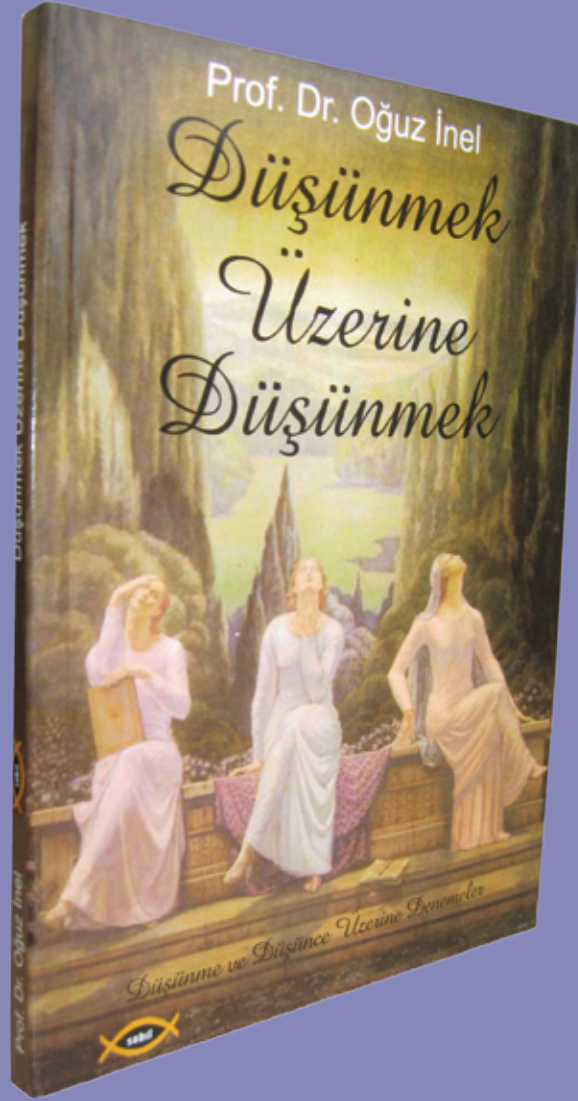


ELEŞTİREL^{politik eğitim dergisi} pedagoji

yıl I / sayı 4-5 (Eylül - Ekim 2009)

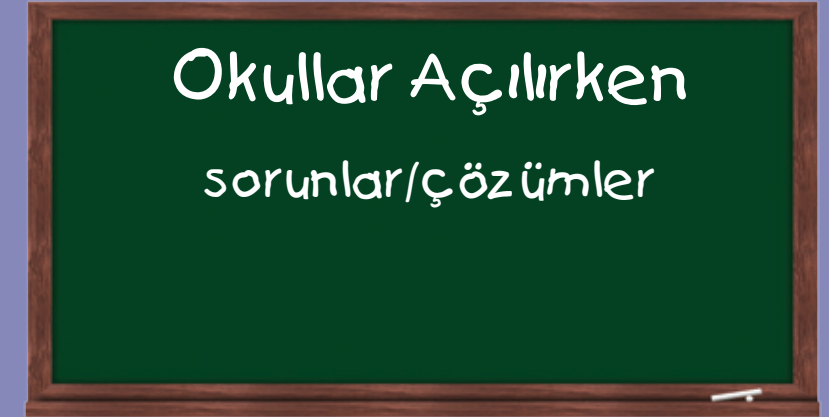
Fiyatı 6 TL.

ISSN 1308-7703



Kitapçılarda

ELEŞTİREL Pedagoji - politik eğitim dergisi

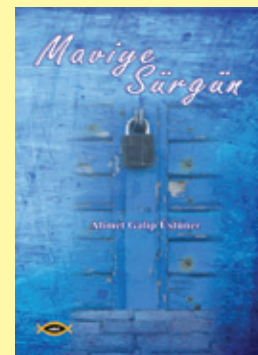
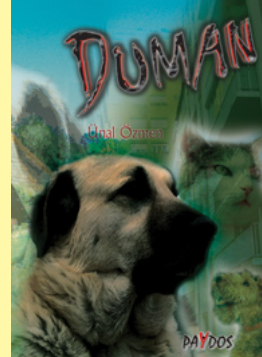
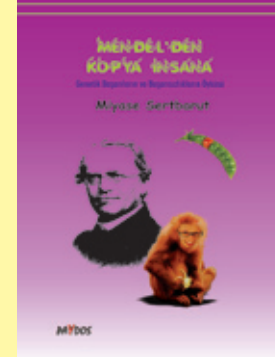
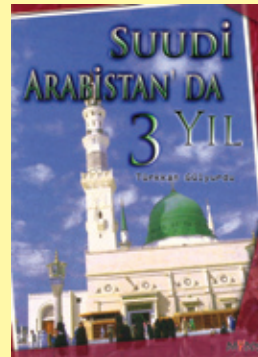
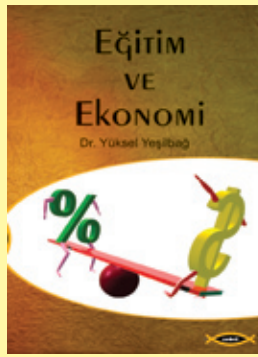
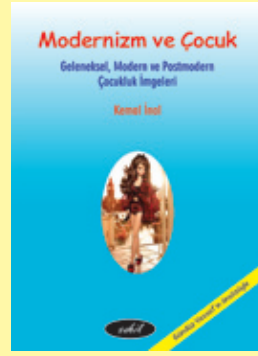


Yayıncılık

www.sobilyayin.com



www.elestirelpedagoji.com



Yayıncılık

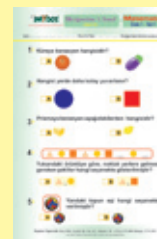
www.sobilyayin.com

PAYDOS

Okuma yazma seti almadan da öğrencilerinize okuma ve yazmayı öğretebilirsiniz. Süreci hızlandırmak için illa da yardımcı materyal alacaksanız bu, neden Paydos'un okuma yazma ve eğitim seti olmasın!



2. Dönem Materyalleri



İlk Okuma Kitabım: Ses gruplarına göre anlamlı metinlerden oluşmaktadır.
Alp Okuma Dizisi: 8 kitap, metinler temalara göre hazırlanmıştır. Tercihe göre dik ve el yazılı olan baskısı verilebilir.
Ses ve Rakam Kartları: A3 boyutlu kuşe kağıt 49 yaprak.

3 al, 2 öde kampanyası ile birim fiyatı **20 TL**.
(Set fiyatının uygunluğu doğrudan yayıncı satışıyla ilgilidir.)

Setimizi alan her öğretmene set eklerinin yanı sıra alan adı, 200 MB hosting dahil **ücretsiz WEB sitesi hediye**.
(Siparişinizi verin, sitenizi istediğiniz isimle aynı anda yayımlayalım)

Siparişlerinizi

e-posta : paydos@paydosyayincilik.com

telefon : 312-2341850 - 506 3974127

WEB : www.paydosyayincilik.com sipariş formundan verebilirsiniz.

Siparişler Türkiye'nin her yerine 24 saatte teslim edilir. Eleştirel Pedagoji okurlarına ayrıca % 10 indirim uygulanır.

PAYDOS Yayıncılık



3
al
2
öde

ELEŞTİREL pedagoji
politik eğitim dergisi
(İki ayda bir yayımlanır)

Sahibi-Yazı İşleri Müdürü
ve Genel Koordinatör
Paydos Yayıncılık adına
Ünal Özmen

Genel Yayın Yönetmeni
Kemal İnal

Editörler
Mustafa Kemal Coşkun,
Mehmet Toran - Murat Kaymak

Yayın Kolektifi

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

Kapak / dizgi / Tasarım
Paydos Yayıncılık

Baskı
Aydan Matbaacılık - ANKARA

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

Abonelik

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

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

Satış noktaları

Ankara
Dost - İmge - Dipnot - Turan
kitabevleri

İstanbul
Pandora

İzmir
Yakın- Pan- İLPA İletişim
kitabevleri

Eskişehir
Dost Kitabevi

Adana
Kitapsan şubeleri

Mersin
Kitapsan

Konya
Kitapsan

Dergiye gönderilen yazıların yayımlanabilmesi için yazarların e-posta gönderilerinde “Eleştirel Pedagoji Dergisinde yayımlanmak üzere” ifadesini kullanmaları gerekmektedir.

İÇİNDEKİLER

Soruşturma	(Gündüz Vassaf) 3
Okullar açılırken sorunlar ve çözümler	(Kemal İnal) 5
Çocuk okula başlarken	(Recep Nas) 20
Mesleki eğitim: Vadeli çözüm önerileri	(Ünal Özmen) 27
Seviye Belirleme Seçme ve Yerleştirme ayrış(tır)ma mekanizmaları	(Adnan Gümtüş) 33
Sınav sanayii veya eğitimin sefaleti	(Fikret Başkaya) 44
Ayrımcılığa karşı kültürlerarası pedagoji	(Kemal İnal) 50
Arnd-Michael Nohl’le söyleşi	(Belinda Mumcu) 59
Küresel Ekonomik Krizin eğitime olası etkileri üzerine	(Murat Kaymak) 65
Sanat ve sanat eğitime uygulanan baskı ve şiddet	(Mahmut Öztürk) 73
Neo-liberal yeni zamanlarda öğretmen	(Remzi Altunpolat) 79
Sınav(lar) ve bilişsel etkisi	(Taha Ramazan Üresin) 85
Eğitim ne değildir?	Mehmet Toran 88
Okulun adı yaşam olsun, şehit değil	(Serdar M. Değirmencioğlu) 90
Yanlış öğrendiklerimiz	(Duygu Gücük) 92
Neden okullarımızda “yaratılış bilimi”ni öğretemeyiz?	(ABD UBA raporu 93
...acıtan reklam	(Ayhan Ural) 102
Gidici öğretmenler	(Hülya Koç) 103

Eleştirel Pedagoji, eğitim sisteminin kusurlarını bulup onu eleştirmekten öte, eğitim sorunlarına çözüm önermeyi hedeflemektedir. Kuşkusuz her öneri, değiştirilmesi gereken bir duruma işaret ettiği için doğal olarak içinde eleştirileri de barındıracaktır. Ancak, kendimizi eleştiri dilinin kolaycılığına kaptırıp, çözüme ilişkin tutum geliştirmeyi unuttuğumuzu da kabul etmek zorundayız. Bundan dolayı, bu sayımızdan başlayarak okurlarımızdan, bazı genel tespitlerden hareketle oluşturduğumuz arka sayfadaki sorulara yanıt göndermelerini istiyoruz.

Amacımız, yaşadığımız ortak sorunlara ortaklaşarak çözümler üretmeyi denemektir. Okurlarımızdan, bize gelecek her görüşün değerli olduğunu ve değerlendirileceğini bilmelelerini isteriz.

Bir başlangıç olarak bu sayıda değerli eğitimci psikolog/yazar **Gündüz Vassaf**'ın sorumuza verdiği yanıtı (4. s.) sunuyoruz.

*NOT: Yanıtlarınızı **elestirelpedagoji@elestirelpedagoji.com** adresine gönderebileceğiniz gibi doğrudan WEB (www.elestirelpedagoji.com) **mesaj** kutusuna da yazabilirsiniz.*

Soru

Türkiye eğitim sisteminin genel sorunları herkesin malumu. Bu sorunları yönetsel, teknik ve sosyal/ideolojik olmak üzere üçe ayırmak mümkün: Yönet-sel sorunlar, MEB'in merkeziyetçi yapısı ve anlayışının il, ilçe yöneticileri ile okul müdürlerine değin uzamasından kaynaklanıyor büyük ölçüde. Teknik sorunlar ise daha çok kapasite kullanımı (okul, derslik, öğrenci sayısı, kayıtlar vb.) ve teknolojik/bilgi altyapısı (fen ve dil laboratuvarları, bilgisayar teknolojilerine bağlanma vb.) ile ilgili. Sosyal/ideolojik sorunlar da daha ziyade sistemin eşitsizlikçi, aşırı milliyetçi ve ritüelci yapısıyla ilgili: Sınıfsal temele bağlı olarak sınavlar ve akademik başarıda yaşanan eşitsizlikler; bölgesel, cinsiyet ve etnik kökene dayalı eşitsizlikler; burs, yurt, harç kredisi gibi telafi edici sistemlerin talebi yeterince karşılayamaması; eğitsel merdivenin bir sınıf atlama aracı olarak görülmeye devam edilmesi; ezber ve andlar vs. Eğer sistemin sorunları bu şekilde tarif edilebilecekse, çözüm önerileri konusunda ne tür ilke ve yöntemlerden hareket edilmeli? Bu ilke ve yöntemleri kimler, nasıl ve hangi çerçevede belirlemeli? Bu konuda bize örnek olacak uygulamalar neler olabilir?

Gündüz Vassaf: Dünya kabuk değiş-tiriyor. Eski yaklaşımlarımızla değişime direnebilir, ya da her anlamıyla eğitimde evrenselleşmenin yollarını arayabiliriz.

Her öğrenci, ulusal ve yerel tarih ve kültürle bütünleşmesinin yanı sıra dünya vatandaşı olabilmesini sağlayacak bir eğitim sürecinden geçmelidir. Örneğin küresel ısınmanın, ya da dünya enerji kaynaklarının dağılımının bilincinde olmalı, gelmiş geçmiş çeşitli dünya dinlerini tanımalı, kendisini “öteki”nin yerine koyabilmeli, tarihe “haklı-haksız” ya da “güçlü-güçsüz” kalıplarından bakmamalı, bilginin her an sorgulana bilirliğini ancak bu sorgulamanın inanç değil bilimsel yöntemlerle yapılabileceğine duyarlı olmalı, kendisine sunulan her bilgi için bunu

nereden biliyoruz diye sorabilmelidir.

Geliştirilecek her hangi bir eğitsel yaklaşım(lar)da “öğreticiler” yöntemlerini, tüm eleştirilere açık olarak, önce birbirleri üzerine denemeli, bu tür deneyleri gözlemesine olanak tanıyan öğrencilerin de tepkileri alınarak genel uygulamaya geçilmelidir. Örneğin ilkokulda çocuklara nasıl dünyaya geldikleri anlatılmak isteniyorsa, bu bilgiyi aktarmanın çeşitli yöntem ve yollarını önce öğretmenler birbirleri üzerine denemeli, sonra bu yöntemler üzerinde ilgili kitlenin, yani ilkokul çocuklarının da görüşü alınmalıdır.

Alan-veren dinamiği üzerine kurulu otoriter eğitimi arkamızda bıraktık. Katılımcı eğitim öğretenele öğrenenin birbirlerinden öğrendiği gerçeği üzerine kurulu.

Türkiye eğitim sistemi nereye gidiyor?

Okullar açılırken sorunlar ve çözümler

Kemal İnal

Eğitim-öğretimin görünen genel hali

Türkiye eğitim sistemi, tam bir kısır döngünün içinde. Kısır döngünün pek çok işaretini her yıl görmeye devam ediyoruz. Artan sınavlar, sınavlara endekslenen öğrenci başarıları, sınav dışında başka bir ölçme-değerlendirme sisteminin bulunamaması, sınavlarda sıfır çeken on binler, matematik ve fen bilimlerindeki kronik başarısızlıklar, her yıl Doğu illerinin sınav sonuçlarına göre son sıralarda yer alması, kalabalık sınıflar, öğretmen sorunları, okul binalarının ve dersliklerin yetersizliği, müfredat ve ders kitaplarında yer alan çağ dışı düşünce ve ifadeler, eğitim örgütünün özerk olmayışı, katı bir merkezden idare edilen öğretim sistemi, okul, müdür ve öğretmenlerden nefret eden ya da eğitim sistemine yabancılaştırılmış milyonlarca öğrenci, dersanelere akıtılan inanılmaz meblağlardaki paralar, YÖK sorunu, artan öğrenci harçları, artık tam bir kapitalist işletmeye dönüşen özel vakıf üniversiteleri vs.

Sorunlar saymakla bitecek gibi değil. Her yıl kendi içinde ve dışında yaratılan sorunlarla boğuşan koca bir MEB örgütü, hantal bir yapıyı sürdürmeye devam ediyor. En tepedeki Bakan'dan an alttaki eğitim uzmanı ve öğretmene değin kimin ne yapması gerektiği açıkça belirlenmiş. Tek başına bir Bakanlık, milyonlarca öğrenci, öğretmen ve idari personeli yönetme gayreti içinde ama nafile. Öğretmen-öğrenci-veli üçgeni umutsuz, bıkkın, yorgun ve geleceksiz biçimde sistemi yeniden üretmeye mecburen devam ediyor gibi. Eğitim sendikaları, iktidara muhalif olan Eğitim Sen dışında, neredeyse durumu idare etmekle meşgul ya da iktidardan pay kapma yarışı içinde. Herkes ve hemen her çaba, sınavlarda alınacak ya da alınması gerekli yüksek puanlara, o puanlarla girilecek kaliteli okullara, o okullarda elde edilecek prestijli mesleklere ve lüks bir yaşam hayaline bağlanmış durumda. En kamucu, devletçi ve toplumcu geçinenler bile çocuklarını devlet okullarına değil, özel, paralı, ayrıcalıklı ve yabancı dille eğitim yapan okullara göndermekte bir beis görmüyor.

MEB'in başındaki kamusal eğitim sistemi çoktan iflas etmiş durumda. Resmi devlet okulları, özel işadamlarının derslane, kurs ve özel derslerinin yedeğine çekilmiş durumda. Koca Türkiye devleti, eğitimin özelleştirilmesi adına, ğretim hizmetinin devletin sırtından atılması için bu durumu el altından destekliyor. Devletin okulları ibretlik, dahası Allah'a emanet. Bu duruma dikkat çeken, toplumsal bir eğitimi, demokratik bir pedagojiyi savunan veli, ğrenci ve öğretmenlere ilk tepkiyi yine diğer veli, ğrenci ve öğretmenler gösteriyor. Herkes eğitime odaklanmış durumda, "eğitim şart" diyor; ama varsa-yoksa testler ile öğrenilen bilgiler, çünkü sadece o testlerde çıkan sorulardan elde edilen "teknik" bilgiler işe yarıyor. Karnenin sağ tarafında yer alan "eğitim" ya da "terbiye" veya eskilerin deyişiyle "hal ve gidiş" kimsenin umurunda değil. Öyle olunca da o testlerle derslanelerde yetişen, sınavdan sınavı koşuşturan, dünyanın sorunlarının giyeceği markalı elbiseden, kafasına süreceği jleden, bedenine yaptıracağı dövmeden, seyredeceği Hollywood filminde, yiyeceği hamburgerden ibaret sayan bencil, kendine bile yabancılaşmış, ruhsuz bir gençlik yetişiyor. Kısa bir kompozisyon yazamayan, dil diye cep telefonu kodlarını, kısa mesaj söylemini benimseyen bu gençlik, aslında son derece huzursuz, mutsuz ve geleceksiz. Öğretmenler de öyle, veliler de. Eğitim-ğretim dünyasının sorunları çığ gibi; yuvarlandıka büyüyor ve altına aldığı herkesi sürükle-yip duruyor.

Türkiye eğitim-ğretim sisteminin her sorunu birbirleriyle bağlantılı

Ülkemizin tüm eğitim sorunları birbirleriyle bağlantılı, i ie ve birbirinden besleniyor. Örneğin meslek liseleri, hem YK sorunuyla, hem İmam-Hatiplerle, hem eğitimin kapitalistleştirilmesiyle, hem gençliğin yetersiz, kalitesiz yetişmesiyle ilişkili. Meslek liselerinin kendi içinde uzun zamandır yaşadığı birçok sorunu var. Hatırlayalım: Meslek liseleri kendi içinde ayrışmış durumda. Bazı meslek liseleri diğerlerine göre daha "kaliteli" (kaliteden kasıt, piyasada işe yarar bilgi ve becerileri öğretebilmesi ve mezunlarına büyük şirketlerde iş bulabilmesi) eğitim veriyor; bu da demektir ki, çoğu meslek lisesi, klasik meslekleri (torna, tesviye, marangozluk vs.) ğreten bir müfredata devam ediyor. Meslek liseliler, katsayı adı altında yapılan düzenlemeden dolayı niversite sınavlarında yeterince avantaj elde edemiyor(du). Meslek liseli öğrencilerin okullarda bir işgücü olarak kullanılması, yani emeklerinin sömürülmesi sürüyor. Halk arasında meslek liseleri en kalitesiz okullar olarak görülmeye devam ediyor. Ama tüm bu sorunları konuşmak gerekirken, AKP ve Yusuf Ziya zcan YK', meslek lisesi sorununu İmam-Hatipler vesilesiyle katsayı sorununa endekslemiş durumda. Oysa eğitim-ğretim sistemi birçok noktada alarm zilleri alıyor. En başta gelenlerden biri de, sınav sisteminin yarattığı fiyaskolar. Örneğin, son SS sınavında 30.000 kişi sıfır çekti. Neden?

Meslek liseleri, imam-hatipler ve katsayı meselesi kimin meselesi?

Hatırlanacağı gibi “postmodern” 28 Şubat 1998 darbesi sonrasında o dönem-ki siyasi iktidarın aldığı bir kararla, içinde İmam-Hatiplerin de yer aldığı tüm mesleki ve teknik liselilerinin üniversiteye girişleri düz/genel liselilere göre düşürülen katsayı engeliyle zorlaştırılmış, hatta imkansızlaştırılmıştı. Nitekim her geçen sene meslek liselilerinin düz/genel lise mezunlarına oranla aldıkları ÖSS puanları düşmüştü. 28 Şubat sonrasında alınan bu kararla, aslında bir meslek lisesi olarak tanımlanan İmam-Hatip Okullarının üniversitelere (özellikle kamu yönetimi gibi devleti yönetmeye yönelik bölümlere) girip ileride devlet yöneticisi olmalarının (yani laik diye tanımlanan devleti ele geçirmelerinin) önünün alınması amaçlanmıştı. 28 Şubat sonrası YÖK’ün aldığı katsayı kararıyla İmam-Hatipler itibarsızlaştırılmaya çalışıldı. Nitekim bu okullar, birden bire gözden düştü, kayıt ve öğrenci sayıları, dolayısıyla mezun sayıları çarpıcı biçimde azaldı. İslami çevreler bu uygulamaya ateş püskürdüler, yıllarca bu sorunu “İmam-Hatiplilerin mağdur edilmesi” olarak tanımladılar. Bu muhalif düşünce ve duygu ile AKP YÖK’ü Temmuz ayında aldığı bir kararla meslek liselilerinin üniversiteye girişte bir engeli olan katsayıyı kaldırdığını açıkladı. Yeni sisteme göre gerek düz/genel ve diğer liselerin (Anadolu, Fen vd.) sözel, sayısal ve eşit ağırlık bölümlerinde okuyan öğrencilerle meslek lisesi öğrenciler, seçtikleri alan ve okul türüne bağlı kalmadan istedikleri yükseköğretim programına gidebilecekler. Önceden farklı olan katsayının yerine tüm öğrencilerin Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanı, 0.15 katsayısı ile çarpılacak.

Yeni kararı ve uygulamayı Başbakan Tayip Erdoğan memnuniyetle karşıladığını, eğitim özgürlüğüne yönelik bir haksızlığın giderildiğini, meslek liselilerin, İmam-Hatiplilerinin mağduriyetinin ortadan kaldırıldığını açıkladı. Milli Eğitim Bakanı Nimet Çubukçu ise, katsayı değişikliğinin eğitime katkısı olacağını, düzenlemenin anayasaya aykırı olmadığını, bu uygulamanın hem bir hak eşitliği hem de meslek liselerine avantaj sağladığını ileri sürdü. İktidar cephesi (hükümet, MEB, YÖK ve de elbette dinci-milliyetçi eğitim sendikaları, İmam-Hatip ile ilgili dernekler vd.) bu değişiklik ve uygulamayı alkışlar-ken muhalif çevreler ise yoğun eleştiriler yönelttiler. Örneğin, YÖK eski başkan vekili Prof. Dr. İsa Eşme, meslek lisesi öğrencisinin, farklı müfredat okumaları nedeniyle diğer lise mezunları gibi/kadar akademik anlamda başarılı olamayacağını, zaten ÖSS sonuçlarının da bunu teyit ettiğini ileri sürdü. Eşme’ye göre katsayının kaldırılması, meslek liseye avantaj sağlamak bir yana, sınav hazırlığı nedeniyle mesleki-teknik eğitimi sekteye uğratacağını, genel liselere göre yetişmeleri iki kat daha pahalıya mal olan mesleki-teknik eğitim öğrencilerinin sınava hazırlanmalarının (dershaneye para akıtma, özel ders, kurs vs.) kaynak israfına yol açacağını söyledi. Nitekim Türk Eğitim Derneği başkanı Selçuk Pehlivanoglu, kararın alındığı günün “dershaneler bayramı” olarak ilan edilebileceğini söyleyerek dershanelerin, özel kurs ve öğretmenlerin yeni



kazanç kapısına sahip olduklarını ima etmiş oldu. Siyasal açıdan yapılan eleştiriye göre, bu karar ve uygulamanın İmam-Hatiplere gidişi-yönelişi özendireceği, sonunda da İmam-Hatiplerin genel liselerin alternatifi

haline gelerek orta öğretimde iki kutuplu bir yapılanma yaratacağı, haliyle Tevhid-i Tedrisat Kanununun tümüyle ortadan kalkacağı iddia edildi. TÜSİAD da eleştiri korosuna katılarak, bu karar ve uygulamanın mesleki eğitimin sorunlarını çözemeyeceğini, istihdamın gelişmesine ve işsizlikle mücadelede hizmet etmeyeceğini açıkladı. TÜSİAD’a göre, ülkeye yetecek sayıda imam yetiştiren okul olmalı, diğer İmam-Hatip okulları ise genel liseye dönüştürülmelidir, çünkü mesleki-teknik okulların ana misyonu, sanayi ve hizmet sektörünün ihtiyaç duyduğu ara kademe(ye) insan gücünü yetiştirmek olmalıdır. TÜSİAD’a göre bu okulların öncelikli sorunları, katsayı engeli değil, bu okulların kalitelerinin iyileştirilmesi, ihtiyaca uygun olarak yeniden yapılandırılmaları, mezunlarının doğrudan iş hayatına atılmalarının desteklenmesidir. Bu nedenle meslek lisesi mezunları, öncelikle bitirdikleri alana yönlendirilmelidir. Bu da kaynakların verimli kullanımı ve uzmanlaşma için önemlidir.

Bu lehte görüş ve aleyhte eleştirilerin hemen ardından İstanbul Barosu, yeni katsayı düzenlemesini Anayasaya aykırılık iddiasıyla yargıya taşıdı. Kuşkusuz yeni uygulamaya yöneltilen birçok eleştiri doğrudur ancak Eğitim Sen eski genel başkanı Alaaddin Dinçer’in de vurguladığı gibi, sistem pek çok eşitsizlik barındırırken eşitsizlik diye bu sorunun acilen gündeme taşınması ve çözülmek istenmesi, diğer eşitsizliklerin görülmesini engellemektedir. Kaldı ki, mesleki-teknik eğitimin, politeknik bir bakış açısıyla yeniden düzenlenmesi varken kapitalist işletmelerin yedeğine çekilmesi, bu eğitimi veren okulları araçsallaştırmaktadır. Kapitalist işletmelerin tanım, talep ve yönlendirmelerine göre eğitim yapan mesleki-teknik okullar, sadece piyasanın meşru kabul ettiği bilgi ve becerileri öğretecek, diğerlerini işe yaramaz diye çöpe atıracaktır. Nitekim meslek liseliler daha okul sırasında büyük şirket ve işletmelerin iş ahlakı, beceri tarifi, iş yapma biçimine göre yetiştirilmek istenmekte, işin toplumsal doğası ve misyonu bir kenara itilmektedir. Mevcut sistem içinde meslek liseli birçok sorun yaşamaktadır: Yetersiz araç-gereçle meslek öğrenmeye çalışmak, yeteneğin yeterince kullanılamaması, öğretmenlerin baskıcı eğitimleri, yeterince güvenli ortamda çalışamama, sağlığı olumsuz etkileyen çalışmalar, emek sömürüsü, gelecek kaygısı, üniversite okuyamama üzüntüsü vs. Bir de tüm bunlara neoliberal eğitim anlayışının meslek liselerine de girmesi sorunu eklenmeli: meslek liseliler artık MEB’in aldığı bir kararla, mezuniyet aşamasına geldiklerinde Kariyer Günleri ile tanışacaklar, neoliberal aktörlerce (işadamları, liberal öğretim üyesi vd.) verilecek “takım çalışması”, “liderlik anlayışı” gibi konferanslara maruz kalacaklar, okulda insan kaynakları ve imaj danışmanlarıyla buluşup iş arama, mesleki becerilerini sunma, girişimcilik, CV hazırlama, başarılı mülakat yapma gibi konuları öğrenecekler. Yani, meslek liselinin sorunu, KOÇ grubunun sloganında ifade edildiği gibi bir memleket sorundur. O yüzden şirket, işletme ve neoliberal AKP zihniyetine terk edilemez.

Sıfır çeken, öğrenciler değil, sınav sisteminin kendisidir

Her yıl öğrencilerin girdikleri sınavlar, neredeyse eğitim-öğretim sisteminin gerçek bir garabeti haline geldi. Şu ana değin ölçme ve değerlendirme adına sınav aracından başka bir şey önerilemedi. Ama önerilen bu araç, gerçekte ölçme ve değerlendirmeden ziyade eleme ve ayıklama işleviyle ön plana çıkıyor. Deniliyor ki, okul, derslik, program, öğretmen-öğretim üyesi sayısı vb. az. Bunlara başvuran da çok. O halde, en iyilerini seçmek, yani eleyip ayıklamak zorundayız. Adına sınav denilen eleme-ayıklama sistemi de, sözde bilgi ve becerileri ölçüyor. Burada daha en başından beri bir eşitsizlik söz konusu olduğu için sistemin istediği, değer verdiği ve ödüllendirdiği bilgi ve becerileri en kısa sürede, en doğru biçimde veren öğrenciler haliyle belli tipteki bir öğrenci tipidir: Paralı, kültürlü, eğitilmiş, nezh konutlu, yabancı dili olan vb. ailelere sahip olan öğrenciler, bir de kaliteli eğitim alınca sınavlar onlar için bir formalite olurken, alt sınıflara mensup

yoksul öğrenciler için bir eleme-ayıklama aracı haline gelmektedir. Sınavlar, eleme-ayıklama işlevinin yanı sıra yapısal olarak da sistemin merkezine yerleşmiş durumda. Artık sınav merkezli hale gelen sistem, bütün bilgilenme, öğrenme ve açıklama edimlerini sınav aracının özelliklerine göre düzenliyor. Haliyle sınavlarda soru çıkmayan konular, işe yaramayan bilgiler adı altında öğrenci tarafından ıskartaya çıkarılmakta; bu, dersane, kurs ve özel öğretmenler tarafından da manipüle edilmektedir. Öğrencilere artık tüm hayatlarını girecekleri sınavlara göre düzenlemeleri önerilmekte; hemen her aile bu sınavlar için yıllarca süren kampa girmektedirler. Bu kamp, çocuğun çocukluğunu, gencin gençliğini çalarken ana-babalar, çocuklarının iyi bir gelecek elde etmeleri adına buna ses çıkarmamaktadırlar. Çocuğu için yüksek bir statü arayışı, sınıf atlama girişimi, nezh çevreye giriş beklentisi ya da ana-babanın elde ettiği yüksek konumu devam ettirme çabası, sınavları bir numaralı engel haline getirmektedir.

ÖSS sınavında sıfır çeken 30 bin kişi, sistemin iflasını göstermiyor mu?

Girilen sınavlarda yüksek puan alıp kapağı iyi bir bölüme atanlar için sorun yok gibi görünür. Ama mesela ÖSS için öngörülen barajı geçen öğrenci sayısının düşmesi, sıfır çeken öğrencilerin 30.000'lerde seyretmesi, çoğu öğrencinin mezun olduğunda iş sahibi olamayacağı bölümlere girmesi nasıl değerlendirilmeli? Ama daha da önemlisi girenlerin % 4.5'una tekabül eden 30.000 kişi kim? Kaçı kız, kaç erkek? Kaçı alt sınıflara, kaç örneğin her ÖSS sınavında en arkada kalan Şırnak, Hakkari, Ardahan gibi illere mensup? Bunların aileleri kimler? Ana-babaları ne iş yapar? Tabi bir de bu analizi ilk bine giren öğrenciler için de yapmak mümkün.

Ada

Gelin de şu soruyu çözün bakalım!

CAN DÜNDAR

Tariğim İsmi değıdır. Bulmaca tecrübem de... Üniversiteye girip derstaneyle gitmiş, test çöme alışkanlığı...

"C" şikareti işaretilerim. Bu kadar kazık bir soruyla baş edebilen tüm öğrenci arkadaşlarımla birlikte öğrenmek istiyorum.

Ama hangi analizi yaparsak yapalım, bazı gerçekler kendini belli ediyor. Öncelikle, ilk ve orta öğretimin çıktığını söylemek mümkün. Mesela son ÖSS sınavında öğrencilerin çok büyük bir kısmı fen ve matematik sorularına dokunmamış. Hep, neredeyse iki senede bir sınav modeli değiştiriliyor ama değişmeyen tek şey kalıyor geriye: sınav aracının kendisine dokunulmuyor. Dokunulmuyor, çünkü üst ve orta sınıfların ya da seçkinlerin işine geliyor bu sistem ve onun kılıcı olan sınav. Şu soru hiç sorulmuyor: Sınav yerine daha iyi, eşitlikçi, adil, demokratik, muhakeme gücünü artıran başka bir ölçme-değerlendirme aracı bulamaz mıyız? Yunanistan'da mesela sınav diye üniversiteye girişte öğrencilere kompozisyon yazdırılıyor. Zor mu kompozisyon yazdırmak? Öğrencilere hazır, yukarıdan manipüle edilmiş, paketlenmiş şıklar vermek yerine kendi şıklarını kendi yaratacakları bir ölçe-değerlendirme sistemi yaratmak zorundayız.

YÖK neden kaldırılmalı?

1982'den bu yana yürürlükte olan YÖK, 12 Eylül'ün "anarşi" kaynağı olarak gördüğü üniversiteleri askeri düzen ve disipline sokmak adına kurulmuştu. Ama giderek kapanın elinde kalan bir araç haline geldi. Artık hükümette hangi siyasal parti varsa, YÖK o parti adına çalışan ideolojik/ekonomik bir aygıtla dönüştü. Bu aygıtın ana görevi, üniversitelerin özerk bir yapı elde etmesini engelleyerek özgürleşmeleri, özerkleşmeleri ve bağımsız biçimde bilim ve eğitim merkezleri olmalarını engellemek. Üniversiteler hemen her konuda YÖK'e bağlılar: rektör ve dekan atamaları, doçentliğe yükseltilme, öğretim elemanı alınması, kadro tasahhihi, müfredatın düzenlenmesi, atama kriterlerinin kabulü, öğrenci sayısının (kontenjan) belirlenmesi, merkezli sistemle öğrenci yerleştirmenin kural ve düzenini belirlemek vb. Hal böyle olunca, YÖK, tüm üniversitelerin emri altına girdiği bir bürokratik aygıt oluyor. Fakat bazı özel vakıf üniversiteleri, uzunca bir süre yararlandığı YÖK sistemini şimdi kıyasıyla eleştiriyor,

zira YÖK, artık neoliberal iş dünyasının taleplerinin karşısında yer almaya başladı. 12 Eylül askeri darbe sisteminin ürünü olan bu örgütü, Türkiye burjuvazisi kaldırmak yerine kendi taleplerine uyarlamak istiyor çoktandır. Nitekim TÜSİAD 1990'ların başlarından bu yana hazırladığı çok sayıda yükseköğretime ilişkin raporlarla YÖK'ü adeta hallaç pamuğuna çevirdi. Ama YÖK tüm eleştirilere rağmen hala ayakta çünkü YÖK demek, hükümet olan siyasal parti için üniversitelerde binlerce kadro demek, döner sermaye demek, çeşitli kaynaklar demek vs. İşte bu yüzden YÖK kaldırılmalı. YÖK, üniversitenin sorunlarını çözmek yerine, siyasi çevrelerin ideolojik/iktisadi aracı/aygıtı haline geldiği için kaldırılmalıdır. Üniversitelerin sayısız sorunu, üniversitelerin kendi öznelerince çözülmesi gerektiği için YÖK kaldırılmalıdır. YÖK, üniversitenin asli bileşenlerinin (öğretim üyesi, öğrenciler ve idari personel) kendi kendilerini yönetmeleri için kaldırılmalıdır.

En önemlisi de, YÖK istediği zaman öğrenci harçlarını artırmakta, öğrenciler her geçen gün özel vakıf

üniversitelerine benzeyen bir yapıda okumaya zorlanmaktadır. YÖK bu yaz aylarında aldığı bir kararla 2009-2010 akademik yılı için yüksekokul ve lisans programlarında % 8, ikinci öğretim yapan bazı fakültelerde ise % 500'e varan oranda öğrenim harçlarını artırdı, yani zam yaptı. YÖK terminolojisinde harç yerine "katkı payı" deniliyor. Böylece bazı kamu üniversitesi fakültelerinde okumanın faturası 5000, hatta 10.000 TL'ye çıktı. YÖK bu kararla devlet üniversitelerini yavaş yavaş özel vakıf üniversitelerine benzetmeye başladı. Bunun anlamı, devlet üniversitelerinin piyasa ve rekabete açılmasıdır. Bu sadece katkı paylarının artırılması değil, öğretim üyelerinin belli konularda belli örgütlerin proje, burs ve teşviklerini edinmek için çalışma yapmaya zorlanmasında da görülmektedir. Öte yandan, YÖK ve sermayenin el ele vererek üniversiteleri liglere bölmeye başladığı görülmektedir. Daha çok az sayıda, kaliteli öğrenci ile öğrenim yapan araştırma üniversitesi modelindeki üniversiteler birinci ligde sayılıyor (Bilkent, Sabancı, Koç vd.). İkinci ligde devletin prestijli bazı üniversiteleri yer alıyor ki bunlar kurumsal kimliklerini inatla savundukları için ayakta kalmaya devam ediyorlar (ODTÜ, Ankara Üniversitesi vd.). Son sırada ise son 30 yılda kurulmuş ve işlevi neredeyse sadece kadrolaşmada kaynak sağlamak olanlar var (Erzurum Atatürk üniversitesinden son kurulan Giresun üniversitesine değin bir dolu taşra üniversitesi). Bu hiyerarşik yapı, bir süre sonra işe yarar/yaramaz üniversite ayrımını ortaya çıkaracak; öğrenciler arasında işe yarar üniversiteye girme yarışı daha da kızışacaktır. Bu, elemeye dayalı sistemi daha da güçlendirecektir.

Araştırma görevlileri yükseköğretimin yedek işgücü olmamalıdır

Olmamalıdır, çünkü geleceğin öğretim üyesi kadrosunun kaynağı olan araştırma görevlileri, yaptıkları araştırmalarla aslında birçok işlevi yerine getirmektedir: araştırma yapmak, yeni kuram ve bulgulara ulaşmak, bilimde canlılık sağlamak, ülke ekonomisine ve topluma katkıda bulunmak, öğretim üyelerinin çalışmalarına ve eğitim faaliyetlerine yardımcı olmak vb. Hal böyleyken aşırı iş yüküyle karşı karşıya kalan araştırma görevlilerinin iş güvencelerinin olmaması, tam bir itici güç (elbette olumsuz anlamıyla). Başında demoklesin kılıcı gibi sallanan iş güvensizliği durumuyla araştırma görevlilerinin kendilerini rahat hissetmeleri mümkün olmadığına göre, böylesi bir uygulamanın hikmeti ne ola ki?

Mine Anğ Küçüker'in bir yazısında ("Araştırma Görevlileri", Radikal İki, 14.06.2009) dikkat çektiği gibi, üniversitelerde kadroların geçicileştirilmesi sorunu olan bu sorun, iki temel nedenle üniversitelerin varoluş sorunudur. İlk olarak, özerk akademisyenler ve özerk üniversite (iş güvencesi özerkliğin gerekli ve fakat yeterli olmayan önemli bir koşuludur): "Konumları geçicileştirilen ve asgari yaşam koşullarını bile sağlayamayacak kadar düşük ücretlerle çalışan akademisyenler, bilimsel çalışmanın gerektirdiği fiziksel ve ruhsal hiçbir önkoşulun varolmadığı bir ortamda motivasyonlarını, şevklerini, neşelerini, umutlarını yitirirler. Bu neşesiz, kaygılı ortam artık akademik çalışmalar için tümüyle elverişsizdir. Böylesi bir ortamda bireysel çözümler aranır. Yaşamı sürdürmenin, hatta akademik çalışmalar yapabilmenin yolu değişik finans kaynaklarına bağımlılaşmadır.

Fırsat eşitlikleri, liyakat önemini yitirir, etik değerler yiter, önce bireysel, sonra da kurumsal özerklik yok olur.” İkinci olarak; birikim:”Üniversite bilginin ve bilimsel geleneklerin biriktiği kurumdur. Geçici kadrolarla bu birikim imkansız hale gelir.” Küçüker’in belirttiği gibi kadroların geçicileştirilmesi, atamaların merkezileştirilmesi, yaşam ve çalışma koşullarının bozulması, üniversitelerden kendi finans kaynaklarını yaratmalarının beklenmesi gibi olgular, Türkiye’de siyasal-sosyal ekonomik değişimin tezahürleri olarak araştırma görevlilerini de etkilemektedir.

O halde ne yapmalı?

Elbette bir grup araştırma görevlisinin yaptığı gibi başta 50/d olmak üzere kendi durumlarını itibarsızlaştıran birçok YÖK kuralına hayır demelidir. Denmeye de başlandı bile. Fakat her koyun kendi bacağından asılır misali araştırma görevlileri hala kendi sorununun kendisi dışındaki dinamikler tarafından çözülebileceği yanılsamasını yaşamaya devam ediyor. Adı üzerinde, yanılsama bu ve çözüm değil.

Araştırma görevlilerinin tanımı nedir?

1980 öncesi “asistan” olarak tanımlanan araştırma görevlileri, doktoralarını verdikten sonra doçent olup rahatça öğretim üyesi olabiliyorlardı. Oysa araştırma görevlilerinin “öğretim kurumlarında yapılan araştırma, inceleme ve deneylerde yardımcı olan ve yetkili organlarca verilen ilgili diğer görevleri yapmakla yükümlü öğretim yardımcıları” olduğu belirtilmekte ama pratikte araştırma görevlilerinin iş yükleri arasında akademik olmayan birçok iş bile yer almaktadır: öğretim üyesinin odasının tozunu almak, badana-boya işlerini yapmak, akademik çalışmaları için gereken verileri toplamak vs. Bu ilişkiyi geleneksel lonca sistemi içindeki usta-çırak ilişkisi kılıfıyla meşrulaştıran kimi öğretim üyesi, emrindeki araştırma görevlisinden sonuna değin yararlanmakta, adeta bu genç bilim insanı adaylarını sömürmektedirler. Doktorasını bitirince kapıya konulan araştırma görevlisinin nereye gideceği, kendisini ve varsa ailesini nasıl geçindireceği, akademik çalışmalarına hangi kaynakla devam edeceği belirsizdir. Araştırma görevlisini yedek işgücü ordusuna gönderen bu sistemin en sorunlu tarafı, gerçek bir demokratik ve bilimsel ruh içinde öğretim üyesinin yetiştirdiği bir araştırma görevlisinin doktora bitince hocasından ayrılması ve bir dolu çalışma projesinin yarım kalmasıdır. Öte yandan araştırma görevlileri, tam bir açmazın içinde yüzmektedirler: düşük maaş, o da güvenceli değil, edinilen deneyimin bir başka üniversitede değerlendirilememesi, bilimsel çalışmaların doktora sonrasına sarkamaması vb. Belki de araştırma görevlisi, araştırmadan çok eğitim-öğretimin angarya işleriyle uğraşıyor; iş güvencesi olmadığı için de buna ses çıkarmıyor, çıkarmıyor çünkü “belki doktoramı bitirince 33. maddeye, yani daimi kadroya geçirilirim” beklentisini içinde yaşıyor.

Sistem eğitsel tabularını devam ettiriyor

Türkiye eğitim-öğretim sisteminin birçok tabusu var: anadilinde eğitim, okulda üniforma giyme zorunluluğu, andımızı her sabah okuma yükümlülüğü, Heybeliada Ruhban Okulunun açılamazlığı vs. Buna başka tabuları da eklemek mümkün. Ulus-devletin tartışılmaz dediği bu kadar çok tabuyla özgürlükçü bir eğitim-öğretim sistemi nasıl kurulabilir, bilinmez. Eğitim içinde çeşitlenme, farklılaşma ve zenginleşme giderek kendi dinamiklerini bir doğa yasası gibi dayatmaya devam ederken 100-150 yıl öncesinin eğitim anlayışı

ancak tabuları devam ettirmeye yarıyor. Mesela okul kıyafeti, belki Cumhuriyetin ilk yıllarında çocuklar arasında çeşitli farklılıklar (avantajlar, dezavantajlar) üzerinden ayrımcılıkların üretilmesinin karşısında anlamlı bir çözüm mekanizmasıydı. Ama günümüzde artık öğrenciler homojen değil, heterojen grup, kimlik, aidiyet ve kültürlerini okullarında da yaşamak istiyorlar. “Okul kıyafetini serbest bırakırsak, zengin öğrenci markalı elbise, dindar öğrenci dini simgeli kıyafet, farklı etnik kökenden gelen öğrenci de kendi kimliğinin renklerini taşıyan elbiseler giyip okula gelir ve bu da öğrenciler arasında çatışma nedeni olur. Kuşkusuz, kıyafet konusunda bir sınır

Okulda üniforma dönemi geçmedi mi?

