürür. Ancak bireysel farklılıklardan dolayı, her çocuğun bir dönemden diğerine aynı zamanda geçmesi söz konusu değildir (Collado 1999, Yavuzer 2003). Lowenfeld, çocuk resimlerinin gelişimini (çizgisel gelişimi) beş dönemde incelemiştir (Yavuzer, 2003; Artut, 2009).

Karalama Dönemi (2-4 Yaş)

Çocuk resimlerindeki gelişim çizgilerle başlar. Bu dönemde, çocukların çizimleri düzensiz ve amaçsızdır. Bu ilk dönem karalamaları yalnızca oyun ve alıştırma olarak görülür. Çocuk çizimlerini elini

¹ Prof. Dr. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü

dirsekten ya da omuzdan geniş hareketlerle yapar ve bu çizimlerinde çok az kas kontrolü görülür. Çocuklar yaptıkları çizimlerini adlandırmazlar, öğretmenler ya da ebeveynler de çocukların yaptıkları çizimlerin konusu tanımlayamazlar. Yaklaşık iki yaşında çocuğun ilk çizgileriyle başlayan karalama dönemi, yine yaklaşık dört yaşında ilk simgenin ortaya çıktığı zamana kadar sürer. Aslında bu ilk işaret çocuğun gelişimi açısından önemli bir adımdır (Kehnemuyi, 1977; Kırısoğlu, 1991; Collado, 1999; Yavuzer, 2003; Artut, 2009; Çankırılı, 2011; Yıldız Karaman ve Köksal Akyol, 2011).

Karalamalar gelişimsel ve sanatsal açıdan önemli kinestetik, manipülatif ve ifade edici bir davranıştır (Fox ve Schirmacher, 2014). Karalamalar dört dönemde gerçekleşir. Birinci dönemde, düzenli karalamalar görülür. Çocuk henüz motor beceriler üzerinde kontrol sağlayamadığı için ya da çok az kontrol sağlayabildiği için karalamalar bazı yerlerde koyu tonda, bazı yerlerde açık tonda olur. İkinci dönemde, boylamasına karalamalar vardır ve çocuklar boylamasına kontrollü karalamalar yaparlar. Üçüncü dönemde, dairesel karalamalar kendini gösterir. Çocuklar kaba motor davranışlarını kontrol etmeye başlar ve dairesel karalamalar yapar. Dördüncü dönemde ise isimlendirilen karalamalar söz konusudur. Rastgele karalamaların yerini adı ve bir öyküsü olan karalamalar alır (Çankırılı, 2011).

Kağıt üzerinde kalemin bıraktığı iz, çocuğun belki de ilk başarısıdır. Çocuk elini, bileğini, kolunu kullanarak çizer. İki elini kullanarak çizim yaptığı da görülür. Sağa ve sola hareketlerle oluşan ilk çizgiler, daha sonra sürekli yay çizen hareketlere dönüşür. Her bir hareket ve bu harekete bağlı karalama bir süre tekrarlandıktan sonra, yeni bir hareketle yeni bir biçim ortaya çıkar (Samurçay, 1975; Kırısoğlu, 1991).



2 Yaş / Kız



3 Yaş / Erkek

Kellogg, 1928 yılından itibaren dünya çapında çocukların yaptıkları resimleri biriktirmiş ve çocuklarda resim çizme yeteneğindeki gelişim konusunda bir sistem getirmeye çalışmıştır (Çankırılı, 2011). Kellogg'a göre yirmi temel karalama türü vardır. Bu karalamalar noktalar, dikeyler, yataylar, çapraz çizgiler, zikzaklar, yatay ve çapraz zikzaklar, yaylar, karmaşık yaylar, yılan benzeri çizgiler, birbirini kesmeyen yuvarlaklar ve yuvarlaklar şeklinde görülür (Kırısoğlu, 1991; Yavuzer 2003).

Şekil 1 Kellogg'un karalama örnekleri (Artut 2004a)

Karalama 1	.	Nokta
Karalama 2		Tek dikey çizgi
Karalama 3	—	Tek yatay çizgi
Karalama 4	—	Tek çapraz çizgi
Karalama 5	(	Tek kavisli çizgi
Karalama 6		Çok sayıda dikey çizgi
Karalama 7		Çok sayıda yatay çizgi
Karalama 8		Çok sayıda çapraz çizgi
Karalama 9		Çok sayıda eğri çizgi
Karalama 10		Yarı bükülmüş açık çizgi
Karalama 11		Yarı bükülmüş kapalı çizgi
Karalama 12		Zikzak ya da dalgali çizgi
Karalama 13		Tek çember çizgi
Karalama 14		Çok sayıda çember çizgi
Karalama 15		Helezonik çizgi
Karalama 16		Üst üste çizgilerle dolgu çember
Karalama 17		Üst üste çizgilerle çember
Karalama 18		Açılmış dairesel çizgiler
Karalama 19		Tek keşimeli çember
Karalama 20		Kusurlu çember

Çocuk elinde renkli kalemleri tutarak kağıt üzerinde oynamaya başladığında, çocuğun çizgileri ile objelerin yapıları arasında anlamlı bir ilişki görülmez. Karalamalar herhangi bir şeyi temsil etmek niyetiyle yapılmaz, çocuğun o anki duygu ve düşüncelerinin bir sonucu olarak ortaya çıkar. Karalamalar bazı çocuklarda uzun süre görülürken, bazılarında ise kısa sürede biçimli ve anlamlı çizgilere dönüşür (Kehnemuyi, 1977; Boriss-Krimsky, 1999; Yavuze, 2003; Artut 2004a). Başlangıçta kağıdın üzerinde gelişigüzel konan işaretler şeklinde görülen kontrolsüz karalamalar zamanla yetişkinler tarafından tanınabilecek düzeyde çizgilere dönüşür. Çocuk, kontrollü karalamaya başladıktan sonra, görsel kontrolden ve yaptığı işaretlerden haberdar

olur. Çocuk yaptığı şekillerin dünyadaki gerçek objeler gibi göründüğünü fark ettikten sonra yaptığı karalamaları isimlendirmeye başlar (Boriss-Krimsky, 1999; Yavuzer 2003). Bir şeylerden haberdar olmanın ilk göstergeleri, eğri dairelerden oluşan (mandala) çizimlerdir. Mandalalar, çocukların gelecekteki çizimleri için bir temel oluşturur. Çocuklar güneş, insan ve çiçek çizmek için mandalaları kullanırlar (Artut, 2004a; Fox ve Schirrmacher, 2014).

Karalama dönemi sonlarına doğru insan figürü çizmek için yapılan ilk girişimler oldukça basit ve eksiktir. Üç yaş çocuğu çok tipik olarak adam resmini bir kafa olarak çizer. Gözler, burun ve ağız genellikle yüze yerleştirilir. Kollar varsa genellikle başın iki yanından çıkarlar. Bu insan figürünün en önemli özelliği gövdenin bulunmamasıdır. Standart insan resmine geçmeden önce kafadan bacaklı insan resimlerini çocukların büyük bir kısmı çizerler. Bu çizimler en erken iki yaş dokuz ayda görülür ve beş yaşına kadar devam edebilir. Dairenin içine yapılan bazı işaretler yüzün bazı ayrıntılarını, örneğin gözleri ve ağız gösterebilir (Yavuzer, 2003; Çankırılı, 2011).

Temsili çizimler yapmaya başlayan üç buçuk yaşından büyük çocuklar bazen çizimin parçalarını birleştiremezler. Örneğin bazen gözleri yüzün dışında çizerler. Dört yaş çocuğu için insan figürü en sevilen konudur. Baş yerine bir yuvarlak, gözler için noktalar, bacaklar için de iki düz çizgi çizilir. Daha seyrek olarak, gövde için ikinci bir yuvarlak eklenir ve daha da seyrek olarak kollar yerine de iki çizgi yapılır. Genellikle bacakların kol ve gövdeden önce yapıldığı görülür (Yavuzer, 2003).

Anne-babalar ya da diğer yetişkinler çocuklara bu dönemde kalemi nasıl tutacakları, çizgileri nasıl çizmesi gerektiği konusunda yardımcı olmak isterler. Ancak bu yardımlar ısrarlı bir şekilde yapılmaya devam edilirse çocuk için karalama yapmak sıkıcı hale gelir. Anne-babalar ve diğer yetişkinler çocuklar için kağıt, kalem ve ortam hazırlamalı ve çocuğu özgür bırakmalıdırlar (Çankırılı, 2011).

Şema Öncesi Dönem (4-7 Yaş)

Bu dönemde, görsel düşünce yani şemalar gelişmeye başlar. Şema belirli bir kavramı simgeleyen genel lenmiş bir semboldür ve çocukların ilk temsil çabalarıdır. Çocukların çizdikleri dairesel ve düz çizgilere bakıldığında insan ya da hayvan figürü olduğu tahmin edilebilir. Nesneler ve olaylar arasındaki ilişkilerin nedenlerini anlamasa bile kendi dünyasına göre onları ilişkilendirir. Çizimler çocuğun yansıtmak istediği konunun önemini kavradığını gösterir. Henüz çizimlerde uzay ve mekan kavramı görülmez, objeler rastgele yerleştirilir. Renk seçimlerinde ise mantıktan çok duygusal seçimler söz konusudur. Dört yaşından itibaren çocuk, el ve parmaklarını rahatlıkla kullanabilir, bu becerisini kalem, makas ve fırça kullanımıyla ortaya koyabilir. Büyük bir dikkat ve titizlikle çalışır. Düşündüklerini etkin bir hayal gücü ile kağıda geçirir, şekiller çizer, kabaca harfe benzer şeyler yazar. Nesneleri az ayrıntılarla belirtmeye başlar. Cisimlerin büyüklükleri ve mekanla olan bağlantıları zayıftır. Kendisi için çok önemli olan bazı ayrıntıları çok büyük olarak çizer. Bazı çizimlerde yatay düz zemin çizgileri görülür. Genellikle şekiller, eşyalar bu zemin çizgileri üzerinde yükselir. Bazı şekiller ise kağıt üzerinde dağınık, yüzer biçimdedir. Perspektif etkiler görülmez, plan yapma becerisinde gelişme hissedilir (San, 1977; Artut, 2004b; Çankırılı, 2011; Fox ve Schirrmacher, 2014).

Genellikle, dört yaş civarında, çocuklar oldukça tanınabilecek biçimler çizmeye başlamakla birlikte, kesin olarak bunların ne olduğunu söylemek oldukça zordur. Mekan düşüncesi henüz gelişmediğinden eşyaların görünmeyen tarafları da çocukların resimlerinde yansıtılır. Bir masanın dört ayağını, bir arabanın dört tekerini çizmesi buna örnek olarak gösterilebilir. Saydamlık ve düzleme özelliği en çok bu yaşlarda görülür. Çizgilerle sınırlandırılan nesnelerin içini farklı renklerle doldurabilirler (Artut, 2004b).

4,5 Yaş / Kız



6 Yaş / Erkek



Çocuk dört-beş yaşlarına kadar hiçbir ayrım yapmadan ve önceden kararlaştırmadan renkleri kullanır. Renklerin, özellikle üç ana rengin tanınması ve adlarının öğrenilmesi bu yaşlara rastlar. Karalama döneminde renge fazla önem vermeyen çocuk dört-beş yaşlarından sonra parlak, açık ve canlı renklerden başlayarak yavaş yavaş bol renk kullanmaya doğru bir ilerleme gösterir. İlk renk kullanımlarında üç ana renkle, kırmızı, sarı ve maviyle yetinir. Objelerin ve varlıkların gerçek renklerini değil daha çok sevdikleri renkleri tercih ederler. El kasları tam olarak gelişmediğinden fırça tutuşları ve boyaların kullanımında beceriksizlik görülür. Boyama işlemlerinde; yukarıdan aşağı, soldan sağa geniş fırça darbeleri şeklindedir (San, 1977; Artut, 2004b; Artut, 2009).

Beş yaşından önce çocuk grafik sembollerle uğraşır ve zamanla keşiflerinin de yardımıyla daha realist olur. Eşyaların gerçek görünüşleriyle, kendi grafik şemaları arasındaki farkı görmeye başlar. Ancak beş

5 Yaş / Kız



6 Yaş / Erkek



5,5 Yaş / Kız

yaşındaki çocukların resimlerinde insanlar, evler ya da ağaçlar tanınmaya başlanır. Beş yaş çocukları desenler, gökkuşakları, aileler, evler ve çiçekler yapmayı severler (Segal ve Bardige, 2000; Yavuzer, 2003).

Çocuklar altı yaşına yaklaştıkça resimlerinde gökyüzü, ağaçlar, çeşitli çiçekler ve çimenle birlikte kır manzarası ya da yol veya patika boyunca giden araçlar çizerler. Mekan içinde nesneleri yerleştirmesinde ilerleme olur. Ayrıntılar çoğalır, sayfaya düzensizce dağıttığı figürler bir merkez çevresinde toplanır ya da zemin çizgisi üzerine çizilir. Resimlerindeki oranlar daha gerçekçi olmaya başlar. Çizdikleri çizgiler büyük ölçüde gerçekleri yansıtmalarına rağmen gördüklerinden daha çok düşündüklerini çizmeye eğilimlidirler. İnsan, eşya ve hayvan figürlerinin tanımını gerçeğe oldukça yakın olup, bunlara hareket verebilirler. İnsan figürü çizimlerinde giysi ve cinsiyet özellikleri belirginleşir (Segal and Bardige, 2000; Yavuzer, 2003; Artut, 2004a).



4 Yaş / Kız



6 Yaş / Erkek

Altı yaşındaki çocuğun hareketlerinin koordinasyonu düzgündür. El becerisinin ona sağlayacağı olanakları keşfetmiştir. Küçük kaslarını kontrol eder ve çok rahat bir şekilde kullanabilir ve bunlar çocuğun resimlerine yansır. Çocuğun yedi yaşına gelmesiyle birlikte renklerin kullanımında kararsızlıklar görülebilir, ancak renkleri anlam ve amaçlarına uygun bir şekilde kullanılmasına özen gösterilir. İnsan vücutlarının oluşturulmasında genellikle geometrik şekiller tercih edilir. Bu dönemde çocuklar çoğunlukla yakın dönemlerin etkileri altında kaldıklarından önceden ezberlenmiş, yaratıcılık açısından sakıncalı bazı şablon çizimleri benimseyebilirler (Artut, 2004b).

