



10 EKİM 2015



Yıl 7 / sayı 42 / Kasım - Aralık 2015 / Fiyatı 10 TL

ISSN 1308-7703

Eleştirel Pedagoji

Kasım-Aralık 2015

Yıl 7 / sayı 42

ISSN 1308-7703

Eleştirel Pedagoji

POWERPOINT ELEŞTİREL DÜŞÜNCEYİ NASIL ÖLDÜRÜYOR?

Andrew Smith

EĞİTİMİN GENEL GÖRÜNÜMÜ

Erkan Aydoğanolu

OKULLARDA DİNSEL KÜLTÜR: TÜRKİYE ÖRNEĞİ

Rıfat Okçabol

ETNİK (DEZ)AVANTAJ TARTIŞMASINDA YENİDEN DEĞERLENDİRME

Joel Windle

MÜSLÜMAN TOPLUMDA EĞİTİM, LAİKLİK VE LAİK EĞİTİM

Ünal Özmen

EĞİTİMDE MERKEZİ SINAVLAR

Ebru Aylar
Hasan Hüseyin Aksoy
Onur Seçkin
Ebru Aylar
Tufan Büyükcın
Nacar Demir Evcin
Ömer Faik Anlı

İsmail Aydın / Arda Kaya / Didem Gamze Dinç / Pelin Taşkın

elestirelpedagoji.com

ELEŞTİREL pedagoji

politik eğitim dergisi

(İki ayda bir yayımlanır)

Paydos Yayıncılık adına sahibi

Yazı İşleri Müdürü

A. Ekin Özmen

Editör

Ahmet Yıldız

Genel Yayın Yönetmeni

Ünal Özmen

Yayın Kurulu

Ayhan Ural

Hasan Hüseyin Aksoy

Fevziye Sayılan

Murat Kaymak - Yetkin Işık

Editör Yard.

Nurcan Korkmaz - Zeynep Alica

Danışma Kurulu

Adnan Gümüş / Ahmet Duman / Cevat Geray
Dave Hill (İngiltere) / Ebru Aylar / Erdal Küçüker
Erhan Bağcı / Fatma Gök / Işıl Ünal / Kostas
Skordoulis (Yunanistan) / Guy Senese / Levent
Özbek / Mehmet Toran / Meral Uysal / Mustafa
Sever / Naciye Aksoy / Nejla Kurul / Ömay Çokluk
/ Peter Mayo (Malta) / Peter McLaren (ABD) /
Remzi Altunpolat / Rıfat Okçabol / Seçkin Özsoy
/ Serdar M. Değirmencioglu / Serhan Sarıkaya /
Pınar Kızılhan / Tuğba Öztürk / Eylem Türk /
Aylin Demirli

Adres

Bağlıca Cad. 8/A Etimesgut-Ankara

Tlf.: 506 397 4127

e.pedagoji@gmail.com

www.elestirelpedagoji.com

Dizgi / Tasarım

Paydos Yayıncılık

Baskı

Matsa Basımevi - Ankara

Abonelik

Yurt içi yıllık 70 TL.

(Kurumsal 100 TL.)

Yurt dışı 50 USD

Hesap No

Hesap adı: Paydos Yayıncılık

İş Bank. Şb. kodu (4228) 0799841

Posta Çek No: 5765393

Reklam Tarifesi

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

Editörden

Bir yerde barıştan söz ediliyor, barış insanlığın talebi olarak dile getiriliyorsa demek ki orada barışı bozan bir şey, biçimi ne olursa olsun “savaş” vardır. Türkiye, uzun zamandır barış ortamının bozulduğu bir ülke görünümünde. Uluslararası gelişmeler, kendi içindeki kutuplaşma Türkiye’nin yakın gelecekte istikrara kavuşamayacağını işaretleriyle dolu. Tehlikeyi fark eden entelektüeller, kimi zaman söz, yazı ve eylemle kaygı verici bu gidişi engelleme çabasında. Ne yazık ki barış çabası, her zaman olduğu gibi barış ortamını bozanların hedefi oldu ve 100 barış aktivisti 10 Ekim günü katledildi. Barış mücadelesinin bir bileşeni olarak katliamda kaybettiğimiz dostlarımızı saygıyla anıyoruz.

★

Bildiğiniz üzere eğitim alanı, içinden geçtiğimiz çalkantılı ve belirsiz siyasal iklimden doğrudan etkilenmekte, sorunlar giderek daha fazla katmerlenmekte ve karmaşıklaşmakta. Bu sayımızda da eğitim sistemindeki sorunları farklı boyutları ile ele almaya devam ediyoruz. Dr. Erkan Aydoğanoglu bu karmaşık sorunların güncel görünümünü kaleme aldı. Değerli hocamız Prof. Dr. Rıfat Okçabol ve genel yayın yönetmenimiz Ünal Özmen de eğitimi kuşatan en önemli sorunlardan biri olan dinselleşme olgusunu Eleştirel Pedagoji için geniş bir perspektiften değerlendirdiler.