Türkiye eğitim sisteminin belki önemsiz gibi görünen ama en simgesel sorunlarından biri okul kıyafetidir. Ya da ulus-devlet jargonuyla üniforma; tek biçimli, birörnek, aynı elbise. Üniforma adı, hemen akla ordu ve polis örgütlerini getiriyor; otoriteye mutlak bir itaati rütbe, işaret, simge, yazı üzerinden kıyafette cisimleştiren ulus-devlet geleneği kurduğu ordu ve polis teşkilatlarının yanı sıra “milli eğitim”de de tek biçimli okul kıyafetleriyle ulus-devlete olan bağlılık ve sadakati artırmaya çalışmıştır. Sosyolojik anlamda öğrenciler arasındaki çeşitli farklılıkların (sınıf, bölge, din, etnik kimlik, köken vb.) ortaya çıkmasını engelleyerek homojen bir bütün (ulus) yaratmayı hedefleyen ulus-devletler, aslında doğal farklılık, çeşitlilik, zenginlik, kişisel özgürlük gibi konuları uzun süre bastırmıştır.

Öğrencilerin belki de okul avlusunda, dersliklerde üzerine en fazla konuştukları konulardan biri okul üniformasıdır. Devletin ileri karakolları olan müdür, muavin ve öğretmenler velilerle elbirliği ederek okul kıyafetlerinin “üniforma” niteliğini korumaya çalışırken öğrenciler belki de içgüdüsel olarak bu kıyafetlere karşı hep muhalif olmuşlardır. Bu muhalefetin en masum işaretlerinden biri, kıravatı düzgün bağlamamak, eteği habire yukarı çektiirmek, ceketini omuzda taşımak gibi “ası” davranışlar olmuştur. Yani, öğrenciler için istediği kıyafetle okula gitme konusu, tam da bir özgürlük konusudur.

2009 yılı Haziran sonunda MEB’in okul kıyafetlerini yeniden düzenlemeyi hedefleyen çalıştayında (Öğrenci Kıyafetlerini



AKP’nin İlk Millî Eğitim Bakanı Ertan Müncü, bakanlığının ilk günlerinde öğrenci kıyafetlerinde serbestliği tartışmaya açtığında gerekçelerini de anlatılır bir şekilde ortaya koymuştu. Müncü, in-

Önlük, yoksulluğu değil zenginliği gizleyen bir örtüdür

bakan” diye yazdı.

Oysa bana göre, düzenlenen çalıştay döşemin Millî Eğitim Bakanı tarafından Eylül 2008’de 2009-2010 öğretim yılında mavi önlük zorunluluğunun kaldıracağı

Bakanlığın açıklaması benim bu yorumumu doğruluyor. Bakanlıktan yapılan açıklamada “Konunun en önemli taraflarından birisi olan tekstil sektörü temsilcileri de uygulamanın daha sonraki bir tari-

Değerlendirme Çalıştayı) kaygıların ağır bastığını öğrendik. Yani, okul kıyafetleri serbest bırakıldığında öğrenciler ya dini, etnik, ideolojik simge ve renkler taşıyan kıyafetlerle okula gelirlerse! Basından öğrendiğimize göre, okul kıyafetlerinin aidiyet duygusu yaratması açısından da gerekli olduğu savunulan çalıştay raporlarında kız öğrenciler için pantolon önerilmiş. Pantolon konusunda geç bile kalındı, zira memur bayanlar bu hakkı elde etmişlerdi.

Aslında “bu çalıştay, Cumhuriyetin ilk ve kuruluş döneminin mantığını sürdürdü” desek yanlışmış olmayız. Çalıştayda Sosyo-Kültürel Değerlendirme Komisyonu’na göre okul ortamında okul kıyafeti (üniforma) giyilmeli, zira kılık-kıyafet bir cumhuriyet projesidir. Bu nedenle ülkenin çağdaş toplum olma yolundaki kabul ve ilkelerine uygun olmayan biçim ve modellere yer verilmemelidir. Fiziksel Gelişim ve Eğitim Komisyonuna göre ise, bu konuda öğrencilere danışılmalı; kıyafetler sade, sağlığa uygun ve ekonomik olmalıdır. Ana sınıf öğrencilerinin kıyafetleri serbest olmalıdır. Kız öğrenciler pantolon etek giyebilmelidir. Ekonomik Değerlendirme Komisyonu’na göre de, kılık-kıyafet ile ilgili kuralları MEB belirlemelidir. Komisyona göre 1-5. sınıflar için serbest kıyafet uygulamasına gidilebilir. Çalıştayda üretilen raporların Milli Eğitim Bakanı Nimet Çubukçu’ya sunulacağı ve kıyafetlerle ilgili düzenlemenin sonra yapılacağı belirtilmişti.

Şimdi bu noktada sorulması gereken soru şu: 21. yüzyılda öğrencinin okula hangi kıyafetle gelme(me)si gerektiğini dikte eden bir MEB anlayışı öğrencilere özgür(lükçü) bir eğitim-öğretim verebilir mi? Türkiye eğitim sistemi, öğrenciler için yapılabirliklerden ziyade yapılamazları daha fazla vurguladığı için bir türlü eğitim sistemine yabancılaşmış birey sorununu aşamamaktadır. Çözüm çok basit: Eğer özgür, özerk ve kendisiyle barışık, sosyal, her konuya duyarlı bir insan yetiştirmek istiyorsanız, çocukluk, ergenlik ve gençlik çağındaki öğrencilerin okullarda ne giyeceklerini dikte etmekten vazgeçersiniz. Kıyafet, basit bir elbise sorunu değildir. Öğrenciye dikte ettiğiniz, üzerine giymeye zorladığınız elbiseyle, ona sadece üniforma giydirmekle kalmaz, bir dolu geri, çağdışı ve insan doğasına aykırı fikri de giydirmiş olursunuz.

olabilmeli ama öğrencilerin kendi içlerinde bu sınırı anlayabilecek olgunlukta olduğu konusunda da onlara güvenilmedir. Bırakalım öğrenciler kendilerini rahat ettikleri kıyafetlerle gelsinler okula, belki böylesi bir yaklaşım sonucunda akademik başarıları artabilir. Nitekim Batıdaki çoğu eğitim-öğretim kurumunda uygulanan yöntem budur.

Eğitim sistemimizin bir başka tabusu da “Andımız”. And, herhalde öğrencilerin çoğu zaman otomatik olarak söyledikleri bir metin olsa gerek. Bu metnin ezberlenip eğitim-öğretim yılının her günü, sabah, bazen soğukta, açık havada söylenmesinin çocuk öğrencilerde ya-

rattığı hasarlar var mıdır acaba? Elbette ezbercilikten kurtulmaya çalışan bir sistemin yöneticilerinin bu ritüeli devam ettirmesi tam bir çelişkidir. Andın körpe beyinlere kazandıracağı ne olabilir ki?! Artık savaş, şiddet, öldürme gibi olgulardan nefret eden bir nesil yetişiyor ve siz bu nesli milliyetçilik dozu tam gaz giden bir metinle eğitmeye çalışıyorsunuz. And için acaba ilkokul yılları boyunca toplam kaç saat harcanıyor? Ve bu saatlerde daha yaratıcı bir ritüel uygulanamaz mı acaba? Mesela, her sabah illa ki bir ritüel yapılacaksa çıkıp daha sanatsal, sportif, kültürel bir eylem yapılamaz mı? Üzerinde düşünmeye değer.

“Andımız” artık çağın gerisinde kalmadı mı?

Andımız, eğitsel bir pratik, sapına değin militarist, milliyetçilik dozu bir hayli yüksek bir pratik. And, 1933 yılından bu yana ilkokullarda her sabah okutuluyor; hem de öğrencilerden yüksek sesle okumaları istenerek, bir asker, polis ve özel güvenlik görevlisi gibi hançerelerini yırtarcasına okumaları isteniyor. Küçük çocuklara böylesi bir pratiğin ne tür bir fayda sağlayacağı sorusu mutlaka sorulmalı. Böylesi bir tekrar pedagojik açıdan öğrenciye ne kazandırabilir? Bunun mutlaka bir bilimsel açıklaması olmalıdır. “Varlığım Türk varlığına armağan olsun” sözünü bir düşünelim. Bugün pek çok genç, geçmişte olduğu gibi, uzun dönem askerlik yapmamak için üniversite kapılarını zorladı; askere geç gitmek için master, doktora programlarını sonuna değin kullandı. Bu tür davranış normaldir, çünkü askerlik zor, zahmetli ve tehlikelidir. Gençlerin çoğu bu zorluktan kaçmak istemektedir (elbette bir kısmı da koşarak gitmektedir). Nihayetinde hayat güzeldir; gençler çocuklar kolayca varlıklarını bir başka varlık için feda etmeyi kolay kolay göze alamazlar. Bu nedenle her Türk, asker doğmaz. Kaldı ki, Türkiye’de okullarda okuyan ve etnik kimlik olarak kendini Türk görmeyen gayrimüslim ve Kürt vatandaşlarımız var. Bu insanlar varlıklarını Türk varlığına değil belki, ama Türkiye ülkesinin devamı için adayabilirler. Bu da onların kararı ve bilebilecekleri bir iş.

15 Temmuz 2009 tarihinde köşesinde yazdığı yazıda (“Her sabah ‘Türküme, doğruyum’ ”, Radikal) Oral Çalışlar’a göre ulus-devlet inşası sırasında uygulamaya sokulan bir dizi ideolojik metin, yemin, ritüel aslında ırkçıdır. Oral’a göre daha sonra askeri darbeler döneminde bu metinlerdeki vurgular daha da sertleştirildi, ritüeller daha da katılaştırıldı. Ama sorun olduğu gibi ortada duruyor ve en sorunlu tarafı, armağan işi. Çalışlar’ın da belirttiği gibi “varlığınızı bir varlığa armağan etmeniz, sıradaki parçayı dayınıza armağan etmeniz kadar basit bir işlem değil. Etnik çeşitliliğin olduğu toplumlarda bu armağan etme işlemi daha da sorunlu hale geliyor.” O nedenle, okullarımızda güçlü bir ortak bilinç yaratılmak isteniyorsa, kardeşlik bağını güçlendirici demokratik, çokkültürlü yeni bir metin hazırlanabilir. Ama kanımca, siz müdür, muavin ve öğretmenler, öğrenciler arasında kardeşliği güçlendirici başka mekanizmaları (spor karşılaşmaları, kültürel alışverişler vb.) kullandıkça böylesi ayrımcı ve pedagojik açıdan zarar verici metinleri her Allah’ın günü papağan gibi tekrar etme gereği kalmaz.



Özel vakıf üniversiteleri, eğitimin anlamını değiştiriyorlar

Evet pek çok açıdan eğitimin anlamını değiştiriyorlar. Örneğin, kaliteli eğitim ancak parasal karşılığı ödenecek alınabilir anlayışını yerleştiriyorlar. Haliyle bu anlayış, elitizmi (meritokrasiyi de) güçlendiren bir anlayış. Elit ailelere mensup öğrenciler, kendileri gibi paralı ve havalı aile çocuklarıyla aynı havayı soluyarak bir bakıma vakıf şirket-üniversiteleri sayesinde elitist konumlarını yeniden üretme imkanlarına sahip oluyorlar. Türkiye’de sayıları 50’ye dayanan şirket-üniversiteler, artık devletin eğitimden elini eteğini tümünden çekmesini ya da kendileri gibi eğitimin tüm kademelerini ve hizmetlerini paralı hale getirmesini bir rasyonellik gereği olarak sunuyorlar. Söz konusu rasyonaliteye göre, artık devlet bedava-parasız eğitim nosyonunu sürdüremez, sürdüremez çünkü bedava-parasız eğitim hiçbir biçimde kaliteli olamaz. Kalitesiz eğitim demek, onların nazarında öncelikle çağın (küreselleşme çağının) gerisinde kalmak demektir. Burada küreselleşme trenini kaçırmamak adına ne kadar değer varsa sahiplenilmektedir. Ama asıl sahiplenilmesi gerekenleri, şirket-üniversiteler sahiplenmiyorlar. Mesela burslu öğrenci miktarını artırmıyorlar,

kendi öğretim üyelerini yetiştirmek yerine hazır konup devlet üniversitelerinden eleman devşiriyorlar, öğrencilerinin çeşitli ihtiyaçlarını (yurt, ucuz yemek ve eğitim materyali vs) karşılamıyorlar, kontenjanlarını sınırlı tutup az sayıda ama kaymaklı (isteniilen ücreti ödeyebilecek) öğrenci alımına gidiyorlar vs.

Çoğu liberal aydın, gazeteci ve yazar, YÖK’ü merkezi ve totaliter bir sistem uygulamakla eleştiriyorlar. Doğru. Ama başka doğrular da var ve bu doğruları bu liberaller söylemiyorlar. Bugün üniversite eğitimi, YÖK kanalıyla ne kadar merkezi ve totaliter bir anlayış altına girmişse bir o kadar da şirket-üniversitelerin paracı/piyasacı anlayışlarının hakimiyetine girmiştir. Bugün şirket-üniversite modeli, yedegine dershane ve özel okulları da alarak, bilgidan (knowledge) ziyade becerinin (ability) değerini vurguluyorlar: İş yapma/bitirme becerisi, teknik beceri, yabancı dil becerisi, proje kapma becerisi, takım ruhuyla hareket etme becerisi vb. Bu çerçevede dünyadaki genel neoliberal eğilime paralel olarak öğrenci merkezli eğitimi inşacı (konstrüktivist) bir anlayışla kurup eğitimin entelektüel içeriğini boşaltmaya çalışıyorlar. Belki de getirip yerleştirdikleri en tehlikeli anlayış da bu.

Şirket-üniversiteler ne tür sorunlar yaratıyor?

Elbette birçok sorun yaratıyorlar. Bu kuruluşlar, piyasa değerleri ve ideolojisine kökten bağlı oldukları için neoliberalizm dediğimiz ideolojiyi sonuna değin ve güçlü bir biçimde üniversiteye taşıyor ve yeniden üretiyorlar. Piyasa değerleri ve ideolojisi çerçevesinde, üniversiteyi entelektüel bir bilgi(lenme) kurumundan çıkarıp kar amaçlı bir işletmeye dönüştürüyorlar. Bugün Türkiye tam bir özel vakıf şirket-üniversitesi cenneti. Kârlı bir işletmecilik imkanı sağladığı için parası olan ilgili herkes gözünü

üniversite kurmaya diyor. Nitekim ülkede ne olursa olsun üniversite okumaya can atan milyonlarca genç ve onlar için para harcamaya hazır veliler olduğu sürece daha fazla özel vakıf üniversitesinin kurulması mümkün. Piyasa neyi emrediyorsa, özel vakıf üniversiteleri de onu yapıyor: Piyasada iş/para karşılığı olan bölümlerin açılması, piyasada işe yarayacak bilgilerin öğretilmesi, piyasaya uygun bir birey tipi yetiştirilmesi vb. Özel vakıf üniversiteleri, piyasanın talepleri doğrultusunda bir kalite tanımı yaparak birçok bilgi/bilim alanının öğrenciler nezdinde itibarsızlaştırılmasına neden oluyorlar. Mesela özel vakıf üniversitelerinin neredeyse hepsinde Felsefe, Antropoloji gibi bölümler açılmamaktadır. Çünkü onlara göre bu tür bölüm, bilgi alanı ve disiplinlerin piyasada karşılığı yoktur. Özel vakıf şirket-üniversiteleri, öğrencisini müşteri olarak gördüğü için müşterisi ile ekonomik bir alışverişe girmektedir. Müşteri-öğrenci, şirket-üniversitenin istediği parayı verdiği sürece hizmet almakta; onun dışında hizmet dışı kalmaktadır. Öte yandan özel vakıf üniversiteleri, yeni bir üniversiter gelenek yaratmaktadır. Bu neoliberal gelenek gereği her üniversite birimi, bünyesine yeterince öğrenci-müşteri çekmek, kaymaklı projeler alabilmek ve çeşitli kaynaklardan yararlanabilmek adına öğretim üyelerini manipüle etmektedir. Örneğin, kendi bölümüne yeterince proje bulamayan, öğrencilerin yıl sonu verdiği değerlendirme notlarından geçer not alamayan öğretim üyeleri pekala kapıya konulabilmektedir. Aksine, proje bulan, öğrencisine daha okul sıralarındayken iş bulabilen (şirket ayarlayan), üniversitesini her ortamda satmaya çalışan öğretim üyeleri, özel vakıf şirket-üniversitelerinin öğretim üyesi profiline uymaktadır.

Özellikle akademik dönem başlarında özel vakıf üniversitelerinin yaygın medyada reklamları görülür. Bu reklamlar tam bir işletme mantığına göre tasarlanırlar. Vakıf üniversitesi, kendini piyasada iş yapacak şekilde pazarlamaya çalışır. Mesela ona göre bölümlerin reklamları yapılır: Mimarlık, iç mimarlık, endüstri ürünleri tasarımı, görsel iletişim tasarımı, grafik tasarım vs. Bu bölümler bir özel vakıf şirket-üniversitenin sanat ve tasarım fakültesinin bölümleridir. Özel yetenek sınavıyla öğrenci alan bu bölümlere ön kayıt yaptırmak için bile bir miktar para (en az 100 TL) yatırmak gerekir. Sonrasında ise binlerce dolar. Binlerce doları yatıran öğrenci de şirket-üniversitesinden kendisi için piyasada işe yarar bilgi ve beceri isteme hakkını kendinde görecektir. Dolayısıyla bu tür alışverişte, öğrenci işine gelmeyen bilginin hesabını öğretim üyesi ve şirket-üniversitesinden sorabilmekte; üniversite de kendini ona göre ayarlamaktadır (“Müşteri her zaman haklıdır”, “müşteri velinimetimizdir”). Öğrenciyi bir müşteri, tüketici ve borçlu konumuna sokan şirket-üniversite modelinin bilgi meselesinden ziyade mezuniyet, iş/istihdam, para, lüks (kaliteli) yaşam gibi konularla ilgilenmesi, rahat bir hayat peşindeki gençleri kendine çekmektedir. Nitekim, artık gençler sınava girip de puan aldıktan sonra seçeceği üniversiteye canlı geziler düzenlemekte; söz konusu üniversitedeki eğitim kalitesinden (öğretim üyesinin yayınlarının kalitesi, ders verme becerisi, kütüphanedeki kitaplar vb.) ziyade otelcilik yönünü (binaların haşmeti ve görünümlü, kampüsün güzelliği, yurt ve yemekhane gibi mekanların kalitesi, kampus içi çarşı imkanı, yüzme havuzu gibi imkanlar vb.) merak ederek seçimde bulunmaktadır.

Son bir nokta: Anayasanın 130 maddesinde “kanunda gösterilen usul ve esaslara göre kazanç amacına yönelik olmamak şartıyla vakıflarca devletin gözetim ve denetimine tabi yükseköğretim kurumları kurulabilir” deniliyor. Peki sormak lazım: Şirket-üniversitelerimizin kazanç/kar amacına göre işlemediği nasıl tespit ediliyor? Devlet bu üniversiteleri hangi konularda gözetim ve denetime tabi tutuyor?

Dinin eğitimdeki ağırlığının artırılması: Ruhban Okulu bize neyi anlatıyor?

Hristiyan Batı, yerli/yabancı liberal yazar-çizer ve AKP çevresi için bir özgürlük meselesini anlatıyor. Elbette İmam-Hatipler varsa, Ortodoks Ruhban Okulu da olmalıdır. Ama mesele sadece bir özgürlük meselesi gibi görünmüyor. Gerçekte din okullarına ihtiyacımız olup olmadığı da tartışılmalı ki, bence yok. Elbette mesele, ne de sadece bir laiklik meselesi? Belki şu soruyu sormak gerek: Türkiye'nin ihtiyacı, İmam-Hatip Okulları ve Ruhban Okulu mudur? Ülkemizde yeterince İmam-Hatip ve yeterince Ruhbanın (din adamı sınıfı) olduğu biliniyor. Bun-

ca din adamını ne yapacağız? Ne yapacağız, çünkü halkımız yeterince dindarlaştı ve eh dini ihtiyaçlarını kendileri karşılayabilecek hale de geldi, getirildi. Ama eğitimde dinin ağırlığının artmasının otomatikman bilimin ağırlığının azalması anlamına geldiğini biliyoruz. İmam-Hatip Okulları, Ruhban Okulu gibi okullar varolduğu sürece güçlenecekler ve diğer eğitim kurumlarının içeriğini etkileyeceklerdir. Çünkü bu yönde çalışan bir hükümet var, aslında hep de olageldi. Sonunda gelinen nokta, Darwin Evrim Teorisi'nin MEB'de hiçbir savunucusunun kalmaması oldu. Hal böyle olunca eğitimimizin onca sorunu dururken Heybeliada Ruhban Okulu sorununu İmam-Hatip sorununa da ekleyerek dikkatimizi buraya boca ettik.

AKP, Heybeliada Ruhban Okulu'nu açmak istemekle neyi hedefliyor?

İlk yanıt şu olabilir: AB baskısını ya da talebini karşılıyor; yani AB müktesebatını uyguluyor, yol haritasının gereğini yerine getiriyor. Kuşkusuz bu, doğru ama eksik bir yanıt. Zira meselenin başka birçok boyutu var.

Haziran 2009'da MEB, Heybeliada Ruhban Okulu'nun faaliyetlerine yeniden başlayabilmesi için bu okulun bir vakıf bünyesinde kurulması ya da hem MEB'e hem de YÖK'e bağlı olarak faaliyetlerini yürütmesini öngören iki yeni formül geliştirmişti. Basından öğrendiğimize göre, Obama'nın Türkiye'ye gelişiyle bir kez daha ama bu sefer daha güçlü gündeme gelen bu konu, artık neredeyse uluslar arası bir sorun haline geldi. Tıpkı İstanbul'daki Rum Ortodoks Kilisesinin ekümenlik iddiasında olduğu gibi. Peki Batının bu din konusunda ısrarlı talebinin ardında yatan, sadece basit bir özgürlük meselesi mi? Elbette değil. Burada liberal özgürlükten ziyade eğitimin yasal içeriğine de bir müdahale söz konusu. Haliyle, Heybeliada Ruhban Okulu'nun açılması, Özel Öğretim Yasasının değiştirilmesini gerektiriyor. Bu yasaya göre ülkemizde özel dini ve askeri okul açılmıyor. MEB'in planına göre bu yasada değişiklik yapılacak ve Ruhban Okulu, İmam Hatip liseleri gibi bir statüye kavuşturulacak. Okulun müfredat ve ders kitaplarını MEB belirleyecek. Bu çerçevede özellikle laiklik yanlısı çevreler şu kaygıyı dile getiriyorlar: Açılan bu yasal kapıdan tarikatlar da girer ve onlar da kendi okullarını açmaya girişirler. Kaygı haklı ama tarikatların zaten eğitimsel etkinlikleri (yurt, Kuran kursu, özel öğretim kurumları, dershaneler, üniversiteler vb.) sürmüyor mu?

Teoloji (İlahiyat) okulu olarak eğitim veren Heybeliada Ruhban Okulu, 1971'de Anayasa Mahkemesince alınan bir kararla (bütün özel yükseköğretim kurumlarının bir devlet üniversitesine bağlanması ve devletleştirilmesi) ve dayatılan bir anlayışa (ya bir Türk üniversitesine ya da bir İlahiyat Fakültesine bağlanması gerekiyordu) karşı çıktığı için kapatılmıştı. Patrikhane şimdi ne MEB'e bağlı olarak yüksekokul statüsünde eğitimlerini sürdürmek ne de bir üniversite bünyesine girmek istiyor. Yani tam bağımsız olmak istiyor. Peki, bu nasıl olacak?

Türkçe olimpiyatlarını nasıl değerlendirmek gerekir?

Kuşkusuz Türkçe Olimpiyatlarını, bir Olimpiyat olarak değerlendirmek gerekir. Çünkü Olimpizm ruhu, farklı dil, din, renk, etnik köken, bölge, ırk, cinsiyetten insanın (sporunun) yarıştığı bir zenginlikler galerisidir. Olimpiyatta kendine benzetme yoktur. Olimpiyatı düzenleyen ülke, kendine has renkleri Olimpizm ruhunun içine katar ama müsabıklara empoze etmez. Pekin olimpiyatlarında sözelimi Çin hükümeti hiçbir sporcuya Çince konuşma, Çince şarkı söyleme, Çinliler gibi halk oyunu oynama, dans etme konusunda bir empozede bulunmamıştır. Fakat Fethullah Gülen kaynaklı Türkçe olimpiyatları aslında İslami bir misyonerlik ama milliyetçi bir misyonerlik tonu taşıdığı için bir empozedir. Türkçe olimpiyatlarına katılan farklı ülke çocuklarının kendi dillerinin hiçbir değeri yoktur bu olimpiyatı düzenleyenlerin nezdinde. Evet bu olimpiyatlara katılan çocuklar, kendi ülkelerinde Fethullah Gülen cemaatine bağlı öğretmenler tarafından verilen İngilizce eğitimle öğretimlerini yapıyorlar ama bu çocuklara kanımca asıl verilmek istenen iki konu(m) var: İslamiyet ve Türkçe üzerinden Türk milliyetçiliği. Ama İslami bir Türk milliyetçiliği. Biraz Türk-İslam Sentezi gibi bir şey. Başbakan Erdoğan bu yıl düzenlenen Olimpiyatlara katılanları eğitenler için “Osmanlı Akıncıları“ demişti. Doğru söze ne denir? O halde, Fethullah Gülen okullarını Akıncılık çerçevesinde bir fetih ideolojisiyle ele almak lazım. Bizim Akıncı öğretmenler bu okullarda kimi, nereyi ve neden fethedecek-

ler? Türkçe Olimpiyatlarını ve Fethullah Gülen okullarını ancak bu soruya cevap vererek anlayabiliriz.

Sonuç

Kuşkusuz Türkiye eğitim sisteminin başka birçok sorunu var. Eşitsizlik, kalite, materyal, bina ve sınıf, öğretmen, katılım, merkeziyetçilik, ödeneksizlik vb. Yukarıda sorunlardan sadece birkaçını inceledik. Sorunların tespiti ve tarifi, bizim ana başlıktaki soruyu yanıtlamamıza imkan sağlıyor. Türkiye eğitim sistemi, yoksul halk kesimlerinin ve de çocuklarının eğitim sisteminde hiçbir hak, ayrıcalık ve katılımlarının olmadığı bir noktaya gidiyor. Üst sınıflar Türkiye eğitim sistemini ideolojik, kuramsal-pratik ve yönetsel açıdan belirlemeye devam ediyorlar. Eğitim sistemimizin daha bir azgınca kapitalistleşmesi sürüyor. Üst ve orta sınıf kökenli aile çocukları için eğitim, basit bir prosedür haline gelmiş durumda: Önceden belirlenen kaliteli okula gidilecek ve alınacak diploma ile yüksek maaşlı işe girilecek. Alt sınıf kökenliler için eğitim hala bir umut: Yoksulluktan kurtulma ya da sınıf atlama umudu. Ama umutlar gerçekleşmiyor, çünkü sistem ancak çok az sayıdaki yoksul ama zeki/becerikli gencin sınıf atlamasına izin veriyor. Gerisi de ya düşük ücretli, mesleki alanıyla ilgili, ne sürdüren ne de güldüren bir işe girip çalışmak zorunda ya da işsizler ordusuna katılıp marjinalleşmek durumunda. Elbette çare ve çözümler önümüzde. Öncelikle, eğitim, parasız, kitlesel, demokratik ve bilimsel bir içerikle herkese sunulmalı. Bunun mücadelesi yapılmalı. Öğretmen sendikaları, öğrenci sendika ve dernekleri vb. bunun mücadelesinin yıllardır içerisinde zaten.

Çocuk okula başlarken

Recep Nas*

Tatil bitti bitecek, eylülde okullar açılıyor. Acaba çocuklar okulu özlediler mi, okulların açılmasını ipe çekiyorlar mı? Çocuklar gerçekten okulu, dersleri seviyorlar mı, okula koş a koş a gidecekler mi? İbrahim Kıbrıs'ın doktora tezinin veri toplama aşamasında çocuklarca yazılan küçük metinlerden biri şöyle:

"Bazı derslerde çok sıkılırım. Yani alttan ve üstten bastırılmış bir yastık gibi. Zil sanki bir kahraman, Atatürk gibi görülür. Ben zil çalınca patlayacak bir volkan gibi koşarım."(5.sınıf)

İstanbul Çocukları Vakfınca yaklaşıp 1,5 milyon ilköğretim okulu öğrencisine 'en büyük düşleri' soruluyor (Cumhuriyet, 12.08.2002).Çocukların büyük bir bölümünün düşü, "Ailede ve okulda sevgi görmek" İlginç bir düş de şu:"Dersler 5 dak., teneffüsler 40 dak. olsa...

Hani bilinen, çokça anlatılan bir fıkra vardır :

Çocuğa sormuşlar,

"Dünyada en sevdiğin şey ne?"

"Zil sesi" demiş.

"Peki, hiç sevmediğin ne?"

"Zil sesi" demiş yine.

"Ne demek bu şimdi?"

"Dersten çıkış zilini seviyorum, derse giriş zilini sevmiyorum."

Kar yağmaya başlayınca, çocukların derste pencereden kar yağışına bakıp, birbirlerine göstererek "tatil ya-

gıyor!" dediklerini biliyoruz. Birkaç yıl önceydi, zorlu bir kış yaşamıştık. Ankara'da kar yağışı nedeniyle okullar iki gün tatil edilince, TRT bunu -hem de birinci haber olarak, hem de TRT farkı diyerek- "Çocuklara müjde!" diye duyurdu. Demek ki büyükler de okul tatil olunca çocukların sevineceklerini düşünüyorlar. Öğrencilik yıllarını anımsadıkları için mi acaba, belki de, neden olmasın?

Gerçek mi, fıkra mı, bilmiyorum, ama çok hoş bir olay anlatılır: Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri derste kıyamet gününü anlatıyormuş, çocuklardan biri parmak kaldırarak soruyor, *"Hocam, o gün okullar tatil olacak mı?"*

Ahmet Rasim'den (1979) bir alıntı:

"Anlatırlar:

Hoca yılgını çocuğun biri okulda nasıl olduysa uyuyakalmış. Arkadaşları onu korkuta korkuta uyandırmak için, bir yandan dürtükleyerek, öte yandan da,

"Kalk kalk, okul yanıyor," deyince birdenbire gözlerini açmış,

"Hoca da yandı mı?" diye sormuş"

"Pazartesi sendromu" gibi "Eylül sendromu"ndan da söz edilemez mi? Oktay Akbal anlatıyor: *"Eylül hüznü şeyler anımsatır. Ta çocukluğumdan kalmış bir korkumdur eylül ayı. Okullar açıldı açılacak, dersler, sınıflar, öğrenciler, derken sınavlar... Tutacağım Şehzadebaşı'ndan yolu, Beyazıt'a, Kumkapı'ya... Taş bir yapı, soğuk bir sınıf... Zorla, isteksiz gittim hep okullara. İlk izlenimin verdiği burukluk geçip gitmedi bende... Ne zaman eylüle girsek kendimi o ilkokul günle-*

rinde bulurum. Kısa bir an için de olsa bir ürperiş sarar beni” (Cumhuriyet, 08.09.2002)

“İlk izlenim, son izlenimdir.” Bu bir İngiliz atasözüdür. Bu söz, çocuğun okula başlayacağı ilk gün için söylenmiş sanki. Evet, evin dışındaki bir otoriteyle kurulan ilk ilişki, çocuğun eğitime ve topluma karşı takınacağı tutumu etkileyebilir. (Sandström 1971:216)

Bir öğretmen, okula başladığı günü unutmamış, şöyle anlatıyor: “Okulda dövüleceğimi düşünüyordum, sınıfa girmek istemiyordum. Bahçede bir ağaç köküne oturdum. Öğretmen beni gördü, çağırdı. Eyvah! Dayak gelecek, dedim. Sonra geldi, elimden tuttu, beni sınıfa götürdü, çizgi çizdirdi.

Bana,

-Aferin, ne güzel çizdin, dedi.

Öğretmen gibi güzel çizdiğimi düşündüm.

O ilk gün eve giderken uçuyordum. Yokuş bana vız geldi.”

Okulda dövüleceğini düşünüyor bu çocuk, bu düşünce nasıl, nerden yerleşmiş olabilir onun taze beynine, böylesine kaygılı, ürkek.

Duymuşundur, belki size de söylenmiştir. Yakında okula başlayacak çocuk, birazcık ‘yaramazlık’ yapıverse, denir hemen,

“Şimdi sen yap bakalım yaramazlığını,yarın okula başla da görürsün sen,mum gibi olursun vallahi”

İlkokul öğretmeniymen, bir köyde, yolum bir evin önünden geçirdi. Bahçede çalışan anne, zaman zaman, 5-6 yaşlarındaki çocuğunu göstererek seslenirdi bana,

“Öğretmen! Bu çocuk çok yaramaz,

söz dinlemiyor, döv şunu...”

Bu çocuk bir yıl sonra okula başlayacak, belki de benim öğrencim olacak; öğretmene, okula ilişkin ne kadar olumsuz, kötü izler biriktiriyor kafasında, bunu düşünemiyor o anne.

Yıllar sonra bir gün de belediye otobüsündeyken, önümdeki koltukta torunuyla oturan dede, torununa,

“Uz dur, bak arkada öğretmen var, söylerim, döver seni!” dedi.

Çocuğun tek yaptığı da, oturmak istememesi, ayakta durması.

Öğretmenler de çocuklarına öğretmeni böyle tanıtan ana-babaları, haklı mı çıkarıyorlar, bilmek zor ama Eğitim-Sen’in bir araştırmasına (2003:74) göre,”Kuşkusuz bazı durumlarda dayak kaçınılmaz”, önermesine “Katılıyorum ve tümüyle katılıyorum” diyenlerin oranı %18, kararsız kalanların oranıysa %12. Başka bir deyişle, yaklaşık beş öğretmenden biri, kararsızlar da eklenirse yaklaşık üç öğretmenden biri dayak yanlısı.

Bir öğrencim (O.G.), yıllar önce -söylediklerini desteklemek için olacak- sınav kâğıdına şunları yazmıştı:”İlkokula kaydolurken yediğim tokadın acısını, ortaokula, liseye, hatta üniversiteye kaydolurken bile hissettim.”

Öğretmenin kolluk gücü olarak algılanması

İki kız öğrencim, güzel bir rastlantıyla Doğu’da aynı köye atanıyorlar. Okulun ilk günü gelen 3-5 öğrenciyle güzel bir gün geçiriyorlar, ertesi gün 8-10 öğrenci geliyor. İkinci gün de oyunlarla, şarkılarla, masallarla geçiyor. Gün günden okula gelen çocuk

sayısı artmaya başlıyor, oysa öğrencilerim özel, ayrı bir çaba göstermiyorlar. Bir dahaki hafta nerdeyse tümü geliyor öğrencilerin. Doğu'da devamsızlık sorunu olduğunu bildiklerinden öğrencilerim de şaşıyorlar bu işe, meraklanıp soruyorlar, nasıl böyle kendiliğinden geliverdiler? Nedeni şuymuş: *"Bu yılki öğretmenler dövmüyorlar."* diye bir söz çocuktan çocuğa, evden eve yayılmış.

Okula, öğretmene düşen görev, çocukta okulöncesinde yakın çevresince oluşturulan kaygıyı, olumsuz bakışı yok etmek, boşa çıkarmaktır. Ama işin böyle olmadığını gösteren örnekler az değil.

"Boy sırasına girin!" pedagojik mi?

Yeni tanıdığım birisiyle söyleşirken, söz nasıl oraya geldiyse, şunları anlattı bana: Okulun ilk gününün sabahında, öğretmen,

-Boy sırası olun, demiş.

Çocuklar boy sırası nedir, ne bilsinler.

"Ben", dedi, "uzun boylu sıksa bir çocuktum. Öğretmenin bu sözü üzerine olduğum yerde ellerimi bacaklarıma yapıştırıp dimdik durdum. Öbür çocuklar da patır patır benim arkama sıralandılar. Öğretmen, en önde olduğum için bana kızdı, bağırdı.

-Ne lan, leylek bacaklarınla en öne geçmişsin...

Bu 'leylek bacaklı çocuk' bunu anlatırken 35 yaşındaydı. Öylesine kırılmış, incinmiş ki, aradan geçen bunca yıl öğretmenin bu sözünü ona unutturamamış. Anlatırken gözleri buğulanmış, dolmuştu.

Başka bir zamanda ,başka bir okulda öğretmen, okulun ilk günü yine "Sıra olun" diyor. Ama çocuğun biri şaşıp kalıyor, bilemiyor ne yapacağını. Öyle ya, üzerinde yazı yazdığı sıra nasıl olunur?

Cüceloğlu'nun, bir kitabına (1999) önsöz yerine yazdığı *"Bir Anı ve Sunuş"* başlıklı yazısından kısa bir alıntı:

"Ben yedi yaşında okula başladım.

İlk gün öğretmen bir oğlanı cetvelle dövdü; kıpır kıpır, yerinde duramayan, bugünkü bilgiler çerçevesinde büyük bir olasılıkla hiperaktif tanısı konacak olan, Şükri adında ufak bir oğlan çocuğu.

Çok korktum. Ertesi gün hastalandım.(...)"

Bir de Köymen' e (2000:111-112) kulak verelim: "Üniversite lojmanlarında oturan ve o yıl okula başlayacak olan aynı yaşta birçok çocuk vardı. Doğal olarak, hepsini aynı okula yazdırmıştık. Onlarla birlikte okula gitme provaları bile yapıyordu. Tüm çocuklar okulun açılma gününü iple çekiyorlardı. Oyunlar, düşler, söyleşiler hep okulla ilgiliydi. Onları bazen şaşırmış ve kızmış görüyorduk. Daha sonradan kızımın öğrendiğine göre, mahalledeki abla ve ağabeyler onlarla alay edip 'Okulun açılmasına böyle sevinilir mi, okul sevilir mi hiç, siz daha bebedsiniz, aptalsınız' diyorlarmış. Biz de bu tür sözlere inanmamaları konusunda elimizden geldiğince çocukları ikna etmeye çalışıyorduk. Derken okullar açıldı. İki hafta kadar bir zaman geçti. Kızım bir gün okuldan gelince, asık suratla 'Anne, ben okulu sevmiyorum, ablalar-ağabeyler doğru

söylemişler'dedi. Evet, iki hafta içinde, sistem, kızımın istek ve heyecanını almış götürmüştü. Hepimizin bildiği gibi, bu isteksizlik tüm eğitim yaşamı boyunca sürüp gidiyor.”

Öğrencilerde

prences sendromu

MEB, birkaç yıldır bir uygulama başlattı, 1.sınıfa başlayacak çocukları öğretim yılı başlamadan bir hafta önce alıyorlar okula, iyi de ediyorlar. Doğruya doğru, bu iyi bir düşünce. Ama bu bir hafta boyunca okullarda, sınıflarda neler olup bitiyor, çocuklar okul ortamına yumuşak, sarsıntısız geçiş yapıyorlar mı, işte bunun araştırılması gerekir.

için yapılan bir liralık yatırım, yedi lira olarak geri dönüyor. Bu gerçek bilim çevrelerince kabul görmüştür. MEB, okulöncesi eğitimin zorunlu olmasına ilişkin ilk adımı bu yıl attı, umarız bu 33 ille sınırlı kalmaz önümüzdeki yıl ülke genelinde zorunlu uygulamaya dönüşür. Okulöncesi eğitim kurumuna gitmiş olması, kuşkusuz, çocuğun okula uyumunu kolaylaştırır, okul başarısını olumlu yönde etkiler. Ama bunun güvencesi yok. Kötü bir okulöncesi eğitim deneyimi geçiren çocukların okula uyumları, hiç okulöncesi eğitim kurumuna gitmemiş çocuklardan daha zor olabilir. (Gürkan 1987:6)

Özgenel (1992:7) bunun bir örneğini veriyor: “Melek anaokuluna git-



Ramize Ezer, Radikal, 13.07.09

Belli ki çocuğa okulöncesinde sağlıklı bir okul kavramının kazandırılması gerekir. Bunun en güzel, kestirme yolu çocuğun okulöncesinde kurumsal eğitim almasıdır. Okulöncesi eğitimi

mişti. Anaokulundaki öğretmenleri, onu sınıf başkanı olarak seçmişlerdi. Melek başkanlık görevini başarıyla yaptığı için öğretmenleri tarafından

ödüllendirilmiş ve ona ayrıcalıklı davranılmıştı. İlkokul başladığında, di-

laflar etmişti. İşte o vakte kadar ağlamayan gözlerim coşmuş, hıçkırıkla-

Yineleyelim, öğretmenle, evin dışındaki bir otoriteyle kurulan ilk ilişki, edinilecek ilk izlenim, çocuğun öğrenim yaşamını, okula karşı takınacağı tutumu etkiler, şöyle ya da böyle. Hele bağımlı olarak yetiştirilmişse, annesinden kopamıyorsa... Bu çocuk annesiyle birlikte olmak ister, annesiyle eve gitmek ister. Şimdi evde olmalıydı, oyuncaklarıyla oynamalıydı. Şimdi annesi evde kardeşini seviyordur.

ğer çocuklarla aynı durumda olması onu şaşırttı. Melek bu tepkisini arkadaşlarına burun kıvrarak, hatalarını bulmaya çalışarak, onları öğretmene şikâyet ederek göstermiştir. Amacı, diğer çocuklardan farklı olduğunu öğretmenine kanıtlayabilmektir. Ana-okuluna gittiği dönemdeki deneyiminin etkisiyle, arkadaş edinmekte ve dolayısıyla ilkokula uyum sağlamakta güçlük çekmiştir. Buna 'prens sendromu' deniyor. Çocuğun yanlışları hiç görülüyor, o tek, o eşsiz, biricik... İlgi odağı, öğretmenin gözdesi oluyor. Tabii olan da, örnekte görüldüğü gibi, çocuğa oluyor."

Bakın, okulun ilk gününde neler olabiliyor, şimdi öğretmen olan biri okulda ilk gününü anlatıyor: "Annem hastanede yatıyordu ve ablam beni okula götürmüş, sınıfı bulmuş, cam kenarında bir sıraya oturtmuş, önüme defter, kalem koyup çekip gitmişti. Korkudan yerimden kıpırdıyamıyordum, sınıf ana-baba günüydü, ağlayanlar, anneler, babalar... Elimde kalem boyuna deftere çizgiler çekiyordum. Güneş ışığı tam da yüzüme vuruyor ve kan ter içinde kalmış, sicim gibi ter döküyordum. Derken kadının biri bana eğilip 'Amanın, bu çocuğun sahibi yok mu, ağlamaktan helak olmuş' gibi

rım kesilmez bir halde kendimi yerden yere atmıştım. Okuldan değil de terk edilmekten korkmuştum. Tanıyanlar beni eve getirmişti. Ama o hafta okula gitmemiştim. "Fark etmişsinizdir, öğretmenenden söz edilmiyor. Sımsıcak bir gülümsemeye, ilgiye, sevecenlikle bakan gözlere, sevgi dolu bir dokunuşa gereksinmesi olan çocuğun yanında yok öğretmen, ortalıkta görünmüyor." (Memurlar.Net-Forum).

Okulların açıldığı gündü. Ders sırasında 1. sınıf öğretmeniyle –canlı yayında- görüşüm (röportaj) yapıliyordu (NTV,13.09.2005). Yayın uzayınca çocuklar sıkıldılar, bir çocuk ayağa kalktı, sınıf içinde gezinmeye başladı. Bunu gören öğretmen, çocuğa, sevgiden yoksun bir ses tonuyla "Ben seni sınıfa almayacağım, dışarı çıkaracağım" dedi. İrkildim, insanın aklına gelmez mi, canlı yayında, kameranın karşısında bunu diyen öğretmen, dersliğin kapısını kapatıp çocuklarla baş başa kaldığında neler der, neler yapar?

Yineleyelim, öğretmenle, evin dışındaki bir otoriteyle kurulan ilk ilişki, edinilecek ilk izlenim, çocuğun öğrenim yaşamını, okula karşı takınacağı tutumu etkiler, şöyle ya da böyle. Hele bağımlı olarak yetiştirilmişse, anne-

sinden kopamıyorsa... Bu çocuk annesiyle birlikte olmak ister, annesiyle eve gitmek ister. Şimdi evde olmalıydı, oyuncaklarıyla oynamalıydı. Şimdi annesi evde kardeşini seviyordur.

Okulun ilk gününde bir çocuk ders-teyken,

“ Öğretmen!” diyor. (Henüz “öğ-retmenim” demeyi bilmiyor.)

Öğretmen de,

“Ne var?” diyor.

“Ne var,var mı,şimdi evde yemek yiyorlar”

Öğretmen çocuklara saygıyla, sevgiyle yaklaşmalı, sıcak ve içten, sevecenlikle... Güler yüzlü, tatlı dilli, sabırlı, hoşgörülü, anlayışlı olmalı. Elbette bu yaklaşım, tutum ilk güne ya da ilk günlere özgü değil, hep, her zaman.... Öğretmenin çocuklarla kuracağı saygı, sevgi temelli sağlıklı iletişim, yoğun etkileşim, çocukların kaygılarını silecek, gözlerindeki kara bulutları dağıtacaktır. (Nas 2006:116) Unutulmasın, çocukların başlıca ruhsal gereksinimleri sevilme, sayılma, kabul edilmek, onanmaktır.

Okulun ilk gününde bir çocuk, geçenekte (koridor) gezinerek dersliğin açık kapısından zaman zaman kendisini izleyen annesine sesleniyor,

“Anne sen git, bu öğretmen anne gibi...”

İşte size öğretmen! Ne mutlu bu öğretmene, ne mutlu onun öğrencilere...

Öğretmen ilk gün masal anlatabilir, tabii bu masalların kısa, devinimli olması gerekir. Oyunlar oynatır, daha çok bahçede. Çeşitli taklitler yapılır, özellikle havyan taklitleri... Tekerlemeler söylenir, parmak oyunları oynatılır.

‘Ceviz adam’ gibi yalın,devinimli şarkılar söylenir (Nas,1988)

Bu etkinlikler de ilk güne özgü değil kuşkusuz. Dersler her zaman oyunlaştırılmalı, çekici, ilginç kılınmalı. Özellikle küçük sınıflarda oyunla iş uyumlu bir biçimde birbirini izlemeli, çocukların ilgileri diri tutulmalı hep. İlköğretimin ilk yıllarında, eğitim, okulöncesi eğitime ilişkin ilkelere göre yapılmalıdır. (Oktay 1999:83)

Bir öğrencim anlatmıştı: Yeğeni okula başlıyor, ilk günün akşamı öğrencim soruyor,

“Bugün nasıl geçti? Okul nasıl, öğretmen nasıl? Sevdin mi okulunu, öğretmenini?”