Şematik Dönem (7-9 Yaş)

Çocuğun çevresiyle ilişkilerinin zenginleştiği bir dönemdir. Bu dönemde çocuk artık toplumun bir üyesi olduğunun farkındadır. Büyüyen çocuğun yaratıcı etkinliği, çocuk ile çevresi arasındaki giderek artan karşılıklı etkileşimin ürünü ve anlatımıdır (San, 1977). Çocuklar form kavramını geliştirip tekrarlama eğilimindedirler. Çizimler objenin gerçek algısını değil çocukların objeleri algıladıkları halini yansıtırlar. Çocukların uzay ve mekan kavramlarını anlamaya başlarlar ve bu da çizimlerine yansır. Figürler ve objeler arasında aşağı, yukarı, sağ, sol ilişkisine dikkat ederler. Yeri ve gökyüzünü sembolize eden çizgiler görülür. Çizimlerde objelerin büyüklük, küçüklük, uzunluk, kısıklık, uzaklık, yakınlık özelliklerine dikkat ederler. Şekiller ve objeler kolaylıkla birbirlerinden ayırt edilir. Bazen bir figür ya da obje olması gerektiğinden büyük çizilebilir, bir insan ya da bir çiçek daha büyük çizilebilir. Bu çizimler daha çok çocuğun büyük çizdiği objeye verdiği değer göstergesidir. Bazen de önemsiz bir objeyi daha küçük yansıtabilir. Çocukların resimlerinde çizgi film kahramanlarının adı, otobüs durağı levhası ya da trafik işaretler gibi bazı yazı ya da semboller de görülür (Artut, 2009; Çankırılı, 2011; Fox ve Schirmacher, 2014).



8 Yaş / Erkek



8,5 Yaş / Kız

Yaklaşık yedi yaşlarında başlayan bu dönemdeki bazı çocukların şemaları oldukça zenginken, bazılarının daha zayıf olabilir. Küçük çocuklar pek çok denemelerden sonra, insan ve çevresi hakkında belli bir görüşe sahip olur. Bu görüş resmine şemalar şeklinde yansır. Çocuk ulaştığı şemaları sürekli tekrarlar (Yavuzer, 2003).



8 Yaş / Kız



810 Yaş / Erkek

Piaget'e göre somut işlemler döneminde olan yedi- sekiz yaşlarındaki çocukların resimlerinde bazı değişimler görülür. Yedi-sekiz yaş çocukları, beş-altı yaşa göre resim çizme becerileri hakkında daha eleştirel olmaya eğilimlidirler. Çocukların resimlerinde daha çok görsel ipucu veren, bilinen nesnelere rastlanır. Bundan sonra çocuk gerçeği arar ve gerçeği yansıtmak ister; ancak bu görsel gerçeği vermekte zorlanır (Kırıçoğlu, 1991; Gürtuna, 2004; Segal ve Bardige, 2000).

Çocuk yaklaşık yedi yaşlarında insan figürü çizimlerinde belirli, bilinen bazı sembolleri kullanmaya başlar ve bedeninin parçalarını kendi aktif bilgisine dayanarak betimler. Sadece baş, gövde, kollar ve bacaklardan oluşan bir figür çizmez; gözler, burun, ağız gibi organlara da yer verilir. Ayrıca bu yaşta gözlerin burundan, burnun da ağızdan farklı olması, boyun ve saçların çizilmesi beklenir. Genellikle insan resmine eller, hatta parmaklar ve ayaklar için ayrı ayrı semboller eklenir. Çoğunlukla gövde yerine elbise çizilir. Bazı şemalar iki göz ve yan bir burun gibi sembolleri kapsayan önyüz ve profilin karışımı olabilir. Bazı şemalar da profil, yüz ve cepheden yapılmış bir beden resminden oluşabilir. Şemalar geometrik şekilleri de içerirler. Bu şekiller bütünden ayrıldıklarında anlamlarını kaybederler (Yavuzer, 2003).

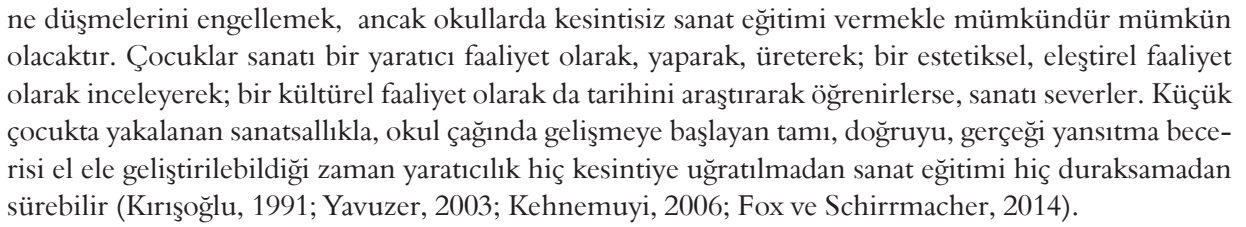
Bu dönemde mekan şeması ile ilgili değişiklikler görülür. Şema öncesi dönemde birbiriyle ilgisi olmayan nesnelerin yan yana getirilmesi, şematik dönemde çocuk tarafından aşılmış, figürler tasarlanan mekanlarla özdeşleştirilmiştir. Çocuk, nesnelerin yerleştirilmesini belli bir plan çerçevesinde gerçekleştirir. Resmi yatay olarak ikiye bölen yer çizgisi çoğunlukla görülen önemli bir ortak özelliktir. Yer çizgisi, çocuğun kendisi ile çevresi arasındaki ilişkiyi anladığının belirtisi olarak da kabul edilir. Genellikle kağıdın ya da kullanılan malzemenin üst tarafında gök çizgisine de rastlanır (Yavuzer, 2003; Gürtuna, 2004). Özel durumların dışında genellikle canlı renkler tercih edilir. Tekrarlardan oluşan boyama ve çizime ilişkin bir güven duygusu oluşur. Figürlerde kirpikler, dudak boyları, kırmızı yanaklar, yüzük, kolye, kravat ve şapka gibi cinsiyet farklılığından kaynaklanan ayrıntılar belirgindir. Genellikle işlenebilecek konular arasında "ip atlamak, top oynamak, çeşitli yarışmalar, spor etkinlikleri, mahallemiz-çevremiz, lunapark, dağcılık, kamp ve diğer macera içerikli konular" sayılabilir (Yavuzer, 2003).

Gerçekçilik Dönemi (9-12 YAŞ)

Bu dönemde çocuk artık bir toplumun üyesi olduğunun farkındadır. Aile dışında olan kişilerle de iletişimi artar, bu ilişki ağı da çizimlerine yansır. Kız ve erkek çocuklar kendi cinsiyetinden olan çocuklar ile oynamayı tercih ederler. İnsan figürü çizimlerinde cinsiyet ayrımı görülmeye başlar, kız ve erkek çizimleri rahatlıkla ayırt edilebilir. Mekan ve perspektif algısı resimlere yansır. Mekanın hem önden hem de kuşbakışı görüntüsünü çizerler ve mekan çiziminde subjektiftirler. Renk seçimi daha gerçekçidir. Rastgele çizimler biter, çocuk resmi yapmaya başlamadan önce neler çizeceğini tasarlar. Düşlediğini çizemediği zaman canı sıkılır, bu nedenle resim yapmayı bıraktığı olur. Yaptığı resmi anlatırken söylediklerini ise resimde görmek mümkündür (Çankırılı, 2011; Fox ve Schirmacher, 2014).

Dokuz-on iki yaşları arasında, fiziksel ve ruhsal değişmelerin yer aldığı bu dönemde, çocuğun bazı psikolojik özelliklerinin yaratıcı etkinliğine de yansıdığı izlenir. Bilişsel olgunlaşmaya paralel olarak çocuğun çözümsel davranışları artar; nesnelerin gerçek büyüklük oranlarına sadık kalmak kaygısı belirir. Bu çağlarda çocuk gerçekle ilgilenmeye başlar, ayrıntıya ilgi duyar, renkleri gelişigüzel seçmek yerine, gerçeğe uygun bir biçimde seçer. Resimsel şemalardan uzaklaşırken biçimlerde tekrarlama ve ritim özelliği öne çıkar (San, 1977; Yavuzer, 2003; Kehnemuyi, 2006; Çankırılı, 2011).

Resim yaparken bazen çocuklar istediğini yapamama endişesi taşır, detaya takılarak bütünden kopabilir ve gerçeği yansıtmaya çabası içine girebilirler. Çocukların resim yaparken korku ve çekingenlik içi-



Resimlerde anatomiye uygun bir yapıda ve elbiseler giymiş olarak çizilen insan figürleri ayrıntılı olarak işlenir. Çocukların cinsiyet farklılıkları resim yaparken seçtikleri konulara yansır. Figür ve diğer öğeler arasındaki ilişki, düzenleme bakımından kurallara uymaya başlamıştır (Kırıçoğlu, 1991; Yavuzer, 2003; Kehnemuyi, 2006; Artut, 2009). Konu seçiminde kızlar ver erkekler arasında farklılıkları görülür. Kızlar daha çok giysiler, kalp, çiçek, ev, hayvan resimleri, dekoratif süslemeler, kadın yüzleri, bebek ve aile gibi duygusal özellikleri yansıtan romantik, heyecan verici figürler yaparken, erkekler daha çok zorlukların üstesinden gelen kahraman, maceraperest, avcı, savaş, spor, dağcı gibi çizimleri tercih ederler. Bu dönem resimlerinde hareketli figürler sıkça görülmeye başlar. Resimlerde perspektife dikkat edilir. Mekan anlayışı gelişmiştir. Objeler yer ile gök arasında, yeri ve orantısı uygun bir şekilde yerleştirilir. Her şey yerine göre, anlam ve amacına uygun olarak yerleştirilmeye özen gösterilir. Çocuğun okuma ve yazma öğrenmesiyle birlikte resimlerine yazı girer ve anlatım çoğu kez yazı ile desteklenir (Kırıçoğlu, 1991; Yavuzer, 2003; Çankırlı, 2011).

Görünürde Doğalcılık Dönemi (12-14 Yaş)

Mantık dönemi olarak da ifade edilen bu dönemde çocuklarda soyut düşünceleri yorumlama, kavramlaştırma ve yansıma yetisi görülür. Bu dönemde, çocuklarda zengin bir yaratma gücü vardır. Çocuk resimleri iki psikolojik etkinin izlerini taşır. Bunlardan birincisi somut etkidir; bilişsel gelişim açısından somut işlemler döneminde olan çocuklar çevresinde gördükleri objelerin ve canlıların orantılarını, boyutlarını, derinliklerini çizimlerinde göstermeye çalışırlar. İkinci etki ise soyut etkidir; bilişsel gelişim açısından soyut işlemler dönemine geçen çocuklar çizimlerinde hızlı duygusal değişimleri ve cinsel



rindeki etkilerini dikkate alırlar ve doğal görünümüne odaklanırlar. Soyut düşünceye geçmiş olan çocuklar renk tercihlerinde daha çok duygusal davranırlar. Bu dönemde hem renk tercihi hem de görüntü çocuğun bilişsel ve duygusal gelişimi hakkında yorum yapılmasını mümkün kılar (Çankırılı, 2011).

Çocuk hem kendi çalışmalarına; hem de başkalarının yapıtlarına karşı eleştirel bakış açısı geliştirir. Bu eleştirel yaklaşım önceleri güvensizlikten kaynaklanan bir yaklaşımla, yalnız gerçeği yansıtmaya becerisine yönelmişken, bu yaştan başlayıp giderek sanatsal değerlere dönüşür. Yaratıcılığın bilinçli olarak tekrar kazanılmaya başlandığı bu dönemde, çocuklar modelden resim yapabilir, gördükleri nesnelerin ve figürlerin boyutlarına, oranlara, renklere, perspektife ve cins ayırımına dikkat ederek, gerçeğe en uygun şekilde yansıtmaya özen gösterirler. İmgesel ve taklit çizimlere eğilim gösterir, yetişkinler gibi çizme ve boyama arzusu içine girerler. Ünlü sanatçıların yapıtlarını merak eder ve ilgi duyarlar (Kırıçoğlu, 1991; Gürtuna 2004).

Bu dönem çocukları resimsel birçok sorunu çözerler. Renklerin birbiriyle ilişkisindeki etkileşim, renk karışımları, rengin duygusal ve anlatımsal etkileri araştırılarak öğrenilir. Nesnelerin uzaklık, yakınlık ve boşluktaki yerlerini nasıl resimleyeceğini ile ilgili sorunların üzerine eğilirler. Okul çağında ve ilk ergenlik çağında resimde kaybolan bütünlük tekrar kazanılır, bütünü kavrama becerisi öğrenme ile de birleşerek kazanılır (Kırıçoğlu, 1991; Gürtuna, 2004).

Sonuç

Resim yapma sürecinde çocuklar evrensel bir şekilde aynı dönemlerden geçerler. Karalama ile başlayan çizim becerileri detayların ve soyut kavramların olduğu resimlere doğru bir gelişim gösterir. Altı yaşına gelmiş ve henüz karalama döneminin özelliklerini gösteren bir çocuğun yaptığı çizimler, eğer çevresel yoksunluk yoksa gelişiminde aksamalar olabileceği ile ilgili ipuçları verebilir. Ya da yaşının üzerinde çizim becerisi olan çocukları görmemizde bize yardımcı olur. Eğer resmin gelişim dönemleri bilinirse, karalama yapıp “Bu kuş” diyen küçük bir çocuğa çizdiklerinin kuşa benzemediği söylenmez ya da çocuğa kuş çizmeyi öğretmek çabasına girilmez. Ayrıca, küçük yaşlardan itibaren özgürce resim yapabilmeleri için çocuklara gereksinim duydukları ortamlar ve araçlar sağlanabilir.

Kaynaklar

- Artut, K. 2004a. Okul Öncesi Resim Eğitiminde Çocukların Çizgisel Gelişim Düzeylerine İlişkin Bir İnceleme. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(1); 223-133.
- Artut, K. 2004b. Okul Öncesinde Resim Eğitimi. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Artut, K. 2009. Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri. 6. Basım. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Boriss-Krimsky, C. 1999. The Creativity Handbook. A Visual Arts Guide for Parents and Teachers. Charles C Thomas. Publisher LTD. Springfield İllions U.S.A.
- Collado, F.Y. 1999. The Role of Spontaneous Drawing in the Development of Children in the Early Childhood Settings. U.S. Department of Education National Resources Information Center (Eric), Reports descriptive (141); 3-15.
- Çankırılı, A. 2011. Çocuk Resimlerinin Dili. Çocuklar Sözde Anlatamadıklarını Resimleri Diliyle Anlatır. Bu Dili Biliyor musunuz? Zafer Yayınları. İstanbul.
- Fox, J. E. and Schirrmacher, R. 2014. Çocuklarda Sanat ve Yaratıcılığın Gelişimi. Çeviri Ed. N Aral, Duman G. Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlığı Tic. Ltd. Şti. Ankara.
- Gürtuna, S. 2004. Çocuk ve Sanat Eğitimi. Morpa Kültür Yayınları, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dizisi, İstanbul.
- Isenberg, J. P. and Jalongo, M. R. 2006. Creative Thinking and Arts-Based Learning. Fourth Edition. Pearson Education, Inc. Merrill Prentice Hall. New Jersey.
- Karaman, Y. ve Köksal Akyol, A. 2011. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Yaptıkları Resimlerde Oyuncak Çizimlerinin İncelenmesi. Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20(3), 277-296.
- Kehnemuyi, Z. 1977. Çocuğun Resim Eğitimi. Redhouse Yayınları. İstanbul.
- Kehnemuyi, Z. 2006. Çocuğun Görsel Sanat Eğitimi. Yapı Kredi Yayınları. İstanbul.
- Kırıçoğlu, O.T. 1991. Sanatta Eğitim. Demircioğlu Matbaa. İstanbul.
- Samurçay, N. 1975. Okul Öncesi Çocuklarında Grafik Faaliyetin Gelişimi. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları. Ankara.
- San, İ. 1977. Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. Ankara.
- Segal M. and Bardige, B. 2000. Your Child at Play Five to Eight Years. “A Your Child at Play” Series Book. Newmarket Pres. New York.
- Yavuzer, H. 2003. Resimleriyle Çocuk. Remzi Kitabevi. İstanbul.