Eğitim sisteminde diğer bir sorunlar kümesi de daha anaokulundan itibaren çocukların eğitimini, ailelerin okul ve yaşam biçimini şekillendirmede etkili olan sınav-merkezlilik. Zira, merkezi standart sınavları esas alan eğitim anlayışında sınavlar, neoliberal kapitalizmin eğitimdeki virüsü gibi bir işlev görüyor; tüm eğitim sistemini enfekte ediyor, biçimlendiriyor. Neoliberal tahribatın tüm açıklığı ile ortaya çıktığı günümüzde, sınav merkezliliğin aynı zamanda piyasa merkezlilik anlamına geldiğini anlıyoruz. Sınav virüsüyle eğitimde artık birbiriyle yarışan sadece öğrenciler değil; veliler, performans ölçümleriyle öğretmenler, başarı sıralaması ile okullar da yarışın içine çekiliyor. Rekabet öne çıkarak eğitimde dayanışmanın yerini alıyor... İlerleyen sayfalarda bu can alıcı konuyu masaya yatırıyoruz. Yayın kurulumuzdan Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy ve danışma kurulumuzdan sevgili arkadaşımız Yrd. Doç. Dr. Ebru Aylar’ın birlikte hazırladığı bu dosyaya birçok araştırmacı/yazar katkı sundu. İlgiyle okuyacağınızı düşünüyorum...

Daha aydınlık günlerde görüşmek dileğiyle...

Ahmet Yıldız

ahmety72@yahoo.com

İÇİNDEKİLER

10 Ekim Dünya Ruh Sağlığı Günü	2	Ünal Özmen
2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı Başında Eğitimin Genel Görünümü	3	Erkan Aydoğanolu
Powerpoint Eleştirel Düşünceyi Nasıl Öldürüyor?	7	Andrew Smith
Okullarda Dinsel Kültür: Türkiye Örneği	10	Rıfat Okçabol
Müslüman Toplumda Eğitim, Laiklik ve Laik Eğitim	20	Ünal Özmen
Etnik (Dez)avantaj Tartışmasında Yeniden Değerlendirme: Avustralya'daki Türk Asıllı Öğrenciler	26	Joel Windle
Sinema ve Şiir	38	Didem Gamze Dinç
Yine Yeniden Yönetmelik Değişikliği Eğitim Mevzuatı Oluşturma Sorunu	40	Pelin Taşkın
Eleştirel Pedagoji Sözlüğü	46	Hasan Hüseyin Aksoy
Sinema	48	Arda Kaya
Eğitim Tarihinden	50	İsmail Aydın
DOSYA Eğitimde Merkezi Sınavlar	54	Ebru Aylar Hasan Hüseyin Aksoy
Türkiye'nin Sınavlarla 'İmtihani'	56	Onur Seçkin
Merkezi Sınavların Başarının Değişen Anlamı Üzerine Etkisi	62	Ebru Aylar
Dershanelerin Özel Okullara Dönüştürülmesi Sürecinde Türkiye'de Sınav Ekonomisi	67	Tufan Büyükcın
Nesneleştirme ve Genelleştirme Kısacasında Öğretmen: Merkezi Sınavların Öğretmenlik Mesleğine Etkileri	74	Nacar Demir Evcin
Eleştirel Düşünme ve Merkezi Çoktan Seçmeli Sınav Sistemi	77	Ömer Faik Anlı
Söyleşi	82	Arnd-Michael Nohl R. Nazlı Somel

10 Ekim Dünya Ruh Sağlığı Günü

Ünal Özmen

10 Ekim, 1992 yılında Birleşmiş Milletler tarafından Dünya Ruh Sağlığı Günü olarak ilan edilmiş. Dünya Ruh Sağlığı Federasyonu, o tarihten beri BM Dünya Sağlık Örgütü'nün (WHO) desteğinde düzenlediği etkinliklerle ruh sağlığı sorununa eğiliyor. Federasyon, "Yaşam Boyu Beden ve Ruh Sağlığı", "Beden ve Ruh Sağlığı Arasındaki İlişki", "Çocuk ve Yetişkinlerde Duygusal ve Davranışsal Bozukluklar", "Çocuk ve Yetişkinlerde Şiddet ve Travmanın Etkileri" gibi her yıl ruh sağlığına bağlı farklı bir konuya dikkat çekiyor.