“Hala okulu sevdim, öğretmeni çok sevdim. Oyunlar oynadık, şarkılar söyledik. Öğretmen çok iyi...”

Bu konuşmadan birkaç gün sonra, okuduğu fakülte de açılınca, öğrencim memleketinden ayrılıyor. Bir ay sonra memleketine döndüğünde yeğenine yine soruyor.

“Okul nasıl?”

Yeğeni üzgün, bıkkın, yılgın...

“Hala her gece dua ediyorum, Allahım bu okulları yok et.”

Bir atasözümüz var ya, konukluk için söylenmiş:”Birinci gün hoş hoş, ikinci gün mayhoş, üçüncü gün hoş hoş.”

1. sınıfı okutan bir öğretmen ilk veli toplantısında ”Beni çocuklarınıza sevdiren” , demiş. Ismarlama sevgi nasıl oluyorsa? Bunu bana anlatan anneye sordum,

“Peki, ne yapıyorsunuz?”

Şöyle diyormuş,

“Aman da aman, aman da aman, kızımın ne iyi öğretmeni varmış, ne de güzel ödevler verirmiş...”

KAYNAKÇA

Ahmet Rasim (1979) *Falaka:Okul Anıları* (Dermeyip yalınlaştıran: Atilla Özkırmı) İstanbul: Cem Yayınevi Arkadaş Kitaplar

Cüceloğlu, Doğan (1999) *Anlamlı ve Coşkulu Bir Yaşam İçin SAVAŞÇI İstanbul: Sistem Yayıncılık*

EĞİTİM-SEN (2003) *ÖğretmenYetiştirme Araştırması* Ankara: Eğitim-Sen Yayınları

Gürkan,Tanju (1987) “Çocuğun İlköğretme Başlayışı”, *İlkokul Programı ve Öğretim Yöntemleri*, A.Ü.AÖF Yayınları, No: 90

Köymen ,Ülkü (2000)“Güdüleyici Öğrenme” *Sınıfta Demokrasi* (Ed.Ali Şimşek) Ankara: Eğitim-Sen Yayınları

Nas,Recep (1988) “Okula Hazırlık ve Okulda İlk Gün” Ankara: Öğretmen Dünyası dergisi Sayı:105

_____ (2006) *Metinlerle İlkokuma –Yazma Öğretimi* 4. baskı Bursa: Ezgi Kitabevi

Oktay, Ayla (1999) *Yaşamın Sihirli Yılları: Okulöncesi Dönem* İstanbul: Epsilon Yayıncılık

Özgenel, Sevgi (1992) “İlkokulun İlk Günlerinde Çocuk” İstanbul: Yaşadıkça Eğitim dergisi Sayı: 24(5-9)

Sandström, c.I. (1971) *Çocuk ve Gençlik Psikolojisi* İstanbul: İ.Ü.Edebiyat Fakültesi Yayınları

Mesleki eğitim: Vadeli çözüm önerileri

Ünal Özmen



Meslek eğitiminin amacı, bireyin, becerisini belli bir iş için bilgi ile kullanmasını sağlamaktır. Öyleyse, bir kişiye meslek edindirebilmek için edindirmeye çalışılan mesleğe yatkın becerisinin olması, bunun da meslek eğitimi yaşına gelirken yolda tespit edilmesi gerekiyor. Tabi ki en başta bir mesleğe gereksinim duymak, insanların niçin bir meslek sahibi olması gerektiğine karar vermek gerekiyor. Türkiye, cumhuriyet tarihi boyunca bu konuda bir karara varamadı; meslek eğitimi yaygınlaştırmaya yönelik ciddi bir çaba içinde olmadı.

Neden?

Bunun nedenin yönetsel, finansal ya da insan kaynaklarının yetersizliğine bağlasak da asıl asıl olan Türkiye'nin son yıllara kadar bilgi gerektiren mesleğe yeterince gereksinim duymamasıdır. Bundan dolayı dünyanın öteki ülkelerinde zenginlikle ortaya çıkan yeni melekleri edinme, bir öykünmeden öteye gitmedi. Türkiye kullandığı Batı sanayi ürünlerinin tamirciliğini meslek olarak algıladı. Kuşkusuz tamircilik de mesleki bilgi gerektiriyor ancak tamircilik, bir mesleğin en alt dalıdır. Geline nokta Türkiye'nin usta çırak ilişkisiyle kazandırılan mesleklerden, bilgi yoğun mesleklere geçmesi bir zorunluluktur.

Burada belirtmek istediğim bir başka şey de sanayileşmenin itici gücünün meslekler olduğu yanılığıdır. Mesleklerin zenginleşmenin ana unsuru olduğu sanılıyor. Oysa meslek sanayiye geliştirmiyor; meslekleri ortaya çıkaran sanayidir. Daha açık söylemek gerekirse, üretim biçimi ve üretim ilişkilerinin sonucu olarak ortaya çıkan meslekler olsa da esasen herhangi bir meslek üretim biçiminin sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Kalaycılık, bakırcılık, bakırcılık ise yerleşik yaşamın ve hayvanların evcilleştirilmesinin zorladığı kapacak kullanma gereksiniminin sonucu olarak ortaya çıktı. Bu kısa açıklamayı, Türkiye'nin mesleki eğitimde geri kalmasına ilişkin tespiti me dayanak oluşturmak için yaptım.

Türkiye'nin mesleki eğitime yeterince ağırlık verememesinin nedeni, gerçekçi olmak gerekirse sanayisinin gelişmemiş olmasıyla ilgilidir. "Yabancı güçler" in engellemesine, eğitim



Bir Avrupa şehrinde rögar kapağı

politikalarını oluşturan zevatın bilgisizliği ya da kötü niyetine bağlamak bizi çözüme götürmüyor. Sanayisi gelişmemiş, üretim çeşitliliği yaratamamış ekonomik ortamlarda mesleklere duyulan gereksinim elbette mevcut talebin üzerinde olmayacaktır. Kuşkusuz talep olmayınca arz da olmayacaktır.

Avrupa, Amerika ve Japonya gibi gelişmiş ülkelerde mesleki eğitimde okullaşma oranının yüksek olması sanayilerinin gelişmiş olmasıyla ilgilidir.



Bir Avrupa şehrinde rögar kapağı

Zaman içinde bu ülkelerde sanayinin meslek yaratması, mesleğin sanayiye geliştirmesi içi içe girse de asıl olan sanayinin gelişmiş olmasıdır.

Kuşkusuz Türkiye için şu durumda sanayisi olmayan bir ülke diyemeyiz. Kendi dinamikleriyle olmasa da geline nokta gelişmekte olan bir sanayisi var. Küresel sermayenin, sanayi yatırımlarını ucuz iş gücü ve

hammadde kaynaklarına kaydırırken Türkiye'nin payına düşen yatırımlar da sanayileşmesine katkıda bulunuyor. Bunun bir sonucu olarak ortaya çıkan yeni meslekler, o mesleği icra edecek bireyler aramaktadır. Ortaya yeni çıkan meslekler, eskisi gibi daha az bilgiyle gerçekleştirilecek kaba aletlerle kaba işgücüne dayalı da değil. Özellikle otomotiv ve bilgi teknolojisi ürünlerinin üretim aşamalarında devreye giren meslekler, beceriden çok bilgi kullanmayı gerektirmektedir. Üstelik bu bilgi, sürekli yenilenmesi gereken bilgidir.

Son yıllarda mesleki eğitimin her zamankinden daha sık gündeme gelmesi, yukarıda da belirttiğim gibi Türkiye'nin kısmi de olsa sanayide kat ettiği yola rağmen bu gelişmeye uygun hızda meslek sahibi eleman yetiştirememiş olmasıyla ilgilidir. Artık sanayici, hassas makinesini daha ehil elle teslim etmek istiyor. Yurttaş olarak bizler de artık rögar kapaklarının yol seviyesinde sabitlenmesini bekliyoruz. Ancak o zaman otomobilimizin lastiğini Alaman kazmasıyla janttan ayırmaya çalışan, bilgisayarımızın CD sürücüsünü kolonya ile temizleyip “iş tamamdır” diye elimize veren “ustalarla” tartışmaktan kurtuluruz.

Buraya kadar söylediklerim meslek eğitiminin önemini/gerekliliğini yeterince anlatmış olmalı: Peki bu gün ne yapılabilir de eğitimli meslek sahiplerini çoğaltabiliriz: Yapılması gereken ilk iş, üzerinden on yıl geçen “Meslekî ve Teknik Eğitimin Ortaöğretim Sistemi İçinde Ağırlıklı Olarak Yeniden Yapılandırılması”nı amaçlayan 16. Milli Eğitim Şûrası benzeri bir

şûrada bu sorunu tüm boyutlarıyla yeniden tartışılmasıdır. 16. Milli Eğitim Şûrası kararları, (Okul ve İşletmelerde Meslek Eğitimi ve İstihdamı, Meslekî ve Teknik Eğitim Alanında Öğretmen ve Yönetici Yetiştirme, Mesleki ve Teknik Eğitimde Finansman) sonraki iktidarlar tarafından uygulanmadan güncelliğini yitirmiş olmasına rağmen temel yaklaşımı yeniden değerlendirilebilir.

Yeni bir şûra ile Türkiye'nin meslek haritası çıkartıp mesleki eğitim süreçlerinin yeniden belirlenmesi zorunludur. Çünkü aradan geçen süre ve Türkiye'yi sarsan iki küresel kriz mesleklerin ağırlıklı sırsını (doğal olarak istihdam alanlarını) ve eğitim finansmanını değiştirmiştir. Bu gün, atama bekleyen 250 bin öğretmen fazlasının bulunup, bazı hizmet sektörü alanlarında (ör. turizm, gıda) yetişmiş eleman sıkıntısı çekilmesi bu plansızlığın sonucudur. Sözünü ettiğim planlamanın, Milli Eğitim Bakanlığı ve YÖK dışında gerçekte dikkate alınması gereken bileşenleri olmalıdır.

Bana göre Mesleki eğitim, Milli Eğitim Bakanlığının ve üniversitelerin ağırlıklı bileşenlerinden olacağı ancak Bakanlıktan ve YÖK'ten ayrı, bağımsız yeni bir icra organıyla yürütülmelidir. Ulusal bir proje olarak kaynak sorunu çözülmüş bu yeni yapılanmanın diğer önemli bileşenleri arasında mutlaka meslek örgütleri, İş Kurumu, sanayiciler/işverenler, zanaat odaları, sendika ve Sosyal Güvenlik Kurumları da bulunmalıdır. Batıda bütün bunlar sürecin bir parçası durumunda: Meslek eğitimi mutlaka bir işyeriyle bağlantılı olarak yürütülüyor. Meslek eğitimi

alan birey, aynı zamanda bir işyerinde kısmi zamanlı çalıştığı için sosyal güvenlik kurumuna da bağlı. İsteyen meslek örgütlerine ve sendikalara da üye olabiliyor.

Niyeti ortaya koyup, örgütsel yapıyı da oluşturduktan sonra dünyada bu işin nasıl yapıldığına bakmak süreci hızlandırabilir. Kimilerinin öne sürdüğü gibi Avrupa mesleki eğitimden geri adım atmıyor; aksine, mesleki eğitim kurumlarını sürekli yeni duruma uyarlıyor. Türkiye, küreselleşmenin de bir sonucu olarak Avrupa'nın deneyimlerinden yararlanmalıdır. İş ve işin yapılış biçimi dünyanın her yerinde aynı olduğuna göre kendimize özgü bir model arayarak zaman kaybetmemiz de gerekmiyor. Avrupa bu işi nasıl yapıyor bakmak gerek.

Mesleki eğitime model olarak Avrupa

Avrupa'da uygulanan eğitim sistemi ülkelere göre bazı nüanslar gösterse de eğitim felsefesi ve eğitim süreci ülkeler arasında pek değişkenlik göstermiyor. Bu benzerlik, AB'ye uyumun zorladığı bir duru değil. Kuşkusuz birbirlerinden etkilemişler ancak temelde ekonomik gelişimlerinin sonucu olarak ortaya çıkmış: Zorunlu eğitim süresi 9-12 yıl (Danimarka 9, Belçika 12, Fransa 10, Almanya12, Yunanistan9, Hollanda12, İsviçre 9, İspanya10). Meslek eğitimi hepsinde üretkenliğin motoru olarak görülüyor; üniversite ise bilim üretim merkezi. Üniversite bizdeki gibi herkesin gidebildiği bir yer (bağışlayın ama yol geçen hanı) değil. Bizde üniversiteye girmek zor, bitirmek kolay; Avrupa ülkelerinde üniversiteye gir-

mek kadar okuyup bitirmek de zor.

Batı'da mesleki eğitimde okullaşma oranı yüzde yetmişlerde; ortaöğretimdeki okullaşma oranının yüzde doksan düzeyinde oluşunu dikkate aldığımızda herkesin bir meslek sahibi olduğunu görüyoruz.

Avrupa'da üniversiteye devam edecek öğrenci, zorunlu eğitimin yani ilköğretimin sonunda belirleniyor: Üniversiteler öğrencilerini genel liselerden alıyor. Üniversitelerin öğrenci aldığı genel liselere girebilmek için ise zorunlu eğitimin son üç yılındaki not ortalamasının yüksek olması ve sınavlarda başarılı olmak gerekiyor.

Genel liseyi bitiren her öğrencinin dilediği fakülteye gitmesi gibi bir durum söz konusu değil. Tıp, mühendislik gibi yüksek kariyerli fakültelere girebilmek için ayrıca ÖSS benzeri sınavlarda başarılı olmak şart. Almanya, Avusturya ve İsviçre'de genel lise eğitimini tamamlayan öğrenciler, üniversiteye girebilmek için sınavla alınan Abitur adında bir belgeye sahip olmak zorunda. Abitur, öğrencinin başarı ve sosyal becerilerinin üniversite eğitimi için hazır olduğunun kanıtı sayılıyor. Sözüünü ettiğimiz üç ülkenin herhangi birinden bu belgeyi almış olan öğrenci diğer AB ülkelerindeki üniversitelere kayıt yapabiliyor. Genel lise sonunda Abitur (diploma değil ama öyle diyelim) alamamak, bizdeki fen liselerinden mezun olanların üniversiteye yerleşememesi gibi bir şey.

Bu bilgilerden mesleki eğitimi bitirenlerin üniversiteye devam etme haklarının olmadığı gibi bir anlam çıkmamalı. Avrupa'da meslek ya da teknik liseleri bitirenlerin de üniversiteye

gitme hakları var. Ancak bu, yanlış yönlendenmeden kaynaklanan bir hatadan dönmeyi sağlayacak sadece bir hak olarak var. Meslek eğitimi alanların üniversiteye girebilmeleri için fakültelerin sınavında başarılı olması gerekiyor. Almanya, Avusturya ve İsviçre'de Abitur alamayan meslek lisesi mezunu üniversite öğrencisi olamaz.

Diyeceksiniz ki fark derslerini alsa, birkaç yıl dershaneye akşamları da cemaat evlerine gitse de mi çocuk üniversiteye gitmenin bir yolunu bulamaz? Bulamaz; çünkü mesleki ve teknik eğitim Batı'da tamamen uygulamaya dayanıyor. Öğrenci haftada en az üç gün mesleği ile ilgili bir işyerinde çalışma/staj yapmak zorunda. Öyle, bizdeki gibi teorik derslere ayıracak zamanı yok. Zaten buna gerek de duymaz; kısa yoldan hayata atılmak, üç aşağı beş yukarı üniversite mezunu ile aynı standartta yaşamak çocukları başka arayışlara yöneltmez.

Kısa vadede neler yapılabilir?

Bizdeki okul geçişleri ilk bakışta Avrupa'ya benziyor gibi gözükse de uygulamaya bakıldığında Avrupa eğitim sisteminin kötü bir kopyası olduğu anlaşıyor. Mesleki eğitimde okullaşma oranının artırılması ve öğrencilerin bu okullara yönlendirilmesinde yasal zorlamalarla mesafe alınsa bile pratikte asıl amaca erişmek uzun zaman alacak. Kuşkusuz işin olmadığı bir yerde iş eğitimi vermenin pratik sonuç vermesi beklenmez. Yine de Türkiye mesleki eğitimde elini çabuk tutmak zorunda; gelişen bir ülkede bu kadar genç bir nüfusun enerjisinden yararlanmanın başka yolu yok.

Türkiye, sorunlarını, bir nedenden dolayı ortaya çıktığı zamanın dışın-da tartışmıyor. Her sorunun yeni bir gündem yaratıp bir öncekinin akılda kalmasını engellemesi aynı sorunları tekrar tekrar yaşamamıza neden oluyor. Üniversite sınavlarının ardından başlayan mesleki eğitim tartışması da böyle. Çözümüne yönelik girişimler yerine konuşup duruyoruz. Elbette bugünden yarına Avrupa'dakine benzer bir sistem kurulamayacağını biliyoruz. Ancak her şeye rağmen sistemi kendi içinde iyileştirmeye yönelik çaba gösterebiliriz.

Bunun için kısa vadee yapılması gereken ilk iş, her lise türünün alan derslerinin ortak derslerden bugünkünden daha ağırlıklı olarak okutulmasıdır. Talim ve Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan ve okullarda uygulanması zorunlu olan mevcut haftalık ders dağıtım çizelgeleri nerdeyse ortaöğretim okul türlerini eşitleyen bir yaklaşımla hazırlanmıştır. Halbuki 10. sınıflardan başlanarak meslek liselerinin alan derslerinin ders süreleri, öğrencinin kendisini meslek lisesinde olduğuna ikna edecek oranda ortak derslere göre belirgin bir şekilde artırılmalıdır. Örneğin meslek lisesi sayılan İmam Hatip Liselerinde okutulan derslere değil de derslerin ağırlığına baktığımızda İmam Hatip Liselerinin genel lise programı uyguladığını görüyoruz. İHL'lerin alan derslerden (Kuran-ı Kerim ve Arapça hariç) hadis, İslam tarihi, tefsir, siyer, fıkıh, karşılaştırmalı dinler tarihi, hitabet, mesleki uygulama ve temel dini bilgiler derslerinin dil ve anlatım ile Türk edebiyatı derslerine oranı ¼'tür. Dil ve anlatım

ile Türk edebiyatı dersleri, 9. sınıfta alınan ortak dersler olmalarına rağmen her biri 10, 11 ve 12. sınıflarda haftada 4'er saat okutulurken asıl alan dersleri haftada sadece bir sınıfta 2 saat okutulmaktadır. Örneğin hadis, sadece 11. sınıfta haftada 2 saattir.

Bir okula meslek lisesi diyebilmek için önce derslerinin meslekle ilgisine bakmak gerek. İmam Hatip Liselerinde okutulan Arapça dersini yabancı dil saydığımızda bir haftada okutulan alan derslerinin yarısının meslekle ilgisinin olmadığı görülmektedir. Bir istisna olarak mesleki ve teknik eğitim veren okullarda ağırlığın doğrudan meslekle ilgili alan derslerinde olduğunu görsek de yeterli olduğunu söyleyemiyoruz.

Durum böyle olunca, yani meslek lisesinde genel lise programı uygulanınca, hangi tür liseye giderse gitsin öğrencilerin aynı tür fakültelere yönelmeleri engellenemeyecektir. Bugün her öğrencinin hedefini endüstri mühendisliğinden aşağıya doğru sıralamasının nedeni budur. Çünkü aşağı yukarı tüm öğrenciler aynı dersleri almaktadır. Örneğin Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinin müzik alanında okuyan bir 10. sınıf öğrencisi haftada 20 saat ortak ders alırken 8 saat alan dersi görmektedir. Polis kolejlerinin alan derslerinin ise polislik mesleği ile hiçbir ilgisinin olmadığı görülmektedir. Polis Kolejlerinin Türkçe matematik alanını seçenlerin zorunlu ve ağırlıklı alan dersleri 10, 11 ve 12. sınıflarında dil ve anlatım, Türk edebiyatı, Matematik, geometri, analitik geometri ve coğrafyadır.

MEB, 9.uncu sınıflarda yatay ve dikey geçişlere olanak sağlamak için

aynı dersleri ortak dersler olarak belirlendiğini söylese de 10, 11 ve 12. sınıflarda da ortak derslerin alan derslerine eşit ağırlıkta olduğu görülmektedir. Genel liselerle eşit oranda olmasa bile meslek lisesinde okuyan ve aynı dersleri alan öğrenciler ister istemez genel liselerle arasındaki açığı dersanelerde kapatmaya çalışıyorlar. Program onları başka alanlara yönelmeye, şansını denemeye yönlendiriyor. Öğrencinin mezun olduğu lisenin devamı niteliğindeki fakülte yerine başka fakültele-re yönelmesine neden olan bu durum, alan değişikliğinin fiilen üniversiteye yerleşene kadar devam etmesini sağlıyor. (YÖK'ten gelen sinyaller önümüzdeki günlerde farklı programlar uygulayan fakülteler arası yatay geçişe izin verileceği yönünde; böyle bir kararın, hatalı tercihler ve özgürlükler bağlamında ele alınması ne derece doğrudur tartışılır.)

Her lise türü için Yüksek Öğretime Geçiş (YGS) sınavı ortak olabilir ve bu birinci sınav ÖSYM tarafından yapılmalıdır. Zaten bu sınavda ölçülen bilgi ve beceriler liselerin 9. sınıfında alınan ortak derslerden oluşuyor. Bu sınavı geçenler, okuduğu liseden aldığı derslere uygun lisans programlarına yönlendirilmelidir. Sorunu çözecek olan, yeni sistemin ikinci sınavı Lisans Yerleştirme Sınavının (LYS) tamamen lisenin alan derslerini kapsamasıdır. LYS, yani ikinci sınavı ise ilgili fakülteler ortaklaşa yapmalıdırlar. Bu kadar çok lise türü varken her lisenin ayrı bir sınavla değerlendirilmesi karmaşaya yol açar kaygısı öne sürülebilir Bu durumun ortaya çıkaracağı sorunun asgariye indirilmesi için öncelikle lise

türlerinin olabildiği kadar azaltılması gerekiyor.

Kısa vadeli çözü önerimizi özetlersek, Meslek liselerinin alan derslerinin meslekle ilgili derslerden oluşması sağlanmalı, Meslek liselerinde 9'uncu sınıflarda verilen ortak dersler 10, 11 ve 12'inci sınıflarında alan derslerine katılmamalı. Alan dışı derslerin haftalık ders saati (dil anlatım ve edebiyat -Türk edebiyatı değil- alan derslerine katılsa bile ağırlığı meslekle ilgili dersleri geçmemeli) azaltılıp alan derslerine eklenmelidir.

Uzun vadede bir çözüm için meslek eğitiminin ulusal bir programla ele alınması kaçınılmazdır. Yılda 2 milyon üniversite adayı olan bir ülke, bir iş adamının 8 bin öğrencinin meslek eğitimine verdiği desteği sorunun çözümünü sağlayacak proje olarak sunamaz.

Seviye Belirleme Seçme ve Yerleştirme ayrış(tır)ma mekanizmaları

Adnan Gümüş

Kâbus:

“Hayalim Kırık, Hayatım Sınav”

Türkiye’de okulları en iyi nasıl be-
timleyebiliriz diye biri sorsa, herhalde
özlü tariflerden biri, sınav ve derslane-
cilik olurdu. Günlük yaşamımızda en
sık kullanılan sözcükler neler diye biri
sorsa; bunlar arasında sınav, SBS, ÖSS
(yeni adıyla YGS, LYS), derslane yer
alırdı herhalde.

İlköğretim, ortaöğretim ve yükse-
köğrenim, hatta mesleki yaşam; 6. sı-
nıftan ve yaklaşık 9-10 yaşından baş-
layarak sınav sürecine endekslenmiş
bulunuyor. Lisans sonrası da KPSS,
ALES, KPDS, TUS gibi sınavlarla sür-
rüp gidiyor. Eskiden “hayatım roman”
denirdi, şimdi bunu değiştirerek “ha-
yatım sınav” diyeceğiz herhalde.

Tüm bu sınavlar, sonuçların açık-
lanması, tercih ve yerleştirmeler; ba-
harda başlayıp Eylül ortalarını buluyor.
Sınav, yerleştirme ve kayıtlar; bahar
ve yaz aylarının güzelliğini, gecenin
huzur veren sakinliğini karartıyor.

Çocuk ve gençlerin neredeyse 25-
30 yaşlarına kadar olan en dinamik yıl-
ları, sınava endekslenerek büyük oran-
da heba ediliyor. Geriye “bir soru fazla
yapsaydım şurayı tutacaktı”, “keşke
o bölümü değil de şunu seçseydim”

mealinden kayıp yılların travmaya dö-
nüştürmüş acı hatıraları kalıyor. Üretken
olacağımız bahar, dinleneceğimiz yaz
ayları ile huzur bulacağımız o sıcak
geceler kâbusa dönüşüyor.

Tüm bunlara, tüm bu çıplak gerçek-
liğe rağmen bu mekanizma nasıl işli-
yor, nasıl işletilebiliyor?

Bourdieu (2006:43); “cehennem
makinesi” veya “başarı cehennemi”
şeklinde süreci kavramlaştırıyor; başa-
rı ve sınav esaslı okul “trajik bir çark
olarak yaşıyorsa, bunun neneni eyle-
yicilerden her birinin var olmak için
kendinden dev çabalar ve dev özveri-
ler isteyen bir oyuna bir bakıma katıl-
mak zorunda oluşlarıdır” diyor. Elias’a
göre, “Son tahlilde, ilgililerin, bizatihi
tahakküm sisteminin hiyerarşik kılın-
mış yapısından dolayı, herkes tarafın-
dan bir yük olarak görülen bir törenselliğe
itaat etmesini sağlayan, her zaman
tehdit altında bulunan o güç, rütbe ve
prestij için verilen mücadelenin gerek-
liliğidir” “Okul sistemi; çoğunlukla
tüm öğrencileri mükemmellik biçim-
lerinin tek ve biricik hiyerarşisi dahi-
linde sıralayarak, genel yapılarını ve
tartışmaya kapalı kararlarını, büyük
bir psikolojik baskıyla dayatmakta”;
bunu “suçluluk duygusu” ve “yazgı
etkisi” yaratarak başarmaktadır (Bour-
dieu 2006:44, 46).

“Güç, rütbe ve prestij için verilen
mücadele”, “suçluluk duygusu”, “yaz-
gı etkisi”... Bourdieu, “sosyal sermaye”,
“kültürel sermaye” gibi kavram-
laştırmalar yaparak sosyo-ekonomik
yapılanma ile ideolojiyi iç içe geçirir-
yor. Bourdieu’nun bu daha çok “eklek-
tik” yaklaşımı, çeşitli koşulların birbi-
rine karıştırılması anlamına geliyor.

Ekonomi politik ile toplum, kültür ile ideoloji, koşullarla faktörler, faktörlerle aktörler, öğrenme ile okullar, okullarla dershaneler, oluş ve olgunlaşma ile sıkıştırma ve biçimlendirme, yaratma (yaşatma) ile dışlama (ölüm)... her biri birbiriyle karıştırılıyor.

Hobbesçu yaklaşımla “herkes herkesle doğal bir mücadele” için de mi? Bunu Darwinci, Malthusçu, Liberalist, Meritokratik anlamda da tekrarlayabilir miyiz?

Russell’in deyimiyle, Nietzscheci yaklaşımla, hemen tüm toplumsal ilişkiler iktidar ilişkileri mi? İktidar ilişkileri, güç ilişkileri mi? Güç, Foucaultcu bir yaklaşımla, disiplin ve gözetlemeden mi geçiyor?

Bilgi, aynı zamanda bir tür güç, eğitim de temel bir disiplin aracı mı?

Sınavlar (SBS. ÖSS...) bir tür güç ilişkisi mi? İktidarın sürdürümü ve üretiminde nasıl bir işlevde bulunuyor?

Düzye kümelerine ayırma, seviye belirleme sınavları, seçme ve ayıklama... % 10’u % 90’a yabancılaştıran, sonuçta tüm toplumu bölen, parçalayan, harcayan okul, eğitim ve sınav sistemi nasıl bir işletmecilik oluşturuyor?

Burada önce birkaç tespit yapılacak, sonra bazı önerilerde bulunulacaktır.

Başarısızlığın Resmi Tescili: SBS ve ÖSS

Üç beş yıl arayla yeni müfredat ve yeni sınav şekilleri getirilerek oyalama taktiği sürdürülmektedir. İlköğretimden ortaöğretime geçerken OKS yerine SBS getirildi (daha doğrusu üç yıla yayılarak adı değiştirildi). “Yapı-

landırmacı eğitim reformu” yapıldı. Ortaöğretim 4 yıla çıkarıldı. Ortaöğretimden yükseköğrenime geçerken ÖSS gelecek yıldan itibaren iki aşamalı hale getiriliyor, YDS ile daha da komplike bir durum söz konusu.

Tüm bu “reformlar” (isim değişiklikleri) esaslı örtmeye çalışmaktan başka, pek de bir başarı sağlayamıyor.

a) “Yapılandırmacı” Eğitim Reformu Sonrası SBS Başarısı Artmadı

Yürürlükte olan 1997 tarihli “M.E.B. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği” (en son değişiklik 26.12.2007/26738) madde 4’te Seviye Belirleme Sınavı (SBS) şu şekilde tanımlanmaktadır: “Seviye belirleme sınavı: İlköğretim kurumlarının 6, 7 ve 8 inci sınıflarında, Görsel Sanatlar, Teknoloji ve Tasarım, Müzik ve Beden Eğitimi dersleri dışındaki zorunlu derslerin öğretim programlarından ders yılı sonunda, merkezi düzeyde yapılan sınavı ifade eder”.

Ortaöğretim Geçiş Sınavında (OKS) dört alandan 25’er soru yer alıyordu. SBS’de yabancı dil de soruluyordu:

- Türkçe (23),
- Matematik (20),
- Sosyal (20),
- Fen (20),
- Yabancı Dil (17).

Yıl	Türkçe 25 Soru	Matematik 25 Soru	Fen 25 Soru	Sosyal 25 Soru	Y.Dil	Toplam 100 Soru
2004	7.54	1.15	4.07	7.61		20.44
2005	9.09	2.35	4.78	8.02		24.44
2006	8.95	1.79	6.32	10.06		27.61
2007	13.79	3.35	5.73	8.63		31.50
2008	15.95	3.70	5.29	12.19		37.13
2009	23 Soru	20 Soru	20 Soru	20 Soru	17 Soru	100 Soru
	9.44	2.35	5.25	9.51	5.65	32.20

Soruların zorluk derecesine bağlı olarak, bir miktar da artan rekabet ve dershaneciliğin etkisi ile 2004’ten bu

yana ortalama yanıtlanan soru sayısı görece artış göstermiş bulunuyor. Sonuçta 25 sorudan matematik için 1-4 arası, fen için 4-6 arası, türkçe için 7-16 arası, sosyal için 8-12 arası soru doğru yanıtlanabiliyor. En kolay sorular ise 2008 yılında sorulmuş bulunuyor.

Sorun, tabii ki, yapılandırmacı veya geleneksel eğitim modelinden çok, bunlar için gerekli önşartların hazır olup olmamasına bağlı bulunuyor.

b) 4 Yıllık Liselerle ÖSS Başarısı Artmadı

ÖSS’de yıllar itibariyle başarıyı karşılaştırabilmek için herkesin girmek zorunda olduğu sınavın birinci kısmını esas alabiliriz (ikinci kısım genel başarıyı değil, ayrışmayı gösteriyor).

ÖSS’de Yanıtlanan Ortalama Soru Sayısı				
	2007 (Genelde 3 Yıllık Liseler)		2009 (Dört Yıllık Liseler)	
	Son Sınıf (Sınava Giren 648.366)	Tüm Adaylar	Son Sınıf (Sınava Giren 531.461)	Tüm Adaylar
Türkçe (30 soru)	14,1	13,9	14,7	14,1
Sosyal Bilimler-1 (30 soru)	10,9	12,3	11,4	11,4
Matematik-1 (30 soru)	7,7	8,9	10,4	9,0
Fen Bilimleri-1 (30 soru)	4,3	4,3	5,1	4,0

Son sınıf öğrencileri 2007 yılında 120 sorudan 37’sini yanıtlarken, 2009’da yanıtlanan soru sayısı 41,6’ya çıkmış, tüm adaylar bazında ise 2007’deki 41,4 yanıttan 2009’da 38,5’a düşmüştür.

Geciken bir yıllık mezuniyet yaşı ile birlikte olgunlaşma, daha fazla ders saati, daha uzun süre dersane ziyareti, soruların güçlük derecesi gibi pek çok başka etki de devreye girmekle birlikte 3 yıllık mezunlara göre 4 yıllık mezunlar arasında belirgin bir başarı farkı oluşmamıştır.

Kaldı ki 2007’de son sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğu sınava girerken, 2009’da son sınıf öğrencilerinin

yaklaşık 2/3’si sınava girmiştir. Tabii ki, görece meslek liseli ve daha başarısız olanların baştan elendiği 2009’da başarı durumunun daha da yükselmesi gerekirdi.

Başarının düşük olmasının yanı sıra; ayrıca bu sınavlar rekabetçi bir ortamda test odaklı gerçekleştirilmekte, dershanelere bağımlılığı artırmakta; öğrencilerin kişilik gelişimlerini yok saymakta; sanat, estetik ve insani-toplumsal duyarlılık gelişimini de hiç ölçmemekte, hatta dikkate bile almamaktadır.

Yanlış Hesap Bağdat’tan Döner: Kontenjanlar 2 Yılda 200 Bin Artırıldı, 88 Bin Kontenjan Boş Kaldı

Hiçbir fizibilite çalışması yapılmadan hem bir yandan yeni üniversiteler açıldı (bugün için 138 civarında), hem de

- 2007 yılında 413 bin olan kontenjan sayısı
- 2008’de 529 bin ve
- 2009’da 617 bine çıkarıldı.

Sonuçta

- 2007’de 20 bin ve
- 2008’de 24 bin olan boş kontenjan,
- 2009’da 88 bine çıktı.

Özetle 2009’da ilk yerleştirme sonucunda 88 bin kontenjan boş kaldı. Bazılarının kesin kayıt yaptırmayacağını da hesaba katarsak, bu oran daha da artacak. Sonuçta üniversiteler daha düşük puanla neredeyse her başvuranı almak durumunda kalacak. Gelecek yıllarda bu sıkıntı daha da artacak.

Bu duruma nasıl gelindi? Son yıllarda yerleşik üniversitelerin de pek çok sorunu bulunurken, nitelik yerine nicelik arayışına girildi. 1990'larda 25 civarındaki üniversite sayısı bugün 138'e ulaştı. Eskiden öğrenciler üniversite bulamıyordu, bugün üniversiteler artık öğrenci bulamıyor.

Henüz 40 civarında üniversite daha yeni kuruldu. Çok az sayıda öğrenci alıyor. Buna rağmen kontenjanlar boş kalmaya başladı. Basit bir hesapla 138 üniversite her yıl 5 bin öğrenci alsa, her yıl yaklaşık 690 bin yeni öğrenciye ihtiyaç olacaktır. ÖSYM'den yapılan açıklamada "Merkezi yerleştirme sonucunda devlet ve vakıf üniversiteleri ile KKTC ve yurt dışındaki üniversitelere, açıköğretimin kontenjansız programları hariç toplam 643 bin 528 öğrenci yerleştirilecek. Devlet üniversitelerinin ön lisans ve lisans programlarına toplam 529 bin, vakıf üniversitelerinin ön lisans ve lisans programlarına da toplam 73 bin öğrenci alınacak" denmektedir.

Örgün Yükseköğretim Programlarının

Kontenjanları (2009) (osym.gov.tr)

	Lisans	Önlisans	Toplam
Devlet Üniversiteleri	259.914	264.874	524.788
Vakıf Üniversiteleri	39.591	34.029	73.620
KKTC Üniversiteleri	14.940	1.510	16.450
Diğer Ülkelerdeki Üniversiteler	2.291	150	2.441
Toplam	316.736	300.563	617.299

ÖSS'ye Giren Lise Son Sınıf Öğrenci Sayısı 2007'de 648 Bin İken 2009'da 531 Bine Düştü

2007 yılında 465.809 genel lise 263.726 mesleki ve teknik lise mezunu olmak üzere yaklaşık 730 bin mezun verilirken son sınıf düzeyinde ÖSS'ye giren öğrenci sayısı 648 bin kişi idi.

Bu sayı 2009'da lise son sınıf öğrencisi (580.432 erkek ve 517.530'u

kadın olmak üzere) yaklaşık 1 milyon 98 bin kişiden ÖSS'ye başvuran 531 bin kişiye düşüyor yani iki yıl öncesi-ne göre 117 bin kayıp bulunuyor.

Öğrenim Durumuna Göre Başvuran ve Yerleşen Aday Sayıları (osym.gov.tr)

	ÖSYM'ye Başvuran	Yerleşen			
		Lisans	Önlisans	AÖF	Toplam
2007					
Son Sınıf Düzeyinde	801.232	67.128	104.600	38.755	210.483
Önceki Yıllarda Yerleşmemiş	693.322	111.823	71.377	116.041	299.241
Daha Önce Yerleşmiş	242.264	13.710	21.823	62.854	98.387
Bir Yükseköğretim Programını Bitirmiş	39.623	863	1.333	16.083	18.279
Toplam 2009	1.776.441	193.524	199.133	233.733	626.390
Son Sınıf Düzeyinde	582.617	145.239	107.063	41.134	293.436
Önceki Yıllarda Yerleşmemiş	514.398	111.616	84.975	131.696	328.287
Daha Önce Yerleşmiş	310.249	29.252	43.638	73.150	146.040
Bir Yükseköğretim Programını Bitirmiş	44.021	3.984	2.948	11.948	18.880
Disiplin Suçu Dışında Atılmış	65	6	7	21	34
Toplam	1.451.350	290.097	238.631	257.949	786.677

Önümüzdeki yıllarda da kontenjanlar artarken öğrenci sayısı (lise mezunu sayısı) pek değişmeyecek:

- 2004 giriş ve 2006 mezuniyet oranı % 67,
- 2005 giriş ve 2007 mezuniyet oranı % 75 civarında gerçekleşiyor.
- Okulu terk eden öğrenci sayıları da yıllık 200 bin civarında gerçekleşiyor.

Yıl	İlköğretim Yeni Kayıt	Ortaöğretim					
		Yeni Kayıt	Sınıf Tekrar Eden	Okulu Terk Eden	Mezun Sayısı		
	Toplam	Toplam	Toplam	Toplam	Toplam	Mesleki	Genel
2003/04	1.347.093	956.726	377.769	213.336	683.019	230.640	452.379
2004/05	1.374.609	973.475	193.060	186.625	590.834	211.323	379.511
2005/06	1.358.376	935.944			645.328	235.219	410.109
2006/07	1.378.236	959.570			729.535	263.726	465.809
2007/08	1.343.308	934.963			321.741	108.235	213.506
2008/09	1.228.539		1.016.915				

Bütün bu rakamlardan yaklaşık 1 milyon yeni kayıt yatıran öğrencinin en iyi hesapla 700-800 bininin mezun olacağını; bunların bir kısmının devamını okumayı düşünmeyeceğini (bu rakam bugün için % 20'ler civarında tahmin edilebilir); sonuçta Yükseköğretim talebinin 600-650 bin öğrenciyle sınırlı olacağı kestirilebilir.

Bu yıl bile, AÖF hariç, 644 bin öğrenci kontenjanı var. Oysa tüm liselerden mezun sayısı 700 bin civarında

bulunuyor. Şimdilik eski birikmiş mezunlar var ancak eski mezunlar da bir-iki yıl içinde eriyecek.

Dolayısıyla önümüzdeki yıllarda başarılı başarısız her meslek lisesi ve lise mezununu yüksek öğretim programına kabul etsek bile, yine de kontenjanlar doldurulamayacaktır.

Bu durumda herhangi bir gerçekçi planlamaya dayanmayan bazı bölüm, kamu ve vakıf üniversitesi de kapanma noktasına geçecek.

Vakıf ve KKTC Üniversitelerinin Kontenjanları Boş Kaldı

Bir başka önemli sorun da her geçen gün sayıları artan Vakıf Üniversiteleri. Bazılarının ciddi hiçbir yayını ve araştırması yokken, bunların öğrenci almasına izin verildi. Şimdi ise öğrenci bulamıyorlar.

Vakıf Üniversitelerinin

•39.591 lisans kontenjanının 8.180'i ve

•34.029 önlisans kontenjanının 20.238'i boş kalmış bulunuyor.

Vakıf Üniversitelerinde tercih edilen kontenjanların çoğunun da "burslu" olduğu dikkate alınırsa, Vakıf Üniversitelerinin önemli bir rekabet gösteremedikleri ve Türkiye'nin nüfus ve sosyo-ekonomik yapısına uygun olmadıkları anlaşılmaktadır.

KKTC Üniversitelerine ise neredeyse hiç tercih yapılmamaktadır.

•14.940 lisans kontenjanından sadece 4.130'una yerleştirme yapılabilmektedir.

•16.450 önlisans kontenjanından ise sadece 4.273'üne yerleştirme yapılmıştır.

Bir başka deyişle KKTC'ndeki her üç lisans kontenjanından ikisi (2/3) boş kalmıştır.

Öğün Yükseköğretim Programlarına Yerleşen Aday Sayıları (2009)
Açıköğretim Programlarına Yerleşen Aday Sayıları (2009) (osym.gov.tr)

	Lisans		Önlisans		Toplam	
	Yerleşen	Boş	Yerleşen	Boş	Yerleşen	Boş
Devlet Üniversiteleri	253.184	6.730	224.866	40.008	478.050	46.738
Vakıf Üniversiteleri	31.411	8.180	13.591	20.438	45.002	28.618
KKTC Üniversiteleri	4.130	10.810	143	1.367	4.273	12.177
Diğer Ülkelerdeki Üniversiteler	1.372	919	31	119	1.403	1.038
Toplam	290.097	26.639	238.631	61.932	528.728	88.571
AÖF						
Kontenjan Sınırlaması Olmayanlar	138.624		114.875		253.499	
Kontenjan Sınırlaması Olanlar	2.850		1.600		4.450	
Toplam	141.474		116.475		257.949	

Bunda devlet üniversitelerindeki kontenjan artışları da rol oynamış olabilir. Yine de desteklenmelerine ve sürekli tanıtım ve reklâmları yapılmasına rağmen, Vakıf (ve dolayısıyla özel) üniversitelerin önemli bir alternatif oluşturamadığı görülmektedir.

Özel üniversiteler, Türkiye'nin sosyo-ekonomik koşullarına uygun bir model ve alternatif oluşturamamaktadır. İMF, DB, TÜSİAD vb. liberal ekonomi içinde her ne kadar savunusunu yapsalar dahi, kamu kaynağından özerk şekilde, birkaç şirket vakfı dışındakiler de gelecek vaat etmemektedir.

Lise Türleri Arasında Büyük Farklaşma

Dört yıllık ve üstü lisans programlarına yerleştirme oranında

•Genel liseler % 26,
•Meslek Lisesi çıkışlıların % 5'i yerleştirilebilmiş durumda.

•Genel Liseler arasında da normal liselerin yerleştirme oranı % 15'e kadar düşüyor.

Toplam yerleştirmede (Lisans+Önlisans+ AÖF) meslek liseleri daha avantajlı gözüküyor. Önlisans ve AÖF dikkate alındığında, toplam yer-

leştirmede

•Meslek Lisesi çıkışlılarının % 56.26'sı,

•Genel Lise çıkışlıların % 53.42'si bir yükseköğretim programına yerleştirilmiş bulunuyor.

Lisans programlarına yerleştirmede lise türleri arasında büyük ayrışmalar bulunmaktadır. Dört yıllık bir lisansa

•Sosyal Bilimler Lisesi çıkışlıların

% 84'ü,

•Öğretmenler Lisesi çıkışlıların % 68'i,

•Devlet Lisesi çıkışlıların ancak % 15'i,

•Meslek Lisesi çıkışlıların da ancak % 5'i yerleştirilebilmiştir.

Okul Türlerine Göre Başvuran ve Yerleşen Aday Sayıları (2009) (osym.gov.tr)

Lise Türü	ÖSYS'ye Başvuran	Yerleştirilenler (Sayısı)					Yerleştirme Oranı (%)	
		Lisans	Önlisans		AÖF	Toplam		
			Sınavsız	ÖSS ile			Lisans	Önlisans
Lise	745639	112689		104533	143978	361200	15.11	14.02
Lise (Yab.Dil Ağırlıklı)	71562	33661		8295	8816	50772	47.04	11.59
Özel Lise	9142	3363		853	1094	5310	36.79	9.33
Anadolu Lisesi	147598	85703		3578	5656	94937	58.07	2.42
Yab. Dilde Eğt. Yapan Özel Lise	23452	12968		1308	2128	16404	55.30	5.58
Fen Lisesi	6689	4470		15	89	4574	66.83	0.22
Özel Fen Lisesi	3303	2345		24	93	2462	71.00	0.73
Askeri Lise	507	236		5	38	279	46.55	0.99
Akşam Lisesi	168	1		6	65	72	0.60	3.57
Özel Akşam Lisesi	4478	475		795	1223	2493	10.61	17.75
Sosyal Bilimler Lisesi	316	267			11	278	84.49	0.00
Spor Lisesi	318	39		4	27	70	12.26	1.26
Polis Koleji	91	16		1	20	37	17.58	1.10
Güzel Sanatlar Liseleri	3469	19		139	281	439	0.55	4.01
Öğretmen Liseleri	18872	12969		159	750	13878	68.72	0.84
LİSE ÇIKIŞILAR TOPLAMI	1035604	269221		119715	164269	553205	26.00	11.56
İmam Hatip Liseleri	56788	7095		2105	24408	33608	12.49	3.71
Ticaret Meslek Liseleri	79267	1649	30024	547	18121	50341	2.08	38.57
Teknik Liseler	24212	2803	10277	253	2064	15397	11.58	43.49
Endüstri Meslek Liseleri	128225	4309	43759	1698	18658	68424	3.36	35.45
Kız Meslek Liseleri	84423	3312	16504	1702	18276	39794	3.92	21.57
Sağlık Meslek Liseleri	28764	284	6567	172	10107	17130	0.99	23.43
Otelcilik ve Turizm Meslek Lis.	8686	1211	3477	85	1074	5847	13.94	41.01
Sekreterlik Meslek Liseleri	69	-	9		26	35		13.04
Astsubay Hazırlama Okulu	654	14		21	322	357	2.14	3.21
Diğer Meslek Liseleri	3903	197	1629	85	610	2521	5.05	43.91
MES.LİSESİ ÇIKIŞILAR TOPLAMI	414991 (Sınavsız 101226)	20874	112246	6668	93666	233454	5.03	28.65
Diğer	755	2		2	14	18	0.26	0.26
Öğrenim Durumuna Göre Başvuran ve Yerleşen Aday Sayıları								
Son Sınıf Düzeyinde	582617	145239	107063		41134	293436	24.93	18.38
Önceki Yıllarda Yerleşmemiş	514398	111616	84975		131696	328287	21.70	16.52
Daha Önce Yerleşmiş	310249	29252	43638		73150	146040	9.43	14.07
Bir Yükseköğretim Programını Bitirmiş	44021	3984	2948		11948	18880	9.05	6.70
Disiplin Suçu Dışında Atılmış	65	6	7		21	34	9.23	10.77
Cinsiyete Göre Başvuran ve Yerleşen Aday Sayıları								
Kız	649927	145281	39841	55642	122932	363696	22.35	14.69
Erkek	801423	144816	72405	70743	135017	422981	18.07	17.86
Genel Toplam	1451350 (Sınavsız 101226)	290097	112246	126385	257949	786677	19.99	16.44

Kaynak: Bilgiler www.osym.gov.tr'den alınmıştır. Hesaplar araştırmacı tarafından verilmiştir.