Okumanın Önemi İçin Bir Deneme

Tacim ÇİÇEK

"Konuşmak, insanın beynini kullanma sanatıdır." diyor **Eflatun**, öyleyse okumak da beynimizi besleme sanatıdır.

Goethe'nin "seksen yıllık ömrümün yarısından fazlasını okumaya verdim, yine de kendimden hoşnut değilim," dediğini çoğumuz biliyoruz. Ve Mevlana'nın da "Sen ne kadar konuşursan konuş, karşıdaki seni bildiği sözcük sayısı kadar anlar. Aslolan insanın sözcük sayısını arttırmaktır." dediğini. Aslında bu konuda verilebilecek örnek yargıların kitaplar dolusu olduğu yadsınamayacak bir gerçek. Yalnız erk, sorgulayan, yargılayan, hesap soran ve neden, niçin, nasıllarla karşısında kendisi olmak isteyen insanlar istemiyor. Çünkü böyle insanları istediği gibi yönlendiremeyeceğini ve yönetemeyeceğini iyi biliyor. Okuma, aynı zamanda bilinçlenmedir. Bilinçlenme ise bir yontunun canlanması gibidir. Duyularıyla, kanıyla ve canıyla çevresini görebilmek, kanıksadığı gerçekliklerin hiç de hakkı olmadığını kavramaktır. Bundandır ki **Osman Sabah**, "halkın elinden gördüğünü alamazsınız," demiştir. Buradaki "görmek", kendiliğinden bir görme değil, bakmak içerikli bir eylemdir. Görmek ile bakmak arasındaki farkı da bilmeyenimiz yoktur.

Okumak, masalların sihirli öpücüğüdür. Uykulardan uyanmak, gözbağlarından kurtulmak ve prangalardan özgürleşmektir. Bununla ilgili söylenecek öyle çok ki... Çarpıcı örnekler olması bakımından Peronist Hükümetin aydınlara, yazarlara, gazetecilere –tabii ki öyle her gazeteciyim diyene değil- karşı yönlendirdiği halkın attığı sloganı anımsatmak istiyorum: "Ayakkabılara evet, ki-

taplara hayır!" Bilinçten yoksun bırakılmış halk bu slogana öyle bir sarılmıştı ki sokaklar inliyordu ve aydınlar kabuklarından bile dışarı çıkmamışlardı. Bu slogan halkı sokaklara dökmüş ve aydınların, yazarların, gazetecilerin çok zor günler geçirmesine neden olmuştur. Çünkü halkın gereksinim duyduğu evinden işine, işinden evine götürüp getirecek olan ayakkabıydı. Kitaplar bunu gerçekleştiremezdi. Öfkesini kendisine bilinç taşıyacak kitaplara emek verenlerden kendilerini bunlara yönlendirenlere çevirememişler ve "Ayakkabılara da kitaplara da evet!" diyememişlerdi. Bunu söyleyebilmenin yolu öyle veya böyle kitaplara dokunmaktan, kitapları tanımaktan ve onların bilgilerini soğurmaktan geçiyor/du. Erk geçmişte de günümüzde de **Viktor Hugo**'nun "İşyan, iktidarı bırakmayan hükümetlerin korkulu rüyasıdır." sözünün anlamını iyi biliyor ve kültürel, sanatsal, yazınsal alanda da çalışmalarını sürdürüyor. Bilinçten yoksun bıraktırmış halk, "aydınlatılmamış halk ağır bir katıra benzer, sen gerisindeki sineği temizlersin o sana basar çifeyi. Çünkü ne senin yaptığının farkındadır ne de kendi yaptığının." diyen Aristo'nun unuttuğu gerçeklik geçmişte de günümüzde de erkin çeşitli çalışmalarının sonucu olarak halkın bu duruma düşürülmesidir. Yani halk, kendi dışında yaratılan ortamın sonucu oluyor bir bakıma. Suçluyu iyi saptamak gerekiyor. Aslında farklı amaçlar için dillendirildiğini düşündüğüm **Hz. Ali**'nin, "Çocuklarınızı bugün için değil, yarın için yetiştirin çünkü onlar sizinle aynı çağda yaşayacaklardır." sözünü de anmak ve halk açısından yorumlamak gerekir diye anımsatmak istiyorum.

Bugün dünyanın efendisi, sahibi, tek yöneticisi ve merkezi olmak isteyen ABD'nin kuruluşundan günümüze kadarki tarihini ne yazık ki kendi tarihimizden daha iyi biliyoruz. Her sayfasının bir soykırım, katliam, barbarlık olduğunu da... Orada Kızıldevrililere, zencilere yapılanlar unutulacak gibi değil. Kuzey-Güney Savaşı'nda yaşananlar da öyle... ABD, son altmış yıldır dünyanın birçok yerinde değişik ve çok yönlü yöntemlerle egemenlik savaşlarını sürdürüyor. Yardımcıları, işbirlikçileri ve yordakçılarıyla varlığını adım adım perçinliyor, yer yüzüne yayılıyor. Aynı zamanda bir prototip olarak kendileri gibi yaşamayı, yaşamı dayatan ABD'nin tarihi bir bakıma siyahların

okumasını engellemekle de doludur. Bu konuda en çarpıcı örneklerden biri **Anthony Comstock**'un yaptığı çalışmadır. *"Eden'in bahçelerinde yaşayan Adem babamız okuma-yazma mı biliyordu."* diyerek siyahların okumalarını engellemeye çalışmıştır. Bu alanda yapılanlar filmlere, dizilere konu olmuştur. Bu gibi söylemlerin ve karşı duruşların Cumhuriyetin ilk yıllarında, hatta 1960 ların ikinci yarısına dek farklı biçimlerdeki dillendirmelerle Köy Enstitülerine ve Cumhuriyetin diğer okullarına da karşı şiar edinildiğini biliyoruz. Ve kızların okullara bugün dahi kimi bölgelerde neden gönderilmediklerini de...

Bugün, her dönemdekinden daha çok birçok insanımızın, aydınımızın, yazarımızın, politikacımızın, yöneticimizin kiblesi Batı olmuştur. İnanın merakımdan soruyorum. Batı kriterlerinden biri de *"günde bir gazete, haftada bir kitap, ayda bir dergi okumak çağdaş insan olmak."* Gerçekten yönetsel piramidin en üstünden en altına dek kaç kişinin kültür kitapları okuduğunu düşünmeden edemiyorum. Çünkü okuyan insan kendi özel dünyasını yaratır. Kendi özel dünyasını yaratan insan da insana karşı davranışlarında, eylemlerinde daha insani olur. Geçmişten bugüne baktığımızda edebiyatta, sanatta, bilimde, teknolojiye, demokrasi ve insan haklarında ilerleme kaydeden toplumlar okumayı ve okuma alışkanlığı edinen bireylerin yetiştiği toplumlar olduğu görülür. Bu gerçeklik yadsınamaz. *"Bir erkek çocuğunu eğiterseniz bir adam yetiştirirsiniz. Fakat bir kız çocuğunu eğiterseniz bir aile yi kurtarmış ve yetiştirmiş olursunuz. Kadınları okumuş toplumlar daha çabuk kalkınır lar."* diyor **Bernard Show** anımsandığında kible edindiğimiz AB/Batı anlamında ilerleme kaydetmek için okuma alışkanlığını kadınlarımıza, kızlarımıza, bir yaşam biçimi olduğunu kavratmalayız. Oysa biz, bugün en çok okumayan kesimini oluşturan kadınlarımızı okullara davet etme kampanyalarıyla uğraşıyoruz. Bu da gösteriyor ki oldukça gerideyiz çoğu şey konusunda kiblelerimizden. Okuma alışkanlığı kendimiz olabilmemiz yolunda bir olmazsa olmaz. Şimdi, burada edebiyat tarihçisi **Cevdet Kudret**'in *"okullar okuma alışkanlığı kazandırabilse başka hiçbir şey kazandırmasa da olur."* sözünü inceleyip sık dokumalıyız. Genel ve özel amaçlardan vazgeçilsin demiyor bu saptama. Aksine büyük bir

eksikliğin altını çiziyor. Ansiklopedik bilgili ayaklı kütüphaneler ne yazık ki bizi ileriye taşımayacak. Bu anlayışla yetiştirilen geleceğimiz tek kanatlı birer kuştan oluşuyor diye düşünüyorum. Tek kanatlı kuşların ne kadar uçabileceklerini anımsamalıyız. Öteki kanatlarının okuma alışkanlığı olduğunu hiç unutmamalıyız. Bu bağlamda hepimize bir görev, bir sorumluluk düşüyor. Eğri oturup doğru düşünmek zorundayız. **"Yetişkin zekâları kitaplarla beslenmeyen uluslar yok olmaya mahkûmdur,"** diyen **Ovidus**'u da atlamamalıyız. Kendi gerçeklerimize nesnel bakmasını öğrendiğimizde ve pazılın parçalarını bir araya getirdiğimizde ortaya çıkan fotoğrafın hiç de anlattığımız ve savunduğumuz gibi olmadığını görürüz. Eğitim sorunlarını arada dert edinen bir sendikanın (Eğitim-Sen) çıkardığı dergiden edindiğim şu veriler bizi düşündürmeli: İngilizlerin 1/10'u, Almanların 1/7'si, İtalyanların 1/4'ü okuyor. Bu ülkelerde bir kişiye 10-12 kitap düşüyor. Ülkemizde ise 2002 ye göre, 12.089 kişiye bir kitap düşüyor. Bu tabloya bakıp okuma alışkanlığımız çok iyidir diyebilir miyiz? İnanın, öğretmenlerinin, doktorlarının, polislerinin, askerlerinin, mühendislerinin, hemşirelerinin, öğretim görevlileri nin, şairlerinin, yazarlarının büyük bir çoğunluğunun okumadığı belki de tek ülkesiyiz dünya nın. Okumadan yazmak ve mesleğini sürdürmek yine belki de bir tek bize özgü. Biliyoruz ki kötü örnek olmaz. Bizden çok kötü durumda olanlarla kendimizi kıyaslayıp övünmenin sorunlarımızı çözmeyeceğini bilmeliyiz.

Balık yiyen balıkçıl gibi kitapçıyken, kitapdüşmanı kitapçıl, elma yiyen kurt gibi kitap-kurdu olmaksızın bir an önce kurtulmalıyız. Bireyler ve toplumlar için okuma alışkanlığı çok önemli. Çünkü okuma alışkanlığı edinen insanlar eleştirel düşünür; kendisine güvenir, empati yapar, tepkici, örgütcü olur ve haklarını savunur. Dayatılmak istenen olumsuzlukları kavrar ve bilinçli karşı koyar. Ve okuma alışkanlığı aynı zamanda düşünmeyi de kazandırır. Bu düşünme bağımlı bir düşünme değildir. Bu düşünme özgün, yaratıcı ve bağımsızdır. Gerçekliklerden, doğrulardan ve güzel olan her şeyden yana bir düşünmedir söz konusu olan. Tabii düşünme felsefeden soyutlanacak bir olgu değil. Çoğunun kiblesi olan Batı da felsefe eğiti-

mi ilköğretimden itibaren veriliyor öğrencilere. Öğrencilerin düzeylerine uygun olarak üstelik... Dokuz yaşından başlayarak düşünme eğitimi yapılabilceği kanıtlanmış. Eğitim-Sen dergisi bu konuyla ilgili araştırmaların sonuçlarını şöyle bir tabloyla sunuyor:

Bulgaristan'da 4. sınıftan itibaren seçmeli
İspanya'da 6.sınıftan itibaren seçmeli
İtalya'da 12.yaştan itibaren zorunlu

Romanya, Kore, Avusturya, Brezilya ve Kanada gibi pek çok ülke okullarında felsefe eğitimi veriliyor. Oysa bizde felsefe grubu dersler lise son sınıfta ve o da seçmeli...

Başta ABD olmak üzere, ekonomiyle ilgili okullarında karşı felsefeye bile oldukça geniş yer veren ülkelerin yanında bizim felsefe eğitiminin esamisi dahi okunamaz. Bu gidişle de kible edindikleri ülkelerin felsefe eğitiminin uzağından bile geçemeyecekler işin tepesindeki siyasetçiler, yöneticiler. Batı ülkelerinin felsefe çalışmalarını geleceklerinden esirgeyen bir anlayışın özgün, özgür bir düşünceden yana olması olası mı? Çünkü hep birileri bizim yerimize düşünür. Hangi ülkenin "*düşünmenin geçinmeye faydası yoktur*" gibi atasözleri vardır, merak ediyorum. Ve hangi ülkenin Ruh ve Sinir Hastalıkları hastanesi önünde **Rodin**'in Düşünen Adam heykeli bulunuyor... Çok düşünürseniz sonunuz burası iletisi başka nasıl logolaştırdı bilemiyorum.