10 Ekim 2015 Dünya Ruh Sağlığı Günü'nün teması ise "Ruh Sağlığında Saygınlık"tı. Ruhsal hastalığı olan insanların, olayları değerlendirip gerçeği farketmelerini güçleştiren çeşitli semptomlar yaşadığını belirten psikiyatristler, psikiyatrik hastalığı olup da uygun tedaviden geçmeyen insanların önyargı ve ayrımcılığa açık olduğunu belirtiyor. Bundan dolayı bu tema başlığı altında "ruhsal hastalığı olan kişiler açısından insan hakları bazlı politika ve yasaların geliştirilmesi, şahıslara saygı ve kişilerin karar verme süreçlerine dahil edilmesi" konularına vurgu yapılacaktı. Ne ölçüde başarılı bilmiyorum. Ama bildiğimiz bir şey var ki o da önleyici ruh sağlığı terapisine ve tedavisine en çok gereksinimi olan insanların yaşadığı ülkenin Türkiye olduğudur.

İnsan hakları bazlı politikalarla tedavi edilmesi düşünülen ruh hastası bir intihar bombacısı Sırtı'ya 32 genci öldürdü. Aynı hastalıktan muzdarip ikisi, 10 Ekim 2015 Cumartesi günü Ankara Garı önünde 100 yurttaşımızın canına kıydı. Resmi makamlar, yirminin üzerinde canlı bombanın kitlesel katliam için ülkenin herhangi bir yerinde her an hazır beklediğini duyurdu. Sayı yirmi ya da yüz; Dünya Sağlık Örgütü'nün "Ruh Sağlığında Saygınlık" teması ile Türkiye'de ulaşmaya çalıştığı

ruh hastası bundan ibaret değil; her bir yanımız canlı bomba olmaya hazır ruh hastalarıyla çevrilmiş durumda: Barış mitingi katliamından iki gün sonra, Türkiye İzlanda milli futbol karşılaşmasının (13 Ekim 2015) yapıldığı Konya'da, futbolcuların ölenler anısına saygı duruşunda bulunmasının kitlesel düzeyde tekbir ve ıslıklarla protesto edilmesi, her Kırşehirlinin en azından bir kalem almak için girdiği kitapcevini sahibinin milliyetinden ötürü yakması normal insan davranışı olamaz. Maraş'tan Sivas'a, Konya'dan Kırşehir'e 35 yılda değişen bir şey yok. Ölü üzerinde tepinme siyasal bir tepki sayılamaz; Türkiye toplumunun cinnet halinde olduğunu gösterir.

Canlı bombaların kim/kimler olduğu, eylem hazırlığı içinde oldukları ve takip edildikleri en üst düzeyde siyasi yöneticiler tarafından itiraf edildi. Fakat katliam yapımları engellenmedi. Katilleri yakalamayan, yakalanmış olanını serbest bırakan Adalet Bakanının "istifa edecek misiniz" sorusuna "hayır" yanıtı sırtırmak oldu. İçişleri Bakanı, ihbar almalarına rağmen toplantı alanında güvenlik tedbiri almamış olmalarını, miting için toplananların özgürlüğüne müdahale sayılacak olmasıyla açıkladı. Bu iki bakana bağlı birimler Sırtı ve 10 Ekim Ankara katliamının faili olarak İŞİD'i işaret etti. "Katliamın arkasındaki dört kişinin yakalanmak üzereyken devletin bir biriminden sızdırılan bilgiler nedeniyle yer değiştirdiği ve yakalanamadıkları" bilgisi soruşturmayı yürüten savcı tarafından görüşüldüğü bir milletvekiline aktarıldı.¹ İŞİD tarafından planlanmış saldırı istihbaratı, hedefteki HDP eş genel başkanlarına başbakan tarafından bildirildi. Fakat bütün bu açık bilgilere rağmen siyasi otorite, failin İŞİD olduğunu gizlemeye çalıştı.

Türk halkı, büyük oranda, akıl sağlığı yerinde bir toplumun kolayca sağlıklı bir yargıya varmasını sağlayacak aleni bilgiler yerine iktidar diline teslim olmayı yeğledi. 1 Kasım seçimi sonucu da gösterdi ki son beş yılda tanık olduğu hırsızlık, yolsuzluk, yalancılık, şiddet ve bir dolu insani olmayan muameleye rağmen halkımız ekonomik çıkarını ahlaki olana tercih etmekten yana. Ve bu, sağlıklı bir hâl değildir.