Türkiye ve Dünya'daki örgün eğitimin en büyük sıkıntılarından birini, giderek artan ayrımlaşma oluşturuyor. Bu normal-mesleki eğitimle Anadolu ve Kolejler şeklindeki yarılmayı gösteriyor.

Her şeyden önce başarılı öğrencilerin Anadolu-Fen Liseleri şeklinde normal liselerden ve meslek okullarından tümünden ayrıştırılması daha elit okullara giden öğrencilerin başarılarını çok yükseltmediği gibi, geriye kalan okul ve öğrencilerin beklenti, motivasyon ve başarılarını da çok düşürüyor. Daha baştan kaderlerinin belirlendiği görüşü, normal lise ve meslek liselerinde çok yaygınlaşmış bulunuyor.

Bu durum sonuçta ÖSS sonuçlarına da yansıyor. Normal Lise ve Meslek Lisesi çıkışlıların hem ÖSS'de başarı durumu düşük bulunuyor, hem de tekrar katsayı, okul başarı puanı vb. gibi kısıtlamalarla dört yıllıklara geçiş oranları % 5'lere kadar iniyor

Bölgeler ve İller Arasında Büyük Farklaşma

Sayısal, Eşit Ağırlık ve Sözel puan türlerini birlikte dikkate aldığımızda en iyi il ortalamasına 569 puanla Aydın sahip. Böylece tüm puan türlerine göre başarı sıralamasında birinci konumda. En kötü il ise 512 puanla Ardahan. İstanbul da 63. sırada yani başarısız iller arasında yer alıyor.

Lisans+Önlisans+ AÖF herhangi bir yükseköğretim programına yerleştirmede

İlk üç il

- Kırklareli % 63,
- Tekirdağ % 62,
- Bartın % 61 iken

Son üç il

- Mardin % 42,
- Şırnak % 39,
- Hakkari % 38 olarak yer alıyor.

Lisans programlarına yerleştirmede (4 yıllık ve üstü)

en başarılı üç il

- Kırklareli % 26,
- Tekirdağ % 25 ve
- Aydın % 25 iken,

en başarısız üç il

- Batman % 15,
- Van % 14,
- Hakkari % 13

şeklinde sıralanıyor.

Lisans programlarına yerleşmede başarı sırası açısından büyük illerin durumu şu şekilde bulunuyor: Bursa 6., Ankara 9., İzmir 15., İstanbul 27., Adana 48. sırada yer alıyor.

Bölgeler karşılaştırıldığında

- En başarılı bölge durumunda Marmara ,
- En başarısız bölge durumunda Güneydoğu Anadolu bulunuyor.

Marmara içinde de en başarılı grup Batı Marmara'da (Tarkya'da) yer alıyor.

	Sınav Puanı (Ortalama)				2009 Bir Programa Yerleşme Oranı (%)					
					Baskarı Sırası			Baskarı Sırası		
	Sayısal	Eşit Ağırlık	Sözel		Lisans	Önlisans	AÖF	Toplam		
DPT 12 Alt Bölge										
İstanbul	169.73	184.93	189.53	10	20.59	18.00	21.01	59.60	5	
Batı Marmara	174.52	189.21	193.36	5	24.45	20.01	16.33	60.79	1	
Ege	175.13	190.45	194.76	4	22.36	17.25	17.66	57.27	2	
Doğu Marmara	173.68	187.88	191.72	6	20.90	18.63	18.74	58.26	4	
Orta Anadolu	178.02	192.82	196.58	1	20.96	15.06	19.07	55.09	3	
Akdeniz	175.31	190.65	194.99	2	19.91	17.32	15.48	52.71	6	
Orta Anadolu	174.61	190.62	195.75	3	18.73	15.90	17.09	51.73	8	
Batı Karadeniz	172.60	188.24	193.13	7	19.69	16.88	19.46	56.03	7	
Doğu Karadeniz	169.08	185.07	190.76	8	18.22	19.10	16.90	54.22	9	
Küveydoğu Anadolu				12	17.68				10	
	167.54	183.77	189.95	11	15.76	16.28	16.38	50.34		
Ortadoğu Anadolu	167.71	184.29	190.42	11	15.76	14.72	14.88	45.35	11	
Güneydoğu Anadolu				9					12	
	169.79	185.15	189.80		15.65	14.87	14.79	45.31		
Toplam	172.21	187.73	192.60		19.23	16.85	16.97	53.05		

Ayrıca ÖSS sınav başarısı ile yerleştirme oranı da birbirini tam tutmuyor:

- Batı Anadolu sınav başarısında 1. sıradayken yerleştirmede 3. sırada,
- Batı Marmara sınav başarısında 5. sıradayken yerleştirmede 1. sırada yer alıyor.

İlin Gelişmişlik Düzeyi İle Koşutluk Var

Bir ilin lisans programına yerleşme oranı ile o ilin gelişmişlik derecesi arasında ilişki bulunuyor. Gelişmişlik oranı düştükçe, lisans şansı da azalıyor.

Lisans programlarına

- En gelişmiş iller % 22.34 oranında öğrenci yerleştirirken,
- Bu oran giderek düşerek en gelişmemiş iller arasında % 16.14'e geriiliyor.

Güç, İktidar, Eğitim, Teknik, Bilim, Bilgi, Öğrenme, Bilinç Arasında Gelgitler

Gelişim Endeksi	2009 Lisans Programlarına Yerleşme Oranı (%)
En Gelişmiş İller	22.34
2. Derece Gel. İller	22.16
3. Derece Gel. İller	19.03
4. Derece Gel. İller	18.16
En Az Gel. İller	16.14
Toplamda Oran	19.23

Sorun mevcut toplumsal ayrışma ve kaynaklara el koyma tarzından kaynaklanıyor. Eğitim de “ayrıştırma” aracı olarak kullanılıyor. Kısaca ilköğretim sonrası ve okul başarısına dayalı ayrışmalar, aslında daha geri planında toplumsal ayrışmaları göstermekte ve uzun erimde de toplumun daha da ayrışmasına yol açmaktadır.

1) Her tür seviye belirleme, ayrıştırma mekanizmalarının bir parçası niteliğinde olup, insanları (öğrencileri ve aileleri) birbirine yabancılaştırmakta; toplumsal mekânı “pozisyonlara” bölmekte ve hiyerarşik şekilde (yeniden) yapılandırmaktadır.

Dahası, pek çok durumda burjuvazi ile orta sınıf (özellikle subay, öğretmen, mühendis, doktor, avukat, akademisyen vb. gibi orta sınıftan “küçük burjuvalar”) avantajlı durumlarına dayalı olarak onu sürdürmek üzere öğrencileri çeşitli seviyelere ayırmakta; böylece geriye kalan “dezavantajlıların” yoksunluk ve yoksullukları sanki bireysel bir başarısızlıkmiş gibi “normalleştirilmekte” ve “meşrulaştırılmaktadır”. Ayrımcıların başlıca ajanı okul olduğu gibi başlıca adamı da öğretmenlerdir.

2) Seçmede “seçen” de, “seçilmiş olan” da bir “özel anlam/özgül yüksek bir konum” elde etmektedir. Dolayısıyla seçilmişlik, salt dışsal bir durum değil, yine öncelikle küçük burjuvazi olmak üzere, yaygın “kaderciliğin” bir parçası konumundadır. Bunu pratikte en iyi SBS, ÖSS türü sınavlardaki başarılar karşılamaktadır.

Başarının tek ölçütü de “sınav başarısı” haline gelmiş bulunuyor. Dershaneler, tanıtım reklamlarında “en başarılı dershane”, “Türkiye 1., 2.”... gibi reklamlar yapıyor.

Sonuçta seçiliyor olmak, dışlanıyor olmayı da meşrulaştırmaktadır.

3) Yerleştirme, ancak yerleşik konumlar olduğunda mümkün gözüküyor. Onun için yerleştirme ilk iki süre-

cin üçüncü ayağı olarak geliyor. Daha çok ilgili sistemin bir çıktısı konumunda bulunuyor.

Böyle bir durumda herkese eğitim ve herkese nitelikli eğitim gibi hedefler, kendiliğinden mevcut ayrıştırma beklentisi ve süreci ile çelişik hale geliyor (Sınıflı-zümreli bir toplumda sınıfsız-zümresiz bir eğitim amaçlanamaz). O halde, eğer sorunun önemli bir kısmı, mevcut yapılanmaya bağlı olarak şekilleniyorsa, mevcut yönetim ve yapılanma içinde SBS, ÖSS tarzında, eğitimde kalite ve ayrışma sorunu çözülemez; belki bazı reformlar ve ertelemeler başarılabilir. Ana sorun devam eder.

Yine de bazı olgu ve kavramları iyi irdelemek gerekiyor.

Sav: Güç ile iktidar aynı şey değildir. Her iktidar, belirli bir gücü gerektirir ancak her güç iktidar eğiliminde değildir.

Üretim ve sömürü, üretken ve üretken-olmayan emek, bilgi ve ideoloji ayrımları burada da ileri sürülebilir. Eğer, yeni bir şey üretmeyip verili yapıdaki eşgüdüm ve denetim işlerini sürdürüyorsa, üretken-olmayan (yabancılaşmış) emeğe dönüşür.

Sav: Eğitim; bir öğrenme süreci olarak bilgi kaynağıdır, farkındalık ve bilinç sağlar, özgürleştirir, özneleştirir; ancak iktidar ve prestij arayışına dönüştüğünde teknikleşir, hegemonya aracına dönüşür, metalaş(tır)ır.

Okullar; bilgi ve fikirlerle karşılaştığı, bunların pratik olarak yaşandığı yerler şeklinde bilgi-bilinç sağlama, irdeleme, düşünme, yaratma becerilerinin kazanıldığı süreçler olma yerine çocuk ve gençlerin tutulduğu ve teknik

ve normatif değerlerin “dikte” ettirildiği birer “sıkıştırma” ve “manipülasyon” aracına dönüşmüş bulunuyor.

Üniversiteler de temel bilimler yerine giderek uygulamalı bilimlere (tıp-eczacılık, mühendislikler, mülkiye-hukuk, işletme vb. gibi) kaymakta; bilim-felsefe-sanat-aydınlanma yolu olmaktan çok “kontrol” ve/ya “eşgüdüm” aracı olarak yerleşik bölüşüm ilişkilerinde avantajlı konum arayışlarına ajanlık etmektedir -Bu durumda hem akademisyen hem de öğretmenlerin proleterleşmesi farklı bir süreci besleyebilir (Henüz “ayrıcılık” memur sınıftan gözükmüyorlar)-.

Gerek teknik, gerek normatif aktarım durumunda formal eğitim ve okullar birer iktidar aracına, birer hegemonya aygıtına dönüşmektedirler.

Oysa bilinçlenme, düşünme, yaratma becerilerinin kazanılması durumunda; büyük oranda aksi yönde, hegemonyayı deşifre ve dekonstrükte eden bir nitelik kazanmaktadır.

O halde, sorunun kaynağı eğitim ve okullarda değil, onun içerimi ve biçiminde yatmaktadır.

Çözüm de benzer bir durum arz ediyor. Bugünkü eğitim ve sınav sistemi sonuçta toplumsal bir kurulum ise; özetle örgün eğitim ve sınavlar; makro yapılanmaya bağlı siyasal bir şekillendirme ise; tüm bunları değiştirebilmek için de, bilgi ve refleksiyonun ötesinde, ya mevcut koşulların “kendiliğinden değişimi” beklenecek; ya da siyasal bir tavırla (bilinçle) dönüştürülecek. Birincisi (kendiliğinden değişim) de; toplum ve doğanın aynı zamanda tarihi bir kurulum olduğu düşünülürse, pek sağlıklı bir “beklentiyi” oluşturmuyor,

aksine başka bir tür kaderciliği (biraz da erekciliği) içeriyor.

O halde, bugünkü disiplinci ve normatif eğitimle eleyici sınav sistemleri yerine, başka bir toplumsal kurulum olanaklıdır. Seçenek eleme yerine aydınlanmacı, öncelikle de özgürleştirici;

formüle etme yerine refleksiyona (yüzleşmeye) dayalı bir eğitime geçişte yatıyor.

Çözüm bu kadar kolay mı? Belki kuramsal anlamda çok zor değil. Ama pratiği ne olacak? Yani bilmek yetmez, aynı zamanda değiştirmek gerekiyor. Değiştirmek ise, ancak ortak cephelerle, geniş toplumsal istem ve hareketlerle yaşama geçirilebilir bir şey.

O halde, hangi güçle, hangi blokla dönüşüm sağlanabilir?

Faydalanan sistem, faydalanan açısından, faydalı bir sistemdir; faydalanıcıları tarafından dönüştürülmesi arasyonele (delilik) ve gerçekdışı (ütopya) olacaktır (“pragmatist-pozitivist” gözle bakınca, sistemden görece faydalananların “devrimciliği” delilik ve ütopya olarak adlandırılabilir). Ancak fakir ve dezavantajlı gruplar açısından bakınca, zarar görülen sistem, zarar görenler açısından zararlı bir sistemdir; mağdurları tarafından dönüştürülmesi rasyonele (akıllı, mantıklı) ve gerçekçi (bilimsel) olacaktır. Kaldı ki toplam kayıp-kazançlara “evrensel” açıdan bakınca, rasyonalite ve gerçekçilik daha kapsayıcı hale gelmekte; hem deliler ve ütopyacılar, hem de akılcı ve gerçekçiler ortak paydada buluşabilmektedir.

Somut Bir Öneri:

Sınavları ve Diplomaları Kaldırılmalı

Sınavlar ve diplomalar, para gibi, kullanım değerinden daha çok “müba-

dele değerine” dönüşmüş bulunuyor. Dolayısıyla sınav ve diplomayı (para ve faizde olduğu gibi) kimse savunmuyor. O halde, niye tedavülde tutuluyor?

Burada amaç polemik değil, sorunun görülmesi ve üzerine düşünülmesidir. Tüm sınavlar ve diplomalar kaldırıldığında, sürecin değerlendirmesi olanaklı hale gelecektir. Ayrıca rant ve mübadele değeri değil, doğrudan üretim ve kullanım değeri esas alınacaktır.

SBS ve ÖSS sınavlarının (tabii diploma ve benzerlerinin de) tümünden kaldırılarak, “yapay” eğitim pazarının ve sertifikalarının önüne geçilmesi uygun olacaktır. Sınavlar ve diplomalar kimşenin karnını doyurmaz. Bir ölçüt arıyacaksa, o zaman, niye yapay şeylere bakalım, doğrudan yapabildiklerine bakalım. Mezunların “üretebildikleri/yapabildikleri/yetenekleri” ile değerlendirilmesi uygun olacaktır.

Niceliğe ve yapay ölçütlere değil, olayın esasına geri dönülmesi uygun olacaktır. Böylece aradaki küçük burjuvalar da (cennetin anahtarını satanlar, diploma satanlar, denetçiler, öğretmenler, müfettişler, YÖK, ÖSYM, Milli Eğitim...) tasfiye edilmiş olacaktır.

Bir kişinin kendisine, çevresine, doğaya, topluma... yararlı olup olmadığını sınav ve diplomalar mı gösterecek; yoksa tüm bunlar işte, komşulukta, dostlukta sunduğu katkılarla mı daha iyi değerlendirilebilir?

Tüm profesyonel sertifika ve araçların aradan kaldırılması, sınav ve diplomaların aradan kaldırılması, perdelelerin aradan kaldırılması daha uygun bir yol değil mi?

Bu kurulu düzene “bağımlı” durumda olan, en çok da biz öğretmen-

ler miyiz acaba? Bir parmak bala (bir zamanlar orta sınıftan kişiler olarak okullarda avantajlı durumda olmakla düzenle ortak blokta mı yer alıyor, dolayısıyla...) diğer çocukları ve halkı mı satıyoruz?

İlla da eşgüdüm ve denetçi mi (aracı, küçük burjuva mı) olmak istiyoruz? “Küçük” çıkarlar uğruna, kendimizi mi satıyoruz? Diplomalar da bir tür “cennet anahtarına” mı dönüştürüldü? Ruhbanlarla aynı zümre-sınıftan mıyız?

İlla da yeni bir hegemonya mı oluşturmak gerekiyor? İktidara dönüşmeyen bir güç; aydınlanmanın ve yüzleşmenin iktidarı dekonstrükte eden gücünden söz edilemez mi? Yaşamı, libidoyu, canlılığı, topluluğu yok etmeyen; aksine artırabilen bir güç olarak bilgi, bilim, felsefe, sanat olanaklı değil mi?

Biyo-psiko-eko-sosyo-kültürel-politik kontrol ve mevcut sömürüye uyarlanma yerine okulların biyo- psiko-eko-sosyo-kültürel-politik emansipasyon sürecine dönüştürülebilmesi, kısaca dirimin-bedenin, düşüncenin-kafanın, ekonominin, toplumun, bilimin, politikanın serpilme alanları olabilmesi dileğiyle.

Gerçek/lik ideolojiyi aşar mı, bilemiyorum, ancak bilgi ve düşüncenin kaynağı, üretimin kaynağı, insanlığın kaynağı, doğanın kaynağı yaratıcı yaşıyıcı okul ve üniversiteler dileğiyle.

Sınav sanayii veya eğitimin sefaleti*

Fikret Başkaya

işlev görüyordu: Devlet aygıtının ihtiyacı olan yönetici-bürokratik eliti yetiştirmek ve rejimin egemen (resmi) ideolojisini üretip, yaymak... Zamanla, kapitalist gelişmeye paralel olarak bu iki işleve, sermayenin ihtiyacı olan 'yetişkin' işgücünü yetiştirmek de eklendi. Şimdilerde dördüncü bir işlev söz konusu: eğitimin bizzat bir kâr alanı, sermayenin değerlenme alanı, herhangi bir mal gibi alınır-satılır bir

Devlet okulları özel eğitim kurumlarına ham madde veya ara-malı sağlar duruma geliyor... Öyleyse buraya nereden ve nasıl gelindi? Bu sorunun cevabı eğitim sisteminin geçirdiği evrimde bulunabilir.

ÖSS, KPSS, KPDS, TUS, ALES, TCS, AÖS, SBS, STS, JANU, YÇS, DGS, PMYO, TND, ÜDS, YÖS, ALS, AOS, SBS, YÖS... merkezî olarak yapılan sınavlardan bazıları. Sadece ÖSYM'nin 2009 yılı takviminde 34 sınav var. Görünen o ki, Türkiye'de en hızlı gelişen sektörlerden biri 'sınav sanayi'... Fakat gözden kaçan çelişik bir durum var: sınav sanayi sektörü hızla gelişirken eğitim sistemi çöküyor. Eğitimin tüm aşamaları hızla özelleştirilip bir kâr metaı haline getirilirken eğitim hem bir 'hak' olmaktan çıkıyor hem de eğitim sistemi varlık nedenine ve misyonuna giderek daha çok yabancılaşıyor. Şimdilerde Türkiye'de 'ikili sistem' geçerli ve özel (paralı) eğitim hızla devlet eğitiminin yerini alıyor. Devlet okulları özel eğitim kurumlarına ham madde veya ara-malı sağlar duruma geliyor... Öyleyse buraya nereden ve nasıl gelindi? Bu sorunun cevabı eğitim sisteminin geçirdiği evrimde bulunabilir.

Başlarda eğitim başlıca iki

meta haline gelmesi... Şimdilik başta öğretmenler olmak üzere insanlar bu durumun vehâmetinin farkında değil. Bu süreç bu istikâmette yol almaya devam ederse, eğitim artık bir 'kamu hizmeti' olmaktan çıkacak ve ancak parası olanın satın aldığı bir meta haline gelecek. Bu eğitim-öğretim faaliyetinin kapitalist işletmelerin etkinlik alanı haline gelmesi demektir ki, daha şimdiden bu yolda önemli bir eşik aşılmış durumda.

Özel dershaneler, özel okullar, özel üniversiteler, özelderslerhızla çoğalıyor ve devlet okullarını 'önemsizleştiriyor', 'değersizleştiriyor'. Orta dereceli devlet okullarıyla özel dershaneler arasında bir işbölümü oluşmuş durumda: Devlet okulu, özel dershaneler için bir pazar oluşturuyor ve diploma veriyor. Özel dershaneler ve özel dersler de öğrencileri sınava hazırlıyor. Amaç sınav olunca devlet okulunun verdiği diploma değersizleşiyor ve devlet okullarının varlık nedeni ortadan kalkıyor. Bunun eğitici kesim olan

öğretmenlerde de bir yabancılaşma ve ‘değersizlik’ duygusu yaratması kaçınılmaz. Artık araçla amaç ters-yüz olmuş, yer değiştirmiş demektir. Fakat bu sefil durumda öğretmenlerin dahli büyük ve yangına körükle gitmek gibi bir aymazlık içindeler. Kendi varlık nedenlerini tehdit eden kepezeliğe

dershane” olma yolunda... Bu duruma kendini kaptırmış bir öğretmen artık her türlü meslekî etik kaygıdan da uzaklaşmış demektir ki bu kendi varlık nedenini inkâr ettiği anlamına gelir... Zira, onun ‘özel çıkarı’ artık öğrencinin öğrenmesinde değil, öğrenmemesindedir, başarılı olmasında

Bu duruma kendini kaptırmış bir öğretmen artık her türlü meslekî etik kaygıdan da uzaklaşmış demektir ki bu kendi varlık nedenini inkâr ettiği anlamına gelir... Zira, onun ‘özel çıkarı’ artık öğrencinin öğrenmesinde değil, öğrenmemesindedir, başarılı olmasında değil başarısız olmasındadır...

karşı çıkmak, bir kamu hizmet alanı olması gereken eğitim kurumlarını korumak ve savunmak yerine özel dershanelere koşuyorlar... Bindikleri dalı kestiklerinden haberleri yok mu?..

Kendietiğine sahip çıkmayan, varlık nedenine ve misyonuna yabancılaşmış bir eğitimci, bir öğretmen, bir öğretim üyesi olabilir mi? Devlet okulunda öğretmediğini ikiyüz metre mesafedeki özel dershanede öğretiyor... Kent merkezlerindeki binaların bir kaç katı özel dershane ve okuldan çok dershane var... Fakat devlet okulları da gizli bir özelleşme sürecine sokulmuş durumda... Hafta sonları ‘etüt’ adı altında özel dersler veriliyor. Bir öğretmen düşünün ki kendi görev yaptığı okulda öğretmiyor da özel dershanede öğretiyor, haftanın beş gününde öğretmiyor da hafta sonu ‘etütlerinde’ öğretiyor, okulda değil de kendi evinde öğretiyor; zira giderek özel dersler özel dershanelerle yarışır duruma geliyor... Özellikle büyük kentlerin orta sınıflarının oturduğu semtlerde öğretmenevleri birer “özel

değil başarısız olmasındadır... Başarısız öğrenci sayısı ne kadar çoksa, öğretmenin kazancı da o oranda yüksek olacağı için... Durumun vahâmeti derken söylemek istediğim bu... Öğrencisinin başarısızlığından çıkar sağlayan bir eğitimci ve böyle bir eğitim sistemi ne anlama geliyor?

Devlet üniversitelerinde eğitimin paralı hale getiren sadece giderek artan harçlar değil. Yaz okulu, ikinci eğitim, eğitimin normal mesai saatleri dışına alınması vb. gizli özelleştirme yollarından bazıları. Öğrenci başarısızsa yaz okuluna devam etmek zorunda ve yaz okuluna devam eden öğrenci sayısı ne kadar çoksa öğretim üyesinin ‘kazancı’ da o oranda yüksek olacak demektir. Zira öğrencilerin ödediği ders ücretinin %70’i ders veren hocaya kalıyor... Nasıl orta eğitimde öğretmen hafta içinde öğretmediğini hafta sonunda ‘öğretiyorsa’, üniversitelerde de öğretim üyeleri kışın öğretmediğini yazın ‘öğretiyor’... Öğretmenler pedagojik bir eğitimden geçerek öğretmen olduklarına göre

çocukların yedi gün okula gitmesini nasıl açıklayıp-içlerine sindiriyorlar dersiniz?.. Ortaöğretimde öğrenci yoğunluğu en azından hafta sonunu özel dersanelerde, özel derslerde ve ‘etütlerde’ geçirdiğine göre... Fakat sorun sadece öğretmenleri ve bir bütün olarak eğitim kadrolarını angaje etmiyor. Eğitimin özelleştirilmesi, sermaye sınıfı için büyük kârlar öngörüyor ve kamu okullarında verilen eğitimin kalitesini düşürüp, devlet okullarını ‘değersizleştirmek’ üzere ‘bilinçli’ bir politika izleniyor. Özel sermaye devlet tarafından oluşturulmuş alt-yapıyı kullanarak büyük kârlar sağlamayı amaçlıyor. Özel okul, özel dersane ve özel üniversite patronları yetiştirilmesi için hiçbir harcama yapmadıkları, emekçi sınıfın ödediği vergilerle yetiştirilen öğretmenleri ve öğretim üyelerini kullanıyor. Emekçi halkın ödediği vergilerle yetişmiş öğretmen ve öğretim üyelerini varlıklı sınıfın ve orta sınıfın çocuklarının eğitimi için seferber ediyorlar. Yegane amacı kâr etmek olan özel okullarda, özel üniversitelerde verilen eğitimin daha ‘kaliteli’ olduğuna dair de bir tevatür üretilmiş durumda. Elbette özel okul ve üniversiteler arasında görece daha iyi eğitim verenleri vardır ama istisnayı kural saymak gerekmiyor. Özel okulda ders veren öğretmenler ithal olmadığına ve özel okulun amacı da kâr etmek olduğuna göre, bu okulların daha kaliteli eğitim verdiği iddiası tartışmalıdır. Özel okulda çocuk okutmak orta sınıf insanları için bir prestij, ‘aidiyet’ ve statü sorunudur ve tüketim modelini angaje eder. Bu kesimler için çocuklarının gerçekten daha iyi eğitim

alıp, almamasından çok bu vesileyle ortalama insandan ayrı bir ‘statüye’ sahip olma duygusu önemlidir... Evine 200 metre mesafede ‘iyi’ bir devlet okulu olsa bile çocuğunu mutlaka özel okula gönderecektir... Statünün bir gereği olarak... Özel okul ve özel üniversite eni-sonu kapitalist bir işletmedir; tüm kapitalist işletmelerin tâbi olduğu kural-lara tâbidir ve sermayenin mantığına boyun eğmek zorundadır... Fakat eğitim, sağlık ve diğer kamu hizmeti niteliği taşıyan- taşınması gereken- hizmetlerin özelleştirilip, bir kâr aracına dönüştürülmesinin başka saçmalıkları da var. İnsanlar yediği ekmekten, içtiği sudan tutun da akla gelen her şey için vergi veriyor, gelir vergisi ödüyor, bu vergiler niçin ödeniyor? Başta eğitim ve sağlık olmak üzere kamu hizmetleri için değil mi? Eğer bütün bu hizmetler özelleştiriliyorsa vergi vermek, üstelik bu kadar çok vergi vermek neye? Ödenen verginin bir karşılığı olması gerekmiyor mu?

Özel dersaneler ve sınavlar neyin hizmetinde?

Sınav bilgiyi, öğretimin ‘etkinliğini’ ölçmenin bir aracı sayılıyor. Aslında sınav, yapılan işten emin olmamanın itirafıdır. Eğer yapılan şeyden şüphe duyulmasaydı sınav diye bir şeye de gerek olmazdı. Fakat bilinenin ve sanılanın aksine sınav sadece bilgi ölçmek amacıyla yapılmaz. Sınavın önemli bir işlevi de disiplin ve ehlileştirmektir. Bilindiği gibi sınav, normal eğitim anlarından farklı bir ‘ortamda’ gerçekleşir, sınav ortamı bir gerilim ve korku ortamıdır. Sınavın bir diğer işlevi de ayıklamadır. İşte

bizdeki özel dershane çılgınlığının asıl işlevi de ayıklamadır. Orta öğretim aşamasında öğrencilerin yönü üniversiteye çevriliyor ama üniversitede

olmaktan çıkarıyor; ikincisi, üniversiteye giden öğrenci sayısını artırmadığı gibi bir dizi olumsuzluk da ortaya çıkarıyor. Öğrenme-bilgilenme ey-

Özel dershaneye karşı olmak için iki neden var: Birincisi, bu kurumlar eğitimi özelleştirerek onu bir kamu hizmeti olmaktan çıkarıyor; ikincisi, üniversiteye giden öğrenci sayısını artırmadığı gibi bir dizi olumsuzluk da ortaya çıkarıyor.

liseyi bitiren öğrencilerin yaklaşık %20'ine yer var. Üstelik %20'nin tamamının da istediği üniversite, fakülte ve bölüme girmesi mümkün değil. Dolayısıyla üniversite'de okumak üzere lise diploması alan öğrenci iki engelle karşı karşıya: üniversiteye girememe ve istediği bölüme girememe. Bu durumda istediği bölüme giremeyenler de dikkate alınırsa, üniversitenin kapısından sadece %10 civarında öğrencinin geçebildiğini söylemek mümkündür. Böyle bir saçmalık olur mu? Böyle bir eğitim sistemi olur mu? Bizde var... Her yüz öğrenciden doksanının önünü kesen, öğrenci nüfusunun yaklaşık %90'nını başarısızlaştırmayı-değersizleştirmeyi başaran bir eğitim sisteminde özel dershane çılgınlığı neden şaşırtıcı olsun!..

Özel dershaneler aslında akla zarar kurumlar ama bizde bu saçmalık tartışma konusu bile yapılmıyor. Bunların eğitimin kalitesini artırdığı sanılıyor. Tam tersine eğitimi daha da değersizleştiriyorlar. Özel dershaneler üniversiteye giren öğrenci sayısını artırmadığına göre...O halde özel dershaneye karşı olmak için iki neden var: Birincisi, bu kurumlar eğitimi özelleştirerek onu bir kamu hizmeti

olmaktan çıkarıyor; ikincisi, üniversiteye giden öğrenci sayısını artırmadığı gibi bir dizi olumsuzluk da ortaya çıkarıyor. Öğrenme-bilgilenme ey-lem bütünüyle sınava kilitleniyor ve öğrenci test çözmek üzere ezberliyor. Bu durum pedagojik esaslar ve insan sağlığı bakımından zararlı. Öğrenciye okuma, düşünme, çevreyle bağ kurma, sosyalleşme imkânı vermiyor. Eğer özel dershaneler olmasaydı da az-çok aynı öğrenciler üniversiteye girmeyi başaracaktı... Özel dershanelerin bir başka olumsuzluğu da özel dershaneye verecek parası olmayan ailelerin çocukları aleyhine olmak üzere, zaten mevcut olan eşitsizliği daha da derinleştirmesidir... Dershaneye giden gitmeyene göre hem dershaneye gidip hem de özel ders alacak durumda olan sadece dershaneye gidene göre avantajlı duruma geliyor... Ama sonuç itibarıyla başarı test çözme başarısı ve ezbere dayanıyor... Velhasıl özel dershane ve ÖSS sisteminin yegane işlevi ayıklama ama ayıklama koskoca bir toplumu hasta etme pahasına mümkün oluyor, bu saçmalık normal bir durum olarak algılanıyor ve gerektiği gibi tartışma konusu yapılmıyor. Birilerine para kazandırdığı için... Geçerli sistemde artık diploma da değersizleşmiş durumda. Mesela öğretmen olmak üzere dört yıl eğitim gören bir öğrenci, dört yılın sonunda diploma alıyor ama aldığı diploma öğretmenlik yapması

için yeterli sayılmıyor, KPSS denilen bir sınava girmesi gerekiyor. Eğer öğretmenlik için ehil değilse niye diploma veriliyor? Kim bilir belki de ‘sınav sanayinin’ ara-malı olsun diyedir. Velhasıl özel dersaneler eğitim sisteminin iflasının resmi... Türkiye’de geçerli eğitim-öğretim sisteminde asıl söz olan, öğretimden çok eğitimidir. Amaç öğrenciye bağnaz resmi ideolojiyi enjekte etmek, düşünme ve soru sorma yeteneğini dumura uğratmak, ehilleştirmek, velhasıl egemenlik sistemiyle uyumlandırmaktır. İlköğretimin dördüncü sınıfından başlayarak üniversite sonuna kadar yaklaşık onüç yıl yabancı dil dersi okutuluyor ama öğrenci 13 yılın sonunda yabancı dili bilmiyor... Acaba dünya’da bunun bir örneği var mıdır? Tam onüç yıl okuyor ve öğrenmiyor... Demek ki, öğretmemek için 13 yıllık

Eğitim bir haktır

Eğitim bir haktır, insan potansiyelinin gerçekleşmesinin ve toplumun demokratikleşmesinin hizmetinde olmalıdır. Dolayısıyla eğitimin bir hak oluşuyla, tanımı, içeriği ve amaçları arasında ayrılmaz bir bağ ve belirleyicilik ilişkisi vardır, olması gerekir. Bu da öncelikle eğitimin maliyetinin devlet bütçesinden karşılanmasını varsayar. Eğitim elbette ülkenin üretici potansiyelini artırma, başka türlü ifade etmek istersek, emek verimliliğini artırma işlevi de görecektir ama bu yeterli değildir. Eğitim aynı zamanda insan potansiyelinin gerçekleştirmenin, gerçek anlamda ‘yurttaş’ yetiştirmenin de hizmetinde olmalıdır veya aynı anlama gelmek üzere bu iki amaç arasında uygun bir denge gereklidir.

Eğitim alanındaki eşitsizliğin sağlanması, toplum sınıfları arasındaki eşitsizliğin

Şimdilerde ‘eğitim reformundan’ söz edildiğinde, eğitimin özelleştirilmesi hedefleniyor ve kendinden menkûl bir ‘insan sermayesinden (capital humain) söz ediliyor. Bu anlayış, bilgi bireyin özel çıkarı için kullandığı bir ‘özel mal’ sayıyor ve bilgi üretiminin sosyal karakterini yok sayıyor. Bu, toplumu bireylerin toplamından ibaret sayan bireyci anlayışın bir tezahürüdür ve doğrudan meta yabancılaşmasıyla ilgilidir.

çaba gerekiyor... Eğer 13 yılda bir tek yabancı dili öğretmiyorsa bu zaman zarfında başka derslerde gerçekten bir şey öğrendiğini söylemek inandırıcı mıdır? Eğitim sisteminin düşünmeyi öğretmediği, gençlerin düşünme yeteneğine zarar verdiğini söylemek bir abartma değildir. Bizde eğitim kurumları da zaten yarı-askerî kurumlardır...

giderilmesini varsayar. Aksi halde geniş toplum kesimlerinin eğitim sisteminin dışına atılması kaçınılmazdır. Bilindiği gibi ‘demokratik eğitim’ her sınıftan çocuğun eğitim kurumlarından eşit yararlanması demektir. Toplumsal ayrımın hızla derinleştiği, her şeyin paralılaştığı, metalaştığı, özelleştirme girdabına sokulduğu, soysuzlaştığı koşullarda demokratik eğitim mümkün değildir. Şimdilerde ‘eğitim re-

formundan' söz edildiğinde, eğitimin özelleştirilmesi hedefleniyor ve kendinden menkûl bir 'insan sermayes-

enlik sisteminin (yönetici ayrıcalıklı elitin densin) yeniden üretimini sağlamak... Şimdilerde eğitim sistemi

Eğitim sistemi uygulayıcı, tüketici ve sayın seyirci üreten bir fabrikaya dönüşmüş durumda.

inden (capital humain) söz ediliyor. Bu anlayış, bilgiyi bireyin özel çıkarı için kullandığı bir 'özel mal' sayıyor ve bilgi üretiminin sosyal karakterini yok sayıyor. Bu, toplumu bireylerin toplamından ibaret sayan bireyci anlayışın bir tezahürüdür ve doğrudan meta yabancılaşmasıyla ilgilidir. Keynes (kendi döneminde), gayri sâfi milli hasılanın (GSMH) yüzde ellisinin (meta kategorisine dahil olmayan) 'kollektif mallardan' oluştuğunu söylemişti. Marx'ın sözünü ettiği "general intellect" de bu vesileyle hatırlanmalıdır. Marx, bununla bilgi ve teknoloji üretiminin 'sosyal niteliğine' gönderme yapıyordu. Şimdilerde kamuya ait olan ne varsa özel şahıslar tarafından özel amaçlar için yağmalanıyor ve bu kepezelik bir de 'ilerleme', 'kalkınma', 'rasyonalizmin gereği' olarak sunuluyor... Eğitim eleştirel bilinci geliştirdiğinde, insanların yaşadıkları topluma dair sorular sorabilecek ve çözümler önerebilecek yüksekliğe çıkarmayı amaçladığında gerçek bir anlam ve değer taşır.

Eğitimin başlıca amacı gerçek anlamda 'yurttaş' yetiştirmek olmalıdır ve gerçek anlamda yurttaş eleştirel bilince sahip olandır... Oysa geçerli eğitim sistemi iki şeyin hizmetinde: Varlıklı sınıfların zenginliğini artırmak (sömürüyü derinleştirmek) ve egem-

uygulayıcı, tüketici ve sayın seyirci üreten bir fabrikaya dönüşmüş durumda. Her ÖSS sonucu açıklandığında televizyonlar ve gazeteler 'en başarılı' üç öğrencinin başarısının sırrı üzerine yazılar yayımlar, canlı yayınlar yapar, 'uzmanlar' da derin tahliller yapar, özel üniversiteler birincileri kapmak için yarışır bu vesileyle özel der-shaneler şampiyon çıkarmakla öğünür lâkin geleceği kararan milyonlarca genç insanın ve ailelerinin kaderi asla tartışma konusu olmaz...

Ayrımcılığa karşı kültürlerarası pedagoji

Kemal İnal

Arnd-Michael Nohl, Kültürlerarası Pedagoji, çev. R. Nazlı Somel, İstanbul: Bilgi Üniversitesi yay., 2009, 292 s.

İsviçreli yazar Max Frisch'in 'biz işgücü istedik, ama insan geldi.' sözü, aslında Türkiyeli ve diğer göçmenlerin Batılı metropol ülkelerdeki hikayelerinin kısa ve fakat etkili bir özetini sunmak bakımından çok etkileyici. Batılı göç alan ülkelerin, göçmenlerin bir işgücü kaynağı olmanın yanı sıra kültür taşıyan ve farklı bir kimlik sahibi insanlar olduklarını anlamaları pek de uzun sürmedi. Göçmenlerin asimilasyondan ziyade entegre edilmelerinin (*entegrasyon*) daha insan hak ve özgürlükleriyle bağdaşır olduğunu ileri süren kuram ve yaklaşımlar son yıllarda Batıda inanılmaz yoğunlukta bir külliyat oluşturdu. Nitekim göçmenlerle-özellikle Türkiyeli göçmenlerle-son derece çelişkili bir ilişki yaşayan ve bir göçmen ülkesi olduğunu ancak yakın zamanlarda kabul eden Almanya bile göçmenlerin pedagojik açıdan sorunlarının yeni bir bağlamda, ulus-devlet geleneğinin dikte ettiği yöntemlerden başka bir bağlamda kabul edilmesi gerektiğini kabul eden kültürlerarası pedagojide otuz yıllık bir geçmişi geride bıraktı. Küreselleşmeyle birlikte insan hak ve özgürlükleri, etnik kimlik, kadın ve çocuk, çokkültürlülük, madun

söylemi gibi "toplumsal sınıf" kavramı dışında yeni açılımlar sunan bir anlayış haliyle eğitimde de yeni pedagojik açılımların geliştirilmesi için uygun bir ortam sağladı.

Çok iyi Türkçe konuşan ve bir İstanbul sakini olan Alman pedagoji profesörü Arnd-Michael Nohl tarafından yazılan ve onun asistanı Nazlı Somel tarafından oldukça başarılı bir çeviriyle Türkçeye kazandırılan Kültürlerarası Pedagoji, göç, etnik azınlık, asimilasyon, entegrasyon gibi kavramlar açısından göçmenlerin eğitimini değil sadece, fakat aynı zamanda Avrupalı yerli toplulukların, başta Avrupalı eğitim yöneticisi, okul müdürü, öğretmen ve öğrenciler açısından ama onlara eleştirel bakabilen yeni, etkileyici ve farklı bir perspektif sunmaktadır bize. Nohl, kitabında hem zengin bir sistematik hem de yeni kavramlar geliştirmiş. Kitabın sistematigi, dört genel pedagojik yaklaşıma-asimilasyonist eğitim, klasik kültürlerarası pedagoji, ayrımcılık karşıtı pedagoji, kolektif aidiyetler pedagojisi- yönelik genel bir bakış içermektedir. Nohl, ilk üç pedagojik yaklaşımı üç anahtar kelime çerçevesinde ele almış: Noksan (*asimilasyonist pedagoji*), fark (*kültürlerarası pedagoji*), ayrımcılık (*ayrımcılık karşıtı pedagoji*). Buna göre asimilasyonist pedagoji, göçmenlere, yerli ya da yabancı etnik azınlıklara bir eksiklik temelinde yaklaşır; göçmenin kültüründe yerli dili (*Almanca, Fransızca vd.*) ve Batılı eğitim kültürüne ait kodların olmaması, onlarda tespit edilen noksanlığın telafi edici ama farklı ve yerli öğrencilere göre daha aşağı bir

pedagoji ile doldurulmasını meşrulaştırır. Buna göre pedagojik hedef, daha

ye başka önemli bileşenler ekleyebileceğini ve bunların tümünü sistematik

Ayrımcılık karşıtı pedagoji, daha çok kurumsal ayrımcılığa dikkat çeker ve bunun ortadan kaldırılmasını talep eder. Bu yaklaşıma göre göçmenler ile yerliler, azınlık ile çoğunluk arasındaki kültürel farklılıkların anlaşılma ve ele alınma biçimi kurumsal ayrımcılığa yol açar.

çok yeteneksiz, yetersiz ve özürllülere uygun özel sınıflarda göçmen/yabancı işçi çocuklarının batılı kültürel standartlara uydurmak bağlamında asimile edilmesidir. Klasik külterlerarası pedagojik yaklaşımda göçmen işçi çocuklarının kültürü noksan değil, yerli çoğunluğun kültürüne göre “fark”ları çerçevesinde ele alınır. Haliyle bu yaklaşım, demokratik bir gelenekten beslendiği için kendi kültürel çeşitliliğini kabul eder ve hiçbir kültürün bir başkasından üstün olmadığını ileri sürer. Ayrımcılık karşıtı pedagoji, daha çok kurumsal ayrımcılığa dikkat çeker ve bunun ortadan kaldırılmasını talep eder. Bu yaklaşıma göre göçmenler ile yerliler, azınlık ile çoğunluk arasındaki kültürel farklılıkların anlaşılma ve ele alınma biçimi kurumsal ayrımcılığa yol açar. Yani, göçmen çocukların, bu kültürel aidiyetlerin devreye sokulması yüzünden iyi okullara gitmeleri engellenir.

Bu üç yaklaşıma da çeşitli gerekçelerle mesafeli duran ve her üçünü de çözüm olarak görmeyen Nohl, “Kolektif Aidiyetler Pedagojisi” adını verdiği yeni yaklaşımla tercihini açıklar. Yazar, bu yeni yaklaşımla, üç temel kavramla (noksan, fark ve ayrımcılık) ilgilenirken pozitif bir bakış açısı yakalayabileceğini, külterlerarası pedagoji-

bir yaklaşıma dökebileceğini düşünür. Nohl, bu yeni yaklaşımının dayandığı toplum modelinin kültürel heterojen bir model olduğunu; bu toplumun sadece etnik olarak değil, çokboyutlu olarak da görülebileceğini ileri sürer. Burada kültürün nesil (soy), toplumsal cinsiyet, sınıf vd. boyutlarından söz eder.