UNESCO'ya bağlı Dünya Çocuk Edebiyatı ve Okuma Araştırma Enstitüsü Müdürü **Dr. Richard Bamberger**'in Okuma Alışkanlığını Geliştirme isimli kitabı T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları (1999) dizisinde yayımlandı. Çocuk edebiyatı konusunda da çalışma yapan birisi olduğum halde bu çalışmadan çok geç haberim oldu. Ancak okuyabildim yani. Bu kitabın okumaya ilgisi olan herkesçe okunması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü bu kitaba göre okuma araştırması dünyada çok yeni ve özgün bir bilim dalı olarak değerlendiriliyor. Haksız da değiller hani. "*Okumanın beyin hücrelerinin çalışmasına etkisi, kitap okuma yollarında beyin korteksinin gelişmemesi*" gerçeği Batı'da, ABD'de okulun, ailenin, devletin görevlerinin bu açıdan yeniden sorgulanmasına neden olduğundan söz ediliyor bu kitapta. Aslında reformist.

konformist öğeler, yaklaşımlar ve öneriler içerse de bu çalışma büyük bir eksikliği doldurmuş diye düşünüyorum. Soğurduklarımı birkaç tümceyle aktarmam gerekirse; Batı'da ve ABD'de devletin geleceği olan çocukları TV' nin zararlarından korumak için yasa çıkarttığından, ABD'de TV izlememe haftası düzenlendiğinden, Finlandiya'da televizyonların halkın kitap okuması için perşembe günleri yayınlarını durdurduğundan, artık başarı değerlendirmesinin değiştiğinden, öğrencilerin bir yılda okuduğu kitap sayısı en önemli başarı ölçütü sayıldığından söz edebilirim. Bu çalışmanın okullara ve ilgili başka kurumlara gönderilmesini çok isterdim doğrusu. Çünkü öğretmenlerin, okul yöneticilerinin okumalarının gerektiğini düşünüyorum. Neden dersiniz; ne yazık ki okullarımız çocuklarımıza okuma alışkanlığı kazandırmıyor. Okumayan, kitapsevmeyen insanlar yetiştiriyoruz. Sorumluluğu da sisteme yüklüyoruz. Sisteme karşı yapabileceklerini erteleyen öğretmenlerin ve yöneticilerin işin kolayına kaçtığını sanıyorum. Sorunun nedeni olarak sistemi salt dayanak gören öğretmenler ve yöneticiler okumuyorlar. Çocuklara örnek ve önder değiller. Habire gerekçe üretiyorlar. Batı'da veya dünyanın başka bir bölgesinde kalkınmış ülkelerde okullar, aileler, öğretmenler "okuma alışkanlığı"na neden bu denli önem veriyorlar, hiç düşünüyor muyuz? Çünkü kitap okumayanlar da zamanla okuma-yazma bilmeyenler gibi oluyor. Eğitim düzeyleri, kariyerleri ne olursa olsun... Kaç üniversite bitirirse bitirsin...

Düşünmeyen, düşünemeyen, sorgulamayan ve sadece duyduğuna, gördüğüne inanan sünger insanlara dönüştürüyorlar. Evet, okula başlamanın ve okullar bitirmenin yaşı var, fakat okumanın yaşı yok. Okumak bir **Tabula Rasa**'dır.¹ Beyinsel besindir. Beyin bir bilgi kumbarasıdır. Damlaya damlaya dolar. Zamanı gelince de kullanır. Lütfen yazının başındaki alıntılarını anımsayın ve düşünün. Son bir söz "*değişmeyen fikirler, değişmeyen gömlekler gibi kirle nir.*" (Tatar Atasözü) Kirli gömlekliler de toplumda hemen fark edilir. Bu yüzden ya temiz gömlek başa, ya kirli gömlek leşe.

¹Tabula Rasa veya Tabula Rosa John Locke'un ortaya attığı "boş levha" önermesine işaret eder. Bir empirist olan Hume'a göre, zihnimize doğuştan gelen bir fikir yoktur. Bununla birlikte, Hume, nedenselliğe de karşı çıkar. Şeyler arasında kurduğumuz zamansal ve uzamsal ilişkiler, onların kendilerinde özelliikleri değil, bizim deneyimsel alışkanlıklarımızla ilgilidir. (Wikipedia)

Yüksek Köy Enstitüsü Mezunu Bir Çiftle Hasanoğlan'da Uzun Bir Gün

Ahmet Utku Özensoy

Yıl 2002. Arkadaşım Ayses bir gün bana anne ve babasının Ankara'ya geleceğini söyledi. Arkadaşım dışında herkes için sıradan olabilecek bu haber, Ayses'in anne ve babasının Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü mezunu olduklarını bildiğimden benim için önemliydi. İsmail Kuralay ve Maide Kuralay. Aklıma içinde "Hasanoğlan ziyareti" de olan bir plan geldi. Hem onlar için hem de benim için büyük bir ödül... İyi ki de böyle bir plan yapmışım. Hayatımdaki müthiş deneyimlerinden biri oldu. Hem kişisel hem de mesleki anlamda. Tabii bu planı duyunca onlar da çok sevindiler. Böylece Ankara'ya geldiklerinin ertesi günü Hasanoğlan Köy Enstitüsünün bulunduğu yerleşkeyi ziyaret ettik.

O zaman hem İsmail Bey'in hem de Maide Hanım'ın yaşı 70'in üzerindeydi. Ama okullarına yaklaştıkça heyecanlarına açıkça tanık oldum. Enstitü yerleşkesinde saatlerce yürüdük, konuştuk, ayakta durduk ama onlardan ne bir yorgunluk sözü ne de belirtisi gördüm. Hasanoğlan'a geldiğimizde ilk olarak oradaki en büyük binanın yanına gittiler, uzun uzun binayı incelemeye başladılar. Bina dört katlı, güzel bir binaydı ama içi boş, kullanılamaz durumdaydı. Bir süre sonra onları hüzünlü görünce nedenini sordum ve şunları duydum: Yüksek Köy Enstitüsünden mezun olacakları yıl müdürleri "Geçen yıl mezun olanlar Enstitüye küçük bir bina yaptılar, sizlerden de böyle bir hizmet bekliyorum." demiş. Bunun üzerine o yıl mezun olacaklar bir araya gelmişler ve benim hayranlıkla onların hüznü baktıkları o güzelim binayı birkaç ay içinde yapmışlar. Öyle tek katlı falan değil dört katlı, estetik ve büyük bir bina. Hasanoğlanı bilenler hatırlayacaklardır. Üstelik binanın mimarı, inşaat mühendisi, usta-başısı, kalıpcısı, sıvacısı, demircisi, su tesisatçısı, elektrikçisi, işçisi yani her şeyi kendileri. Tabii içindeki masa, sandalye, mobilya gibi eşyaları da

kendileri yapıyorlar.¹. İsmail Kuralay da bütün ekiplerin lideri. Hüzünlenmeleri az bile binayı o durumda görünce... O kadar ders ve iş yükünün olduğu bir dönemde bu binayı nasıl yaptıklarını soruyorum, İsmail Kuralay bana dönüp gülüyor. Onlar için çok da önemli değil gibi... 60 yıllık bina sapa sağlam ayakta ama içi bomboş, atıl durumda. Sadece o mu? Konser salonu, müzik derslerinin yapıldığı özel odalar da harabe...

Bir süre sonra hem İsmail Kuralay hem de Maide Kuralay Enstitüde derslerin nasıl geçtiğini anlatıyorlar. Sabah ilk iş yüzlerce öğrenci ve öğretmen hep birlikte "kızlı erkekli" halay, zeybek, ağırlama, horon oynayarak güne başlıyorlar. Ardından programa göre dersliklere, işliklere, atölyelere, tarlalara, bahçelere hatta dağ başına gidiyorlar. Coğrafya dersi Hasanoğlan'ın yakınındaki İdris Dağında işlenir mi? Evet, işlenir. Köy Enstitülerinde olursa işlenir. Bir gün coğrafya dersinde öğretmenleri herkesi dışarı çıkarmış ve başlamış koşmaya. Tabii öğrenciler şaşkın ama bakmışlar öğretmenleri uzaklaşıyor, onlar da başlamışlar öğretmenlerinin peşinden koşmaya... Yaklaşık bir saat sonra gelmişler İdris Dağına... Herkes kan ter içinde... Dağda, öğretmenleri başlamış coğrafya dersini anlatmaya. Dağ, tepe, göl, plato, köy, ilçe... Sırf coğrafya dersi için dışarı çıkmıyorlar; matematik, fen gibi dersler de gerektiğinde doğada yapılıyor. Alan hesaplamasını tarlada, bahçede yaptıkları çalışmalarla öğrenmişler. Öyle iyi öğrenmişler ki aradan onca yıl geçmiş, ayrıntılarını dahi hatırlıyorlar.

Peki, tarih dersi nerde işleniyor? Müzede, tarihi mekânlarda, arkeolojik kalıntıların bulunduğu yerlerde yani hayata dair her yerde. Bazen Ankara'dan tarihçiler geliyor bazen de Enstitü öğrencileri trene binip Ankara'ya gidiyorlar. Tabii karayolu o zamanlar yok. Sabah Ankara'dan gelen hocalarının yolunu bekliyorlar, akşam da onları tren istasyonundan uğurluyorlar. Sadece tarihçiler değil sanat, kültür ve bilim dünyasından birçok duayen... Enver Ziya Karal, Sabahattin Eyüboğlu, Ruhi Su, Âşık Veysel ve daha niceleri... Bir derslikte Enver Ziya Karal tarih anlatırken konser salonunda Âşık Veysel türkü söylüyor. Bir grup 1 Ayses'in evindeki elbise dolabı, televizyon sehpa, kitaplık, duvar lambasını babasının yaptığını biliyordum. Üstelik tek çivi bile kullanılmadan, birbirine geçmeli yapmıştı. Hepsisi de son derece özgün tasarımlar... Elli yıl önceki ustalıkları hiç azalmamış hatta artmış.

bahçede elma toplarken diğer bir grup demire şekil veriyor. Aynı anda başka bir yerde Yunan felsefesinin uygarlığa etkileri tartışılırken başka birileri Hasanoğlu ve çevresini ağaçlandırma çalışmalarına katılıyor. Hasanoğlu ve çevresine binlerce ağaç dikiyorlar. Zaten gittikleri her yeri bir ağaç cennetine çeviriyorlar. Tabii Enstitü hiçbir zaman tatile girmediği için “iş için, iş içinde eğitim” Enstitü binasında, bahçesinde, arazisinde yıl boyunca, aralıksız devam ediyor.

Hasanoğlu’da bütün öğrencilerin birer heybesi var. Heybede en az bir kitap (ders kitabı değil klasik bir kitap), yolluk, su, kalem ve defter bulunuyor. Coğrafya dersinde, Ankara’ya gidişte, ağaç dikim işinde, tarla ve bahçede, doğada, gezilerde herkes heybesini yanına alıyor. Yüksek Köy Enstitüsünü bitirdiklerinde Türk ve dünya edebiyatından bütün klasikleri okuduklarını söylüyor Maide Kuralay. Homeros, Aristo, Seneca, Montaigne, Shakespeare, Diderot, Hugo, Gorki, Balzac, Stendhal, Flaubert, Zola, Tolstoy, Nietzsche, Dostoyevsky, Nizamülmülk, Mevlana, Ömer Hayyam, Hafız-ı Şirazi, Feridüddin Attar, Şeyh Galib, Yunus Emre ve daha birçokları... Zaten Enstitüde her yıl en az otuz kadar kitap okumak zorunluymuş ama çoğu öğrenci bunun birkaç katı kitap okuyormuş. Peki, nerede mi kitap okuyorlar? Tarlada iş arasında, ahır nöbetinde, doğada, bahçede, yolda, yatakhane de yani her yerde. Tabii ben de buna şaşırmıyorum. Enstitüde neredeyse bütün öğrencilerin şiir, öykü gibi denemeleri var. Zaten şu isimlerden de Enstitüde verilen edebiyat eğitiminin niteliği belli değil mi? Mahmut Makal, Talip Apaydın, Mehmet Başaran, Emin Özdemir, Ümit Kaftancıoğlu, Dursun Akçam, Fakir Baykurt...

Mandolinle, kemanla hem Mozart, Beethoven, Bach çalışıyorlar hem de oyun havası, zeybek, türkü... Hem Türkiye’de çoğu yörenin halk oyunlarını ustalıklarla oynuyorlar hem de Sofokles’ten Shakespeare’den, Molier’den, Çehov’dan oyun sahneliyorlar. Sadece bir okulun nasıl yapıldığını bilmekle kalmıyorlar aynı zamanda okulda kullanacakları masa, sandalye gibi eşyaların nasıl üretiltiğini biliyorlar. Yalnızca bilmekle kalmıyorlar, yapıyorlar da. İsmail Kuralay Enstitüde küçük orkestralarla klasik müzik, halk müziği konserleri verdiklerini söylüyor. Çalınması ustalık gerektiren müzik eserlerini nasıl yorumladıklarını anla-

tıyor, sıradan bir şey yapıyormuş gibi. Enstitüde mandolini bütün öğrenciler çalışıyor, birçoğu keman ve bağlama da çalışıyor.

Resim-İş dersleri de ayrı bir güzellik. Güzel sanatlarda nasıl bir eğitim veriliyorsa orada da aynısı. Ankara’nın, köylerin, kasabaların, dağların daha birçokların yağlı boya ve sulu boya resimlerini yapmışlar zamanında. Ama bu konuda da son derece üzgünler. Çünkü Enstitü öğrencilerinin 1940’larda yaptığı Ankara ve çevresine ait yüzlerce tablo kayıp.

Enstitüde gezerken İsmail Hakkı Tonguç ve Hasan Ali Yücel’i saygıyla anıyorlar. Sonrasında kendi başlarından geçen baskıları, zorlukları, hakaretleri, sürgünleri anlatıyorlar. Okulsuz bir köye gidiyorsunuz, ilk iş olarak köylülerin yardımıyla bir okul binası yapıyorsunuz, okul araç-gereçlerini üretiyorsunuz, köyde modern tarım yapıyorsunuz, susuz köylere su getiriyorsunuz, sadece öğrencilere değil bütün köylüye okuma-yazma, kadınlara dikiş-nakış öğretiyorsunuz, köy çocuklarına tiyatroyla, edebiyatla, bilimle, sanatla, kültürle, uygarlıkla tanıştırıyorsunuz... Tabii memlekette böyle işler cezasız kalmıyor. İsmail Kuralay ve Maide Kuralay da bu sistemin dışında değil.

İsmail Kuralay ve Maide Kuralay’la birlikte Hasanoğlu’nda geçirdiğimiz uzun bir gün yavaş yavaş bitiyor. Günün sonuna doğru amfi tiyatrodaki küçük bir gösteri yaptık; sonra da Hasanoğlu’na veda ettik. Ayrılırken onlarla birlikte ben de hüznümlüyüm. Ankara’ya dönüşte çok az şey konuşuyoruz. Ayrılırken teşekkür ediyoruz karşılıklı ve birbirimize sarılıyoruz.

Yıllar sonra 2014 Nisan’ında Ayses’le görüştüğümüzde İsmail Kuralay’ın geçen yıl aramızdan ayrıldığını öğreniyorum, çok üzülüyorum. Bu kadar yetenekli, usta, sanatçı ruhlu ve iyilik abidesi bir eğitimcinin aramızdan ayrılması bizler için ne büyük bir kayıp... Ne acılarla geçti şu 2013 yılı çoğumuz için... Bu arada sevindirici bir haber; Maide Kuralay 2014 Haziranında Ankara’ya geliyormuş. Bakalım 12 yıl sonra bu sefer ne yapacağız?