¹ http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/siyaset/388917/HDP_den_akil_almaz_iddia.html

2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı Başında Eğitimin Genel Görünümü

*Erkan Aydoğanoglu**

Toplumların ekonomik, sosyal ve kültürel yapısını oluşturan en önemli özellik, benimsenen insan yetiştirme modeli ile yakından ilgilidir. Çocukların ve gençlerin yetiştirilmesi sürecinin eğitim biliminin temel ilkelerine, evrensel hak ve özgürlüklerine uygun, eşitlikçi, özgürlükçü bir yapıda olması, sağlıklı nesiller yetiştirmek açısından önemlidir. Bu durum, aynı zamanda farklılıklara saygılı ve özgüveni gelişmiş bireylerin yetişmesi için en azından asgari düzeyde olması gereken bir durumdur.

Eğitimin öncelikli amacı, bireylerin küçük yaşlardan itibaren, o an için geçerli olan ekonomik-toplumsal sistemin ihtiyaçları doğrultusunda, zorunlu olarak birtakım ölçütlere göre biçimlendirilmesidir. İnsanlar hangi amaçlar ve değerler doğrultusunda yetiştirilmek isteniyorsa, eğitim sistemi de o doğrultuda düzenlenir. Eğitim süreci, aynı zamanda parçası olduğu toplumsal yapının, egemen ideolojinin ve sistemi ayakta tutan kimi geleneksel değerlerin yeniden üretilmesinde de önde gelen araçlardan birisidir. Bu süreç, toplumsal üretiminin eğitimden beklediği diğer işlevler ile iç içe geçmiş bir şekilde birlikte yürütülür.

Eğitimin temelleri üzerine yazılan kitaplar, gerek üretici güçlerin yaratılması (örneğin, alt sınıf çocukları için işçi sınıfı meslekleri, üst sınıf çocukları için idari ve profesyonel pozisyonlar) ve gerekse sosyal katman, siyasal hiyerarşi ve kültürel hegemonyanın sürdürülmesi bakımından okulların, toplumda egemen olan düzeni yeniden ürettiği¹ düşüncesini sık sık farklı şekillerde dile getirirler.

Kapitalizm açısından baktığımızda yetişmiş insan gücü gereksinimi eğitim süreci üzerinden karşılanırken, toplumsal iş bölümü konumları için bireylerin sınıfsal konumları ve önceden belirlenen birtakım kıstaslara göre seçilip elenerek ve çeşitli alanlara (akademik, mesleki vb) ayrılarak sistemin ihtiyaçları doğrultusunda yetiştirildiği görülür.

Eğitim sürecinde seçme, eleme ve yetiştirme sürecinde sınıfsal farklılıklara uygun özellikler büyük ölçüde korunarak, eğitim üzerinden sınıf farklılıklarının ve bireysel rekabetin sürdürülmesi amaçlanır. Bu durum, kaçınılmaz olarak var olan

* Dr.

¹ EWING, Thomas E., “Eğitimin Temellerini Sarsmak Pedagoji ve Devrim Giriş”, Pedagoji ve Devrim içinde, çev: Kadir Dede, Dipnot yayınları, 2010, Ankara, sf. 34.

kapitalist toplumsal iş bölümünün ve onun yarattığı eşitsizliklerin doğal, meşru, hatta kaçınılmaz olduğu, bunu değiştirmenin çok zor olduğu görüşünün okul sıralarından başlayarak nesilden nesle aktarılmasını da sağlar.

Eğitimde 4+4+4 dayatmasının sonuçları

Türkiye'nin bugün için eğitim sisteminin en büyük sorunu nedir diye sorsak, ilk yanıt AKP'nin kendi siyasal-ideolojik hedefleri doğrultusunda hayata geçirdiği 4+4+4 dayatması olacaktır. Zorunlu eğitimin 4+4+4 şeklinde kademelendirilerek 12 yıla çıkarılması, beraberinde getirdiği pek çok değişiklikle birlikte, çocukların küçük yaşlardan itibaren "dindar" ve "kindar" yetiştirilmesinin yanı sıra "uysal" ve "itaatkâr" bireyler olarak yetiştirilmesini hedefledi.

12 Eylül darbesi ile temelleri atılan eğitimde "Türk-İslam Sentezi" adımları, AKP iktidarı döneminde daha da derinleştirilerek sürdürülüyor. Zorunlu din dersleri, "zorunlu seçmeli" din dersleri, eğitim müfredatının içeriğinin dinsel söylemlerle doldurulması, dini törenlerin okullara kadar inmesi, okullarda mescit açılması vb gibi pek çok gelişme okulları hızla eğitim kurumları olmaktan çıkarmaya ve başka bir yöne doğru götürmeye başladı.

4+4+4 ile ilkokula başlama yaşı 60-66 aya indirilirken, uygulamanın ilk yılında yaşanan sorunlar sonrasında yaş aralığı esnetilerek 69 aya kadar çıkarıldı. 72 ay öncesinin okulöncesi çağ kapsamında olduğuna ilişkin tüm eleştirilere rağmen hayata geçirilen bu değişikliğin, erken yaşta okula başlatılan çocukları üzerinde telafisi mümkün olmayan olumsuz etkileri oldu.