Asimilasyonist eğitimin dışlayıcılığı

Asimilasyon teşebbüslerinin çoğu zaman azınlıkların (ve haliyle göçmenlerin) yaşam biçimlerinin küçük düşürülmesi ile birlikte görüldüğünü belirten Nohl, aslında önemli bir çelişkinin de altını çizer: Bir yandan azınlıklar, özellikle eğitimle sisteme asimile edilmeye çalışılırken, öte yandan da sosyo-ekonomik açıdan talileştirilirler. Fakat daha büyük çelişki, asimilasyon, azınlık ve çoğunluk arasında yoğun ve belki de eşit bir ilişki-etkileşimi gerektirirken, örneğin neredeyse eğitimin tüm kademelerinde azınlık/göçmen çocuklarının ayrımcılık çerçevesinde çok çeşitli “özel” pedagojik uygulamalara maruz bırakılmasıdır: ayrı/aşağı görülen çocuklar için “özel” sınıflar, geri zekalılara özgü pedagojik uygulamalar, “fark”lı kültürün ötekileştirilip azınlık/göçmen çocuğun kimliksizleştirilmesi vb. Nohl, ulus-devletin tabiatına has bir durum olarak gördüğü asimilasyon-

cu pedagojiyi çeşitli ülkelerden örnek vakalarla-ABD’de Kızılderililer ve Meksikalılar, Avustralya’da Aborijinler, Büyük Britanya’da çeşitli göçmenler, Almanya’da Türkler-çok iyi analiz ederken Almanya ve Türkiye’ye özel bir yer verir ama özellikle ilkinde.

rının okullaşmasının bir sorun teşkil etmesini Nohl, 1964’e değin geri götürür. İlk defa 1964’de göçmen çocuklar için okula gitme zorunluluğunun getirilmesiyle ortaya ilk problem çıkmıştı: öğrencilerin heterojenliği. ‘Homojen’ Alman ulus-devleti için beklenmedik

Almanya’da asimilasyon yabancı (*göçmen*) için yapılırken, Türkiye’de yerli (*Türk köylüsü*) için gerçekleştirilmiştir. Almanya’da yabancı (*göçmen, azınlık üyesi vb.*) başka bir dile/dil ile asimile edilirken, Türkiye’de köylü kendi (özgün, otantik vb.) diline asimile edilmeye (!) çalışılmıştır. Almanya’da göçmen/yabancı, ülkenin aslı bileşeni olarak kabul edilmezken, Türkiye’de köylü milletin efendisi olarak lanse edilmiştir.

Nohl’un kendi anavatanı olan Almanya, bilindiği gibi Türk işçilerinin göç olgusunu uzun süre geçici bir fenomen olarak görmüş; olayın misafirlikten, gurbetlikten, “Alaman eli”nden çıkıp kalıcılaşmasını uzun süre öngörememiş, daha doğrusu kabul etmemiştir. Aslında 1960’lı yıllar boyunca Türkiye’li işçilerin eğitim sorunu, büyük ölçüde teknik bilgi-beceri düzeyinde, o da iş yerindeki işgücü verimliliği ve kalitesinden dolayı bir hizmet içi vasıflandırma seviyesinde kalmıştır. Ne var ki, işçiler, kendilerinin bir aile olduklarını anlayıp biraz da gurbete dayanabilmek ama en önemlisi de artık anavatan Türkiye’nin geri dönülecek bir ülke olmadığını düşünmeye başlayınca “aile birleşmesi”, haliyle çocukların eğitimi sorunu gündeme gelmiştir. İşte bu andan itibaren Almanya, bir karar vermek zorundaydı: Bu göçmen işçi çocuklarına nasıl bir eğitim verecekti? “Misafir İşçi (Gastarbeiter)” çocukla-

bu duruma getirilen çözüm, göçmenler pedagojisiydi; daha doğrusu, göçmenlere özel bir pedagoji. Bu pedagojinin mihenk noktası, heterojen bir ortamdan, kültürden ya da kimlikten gelen göçmen işçi çocuklarının Alman sistemi açısından mevcut olan noksanlarını telafi edecek programların uygulanmasıydı. Bu bir tipik asimilasyon süreciydi ve göçmenlerle, yani ötekilerle ilgiliydi. Nohl, Türkiye ayağındaki asimilasyon sürecini Cumhuriyet dönemindeki “Türk milletin efendisi olan Köylüler” (M. Kemal) açısından ele alır. Her iki ulus-devlet (Almanya ve Türkiye) için de söz konusu olan benzer asimilasyon mantığı (öteki denilen azınlık üyesini modernleştirme vb.), çeşitli ayrımlar göstermektedir. Örneğin, Almanya’da asimilasyon yabancı (*göçmen*) için yapılırken, Türkiye’de yerli (*Türk köylüsü*) için gerçekleştirilmiştir. Almanya’da yabancı (*göçmen, azınlık üyesi vb.*) başka bir dile/dil ile asimile edilirken, Türkiye’de

köylü kendi (özgün, otantik vb.) diline asimile edilmeye (!) çalışılmıştır. Almanya’da göçmen/yabancı, ülkenin asli bileşeni olarak kabul edilmezken, Türkiye’de köylü milletin efendisi olarak lanse edilmiştir. Türkiye’de köylü homojenlik rüyası için benzer pedagojik uygulamalara maruz kalırken, Alman ulus-devleti göçmen/yabancı için ayrı/farklı pedagojik pratiklere bel bağlamıştır. Yine Nohl’un belirttiği gibi Almanya’da (ve diğer bazı ülkelerde) yabancılar pedagojisi daima göçmen azınlıkların sadakatine derin bir güvensizlik duyarken, Türk ulus-devlet modernleşmesi köylüsüne derin bir güven ve muhabbet beslemiştir (elbette çoğu zaman söylem düzeyinde).

Asimilasyon modeli çerçevesinde yabancılar pedagojisinin toplum modeli bağlamında Almanya, sorunu (göçmen/lik) kendi toplumsallaşma modelinde (yani asimilasyonda) değil, göçmenin kendisinde görmüştür. Bu da doğal, zira asimilasyon modeli, anti-demokratik, tepeden inmeceli, otoriter vb. nitelikte olduğu için sorunu kendinde (ya da ulus-devlet pratiğinde) değil, karşısındakinde görmüştür hep. Haliyle bu karşısındakinin, onun kültürünün, kimliğinin, farklılığının meşruiyetini kabul etmeyen; göçmeni noksan (eksik) belleyen asimilasyonist modelin yerini zamanla Klasik Kültürlerarası Pedagoji almıştır.

Klasik kültürlerarası pedagojide ortak yaşam için içermeler

Çokkültürlü pedagoji de denilen bu akım, Nohl’a göre, azınlık ve göçmenlerin kültürlerini aşağı, noksan vb.

görmek yerine, “farklı”, “bambaşka” ve ilkece “eşit değerli” görmüştür. Bu nedenle bu akım, göçmenlerin/azınlıkların asimile olmalarının gereğine inanmaz. Burada farklı olanın kültürel bağlılığı, bir dezavantajdan ziyade bir olanak olarak algılandığı için pedagojinin hedefi, farklı kültürlerin anlaşmasını sağlamaktır. Amaç, farklı/başka kültürlerle birlikte yaşayarak ortak bir yaşam için onlardan bir şeyler öğrenmenin değerine ve işe yararlılığına inanmaktır. Nohl, klasik kültürlerarası, çokkültürlü pedagojinin birçok Batı ülkesinde yer edindiğini; örneğin asimilasyoncu ideolojinin ABD’de artık zemin kaybettiğini, İngiltere’de 1970’li yıllarda çokkültürlü bir eğitim için mücadele başladığını, Avustralya’nın çokkültürlü eğitime ilk desteği veren ülke olduğunu, Almanya’da yine 1970’li yıllardan itibaren yabancılar pedagojisinden kültürlerarası pedagojiye geçildiğini ileri sürer. Nohl, Essinger’e atfen, “diyalogu ve teması temel alan, bireylerin kendi kökenlerinin dar görüşlülüğünü geri plana atan, etnik ve kültürel azınlıklarla dayanışmak için özgürleştirici bir eğitimin” taraftarı olan bu pedagoji modelinin karşılıklı öğrenmeye verdiği önemden bahseder. Burada söz konusu olan, öğrenen ve hizmet alanların tüm yaşam ilişkilerini dikkate alan bir pedagojidir; haliyle bu pedagoji, hümanist, barış yanlısı, özgürleştirici ve yerele açık bir pedagojidir. Nohl, Essinger/Graf’a atfen bu pedagojinin amaçlarını şöyle sıralar: önyargıların azaltılması, empati için eğitim, dayanışma için eğitim, milliyetçi düşünceye karşı eğitim, çatışmaların üstesinden gelme

becerisi için eğitim. Burada haliyle kültürlerarası pedagojinin üstesinden gelmek zorunda olduğu daha birçok sorun (yabancı düşmanlığı, ırkçılık ve ayrımcılık, etnosantrizm vb.) vardır.

onun kültürüne olan aşinalığı, tanıdıklığı ve bilgilenmeyi gerektirmektedir. Hele ki, küreselleşmeyle birlikte çok çeşitli programın (örneğin AB çerçevesinde Erasmus ya da öğrenci değı-

Çoketnili, çokkültürlü, çokdilli bir toplum gerçekliği içinde yaşamının gerektirdiği insan hak ve özgürlüklerine saygının yarattığı zorunlu bir pedagojik uğrak, kültürel çeşitliliği demokratik bir çerçeveye yerleştirebilecek bilinci ve bilgiyi yayacak bir eğitim sistemi olmalıdır.

Nohl, bu sorunlarla baş etmede Alfred Schütz ve Thomas Luckmann'ın "yaşam dünyası" (fiziksel ve toplumsal çevrede yön bulmaya çalışırken kullanılan, günlük hayatın sorgulanmayan kesinliklerinin bir toplamı) adlı kavramının iyi iş gördüğünü belirtir. Bu çerçevede yaşam dünyası kavramı, kültürlerarası pedagojiyi göç meselesine odaklanmaktan kurtarır ve genelde yaşam dünyalarının çokluğuyla ilgilenmek üzere harekete geçirir. Mesele, kanımca, bu yaşam dünyalarının rakip değil, bir zenginlik kaynağı olarak görülebilme becerisinin edinilmesidir. Bu beceriyi de sağlayacak olan kültürlerarası pedagojidir. Sağlamalıdır da, çünkü günümüzün insanı artık birçok yaşam dünyasına sahiptir ve bunlar arasında gidip gelmektedir. Nieke'ye dayanarak Nohl, bu farklı yaşam dünyalarının yarattığı yabancılaşmayı aşmada ya da buna katlanmada kültürlerarası pedagojinin görev alabileceğini ileri sürer. Gerçekten de, görev, rol ve sorumluluk, örgüt üyeleri, farklı ortam mensubiyetinin artışı, günümüz modern insanının yaşadığı tüm bu "fark"lı durumların, hatta değişik kültürel ortamlarda gidip gelmelerin bir biçimde ötekine, başkasına ve

şim programının) devrede olduğu bir bağlamda, bu görev kültürlerarası pedagoji için daha bir elzemdir. Çoketnili, çokkültürlü, çokdilli bir toplum gerçekliği içinde yaşamının gerektirdiği insan hak ve özgürlüklerine saygının yarattığı zorunlu bir pedagojik uğrak, kültürel çeşitliliği demokratik bir çerçeveye yerleştirebilecek bilinci ve bilgiyi yayacak bir eğitim sistemi olmalıdır. Asimilasyoncu modelin bir tehdit, kültürlerarası pedagojinin ise bir zenginlik (olanak) olarak gördüğü bu gerçeklik, artık her yerde kendini dayatan bir olgu haline gelmiştir. Dünyanın zengin gerçeklikleri, ulus-devletin pedagojik tek kabına sığamamaktadır. Ama burada önemli bir sorun var, kültürlerarası pedagojinin yanıtlamak zorunda olduğu önemli bir sorun: Kamusal/özel alan ayrımı. Öznelliklerden oluşan ve etnik-kültürel aidiyetlere düşkünlük sergilenen özel alan ile tekil yurttaşlar olarak bütünleşmenin gerektiği kamusal alan arasındaki gerilim ve çatışma nasıl giderilecek? Örneğin, Müslüman bir Türk öğrenci, laik okulunda ders saatinde orucunu açmak istediğinde ne olacak? Burada eğitim kurumları (okul, kreş, gençlik merkezleri vb.) tümüyle etnik-kültürel

toplulukların tekil hedeflerine mi bağlanmalı, yoksa kamusal bir mantığa göre mi düzenlenmeli? Nohl, bu sorunun aşılabileceğini ileri sürer:

1) etnik cemaatlerin kültürlerini geliştirmek üzere özel alanda fakat kamusal alanın kaynaklarıyla desteklenmediğinde, iki alan arasındaki sınır aşılır.

2) pozitif (olumlu) ayrımcılığın uygulanmasıyla (örneğin, okullarda etnik grup mensubu/azınlık/göçmen bireylerin kayıtları için kota uygulanması);

3) etnik cemaatlerin ve/veya onların kültürel değerlerinin kamusal alanda kabul görmesiyle ve böylece kamusal alanın değiştirilmesiyle.

Nohl'a göre, "pedagojik alanda bu sınır aşımaları, etnik cemaatlerin dilleri kabul gördüğü ve anadilde ek dersler sunulduğu yerde başlar. Tabi ki aynı durum dini cemaatlerce organize edilen din dersleri için de geçerlidir." Nohl, çok daha kapsamlı sınır aşımalarının, bütün öğrencilerin katıldığı derslerin kültürlerarası ya da çokdilli yapıldığında gerçekleşebileceğini belirtir. Kuşkusuz, farklı etnik grubun dilinin kamu okulunda (seçmeli ya da zorunlu ders kapsamında) kullanılması, ulus-devlet için ciddi bir tehdit kaynağı olarak görülebilmektedir. Örneğin Türkiye, Türkçeden başka bir dilin (diyelim Kürtçe dilinin) (kamu) eğitim kurumlarında kullanılamayacağını Anayasa'sının 42. maddesiyle güvence altına almıştır. Burada pedagojide dil örneği bakımından kamusal alanın özel alanı bastırıldığı bir örnek ile karşı karşıyayız; ulus-devletin homojen yurttaş kategorisinin kamusal-özel alanlarda "bir ve tek" olduğu düşünül-

mektedir ki, gerçeklikte yaşanan bu değildir. Bu durum, doğası itibarıyla bölünmüş olan gerçekliği bölünemez diye tarif ettiği için çok çeşitli gerilim ve çatışmalara yol açmaktadır.

Ayrımcılık karşıtı pedagojinin sorunlu inşası

Nohl'a göre asimilasyonist eğitim ve kültürlerarası pedagoji bir noktada uzlaşır: insanlar kültürel aidiyetlerine göre ayır edilebilirler. Ayrımcılık karşıtı pedagoji, tam da buna, kültüre göre ayırmaştırmaya karşı çıkar. Ayrımcılık karşıtı pedagoji, kültürü bir veri, doğal, doğuştan getirilmiş bir değer olarak kabul etmez; aksine kültür ve aidiyet, atfetme ile oluşur. Nohl'a göre burada bir inşa (construction) süreciyle karşı karşıyayız: Yani gerçekliğin çeşitli biçimlerde tanımlanışıyla. Dolayısıyla ortaya çıkan sonuçların diğerine göre daha doğru ve gerçeğe daha yakın olduğunu bilebilmek mümkün değildir. Burada inşacı yaklaşım için önemli olan, gerçekliğin tanımları, yani kurguların nasıl ortaya çıktığıdır. Örneğin, Nohl'un belirttiği gibi, bu yaklaşım "göçmen kimdir?" diye sormaz, aksine onun nasıl tanımlandığına ve nasıl olup da başka şekilde değil de öyle tanımlandığına bakar. Yani burada öne çıkma(rı)ın, inşa edilen (göçmen, azınlık) değil, inşa edendir (yerli). Yani gözlenen, "göçe ilişkin kamusal söylemleri ve/veya kamusal söylemleri ve/veya kamusal örgütlerin göçmenler ve (etnik) azınlık mensuplarıyla kurdukları ilişkide kullandıkları inşa"lardır. Ancak bu bakış açısı, bir kuramın ya da kamusal söylemin geçerlilik ve doğruluğunu sorgulamaz.

Öyle olunca da, ayrımcı bir eylemin sonuçlarının yarattığı olumsuzluklar bu yaklaşımda yanlış, geçersiz ve insan haklarına aykırı olarak değerlendirilmez.

Düşünümsel bir kültürlerarası pedagoji

Nohl, örgütlerin ve kamusal söylemlerin ötesindeki eylem yapılarına da dikkat edilmesi, çünkü etnikleştirme mağduru insanların kendi “konumlarını benimseme ve yeniden tarif etmenin yaratıcı örneklerini nasıl geliştirdikleri”nin de analiz edilmesi gerektiğini belirtir. Ancak Nohl, örgütler ve kamusal söylemler perspektifinin, birey ve yaşam dünyalarıyla genişletmesinin kültürlerarası pedagojinin konusunu daha da karmaşıktırdığını belirtir. Franz Hamburger, bu karmaşıklığın düşünümsel bir kültürlerarası pedagoji içinde hesaba katılması gerektiğini önerir. Bu pedagojinin üç tezi vardır:

1) kültürlerarası etkileşim durumu karmaşık süreçler içerir; bu nedenle birden çok düzeyde analiz edilebilir.

2) “analizlerde gözlemlenen kişinin kültürleştirmeleri hesaba katılmalı ama öyle kolayca kabul edilmemelidir. Örneğin, kendisini ”Arnavut” olarak adlandıran kişi, eğitim bilimsel analizde “Arnavut” olarak tanımlanmamalı, aksine bu kişinin kendisini “Arnavut” olarak nitelendirmesinin nasıl ortaya çıktığı yorumlanmalıdır... Aksi durumda pedagoji, etnik-kültürel stereotiplerin, onlarla eleştirel bir ilişki kurmak yerine, maddeleştirilmesine yardım etmiş olur.”

3) kültürlerarası pedagojinin eleş-

tirel düşünümünü ve öz-sınırlandırmasını savunmak; yani, pedagogların kültürel stereotipler ve sınırlarını tasfiye etmeleri. Hamburger için önemli olan, eylemini ve onun sonuçlarını hesaba katan bir eğitbilimsel perspektiftir. Hamburger’in talebi, “toplumsal ilişkilerin bir [yani kültürel; AMN] boyutuna olan bağlılığı aşmak için... esnek davranarak farklı yaklaşımları kullanmak ve kültürlerarasılığı sadece gerçekten gerekli olduğu yerde konu etmek”tir.

Kolektif Aidiyetler Pedagojisi bir çözüm olabilir mi?

Nohl, kitabının son kısmında, tartıştığı kültürlerarası pedagoji yaklaşımlarının bazı temel unsurlarını ele alarak onların sorunlu yönlerinden nasıl kaçınılabileceğini “Kolektif Aidiyetler Pedagojisi” başlığı altında göstermeye çalışmış. Nohl, kolektif aidiyetleri geliştirdiği yaklaşımın merkezine koymaktadır. Ona göre kolektif aidiyetler pedagojisi, “sadece etnik çağrışımlı kültürlerle değil, örneğin nesle dayanan, cinsiyete özgü, bölgesel ve diğer kolektif bağlılıklarla da, yani aslında birçok başlıkla birden ilgilenir.” Yazar burada bazı sorular sorar. Örneğin, pedagoji kolektif bağlılıkları olan kişilere nasıl yaklaşmaktadır? Ya da pedagoji, kolektif bağlılıklar atfedilen insanlara nasıl yaklaşmaktadır? Bu konuda eğitim örgütleri, ayrımcılık ve iktidar nasıl bir rol oynamaktadır? Kolektif aidiyetlere göre sosyalleşmenin, öğrenmenin ve yönelim geliştirmenin temel pedagojik süreçleri nasıl şekillenmektedir? Ve bir meslek olarak pedagoji, insanların kolektif aidiyetlerini

hesaba katacak şekilde nasıl profesyonelleştirilebilir? Bu sorulara uzun yanıtlar veren Nohl, özet olarak kolektif aidiyetlerin eğitim sürecinde dikkate alınması gerektiğini, zira bu kolektif aidiyetler kabul edilmeden ötekine, farklı olana açık bir pedagoji olamayacağı hükmüne varır.

Sonuç

Sonuç olarak Nohl, kültürlerarası bağlamı iki boyutta (ülkeler, örneğin Almanya ve Türkiye; ülke içi, örneğin bir göç ülkesinde yerliler ve yabancılar) ele alarak pedagojinin iç dinamiklerinin analizine değerli bir katkı getirmektedir. Yani pedagoji, ne yazık ki sadece derslik/okul içinde olup-biten bir süreç değildir. Çokboyutluluğu nedeniyle pedagojinin kültür, göç(men), etnisite, entegrasyon, kuşak/nesil, cinsiyet gibi birçok kavram ve gerçeklikle ilişkisi vardır. Nohl, çeşitli pedagojik akımlar içinde bu kavram ve gerçekliklerin eğitime göre ve eğitim içinde nasıl şekillendiğini ele alarak bize kapsamlı bir pedagojik analiz resmi sunmaktadır. Ne var ki, bu resimde eksik olan unsurlar vardır; nitekim, asimilasyon, entegrasyon, ayrımcılık, ırkçılık, yabancı, etnik azınlık, kolektif aidiyetler gibi kavramların en azından bir parça çağdaş kapitalizm analizi çerçevesinde yapılmasını beklemekteyiz. Gerçi yazar kapitalizm yerine modern toplum, modernleşme gibi kavramları kullanmış ama örneğin göç ülkelerinde pedagojinin kapitalist ekonomiden nasıl etkilendiğini; örneğin insan sermayesi kuramı, meritokrasi gibi liberal yaklaşımlar açısından göçmenlerin eğitimine nasıl yaklaşıldığı yorumla-

nabilirdi. Bu bağlamda, Fransa gibi bir ülkenin, Almanya, Britanya, Hollanda, Avustralya ve ABD gibi kitapta ele alınan ülkelerin yanı sıra ayrıntılı bir analize tabi tutulması gerekirdi, zira Fransa, ulus-devlet geleneğine dayalı pedagojinin en güçlü olduğu ülke olması nedeniyle çok çeşitli pedagojik sorunları (örneğin, eğitimde türban sorunu, okulda dinsel simgelerin yer alması problemi gibi) ilk ve yakıcı biçimde yaşayan ülkedir.

Nohl'un kitabının en büyük handikaplarından biri de, günümüz Almanya'sındaki göçmen işçilerin asimilasyonunu Türkiye'nin Cumhuriyet dönemindeki köylülerin asimilasyonu ile karşılaması, karşılaştırmasıdır. Oysa bu iki örnek birbirinden çok farklıdır. Nohl'un yapması gereken, belki de, günümüz Almanya'sındaki göçmen Türk işçilerinin asimilasyonunu günümüz Türkiye'sindeki Kürtlerin pedagojik/kültürel asimilasyonu ile karşılamasıydı. Gerek Türklerin Almanya'daki durumları, gerekse Kürtlerin Türkiye'nin özellikle metropol illerdeki durumu birçok bakımdan benzerlik sunmaktadır. En azından kimlik, dil, etnik köken, kültür vb. açısından Kürtler, göç ettikleri İstanbul, İzmir gibi metropollerde kültürlerarası pedagojik açıdan ele alınmayı hak eden bir görünüm sunmaktadır.

Sonuç olarak, son derece teorik, çok sayıda kavramın cirit attığı, çeşitli yaklaşımların arz-ı endam ettiği Kültürlerarası Pedagoji, günümüz ulus-devlet ve küreselleşme gerçeklikleri çerçevesinde sınırları giderek zorlanan

eğitim örgütlerinin (kreş, okul, gençlik merkezi, çıraklık örgütü vb.) maruz kaldığı gelişme ve değişimleri yeni bir çerçevede anlamak bakımından Türkiye’li okurlara hiç de alışık olmadığı bir zemin sunuyor. Bu zemin, ulusal eğitimde artık müfredat ve ders kitaplarının, eğitim araçlarının, öğretim ortamlarının, öğretmen formasyonlarının teklikler (dil, din, etnisite vb.) çerçevesinde değil, çeşitli çoğul, çok, zengin ve farklı gerçeklikler içinde ele alınıp reformdan geçirilmesi gerektiğini gösteriyor. Yazının en başında da belirtildiği gibi, işgücü kavramı sadece ekonomiye denk düşer, oysa insan dediğimizde daha geniş bir ilişkiler ağından bahsetmek durumundayız. Nohl’un kitabı, tektipçi Batılı otoritenin (devlet adamı, eğitimci, sosyal çalışmacı vb.) göçmenin işgücü niteliği dışındaki özelliklerini uzunca süre görmezden gelmesine karşı bir tepkinin teorik ve hümanist ifadesidir. Bu haliyle demokratik bir pedagojinin imkanlarını bize sunması açısından alkışı ve evet haliyle okunmayı hak ediyor.

Aşağıdaki söyleşi Belinda Mumcu tarafından Arnd-Michael Nohl ile kitabı “Kültürlerarası Pedagoji” üzerine yapıldı ve Agos gazetesinin kitap eki Kitap/Kirk’in Ağustos (2009) sayısında yayımlandı. Bu değerli söyleşiyi bir kez daha yayımlama gereği duyduk.

1) Kendinizi tanıtır mısınız? Kitabınızın girişindeki kısa özgeçmişinize eklemek istediğiniz neler var? Türkiye ile ilgili eğitim alanında ve başka konularda çalışmalarınız var. Bunlardan bahseder misiniz?

Çalışmalarımda geniş bir yelpazeyi kapsamayı seviyorum. Bu yüzden akademik hayatımda, eğitim felsefesinden, göç araştırmalarına, araştırma yöntemlerinden, girişimcilerin biyografilerine ve medya meselelerine kadar uzanan bir alanda incelemeler yaptım.

Türkiye’ye karşı akademik ilgim, çevre eğitimi ile başladı. 1993/1994 senesinde Türkiye’deki çevre örgütlerinin eğitim faaliyetleri hakkında bir araştırma yapmıştım. Bunu, Türkiye’de çalışan gençler üzerine küçük bir araştırma takip etti. Ayrıca Türk gazetelerinde 1997 uygulamaya konan 8 senelik kesintisiz ilköğretime ilişkin tartışmaların (köşe yazılarına odaklanarak) nasıl

yer aldığını inceledim. 2005-2008 yılları arasında akademik eğitim almış ve Türkiye’ye göç etmiş insanlar üzerine bir araştırmayı yönettim. Bunun yanı sıra 2003-2006 yılları arasında Avrupa Komisyonu’nun finanse ettiği Temel Eğitime Destek Projesi’nde birkaç kere kısa dönemli uluslararası danışman olarak yer aldım. Son yıllarda ay-

rıca BBC Türkçe radyosu üzerine küçük bir araştırma projesini yürütüyorum ve 2008 yılında birçok saygıdeğer Türk meslektaşlarımla birlikte bulundukları “Education in Turkey” adlı kapsamlı bir

Dr. Arnd-Michael Nohl (1968,-), Heidelberg, Ankara ve Berlin’de Eğitim Bilimleri, İslam Bilimleri ve Psikoloji okudu. Berlin Freie Üniversitesi ve Magdeburg Üniversitesindeki çeşitli akademik görevlerden sonra 2006 yılından beri Hamburg Helmut Schmidt Üniversitesinde eğitim bilimleri profesörüdür. 2004 ile 2006 yılları arasında Temel Eğitime Destek Projesi’nde kısa vadeli danışman olarak çalıştı. Çalışma alanları kültürlerarası eğitim, göç araştırmaları, eğitim felsefesi, niteliksel araştırma metodolojisi olan Arnd’in yayınları arasında “Education in Turkey”, “Türkiye’de Yetişkinler için Okuma Yazma Eğitimi”, “Kültürlerarası Pedagoji” adı altında monografileri de bulunmaktadır.

derleme kitabı yayınladım. Ötümüzdeki yıllarda, Türkiye’nin eğitim sisteminin tarihi ve geçirdiği değişimle ilgili bir araştırma projesi düzenlemeyi planlıyorum.

Yine de, akademik uğraşlarımın sadece %25’lik bir kısmını Türkiye’nin oluşturduğunu söylemek yerinde olur. Almanya’da, göç ve eğitim ya da biyografik öğrenme süreçleri konulu ge-

niş araştırma projelerim var(dı). Ayrıca uluslararası bir proje olan “Göç ve kültürel sermaye” adlı bir incelememiz yeni bitti.

2) Birkaç yıl önce Eğitim-Sen’in düzenlediği bir kongrede Türkiye’de kültürlerarası pedagojinin en güncel kuramlarıyla tartışıldığını fark ettiğinizi söylüyorsunuz. Türkiye’de, bu konuda Türkçe kaynaklar olmamasına rağmen İngilizce kaynakların takibiyle kendi söylemlerini oluşturan akademisyenler ve öğretmenler var. Bu çalışmaların genel olarak Türkiye’de eğitim alanına etkileri sizce nasıl? Bu tartışmaların ülkedeki bütün eğitim kurumlarına bir şekilde ulaştığını söyleyebilir miyiz?

Bahsettiğiniz bu çalışmaların Türkiye’deki eğitim sürecine etkisi oldukça sınırlı. Kültürlerarası pedagoji nosyonu daha çok akademik çevrelerde tartışılmakta ve henüz okul ortamına inmiş durumda değil. Diğer yandan, kültürlerarası pedagojinin Türkiye’de büyük bir geleceği olduğuna inanıyorum. Çünkü, globalleşme, göç ve etnik azınlık olgularının beraberinde getirdiği kültürel çeşitlilik eğitim sisteminde birçok noktada kendini gösteriyor. Ayrıca kültürel çeşitliliğin, toplumsal cinsiyet, gelir farkları ve kent/köy ayrımı gibi, diğer boyutları da giderek daha fazla dikkat çekiyor. Kültürlerarası pedagoji başlıklı kitabımı yayınlarken amaçlarımdan birisi de akademisyenlere, ama onların da ötesinde öğretmenlere ve eğitime duyarlı olan herkese bir kaynakça sunmaktı. Temennim ise, bu kitabın kültürlerarası pedagoji tartışmalarını alevlendirmesi ve elbette bu

konuda Türkiye’de özgün çalışmaların ortaya çıkması.

3) Kültürlerarası pedagoji konusunda Türkiye’deki tartışmaların Avrupa ve dünya ile ortaklaştığı, ayrıştığı noktalar nelerdir?

Türkiye’deki akademik tartışmalar, ki bununla sadece kültürlerarası pedagojiyi kastetmiyorum, kültürel çeşitlilik konusundaki bütün tartışmaları kastediyorum, küresel tartışmaların bir parçasıdır. Kültürün farklı boyutları, kültür ile toplumsal sınıf ilişkisi, anayasal vatandaşlık gibi meseleler konuşuluyor. Ancak siyasi diyara baktığımız zaman, kültürel çeşitlilik konusu sanki iki kutup arasında sıkışmış gibi görünüyor: Bir taraftan üniter, kuvvetli ve milli bir devleti savunan çevreler, diğer taraftan ise kendi etnik kültürlerinin tanınmasını ya da en azından baskıdan kurtulmasını talep eden bazı azınlıklar. Bu iki kutup arasında bir orta yol bulmak siyasal olarak son derece zor görünüyor.

Ama bana göre kültürel çeşitliliği etnik boyuta indirgemek zaten yanlış. Türkiye’de (ve Almanya gibi birçok başka ülkede) insanlar, kültürel olarak birçok boyut açısından birbirinden farklıdır: Nesil, toplumsal cinsiyet, yöre, kent-köy, yaş, etnik boyut. Bütün bunlar insanların kolektif yaşam pratiklerini etkiler ve farklılaştırır. Örneğin yoksul bir Türk oğlanın yaşamı, işçi bir Ermeni ailesinde büyüyen bir oğlanın hayatına birçok noktada benzeyebilir, ama zengin bir Türk çocuğuna kültürel olarak oldukça uzak kalabilir.

4) Sizce neden kültürlerarası pedagoji dendiğinde ilk önce etnik, dilsel, dinsel farklılıklar akla geliyor?

Bu soruya ne cevap versem eksik kalacaktır. Kültürün etnik tasavvurunun cazibesi bence, gerçek etnik ortaklıklardan çok, işlevselliğinde aranmalıdır. Tarihsel olarak etnik ayrımlar, milli devletlerin oluşmasıyla birlikte siyasal süreçte önemli kılındı ve bir hakimiyet aracı olarak iş görmeye başladı. Gündelik yaşamda ise etnik bağlar, insanları aralarındaki farklara rağmen bir arada tutmak için elverişli oldu. İlk başlarda kültürlerarası pedagoji de kültürün etnik tanımını pekiştirmişti. Kitabımda farklı kültürlerarası pedagoji yaklaşımlarını anlatırken buna çeşitli örnekler veriyorum. Burada da tekrar bir örnek vermek gerekirse, Almanya’da göçmen işçiler etnik bir kültürün temsilcileri olarak gösterilmişti ve halen bu tutum bazı yönleriyle devam etmekte. Bu şekilde bu insanların vasıfsız işçiler olarak toplumda ekonomik anlamda son derece problemlili bir konumunda oldukları unutturulmuştu. Oysa ki kültürü pratik yaşamın kolektif bir biçimi olarak tanımlarsak, farklı nesil kültürlerinden, bir işçi kültüründen ya da bir kadın kültüründen de bahsedebiliriz. Toplumsal sınıf, cinsiyet ya da nesle ait olan bu tür boyutlar, milli olarak düşünülen ve dolayısıyla homojen kabul edilen bir toplumda bile birçok ayrışmanın olduğunu ve bu ayrışmaların ayrıca bir siyasi çatışma kaynağı olabileceğini (örneğin işçi ya da kadın hakları konusunda) gösteriyor. Tabii bu kadar karmaşık bir toplum mode-

line göre siyasa geliştirmek kolay değildir.

5) Lozan’a göre Ermeni, Rum ve Yahudiler kendi okullarını devletten hiçbir maddi destek almadan açık tutabiliyorlar. Sadece kendi cemaatlerinden ve TC vatandaşı olanlar bu okullara kayıt yaptırabiliyor. Milli Eğitim Bakanlığı’nın bu okullara karşı politikaları ile de kompartmanlara sıkıştırılmış durumdadır. Bu okulların konumlarını, durumlarını nasıl görüyorsunuz? Asimilasyonist eğitim yaklaşımının kendi kodlarını dayatarak, diğer kültüre ait olanları da silerek ‘noksan’ olanı tamamlamaya çalıştığını söylüyoruz. Ermeni okulları düşünüldüğünde bir yandan bu okulların varlığı Türkiye’de Ermeni kültürünü tanımasının kanıtı gibi gösterilirken, diğer yandan ihtiyaçları, varlığı yok sayılarak ‘silinmeye’ çalışılıyor, aynı şekilde egemen kültür tarafından ‘noksan’ sayılıyor. Ermeni okullarının varlığı asimilasyonist eğitim yaklaşımının neresinde duruyor? Okulların bu haliyle varlığı tek başına asimilasyona direnmeye ne kadar süre yetebilir sizce?

Ermeni okullarının durumunu incelemekten haklarında bir şey söylemek doğru olmaz. Kitabımda yazdığım gibi okullar, çokkültürlü toplumlarda son derece hassas bir noktada yer alıyorlar. Okulun işlevi bir yandan, genç nesli topluma kazandırmaktır, entegre etmektir. Diğer yandan öğrencilerin ebeveynleri, haklı olarak kendi kültürlerinin okulda ezilmemesini talep ediyorlar. Genel olarak kültürlerarası

pedagoji, farklı kültürlerden gelen çocukların aynı okulda öğrenmelerini ve okul tarafından da kültürel farklılıklarının dikkate alınmasını öngörüyor. Bu yüzden bana göre Türkiye’deki okul ve azınlıklar ilişkisindeki en büyük sorun, azınlık okullarında değil de, devlet okulunda ve müfredatında yatmaktadır. Devlet okulu, çocukları topluma entegre ederken, tek tip bir ideal öğrenciden (orta sınıf, şehirli, Türk etnisiteli) hareket ediyor ve bundan ‘sapan’ diğer çocukları (azınlık, yoksul, köylü) noksanlı olarak gördüğü için kendi ideal çocuk resmine benzetmeye, yani asimile etmeye çalışıyor. Bunun yerine okul, örgütü ve müfredatı itibariyle, öğrencilerin çeşitliliğini dikkate alabilir. Tarih Vakfı’nın araştırmalarının işaret ettiği ders kitaplarında bulunan yoğun milliyetçi nosyon azaltılabilir, vatandaşlık eğitimi bir anayasa vatandaşlığı eksenine oturtulabilir, ayrıca herkese verilen Türkçe öğretiminin yanında bazı devlet okullarında azınlık dillerinde ek ders de konulabilir. Ama öğrencilerin çeşitliliğini dikkate almak, etnik boyut ile sınırlı olmamalıdır. Cinsiyet eşitliğini sağlamak ve herkesin mali durumuna değil yeteneğine göre her okula kayıt olabilmesi de önemlidir. Velhasılı kelimam, okul öğrencileri topluma kazandırırken toplumun çok boyutlu kültürel çeşitliliğine de cevap vermelidir.

7) *Cumhuriyet döneminde zorunlu eğitim müfredatları, Kız Enstitüleri gibi kurumlarla asimilasyon politikalarını uyguladığını söylüyorsunuz. Son yıllarda sivil toplumun da dahil olduğu “Haydi Kızlar Okula” ben-*

zeri kampanyaların da özellikle Kürt çocuklarına karşı asimilasyonist yaklaşımlar içerdiği söyleniyor. Kürt çocuklarının eğitimden uzak kalması ise ayrı bir sorun. Siz bu tartışmaları nasıl yorumluyorsunuz?

Kitabımda, birçok ulus devletin kuruluşu esnasında, azınlıklık çocuklarını asimile etmek amacıyla, yani bu amaç için özel olarak düzenlenmiş eğitim kurumları kurulduğuna dikkat çekiyorum. Ancak bu girişimlerin arka planında sadece etnik anlamda asimilasyonist ve siyasi bir amaç güdüldüğünü düşünüyorum, aynı zamanda bu okulları kuranların çocuklar için en iyisini yaptıklarına inandıklarını düşünüyorum. Hatta ve hatta bu kurumlarda çalışan birçok eğitimci, samimi bir şekilde etnik asimilasyonist düşünceleri olmadan bu çocukların iyiliğini istemişlerdir. Eğitim sürecinin ilginç bir noktası şu ki, eğitilen, her zaman eğitimcinin inandığı bir ideale göre yetiştirilmekte ve bu tasavvur doğrultusunda asimile edilmekte. “Haydi Kızlar Okula” gibi kampanyalarda belki etnik bir asimilasyon nosyonu da olabilir, ama bence en baskın asimilasyon amacı, bu çocukları orta sınıf, eğitilmiş, modern ve laik toplum üyelerine benzetmektir. Kanımca pedagojinin görevi, var olan her kolektif yaşam biçimini korumak olamaz, tam tersine, pedagojinin dönüştürücü bir vazifesi de var. Şimdi bu noktada pedagoji, yoksulluk ve eğitimsizlik boyutlarında dönüştürücü bir amaç güderken bir kolektif yaşam biçiminin (etnik bağ gibi) diğer boyutlarını koruyup koruyamayacağını çok iyi düşünmek lazım.

8) *Bugün Kürtçe konuşma yasağı olmadığı söylene de, Kürt çocukları ilk öğrendikleri ve tek bildikleri dil olan Kürtçeden okul dönemine geldiklerinde hala travmatik bir şekilde ayrılmak zorunda bırakılıyorlar. Bu geçiş için özel bir eğitim yaklaşımı bile yok. Çocuklar üzerinde bu uygulamaların hasarlarını önlemek, gidermek üzere neler yapılabilir?*

Bu teknik bir soru gibi görünüyor ama arkasında değinmeden geçemeyeceğim çok önemli bir sorun var. Şöyle cevap vereyim: Türkçeyi öğrendiğimde, Türkiye’de bana sıkça bir atasöz hatırlatıldı, ‘yeni bir dil, yeni bir dünyadır’ diye. Bu atasözünden hareketle sorunuzun iki boyutuna işaret etmek mümkün: Eğer diller bir zenginlik ise ve ufkumuzu açıyorlarsa, o zaman Türkiye’de konuşulan bütün anadillerin de bir değeri vardır. Bu yüzden anadil hakkı tartışmalarının son zamanlarda alevlenmesi başlı başına iyi bir şey. Diğer yandan bir toplumda insanlar, bunu mecazi anlamda söylüyor, birbirinden kopuk ayrı dil ve dünyalarda yaşarlarsa, bir iletişimsizlik söz konusu olur. Belçika, İsviçre gibi farklı dillerin hukuki olarak eşit kabul edildiği ve konuşulduğu ülkelerde, herkesin anadili dışında diğer dil(ler)i de öğrenmesi teşvik ediliyor. Demografik çoğunluk tarafından tek bir dilin kullanıldığı Almanya ve Türkiye gibi ülkelerde, herkesin anadili dışında çoğunluk dilini öğrenmesi işlevsel olacaktır. Birden çok dil bilen insanlar bu şekilde, farklı dünyalar arasında adeta bir iletişim köprüsü oluşturabilirler. Ama sağlam bir köprü, ancak diller

bilinçli bir şekilde öğrenilip öğretildiğinde inşa edilebilir. Şimdi Türkiye’de uzun yıllardır anadili Türkçe olmayan çocuklar için Türkçe fiilen ikinci bir dil olarak öğretilmekte. Okul pratiğinde zaten gerçekleşen ikinci dil olarak Türkçe, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından müfredata dahil edilse o zaman birçok okulda fiilen gerçekleşen bir uygulamayı resmileştirmiş ve bilimsel araştırmalarla bu uygulamaya çocukların yararlandıkları bir şekil verme imkanını tanımış olur.

9) *Çokkültürlü pedagojinin ‘farklı ama eşit’ diyen bir yaklaşımı var. Romantik ve çatışmayı yok sayan ama ‘iyi niyetli’ görünmeye çalışan bir yaklaşım. Türkiye’de ‘Halkların kardeşliği’ söyleminde de çoğu zaman bunun ötesine geçilemiyor. Mesele sadece dil, tarih, kültür değil; sizin de belirttiğiniz bu faktörlerden kaynaklı ekonomik, siyasi sebepler çatışmalarda belirleyici. Dolayısıyla eğitim tek başına çatışmaları ne kadar çözebilir? Eğitimdeki yaklaşımların çok önemli olduğunu düşünmekle beraber tek başına en ideal, insani pedagojik yaklaşımların bile yetersiz kalacağını düşünüyorum. Kitabınızda da eğitim siyasi bağlamla, süreçlerle iç içe ele alınıyor. Bu konuda neler söyleyebilirsiniz?*

Bir pedagoğ, hem bir idealist hem de iyi bir eğitim sosyoloğu olmalıdır: Bir yandan öğrencileri için toplumun daha adaletli olduğu makbul bir gelecek tasavvur ederken diğer yandan eğitim örgütlerinin henüz adaletsiz olan toplumun çoğu zaman bir dışavurumu olduğunu unutmaması gerekiyor.

Gerçekçi bir idealist olarak pedagoglar aynı zamanda, neyi etkileyebileceklerini (örneğin bir çocuğun beş parasız olmasına rağmen üniversiteye gidebilmesini) ve neyi etkileyemeyeceklerini (örneğin gelir seviyelerindeki uçurumu) anlayabilmelidir. Bundan dolayı da pedagogların, siyasetcilerin güçlerinin yetmediği yerde sıkça yaptıkları gibi onlara havale ettikleri sorunları üstlenmeyip reddetmeleri gerekir. Bütün bunları yapabilmek için pedagogun sadece eğitimle değil, diğer toplumsal süreçle de ilgilenmesi gerektiğini düşünüyorum ve bu nedenle kitabımda kültürlerarası pedagojiyi, toplumsal ve siyasi bir çerçevede tartışmaya açtım.

10) *Eğitimde pozitif ayrımcılık konusunda ne düşünüyorsunuz?*

Bir ideal olarak eğitim örgütlerinde, mesela okullarda; toplumun, sınıf ve toplumsal cinsiyet, etni ve yöre bakımlarından her kesiminden insanın görevli eşit bir şekilde hem öğrenci hem de öğretmen ve müdür olarak yer almaları gerektiğini düşünüyorum. Ama bunu gerçekleştirmek için pozitif ayrımcılığı işe koşmak aslında iki tarafı keskin bir kılıcı ele almak anlamına gelir: Diyelim ki kızlara lise girişinde öncelik verirsek, kız erkek ayrımını pekiştirmek tehlikesiyle de karşı karşıya kalırız. ABD’de de gördüğümüz gibi, siyahların pozitif ayrımcılıktan yararlanmaları, Asyalıların tepkisine yol açabiliyor. Sanırım eğitimde pozitif ayrımcılıktan çok, eğitim örgütlerini büyütmek, daha çok okul açmak, yani herkesin eğitim hakkından yararlanmasını amaçlamak daha anlamlı ve başarılı olacaktır. Örneğin Kürt kızlarının okula kazandı-

rılması, başka öğrenciler için kapasite açısından negatif etki yaratmamalıdır. Yani toplumsal bir grubu eğitim sisteminde dahil etmek istiyorsanız eğitim sisteminin kapasitesini genişletmek gerekir. Ancak elbette sadece eğitim hakkından yararlanmak toplumda eşit bir şekilde yer almak anlamına gelmez, iş piyasasına, siyasi alana katılımın başka kuralları da vardır.

11) *Çokdilli eğitimin çocuğun pedagojik gelişimde etkileri üzerine neler söyleyebilirsiniz?*

Dünyada birçok insan için çokdillilik olağan bir durumdur. Sadece resmi olarak çok dilli olan Belçika, İsviçre gibi ülkelerde değil de, tek resmi dili olan Almanya’daki eğitim sisteminde de, üniversiteye girmek isteyen herkesten üç dil bilmesi beklenir. Çocuklar dersleri sadece bir iki farklı dilde görse dahi üç dört dil rahatlıkla öğrenebilir. Sosyal bilimlerde, birçok dilin öğrenilebildiği kabul edilirken, tartışmalar daha çok bu dillerin nasıl öğretilmesi gerektiğine odaklanır.

Küresel ekonomik krizin eğitime olası etkileri üzerine

Murat Kaymak

Türkiye ekonomisi, nerede ise kapitalizmin çevre ülkelerde “sürekli kriz”le var olabileceği tezini haklı çıkaracak biçimde gelişmektedir. Bu satırların yazarı, yaşamının hatırlayabildiği 30-35 yıllık dilimi için bunun böyle olduğuna dair hiçbir kanıt aramaya gerek duymamaktadır. Bu zaman içerisinde belki kriz halinin etkisinin azaldığı zamanlar oldu ama hiçbir zaman ekonomide “istikrar” olmadı. Öyleki istikrar kavramı, sadece siyasal iktidardaki parti yada partilerin iktidarda kalma sürelerine indirgendi, ekonomiyle ilgili bir kavram olmaktan çıkarıldı.

Özellikle 2001 krizinden sonra, krizden çıkmak ile dönmek arasında komediye dönüşen bir süreç yaşandı. Örneğin siyasal iktidara yönelen eleştiriler, bu eleştirileri meydanlarda dile getirme çabaları, kimi devlet kurumları arasındaki çelişkiler “kriz tetikleyicisi” olarak tanımlandı. Bunun için grevler, meydan toplantıları, yetkililerin basın açıklamaları ertelendi. Yetkililerin önemli açıklamaları cuma saat 5’ten sonraya bırakıldı.