Çağdaş Müzecilik Bağlamında Türkiye Müzelerinde Teknoloji Uygulamaları

Son yıllarda sergileme, tasarım ve müzecilik alanlarında sıkça duyulan ve çeşitli ulusal ve uluslararası destekli projelerde Türkiye’deki pek çok devlet müzesi ile vakıf müzesi tarafından izleyicilere sunulan önemli ve çağdaş bir hizmet olarak adlandırılan “müze teknolojileri”, izleyicide müze algısıyla kültürel mirasa ilişkin farkındalığı artırmayı amaçlayan ve ziyaretçi çeşitliliğini sağlamayı hedefleyen dijital uygulamaların genel adıdır. Çağdaş ve ilerlemeci yaklaşımların günümüz müzesini, sergilediği nesnelerin tanıtımı amacıyla ziyaretçisiyle öğrenme odaklı yakın ilişki kuran bir diyalog merkezine dönüştürdüğü izlenmektedir. Yirmi birinci yüzyılla birlikte müzelerin toplumsal işlevleri içinde ilk sıralarda yer alan “eğitim”, teknolojinin çeşitli olanakları kullanılarak müze galerilerinde kendiliğinden gerçekleşen bir süreç olarak ele alınmaya başlanmıştır.

Müzelerde eğitim ve tanıtım amaçlı teknoloji kullanımlarının ilk ve temel örnekleri sanal müze uygulamalarıdır. Schweibenz’e göre (2004) sanal müzeler, dünya çapında erişimi olanaklı kılmak için fiziksel anlamda bir mekâna ihtiyaç duymayan müzeler olarak tanımlanmaktadır. İnternet ve bilgisayar kullanımının yaygınlaşması müzeye gitme olanağı ve hatta ilgisi olmayan izleyicilerle buluşmak için önemli bir fırsat olarak değerlendirilmiş, bu kapsamda dünyaca ünlü birçok müze gerek özel internet siteleri tasarlayarak, gerekse önemli sosyal paylaşım ağları ya da arama motorlarıyla işbirliği yaparak izleyicilerin sanal ortamda dikkatleri çekmeye başlamıştır (Boyras,2008). Türkiye’de sanal müze uygulamaları Eczacıbaşı Sanal Müzesi ile başlamış, günümüzde Kültür ve Turizm Bakanlığı’nın girişimleriyle müze ya da antik kent vb. içinde gerçekleştirilecek sanal tur-

lara da ulaşmıştır. Schweibenz (2004)’e göre sanal müze uygulamaları zaman ve mekânın ötesinde dünya çapında erişime açık olma, müze- izleyici arasındaki iletişimi yeniden tanımlama, doğru tasarlandıklarında uzaktan eğitim ve hayatboyu eğitim amacıyla kullanılabilme, bilişim teknolojilerini yaygın kullanan ülkeler ile kullanamayan ülkeler arasında sayısal ayrımın kapanmasına katkıda bulunma ve izleyiciye doğru ve güvenilir bilgi kaynağı sunma olanaklarıyla önemli müze teknolojileri olarak kabul edilmelidir. Çağdaş müzecilik kapsamında teknoloji kullanımı internet bazlı sanal müze uygulamaları olarak başladıktan sonra izleyicilerin yoğun ilgisi ve gelişen teknolojinin yeni olanaklar sunmasıyla birlikte multimedya kullanımına kadar ilerlemiştir. Bu kapsamda müzeler her ne kadar izleyicinin dikkatini ilk olarak nesne üzerine çekmeyi amaçlasalar da, multi-medya araçları kullanarak onlar için fiziksel, ruhsal ve duygusal bir alan yaratmayı da olanaklı kılmaktadır. Bu yeni medya sanatının sunum şekilleri genel olarak “mobil” veya “yerinde” olabildiği gibi; projeksiyonlar, bilgisayarlar, ekranlar ve DVD oynatıcıların yanı sıra cep telefonları, Palm/ Pilot cep bilgisayarları, sensörler ve mikrofonlarla kaplanmış Global Positioning System (GPS) / Küresel Konumlandırma Sistemi veya kablosuz ağlarla mekâna bağlantı sağlayan araçlar da olabilmekte ve sanat üretimine dijital erişim ve sunum olanakları sağlamaktadır.

Türkiye’den Örnekler

Türkiye’de 2000 yılından beri Kültür Bakanlığı’na bağlı müze ve ören yerlerinin teknolojik altyapısının oluşturulması için projeler hazırlanmaktadır. İstanbul’da, Ege Bölgesi’ndeki Truva, Assos, Efes, Knidos antik kentlerinde, Antalya’da ve Gaziantep’de çok sayıda müze bu projelere dâhil edilmiştir. Bu müzelerde Türkiye’nin altyapı koşullarına göre ADSL ya da 3G teknolojileriyle internet erişimi de sağlanmıştır. Bu projeler, müzecilikte çağı yakalamak, müze ziyaretçilerine kaliteli hizmet sunmak, müzelerin reklam ve tanıtımlarını gerçekleştirmek amacıyla hayata geçirilmiştir. Türkiye’de en yaygın müze teknolojisi dijital bilgi rehberleri ve audio kulaklık sistemleridir. Pek çok devlet müzesi ve özel müzede bu dijital bilgi reh-

*Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi, ckaradeniz@ankara.edu.tr

*Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi doktora öğrencisi, zcildir@gmail.com

berleri izleyicilere hizmet vermektedir. Dijital ses ve görüntülü rehber sistemleri Türkçe, İngilizce, Almanca ve Fransızca dillerinde, istenilen diğer dillerde hazırlanmakta ve müze koleksiyonları dikkate alınarak her müze tarafından kendi özelliklerine göre uyarlanmaktadır. Bilgilerin sayısal veri haline dönüştürülmesi ile gerçekleşen dijitalleştirme, çeşitli elektronik araçlarla özellikle de bilgisayar aracılığı ile sağlanmaktadır. Bu çerçevede Türkiye müzelerinde de interaktif teknolojiler; simülasyon, interaktif sunum ve sergi tasarımları gerçekleştiren ulusal işletme sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Bu işletmeler eğitim, sunum, eğlence sektörüne hitap eden uygulamalarla müzelere hizmet sunmaktadır. Türkiye’de henüz çok yaygın olmamakla birlikte bazı müzeler bu uygulamaları (özellikle web sitesi ve sanal (görsel) müze uygulamaları) kullanmaktadır. Çorum Arkeoloji Müzesi, Burdur Arkeoloji Müzesi, Doğa Koleji Astronomi Müzesi, Eskişehir Bilim, Sanat ve Kültür Parkı’ndaki Bilim Deney Merkezi, Eskişehir Eti Arkeoloji Müzesi, Gaziantep Zeugma Müzesi, Kahramanmaraş Müzesi, Kaman Müzesi, MTA Tabiat Tarihi Müzesi, Konya Müzesi, Galata Mevlevihanesi Müzesi vb.nde çeşitli etkilizyon sistemi kurulumları, canlı tablo uygulamaları, 3 boyutlu bilgi sistemleri, katmanlı hologramlar, sanal uygulamalar, dokunmatik ekranlar, dijital kitaplar, tematik simülasyonlar ve sanal atölyeler (sanal seramik ve heykel atölyeleri vb) ile izleyicilerine etkileşimli müze deneyimleri sunmaktadır (<http://reo-tek.com>). Kültür ve Turizm Bakanlığı resmi internet sitesinde, Bakanlık bünyesindeki bazı müze, saray, cami, kilise, kale vb. önemli tarihi mekânlara sanal gezi uygulamaları paylaşılmaktadır. Bu uygulamalar arasında 360 derece panoramik turlar ve sanal müze-galeri ziyaretleri yer almaktadır.



Etnografya Müzesi sanal seramik ve cam atölyesi uygulaması, Etnografya Müzesi’ndeki, Sanal Seramik ve Cam

Atölyesi uygulamasında izleyicilerin sanal atölyelerde cama ve seramiğe şekil verme deneyimi yaşamaları amacıyla müzeye bir dizi dokunmatik ekran yerleştirilmiş, bu ekranlarda silindirik biçimindeki çamura ya da cama parmakla dokunarak şekil verme işlemi tanımlanmıştır. Müzede ayrıca Osmanlı ve Selçuklu Uygarlıklarında kullanılan ve müzede sergilenen diğer nesnelere ilişkin bilgi içeren hologramlar da yer almaktadır. Ankara’da bulunan PTT Müzesi pul ve filateli meraklıları için hem pulların ayrıntılarını hem de tanıklık ettikleri yılların önemli gelişmelerini tüm ayrıntılarıyla dijital ortamlarda sunmaktadır. Bu sunumlarda Türkiye’de basılan ve farklı temalara sahip olan pulların ayrıntılı fotoğraflarını inceleme, pullara ilişkin önemli tarihleri öğrenme ve pullar üzerinden çeşitli oyunlar ve etkinlikler yapabilmek şansı vardır.



PTT Pul Müzesi dijital pul bilgi ekranları, Ankara

Çorum Müzesi’nde ise, Hattuşa Antik Kentinde sanal at arabası gezintisi yapılabilmekte, Hitit ölü gömme gelenekleri dijital ekranlardan izlenmekte ya da dünyaca ünlü Hüseyindede Vazosu tüm ayrıntılarıyla dijital olarak çalışılabilir. Müze ayrıca akıllık telefonlara ücretsiz olarak indirilebilen müze uygulamalarını hizmete sunmuş, müzeyi telefon rehberliğinde daha ayrıntılı gezme şansı hazırlamıştır.



Çorum Müzesi, Hüseyindede Vazosu, dijital uygulama

Antalya Arkeoloji Müzesi'nde ise, Herakles (Herkül) Salonu'nda ise kitap formunda bir dokunmatik ekranda ziyaretçiler efsanevi Herkül'ün 12 görevini etkileşimli bir sunumla öğrenmektedirler. Ayrıca Herkül ve görevlerindeki hayvanlar ile mitolojik canlılar geleneksel Karagöz oyununda olduğu gibi gölge tiyatrosu karakterleri tarzında canlandırılmıştır. Herkül'ün mitoloji ve tarih kitaplarına yansıyan 12 önemli görevi izleyiciler tarafından dijital kitap üzerinden kendiliğinden izlenebilmekte, ayrıca farklı bir uygulama olan Antik Perge Tiyatrosu uygulaması da antik dönem heykellerini yakından izleme olanağı sunmaktadır.



Herkül'ün görevleri dijital kitap uygulaması (Antalya Arkeoloji Müzesi)

Bu örneklerden başka Türkiye müzelerinin büyük bölümüne dijital öğrenme platformlarının yerleştirildiğini söyleyebiliriz. İstanbul Galata Mevlevihanesi ve Konya Mevlana Müzesi'nde semazenlere ilişkin dijital sunumlar izlenebilmekte, İstanbul Deniz Müzesi'nde gemi ve kayık çeşitleri dijital ekranlardan ayrıntılı olarak takip edilebilmekte, Kırşehir'deki Kaman Kalehöyük Müzesi'nde Hitit mühürleri ya da farklı dönem-

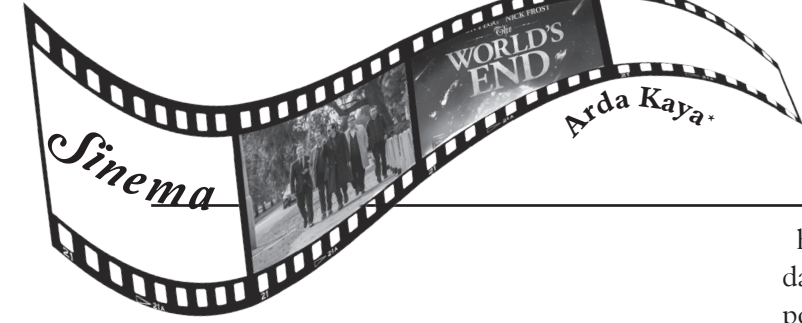
lere tarihlenen paralar büyütülerek daha yakından çalışılabilmekte; Samsun Kent Tarihi Müzesi'nde üç boyutlu Karadeniz Balıkları uygulaması izlenebilmekte; Eskişehir Bilim Deney Merkezi'nde ise, Canlı Tablo uygulaması kapsamında üç boyutlu olarak modellenen bilim insanları ile konuşabilme şansı yakalayabilirsiniz. Türkiye'de uygulanan yeni müze projelerinde görsellik, bilimsel içerikli bilgilendirme ve teknolojinin olanakları kullanılarak ziyaretçi algılarına hitap etmenin yanı sıra, nesne üzerinden eğitim olanağı sağlamak için de biz dizi çalışma başlatılmıştır. Böylece Türkiye müzelerinde bir şey için olmaktan çok, farklı araçlar kullanarak «insan» için olma amacına yönelme yaşanmaktadır. Türkiye müzelerinde gerçekleşen teknoloji devrimi aynı zamanda Türkiye'nin kültürel mirasını da dünyaya açmakta ve müzeyi dünya standartlarına taşımaktadır.

Kaynaklar

Boyras, B. (2008). *Müze teknolojileri ve sergileme farklılıkları*. *İdil Dergisi*, 02.08.08. ss: 113-128.

REO-TEK Simülasyon, Etkileşimli Sunum ve Sergi Tasarımı resmi internet sitesi, <http://www.reo-tek.com>

Schweibens, W (2004). *The Development of Virtual Museums*. *ICOM News*, 3.3 (3). *Türkiye'nin Müzeleri* (2013). *Değişen ve Gelişen Türkiye Müzeleri: Uygulama ve Proje Çalışmaları ve Proje Çalışmaları Devam Eden Yeni Müzeler*. Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kültür Varlıkları ve Müzeler Genel Müdürlüğü Yayınları.



Onur Ünlü'nün son filmi *İtirazım Var* ülke sinemamızda farklı bir yere koymamız gereken filmler arasında şimdiden yerini almış durumda. Vedat Özdemir'in görüntü yönetmenliğini üstlendiği film görsel anlamda da oldukça başarılı. Film yarattığı politik dil ve mizahı oldukça sağlam bir senaryo ile birleştirmiş. Bundan dolayı da içerik ve biçim açısından iyi bir filmin ortaya çıktığını söyleyebiliriz.

Güncel Göndermeler

Film, ülke siyasetine yönelik güncel göndermeleri barındırmakta. Rejimin kabuk değiştirmesine öncülük eden neo-muhafazakar hegemonya, kendi kültürünü, kentlerini, eğitimini, dinini de yaratmaktadır. Toplumsal mühendisliğe soyunan neo-muhafazakar iktidarın hayatın her alanına nüfuz eden uygulamalarında en güçlü aktör olarak kullandığı din olgusu ise başlı başına incelenmesi gereken bir alan olarak gözümüze çarpıyor. Toplumun biat eden yığınlar haline getirilmesinin etkili bir aracı haline dönüşen milliyetçi-mukaddesatçı yapı eğitim alanında da kendisini göstermektedir. Son yıllarda iktidarın eğitim politikalarına baktığımızda, neo-liberal politikaların yaşama geçirilmesi için gerekli olan taşıyıcı güç neo-muhafazakar eğitim olarak karşımıza çıkmaktadır. Topluma uygulanan bu kuşatmadan payını alanlardan biri de sinema sanatı olmuştur. "İtirazım Var" filmi esas olarak bu koşullara da karşı çıkan bir film olarak sinema tarihimizdeki yerini almıştır.