4+4+4 sonrasında yaşanan okul dönüşümleri sonrasında yüzbinlerce öğrenci ve öğretmen ciddi sorunlar yaşadı ve resmen okullarından sürgün edilmek zorunda bırakıldı. Şehir merkezlerindeki en donanımlı okullar imam hatiplere dönüştürüldü. Devletin imam hatip okullarına ayrıcalıklı davranması, okullar arasındaki uçurumu daha da arttırmaya başladı.

İlkokulun dört yıla düşürülmesi, çok sayıda sınıf öğretmeni "norm fazlası" durumuna düşürürken, on binlerce öğretmen alan değişikliği yapmaya zorlandı. Bu durum eğitimin niteliğinin daha da

bozulmasında temel belirleyicilerden birisi haline geldi.

Eğitim bir taraftan hem biçimsel olarak, hem de içerik olarak dini kural ve referanslara göre düzenlenmeye çalışılırken, diğer taraftan eğitimde yoğun bir ticarileşme ve özelleştirme furiasının başladığını söylemek mümkün.

Eğitimi Ticarileştirme Adımları ve Özel Okullara Yönlendirme

4+4+4 sonrasında özellikle özel öğretim kurumlarına yapılan teşviklerin belirgin bir şekilde artması, devlet okullarındaki eğitimin zaten sorunlu olan niteliğinin daha da bozulmasına neden oldu. Bu durum, velilerin ekonomik koşullarını zorlayarak çocuklarını özel okullara gönderme oranı hızla arttı. MEB, eğitimin kamusal niteliğini tamamen ortadan kaldırmak için peş peşe adımlar atarken, öğrenci ve velileri açıkça özel okullara yönlendirmeye başladı. Devlet okulları acil ödenek beklerken, halktan toplanan vergilerin her biri "ticari işletme" olan özel okullara aktarılması yaşanan sorunları derinleştirdi.

Türkiye'de eğitim kurumlarının büyük bölümünün mülkiyeti hala devlete ait olmasına rağmen, eğitim kurumlarında verilen hizmetlerin önemli bir bölümü ticarileştirilmiş, eğitim hizmetlerini sunan eğitim emekçilerinin daha esnek, kural-sız ve güvencesiz çalıştırılmasına yönelik önemli adımlar atılmıştır.

Geçtiğimiz yıllar içinde devlet okullarının (özellikle ilkokul) sayısı belirgin bir şekilde azalırken her fırsatta kamu kaynakları ile desteklenen, çeşitli muafiyet ve istisnalar ile açılması teşvik edilen özel ilkokul ve ortaokul sayılarındaki artış hızlandı. Velilerin çocuklarını özel okullara yönelmesinde kamu eğitim kurumlarının 4+4+4 nedeniyle yaşadığı tahribat temel belirleyici oldu. Eğitimin hızla dini içerikli hale gelmesi, eğitimin niteliğinin bozulması, kalabalık sınıflar, öğretmen yetersizliği, okulların fiziki koşulları gibi pek çok neden birçok velinin özel okullara yönelmesinde belirleyici oldu.

AKP iktidarı döneminde eğitim bütçesi rakamsal olarak artmış gibi görünse de, eğitim yatırımlarına ayrılan pay yarı yarıya azaltılarak, eğitimin finansmanı ağırlıklı olarak halkın sırtına yıkılmaya çalış-

şılmıştır. Halkın cebinden yaptığı eğitim harcamalarında son 13 yıl içinde 5 kattan fazla artarken, devletin kamusal eğitime ayırması gereken kamu kaynaklarını özel okullara aktarıldı.

4+4+4 sonrasında özel okulöncesi eğitim kurumu sayısı belirgin bir şekilde arttı. 2012’de 2848 olan sayı 2015 itibarıyla 3.555’e çıktı. 4+4+4 öncesinde ilköğretimde özel okul sayısı 931 iken 2014-2015 eğitim-öğretim yılında 1.205 özel ilkokul, 1.111 özel ortaokul olmak üzere, toplamda 2.316’ya çıktı. Son üç yıl içinde özel liselerin sayısı 1.033’ten 1.603’e çıktı.