Sürekli Kriz

Türkiye, 30 yılı aşkın bir süredir yaşaya geldiği sürekli kriz haline ürettiği çözümlerle, her türlü dış etkiye açık bir ekonomik model ve onu besleyen bir siyasi yapı inşaa etti. Doğal

olarak da küresel kriz karşısında en savunmasız ekonomilerden biri olarak tanımlandı, ki öyledir. Neoliberalizmin yapısal uyum politikaları altında yürütülen çalışmalar, Türkiye’nin bağımsız bir ülke olarak kendine özgü refleks geliştirmesini engellemektedir. Geriye, duyarlı toplumsal kesimlerden gelebilecek olanların etkisizleştirilmesi kalıyor ki son 10 yıldır bu da çok başarılı biçimde yapılabilmektedir.

2000’lerin başında demokrasi ve hukuk talepleri “kriz tetikleyici” unsur olarak görülüp etkisizleştirilirken, 2000’lerin ikinci yarısında “darbeci olmak veya darbeden yana olmak” söylemiyle etkisizleştirilmektedir.

2009 yılı içinde Türkiye henüz kendi krizini aşamamışken ABD kaynaklı küresel krizin dalgalarına çarpıldı. İlk sonuçlar açıklandı. Resmi rakamlara göre ekonomide %13,8 oranında devasa bir küçülme yaşandığı belirtiliyor. Bu demektir ki sayısız insanımız işini kaybetti, yaşam düzeyinde gerileme yaşadı.

Eğitimcilerin Görevi

Eğitimciler olarak önümüzdeki sorunlardan biri yaşamakta olduğumuz küresel krizin zaten kendi sorunlarıyla boğuşmakta olan eğitim sistemimizi nasıl etkilediğini, etkileyeceğini ortaya koymak ve öngörebilmektir. Bu öncelikli görevin yerine getirilmesi, yaşanan ve yaşanacak olanlara karşı nasıl bir politik duruş sergileyebileceğimizi de ortaya çıkaracaktır.

Bu önemli görev için nereden ve nasıl başlayacağımız önemli. Önerim, mevcut durumun tam olarak fotoğrafının çekilmesi ve bunun betimleme-

siyle başlamak olmalıdır. Böylece hem yaşananları hemde gelecek için öngörülerini daha sağlam bir temele dayandırmak mümkün olabilir.

Türkiye’de neoliberal politikalar kendini her daim ekonomi alanında ki başarılarının üzerinden tanımladı; meşruiyet kazandı, egemen oldu. Gerçekte böyle bir başarının olmadığını bildiğimiz halde medya çağının pazarlama teknikleri ve yanılsama yaratma araçlarının katkılarıyla böyle bir yapay gerçeğin yaratıldığı açıktır.

Neoliberal politikalarla birilikte öteden beri yapılmak istenen ekonominin emrindeki eğitim modeli güç kazandı.

kurumun adı “milli” ile başlasa da önce eğitime erişim araç ve imkanlarının daha sonra yönetim anlayışının ve içeriğinin küreselleştiğini ve buna uygun bir dilin, anlayışın hakim hale geldiğini görmekteyiz. 90’ların başında “nitelikli eğitim” kavramının yerine “kaliteli eğitim” kavramının benimsenmesi sıradan, sadece bir kavram değişimi olmaktan çok öte anlamlar taşımaktaydı. Adeta bir dönüşümün simgesidir bu iki kavram arasındaki yer değiştirme.

Eğitimde kürselleşmenin etkilerini görebilmek için önce eğitimin piyasanın içine girmiş veya etkisi altında

Eğitimde kürselleşmenin etkilerini görebilmek için önce eğitimin piyasanın içine girmiş veya etkisi altında olan kısmına bakmak gerekmektedir. Kısacası eğitimin hangi alanında piyasalaşma var ise küresel krizin etkileri de önce oradan görülebilecektir.

Bu bağlamda üretilen öneriler uygulamaya sokuldu. Marx’ın kapitalizm üzerine analizlerinde belirttiği, “bu sistemin hemen her şeyi metalaştırma” özelliği bir kez daha doğrulanmış oldu. Marx’a hakkını teslim ederek belirtelim ki, ekonomi öne çıkarıldıkça başta eğitim olmak üzere, sağlık ve bilim alanları kaybedenler arasında yer alıyor. Tümü ile piyasalaştırılmış eğitim, sağlık ve bilim, insan unsurunun öneminin yok edilmesini de beraberinde getirdi, getiriyor.

Piyasalaşma-Küreselleşme

Ekonominin küreselleşmesi, onun emrinde olduğu resmi ağızlarca kabul edilen eğitimin de küreselleşmesini beraberinde getirmektedir.

Tartıştığımız konuyla ilgili resmi

olan kısmına bakmak gerekmektedir. Kısacası eğitimin hangi alanında piyasalaşma var ise küresel krizin etkileri de önce oradan görülebilecektir.

Daha açık bir anlatımla; eğitimin bileşenlerinin, yani öğrenciler, veliler ve eğitim çalışanlarının eğitimin gerçekleştirildiği merkeze (okul, dershane, etüt merkezi, kreş vb.) istenilen biçimde erişimde neleri kullanıyorlar ise piyasalaşma önce oradan başlamakta ve kürsel piyasaların etkisi de oradan devreye girmektedir. Okula ulaşma araçları, okul tarafından istenilen kılık kıyafet, kitap, defter vd. kırtasiye malzemeleri gibi girdilerle başlamaktadır.

Ülkemiz eğitim sistemi açısından uzun yıllardır eğitime erişim araçlarının tümüyle piyasa kontrolüne girdiğini söyleyebiliriz. Belki bugün için bir

istisna olarak devlet tarafından dağıtılan kitaplar gösterilebilir. Bu uygulamayı da yakından bakıldığında hemen her aşamasının piyasa kuralları içinde yürüdüğünü görebiliriz. Kitapların hazırlanmasından, satın alınmasına ve dağıtılmasına kadar her aşamada piyasa düzeni işlemektedir. Geçmişteki uygulamadan temel farklılık ve-

kurumdur. Başta ekonomi olmak üzere diğer kurumlardaki değişimlerden eğitim etkilenir. Hatta tümüyle kamu hizmeti olarak yapılanmış dahi olsa... Örneğin işini kaybeden veli çocuğu üzerinden, köy-kent farklılaşması göç yoluyla eğitim ortamına etkide bulunur. Bu ve benzeri örneklerin sayısını çoğaltmak mümkündür.

Eğitime erişimin piyasa kontrolünde olduğu bir sistemin, ekonomideki en küçük hareketlenmeden etkilenmesinden daha doğal bir durum olamaz.

linin doğrudan harcama yapan piyasa aktörü olması yerine bu işlemi alınan vergilerle devletin kendisinin yerine getiriyor olmasıdır. Bu yönüyle uygulama AKP iktidarının “dönüştürülmüş kontrollü piyasa” modelinin en iyi örneklerinden biri olarak gösterilebilir.

Gelinen noktada eğitime erişim araçlarının piyasalaştırılmış varlığını sadece kabul etmiş değil aynı zamanda içselleştirmiş durumdayız. Herhalde hiçbirimiz ister veli, isterse öğrenci olarak, “zorunlu tutulduğumuz bir eğitim sürecinde silgi ve kalem için neden para veriyorum” diye sormamışızdır. En azından kendi adıma yanıtlayayım; bu satırları yazana kadar sormuş da değilimdir. Soran varsa bile çevresinde sanırım akli başında biri olarak ve hoş biçimde karşılanmış olacağına da ihtimal vermiyorum.

Eğitime erişimin piyasa kontrolünde olduğu bir sistemin, ekonomideki en küçük hareketlenmeden etkilenmesinden daha doğal bir durum olamaz. Kaldı ki, eğitimin bizatihi kendisi, diğer toplumsal kurumlardaki değişimlerden çok kolay etkilenen bir olgudur,

Krizin Olası ve Görülebilen Etkileri

Kürsel ekonomik krizin neresinde olduğumuz tartışmasına girmeden etkilerinin 2009-2010 eğitim yılında çok daha net görebileceğimizi vurgulamak isterim. Aynı zamanda karşılaşıcağımız tablo, hemen herkesin eğitim kurumlarıyla ilişkili olmasından dolayı büyük resmin kendisi olacaktır. Bu görünümün kamu ve özel öğretim kurumları açısından ayrıştırılması belki mümkün olsa da karşılaşılabilecek olayların aynı olması nedeniyle bütünsel bir bakış açısı daha doğru olacaktır.

Kürsel krizin etkilerini izleme açısından diğer önemli nokta ise eğitim sisteminin bireyin erişim imkanının dışında kalan kısmının nasıl finanse edildiğine bakmak gerekir.

Eğitim kurumlarının harcama bütçeleri genel olarak personel, yatırım, mal ve hizmet alımı, cari transferler ve sosyal güvenlik ödemelerinden oluşur. Bu bütçeler, doğrudan merkezi bütçeden ayrılan kaynak ile yerelde İl Özel İdare bütçelerinden ayrılan payları içerir. Kamu finansmanın tamamı budur.

Büyük illerimizde ilköğretim kurumları üzerine yapılan araştırmalarda bu kaynağın okul giderlerini karşılamada iki, hatta üçüncü sıraya kadar gerilediği, bunun yerine velilerden toplanan para ile okulun kantin, otopark vb. elde edilen özel gelirlerin öne çıktığını göstermekte. Bu gerçek, okullarımızın ekonomik krizin derinleşmesi durumunda hayli önemli sorunlar yaşayacağını şimdiden düşündürmektedir. (Saptamalarımızı sadece zorunlu eğitim kademeleriyle sınır tuttuğumuzu belirtelim.)

İşsizlik

Yaşanacak olanların ne olabileceğini söylemek için elbette kahin olmak gerekmez. Sürekli kriz hali yaşayan bir ülkede sonuçları öngörmenin kolay olacağını düşünüyorum. Ama yine de ne olabileceği açısından 9-10 Mart 2009 tarihli gazetelerde yer alan bir haberi tümüyle buraya almak istiyorum: *9 Bin Öğretmenin İşine Son Veriliyor.*

ABD'nin eğitim alanında ikinci büyük kamu kuruluşu olan Los Angeles Bölge Okulları Birliği bugünden itibaren çoğunluğunu öğretmenlerin oluş-

lanan ABD'de 2010 yılında 40 milyar dolarlık bütçe açığını kapatmaya çare arayan Kaliforniya eyaleti ilk olarak eğitim harcamalarında büyük kesintilere gitti.

Kaliforniya dışında Michigan eyaleti de öğretmenlerin işine son verenlerden. Pontiac bölgesinde, eğitim dönemi sonunda 560'ı öğretmen olmak üzere 774 kişinin işine son vereceğini açıkladı. Michigan eyaleti eğitim sektöründe yaşamakta olduğu 11,6 milyarlık bütçe açığı nedeniyle öğretmenlerin işine son verirken, öğrenci sayısı açısından ABD'nin 3. büyük eğitim kurumu Chicago Kamu Okulları Birliği federal hükümetten eğitim harcamalarını karşılaması için 475 milyon dolarlık eğitim destek paketi istedi.

ABD Eğitim Bakanı Aren Duncan, bir ay içinde eğitim alanında yaşanan finansal sıkıntıları gidermek için eyaletlere 44 milyar dolarlık yardım yapacaklarını açıkladı.

Gelecekte olabilecekler için sanırım bu haber yeterince bilgi vermektedir.

Nerede ekonomik kriz yaşanıyor, çözüm, önce işten çıkarma oluyor. Kamu yada özel sektör olması fark et-

Türkiye'de 657 sayılı yasanın iş güvencesiyle ilgili maddelerinin önümüzdeki dönemde bugünkünden daha fazla aşındırma sürecine sokulacağını söyleyebiliriz.

turduğu 9 bin eğitim personeline iş akdinin feshedildiğini bildiren yazıları gönderdi.

Öğretmenlerin işten çıkarılması Birliğin, yaklaşık 700 milyon dolarlık bütçe açığı gösteriliyor.

Bölgesel eğitim kurumlarının finansmanı eyaletler bütçesinden karşı-

miyor. Çözüm olarak da özel sektörün kamu kaynaklarından finanse edilmesi savunulmaktadır ve genellikle de bu yapılmaktadır.

Neoliberalizmin, kendi yarattığı krizleri aşma modeli budur ve aynı zamanda bu uygulama, neoliberalizmin kendini var etme yöntemidir.

Bu saptamamıza bağılı olarak diyebiliriz ki Türkiye’de 657 sayılı yasanın iş güvencesiyle ilgili maddelerinin önümüzdeki dönemde bugünkünden daha fazla aşındırma sürecine sokulacağını söyleyebiliriz. Özel öğretim kurumlarında öğretmenlerin işsiz kalmalarının yanında kamudaki sözleşmeli öğretmen uygulamasının sonlandırılması (ki bakan bunu açıklamıştır), buna karşılık 657 sayılı yasa kapsamındaki atamalarda sayısal artışa gitmeden, eskiden olduğu gibi boş derslerin sadece ders ücreti karşılığı dışarıdan personelle doldurulması yoluna gidilmesi olası beklentilerimiz içinde yer almaktadır.

Konu istihdamdan açılmışken krizle birlikte eğitim-istihdam ilişkisinde önemli bir sapmaya dikkat çekmek gerekiyor. Ülkemizde her zaman gözlemlediğimiz (sürekli kriz halinin önemli göstergelerinden biridir) İnsanların aldıkları eğitim ve becerilerine göre istihdam edilmekten çok bulabildikleri işe göre istihdam edilmeleri yaygınlaşacaktır. 1 Kasım 2008 tarihli yazısında Prof. Güngör Uras, Zonguldak kömür işletmelerinde çalışmak üzere başvuranlara dikkat çekerek şöyle yazmıştı:

“Yeraltında kömür çıkarmak için imtihan kapısında sırada bekleyen 37 bin gencimize nerede iş bulabileceğiz? Dikkat buyurunuz. 1.160 üniversite mezunu iş bulabilmekten o kadar ümidini kesmiş ki, yerin 100 metre altında kazma kürekle kömür çıkarma kuyruğunda” (Milliyet 1.11.2008)

Uras’ın bu bilgiyi aktardığı tarihlerde küresel krizden nerede ise hiç bahsedilmiyor, Türkiye’nin kişi başı

na gelir düzeyinin 10 bin doları bulduğu masalı anlatılıyordu.

Küresel ekonomik krizin karşımıza çıkaracağı ilk ve en acımasız gerçek, işten çıkarılma ve iş bulamama, kısacası işsizlik olacaktır. İkinci önemli gerçek ise veli harcamalarının azalması ve bunun doğuracağı sonuçlardır.

Veli Harcamalarında Azalma

Küresel krizin etkisinin eğitimi nasıl etkileyeceğini görmek için veli harcamalarını izlemek yerinde olacaktır.

Velinin çocuğunu eğitim birimine ulaştırma ve oradaki temel ihtiyaçlarını karşılamak için yaptığı harcamaların görünümü, krizin etkisi hakkında sanırım en sağlıklı bilgiyi verecektir. Bugünkü koşullarda velinin çocuğu için asgari düzeyde yapacağı harcaması, ilköğretimin ilk beş sınıfında 2,5-3 bin TL. arasında değişiyor. Bu asgari miktarın her yeni öğretim yılında bir şekilde arttığını biliyoruz. Dolayısıyla 2009-2010 öğretim yılı için de bir artış olacaktır. Ancak, toplamda veli harcamalarının hep asgari düzeye, yani zorunlu olunan noktaya kayacağı kesindir. Bu nedenle velilerin eğitime ayırdığı para miktarında bir azalma beklemek var olan duruma uygun düşmektedir. Örneğin, bir veli çocuğunu servisle okula gönderiyorsa göndermeme, yerine toplu taşıma aracını tercih etme eğilimi olabilir. (Eğitime yurttaş harcamalarını DİE istatistikleri üzerinden bu yılın sonlarına doğru alacağımıza göre o zamana kadar sadece kişisel gözlemlerimize dayanarak bu savı ileri sürüyoruz.)

Özel Öğretim Kurumları

(Dersaneler, Özel Okullar,
Vakıf Üniversiteleri)

Veli harcamalarındaki azalma gide-
rek velilerden toplanan paralarla iş ve
işlemlerini sürdüren okullar ile doğru-
dan özel öğretim kurumu statüsündeki
eğitim kurumlarını etkileyecektir. Ni-
tekim, krizin etkilerine dair ilk açıkla-
malar özel öğretim kurumlarınca oluş-
turulan dernek, birlik vb isimler taşıyan
kuruluşlardan geldi, geliyor.

Ekonomist Prof. Mustafa Altıntaş,
bir yazısında Türkiye’de piyasa kutsa-
yıcısı özel sektör için şu değerlendirmeyi
yapmıştı:

*“Türkiye’de, ciddi bir kapitalist sis-
temin oluşmadığının kanıtı, piyasa sis-
temini kutsayan ve ekonomik alanda
devlete görev alanını dar etmeyi amaç-
layan özel kesim, devlet yardımını, ka-
musal destekleri, varlığının koşuluna
dönüştürmüş bulunmaktadır. Devlete
düzenleyici, denetleyici, dengeleyici
olarak katlanamayan özel girişimcileri-
miz; yardım, destek, teşvik söz konusu
olduğunda ise “devleti, onsuz olun-
maz” olarak, hep yanlarında görmek
istemektedirler. Nerede ise devleti de,
yalnızca kendileri için “özelletirmek”
istemekteler. Piyasayı kutsayan anla-
yıştan beklenen, piyasanın hiçbir karış-
tırma konu olmaksızın, kendi kuralları
ve yasaları çerçevesinde işlev görme-
si değil mi? Türkiye’de öyle olmuyor.
Girişimcilerimiz, piyasaya hep devlet
desteği ile çıkmak, devletin hiç yanla-
rından ayrılmamasını istemekteler ve
bu alanda da çok başarılı olmaktadır.”* (<http://www.milliegitimciler.com/egitim/detay.asp?hid=1590>)

Özel Öğretim kurumları adına açık-

lama yapan yetkililerin söyledikleri tam
da bu durumu yansıtır niteliktedir. Ne
eksik, ne de fazla...

AKP ve onun yetkili temsilcileri he-
men her fırsatta devletin eğitimden elini
çekmesi gerektiğini sık sık yenilemiştir.
Örneğin Başbakan Erdoğan, İstanbul
Menkul Kıymetler Borsası (İMKB) ile
Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) arasın-
da, borsanın okul yapımı için bakanlığa
450 trilyon lira tahsisini içeren ‘Eğiti-
me Katkı Protokolü’nün imza töreninde
şöyle konuşmuştu:

*“Maliyete bakıldığı zaman, bir öğ-
rencinin devlete maliyeti, özel okul-
larla yaptığımız anlaşmayla mukayese
edildiğinde çok daha fazla. Bir sendi-
ka müracaat ediyor. Bir de bakıyoruz
ki arkadan bir karar: Eee... ‘Böyle bir
şey yapamazsınız’... Ne olsun? ‘Bu, eği-
timde fırsat eşitliğine ters düşer’. Tabii
bunlar üzerinde ister istemez bizde de
bazı soru işaretleri doğuyor. İlmi ve
eğitimi teşvik edeceğiz ama kalkıp buna
maalesef böyle bir farklı gömlek giydi-
riliyor. Bunlar, Türkiye Cumhuriyeti’ni
idare eden bir yönetim olarak gerçekten
bizi üzüyor. Çünkü geç kalıyoruz. Ma-
kas açılıyor. Gerçekler ortada. Bugün
Türkiye’de 100 kişinin bir arada oku-
duğu okullarımız var. İnsaflı olmamız
lazım. Ve bir geçiş döneminin heyecan-
ını duymamız lazım. Bakın ben düşü-
nüyorum zaman zaman ‘benim ülkemde
eğitim mi var, öğretim mi var?’ diye...
Benim ülkemde hala eğitim yok. Benim
ülkemde hala öğretim var. Biz istiyoruz
ki, devlet yavaş yavaş eğitimden çekil-
sin, bu iş tamamen özel sektörde kalsın.
Ağırlıklı olarak özel sektörde kalsın.
Onlar bu işi alıp götürsünler. Bunu ba-
şaracağımıza inanıyorum.”*

Yedi yıllık AKP iktidarında bu hedefin gerçekleştirilmesi için birçok düzenleme yapıldı. Bunlardan biri de geçen yıl kanunlaştırılan Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnmelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Tasarısı idi. Bu kanun daha önce Danıştay tarafından durdurulan okul satışlarının yapılabilmesi için gerekli değişikliği içermekle birlikte özel eğitime muhtaç çocukların özel öğretim kuruluşunda yapılan eğitimine devlet desteğinin sağlanmasını içeriyordu.

Krizle birlikte ilk feryat eden “bizi kurtarın” diyen devletin desteklediği özel sermayeli eğitim kurumları oldu. Sesi en acıklı çıkan da Başbakanın pek beğenmediği, varlıklarına anlam veremediği ancak 2002-2008 yılları arasında altın çağlarını yaşayan dersanelerdi. Basına yapılan açıklamalarda, 500 den fazla dersanenin kapandığı, birçoğunun da devrinin yapıldığı belirtilmekteydi.

Kuşkusuz özel okullar dersanelere oranla daha şanslıydılar. Çünkü her daim kendilerini destekleyen bir hükümet ve bakana sahiptiler. Onların krizden etkilenmemeleri için eski Bakan Hüseyin Çelik, Nisan aylarının sonlarına doğru Başbakan Yardımcısı ve ekonomiden sorumlu Devlet Bakanı Nazım Ekren, Hazine’den sorumlu Devlet Bakanı Mehmet Şimşek ve Maliye Bakanı Kemal Unakıtan’a özel okulları kurtarma planı içeren bir talep yazısı gönderdi. Yazıda, %8’lik KDV’nin yüzde 1’e indirilmesi, yeni açılan okullar için ‘Kurumlar Vergisi muafiyetinin 5 yıldan 10 çıkarılması,

çocuğunu özel okulda okutan velinin bu iş için bankadan aldığı kredinin faizinin yüzde 50’sinin devlet tarafından karşılanması gibi talepler yer almaktaydı. Bu girişim özellikle AKP Hükümetini destekleyen Özel Okullar Derneği Başkanı Cem Gülan, tarafından sevinçle karşılanmıştır. Gülan’ın konuyla açıklamasında yer alan şu “Hiç olmazsa bir öğretim yılı özel okullardan KDV alınmasın. Böylece bu krizi aşmış oluruz.” sözüyle Altıntaş’ın belirttiği özelliklere sahip tipik bir özel girişimci olduğunu göstermektedir.

Özellikle önümüzdeki birkaç ay içerisinde bu okulların ekonomik sorunlarını aşma noktasında hükümetin yeni “kurtarma planları” açıklayacağını bekleyebiliriz. Kamu okullarına dönük yıllardır sürdürülen olumsuz kampanyalar sayesinde yeterince olgunlaştırılmış olan kamuoyunun bu planları hazmetmekte zorlanmayacağını söyleyebiliriz. Özel okullarla birlikte özel vakıf üniversitelerinin bankalar üzerinden talep ettiği ücret ödeme yönteminin ilk etapta hükümetin gündemine geleceğini düşünüyorum. Çünkü uzun zamandır, sermayenin kontrollü biçimde dönüştürülmesi planını uygulamakta olan Hükümetin kuruluşuna izin verdiği onlarca Vakıf Üniversitesi bulunuyor. Ardında güçlü bir sermayenin bulunmadığı bu kuruluşların bu yolla varlıklarını sürdürebileceklerini söyleyebiliriz.

Kamu Harcamalarında Azalma

AKP iktidarında sıkça getirilen eğitime genel bütçe içinde yüksek payın ayrıldığı iddiası bizim tersi yöndeki iddialarımıza rağmen kabul görmüş

gözüküyor. Önümüzdeki bütçe içerisinde oranlamanın değişmesini beklemiyorum. Ancak kamu harcamalarında önceliğin güncel sorunları çözmeye verileceğini düşündüğümünden genel bütçeden ayrılan para miktarında bir değişme olmasa bile eğitim yatırımlarında düşme devam edecektir.

Buraya kadar söylediklerimizi özetlersek; önümüzdeki dönemde kriz derinleşerek devam edecektir. Ekonomi alanında uzman saygın iktisatçılar hükümet ve yandaş medya yazarlarının dile getirdikleri rakamların gerçeği yansıtmaktan uzak olduğunu belirtmekteler. İlk başta ihracat rakamlarının düşmesi, ilk anda sadece bu alanda faaliyet yürüten kuruluşları doğrudan etkiledi. Bu yılın sonuna doğru dış talebin yanında iç talebin de daralacağı varsayılmaktadır. Bu durumda, krizi yönetmekle görevli hükümetin doğrudan talebi canlandırarak arzı güçlü kılma yerine sadece arzı güçlendirici teşvik politikalarını gündeme getirmesi, önümüzdeki dönemin büyük sorunların habercisi olduğunu göstermektedir.

Sanat ve sanat eğitime uygulanan baskı ve şiddet

Mahmut Öztürk*

Sanatçıyı ve yapıtını anlamak uzun erimli özel bir çaba gerektirir. Bu külfete katlanamayanlar yapıtları anlamakta ve yorumlamakta zorlanırlar. Hayata ırkçı ve gerici pencereden bakanlar sanatçıyı ve yapıtlarını anlayamaz ve yorumlayamazlar. Sanatçıya ve yapıtına saldırmak bu ezikliğin sonucudur. Tarih sayfaları saldırganların yaptıklarıyla doludur. Fakat, Sanat Tarihi, sanatçıya ve yapıtına hatta sanatçının mezarına saldıranları sayfalardan silerek, sanatçıları ve yapıtlarını anlatmaya devam etmektedir.

Sanatçıyı, yapıtını ve sanat eğitiminin gerekliliğini anlamaya çalışan, eziklik yerine ilgi duyan insanlar için durum farklıdır. Bu insanlara göre; Sanat ve Sanat Eğitimi eğlenceli etkinliklerdir. Sanat yapıtları; sevdiği işi yaparak çevrelerine mutluluk saçan insanların ürünleridir. Sevginin, umudun varsıllaştırılıp yüceltildiği ya da hayatın yeniden yorumlandığı yapıtlar, ayrıcalıkları olan kutsal nesnelermiş gibi değer görürler. Böylesine ilgili saygılı insanlar, sanat yapıtını, çok özel bilgiler ve büyüsel etkiler barındırdığı için adeta putlaştırırlar. Sanatçı ise onların gözünde, özgür insan olarak özgürce yaratılarını ortaya koyan ve hiç kimsenin yapamayacağı çok özel şeyleri üreten kutsal insan mertebesine yükselendir.

Bu ilgi ve saygı elbette sanatçı ve sanat eğitimcilerinin beklentilerine yanıt verecek bir düzlemi yaratmaz; ancak, içinde sevgiyi ve umudu yaşıyor olmaları nedeni ile yaratma cesaretini kamçılatabilir. Son zamanlarda ülkemizde yaşanan ve sanat emeğinin yüreğine korku ve kaygı tohumları serpen pek çok olumsuz olaydan sonra, sanata, sanatçıya ve sanat eğitime bu içtenlikli ve saygılı bakış açısının devamlılığını sürdürmek için çaba harcamak zorunluluk haline gelmiştir.

Yaklaşık son on yılda, sanat ortamlarında sanatçılara ve yapıtlarına yönelik korku ve kaygı verici şiddet olgusu o denli artmıştır ki, sanat eğitimi ortamlarına da yansdığı ve ağır tahribatlara neden olduğu görülmüştür. “Sanat Eğitimi Ortamları” denildiğinde; ilköğretim, ortaöğretim ile üniversitelerde atölye uygulama ve kuramsal ders ortamlarının yanı sıra, okul içi sergi, konferans, yarışma, seminer... ve okul dışı etkinlik ortamları ise; sanat galerileri ve fuarları, sanat dergileri, yarışmalar, konserler, sergiler... bir bütün olarak tanımlanabilir.

Sanat ortamlarını sanat eğitimi ortamlarından bağımsız düşünmek olanaksızdır. Sanat ortamlarından sanat eğitimi ortamlarına yansıyan şiddet olgusunun sayılamayacak denli çok olması nedeniyle, burada birkaç güncel örnek vermek yeterli olacaktır:

-Gazi Eğitim Enstitüsünün ana binasında, Gazi Eğitim Enstitüsü ve Köy Enstitülerinin kurucusu Resim- İş Öğretmeni İsmail Hakkı Tonguç anısına kurulan müzenin 1980 darbesi ile ortadan kaldırılmasının devamı niteliğinde sayılabilecek bir başka olay da, ülkemizde müzik eğitiminin kurulmasında, yapılanmasında ve gelişmesinde çok büyük katkıları olan Alman müzik eğitimcisi ve Gazi Eğitim Enstitü-

* Doç. Dr. AİBÜ Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü

sü müzik öğretmeni E. Zuckmayer anısına düzenlenen odada ki kalıtları (kitap, partitür-nota, elyazmaları...) yakanların, Türk eğitim tarihine ve onun kültürel kalıtlarına, hem de din ve milliyetçilik yaftası altında ne denli düşman olabildiklerini

galerinin siyasi kimlikleri belli gruplar tarafından basılarak sergilenen fotoğrafların tahrip edilmesi, sanat ortamlarına yönelik bu tür saldırıların gelecekte daha kitlesel olacağının da haberini vermişti.

-Çok kalabalık bir grubun 11 temmuz

Seçilmişlerin ve üst düzey yöneticilerin, sanatçı ve yapıtlarına yönelik hakaret içerikli dil kullanmalarını ve ayrıca yaptırım uygulamaya kalkışmalarını, sanat ve sanat eğitimi ortamları üzerinde siyasi baskı kurma girişimi olarak değerlendirmek gerekir:

göstermektedir.

-Köklü ve örnek alınması gereken bir üniversitenin duvarlarında, gerçekçi olmayan üstelik soyutlama anlayışı ile yapılmış kadın resimlerinin falçata ve bıçaklarla delik deşik edilmesi ve benzeri olayların taşra üniversitelerinde de yaşanması...

Sanat eğitimi ortamlarının ne denli bir açmaz içine sokulduğunu kanıtlamaktadır.

-İstanbul Be-yoğlu gibi sanat ortamının orta yerinde, bir



2009 günü, "Topkapı Sarayında üstelik 'kutsal mekanda!' şarap içiliyor" demagojisi ile uluslararası sanatçımız piyanist İdil Biret' in konserine saldırması, en büyük sanatçı kıyımı olarak tarihe geçen 2 temmuz 1993 Sivas Katliamını anımsatmıştır. Bir yanda çok sesli müzik yapan sanatçıya saldırılması, diğer yanda halk müziği yapan sanatçıların öldürülmesi, yaman bir çelişki gibi durmaktadır. Müzik farklı, saldırganlar farklı kişiler olsa da aynı zihniyetin ortak düşmanının sanat olduğu ortadadır.

-Bir sergide, hacimsel (yüzeyde kabarıklık ve çukurluk) etkisi en aza indirgenmiş, gölge gibi yüzeysel etkiye sahip ve hiçbir pornografik etkisi olmayan, soyutlama anlayışı ile yapılmış "çıplak" bir kadın resmine dahi tahammülü olmayanların bez parçası ile resmi kapatması acınası bir durumdur. Sanat ortamlarında yaşanan böylesi gerici davranışların, sanat eğitimi etkinliklerini baltaladığını söylemek abartı sayılmamalıdır.

-Üniversitelerde Sanat Tarihi Dersi veren bazı öğretim elemanlarının, tanınmış ressamların baş yapıtlarının röprodüksiyonlarını (çoğaltılarak basılmış resimlerini) bile tahrip ettikleri ve "ayıplı bölgeleri" karalanmış slaytlarla ders işlemeleri,

İsviçre/Zürich kent merkezi

Sanat Tarihi Derslerinin amacından saptırılıp iinin boşaltıldığıının bir göstergesidir.

Seçilmişlerin ve üst düzey yöneticilerin, sanatçı ve yapıtlarına yönelik hakaret içerikli dil kullanmalarını ve ayrıca yap-

Turizm Bakanı Ertuğrul Günay'ın, sanat ortamlarında çağdaş kültür üretimini engelleyen uygulamalarının, sanat eğitimi ortamlarına yansımalarını ayrıca değerlendirmek gerekmektedir:

-Kültür ve Turizm Bakanı Ertuğrul

Biçimsel anlamda, insandan soyutlanmış metal parçalarının kime cinsel haz verdiğini ve kimin ahlaklı kimin ahlaksız olduğunu göstermesi açısından değerlendirmek düşündürücü sonuçlar ortaya koyabilir.

tırım uygulamaya kalkışmalarını, sanat ve sanat eğitimi ortamları üzerinde siyasi baskı kurma girişimi olarak değerlendir-mek gerekir:

-Ülkemizin yetiştirdiğı en önemli uluslararası sanatçılarından heykeltıraş Mehmet Aksoy'un heykeli için Ankara Büyükşehir Belediye Başkanı İ. Melih Gökçek'in "...Böyle sanatın içine tükürürüm" diyerek hakaret etmesinin üzerinden uzun yıllar geçmesine rağmen hâlâ belleklerden izi silinememiştir.

-Heykeltıraş Zafer Sarı'nın aşırı deformasyonlar- biçim bozmalar- ile insan figürü olmaktan uzaklaştırarak soyutladığı "Öpüşenler" heykelini, Antalya Kemer Belediye Başkanı Mustafa Gül'ün "müstehtecen" bularak kaldırma girişimi (Başka bir yerde yeniden sergilemesini sanata saygısının artmasına yrmamak gerekir.) hayret vericidir. Biçimsel anlamda, insandan soyutlanmış metal parçalarının kime cinsel haz verdiğini ve kimin ahlaklı kimin ahlaksız olduğunu göstermesi açısından değerlendirmek düşündürücü sonuçlar ortaya koyabilir. Oysa bu olay, müstehtecenlik kılıfı altında çağdaş düşünceye ve onun sanatına olan düşmanlığın sınır tanımadığını göstermektedir.

Seilmişlerden birisi olarak Kültür ve

Günay' ın Devlet Tiyatrolarını ve Devlet Opera ve Balesini sanatçıların "arpalığı" olarak gören çıkışları, burada çalışan sanatçıların ödeneklerini kesme ve özlük haklarına saldırıya varan girişimleri, Amerika' da gündüz garsonluk gece tiyatro yapan sanatçıları örnek verip sanatçıları so-kağa atma isteğini televizyonlarda halkın gözünün içine bakarak ifşa etmesi devletin en önemli sanat kurumlarını kapatma ya da özelleştirme adımlarıdır. "Sanatçı özgür olmalıdır, sanatçı devlet güdümünde olmamalıdır" sözü, ülkemiz koşullarında özellikle tiyatro, opera ve bale için demagojiden başka bir şeyi ifade etmez. Pek çok sanatçı ve çalışanı gerektiren bu kurumların devamlılığını sağlamak için devlet desteğı zorunludur. Devlet desteğini çekmek sosyal devlet ilkesiyle bağdaşmaz. Sanata ilgi duyan, gelir düzeyi düşük vatandaşların, emekçi ve öğrencilerin, bu kurumların etkinliklerinden toplu ve ucuz yararlanma hakları gasp edilerek, aydınlanmanın önüne set çekilmek istendiğı açıktır.

-Kültür ve Turizm Bakanlığı'nın, uluslararası sanatçımız Piyanist Fazıl Say'a uyguladığı sansür ve yasaklamalar, günümüzün müzik ve sanat eğitimi ortamlarında umutsuzluğa ve yılgınlığa dair sıcak tartışmaların konusu olmayı sürdürmektedir.

-Kültür ve Turizm eski bakanı Erkan Mumcu, medya aracılığı ile “Paramız var, ödeneğimiz çok, yeter ki bize projeler ile gelinsin hemen ödeme yapalım” mesajları vermesinin ardından, koltuğa oturan “uyuyan bakan” lakaplı Atilla Koç’un döneminde, plastik sanatlar alanında hiç beklenmedik ve gerçekten içtenlikle kutlanılacak “Türkiye Resimleniyor” ve “Garlar Resimleniyor” projeleri sanatçıların da özverili desteği ile gerçekleşmiş, fakat, ödemeler gecikmiştir. Bakan değişikliği olup koltuğa Ertuğrul Günay oturunca, hububata biçilen sabit taban fiyatı anlayışını uygulamaya koymuştur. Proje kapsamında yapılan resimler için, 825 t.l. gibi gülünç denecek düzeyde ucuz ve sabit fiyat biçmiştir. Projeler yara almış ve problemlerin ardı arkası kesilmez hale gelmiştir. Günay’ın ucuza ya da bedava ya resim kapatma tavrını, sanat emeğine saygısızlık ve sanatçıyı aşağılama olarak değerlendiren ressamlar projelerden resimlerini geri alıp protesto etmişlerdir. Ucuz ve sabit ücret ödediği yetmiyormuş gibi sanatçılara ve yapıtlarına hakaret etmekten de geri durmayan Günay, yapıtı için “Bu ne rezalet...” dediği ressama, hem de kendi bakanlığının düzenlediği bir yarışmada teşekkür belgesi vermiş ve yarışmanın kataloğunda “...sizi kutlar, başarılarınızın devamını dilerim” diyerek iki yüzlü bir davranış sergilemeyi de ihmal etmemiştir(!?). Şehirlerin ve tarihi garların resmini yaparak kültürel kalıtlarımıza katkı sağlayan sanatçıları ve projeyi üretip ortaya koyanları bir kültür bakanı olarak ödüllendirmesi gerekirken, kültürel kalıtı üretiminin önünde engel olmayı tercih etmiştir.

Kültürel kalıtı üretiminin somut göstergeleri arasında yer alan sanat eğitimi ortamlarında, günümüzün Anadolu konulu

resimlerini irdelemek için yeterli kaynak bulunmamaktadır. Anadolu konulu resimlerden örnekler göstererek çözümlemek gerektiği zaman, Atatürk’ün öncülük ettiği ve CHP tarafından 1938- 1944 yılları arasında düzenlenen “Yurt Gezileri ve Yurt Resimleri” projesi kapsamında yapılan resimlere başvurmak gerekmektedir “Türkiye Resimleniyor”, “Garlar Resimleniyor”, “Tarihi Eğitim Yapıları Resimleniyor”... gibi projeler desteklenseydi, günümüzün Anadolu konulu resimleri ile sanat ve sanat eğitimi ortamlarına yeni görsel kaynaklar yaratılmış olacaktı. Ancak, sanata ve sanatçıya karşı olan politik tercihlerin uzun iktidar dönemleri, otuzlu yılların yokluk ortamında ulaşılan başarılarla bugünün olanakları ile ulaşılmasını engellemektedir.

-Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2008’de açılışı yapılması gereken 69. Devlet Resim ve Heykel Yarışması sergisini savsaklayarak 28 Ocak 2009 tarihinde açmış, sergileme hakkı kazanan yapıtlardan bazılarını sergi dışı bırakmış, her yıl geleneksel olarak basımı yapılan yarışmanın kataloğunu çıkarmamış, Bakanlığın WEB sitesinde her yıl geleneksel olarak yayınlanan, yarışmada ödül alan ve sergileme kazanan sanatçıların listesini bu yıl yayınlamamıştır.

Genç sanatçı ve sanatçı adayı öğrenciler tarafından ilgiyle izlenen Devlet Resim ve Heykel Sergileri, ilk kez 1938 yılında “Yurt Gezileri ve Yurt Resimleri” başlığı ile Atatürk tarafından açılışı yapılan ve bugünlere ulaşan gelenekselleşmiş bir kültür kalıtıdır. Geçmişte olduğu gibi, gelecek kuşaklar için bu kültürel kalıtı, katalog ve benzeri görsel materyallerle belgelemek gerekir. Katalog basmamak, sergiden resim çıkarmak, sergiye katılan sanatçıları ve yapıtlarını yayınlamamak

sanata karşı olumsuz bir tutumun işareti olarak algılanmalıdır.

-Kültür ve Turizm Bakanı Ertuğrul Günay' ın, Devlet Resim ve Heykel Sergilerini artık düzenlemeyeceği ya da iki yılda bir düzenleyeceğine ilişkin duyumları ortalıkta sessizce dolaştırması, AKP' ye özgü kamuoyu yordama politikasının takie stratejisine benzemektedir. 70. Devlet Resim ve Heykel Sergisi katılım şartnamelerinin hala yayımlanmayıp dağıtılmamış olması böylesi duyumları gerçek kılmaktadır. Eğer gerçek böyle ise, Cumhuriyetin çağdaş anlamda kültürümüzü geliştirecek kazanımlarını budama hareketine bir yenisini daha katılmış olacaktır. Sanat ve sanat eğitimi ortamlarından pek çok sanatçı ve sanatçı adayı öğrenci, ulusal anlamda 70 yıldır gelenekselleşmiş bu yarışmalı sergilerin tekrar üretiminden, entelektüel birikiminin devamlılığından ve geleceğe aktarımından mahrum bırakılacaktır.

-“İstanbul 2010 Avrupa Kültür Başkenti” yalanı ya da demagojisi kapsamında, Kültür ve Turizm Bakanlığının sorumluluk alanının turizmle sınırlandırıldığı sadece tarihi İslam ve Hristiyan yapılarının bakım ve onarımına ağırlık verdiği görülmektedir. Hristiyan ekümenliğini vermek için, Atina, Moskova ve İstanbul arasında bir türlü tercih yapamayan Hristiyan şovenistlerinin, sanki İstanbul'dan yana tavır koymalarını lütfedercesine, İstanbul'un Hristiyan yapılarının onarım ve restorasyonlarına var gücüyle destek vermesi düşündürücüdür. Elbette ki o yapılar bizim kültürümüzün zenginliklerindendir, ancak, onarım ve restorasyonları daha önceden yapılması gereken kültürel kalıtlarımızdır. “İstanbul 2010 Avrupa Kültür Başkenti” başlığında ve kendi adında “kültür” sözcüğü olan Bakanlık'tan, İstanbul'un yapılardan ibaret turistik bir şehir olmadığını

algılaması, İstanbul'a nasıl turist çekerim zihniyetinden vazgeçmesi ve özellikle, uluslararası kültürel etkinliklerde kültür taşıyıcısı çağdaş sanat etkinliklerine destek olması beklenir.

2009-2010 ve 2010-2011 Öğretim dönemlerinde, “İstanbul 2010 Avrupa Kültür



Sanatsal yapıtlar bizde yasaklanırken Avrupa'nın kent merkezlerinin en görkemli alanlarında sergileniyor.

Başkenti” etkinliklerini, öncelikle İstanbul ve yakın çevresi ile yakın ve diğer illerin sanat ortamlarından gelen genç sanatçılar

neden olduğu gözlense de, elbette ki, bu saldırıların sanatçı ve sanat eğitimcilerini yıldırması düşünülemez. Sanata saygı

“İstanbul 2010 Avrupa Kültür Başkenti” etkinliklerini, burjuvazinin pazarlarını canlandırmak istediği bir aldatmaca olmaktan çıkarmak, turistik gezi rantları için çarpıtılan “kültür” kavramını demagojiden arındırmak ve İstanbul’u çağdaş kültür ortamına dönüştürmek sanatçı ve sanat eğitimcilerine düşen en önemli görevdir.

ve öğrenciler izleyecektir. Camilerin ya da kiliselerin restorasyon ve bakım yapılan yerlerini görmeye değil, Avrupa’da ve bizde çağdaş sanat adına neler yapıldığını görmeye ve değerlendirmeye gelecektir. İstanbul’daki tarihi yapıları birkaç kez görme fırsatı olan binlerce İstanbul öğrencisine, eski tarihi yapıları bir daha görmek pek bir şey ifade etmeyecektir. Öğrenciler ve genç sanatçılar, eski olanın değil, yeni olan ve sanat eğitimi ortamlarındaki yaşantılarıyla bağ kuran çağdaş sanatın diliyle görmeye, düşünmeye ve konuşmaya öncüllük vereceklerdir.

“İstanbul 2010 Avrupa Kültür Başkenti” etkinliklerini, burjuvazinin pazarlarını canlandırmak istediği bir aldatmaca olmaktan çıkarmak, turistik gezi rantları için çarpıtılan “kültür” kavramını demagojiden arındırmak ve İstanbul’u çağdaş kültür ortamına dönüştürmek sanatçı ve sanat eğitimcilerine düşen en önemli görevdir.

Sanat ve Sanat Eğitimi ortamlarında yaşanan saldırıların yönü güncel olana yönelik böylesi örneklerle sınırlı değildir. MEB ve YÖK tarafından gelen baskı ve saldırılar ayrıca değerlendirmeyi gerektirmektedir.

Sanat ve sanat eğitimi ortamlarında, güncel örneklerin verildiği çok yönlü saldırıların korku, endişe ve umutsuzluğa

ve sevgi duyan insanlar, sanata saldıranlardan daha çoktur. Sanat eğitimcileri Anadolu’nun her köşesinde sanat çiçeklerini yetiştirmeye devam edeceklerdir. Kimileri o çiçeklerin yapraklarını koparsa da...

“Kamusal aydından yeni profesyonele” Neo-liberal yeni zamanlarda öğretmen

Remzi Altunpolat*

Aydın ve Entelektüel Kavramları Üzerine

Uzun süre kamusal bir aydın olma misyonunu üstlenmiş, ancak neo-liberal küreselleşme sürecinde yeni profesyonel kavramında ifadesini bulan teknisyene dönüşmüş öğretmen olgusunu incelemeye geçmeden önce entelektüel/aydın kavramı üzerinde durmak, söz konusu kavramın ortaya çıkışı, anlamındaki çeşitlenme ve değişim, Batı’da ve Türkiye özgülünde kazandığı içerik üzerinde durmak gerekmektedir.

Entelektüelin/aydının kim ya da ne olduğuna, entelektüellerin/aydınların toplumsal yapının bütünlüğündeki konumları ve işlevleri üzerine yapılan tartışmalar -bizzat entelektüellerin/aydınların başlattığı, dahil olduğu ve yürüttüğü, oldukça zengin ve kapsamlı bir literatür oluşturmaktadır. Buradan hareketle entelektüel denildiğinde ne murâd edildiği az çok bilinmesine rağmen kesin bir tanıma ulaşmak güçtür. Entelektüel/aydın kavramı bir ölçüde belirsiz ve kapalıdır (Demiralp, 2002; Özcan, 2006).