Film bir camide imamlık yapan ve boksörlük geçmişi bulunan Selman karakterinin etrafında dönmektedir. Açılış sahnesinde duyduğumuz Alevi deyişi ise filmin geneline yönelik bir ipucu sunmaktadır. Neo-muhafazakar iktidarın sa-

hip olduğu dar Selefî-Emevî İslam mantığına, daha baştan net çizgilerle sınır koyan bir imam portresi karşımıza çıkmaktadır. Keza filmin devamında duyacağımız "imamımız dediysek biz de Muaviye'nin imamı değiliz ya" cümlesi İslam tarihine yönelik de önemli bir göndermedir. Muaviye'den sonra İslam'a egemen olan Emevî-Selefî anlayışı günümüze kadar hükmünü sürdürmektedir. Filmde duyduğumuz alevi deyişi buna karşı duruşu sergilemektedir. İbn-i Rüşd ve Gazali arasındaki ayrışmada Ortadoğu'da egemen olan liderlerin, biat kültürünü aşılayan ve sorgulamayı reddeden bir anlayışı getiren Gazali'den yana taraf koymaları ve bunu halka benimsetmeleri, toplum mühendisliğinde biat kültürünün din aracılığıyla nasıl bir pedagoji yöntemi haline getirildiğini göstermektedir. İsyanı, kadere karşı gelmek olarak mahkum eden bu anlayış, Soma'da da yüzünü göstermiştir.

Ayakkabı imgesi ve kirlenmiş düzen

Camide işlenen cinayet sonrası camiye gelen polislerin ayakkabılarını çıkartması sonucunda ayaklarından çıkan koku, gezi isyanı sırasında bazı direnişçilerin ve yaralıların camide tedavi edilmesinin başbakan tarafından çarpıtılmasını akıllara getirmiştir. Direnişçilerin can havli ile sığındıkları camide ayakkabıları çıkarmamış olması ile ayakkabılarını çıkarmış olan ve ayaklarından koku yayılan polisler arasındaki tezatı vurgulamıştır. Burada ayakkabı imgesi üzerinden direnişçiler olumlanmış, hükümet ise eleştirilmiştir. Onur Ünlü iktidarın kendi çıkarları için kutsal olanı kirlettiğini, temiz olanın ise direnişçiler olduğunu belirtmeye çalışmıştır. Filmde polislerin çıkarttığı ayakkabının içerisinden yayılan o koku, yolsuzlukların ve kirlenmişliğin prototipi konumundadır. Polisin ölen kişi için "tefecî idi" demesi üzerine imamın, "ama camiye geliyordu" demesi de ülkemizdeki neo-muhafazakar yapının, kendi kirlenmişliklerini kamufle etmek ve taban kazanmak için dini nasıl bir araç haline getirdiğini göstermektedir. Direnişçilerin ayakkabıları değildir kutsal olanı kirleten, ülkenin her tarafına sinmiş olan muhafazakar biçime bürünmüş olan neo-liberalizmdir.

*Gazi Üniversitesi, Yeni Medya Anasanat Dalı, Medya Tasarımı Yüksek Lisans öğrencisi

Ermeniler, Aleviler ve ötekiler

Sünni bir imam olan Selman, yapısı itibarıyla klasik imamlardan farklı bir yapı çizmektedir. Boks yapmış, bağlama çalan, siyaset bilimi okuyan, “tek tanrının varlığına rasyonel kanıtlar bulmak için” antropoloji yüksek lisansı yapan, Hegel’i bilen bir imamdır. Dolayısı ile egemen ve tek tipçi bir anlayışın uygulayıcısı olan, asimilasyon politikalarının yürütücüsü konumundaki diyanet işlerinin yapısına ters düşmektedir. Örneğin; öldürülen Salih Kalyoncu’nun tefeci olması nedeniyle camide yemeğinin dağıtılmasına karşı çıkmaktadır. Bu, Gezi’den sonra isimlerini daha sık duyduğumuz “Anti-kapitalist Müslümanlar” hareketine yakın bir düşüncedir. Keza filmde İhsan Eliaçık’ın sözlerinden bir kısmını da dinleriz. Caminin içerisinde yankılanan bu ses, aslında yeni gelişmeye başlayacak olan bir toplumsal grubun da habercisidir. Gezi parkında Anti-kapitalist Müslümanların etrafında güvenlik için çember oluşturan sosyalistlerin ve genel olarak bu birlikteliğin farklı bir tezahürüdür. Gezi tarzı halk hareketlerinin, Latin Amerika’daki gibi “Kurtuluş Teolojisi” gibi bir durumu oluşturup oluşturmayacağından emin değilim ama “İtirazım Var” filminde de gördüğümüz gibi şuan İslam’a hakim olan Emevi-Selefi anlayışın yavaş yavaş kırılması ve Selman Bulut gibi insanların çoğalmasının ilerici toplumsal hareketlerin önünün açılmasına yardımcı olacağından eminim. Film Ermenilerden, Alevilere kadar egemenlerin ötekileştirdiği toplumları bir araya getirmiştir. Bunun Sünni bir imam karakteri aracılığı ile yapılması aslında filmin sözünü en geniş kesime söyleme ihtiyacını da karşılamış oluyor. Sıkça kullandığımız “ezber bozma” ifadesi “İtirazım Var” filminde somut bir gerçekliğe bürünmüştür denilebilir.

Filmde yukarıda da değindiğim gibi ötekilere sıkça yer verilmiştir. Sokak çocukları da bunların içerisinde. Cinsel istismara uğramış, yetiştirme yurdunda kalmış ya da sokakta yaşayan bu çocuklar ve bunların taş atması aklıma Pozantı Cezaevi’nde yaşananları getirdi. Uygulanan ekonomik sistem, baskı, toplumsal cinsiyetçilik gibi olguların etkisi ile yaşanan dejenerasyon, muhafazakar formu ile karşımıza çıkmaktadır. Son yıllarda artan, çocuk istismarı, kadın cinayetleri gibi olayları bundan ayrı düşünmemek gereklidir. Kutsal olanı ağızdan

düşürmeyen bir iktidarın yönettiği bir ülkede bu tarz olayların artmasını tesadüf olarak görmemek gereklidir. Nihayetinde yukarıda saydığım olumsuz durumların nesnel ve öznel altyapısını yaratan iktidarın yarattığı düzendir. “Komşusu açken tok yatmamak için zengin mahallelerine taşınanlar” yönetmektedir ülkeyi. Filmde Salih Kalyoncu’nun temsil ettiği işte bu yapıdır. Tefecilik yapan fakat aynı zamanda bunu örtmek için camide saf tutan, polis ile ilişkileri bulunan bu adam bize oldukça tanıdık gelmektedir. Bankacı, tefeci, avukat, polis sarmalındaki bu ilişkiler ağı sistemin kendisini devam ettirmesi için sürekli var olmaktadır. Arada yaşanan çıkar çatışmaları dışında bu ilişkilerin kolay kolay bozulması da söz konusu değildir

Fekku Ragabe

Sherlock Holmes’un hikayelerini andıran bir yapıya sahip olan İtirazım Var’da, güldürü unsurlarına da sıkça yer verilmiş. Fakat Onur Ünlü’nün tarzına da uygun olarak senaryoda ne olacağını tahmin etmek seyirciler için oldukça zordur. Dolayısı ile senaryo bakımından güçlü temeller üzerine inşa edilmiştir denilebilir. Türkiye Sineması’nda pek de alışık olunmayan tarzda filmler yapan Onur Ünlü, İtirazım Var ile de neo-muhafazakarlığın içerisinde yer almayan, kapitalist sömürü ilişkilerine karşı çıkan ve egemen kültür tarafından ötekileştirilenlere sahip çıkan bir imam profili ile politik mesajını çok güçlü bir dille vermiştir. Mizah, politika ve polisiyenin bu kadar iç içe ve başarılı bir şekilde yer aldığı filmlere son yıllarda rastlamak pek mümkün olmamıştır. Sözüne esirgemeyen filme karşı, baskıcı tutum yine yüzünü göstermiş ve “İtirazım Var” filmine ilk başta +18 yaş sınırlaması getirilmiştir. Aslında filme uygulanan sansür Selman Bulut tarzı bir İslam anlayışından korkan iktidarın paniğini de göstermektedir. Eşitsiz olan bu sistemin devamını kırıkta bir zekat anlayışı, sadaka kültürü ve kadercilik anlayışı ile sağlamaya çalışan iktidarın fıkıh anlayışı Soma’da iş cinayetinde ölen madencilerin ölümünü de kadere bağlamaktadır. Bu anlayış aşılmadığı takdirde toplumsal eşitsizliği yaratan düzen sürüp gidecektir. Bu düzenin böyle sürüp gitmemesi için de Fekku Ragabe (kölelere özgürlük) demenin vaktidir, yani İhsan Eliaçık’ın filmde yer alan vaazında dediği gibi: “zaman ayağa kalkmak zamanıdır”.

Türkiye’de Öğretmenlerin “Yasaklı Kitaplarla (!) Dansı” - I



Turgut Özakman’ın “Şu Çılgın Türkler”, “Diriliş” ve “Cumhuriyet”; **Atilla İlhan**’ın “Gazi Paşa”, “Sırtlan Payı”, “Batının Deli Gümleği”, “Yıldız, Hilal ve Kalpak” ile **İlhan Selçuk**’un “Yüzbaşı Selahattin’in Romanı” Antalya’nın Muratpaşa ilçesindeki iki öğretmen için soruşturma nedeni oldu.”¹

Haber medyada yayımlanınca şaşırdım, üzüldüm, ürperdim... Sanıyordum ki öğretmenlerin öğrencilerine kitap tavsiye etmeleri nedeniyle soruşturmaya uğramaları 1990’lı yıllarda kalmış, meğer ne kadar safmışım, yanılmışım.

Bu yazımda Türkiye öğretmenlerinin “Yasaklı” kitaplarla dansını anlatacağım: Türkiye öğretmenlerinin “yasaklı” ya da “sakıncalı” kitap ve yayınlarla tanışması, 12 Mart Muhtırası’ndan sonra yani 17 Mayıs 1971’de sıkıyönetimin yayınladığı bir bildiriden sonra başladı.

Bu bildiriden sonra yasaklanmamış, toplatılmasına ne o gün ne de bu gün mahkemece karar verilmemiş yüzlerce kitap toplatılmış, imha edilmiş ve “bu kitapları evlerinde üstlerinde bulundurma suçu (!) işleyenler” TCK’nun 141-142 veya 146. maddelerindeki suçtan ötürü kıyas yoluyla mahkemeye verilmişlerdir.²

Kitapların suç oluşturması TÖS dönemini değil, daha çok TÖB-DER dönemini kapsadığından konu TÖB-DER’in yayınlarına konu olmuştur.

1971 yılında TÖB-DER Bülteninde “Düşünce Özgürlüğü ve Kitap Yasaklanması” başlıklı yazıda “Aydınlık gülerin özlemini çeke çeke gün bekle-1 Hürriyet Gazetesi; 14 Nisan 2014, sayfa 18.

2 Muammer Aksoy; Devrimci Öğretmenin Kıyımı ve Mücadelesi, Cilt; 2, s.1144, Gündoğan Yayınları Ankara (tarihsiz)

mek Türk aydınının alın yazısı olsa gerek. Tarihi-mizle övünürüz, geleneklerimizle övünürüz ve en nihayet dinimizle övünürüz ama uluslararası yerimizi belirlemeye gelince, her konuda az gelişmiş ülkeler arasındayızdır.

Bu gün sadece kitap yasaklama salgınına değinmek istiyoruz. “Düşünce özgürlüğü” politikacısından aydın kişilerimize kadar her toplum kesimimizin dilinden düşürmediği sözcüklerdir. Oysa her çeşit özgürlük bir tercih meselesidir. Tercih ise, tercihi yapılacak türlerin bolluğuna ve zenginliğine bağlıdır. Düşünce ürünleri öylesine bol olmalıdır ki biz onların içinden istediğimiz üzerinde tartışıp tercihlerimizi belirlemeliyiz.

Kitap yasaklamakla düşünce özgürlüğü birbiriyle bağdaşmaz. Birinin bulunduğu yerde öteki, ötekinin bulunduğu yerde beriki olmaz. 20. Yüzyılın belirli bir düşünce platformu vardır. Bunun dışında kalındı mı toplumlar çağ dışına itilmiş demektir. (...) Yakın çağların bir düşünür ve devlet adamı gençlere yaptığı bir konuşmasında şöyle der: *Biz kitap yasaklamayız, kitap yakmayız. Bir satırlık yazı bile insanlığın bize aktardığı kutsal bir kültür mirasıdır. İşimize yarasın, yaramasın bize bırakılan bu emaneti alır, onda bizim binamızı kurmaya yarayacak bölümleri benimser, sistemimizi, politik kurumlarımızı inşa ederiz.*³

Gözaltına alınan, hatta tutuklanan birçok öğretmenin en büyük suçu “kitap bulundurma”dır! Bazı yasaklanmamış kitaplara sahip olmak bile kişilerin –hatta görevi okumak olan öğretmenlerin – özgürlüklerinden yoksun bırakılmaları için yetebilmiştir.

Ancak öğretmenlerin başları sadece “**yasaklı**” veya “**sakıncalı**” kitap bulundurma yüzünden derde girmemiş, öğretmenlerin öğrencilerine okumaları için tavsiye etmeleri de başlarına dert olacaktır. Sadece öğretmenlerin değil, öğrencilerin de bu durumdan canları yanacaktır.

İşin tirajikomik yanı ise ülkemizin ve dünyanın saygın yazarlarının eserlerinin “yasaklı” veya “sakıncalı” sayılmış olmasıdır.

Konunun can alıcı noktalarından biri de **UNESCO**’nun 1972 yılı **Dünya Kitap Yılı** olarak ilan ettiği bir dönemde kitap bulundurduğu veya öğrencilerine tavsiye ettiği için öğretmenlere saldırılmış olmasıdır.