Özel okul sayılarının hızlı artışında belirleyici olan temel etken kamu kaynaklarının özel okullara öğrenci başına yapılan ödemeler oldu. 2006 yılında 995 özel okula 263 milyon TL “teşvik” adı altında kamu kaynağı aktarılırken, 2014 yılında teşvik alan özel okul sayısı 1.878, aktarılan kaynak miktarı ise 1 milyar 496 milyon TL olurken, 2015’te teşvik verilen okul sayısı 3.859 ile rekor kırdı. MEB verilerine göre geçtiğimiz 9 yıl içinde toplamda 8 milyar 804 milyon TL kamu kaynağı, her biri birer ticari işletme statüsünde olan özel okullara aktarıldı.²

Türkiye’de 2014-2015 eğitim öğretim yılı itibarıyla toplam 8 bin 291 özel öğretim kurumu (okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lise) bulunuyor. Özellikle eğitimde 4+4+4 dayatması ile artış gösteren özel okulların resmi okullara oranı 2015 itibarıyla ilkokulda yüzde 4,6’ya, ortaokulda yüzde 7’ye ve liselerde yüzde 21’e kadar çıktı.

4+4+4 öncesinde Türkiye’de sadece 45 özel meslek lisesi varken son üç yıl içinde kamu kaynaklarıyla yapılan doğrudan destek ve teşvikler sonucunda okul sayısı yaklaşık 10 kat artarak 2014-2015 eğitim-öğretim yılı itibarıyla 429’a çıkarıldı. Aynı dönemde özel meslek liselerine giden öğrenci sayısı ise 17,5 kat gibi astronomik bir artış göstererek 4.348’den 75.890’a yükseldi.³ Özel meslek ve teknik liselerde okul sayısı yaklaşık 10 kat artarken öğrenci sayısı 17,5 kat arttı. Bu kadar ciddi bir artışın yaşanmasında devletin özel mesleki ve teknik liselere giden öğrenci başına 4.500 TL ile 5.500 TL arasında değişen miktarlarda doğrudan parasal destek sunması belirleyici oldu.

² Eğitim Sen, “2014-2015 Eğitim Öğretim Yılı Sonu Raporu”, (10 Haziran 2015), syf:3.

³ Eğitim Sen, agy, syf:4.

Eğitimi dinselleştirme uygulamaları

AKP iktidarında adım adım hayata geçirilen eğitimi hem içerik, hem de biçimsel olarak dini kural ve referanslara göre biçimlendirme uygulamaları son yıllarda daha da somut hale getirildi. Eğitim müfredatına bilim dışı müdahaleler, felsefe-bilim derslerinin azaltılması, otizmli ve zihinsel engelli çocuklara zorunlu din dersi getirilmesi, okul öncesi ve ilkokul öğrencilerinin camilere götürülmesi, din eğitiminin fiilen okul öncesine hatta kreşlere kadar indirilmesi gibi uygulamalar geçtiğimiz yılların öne çıkan uygulamalar olarak dikkat çekiyor.

Son birkaç yıl içinde eğitimi dinselleştirme yönündeki adımlar, eğitim sisteminin nasıl bir kuşatma ile karşı karşıya olduğunu gösteriyor. Okullara “mescit” zorunluluğu getirilirken, üniversitelere camiler inşa edilmeye başlandı. Reşit olmayan kız çocuklarına başörtüsü uygulaması hayata geçirilerek ortaokuldan itibaren kız çocuklarının aileleri tarafından resmen “kapatılması”nın önü açıldı. MEB-Diyanet-Dini vakıflarla işbirliği ve imzalanan protokoller, özellikle MEB-TÜRGEV işbirliği öne çıkarken, TÜRGEV başkanı Bilal Erdoğan Diyarbakır, İzmir gibi illerde valilerin de katılımıyla okul müdürleri ile toplantılar yaparak imam hatibe giden öğrenci sayısını nasıl arttıracaklarının hesaplarını yaptılar. Ancak diğer taraftan ailelere “çocuklarınızı imam hatibe gönderin” diyen iktidar temsilcileri kendi çocuklarını Türkiye ya da yurt dışında özel okullara göndererek kendileri ile çelişen bir pratik sergilediler.

Birkaç yıldır karma eğitimin hedef haline getirilmesi ve imam hatiplerden başlayarak sınıfların cinsiyete göre ayrılması uygulamaları sürerken yapılan 19. Milli Eğitim Şurası bir “eğitim şurası” olmaktan çok “din şurası” havasında gerçekleşti ve AKP’nin eğitimi kendi siyasal-ideolojik hedeflerine uygun olarak biçimlendirme kararlılığının somut bir şekilde ortaya konulduğu bir etkinlik oldu.

Milli Eğitim Bakanı’nın eğitimde gerici içeriği güçlendirme gayretleri, aslında bilimin evrensel kuralları yerine safsataların ve hurafelerin egemen kılınması için atılan her adımın arkasında siyasi iktidar uzantılarının olması gerçeğini bütün açıklığıyla ortaya koyuyor.