Türkçede “entelektüel” ve “aydın” kelimeleri çoğu zaman aynı anlamda ve birbirinin yerine kullanılmaktadır. Fransızca intellectual kelimesinden Türkçeye girmiş entelektüel karşılığı olarak uzun süre Arapçadan gelen

“münevver” kelimesi kullanılmış, “dilde özleşmecilik”ten sonra ise aydın kelimesi münevver kelimesinin yerine ikame olmuştur. Ancak aydın ve entelektüel arasında, kavramsal ve tarihsel farklılık bağlamında belli bir ayrıma gitmenin mümkün hatta zorunlu olduğu ileri sürülmektedir (Arslan, 2002; Cangızbay, 2001; Demiralp, 2002; Gülalp, 2002).

Münevver, etimolojik olarak “nur”dan gelmektedir ve “aydınlanmış, aydınlatılmış” demektir. Kaynağı XVIII. Yüzyıl “Aydınlanma Çağı”na uzanmaktadır. “Aydınlanma”nın temel tezi, insanın tarih boyunca tutsağı olduğu yanlış, saçma, akıl dışı gelenek ve inanışların etkisinden kurtularak kendi aklına, kendi deneyimlerine, kendi doğal imkânlarına dönmesi ve sahip olduğu bilgi birikimi ışığında davranışlarını, değerlerini, tüm yaşamını aydınlatarak toplumsal kurumları inşa etmesinin mümkün olduğudur. Bu bağlamda aydın kelimesi tarihsel bir içeriğe sahip gözükmektedir. Entelektüel kelimesinin ise daha fazla kavramsal olduğu ve daha az tarihsel bir arka plana sahip olduğu söylenmektedir. Batı dillerinde “entelekt” (intellect) “akıl, zihin, zekâ, düşünme” anlamlarına gelmektedir. Daha geniş anlamda, genel fikirleri türetebilme ve kullanabilme gücü, kavramlarla düşünebilme yeteneğidir. O halde entelektüel, ente-

lektini kullanan, zihinsel perspektifinden sorunları değerlendirme çabasında olan kimsedir (Arslan, 2002; Batuhan, 2002; Gülalp, 2002).

Yukarıda ileri sürülen ayırım çerçevesinde “aydın” olma hali kişiye içkin bir özelliği değil, ona dışarıdan getirilen bir durumu ifade etmektedir. Kendisine ışık tutularak aydınlanmış, aydınlatılmış bir birey olarak, dışarıdan gelen bu ışığı yine dışarıya, başkalarına yansıtmakla, ayna görevi görmekle yükümlüdür. Aynanın pasifliği gibi, yani aynanın ancak kendisine bir ışık geldiğinde onu yansıtabilmesinde olduğu gibi, aydına yüklenen tüm toplumu aydınlatma görevi, aktif bir görev olarak bile algılanmayan, tanım gereği gerçekleşen, hatta kaçınılmaz işlev olarak kabul edilen bir edimdir. Entelektüel ise, aydınlatılmış olmadığı ve bunu kabul etmediği gibi, aydınlatıcılık tekeli peşinde de değildir (Canğızbay, 2001; Gülalp, 2002).

Entelektüel Fransızcada çok uzun bir süre Latince intellectualisden gelen bir sıfat olarak kullanılmış, ad olarak kullanımı ise XIX. yüzyıl başlarında gerçekleşmiştir. İlk kez, sosyolojinin öncülerinden sosyalist düşünür Saint-Simon tarafından 1821’de, ardından ünlü yazar Stendhal tarafından 1835’te ve tarihçi Ernest Renan tarafından 1845 yılında ad olarak kullanılmıştır. Bugünkü anlamıyla entelektüel, 1898 yılında Fransa’da “Dreyfus Davası” ile ilgili tartışmalar sırasında ortaya çıkmıştır. Fransız ordusunda yüzbaşı olarak görev yapan Yahudi asıllı Alfred Dreyfus, Almanlara bilgi sızdırdığı gerekçesiyle vatana ihanetten yargılanmış, suçlu bulunarak ömür boyu hapis

cezasına çarptırılmıştır. Dreyfus, aslında suçsuz olmasına rağmen ırkçılığın ve anti-semitizmin kurbanı olmuştur. Bu olayda Fransız kamuoyu, Dreyfus yanlıları ve Dreyfus karşıtları olarak ikiye bölünmüştür. Dreyfus yanlıları; Cumhuriyetçiler, Radikaller, Sosyalistler ve savaşa karşıtlarından oluşurken, Kralcılar, Milliyetçiler, Muhafazakârlar ve anti-semitistler ise Dreyfus karşıtı cephede yer almıştır. Sonunda 1898 yılı başlarında ünlü Fransız yazarı Emile Zola, “L’Aurore” gazetesinde, “J’accuse” (Suçluyorum) başlığıyla, devlet başkanına hitaben Dreyfus’ü savunan ve davanın yeniden ele alınmasını isteyen bir mektup kaleme almış; ertesi gün aynı gazetede, Zola’yı destekleyenler “Entelektüellerin Protestosu” adlı bir bildiri yayınlamışlardır. Bu olay üzerine Zola hapse mahkûm edilmiş, fakat hapse girmemek için İngiltere’ye kaçmıştır. Ertesi yıl Zola, Fransa’ya geri dönmüş, Dreyfus tekrar yargılanmak üzere mahkemeye çıkmış ve sonunda devlet başkanı tarafından affedilerek itibarı iade edilmiştir. Dreyfus Olayı, entelektüel kavramına en yaygın ve en uzun ömürlü anlamını kazandırmıştır. Olayın başlangıcında devlete meydan okumaya cesaret eden, kültürel ve politik öncü anlamında kullanılan entelektüel, giderek yerleşik hiyerarşilere karşı evrensel değerler adına hareket eden kimseleri adlandırmak için kullanılmaya başlanmıştır (Demiiralp, 2002; Özcan, 2006).

Çoğunlukla entelektüeller topluluğu anlamında kullanılan “entelijansiya” (intelligentsia) ise, XIX. yüzyılda Rusya’da ortaya çıkmış bir kavramdır. Aslında entelektüeller ile entelijan-

siyanın rolleri birbirinden farklıdır. Entelijansiya, toplumsal ve siyasal meselelere yakından ilgi duyan, despotik çarlık rejimini eleştiren, eğitim düzeyi yüksek, bilgiyi halka yaymayı kutsal bir misyon addeden kimselerin oluşturduğu bir zümreyi ifade etmektedir. Buradan hareketle entelektüeller, genellikle evrensel değerler, adalet ve hakikat adına hareket eden bireyler iken; entelijansiya mensupları, toplumun amaçları ve hedefleri ile ilgili söylemi tekeline almış, peygamberane bir misyona sahip olan kimselerdir (Batuhan, 2002; Özcan, 2006).

Türkiye'nin siyasal kültürüne ve düşünsel hayatına bakıldığında ise, entelektüelden ziyade aydın olgusu ile karşılaşmaktadır. Türkiye'de aydının toplumsal konumu ve siyasal işlevi büyük ölçüde, Tanzimat'tan beri süregelen aydınlanmacı-modernist projenin radikal uzantısı olan Kemalizm ile bağlantılıdır. Söz konusu projenin aydın varsayımı, aydınının ilerleme (terakki) ve bilim yanlısı, dolayısıyla geri kamışlığın kaynağı olarak görülen geleneksel-dinsel düşünce tarzlarına yani "gericiliğe" karşı olduğu yolundadır. Bu çerçevede aydınlara, ülkeyi "muasır medeniyet düzeyine taşımak" doğrultusunda bir görev yüklenmiştir. Osmanlı patrimonyalizminden başlayıp Cumhuriyet döneminde de devam eden modelde, aydın olarak adlandırılan kesim devlet tarafından yaratılmış, esasen devlete ve resmi ideolojiye yakın ya da bizzatihi ona hizmet eden kimselerden oluşmuştur (Demiralp, 2002; Gülalp, 2002). Bu bağlamda Türk aydınının Rus entelijansiyasına yakın olduğu söylenebilir. Diğer

tarafından bir misyon sahibi olan aydın kavramı salt Kemalizme özgü bir olgu değildir. Modernitenin ve ondan neş'et eden bütün modernist projelerin aydına yüklediği işlev onun belli bir misyona sahip olması ve bunu sürdürmesidir (Gülalp, 2002).

Bütün bu kavramsal tartışmanın ötesine geçilerek entelektüel/aydın kavramı üzerine üretilecek söz siyaseti açısından ise, Marksist düşünür Antonio Gramsci, bizlere özgün, açıklayıcı ve zengin bir çerçeve sunmaktadır. Entelektüeller/aydınlar konusunu ele alırken Gramsci'nin ilk işi, o güne kadar sol çevrelerde bile sınıf ilişkilerinin dışında, bağımsız, yani saf düşünce, bilgi ve bilim yayıcı kişiler olarak kabul edilen aydınlar mitosunu yıkmak olmuştur. Gramsci, aydınların egemen sınıfa (iktidardaki ya da yükselmekteki sınıf) göre asla bağımsız olmadıklarını söylemektedir. Aydınları burjuva toplumunun üst-yapısına bağlayan ve "tarihsel blok"un hegemonyasını garanti eden öğeler olarak gören Gramsci'nin temel savı, onların kendi başına, ayrı bir sınıf meydana getirmedikleri, fakat hegemonyanın memurları olarak egemen zümreye organik bağlarla bağlı olduklarıdır. Bu noktadan hareketle Gramsci, "geleneksel aydınlar" ve "organik aydınlar" ayrımı yapmaktadır. Eski tip geleneksel aydınlar- yanlısı olarak- kendilerini toplumdan ayrı bir sınıf, özerk bir kategori olarak gören kesimi işaret etmektedir. Organik aydınlar ise, her sınıfın kendi safları arasından "organik" olarak ürettiği düşünce gruplarıdır. Bu doğrultuda organik aydınlar sadece toplumsal yaşamı bilimsel kurallara

uygun olarak tanımlamakla kalmazlar, kitlelerin kendilerinin ifade edemediği duygular ve deneyimleri kültür dili yoluyla seslendirirler. Yeni tip organik aydınlar sadece bir konuşmacı olmanın ötesinde eğitim, basın-yayın gibi ideolojik aygıtlarla toplum inşasına ve hegemonya üretimine yardımcı olan yöneticiler ve düzenleyicilerdir.

Organik aydınlar sadece egemen sınıf içerisinde ve onunla ilişkili olarak vücut bulmazlar. Yükselmekte olan devrimci sınıfla, yani proletarya ile organik ilişkiler kurarak onlarla kaynaşmış ve artık geleneksel olmayan bir görüntü kazanmış olan aydınlar “proletaryanın organik aydınları”dır. Organik aydının misyonu, halkın geleneksel kültüre olan bağımlılığını yıkararak, onu kendi öz kültürüyle barıştırmak, bütün kitleyi aydın statüsüne ulaştıracak olan “entelektüel ve moral reform”u başlatıp yürütmek yani “kültürel devrim”in yolunu açmaktır (Bağla, 1977; Yetiş, 2001).

Entelektüel figürünün ilk defa Ortaçağ’da görünmüş olduğunu ileri süren “Annales Okulu” temsilcisi Fransız tarihçi Jacques Le Goff da, - Ortaçağ’da entelektüelleri açıklamak amacıyla, dolayısıyla belirli bir döneme özgü olsa da- Gramsci üzerinden bir okuma yaparak entelektüelleri; “organik entelektüeller” ve “eleştirel entelektüeller” olarak ayırmaktadır. Le Goff’a göre organik entelektüeller, yüksek devlet görevlilerinden ve devletin ideolojik yapısını ayakta tutan kişilerden oluşmaktadır. Eleştirel entelektüeller ise, değerler ve devletin siyasal meşruiyeti üzerine teorik düşünce ileri süren kişilerdir (Özcan, 2006).

Küreselleşme Sürecinde Kamusal Bir Aydın Olarak Öğretmenin Sonu

1970’lerin ortasından itibaren uygulanmaya başlanan, 1980’lerde ise hegemonik hale gelen neo-liberal politikaların yön verdiği küresel kapitalizm, toplumsal alanın bütününe yeniden yapılandırırken, bu alan içerisinde temel bir öneme sahip olan eğitimin dönüşümüne de neden olmuştur. Söz konusu süreç, kamusal alanın/olanın tasfiyesi anlamına gelmektedir. Bunun eğitim sistemindeki yansıması ise, “eğitimde ticarileşme” ve “eğitimin özelleştirilmesi” olarak karşımıza çıkmaktadır.¹

Eğitim sisteminde yaşanan dönüşüm, bu sistemin temel aktörlerinden biri olan öğretmen kimliğinde bir paradigma değişikliğini beraberinde getirmiştir.² Kamusal alanda iktidar ve seçkinler değil toplum adına konuşan kimse anlamında “kamusal aydın” (Mutman, 2006) olan öğretmen, yerini düşünmekten yani entelektini kullanmaktan çok yapmaya yönlendirilmiş yeni tip bir öğretmene bırakmıştır (Ünal, 2005).

Neo-liberal eğitim politikalarının bir parçasını oluşturan öğretmen kimliğinin yeniden tanımlanması çalışmaları “öğretmen yetiştirme/eğitim reformu”

¹Küreselleşme ve eğitim ilişkisini bütün boyutlarıyla inceleyen bir çalışma için bkz. Ebru Oğuz/Ayfer Yakar (Ed), Küreselleşme ve Eğitim, Dipnot Yayınları, Ankara, 2007.

²Küreselleşme sürecinde öğretmenlik mesleğinin dönüşümüne farklı bir noktadan bakan bir çalışma olarak ayrıca bkz. Susan I. Robertson, “ ‘Dünyayı Yeniden Kurmak’:Neo-Liberalizm, Eğitim ve Öğretmenlik Mesleğinin Dönüşümü”, Eğitim, Bilim ve Toplum, (Çev: Demet Uzuner), Sayı: 19 (2007), s.66-91.

adıyla gündeme getirilmiş; verimsiz ve rekabet etmeyen öğretmenlerin okul başarısızlığına neden olduğu tezi reformun gerekçesi olarak sunulmuştur. Bu çerçevede performans yönetimi teknikleri, verimliliği değerlendirme/yönlendirme, performansa dayalı ücretlendirme yoluyla ödüllendirme vb. öğretmenlik mesleğinin dönüştürülerek öğretmen kimliğinin yeniden inşasında gerekli araçlar olarak devreye sokulmuştur. Öğretmen yeterlikleri, öğrencilere uygulanan testlerle ölçülmeye başlanmış, merkezi sınavlarda gösterilen öğrenci başarıları “ölçme fetişizmine” dayalı bu sistemin temel unsuru haline gelmiştir (Ünal, 2005).

Öğretmenlerden öğrencileri öncelikle merkezi sınavlara hazırlamaları istenmekte, öğrencilerin sınavlardaki başarıları, hem okul hem de öğretmen için prestij sağlamaktadır. Bu husus, özel okullar için daha fazla sayıda “müşteri” anlamına gelirken, Kamu/devlet okullarında, ailelerin çocuklarının ders alması için yarıştığı öğretmenler yaratmaktadır. Merkezi sınavlarda başarılı öğrenciler yetiştiren öğretmen algısının öne çıkarılması, öğretmenlerin eğitime dair kavrayışlarını, eğitime yükledikleri anlamı büyük ölçüde değiştirmektedir. Öğretmen, merkezi sınavlarda başarılı olacak öğrenciler yetiştirirken, standart testlerde ‘çıkabilecek’ ve ‘çıkamayacak’ sorular çerçevesinde konu seçimine gitmektedir. Öğretmen artık bilgiyi, bir meseleye yönelik ilgi temelinde değil, testlerde ‘işe yararlık’ çerçevesinde bir elemenden geçirip, işe yarayacak bilginin(!) öğretilmesi işlevini görmeye başlamıştır. Bu süreç, okulda kendi konu-

munu güçlendirerek aranan öğretmen olmaya, böylece daha çok kazanç elde etmeye yönelmiş bir öğretmen profili ortaya çıkarmıştır (Ünal, 2005).

Öğretmenlerin görevde yükseltmelerinde kullanılmaya başlanan sınavlar da kamusal bir aydın figürü olan öğretmenden “teknisyen” öğretmene geçişin araçlarından bir diğeri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmen kimliğinin neo-liberal eğitim perspektifi dolayımında oluşturulmasında okuldaki işleyişe de müdahale edilmektedir. Okuldaki işleyiş; öğretmenin meslek anlayışının, benlik algısının, öğrenciyi, eğitimi ve toplumu kavrayışının dönüştürülmesinde temel bir öneme sahiptir. Öğretmenler, küresel kapitalizm kültürünün yeniden üretildiği mekânlar okulda oluşturulan ideolojik hegemonyadan büyük ölçüde etkilenmektedirler. Bu çerçevede örneğin; okula kaynak toplayan öğretmeni, okul yönetimleri, ‘kendini mesleğine adanmış’, ‘öğrenciyi merkeze alan’, ‘okulun ihtiyaçlarının farkında olan’ öğretmen olarak ilân edilebilmektedir (Ünal, 2005).

Nihayet, öğretmen yetiştirme sistemi yeniden yapılandırılarak süreç tamamlanmıştır. Neo-liberal eğitim zihniyetinin üniversite tasavvuru ile bilim ve pratik arasındaki ilişkiye dair algısı öğretmen yetiştirme sistemine de yansımıştır. Üniversitelerin piyasaya meslek elemanı yetiştiren kurumlar olarak görülmesi, eleştirel bir eğitim bilimleri nosyonundan uzak öğretmenlik programları çerçevesinde öğretmen yetiştirilmesine neden olmuştur. Söz konusu program içerikleri, öğretmenin salt ‘öğreteceği konuları ve bunları

nasıl öğreteceğini iyi bilen' bir meslek elemanı, öğretmenliğin de teknik bir iş olduğu varsayımına dayanmaktadır (Ünal, 2005).

Kamusal aydından teknisyene dönüşme sürecinde öğretmenin Türkiye'deki serüvenine bakıldığında ise, kimi özgüllükler taşımakla birlikte yukarıda açıklanmaya çalışılan çerçevenin dışında olmadığı görülmektedir.

Kemalizm, eğitimi toplumun ilerleme ve kalkınmasının temel amaçlarından biri olarak görmüş; öğretmene bu amaçları gerçekleştirmek doğrultusunda roller yüklemiştir. Cumhuriyet'in kuruluşundan itibaren modern toplumun inşasında ve modern değerlerin topluma kazandırılmasında ciddi bir sorumluluğu olduğu kabul edilen bir öğretmen imgesi ön plana çıkarılmıştır. Bu bağlamda "cumhuriyet öğretmeni", "devletin organik aydını" olarak aydınlanmacı bilginin halka yayılarak toplumun modernleştirilmesi görevini ifa etmiştir. Bununla birlikte, cumhuriyet tarihi boyunca öğretmenin salt devlet ve iktidar adına hareket eden bir aktör olduğunu söylemek güçtür. Muhalif devrimci düşüncelerin öğretmenler arasında yayılması ve buna paralel olarak "demokratik eğitim" mücadelesinin gelişmesiyle, öğretmenler-bütünüyle olmasa da- devlet ve iktidar seçkinleri adına değil toplum/kamu adına konuşan kamusal aydın/entelektüel fiğürüne benzemeye başlamıştır.

12 Eylül 1980 askeri rejimi sonrasında Türkiye toplumu üzeri Atatürkçülük cılası ile örtülmüş "Türk-İs-

lam-(piyasa) sentezi"¹ doğrultusunda yeniden şekillendirilirken kamusal aydın olarak öğretmen imgesi zayıflamış; neo-liberalizmin zaferini ilân ettiği ve küreselleşme sürecinin bütün ağırlığıyla kendisini hissettirdiği 1990'larda kamusal aydın/entelektüel öğretmen kimliği, yerini büyük ölçüde din ve cemaat gölgesindeki iktidarların baskısı altında piyasa ilişkilerinin belirlediği yeni profesyonel/teknisyen öğretmene bırakmıştır.

KAYNAKÇA

ARSLAN, Ahmet (2002), "Aydınlar, Entelektüeller ve Müminler", *Cogito, Sayı: 31, s. 201- 214*.

BAĞLA, Lusin (1977), "Antonio Gramsci ve Aydınların Rolü Sorunu", *Birikim, Sayı: 23, s. 84-92*.

BATUHAN, Hüseyin (2002), "Entelektüel Kavramı Üzerine", *Cogito, Sayı: 31, s. 94-96*.

CANGIZBAY, Kadir (2001), "Münevver'den 'Entel'e", *İkinci Bilim ve Siyaset, Sayı: 1, s. 7-10*.

DEMİRALP, Oğuz (2002), "Entelektüeller ve Aydınlar", *Cogito, Sayı: 31, s. 121-133*.

GÜLALP, Haldun (2002), "Entelektüeller, Modernite ve Postmodernite", *Cogito, Sayı: 31, s. 215-226*.

MUTMAN, Mahmut (2006), "Yeni Kültür ve Aydınlar", *Doğu Batı, Sayı:36, s.11-36*.

ÖZCAN, Zeki (2006), "Sosyo-Kültürel Fenomen Olarak Entelektüeller", *Doğu Batı, Sayı: 36, s.35-62*.

ÜNAL, L. Işıl (2005), "Öğretmen İmgesinde Neo-liberal Dönüşüm", *Eğitim Bilim Toplum, Sayı: 11, s. 4-15*.

YETİŞ, Mehmet (2001), "Aydınlar, Sınıflar ve Hegemonik Politika", *İkinci Bilim ve Siyaset, Sayı: 1, s. 11-22*.

³Bu kavramsallaştırma Nuray Mert'e aittir. Bkz. Nuray Mert, "Piyasa Popülizmi ve Türk-İslam-Piyasa Sentezi", *Birikim, Sayı: 145, s. 60-64*.

Sınav(lar) ve bilişsel etkisi

Taha Ramazan Üresin*

Her sene değişti SINAV sistemi. Bazen küçük değişiklikler yapıldı, bazen baştan sona yenilendi. LGS, OKS, KPSS ÖSS, SBS, XYS gibi sınavların ardı arkası kesilmedi. Kesilmeyecekmiş gibi görünüyor. LYS çıktı şimdi. Üniversiteye girmek için. Bir şeyleri değiştirmiş gibi yapıyorlar. Daha çok sınav, daha çok ölçüm, ölçme bilimi açısından daha doğru olabilir fakat bunu tartışmıyorum. Özü itibarıyla hiçbir şey değişmiyor. Sorun şu; sınavın yarattığı bilişsel dönüşüm ve bu dönüşümün sınava girenlerin aleyhine olması.

Sınavla eleme yapmak başlı başına sorun yaratıyor. Yine başarısızlık duygusuyla dolu bir yığın çocuk genç yetmişmiş birey ortaya çıkacak. Problem olan, eşitsizlik düzeninin, kendisine sınav gibi önemli bir dayanak bulması. Sınav, doğduğundan itibaren rekabete odaklanmış, yarışmaya alıştırılmış (bebek yarışları) bir birey için gayet normal ve olması gereken bir durum gibi görünebilir. Daha doğrusu büyük çoğunluğumuz için öyle görünür.

Bu yüzden veliler çocuklarının Anadolu liselerini, Üniversiteleri kazanamadığı zaman, temel ihtiyaçlarını giderebilecek iyi bir yaşama kavuşma ihtimalinin de azalması karşısında önemli kaygılar duyuyorlar. Bu yüz-

den “oğlum oku, kızım oku” diyen velilerde çocuklardan okumalarını isterken ısrarlarının dozunu kaçırıyorlar.

Öğretmen olmak için Devlet memurluğu için yapılan sınavlarda, kadro vermemenin, güvencesiz çalıştırma politikasının faturası sınava giren insanlara kesiliyor. Söylenenler gerçeklerle de uyuşmuyor. 165.000 öğretmen açığına karşılık, neden 30.000 – 40.000 öğretmen alınıyor. 185.000 öğretmen boş gezerken. Sınavı ne için yaptınız? yani elemeyi. Sınavlar bizi yönetenlerin işine geliyor. Burada 100 üzerinden 85–90 puan çekip kaybedenler bile gerçekten de kazanamadıklarını düşünüyorlar. Ne kadar ilginç değil mi?

İşsizliğini yoksulluğunu kendi yetersizliğine bağlayan birçok insanla karşılaştım. Bilinçli bir politikanın sonucu ortaya çıkan işsizler ordusu var. Yönetenler işsizliği kabul ettirmenin yeni yolunu bulmuşlar. Bu, sınavlardan biri olan KPSS (Kabullenen Personel Seçme Sınavı) ile başarılmıştır. Öyle ya sınava girenlerin yüzde seksen, belki de yüzde doksanının yerleştirilemediği sınavda sadece kaybetmenin tercihleri bireyin kendi ellerine bırakılmış. Kaybetmek, bireyin kontrolündeymiş gibi bir durum yaratılıyor.

Ben sınavı geçtim (başardım?) diyen bireyde de böyle bir düşünüş yaratıyor bu. Daha da kötüsü sınavı aşamamış bireylerde de “onlar başarılılar, ben zaten başarısızım o yüzden bana iş yok gibi tehlikeli bir akıl yürütmeye düşebiliyor.” Bazılarının sürekli suçluluk hissi duymak gibi psikolojik problemleri de cabası. İşsizlikten depresyona girip hayata küsen milyonlar-

**Psikolog*

Ömrü boyunca zorunluluktan dolayı yarışmaya odaklanmış bireyler diğerini geçmeye zorlanır. Ekmek o sınavların ucundadır. Sistem ekmek, konut, sağlık vb. vermemenin nedenini de akla dayamış olur. O başarısızdır zaten, dolayısıyla kendi elleriyle yapmıştır geleceğini, yani yoksulluğunu.

Ayrıca insanların ne-redeyse orta yaşa kadar yarış-tırılması ayrı bir sorun. Yarın emekli-lik maaşı için bile genel kül-tür sınavından geçmek, bu gidişle, uzak bir ihtimal değildir. Bu-nun saçma-lık olduğunu düşün-enler olabilir. Fakat bize normal gelenler ço-ğunlukla hatta sadece alış-tıklarımızdır. Dünün saçma olan şeyleri bugün artık hayatımızın, normallerimi-zin içindedir.

Bir insan bir şeyi başarabilecek temel niteliklerden yoksunsa bunun cezası yoktur, olmamalı. Kriz burada

başlıyor zaten. Birey akademik olmayan mesleklerde de başarılı ve mutlu olabilir. Marangoz, tornacı, berber veya fabrikada çalışan bir işçi olabilir. Hayat, bu işlerde çalışarak temel yaşam ihtiyaçlarını karşılayamayan insanlarla dolu. Bunlara sistem isim bulmuş kazanamayanlar.

Peki, sınavlara girmeyecek miyiz?
Elbette hayır. Sınavı kazanamayan

insanla eşit olma, zenginliklerden eşit pay alma düşüncesi ni hiç kaybetmeden gireceğiz. "Ben çalıştım ben kazandım diğerleri kaybetti dolayısıyla iyi yaşam sadece benim hakkım demeden" Üst düzey bir bürokratla, tüm vücuduyla çalışan bir işçinin yaşam kalitesinde fark olmadan.

Ekmeğinde, eğitiminde, sağlığında, eğlenme ve dinlenme hakkında diğeriyle eşit haklar isteyerek ve bunu ısrarla savunarak. Aksi halde, bu sınavlarda

EGİTİM DERSHANEYE TESLİM

BAKANLIK DESTEĞİYLE SINIFLAR BOŞ

Eğitim süresi zaten kısa

Eğitim süresi Avrupa'ya göre 1 ay kadar daha kısa olan Türkiye'de, son 40 güne oturma okulları günü kalmadı. Öğrenciler sırfan boşaltıp dershanelerle eğitim görüyor. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Başkanı Prof. Dr. Cevat Çelebi, "Sadece ÖSS'ye hazırlanmaya yönelik bir sınıftan yillik eğitime, Bakanlık bütçesi yavaşladığına, unvan tartışmaları derjçektir" dedi. **Fotoğraf: Elvan Erber**



Derş saatinde bir sınıfın hali

Eski Millî Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik'in "bu yıla mahsus" dediği izin genelgesi, liselerin son sınıflarını boşalttı. ÖSS'ye dershanede hazırlanan öğrenciler artık okula gitmiyor

ÇOLUKTIN misan arasında gündelikleri genelde de sosya hayatlarını öğrencilerde okula gitmedikleri günler için sığıp raporla geçirme şansı kalmadı. 20 gün mazeret için devamsızlık hükümleri olan öğrenciler, yeni genelge sayesinde bir dilçice vererek bu hafta 45 güne oturma okullarına kavuştu. "Okuldan sonrası dershaneler aldı, buankülde de burta meçme hale geçti" diyen öğrenciler, son yıl eğitim için bekleyen öğrencileri sınıflarına oturma okullarından yakındı.

'Bakanlık ÖSS'yi düzeltsin'

YILDIZ Teknık Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Ali İker Güneşçik, öğrencilerin daha önce de rapor alarak okula gitmediklerini hatırlattı. "Ama henüz düzeltme yapıldı onlara izin vererek okullarına. Geçti süresi içinde ciddi bir şekilde çıkmıştı. Bakanlık, ÖSS'yi düzeltmedim, müfredatı uygulamayabilmeyi düşün" dedi. İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü Atı Özer ise beklenen "habe raporları" care bulduğuna söyleyerek, ortada yanlış olduğuna şüphelenmedi. **20-20**

ÖZEL HABER

Sibel Kalkan

**Ders saatinde
bir sınıfın hali**

Eski Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik'in "bu yıl mahsus" dediği izin genelgesi, liselerin son sınıflarını boşalttı. ÖSS'ye derhanede hazırlanan öğrenciler artık okula gitmiyor

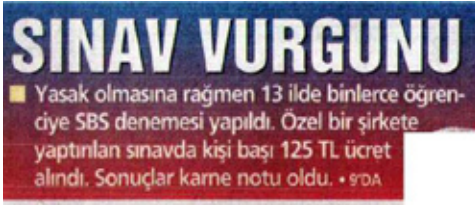
[illegible]

'Bakanlık ÖSS'yi düzeltsin

YILDIZ Teknik Üniversite Öğretim Üyesi Prof. Ali İhsan Güneşli, öğrencilerin daha fazla de rapor almak istediği görüşlerini belirttiler. "Ama bunu düşünürken memnuniyetle onlara izin vermek istemiyoruz. Geçmiş yıllarda öğrenciler ciddi bir şekilde çalışmışlar. Bizimkiler, 'ÖSS'yi düşünemedim, müfredatı uygulamadım' diye 'sınıf' diyor" dedi. İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü Aşağı Özer ile konuşan "sahibi raporları" çare bulduğuna söyleyenler, ortada yanlış olmadığına şüpheleniyor. **20 de**

Milliyet (16 Mayıs 2009)

başarılı olarak sistemin genel eşitsizlik yaratan ve bu eşitsizlik konusunda insanları ikna eden düşüncesine katkıda bulunmuş oluruz.



Yeni Şafak (19 Ocak 2009)

Eşit dünyada Anadolu Lisesi bilmem ne üniversitesi sınavla alır mı bilmiyorum? belli beceriler belli potansiyelleri gerektiriyordur. Fakat yinede sınav ihtiyacının olup olmadığı tartışılabilir. Eşit dünyada bir insan bir sınavı kaybettiği zaman, hayatını kaybedecekmiş gibi bir duyguya kapılmaz. Çünkü hayat ona, ezilmeyeceği, sonuna kadar sömürülmeyeceği başka seçenekler sunacaktır zaten. Sınavın bundan dolayıdır ki eşitsiz dünyada yaşayan insanlar için anlamı büyüktür. Sınavlara çok anlam yüklemeyin sınav her şey değildir hikayelerine de inanmıyorlar insanlar. Çünkü yaşadıkları gerçek bununla çelişiyor. Bu sadece yaralar acımasın diye üfleme gibi bir şey.

Kazananlar ve kaybedenler yaratılıyor. Sorunun özü şu; kimsenin kaybetmediği, kaybetme hissine kapılmadığı bir dünya. Eşitsizliği değil, eşitliği içselleştirmiş insanlar yetiştirmek. Yarışan değil birlikte üreten insanların dünyasını yaratmak, onu istemek gerekiyor.

Sınav olgusu eşitsizlik düşüncesini üreterek sistemin işleyişine büyük kat-

kıları oluyor. Bazıları adil bir dünyanın hayallerini kurarken, “eşitsizlik” insanların içine her gün yeniden inşa ediliyor. Oradan bakınca yoksulluk, açlık; bireysel beceriksizliklere, tembelliğe, kişilik ve zeka sorununa bağlanıyor. Oysa çalışkan ve zeki birçok insan son derece yoksul yaşam şartları sürüyor. Bunları bir daha düşünmek gerekiyor. Doğru anlaşılması için bir daha tekrar etmekte fayda görüyorum. Sınavlara girmeyeceğiz veya bir yerlere girmek için çalışmayacağız demiyorum. Sınav düşünüş şeklimizi, mantığımızı kısacası bilişsel yapımızı bozuyor. Sistemin düşünüş şekline göre, kazanan veya kaybeden tarafta da olsanız, sınavların, sistemin eşitsiz yaşam koşulları üreten bahanelerine ortak olmamalıdır.

Eğitim ne değildir?

Mehmet Toran*

Okullar açılırken eğitim tekrar can yakıcı görüntüleri karşımıza getirmektedir. Eğitimin hangi basamağı olursa olsun bir koşturmaca, karmaşa, ne yapacağını okul başlayana kadar bilmeme ve okula giriş için bir sürü yere gereksiz bir biçimde kaynak ayırmalar, sadece eğitim sürecine dahil olacak bireyi değil, bireyin içinde yaşadığı tüm çevreyi bir şekilde olumsuz etkilemektedir. Umuyoruz ki bu eğitim süreci bir gün bireylerin istekleri doğrultusunda gerçekleşir ve kurum kuruluşların inisiyatifinden çıkar.

Eğitim kavramı üzerinde insanların “bilgiye erişim”, “bilgilenme-kültürlenme” ve “toplumsal uyum” gibi sorunların ortaya çıkmasıyla tartışmalar başlamıştır. Eğitim kavramını tartışanlar “eğitmek”, “eğitim görmek”, “eğitim almak” gibi kavramları tanımlarken bireyin bu süreçlere nasıl dahil olduğunu da belirtmişlerdir. Kimi tartışmalar eğitim alan kişiyi pasif kılması üzerine yoğunlaşırken, kimi tartışmalar da eğitim alan kişiyi aktif kılmaya çalışmaktadır. Eğitimin bir süreç olduğunu savunursak eğitimde aktif kılınma ya da pasif kılınma başkalarını direktifleri doğrultusunda değil, ancak ve ancak bireyin istemi doğrultusunda gerçekleşir. Buna rağmen eğitim

kavramını sistematize etmek her ne kadar insanlık adına yararlı olduğu iddia edilse de şu soruları da sormamak anlamına gelir.

Eğitim sürecine katılan ister aktif ister pasif olsun eğitim almak zorunda mıdır?

Eğitim sürecinde başarılı olmak için istenilen insan tipi olunmak zorunluluğu var mıdır?

Eğitim sürecine dahil olmak cinsiyete göre değişir mi?

Eğitim sürecine katılan ve katılmayan bireyler arasında bir ayrım olmak zorunda mıdır?

Günümüz bilgi toplumunun dayattığı “bilmek”, “bilgili olmak” ancak ve ancak eğitim sürecine dahil olmakla mümkündür görüşü oldukça yaygın ve genel olarak kabul edilen bir görüştür. Ancak eğitim, aynı bilgiye ulaşmak isteyen kişilere benzer reçeteler-yollar sunan ve bu bireyleri bir birine benzeten bir kurum yada süreç olmanın dışına çıkamaz. Çünkü yıllar boyunca kuşaklar arasında fark olmasının nedeni bilginin değişim göstermesi sürecidir. Ancak kuşaklar içine bakıldığında bir kuşağın içinde bulunan bireylerin aşağı yukarı aynı bilgi düzeyine de sahip oldukları görülür. Bu eğitimin aslında nasıl bireyleri tek tipleştirmeye doğru götürdüğünün en iyi kanıtıdır. Dolayısıyla eğitim tek tipleştirici olamaz, eğitim tek tipleştirici olduğu sürece bireyin kendi istemi doğrultusunda gelişim göstermesini beklemek safça bir bakış açısı olacaktır. Bununla birlikte ulus-devlet anlayışı tek tip insan yetiştirme programlarını uygularken aynı zamanda çok kültürlülüğü de yok et-

*Göteborgs Universitet

Institutionen för Pedagogik och Didaktik

mekte, dünyanın kültürel mirasına ciddi bir zarar vermektedir. Bireyin içinde yaşadığı kültür ile devletlerin sunduğu –dayattığı- resmi kültür bireyi, kimlik sorunundan tutun da kişilik bozukluğuna birçok olumsuzlukları da beraberinde getirmektedir. Bugün çok kültürlü ulus devletlere bakıldığında her ne kadar görünmese de aslında ciddi bir çatışmanın yaşandığını görebilmekteyiz.

Eğitim kavramı tek tipleştirici oluncu doğal olarak ayırmacılık kavramı da gündeme gelmektedir. Ayrımcılığın içinde etnik farklılıklar, cinsiyet, inanç farklılıkları ve bireysel özellikler girmektedir. Çok kültürlü bir toplumda etnik çeşitliliğin olması kadar doğal bir durum olamaz. Ancak ulus devlet anlayışı farklı etnik kültürleri yok sayıp tek kültürü dayatmaktadır. Örneğin Kürt, Laz, Çerkez, Roman ve diğer etnik kültürde olan çocuklar ya resmi kültüre adapte olmakta yada bir şekilde dışlanmaktadır. Bu etnik kültürlerin dili eğitim sürecinde yasaklanır ve çocuklar anadillerinin dışında bir dilde eğitim almaya başlarlar. Bir anda farklı bir dilde eğitim almaya başlayan çocuk bilişsel süreçlerde başarısız olur ve dünyayı algılama sürecinde ciddi kavram kargaşası yaşar. Dolayısıyla çocuk çevresi ile etkileşimde bir engel yaşar. Bununla birlikte erkek egemen olan ulus devletler oldukça cinsiyetçi bir eğitim anlayışına sahiptirler. Erkek ve kadınlara eğitim sürecinde verilen değer ders kitaplarında oldukça göze çarpan bir özelliktir. Örneğin ders kitaplarında erkekler doktor olurken, kadınlar genelde hemşire olmaktadır. Oysa kadınlar da tabi ki doktor olabi-

li, erkekler de hemşire. Bilimin eğer cinsiyeti yoksa pozitif bilimlerde mesleki rolleri cinsiyete göre kodlamak eğitimin ne kadar cinsiyetçi olduğunu gösterir. Bununla birlikte eğitimin pozitif bilim olduğunu savunanlar aynı zamanda inançlarında bu eğitim sürecinde ele alınmasını şiddetle savunmaktadırlar. Hatta bu şiddet yeni başlayacak eğitim yılında ilköğretim 1.sınıfa kadar inebilmektedir. Eğitim sürecinde inançları özellikle sadece bir inancı –İslam’ın Sunî mezhebini- dayatma inançların serbestçe savunulmasından ziyade inançların önünde bir engel oluşturma ötesine gitmemektedir. Ayrıca inançlar bireyseldir ve birey nasıl isterse öyle inana bilmelidir. Ona inanç dayatmak onun bireysel özgürlüğüne de ayrıca bir dayatma, mobbingdir. Toplumda çok yaygın olan bu kavramların dışında bireysel farklılıklar, özel gereksinimli bireyler için sunulan imkanlar oldukça yetersiz hatta göz ardı edilmektedir. Bu anlamda sosyal politika üretemeyen anlayış bu bireylerin izolasyona maruz kalmasına neden olmakta bu bireyleri evlerinde dört duvar arasında ölüme terk etmektedir. Dolayısıyla eğitim ayrımcı olamaz.

Sonuç olarak eğitim bireylerin çevresiyle doğayla etkileşimde bulunmalarıdır. Çevresiyle, doğayla etkileşimde bulunamayan, bunun için fırsatlar yaratamayan birey tek tipleştirilmiş ve ayrımcılığa maruz kalmıştır. Eğer, eğitim temel bir hak ise tek tipleşmeyen ve ayrımcılığa maruz kalınmayan bir eğitim sürecini de talep etmek insanlık onuru için olmazsa olmazdır.

Okulun adı yaşam olsun, şehit değil

Serdar M. Değirmencioğlu*



Gün gelse, devran dönse... Dönse de toplum bir araya gelse. Hani şöyle güzel, pırıl pırıl, mis kokan bir bahar sabahı barışın konuşulduğu bir toplantı yapabilse. Hep birlikte düşünse, düşünse, düşünse.

Doğru; toplum büyük mü büyük. Bir araya gelmesi olacak iş değil. Ama sayılar, mekân ve süre gibi ayrıntılara takılmadan en azından bunu bir düşlesek? Kafamızda canlandırsak. Hep birlikte düşünsek, düşünsek düşünsek.

Yeni doğan bir insan yavrusunu düşünsek. Bu insan yavrusunun gereksinimlerini, haklarını, yapabileceklerini düşünsek. Bu bebeğin gereksinimlerinin nasıl karşılanacağını, haklarını nasıl doya doya kullanabileceğini ve her yaşta yapabileceklerini inceden inceye düşünsek. Düşünürken, bunların gerçekleşmesi için barış gerektiğini bir güzel kavrasak...

Yeni doğmuş bir bebeğin biraz büyüyüp iyice hareketlendiği zamanları gözümüzde canlandırsak. Sonra biraz daha büyüyüp dillence yapacaklarını, tadına doymaz olan sohbetini, sözlerini, sür-

prizle dolu keşiflerini gözümüzün önüne getirsek. Bitmez tükenmez sorularını, merakını, enerjisini ve yaşam isteğini iyice kavrasak...

İşte o zaman bu bebeğin her yaşta en güzeli hak ettiği, onun ve her bireyin yaşama hakkının tartışılmazlığı daha da açık olarak ortaya çıkmaz mı?

Bu bebek biraz daha büyüyüp okul çağına geldiğinde, gitmesi istenen okulun ona uygun olması gerektiği ortaya çıkmaz mı? Çok sevildiği, çok değerli olduğu, en iyiyi hak ettiği söylenen çocukların gidecekleri, hem de hemen her gün gidecekleri okulların da onlar kadar cıvıl cıvıl, onlar kadar şirin, onlar kadar yaşam dolu olması gerekmez mi?

Okulun adı ne?

Elbette gerekir. Peki ama o zaman neden çocukların mutlaka gitmesi istenen, onların ufuklarını genişleteceği söylenen okulların adları ölüm ile eşleştirilir?

Hem de bir kere, birkaç kere değil. Yeniden ve yeniden! Israrla, belki de titizlikle. Öylesine ısrar ve titizlikle ki, 2009 yılına gelindiğinde batıdan doğuya, güneyden kuzeye her yerde artık bu okullardan var.

Herhangi bir yerden başlamak mümkün. Herhangi bir ilden, kent veya bölgeden başladığında ortaya çıkan liste uzun. Her örneğini yazmadan ve kişilerin adlarını vermeden şöyle bir liste çıkarmak mümkün.

Şehit K. İlköğretim Okulu
Şehit M. İlköğretim Okulu
Şehit A. İlköğretim Okulu
Şehit C. İlköğretim Okulu
Şehit H. İlköğretim Okulu
Şehit T. İlköğretim Okulu
Şehit Y. İlköğretim Okulu
Şehit G. İlköğretim
Şehit N. İlköğretim

**serdardegirmencioğlu@gmail.com*

Şehit İ. İlköğretim
Şehit F. İlköğretim
Şehit M. İlköğretim
Şehit Ç.
Şehit H.
Şehit B.
Şehit D.
Şehit S.
Şehit E. ve devamı...

Eğer alfabetik sıraya konulsa, alfabeyle bir baştan ötekine kapsayan bir liste çıkacak. İller eklense, illerin hepsi olacak: Isparta, Karabük, Siirt, Şırnak, Manisa, İstanbul, Yozgat, Bursa, Kütahya, Balıkesir, Giresun, Kars... Gerçek bu. Doğudan batıya, kuzeyden güneye her yerde bu adlar var.

Dahası da var. Şehitler İlköğretim Okulu. Bu okuldan bir tane yok. Birkaç yerde birden var. Şehit Öğretmenler İlköğretim Okulu bile var.

Beş-altı yaşındaki cıvıl cıvıl çocukların, dillerinin dönmesi istenen, aklına girmesi istenen bunlar mı? Okulların adları neşe olsa, kahkaha olsa, kiraz olsa acep kötü mü olurdu? Okulun adı yaşamak olamaz mı?

Bir vuruşta yedi ad

Okulun adı elbette yaşamak olabilir. Sevinç, dut, heyecan, gök, toprak olabilir. Olabilir ama okulların yönetimi çocuklar da değildir. Okulların cıvıl cıvıl, şirin, yaşam dolu olması ne kural, ne de önceliktir.

Öncelikleri koca koca adamlar bilir. Onlar yetkilidir. Bir oturuşta bir değil, yedi okula birden şehit isimleri verebilirler. Kars Milli Eğitim İl Müdürlüğü'nün 2007'de yaptığı gibi. Kasım 2007'de Ölçülü Köyü İlköğretim Okulu'nun, Çerme Köyü İlköğretim Okulu'nun, Çukurayva İlköğretim Okulu'nun, Aşağı Sallıpınar Köyü İlköğretim Okulu'nun, Hasbey Köyü İlköğretim Okulu'nun, Doyumlu Köyü İl-

köğretim Okulu'nun ve Porsuklu Köyü İlköğretim Okulu'nun adı değiştirildi. Yeni adların hiçbirinin yöre tarihi ve coğrafyası ya da okulun işlevi ile bir ilintisi yoktu.

Kütahya'da aynı ay adı değiştirilen bir okulun web sitesinde ad değişikliğinin duyurulduğu sayfada müdürün ağzından okulun "çağdaş uygarlık yolunda ilerleme" çabasını sürdürdüğü belirtiliyor.