3 TÖB Bülteni sayı 6. 22.11.1971

Bu konudaki bazı örnekler:

“Konya-Ereğli Savcılığı, yasak kitap bulundurma konusunda soruşturma açtığı öğretmen **Salim Harput** hakkında Takipsizlik Kararı verdi.”⁴

“Çorlu Kız Sanat Enstitüsü İngilizce öğretmeni **Hasan Kıyafet**, yoksul çocuklara fazla not verdiği ve öğrencilerine Yaşar Kemal, Fakir Baykurt ve Mahmut Makal’ın kitaplarını okumalarını tavsiye ettiği için Niğde Lisesine sürüldü.”⁵

“Öğretmen **Veyis Yılmaz**’ın evinde yapılan aramada aşağıdaki kitaplara el konulmuştur: Pusuda (Cahit Atay), Gide Gide (Fikret Otyam), Nöbet (Metin İlkin), Köye Gidenler (Mahmut Makal), Türkiye’de Eğitim Çıkmazı ve Öğretmenlerin Savası (Fakir Baykurt)

Öğretmen **Sabahattin Yazıcı**’nın evinde yapılan aramada ise şu kitaplara el konulmuştur: İz (Babalaban), Allahın Fukarası (Kazançakis), İtiraf (Arthur London), İnsanlığı Nasıl Bir Gelecek Bekliyor (Zaven Biberyan), Aşk mıydı (Ü.Yaşar Oğuzcan)”⁶

“Urfâ’da evlerinde yapılan aramada bulunan kitaplar yüzünden üç öğretmen Diyarbakır Sıkıyönetimince tutuklandı.”⁷

“Evinde yasak kitap bulundurduğu iddiasıyla gözaltına alınan Sivas Dirliği Gedikpaşa İlkokulu Müdürü tutuklandı.”⁸

Manisa’da daha önce Komünizm propagandası yapmak, yasaklı yayın bulundurmak suçlarından İzmir Sıkıyönetimince gözaltına alınıp serbest bırakılan beş öğretmen hakkında lüzumu muhakeme kararı verildi.”⁹

“Manisa’da tutuklanan öğretmenlerin evinde bulunan ve müsadere edilen kitaplar şunlardır: Tek Adam (Ş. Süreyya Aydemir), Suyu Arayan Adam (Ş. Süreyya Aydemir), Böyle Gelmiş Böyle Gitmez (Aziz Nesin), Savulun Sosyalizm Geliyor (Aziz Nesin), Kapitalsız Kapitalistler (Harun Karadeniz), Türkiye İktisat Tarihi (Korkut Boratav)”¹⁰

“TÖB-DER Bandırma şubesinde arama yapılmış ve bazı kitaplara el konulmuştur. Bu kitaplar; 100 Soruda Atatürk’ün Temel Görüşleri (Fethi Naci), Karanlığın İçinden (Hellen Keller), İslamiyet ve

Kapitalizm (Maxime Rodison), Türk Milli Eğitimi Üzerine Görüşler (Kenan Bulutoğlu), Amerikan Sargısı (Fakir Baykurt), Gizli Belgelerle Barış Gönüllüleri (Müslüm Özbalkan), Kara Toprak (Reşat Enis), Öğretmenlerin Birleşmesine Doğru (TÖS Yayını).”¹¹

“Bekir Yıldız’ın Kaçakçı Şahan, Kara Vagon, Reşo Ağa, Sahipsizler adlı kitaplarıyla Fakir Baykurt’un Tırpan, Çilli, Karın Ağrısı ve Cüce adlı kitaplarının öğretmen ve öğrencilere tavsiyesi sakıncalı görülmüştür.”¹²

“Gördes’te TÖB-DER üyesi bazı öğretmenlerin evleri jandarma tarafından aranmış, aşağıdaki kitaplara el konulmuştur: Piramidin Tabanı (Hürrem Arman), Amerikan Sargısı (Fakir Baykurt), Oğlak (H.Hüseyin Korkmazgil), Seçme Şiirler (Nazım Hikmet), Ekonomi-Politik (Nikitin), Ortanın Solu (Bülent Ecevit), Azizname (Aziz Nesin), Tanığın Biri (Şükran Kurdakul), İlk Öğretmen (Cengiz Aytmatov), Ay Tutulduğu Gece (Kemal Bilbaşar), Maksat Vatan Kurtulsun (Oktay Verel)”¹³

“Malatya Çataköy Ortaokulu Öğretmeni **Hasan Bek**’in evinde yapılan arama sonucu Demir Ökçe (Jack London) adlı kitaba el konulmuş ve kendisi tutuklanarak Malatya Cezaevine atılmıştır.”¹⁴

“TÖB-DER Pazarcık şubesi üyelerinden **Mustafa Kurdaşoğlu** hakkında Peyami Safa’nın “Sosyalizm, Marksizm ve Komünizm” adlı kitabını bulundurduğu için TCK’nun 142/1, 331 ve 526. Maddelerine muhalefet ettiği iddiasıyla dava açılmıştır.”¹⁵

“Haymana Yukarı Sebil Köyü öğretmeni **Hani-fi Salık**’ın evi yapılan bir ihbar sonucu aranmış, aramada Dostoyevski’nin Karamazov Kardeşler romanı bulunmuş, komünistlikle suçlanan öğretmen ahali tarafından linç edilmek istenmiştir.”¹⁶

TÖB-DER Akşehir şubesi üyesi ve merkez Ortaokulu Resim-İş öğretmeni **Nurcan Bilgiç**’e açılan soruşturmada 7.6.1973 günü sorulan sorular: “Sınıf kitaplığınızda Fakir Baykurt, Cengiz Aytmatov, Yaşar Kemal, Aziz Nesin, Orhan Kemal gibi yazarların kitaplarını bulunduruyormusunuz, bunları nasıl ve niçin aldınız? Bazı kitaplara işaret koyarak okunmalarına engel oluyormusunuz, sınıfınızda Fakir Baykurt’un ki-

4 TÖB-DER Bülteni: sayı 8, 13.12.1971

5 TÖB-DER Bülteni: sayı 28, 1 Haziran 1972

6 TÖB-DER Bülteni: sayı 29, 15 Haziran 1972

7 15.9.1972

8 TÖB-DER Bülteni: sayı 32, 29.8.1972

9 TÖB-DER Bülteni: sayı 35, 15 Eylül 1972

10 TÖB-DER Bülteni: 1.10.1972

11 TÖB-DER Bülteni: sayı 36, 1.11.1972

12 TÖB-DER Bülteni: sayı 39-40, 1.1.1973

13 TÖB-DER Bülteni: sayı 44, 1.3.1973

14 TÖB-DER Bülteni: sayı 49, 1.5.1973

15 TÖB-DER Bülteni: sayı 52, 1.7.1973

16 TÖB-DER Bülteni: sayı 49, 15.5.1973

taplarını tavsiye ediyor ve onun kitaplarından hikayeler okuyormuşsunuz, köylere gidip halkla ilişkiler kuruyormuşsunuz, kimi öğrencilere kitap armağan etmişsiniz, Dağ Otelinde gizli toplantılar tertip ediyormuşsunuz,”¹⁷

“Başarılı öğrencisine Bekir Yıldız’ın Kara Vagon adlı kitabını hediye eden öğretmene soruşturma açıldı”¹⁸

“Savur öğretmenlerinden **Kesim Danışman** ile **Ali Akyıldız**, 2.9.1973 günü Diyarbakır-Mardin yolunda yapılan bir arama sırasında üzerlerinde bulunan Bu Dünyadan Nazım Geçti (Vala Nurrettin), Türkiye’nin Düzeni (Doğan Avcıoğlu), Toplum Kuramı (Karl Marx) adlı kitaplar yüzünden gözaltına alınıp sorgulanmışlar serbest bırakıldıktan sonra polis tarafından muhbirlik yapma ya zorlanmışlardır”¹⁹

İki öğretmenin anısıyla bu bölümü bitirelim:

“Şimdi Ne Yapayım?”

Yeni mezun genç bir kadın öğretmen Hakkari’nin bir köyüne tayin ister; öğretmen köylülerle kısa sürede kaynaşır. Günün birinde hakkında bir ihbar olur. Gözaltına alınır, sonra serbest bırakılır. Ama eski görev yerine tayin edilmez, Nevşehir’in bir köyüne sürülür. Bir süre sonra köye genç bir stajyer öğretmen gelir. Köylüleri kadın öğretmene karşı kıskırtır. Köylüleri başlangıçta ikna edemez. Daha sonra köye başka bir memur gelir ve bu “yetkili” de kadın öğretmene karşı köylüleri kıskırtmaya çalışır. Sonuç alamazlar. Bir gün sabahleyin köy kahvesine gelen köylüler, kahvenin kapısına kilit vurulduğunu görürler. Fısıltı gazetesini harekete geçer. Başlarına gelenler bu kadın öğretmenin yüzündendir. Öğretmenin evi basılır. Kitap, defter nesi varsa öğretmenin evinde arabaya yükleyip öğretmeni de yanlarında kasabaya götürürler. “Gominis” yakalamışlardır. Savcılığa çıkan öğretmen serbest bırakılır. Serbest kalan öğretmen tekrar okuluna döner. Bir gece öğretmenin evinin kapısı zorlanır. Öğretmenin seslenmesi ve korku içinde attığı çığlık duyulmaz. Bunun üzerine öğretmen başına gelenleri gözyaşları içinde yazdığı bir mektupla TÖB-DER’e bildirir ve mektubun sonunda “**şimdi ne yapayım?**” diye sorar. Başyazıda öğretmene şu cevap verilir “Dayanacaksın genç meslektaş. Sana gelinceye kadar zulme, işkenceye uğrayanlar nasıl dayandırlarsa, sen de öyle dayanacaksın.” 1.4.1973

17 TÖB-DER Bülteni: sayı 52, 1.7.1973

18 (1.9.1974 sayı 80)

19 TÖB-DER Bülteni: 2.9.1973

“Yirmi Yılımı Bu Devlete Adadım...”

Burdur İlinin Kılıçhan Köyü İlkokulu Öğretmeni **Salih Özkan**’ın evi imzasız bir ihbar mektubu gerekçe gösterilerek aranır. Yüzü aşkın kitabına el konulur, gözaltına alınarak “komünizm propagandası yaptığı” gerekçesiyle savcılığa çıkarılır. Savcılık tarafından serbest bırakılarak kitapları kendisine iade edilir. Ancak Burdur valisi Ömer Naci Bozkurt, Bakanlığa gönderdiği yazıda “**Salih Özkan**’ın evinde yasaklanmış yayınlarla beraber, **Nazım Hikmet**’e ait komünizm propagandasını muhtevi kitaplar bulunmaktadır. (...) İlimizde çeşitli istikametlerden gelecek tahrik ve teşvike müsait insanlar bulunmaktadır. (...) adı geçenin faaliyetlerine devam edeceği sanılmaktadır. (...) Bu öğretmenin süratle ilimizden alınarak, civar illere tayin edilmesinde kati zaruret görülmektedir.” Ve Salih Özkan, 1.10.1971’de İlköğretim Genel Müdürlüğü’nce Adıyaman iline sürülür.

Yapılanlar karşısındaki duygularını ve düşüncelerini şöyle dile getirir; “Uğradığım haksızlığın idari yollardan giderilmesi için başvurduğum tüm makamlar (gerçekten büyük haksızlık) dedikleri halde derdime çare bulamadım. Hatta elimdeki takipsizlik kararını gören Zamanın Milli Eğitim Bakanı İsmail Arar’ın (bu belgeye göre bu tayin kavli mücerret kalır) demesine rağmen... Bu karakışta, üstelik dört çocukla, Burdur’dan Adıyaman’a gitmek insanüstü bir güç ister. Ortaokulda okuyan çocuklarım var, daha da olacak... Ayrıca beş yıldır sabırla beklediğim Burdur merkezine tayin hakkımı da alıp götürüyor bu haksız tayin. İnancılı olarak tam yirmi yılını bu memlekete adanmış öğretmenin mü-kafatı bunca yıldan sonra bu olmamalıydı.” 15.4.73. sayı 47

(“Öğretmenlerin “Yasaklı Kitaplarla (!) Dansı” konusuna 35. sayıda devam edilecektir.)

Hegemonya

Eleştirel pedagoji alanı içerisinde çok sık kullanılan *hegemonya* kavramı merkezi öneme sahip kavramlardan biridir. Marksist kuramda “hegemonya” daha çok “egemen ideoloji tezi” (yani özel mülkiyetin erdemini vurgulayan güçlü bir egemen sınıf ideolojisinin varlığının, bütün sınıflar arasında tüm kapitalist toplumsal düzenin kabul edilmesini sağlaması) olarak bilinmektedir (Edgell, 1998:71). Hegemonya’ya ilişkin başka bir tanımlamasının; baskın sınıfın otoritesini, ast bir sınıf üzerinde güç kullanmadan (hapis tehdidi ve işkence gibi) veya emirle kural ve düzenlemeler koymadan (diktatörlük ve faşist rejimlerde olduğu gibi); ast sınıfın genel rızasını kazanarak kurduğu ruhsal ve entelektüel liderlik olduğu söylenebilir. (McLaren, 2011).

“Hegemonya” kavramı Gramsci’nin eserlerinde yeniden yorumlanmış ve anlamlandırılmıştır. Gramsci, hegemonyanın basit ve net bir tanımını yapmamıştır ve hegemonya kavramıyla kolayca tasvir edilebilir bir ilişki biçiminden bahsetmez. Hegemonya kavramı sürekli yer değiştiren ve birçok kalıba girebilen güç ilişkilerine işaret etmektedir. Bu güç ilişkileri ise farklı bağlamlarda farklı biçimler almaktadır. Kavramın ortak bir tanımının olmaması, gerçek iktidar ilişkilerinin farklı bağlamlarda değişik şekiller alabilmesiyle bağlantılıdır. Gramsci’ye göre güç ilişkileri, bir kutupta şiddet yoluyla doğrudan kurulmuş baskının, diğer bir kutupta da gönülden boyun eğmenin yer aldığı iki kutup arasında bir süreklilik göstermektedir (Crehan, 2006:150). Gramsci’nin pasajlarında hegemonya sürekli olarak kaba kuvvet ve baskıya karşılık rıza ile özdeşleşmiştir. Fakat hegemonyanın da kaba kuvvet içerebileceği gerçeği gözden kaçırılmamalıdır.

Gramsci’ye göre, egemen fikirler, hegemonyanın kullanılması yoluyla yani kendi dünya görüşünü ve değerlerini toplumun bütün hücrelerine aşılayan geniş bir kültürel örgütlenmeler, siyasi hareketler ve eğitim kurumları ağının faaliyetleri ve girişimleri üzerinden kendini kalıcı hale getirir (Borg, Buttigieg, Mayo, 2011). Gramsci, hegemonyayı halkın rızasını kazanmak, ahlaki ve entelektüel önderlik olarak görürken, eğitimi eleştirel öz bilincin yaratılması olarak görür ve her hegemonya ilişkisinin kaçınılmaz olarak bir eğitim ilişkisi olduğunu savunur (Fontano, 2011). Egemen grupların entelektüel ve ahlaki liderlik yetisiyle gerçekleştirilen hegemonyanın meşrulaştığı toplumlarda, hakimiyetin sağlanmasında, doğrudan baskı ve itaat kadar, gönüllü kanaat ve itikat da etkili olur (Merkens, 2012). Burada pedagojik ilişki olağanüstü önem kazanır, çünkü yönetim kendini politik, kültürel ve ahlaki olarak düzenleyerek esas olarak pedagojik formlar üzerinden kamulaştırır. Başka bir deyişle liderlik kabiliyeti gerektiren hegemonyal iktidar,

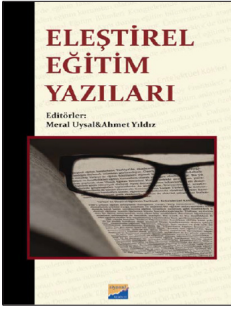
yönetim amaçlarını ve içeriklerini, pedagojik politikalarına, bağlamlarına (konseptlerine) ve pratiklerine taşımak zorundadır (Merkens, 2012:194).