İmam hatiplerin Türkiye’de yıllarca iktidarlar tarafından siyasi istismar konusu yapıldığı biliniyor. Fakat hiçbir iktidar bu konuda AKP’nin eline su dökemez. AKP iktidara geldiğinde 71 bin imam hatip lisesi öğrencisi vardı. Özellikle 4+4+4 dayatması sonrasında bir taraftan bütün okullar fiilen imam hatibe dönüştürülürken, diğer taraftan imam hatip sayılarında ciddi artış yaşandı. 2015 yılı itibarıyla imam hatip ortaokulu ve lisesinde toplamında 932 bin öğrenci okuyordu. Açık imam hatip lisesinde okuyan öğrencileri de dahil ettiğimizde toplam imam hatip öğrencisi sayısı 1 milyon 54 bine çıkmış durumda. 2015-2016 eğitim öğretim yılında bu sayının daha da artması kaçınılmaz görünüyor.

Siyasi iktidarın yıllardır “arka bahçesi” olarak gördüğü imam hatip okullarına yönelik “pozitif ayrımcılık” her fırsatta kendisini göstermeyi sürdürüyor. Çok sayıda devlet okulu ödenek yetersizliği ile karşı karşıya kalırken, bugüne kadar hiçbir imam hatip okulunun kaynak sıkıntısı çekmemiş ve taleplerinin anında yerine getirilmiş olması, açıkça “resmi ayrımcılık” yapıldığını gösteriyor.

AKP iktidarının eğitim sisteminde yaşanan değişiklikler üzerinden bugüne kadar ortaya koyduğu pratik, her türden dini inancı istismar ederek çocuklarımızı ve toplumu “tek din, tek dil ve tek mezhep” anlayışı üzerinden “tek tip” hale getirmeye çalışmak oldu. Türkiye’de yaşanan yoğun dinselleşme, eğitim sürecinde dinsel sömürüye kaynaklık eden kimi pratik uygulama ve söylemlerin yaygınlaşması, son yıllarda eğitimin bütün kademelerinde yaşanan bir sorun olarak dikkat çekerken, okulların adeta belli bir inanç (İslam) ve belli bir mezhebin (Sünni-Hanefi) kuralları ve uygulamaları ile kuşatılması tehlikesi ile karşı karşıyayız.

Sonuç

Eğitimi toplumsal bir olgu olarak ele alıp, bu olguyu tanımlayan değişkenlerin bütünsel bir çerçeve içinde analiz edilmesi önemlidir. Eğitim, bir bütün olarak içinde yaşanan toplumsal gerçekliği yansıtır. Burada sadece ekonomik düzey değil, toplumsallaşma süreçleri, ideolojik konumlanmalar, sınıflar arası güç ilişkileri vb gibi oldukça karışık bir dizi ilişkinin dikkate alınmasının gerektiği açıktır. Soruna bu açıdan bakınca, son yıllarda eğitim sisteminde gözlemlenen köklü dönüşümlerin

sadece AKP’nin çeşitli düzeylerde yaptığı müdahalelerin ürünü olmadığı ortadadır.

Eğitimde 4+4+4 dayatması sonrasında okullarda yaşanan ve giderek derinleşen sorunlar, kalabalık sınıflar, okullarda yeterli altyapının olmaması, fiziki donanım eksiklikleri, kamusal, bilimsel, demokratik, laik ve anadilinde eğitimin önündeki engeller eğitim sisteminde yıllardır çözüm bekleyen sorunlardan ayrı ve bağımsız değerlendirilemez.

Türkiye’de eğitime ve diğer pek çok alanda yaşanan değişime yön veren örgütsel ihtiyaçlardan çok, son olarak 4+4+4 dayatmasında olduğu gibi, siyasal-ideolojik tercihler olmuştur. Bugün eğitim politikalarını belirleyen AKP zihniyeti ve onun liberal-muhafazakâr ideolojisi, yaşanan dönüşüm sürecini ileriye değil, geriye doğru işletmekte ısrar etmekte, eğitim sistemindeki mevcut merkezi, otoriter ve statükocu yapıyı daha da güçlendirmeyi öngörmektedir.

Eğitim sistemi ve okullar, elbette sadece mevcut sistemi yeniden üreten kurumlar, öğrencileri sistem karşısında zayıf, çaresiz, pasif varlıklara dönüştüren kurumlar olarak görülüp değerlendirilemez. Aksine, okullar, birçok siyasal-ideolojik mücadele ve çatışmanın, eğitimin öznelere tarafından (öğretmen, öğrenci, veli vb) gerek eğitim içinde gerekse de okul dışındaki, başta Eğitim Sen olmak üzere, çeşitli sendika, demokratik kitle örgütü ve veli derneği tarafından pratiğe aktarıldığı, bu anlamda birer mücadele mekanı olma özelliği olan kurumlar olarak ele alınmalıdır.