Acaba bu çağda dünyanın hangi ülkesinde okul adları böyle tek tip bir ölüme güzelleme ezberine uyduruluyor?

Okul yaşamak içindir

Daha başka, garip mi garip örnekler var. Hele yan yana gelince daha da garip oluyor. Tek bir bile örnek yetebilir. İki okul takımı arasında futbol maçı yapılıyor. Şehit Ç. İlköğretim Okulu ile İlk Kurşun İlköğretim Okulu maçı bu. Maç değil savaş var sanki. Zaten amaç savaşın kafalarda sürmesi, militarizmin daim olması değil mi?

Okulun işlevi çocukların gelişmesine hizmet etmektir. Çocuklar okula daha iyi yaşamak için gitmelidirler; ölmeyi öğrenmek veya ölüme ısınmak için değil. Öldürmek için de değil. Ölüme adanan okullarda yaşam sevinci ancak körelebilir. Şehitliğin yüceltildiği okullar dünyada ancak dogmaların yüceltildiği, insanların alçaltıldığı yerlerde bulunmaktadır.

İşte bu nedenle anne babalar gözbebeklerini, eğitimciler var olma nedenleri olan öğrencileri, toplum ise bizzat kendisini bu adlardan ve yaklaşımdan acilen kurtarmalıdır.

Yanlış öğrendiklerimiz

Duygu Gücük*

Her geçen gün ömrümüze hayal kırıklıkları, hayal kırıklıkları hanemize de yaşanmamışlıklar ekler olduk. Belli ki, öğrendiğimiz her şey yanlış çıktı. Ya hayatı çok ciddiye aldık ya da biz onun için fazlasıyla “ağır”dık. Ama kesin olan bir şey var ki; yanıldık.

Ne öğrendiysek yanlışmış, neye inandıysak karşılıksız. Anne babalarımıza inandık; “sizin tek çıkar yolunuz okumak” dedikleri için. Öğretmenlerimize inandık; “siz bir kazanın şu üniversite sınavını görün her şey nasıl değişecek, anne babalarınızdan birkaç adım önde olacaksınız, okuyun, bilgi sizi güçlü kılacak” dedikleri için.

Ve o güce inandığımız için, geleceğini umut ettiğimiz o güne ulaşmak için “yalnızca bir süreç” olduğunu düşündüğümüz, “geçici” olduğunu sandığımız sınavlardan sınavlara koştuk. Ne sınavların sonu geldi, ne de sabırla beklediğimiz günler.

Şaşırmak, insanın hâlâ umut edebilir olduğunu gösterir, kötü olanı, yanlış olanı kanıksamadığını, düzene ayak uydurmadığını gösterir. İlgisi, yetenekleri düşünülmeksizin insanların ne olduğunu bilmedikleri bölümlerde

okuduklarını, “baba, dayı” rollerinin yalnızca akrabalık ifade etmediğini, işe giriş ve işte yükseliş zamanlarında da işe yarayan “sıfatlar” olduğunu, ne okuduğunu bilmeyenlerin bu sıfatların selamıyla statü sahibi olduğunu gördük. “Köy Enstitüleri’nde öğretmenler çocuklara şeker verip ‘bu şekeri sana ben veriyorum, senin Tanrın verebiliyor mu?’ diye soruyorlarmış dedem söyledi” diyen insanların araştırma görevlisi olduğunu gördük. Faiz problemi çözerek felsefe, tarih, edebiyat öğretmeni olunduğunu hayretle izledik. Şaşırmak, alışmamak, sindirmemek, içselleştirmemek demektir. Şaşıramamaktan korkar olduk. Soru işaretlerimiz sırtımıza yük, ünlemlerimiz cebimizde boyunları bükük.

Hani kendini övmek, sahip olduğun nitelikleri söylemek ayıptı? Her zaman ve her koşulda “ben” diyenlerin, kendinde olmayan özellikleri bile var gösterenlerin kazanacağını, yükselen değer ve işin pazarlamacılık olacağını neden bize kimse anlatmadı? Aldığımız eğitim ne olursa olsun, kendimize eklediklerimiz ne kadar fazla olursa olsun, gelecek iş önerilerinin halkla ilişkiler, müşteri hizmetleri yöneticiliği, yönetici asistanlığı gibi isimler altında sekreterlik olacağı, kabul etmezsek işsizliğin hakkımız sayılacağı gerçeğini kim bizden sakladı?

Biz yanıldık. Yenildik. Her şeyi yanlış öğrendik. Şimdi hatayı kimde aramalı? Anne babalarımızda mı, öğretmenlerimizde mi, yoksa kendimizde mi? Geriye dönüp kimi suçlamalı? Yıllarca savunduğumuz doğruları, ters tarafında durduğumuz hayatın hangi köşesine sığdırmalı?

*Uzman Sosyolog

duygugucuk@hotmail.com

Neden okullarımızda “yaratılış bilimi”ni öğretemeyiz?

*Amerikan Bilimler Akademisi tarafından evrimi reddedenlere yanıt oluşturmak amacıyla hazırlanan **Evrenin, Dünyanın ve Yaşamın Kökeni** başlıklı raporunun önemli bir bölümünü 3'üncü sayımızda yayınlamıştık. Bu sayımızda raporun insanın evrimi ve yaratılışçılığın niçin okullarda ders olarak okutulmaması gerektiğini içeren son bölümüne yer veriyoruz.*



Yaratılışçılık ve evrimin kanıtları*

Bazı yaratılışçılar, fosil kayıtlarının eksik olduğunu öne sürerek bunu evrim kuramının iflas ettiğinin bir kanıtı olarak gösterirler. Fosil kayıtları Darwin'in zamanında eksikti, ama o zamandan bu yana önemli boşlukların çoğu, gerçekleşen paleontolojik araştırmalar sonucunda dolduruldu. Evrimi destekleyen belki en inandırıcı kanıt, fosil dizilerinin erken yaşam biçimle-

rinden geç biçimlere tutarlı bir şekilde geçişidir. Dünyanın hiçbir yerinde, örneğin ne memeliler Devon döneminde (balıkların çağında) görülmüştür, ne de insan fosilleri dinazorlarınkıyla bir arada bulunmuştur. Basit tek hücreleri içeren el değmemiş katmanlar çok-hücreli içerenlerden daha öncedir ve omurgasızlar omurgalılarından önce gelir; hiçbir yerde bu sıralama değişmemiştir. Ardışık katmanlardaki fosiller, aralarında daha fazla zaman olan katmanlardakilerden daha benzeşiktirler. Fosil kayıtlarından çıkarılabilecek en akla yakın bilimsel sonuç, evrim kuramında ortaya konan değişerek türeyişin gerçekleştiğidir.

Yaratılışçıların özel tezlerinden biri de “hiç kimse evrimleşmeyi görmemiştir” şeklindedir. Bu tez, bilimde hipotezlerin nasıl sınındığının özünü görmemektedir.

Dünyanın güneşin etrafında döndüğünü ya da maddenin atomlardan yapıldığını görmüyoruz. Onların “sonuçlarını” görüyoruz. Bilim insanları bu kavramlardan kaynaklanan öngörülerini kapsamlı gözlem ve deneylerle sınyarak dünyanın döndüğü ve atomların var olduğu sonuçlarına varırlar.

Dahası, küçük bir ölçekte, evrimin işlemlerini günlük hayatımızda “yaşarız”. Her yıl yeni grip tiplerinin ve antibiyotiklere dirençli bakterilerin (Domuz Gribi'nde olduğu gibi) ortaya çıkması evrim sürecinin bir sonucudur. Bakteriler ve virüsler gibi kısa yaşam döngüsüne sahip canlıların çevrelerinin etkisiyle hızla evrimleşmeleri tıbbi açıdan büyük önem taşır. Sayısız laboratuvar deneyleri göstermiştir ki mutasyon ve doğal seçim yoluyla böyle mikroorganizmalar hemen önceki ku-

**Evrenin, Dünyanın ve Yaşamın Kökeni
Amerikan Bilimler Akademisi Raporu
Çeviri: TÜBA*

şaklardan kendilerine özgü biçimlerde farklılaşabilirler.

Daha büyük ölçekte, sivrisineklerin böcek ilaçlarına direnç kazanmaları, çevre baskısı altındaki canlıların dayanıklılığı ve uyum sağlama gücünün bir örneğidir. Benzer biçimde, sıtma asalakları da yıllarca yaygın olarak onlara karşı kullanılan ilaçlara direnç kazanmışlardır. Bunun sonucunda, her yıl 300 milyonu aşkın vaka ile sıtma hastalığı yeniden artmaktadır.

Moleküler evrimsel veriler, yakın zamanda öne sürülen “akıllı tasarım kuramı”na karşı çıkmaktadır. Bu fikrin savunucuları, yapısal karmaşıklığın Tanrının doğrudan müdahalesiyle canlıların bugünkü hallerinde yaratıldıklarının kanıtı olduğunu öne sürerler. Bu savlar,

omurgalı gözünün ince organizasyonunun bugünkü haliyle her şeye kadir bir yaratan tarafından tasarlandığını öne süren 18. yüzyılda yaşamış din adamı William Paley’i anımsatmaktadır. Günümüz akıllı tasarım savunucuları, DNA gibi moleküler yapıların ya da pıhtılaşırken kanın geçirdiği aşamalar gibi moleküler süreçlerin, tüm öğeleriyle birden var olmadıkları sürece işlevsel olamayacak kadar karmaşık olduklarını öne sürerler. Yani, akıllı tasarım savunucuları bu yapıların ve süreçlerin doğal seçilimin öngördüğü

adım adım ilerleme yoluyla evrimleşmeyeceğini söylerler.

Ancak, “çözümlemeyecek” kadar karmaşık olduğu öne sürülen bu yapı ve süreçlerin daha dikkatli bir gözle bakınca hiç de öyle olmadıkları görülür. Örneğin, karmaşık bir yapının veya biyokimyasal sürecin ancak tüm öğelerinin bugünkü haliyle var olmaları ve işlemeleri durumunda işlevsel olacağı tezi yanlıştır. Karmaşık biyokimyasal sistemler doğal seçim yoluyla daha basit sistemlerden kurulabilirler. Hatta, böylece bir proteinin “tarihi” daha basit canlılarda izlenebilir. Çenesiz balıklar çeneli balıklardan, çeneli balıklar da memelilerden daha basit bir hemoglobine sahiptir.

Karmaşık moleküllerin evrimi birden fazla yoldan gerçekleşebilir. Doğal seçim bir sistemin parçalarını her seferinde bir iş-

lev olmak üzere bir araya getirebilir ve sonra, daha ilerdeki bir zamanda, başka öğeleri içeren sistemlerle birleştirerek yeni işlevler kazandırabilir. Doğal seçim genleri çoğaltır, değiştirir ve etkilerini arttırabilir. Kanın pıhtılaşmasında izlenen karmaşık biyokimyasal aşamalar bu yolla açıklanmıştır.

Benzer biçimde, evrim mekanizmaları karmaşık anatomik yapıların kökenini de açıklayabilirler. Örneğin, gözler yaşamın tarihinde birçok kereler bağımsız olarak evrimleşmiş olabilir. Aşamalar, (bugün yassıkurtlarda görü-

Bilim derslerinde, evrim kuramı ile özel yaratılışın eşit düzeyde ele alınmasına yönelik istekler, bilimin ne olduğu ve nasıl yapıldığı konusundaki bir yanlış anlaşılmanın sonucudur. Bilimsel araştırma; gözlem ve deneme ile doğa olaylarını anlamaya yönelik çalışır. Bu nedenle bilimsel olgu ve açıklamaların, gözlem ve deneysel olarak sınanabilir olması şarttır.

len) ışığa duyarlı retinula hücrelerinin oluşturduğu basit bir göz noktasından başlayarak, böceklerdeki ışığı odaklayan mercekleri bulunan ayrı ayrı ışığa duyarlı birimlere (ommatidia) ve son olarak retina üzerine görüntüyü odaklayan tek mercekli göze kadar ulaşır. İnsanlarda ve diğer omurgalılarda retina, yalnızca ışığı algılayan hücrelerden değil aynı zamanda görüntüyü analize başlayan birçok değişik tipte sinir hücresinden oluşur. Böyle basamaklı aşamalar yoluyla basit ışığa duyarlı organlardan görme için karmaşık sistemlere kadar çok değişik tipte gözler evrimleşmiştir.

İnsanın evrimi

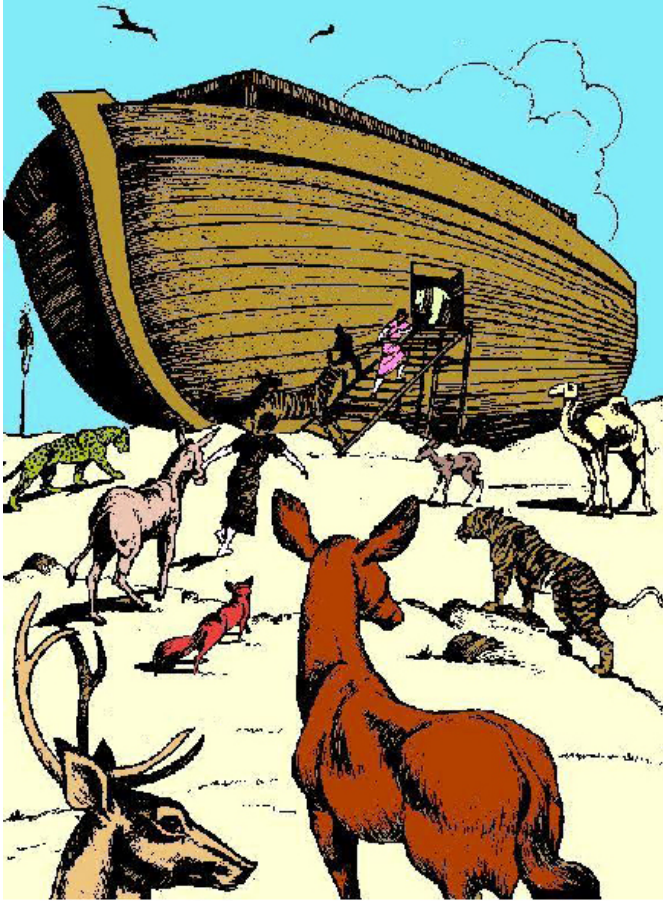
Evrin biyolojisi alanındaki çalışmalar, insanın atasal primatlardan oluştuğu sonucuna varmamıza neden olmuştur. Bu bağlantı, Darwin zamanında bilim insanlarının şiddetli tartışmalarına yol açmıştır. Ancak günümüzde primatlar ve insan arasındaki evrimsel ilişkilerin yakınlığı konusunda ciddi bir bilimsel şüphe yoktur.

Geçen yüzyılda, paleontolojide gerçekleşen önemli birçok gelişme insan evriminin geçmişine aittir. İnsan aile ağacının çeşitli dalları boyunca ve bunların aralarında birden fazla bağ olduğu fosil kayıtlarıyla ortaya konmuştur.

Bu bağlayıcı fosiller, ara yaşlardaki jeolojik tortul kayalarda görülürler. Bunlar primat ve insan evriminin oluş zamanını ve hızını belgelerler.

Bilim insanları, insan ailesine ait binlerce fosil örneğini günışığına çıkarmışlardır. Bu fosillerin büyük kısmı modern insan *Homo Sapiens*'e ait değildirler. Bunların çoğunda radyometrik ölçümlerle doğru olarak yaş saptaması yapılmıştır. Ortaya konan aile ağacının bir bölümü, maymun benzeri yaşam biçiminden modern insana geçişin, genel evrim çizelgesine uyumlu olduğunu kanıtlamaktadır.

Paleontologlar, 4 milyon yıldan daha eski kaya tabakalarında, yok



NUH'UN GEMİSİ

olmuş çeşitli maymun örneklerini keşfetmişlerken, o döneme ait insan örneğine rastlamamışlardır. Australopithccus, ki en eski fosil buluntusu 4 milyon yıl öncesine tarihlenmektedir. bir cins olarak bazı bulgularıyla insan, bazı bulgularıyla ise maymunlara benzerlik göstermektedir. Beyin ölçüsüne göre maymunlardan daha ilerdedir. Uzun kolları, kısa bacakları, ara boydaki ayak parmakları ve kol bulguları. Australopithccus bireylerinin zamanlarının bir kısmını ağaçlarda geçirdiklerini göstermektedir. Ancak bu canlılar insan gibi toprak üzerinde dik olarak da yürürlerdi. Bipcdal (iki ayaklı) Australopithccus'un ayak izleri, yok olan hayvan türlerinin izleriyle birlikte taşlaşan, volkanik küller tarafından son derece iyi korunmuş durumda bulunmuşlardır. Bizim Australopithccus atalarımızın çoğu iki ila yarım milyon yıl önce yok olurlarken. İnsan ağacının yan dallarından olan diğer türler ise bir milyon yıl daha varlıklarını daha gelişmiş insansıların (hominid) yanısıra sürdürmeye devam etmişlerdir.

İnsan türünün en eski cinsi Homo'ya ait, belirleyici özellikte kemik buluntular, 2.4 milyon yıl öncesine kadar yaşlandırılan kayalarda bulunmuştur. Fiziksel antropoloji uzmanları, insanın Australopithccus türlerinden birinden evrimleştiği konusunda görüş birliği içindedirler. İki milyon yıl önce. Homo bireyleri, modern insanınkinden küçük olsa bile; Austropithccus'tan birbucuk kez daha büyük bir beyin hacmine sahipti. Leğen kemikleri ve bacak kemiklerinin şekli erken Homo'nun Austropithccus gibi kısmi tırmanıcı olmayıp, modern insan gibi uzun bacaklar üzerinde yürüyüp koştuğunu

düşündürmektedir. Austropithccus'un maymunu, insansı ve ara formlarda özellikler göstermesi gibi erken Homo da Austropithccus'la modern insan arasında özellikler gösterirken bazı özellikleriyle modern insana daha çok benzemektedir. Erken dönem taş aletlerin yaşları. Homo erken fosil kayıtlarıyla eş tarihlenmektedir. Erken Homo, Austropithccus'tan daha büyük beyni ile taş alet ustasıydı.

Günümüzden 2.4 milyon yıl öncesine kadarki zaman dilimine ait elde edilen fosil kayaları içinde, Homo cinsine ait değişik türlerin iskelet kalıntıları da bulunmaktadır. Bu türler zamanımıza yaklaştıkça eskilerden daha büyük beyin hacimli bulunmuşlardır. Fosil kayıtları insan cinsinin Afrika'da görülüp, buradan Avrupa ve Asya'ya yayıldığının 2 milyon yıl öncesinden biraz, daha yakın bir zamanda olduğunu gösterecek kadar yeterlidir. Belirgin taş aletler, çeşitli insan toplumlarına eşlik etmektedirler. Büyük beynli, günümüzdekine daha yakın türler eskilere göre daha gelişmiş aletler kullanmışlardır.

Molckölcr biyoloji, maymunlarla insan arasındaki yakın bağı daha güçlü olarak ortaya koyan kanıtlar vermiştir. Değişik protein ve genlerin incelenmesiyle insanların genetik olarak şempanze ve gorile daha yakinken orangutan ve diğer primatlara ise daha az benzediğini göstermektedir*.

**(Çeviri Editörlerinin Notu ; 2001'de açıklanan İman Genom Projesinin sonuçları gerçekten de canlılar arasında akrabalık yakınlıklarını yansıtacak biçimde büyük bir genom benzerliği olduğunu göstermiştir Bu sonuçlara göre insan genomu ile fare genomu %85 oranında benzerlik gösterirken, insar genomu ile şempanze genomu fareden fazla benzerlik göstermektedir.)*

Homo cinsinin bir üyesi olan ve çoğunlukla Homo Sapiens'in alt türü ya da ayrı bir tür olarak kabul gören; kaybolmuş insan olarak bilinen; Neandertal insanının iyi korunan kemiklerinden DNA eldesi başarılmıştır. Genetik mutasyonların bilinen hızına bakarak uygulanan moleküler saat yöntemi, Neandertal insanının modern Homo Sapiens'ten yarım milyon yıl öncesinde ayrıldığını göstermektedir. Bu bulgu fosil kayıtlarından elde edilen bulgular ile tamamen uyumludur.

Moleküler ve genetik bulguları değerlendiren evrimciler, bize benzeyen Modern Homo Sapiens'in eski insanlardan 100.000 150.000 yıl önce ayrıldığı görüşünü benimsemektedirler. Evrimciler yine bu olayın Afrika'da geliştiğini ve modern insanın oradan Asya, Avrupa ve sonunda Avustralya ve Amerika'ya yayıldığını kabul etmektedirler.

Son otuz yıldır Doğu ve Güney Afrika'dan, Ortadoğu'dan ve başka yerlerden elde edilen insansıya ilişkin kalıntı bulguları, moleküler biyolojideki gelişmelerle birlikte yeni bir disiplin olan moleküler paleoantropolojinin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu alandaki çalışmalar gittikçe artan bir şekilde insan ile Afrika maymunları arasındaki genetik yakınlığı gösteren kanıtlar ortaya koymaktadır.

Kamuoyuna bakılacak olursa, birçok kişinin insan evriminin kutsal bir güç tarafından gerçekleştirildiğine inandığı görülür. Bilim; insanla ilgili konularda doğüstü güçlerin rolü konusunda görüş bildiremez. Ancak bilimsel araştırmalar, diğer canlı yaşam biçimlerinin evrimi için geçerli olan güçlerin insanın evriminde de sorumlu olduğu görüşünü desteklemektedir.

Sonuç

Kendimiz ve çevremizdeki dünya için görüş edinme yolu yalnızca bilim değildir. İnsanlar edebiyat, sanat, felsefe ve dini deneyimlerle de anlayış kazanırlar. Bilimsel bilgi, estetik ve moral algılamayı zenginleştirse de bunlar bilimin kapsamı dışındadır. Çünkü, bilimin temel amacı doğayı daha iyi tanımlamak ve anlamaktır.

Bilim derslerinde, evrim kuramı ile özel yaratılışın eşit düzeyde ele alınmasına yönelik istekler, bilimin ne olduğu ve nasıl yapıldığı konusundaki bir yanlış anlaşılmanın sonucudur. Bilimsel araştırma; gözlem ve deneme ile doğa olaylarını anlamaya yönelik çalışır. Bu nedenle bilimsel olgu ve açıklamaların, gözlem ve deneysel olarak sınanabilir olması şarttır.

Yaratılışçılık, akıllı tasarım, yaşam ve türlerin kökeni ile ilgili olarak doğüstü güçlerin varlığını iddia eden diğer görüşler bilimsel değildirler: Çünkü bilimsel yöntemlerle sınanamazlar. Bu iddialar, gözlem sonucu elde edilen verileri otorite, vahiy ya da dinsel inanışlara dayanan ifadelerle küçümserler. Bu iddiaları destekleyen belgeler, yandaşlarının yaptıkları özel yayınlarla sınırlıdır. Bu yayınlar, yeni bulgular, yeni tanımlar ya da yeni yanlışlanmayla değişime açık hipotezler sunmazlar. Bu ise herhangi bir hipotez ya da kuramın yeni bilgilerin ışığında reddedilmeye ya da değişime açık olabileceği önkoşuluna dayanan bilimsel düşünceyle uyuşmaz.

Bilimsel gözlem, yorum ve deneye dayanmayan; kökünü doktrinlerden alan inanışların hiçbirisi, bilim eğitiminde yer almamalıdır. Bu doktrinlerin bilim eğitiminde yer alma-

şı, toplum eğitiminin tarafsızlığına gölge düşürür. Bilim, doğal süreçleri açıklamada çok başarılı olmakla, yalnızca evrenin daha iyi anlaşılmasına değil, teknoloji, toplum refahı ve sağlığında da büyük gelişmelere neden olmuştur. Modern toplumda bilimin büyüyen rolü, bilim eğitiminde dinin değil, bilimin yeri olmasını gerekli kılmaktadır.

Sıklıkla sorulan sorular

Evrim nedir?

Evrim geniş anlamda, bugün gözlemlediğimiz dış dünyanın geçmişle varoldan farklı olduğu anlamına gelir. Galaksiler, yıldızlar, güneş sistemi, ve dünyamız akan zaman süresince değişmiştir; yeryüzündeki yaşam da bu değişime uymuştur.

Biyolojik evrim dünyadaki yaşamın tarihi süresince yaşayan canlılardaki değişimleri ele alır. Evrim, yaşayan organizmaların ortak atalara sahip olduklarını açıklamaktadır. Zamanla doğal seçim gibi biyolojik süreçler sonucunda yeni türlerin ortaya çıkmasına neden olur. Darwin bu değişimi “değişerek türeme” olarak isimlendirmiştir. Bu terim bugün için de biyolojik evrimi en iyi bir şekilde açıklamaktadır.

Evrim sadece bir çıkarım değil midir?

Hiç kimse tek toynaklı atların, üç toynaklı atlardan evrimleştiğini görmemiştir, fakat bu atların evrimleştiğine emin olamayacağımız anlamına gelmez. Bilim, doğrudan gözlem ve deneyin haricindeki başka yöntemleri de kullanır. Pek çok bilimsel buluş, çıkarımlara ulaşmayı olası kılan dolaylı deneyler ve gözlemler sayesinde yapılır ve bu çıkarımlar sayesinde ortaya

konulan hipotezler sınanırlar.

Örneğin kuantum fizikçileri atomaltı parçacıkları doğrudan gözleyemezler, çünkü bu parçacıklar çok küçüktürler. Belirli gözlemlere dayanarak parçacıkların diğer özellikleri, ağırlıkları, hızları, konusunda sonuç çıkarırlar. Mantıksal bir hipotez şöyle olmalıdır: Eğer bir parçacığın ağırlığı Y ise biz onu başka parçacıklarla bombardımana tabi tutarsak X olayı olacaktır. Eğer X olayı olmazsa, hipotezin geçersizliği gösterilmiş olur. Böylece, bir olguyu doğrudan gözlemleyemesek bile doğa hakkında bilgi edinebiliriz; bu geçmiş için de geçerlidir.

Astronomi, jeoloji, evrim biyolojisi, arkeoloji gibi geçmişi araştıran bilimlerde, mantıksal çıkarımlar yapılır ve bunlar verilerle sınanırlar. Bazen bu sınama yeni veriler elde edilene kadar gerçekleşmeyebilir, fakat geçmişi anlamamıza yardımcı olabilecek pek çok bulgu elde edilmiştir. Örneğin, akrep-sinekleri (Mecoptera) ve gerçek sinekler (Dipten), entomologların (böcek bilimcileri) bu ikisinin birbirleriyle yakın ilişkisi olduğunu söyleyebilecekleri kadar benzerliklere sahiptirler. Akrep-sineklerinin birbirine eşit büyüklükte dört kanadı vardır. Gerçek sineklerin ise büyük iki ön kanadının yanısıra arka kanatlar küçük yumru şeklindeki yapılarla yer değiştirmiştir. Karşılaştırmalı anatominin önerdiği gibi eğer iki kanatlı gerçek sinekler akrep-sineklerine benzeyen atalardan evrimleşmişlerse mutlaka ara dört kanatlı gerçek geçiş sinekleri var olmuşlardır; gerçekten de 1976'da böyle bir sineğe ait fosil keşfedilmiştir. Bundan başka, genetikçiler sineklerdeki kanat sayılarının tek bir gendeki mutasyon sayesinde değiştiri-

lebileceğini bulmuşlardır.

Bu nedenle geçmişte gerçekleşmiş bir olgu, bilimsel çalışmanın sınırları ötesinde değildir. Bu tip olaylarla ilgili hipotezler öne sürülebilir ve bu hipotezler sınanabilir ve sağlam sonuçlara varılmasını sağlayabilirler. Ayrıca evrimin pek çok anahtar mekanizması oldukça kısa sürelerde gerçekleşebilir ve antibiyotiklere direnç geliştiren bakterilerin geçirdiği evrimde olduğu gibi doğrudan gözlenebilirler.

Evrim çeşitli veri kaynaklarıyla desteklenen sağlam temellere oturmuş bir kuramdır. Bu veriler fosil kayıtları, genetik bilgi, bitkilerin ve hayvanların dağılımı ve türlerin anatomik ve gelişimsel açıdan benzerlikleri gibi gözlemleri içerir. Bilim insanları, bu gözlemler için en iyi bilimsel açıklamanın değişerek türeme olduğu sonucunu çıkarmışlardır.

Evrim bir gerçek midir, yoksa bir kuram mıdır?

Evrim Kuramı dünyada yaşamın nasıl değiştiğini açıklamaktadır. Bilimsel terim olarak teori (kuram), günlük kullanımdaki gibi ‘sanma’ veya ‘önsezi’ anlamında kullanılmamaktadır. Bilimsel kuramlar, doğal olaylar hakkında sınanabilen gözlemlerden ve hipotezlerden mantıksal çıkarımla oluşturulan açıklamalardır. Biyolojik evrim, yaşayan dünya ile ilgili çok fazla sayıdaki gözlemden elde edilen en geçerli bilimsel açıklamadır.

Bilim insanları, genellikle bir gözlemi tanımlamak için “gerçek” sözcüğünü kullanırlar. Aynı zamanda bilimciler, gerçek sözcüğünü yeni araştırmalara ve örneklerin bulunmasına gereksinim bırakmayacak kadar

çok sınanmış veya defalarca gözlenerek varlığından artık kuşku duyulmayan olgular için de kullanırlar. Bu anlamda evrimin oluşumu bir gerçektir. Bilim adamları artık değişerek türemenin olup olmadığını sorgulamamaktadırlar, çünkü bu düşünceyi destekleyen kanıtlar çok güçlüdür.

Pek çok ünlü bilim insanı evrim kuramını reddetmiyor mu?

Hayır. Evrim hakkındaki bilimsel fikir birliği çok güçlüdür. Evrim kuramının öğretilmesine karşı çıkanlar, bazen ünlü bilim insanlarından gerçek anlamlarıyla bağlantılı olmayan alıntılar yaparak onların evrimi desteklediğini iddia etmektedirler. Fakat, bu cümleler dikkatle incelendiğinde bilim insanlarının evrimin nasıl gerçekleştiği konusundaki bazı görüşleri tartıştığı ama evrimin olup olmadığını sorgulamadığı görülmektedir. Örneğin biyolog Stcphan Jay Gould, bir zamanlar, “fosil kayıtlarında geçiş formlarının aşırı seyrek olması, paleontoloji dalının gizemlerinden birisidir” demişti. Fakat Gould, başarılı bir paleoniolog ve evrimin açık sözlü bir savunucusu ve eğitimcisi olarak, evrimin nasıl gerçekleştiğini sorgulamaktaydı. Türlerin değişiminin yavaş ve küçük adımlarla mı, yoksa küçük değişimlerin olduğu uzun dönemlerden sonra görülen büyük hamleler (bu sıçramalı denge biçiminde mi olduğunu tartışmaktaydı. Gould’un yanıtında belirttiği üzere, “Alıntı yapıldığı bölümüyle doğru gibi algılanabilecek bu ifade gerçekte dürüstlükten uzak bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Çünkü benim gerçek amacımı açıklayan, evrim gerçeğini değil evrimsel değişimin hızını tartış-

mayı öneren bölüm alıntı dışı bırakılmıştır'. Gould sıçramalı dengeyi şöyle açıklıyor:

Sıçrama!t denge (punctuated equilibrium) ne bir yaratılışçı düşüncedir, ne de tek bir kuşakta birdenbire yeni bir tür oluşmasını sağlayan ani bir değişim hakkındaki Darwinist olmayan bir evrim kuramıdır. Sıçramalı denge yeni türlerin yüzlerce ya da binlerce kuşak süresince oluştuğunu ve ara geçiş dönemleri dizgesinden geçtiğini ileri süren geleneksel kuramı kabul eder. Fakat jeolojik zaman o kadar bül yüküdür ki pek çok türün oluşumunda geçen birkaç milyon yıllık süreye göreli olarak, birkaç bin yıl bile çok küçük bir 'an' gibi görünebilir. Böylece, türlerin evrimlerinin hızı büyük ölçüde değişebilir ve yeni türler jeolojik zamanda 'birden' ortaya çıkmışlar gibi görünebilirler. Tabii insanın yaşam süresi ile karşılaştırıldığında bu sırada geçen zaman çok uzun ve değişimler çok yavaştır.

Neden okullarımızda “yaratılış bilimi”ni öğretemeyiz?

(ABD’de) Mahkemeler “Yaratılış Bilimi”nin’ aslında bir dinsel görüş olduğunda kesin görüş birliğine varmışlardır. Amerikan anayasasına göre, halk okulları dinsel açıdan tarafsız kalmak zorunda olduklarından, mahkemeler yaratılış biliminin okullarda okutulmasını hukuksal açıdan anayasaya aykırı bulmuştur.

Yaratılışçılığı destekleyenlerin kendi görüşlerini destekler biçimde tanıklık etmelerine karşın bir bölge mahkemesi “yaratılış bilimi”nin bilim insanların kullandığı biçimiyle bilimin ilkelerine uymadığı hükmünü

vermiştir. A.B.D. anayasa mahkemesi ise “yaratılış bilimi”nin evrim kuramının okutulduğu yerlerde okutulmasını öngören kararları yasalara aykırı bulmuştur. Buna ek olarak, bölge mahkemeleri öğretmenlerin kendi başlarına yaratılış biliminin okutulup okutulmayacağına karar veremeyecekleri sonucuna varmıştır.



ÜNİVERSİTE
KIRKINCI
HOCA İLE
ELE ELE

Nuray BABACAN

■ Erzurum Atatürk Üniversitesi internet sitesinde ilahiyat fakültesi öğrencilerine şu çağrı yapıldı: "Kırkinci Hoca cemaati yurtlarında barınabilmeniz için imkân tanıyan mukaveleyi Sayın Hoca Efendi'nin lütfu ile nihayete erdirmiş bulunuyoruz."

■ "Eğer siz de hem rahat bir ortamda barınmak hem de itikadınızı güçlendirmek ve dünyevi heveslerinize gem vurmak niyetindeyseniz, ilgili yurtlarda kalmak için başvurularınızı dekanlığımıza yapabilirsiniz." Rektör Hikmet Koçak, "Sahtekârlar şifremizi kırmışlar. Bizimle ilgili yok" dedi. Duyuru kaldırıldı. ➤ 21

Rektör Hikmet Koçak



Hürriyet 08 Şubat 2009

Ulusal Bilim Öğretmenleri Kurumu, Ulusal Biyoloji Öğretmenleri Kurumu, Ulusal Bilim Eğitimi Liderliği Kurumu gibi öğretmenlerin oluşturduğu kurumlar ve diğerleri, devlet okullarında yaratılış biliminin okutulmasının bilimselliğine ve konunun pedagojik yönlerine kesinlikle karşı çıkmışlardır. Buna ek olarak, dinsel ve diğer organizasyonların koalisyonundan oluşan bir grup, şu anda mevcut olan yasa hakkında bir ortak deklarasyon sunmuşlardır. Buna göre. "Bilim sınıflarında, dünyada yaşamı açıklamak için bilimsel görüşlerin değil, gerçek bilimsel görüşlerin, bilimsel kanıtların ve açık-

lamaların okutulmasını istemişlerdir.

Bazıları, dürüst davranış biçiminin yaratılışçılığın evrimle birlikte okutulmasını gerektirdiğini söylemektedirler. Fakat, bilim müfredatı, sadece bilimi içerebilir, bazı grupların veya kişilerin bireysel dini görüşlerini değil.

Evlm, okullarda okutuluyorsa, yaratılışçılığın da eşit miktarda okutulması gerekmez mi?

Bazı dinci grupların mikroorganizmaların hastalıkları oluşturduğunu reddetmelerine rağmen, bilim müfredatı bu inanç yüzünden değiştirilmemelidir. Pek çok kişi öğrencilerin her alanda en iyi eğitimi almalarını arzulamaktadırlar. Bu eğitim ise bu konulardaki profesyoneller ve eğitimciler tarafından verilmelidir. Hem eğitimciler, hem de bilim insanları evrimin bilim derslerinde okutulması gerektiğini söylemektedir, çünkü bu kuram bugünkü evreni irdeleyen en iyi bilimsel açıklamadır.

Pek çok kişi, çocuklarının okullarda yaratılışçılığı öğrenmesini istemektedirler. Fakat yeryüzündeki halkların yaratılışa bakışları ve inanışlarında büyük farklılıklar vardır. Karşılaştırmalı olarak dinleri anlatmak uygun bir çalışma olabilir, ama bu bilim derslerinin konusu dışındadır. Ayrıca. Amerikan anayasası, okulların dinsel açıdan tarafsız olması gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle bir öğretmenin, herhangi bir yaratılışçı dünya görüşünü diğerlerinden sanki daha “doğru” imiş gibi öğretmeye kalkması yasalara aykırıdır.

...acıtan reklam

Ayhan URAL*

Reklam, her hangi bir ürüne ilişkin yönelik istemi artırmayı amaçlar.

Bu amacı gerçekleştirirken de öğretir, eğlendirir, güldürür, düşündürür, merak ettirir, hayal kurdurur, ilgi uyandırır, bilgilendirir.

...bazen de acıtır.

Belki de bunların hepsinin yapılması gerekiyordur temel amaca ulaşabilmek için. Bütün duygular kullanılmalıdır reklamda, reklamcılıkta. Bu kısmı uzmanlık alanımızın dışında. Dolayısıyla yargılamak ve hüküm vermekten kaçınabiliriz. Tarafımızdan konunun bu boyutuna ilişkin düşünce beyan etmek gerekemeyebilir. Ancak, son dönemde acıtan bir reklam ile tisi karşısında duyumsadıklarımı, bir eğitim bilimci olarak paylaşmak istiyorum.

Bu kısa yazıyla, hukuki varlığı tartışmasız -bugünkü hukuka göre- kabul edilebilirliği tartışmalı vakıf okullarının -işletmelerinin-, müşteri arayışında kullandığı reklam ile tisinin acıtan yüzüne dikkatinizi çekmek istiyorum.

Anlaşıyor ki toplanılmış ve karar verilmiş...

Kaynaklar ölçüsünde görsel ve işitsel kitle iletişim araçları kullanılarak, seçilen ileti ilgililere ulaştırılmalıdır.

...ve bu başarılabilsen, okulun -işletmenin- müşteriler tarafından seçimi artırılabilir, dolayısıyla da okul -işletme amaçlarını -başat amaç, kârların en üst düzeye çıkarılması- gerçekleştirebilecektir.

İlgili vakıf okulun -işletmenin- müstakbel müşterilerine yönelik çağrısı anlam olarak şöyledir: “sizleri geleceğin dünyasına en yetkin ve donanımlı olarak hazırlıyoruz”.

Eğitimi temel bir insan hakkı olarak kabul eden uluslararası yasal metinlerde imzası olan ve anayasasında ve temel eği-

tim yasasında da eğitimi bütün yurttaşlarına eşit ve parasız sunacağını kabul etmiş bir ülke, toplumun eğitim gereksinimini -örgün/yaygın- karşılayacak düzeneğini -eğitim bakanlığı merkez ve taşra örgütleri ile her düzeydeki okulları- kurmuşken;

...

• Neden, vakıf adı altında yeniden okullar -işletmeler- kurmuş ve kurmaktadır?

• Neden, kamu okullarında yapmayı taahhüt ettiği işi, vakıf okullarında -işletmelerinde- daha iyi yapacağını açıklamaktadır?

• Neden, takdir ettiği bedeli ödeyenlere “çağdaş ve demokratik bir eğitim” sunacaktır da eğitime sorumluluğunu taşıdığı toplumun bütün üyelerini bu haktan yoksun bırakmaktadır?

• Neden, taahhüt edilen eğitim koşullarını, toplumun tümüne sunmayıp, seçkin -ayrımcı- davranarak sadece yeniden bir bedel daha ödettiği -ödeyebilen- seçkinlere sunmaktadır?

...ve

• Neden ve nasıl, hepimiz bu olup biteni normalmiş gibi kabul eden bir duruma gelebilmişiz?

• Neden ve nasıl, eğitimi bir hak olarak kabul etmişken, tekrar bir ürün -emtia, ticari meta, mal, hizmet- olarak da kabul edebilmişiz? -iki görüşün eşanlı savunulamazlığına rağmen-

• Neden ve nasıl, devlet okulunda yapılamaz olarak kabul ettiklerimizin, vakıf okulunda -işletmesinde- yapılabilir olduğuna kanaat getirmişiz?

• Neden ve nasıl, vakıf kavramını amacından saptırıp işletmeye dönüştürmüşüz?

• Neden ve nasıl, anayasaya “...sosyal devlettir” yazabilmişken, böylesine bir sosyal adaletsizliği üretebilmişiz?

• Neden ve nasıl ...?

...yanıtlarınızı paylaşabilmek dileğiyle.

*ayhanural@hotmail.com

Gidici öğretmenler

Hülya Koç
Öğretmen/Ankara

İlkokul da ilk sorulan soru adın ve soyadın sonrasında ise büyüdüğünde “Ne olacaksın bakalım!”dır. Tıpkı adım soyadım gibi büyüdüğümde ne olacağımı da hiç değiştirmedim. Gururla, ben büyüdüğümde ÖĞRETMEN olacağım derdim.

Eğitim fakültesinden mezun olacağımız yıl hocalarımız, staj okullarındaki öğretmenler “Artık siz öğretmensiniz mesleğin inceliklerini öğrenin! “derlerken bizleri onurlandırdılar mesleğimizle gurur duymamızı sağladılar.

Bugün memleketimde çocuklara eğitim öğretim süresinde öğrenmeyi öğretecek bizleri, kpss denen ve ne ile sorgulandığımızı bile anlayamadığımız bir sınava tabi tutuluyoruz. Karşımızda profesörlerden oluşan bir komisyonun hazırladığı sorular; sabah Türkçe, matematik, tarih ,coğrafya, vatandaşlık sorularından oluşan iki saatlik bir maraton ve öğlenden sonra gelişim,öğrenme, program geliştirme, ölçme ve değerlendirme, rehberlik sorularından oluşan iki buçuk saatlik bir maraton. Toplamda 240 soru; sınava giren 246 bin, ataması yapılacak kişi ise 15 bin...

Bir sene boyunca çalışıp gecesini gündüzüne katan öğretmen diplomalı ama öğretmen olamayan gençler asosyal, gündemden habersiz; sadece ders kitaplarına gömülmüş beyinler. Kazananlara ne mutlu ki(!) kazanıp mesleklerini yapacaklar ama hangi psikolojiyle? Bir de hayallerini umutlarını seneye bırakanlar, bir sene daha aynı sıkıntılarla boğuşup kendilerini telkin ederken çevresindekileri memnun etmeye çalışanlar, kazanamadıklarından dolayı söylenen, her cümleden yara alanlar ve dahası dahası...

Böyle bir süreçten çıkıp atanan öğretmen nasıl olur acaba diyorsanız hemen

söyleyeyim: Sudan (kpss kitaplarının içinden) çıkmış balık gibi oluyor. İletişim sorunu olan kitaplardaki o ideal öğretmen, ideal sınıf kavramlarından uzak, 60 kişilik sınıflarda Piaget’in tezlerini uygulamaya çalışan ama eve gönderdiği öğrencisinin ikinci gün anne babasından dayak yediğini öğrendiğinde elinden bir şey gelmeyen öğretmen oluyor.

Bir de öğrencileri düşünelim; eğer öğretmeni kadroluysa en şanslı öğrenci odur ama birde ücretli çalışan bir öğretmene denk geldiyse ne olacak. Sınava hazırlanan çoğu öğretmen eğitim öğretim yılının ilk yarısında kitap parası yol harçlığı için ücretli öğretmenlik yapıyor (elinden başka bir iş gelmediğinden değil, mesleğini icra etmek için) karne tatilinden sonra ise kpss sınavı hazırlıkları için okuldan ayrılıyor ya da yerine bir atama geliyor, zorunlu olarak ayrılıyor. Geride kalan öğrenci ise belki de üçüncü ya da dördüncü öğretmenle tanışıyor. Ve bu süreç böyle devam edip gidiyor. Genellikle yıl içerisinde çoğu sınıflarda en az iki öğretmen değişikliği yapılıyor. Bu, öğretmenlik mesleğinin içini boşaltmaktan başka ne olabilir acaba. Okul müdürleri, gidici gözüyle baktıkları ücretli öğretmenlerimizin düşüncelerinden yararlanmazken kadrolu arkadaşları da aynı gerekçeyle iletişim kurmaya yanaşmıyor.

Bir ülkenin kalkınması için eğitimli bireyler gerekirken memleketimde eğitimi verecek olan bireyler bir sınav yüzünden iş bulamamakta, maliye en büyük ödeneği eğitime ayırması gerekirken en az payı buna yatırmakta bu nedenle binlerce öğrenci öğretmensiz binlerce öğretmense işsiz ortalıkta dolaşmakta. Eğer bir gün bu yanlışlıklar düzeltilirse işte o gün eğitim sistemi de düzelir.

Ben, bu durum yüzünden bu gün öğretmen olduğum için mutlu değilim; keşke öğretmen olmasaydım diyorum. Umarım bir gün iyi ki öğretmen olmuşum demeyi bekliyorum.

“100 Temel Eser”den sıkılan öğrencilerinize çağdaş yazarların yeni kitaplarını önerin!

4 ve 5.
sınıflar için



Saat Canavarı
Patatestan
Duman
Bisikletler de Uçar
Mendel'den Kopya İnsana
Kedi Olmak İsteyen Adam
Adı Duman
Büyümenin Zamanı Geldi
Yaralı Ayıt Ağacı
Kral Antikos ve Özlem

Miyase Sertbarut
Osman Adatepe
Ünal Özmen
Atilla Keskin
Miyase Sertbarut
Osman Adatepe
Ömer Polat
Miyase Sertbarut
Ali Özenç Çağlar
Selahattin Saygı

10 kitaplı kutu setin indirimli fiyatı 30 TL.
Okullar için toplu alımlarda ayrıca indirim uygulanır.
Türkiye'nin her yerine 24 saate teslim edilir.

PAYDOS Yayıncılık

Bağlıca Mah. Satılmış Sk. 8/A Etimesgut/ANKARA

(312) 234 1850 - 506 397 4127

paydos@paydosyayincilik.com

www.paydosyayincilik.com

Siparişlerinizi e-posta, telefon veya WEB sipariş formunu doldurarak verebilirsiniz.