Hegemonya, devletle ilişkili bir kavramdır ve daha baştan tamamlanmış bir sosyal gerçek değil, egemen gruplar ve sınıfların “hükmettikleri insanlar üzerinde aktif konsensüs kazanmaya çalıştıkları” bir süreçtir (Apple, 2012). Dolayısıyla, devletin bir parçası olarak eğitimin de aktif konsensüs oluşturulmasında önemli bir unsur olarak görülmesi gerekir. Eğitim, devletin bir parçası ve hegemonik kontrol sürecinde aktif bir öge olarak görülebilir (Apple, 2012). Buna göre, ideolojik hegemonyanın sürdürülmesi için gerekli hayati koşulların tekrar yaratılması, okulların önemli görülen rollerinden biridir. Söz konusu koşullar zorla dayatılmaz, okullar hegemonya için çalışır. Hegemonya okuldaki müfredat, pedagoji ve değerlendirmeye dayalı müdahalelerle oluşur (Apple, 2012). İçinde söylemlerin önemli yer tuttuğu eğitim etkinliklerinin gerçekleştirildiği okullar, açık ve resmi programlar yoluyla bir yandan akademik ve mesleki / teknik bilgilerin öğretildiği alan iken diğer yandan resmi olmayan yollarla gerçekleşen egemen davranış biçimleriyle hegemonya ve meşrulaştırma alanıdır (Apple, 2006:101).

Eğitsel ilişkilerin, hegemonyanın temel çekirdeğini temsil ettiği gerçeğini göz önünde bulundurarak, eğitim faaliyetleri ve kurumları hakkında dikkatli gözlem ve incelemeler yoluyla hegemonya çözümlemesi yaparak *karşı hegemonya* geliştirilmesi de, iktidar karşıtı mücadele çabaları arasında sayılabilir.

Kaynakça

- Apple, M. W. (2012). *Eğitim ve İktidar*. (Çev. E. Bulut) İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Borg, C.; Buttigieg, J. ve Mayo, P. (2011). *Gramsci ve Eğitim*. (Çev. I. Yavul ve O. Gayretli). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Crehan, K. (2006). *Gramsci Kültür Antropolojisi*. (Çev. Ü. Aydoğmuş). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Edgell, S. (1998). *Sınıf*. (Çev.D. Özzyiğit). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Fontano, B. (2011). Hegemonya ve Retorik. Gramsci’de Siyasal Eğitim. Borg, C.; Buttigieg, J. ve Mayo, P. (2011). *Gramsci ve Eğitim*. içinde bölüm. (ss. 45-65). Ankara: Kalkedon Yayınları.
- Merkens, A. (2012). Eğitimcileri Kim Eğitiyor: Pedagojik İlişki Olarak Hegemonya (Çev. M. Asa). *Felsefelogos*, 16 (44), 193-199.
- McLaren, P. (2011). *Okullarda Yaşam ve Eleştirel Pedagojiye Giriş*. (Çev. M. E.Yunus ve H. Arslan). Ankara: Anı Yayıncılık.



ELEŞTİREL EĞİTİM YAZILARI
Editörler: Meral Uysal & Ahmet Yıldız
Siyasal Kitabevi Yayınları

Eleştiirel eğitim hareketi en temelde kapitalist sistemin eksikliklerini gidermeye dönük bir reform hareketi değil, mülkiyet ilişkilerinin dönüştürüldüğü, sosyal refahın eşit bir biçimde dağıtıldığı toplum projesine götürecektir radikal bir özgürleşme hareketidir. Okullarda üretilen bilginin nesnel ve tarafsız olmadığı, toplumdaki iktidar ilişkilerini gizleyerek egemen ideolojiyi pekiştirdiği kabulünden yola çıkar. Baskı ve boyun eğdirmeye dayalı iktidar ilişkilerinin ve egemen bilgi, bilme biçimlerinin dönüştürülerek okulların eleştirel bilginin üretildiği ve toplumsal gerçekliğin anlaşılmasını sağlayarak eleştirel bilincin geliştirildiği özgürleşme alanı haline getirilmesinin mümkün olduğunu varsayar. Düşünce ve eylemin birliğini içeren praksis kavramına vurgu yaparak teori ve pratik eylem ayrımını ortadan kalkması gerektiğini savunur. Eleştirel pedagojik bir yaklaşımla böylesi bir öngörü klasik eğitim anlayışının yöntemleri ile değil öğretmenlerin ve öğrenenlerin aynı zamanda öğrendiği ve öğrettiği, bilgiyi birlikte araştırdıkları diyalogcu bir eğitim süreci ile başarılabilir. Diyalogcu öğretim sürecinde öğreten ve öğrenen arasındaki hiyerarşik ilişki ortadan kalkar, öğrenciler öğrenme sürecinin nesnesi olmaktan çıkarak özne haline gelirler ve bunun sonucunda öğrenme bir özgürleşme pratiğine dönüşür. Bu kitap neo-liberal ve neo-muhafazakâr kuşatma altında bulunan eğitim sistemindeki dönüşümleri analiz eden ve özgürleşmeye giden yolda mücadele çağrısı yapan eleştirel eğitimcilerin önemli temsilcilerinin makalelerinden oluşmaktadır.



ELEŞTİREL EĞİTİM SEÇKİSİ
Editörler: Nevzat Samel Baykal, Ayhan Ural, Zeynep Alica
Pegem Akademi Yayınları

Eleştiirel eğitim Türkiye ve Türkiyeli araştırmacılar için nispeten daha yeni bir alandır. Öte yandan hatırı sayılır bir kesim tarafından da sahiplenilmektedir ve bu alanda çalışma yürüten, bilgi üreten bu hatırı sayılır kesimin gayretleri sonucunda da gelenekleşme/ekolleşme yolunda hızlı ve emin adımlarla

ilerlenilmektedir.

Bu kitap Türkiye'deki eleştirel eğitim tartışmalarına katkı sunma düşüncesiyle birincisi ve ikincisi Atina'da düzenlenen Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansı'nın devamı olarak 15-17 Mayıs 2013 tarihleri arasında Ankara'da düzenlenen III. Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansı'nda sunulan bildirilerin makale haline getirilmesiyle oluşturulmuş bir seçkidir. Bilginin, deneyimlerin ve pratiklerin paylaşılmasının bizi daha güçlü ve daha eleştirel kılacağı gerçeğinden hareketle hazırlanmıştır. Bu nedenle de seçkide Türkiyeli yazarların yanında yurtdışından konferansa katılım göstermiş yazarların sunmuş oldukları bildirilerin Türkçe çevirileri de yer almaktadır. Sunulan bildirileri makale formatında ve seçki biçiminde yayınlamamızın esas nedeni de Türkiye'de gelenekleşme sürecinin henüz başında olan eleştirel eğitim alanına yukarıda tartıştığımız bağlamlar üzerinden karınca karınca derli toplu bir katkı sunmak; eğitime eleştirel olarak bakan, kendini eleştirel eğitimci olarak adlandıran araştırmacıların III. Eleştirel Eğitim Konferansı'nda sunmuş oldukları üretimi tarihe kayıt olarak düşmek; aynı zamanda bu alana katkıda bulunanların üretimlerini kolektif bir mecrada birleştirip daha fazla kişiyle buluşturup, tartışma zeminimizi genişletip, zenginleştirerek ürettiğimiz bilgiyi daha eleştirel kılmak; sadece düşünen değil aynı zamanda eyleyen eleştirel eğitimciler olmanın yolunu açmaktır.



EĞİTİMDEN KAÇMAK: TABAN KÜLTÜRLERİNDE YAŞAYARAK ÖĞRENMEK
Mahsu Suri Prakash & Gustavo Esteva
(Çeviri: Bürge Abiral)
Ütopya Yayınevi

Eğitimden Kaçmak, eğitimin evrensel bir yarar ve bir insan hakkı olduğu hakkındaki modern mutlaklığa meydan okumaktadır. Toplumsal çoğunluğu, yani dünyanın üçte ikisini oluşturan eğitimsiz, az eğitilmiş ve okuma yazma bilmeyen kesimlerde tabanda hâlen gelişmekte olan alternatif öğrenme ve yaşama biçimlerine kapı aralamaktadır. Homo economicus ve homo educandus'un modern saltanatını uzak tutarak bu grupların geleneklerini, ortak alanlarının yarattığı çoğul evreni, sağduyuyu ve müşterek öğretimin zenginliğini kutlamaktadır. O pek tanıdık eğitim masalını alaşağı ederek, küresel sınıfta kültürlerinin erimesine karşı çıkan toprak kültürlerinin yeniden canlanmasına iştirak etmektedir.



**MUKTEDİR: TÜRK SAĞ
GELENEĞİ VE RECEP TAYYİP
ERDOĞAN**
H. Bahadır Türk
İletişim Yayınları

Usta, hoca, RTE, Tayyip, diktatör, sultan, dünya lideri, Davos fatihi, uzun adam... Hangi lakabıyla, nasıl anılırsa anılsın, olumlu-olumsuz nasıl görülürse görülsün, Recep Tayyip Erdoğan'ın, Türkiye'nin siyasal tarihine damgasını vuran bir lider olduğu kesin. İslamcı Milli Görüş'ün "muhafazakâr demokrasi" söylemine geçişi, Türkiye'nin neo-liberal toplumsal ve ekonomik dönüşümü, "askerî vesayet"-demokrasi-otoriter rejim tartışmaları, onu hesaba katmadan anlaşılamaz.

H. Bahadır Türk, bu kitabında Erdoğan'ın analitik siyasal portresini çiziyor. Onun bütün konuşmalarını, bütün siyasal deneyimini mercek altına alan, olağanüstü titiz çalışılmış bir portre bu. "Özgün" ve "yeni" tarafı yanında, Erdoğan'ı merkez sağ geleneğin uzun tarihi içinde yorumlayan bir portre... Menderes-Demirel-Özal'la benzerlikleri ve farklarına bakarak...

Erdoğan kültürü nasıl inşa edildi? "Başkanın Bütün Adamları", "Aşk Adamı, Âşık Olunan Adam", "Büyük Usta"... Erdoğan'ın siyasal hırsları ve arzusu enerjisini nerelerden alıyor? Milliyetçiliğe-muhafazakârlığa-İslamcılığa bakışı; "hizmet" kavramı, millî irade fetişizmi, kutuplaşma siyaseti; asabî-erkek-Kasımpaşalı yüzü...

Türkiye'nin siyasal tarihine ve bugününe ışık tutacak bir analiz.



**İSLÂM VE SINIF: ALTERNATİF
MÜCADELE PRATİKLERİ**
Şennur Özdemir
Nika Yayınevi

İslam, hem dinsel hem de siyasal alanda belli hükümler getirmiştir. Bu yönüyle kapsayıcı bir din görüntüsü çizmektedir. 19. yüzyıla kadar kendi ekonomik mekanizmaları çerçevesinde varlıklarını devam ettiren Müslümanların çoğunlukta olduğu ülkeler, özellikle bu yüzyıldan itibaren kapitalizmin yaygınlaşmasıyla krize girmiştir. Bu çerçevede eski ekonomik kurumlar işlevsiz hale gelmiş, kapitalizme eklemlenme

süreci başlamıştır. Bu süreçten Osmanlı Devleti de etkilenmiştir. 19. yüzyıla kadar Ahilik sistemini devam ettiren Osmanlı, bu yüzyıldan itibaren kapitalizmin yaygınlaşmasından etkilenmiş ve eski yapılarını işletemez hale gelerek kapitalizme eklemlenmeye başlamıştır. Bu eklemlenmeden müteaddiyin kesim de etkilenmiştir. Bu çerçevede 1960'lı yılların sonundan itibaren Milli Görüş Hareketi içerisinde kapitalizme eklenme çabalarına girişmişlerdir. Özellikle 1980 sonrası Türkiye'nin neo-liberal politikaları uygulaması sonrası İslami sermaye yükselişe geçmiş ve MÜSİAD adı altında örgütlenerek ekonomik alandaki ağırlığını artırmıştır. Buna uygun olarak da Batının ideal insanı "Homo Economicus" yerine İslam'ın ideal insanı olarak lanse edilen "Homo İslamicus" savunulur hale gelmiştir. Özellikle AKP iktidarıyla birlikte İslami sermaye egemen konuma gelerek Müslüman kesim arasındaki "sınıflı" görünümü artırmıştır. Burjuva İslam'ın egemenliğine tepki de gecikmemiş, İslam içindeki bu sınıflı yapıya itiraz eden ve buna karşı mücadele eden kişi ve kurumlar da ortaya çıkmaya başlamıştır. Türkiye'deki İslami sermaye üzerine yaptığı çalışmalarla dikkat çeken Şennur Özdemir, bu çalışmada İslami sermayenin yükselişi ve ona karşı gelişen tepkilere ışık tutmaktadır.



**GEZİ'NİN UFKUNDAN: LIBERAL
DEMOKRASİNİN KRİZİ,
KAMUSALLIK VE SOL**
Şükrü Argın
Agora Kitaplığı

“Gezi Direnişi'nin doksan yıllık Cumhuriyet tarihimizde yaşanmış en sevinçli, en keyifli ve en neşeli kolektif ruh kabarışı olduğu rahatlıkla söylenebilir sanırım. Şu an itibarıyla bu kabarış sönmüş, yükselen dalgalar artık kıyıya vurmuş ve biz -mecalsiz- kendimizi yeniden şu uçsuz bucaksız 'üzüntü, keder ve elem okyanusu'nun içinde bulmuş olabiliriz. Fakat hiç şüphe yok ki, dün bizi bir anlığına da olsa kucaklayıp sürükleyen o sevinç, keyif ve neşe dalgası henüz tamamen teskin olmuş değil. Şu an ruhumuzda olmasa da en azından hafızamızda yankılanıyor o dalga ve biz hatırladıkça da yankılanacak.”

Şükrü Argın, bizzat 'Gezi'nin ufkundan' baktığı bu kitabında Gezi Direnişi'nin 'nasıl' okunması, direnişe 'nereden' bakılması ve bakılmaması, direnişte 'nelere' dokunulmaması gerektiğiyle ilgili görüşlerini ortaya koyarken, günümüz kapitalizminin 'siyaset'i yok ederek, sade bir 'idare mekanizması' kurmak suretiyle tüm insanlığı cendereye aldığını vurguluyor...