Eğitim sisteminde yıllardır yaşanan sorunların aşılması, Türkiye’de eğitimi hak ettiği noktaya taşımak, ancak eğitimin eşit, parasız ve kamusal niteliğini arttırmayı hedefleyen, herkesin eğitim hakkından eşit koşullarda ve kendi anadilinde yararlanabildiği koşullarda mümkündür. Bu nedenle eğitim sistemi sermaye ve piyasanın değil, halkın, emekçi sınıfların ihtiyaçları ve talepleri doğrultusunda düzenlenmelidir.

Powerpoint Eleştirel Düşünceyi Nasıl Öldürüyor?¹

Andrew Smith

Çeviri

Didem Gamze Dinç

Düzelti: Tarık Dinç

Hayatım boyunca dinlemiş olduğum en iyi der-
si hâla hatırlarım. Üniversitedeki ilk dönemimde
İngilizce ve felsefe bölümlerinin ortaklaşa verdiği
dizinin bir parçasıydı. Konunun Sartre'ın Varlık
ve Hiçlik'i olduğu düşünüldüğünde, bunun o
gece Hristiyan alemindeki en sıkıcı etkinlik ol-
ması beklenir. Ama değildi. Dersi veren Thomas
Baldwin'in şaşırtıcı biçimde yalın bir üslubu var-
dı. Bize bakarak tahtaya bir cümle yazıyor ve bir
an ruh çağırان bir medyum gibi o cümleye bakı-
yordu. Sonra dönüp gülümsüyor ve açıklamaya
başlıyordu.

Baldwin derslikte dolaşıyordu ama yavaşça. İkinci
nefes kesici cümleye kadar olan yolunu bir şekilde
bulmadan önce zaman zaman tamamen duruyor,
yitip gitmiş gibi görünüyor, bir anda bütün dün-
yanın mantığı mevzubahis gibi gözüküyordu. Bir
keresinde eli alnında o kadar uzun süre bekledi
ki az kalsın doktor çağırıyorduk. Öylesine odak-
lanıyordu, öylesine vardı ki nerdeyse zihninin
hareketini ve onun aracılığıyla kendinizinkini his-
sedebiliyordunuz. Bir saatlik bir söylevde daha az
sözcük hiç söylenmiş midir bilmiyorum ve buna
rağmen sonrasında heyecanlı heyecanlı konuşup
bara doğru yol alırdık. Bugüne değin ne zaman
keyfim kaçsa Baldwin'in ıstırapdan bulantıya
mantıksal geçiş açıklamasını hatırlarım ve kendi-
mi her daim daha iyi hissedirim.

Geçenlerde Radyo 4'te İngiliz üniversitelerindeki
ders verme standartlarıyla ilgili bir tartışma prog-
ramını dinlerken Baldwin'in konuşması aklıma
geldi. Üniversitede okuyan iki çocuğum var ve
dinledikleri dersleri faydasız görüyorlar. Bu yüz-
den eğitim bakanı Jo Johnson'ın söz konusu alan-
daki kalitenin "oldukça değişken" olduğuna dair
kanıtı bana pek şaşırtıcı gelmedi. Dahası halka
açık günlerdeki demolarda da normalde hoşuma
gitmesi gereken şeylerde ölesiye sıkıldım ve aynı
deneyimi yaşadım. Dolayısıyla kızım bana bu du-
rumu bozan bir istisnadan bahsedince ilk sorum
şu oldu:

¹ Bu yazı 23 Eylül 2015 tarihli The Guardian gazetesinde
yayınlanmıştır.

“Dersi anlatan kişi PowerPoint kullandı mı?”

“Hayır, sadece konuştu.”

PowerPoint kullanımı o kadar yaygın ki Lotte aradaki bağlantıyı anlamamıştı. Oysa dinlediğim dersler Microsoft’un müthiş başarılı “sunum” programının derin düşüncenin sadece düşmanı değil, aynı zamanda onu yok edici bir şey olduğuna ve en hevesli dinleyiciyi bile uyutmak için bilimsel olarak tasarlanmış olabileceğine dair içimde şüpheyi yer bırakmamıştı. Bunun neden böyle olduğunu araştırdıkça uyutucu etkisini her yerde görmeye başladım.

Bir anlığına öğretim etkinliğini düşünelim. PP savunucuları PP’in heyecanlı konuşmacıları cesaretlendirdiğini ve herkese bilgiyi sıralı bir şekilde sundurduğunu iddia ederler. Bir bakıma her iki önerme de doğrudur. Ancak bunun bedeli, konuşmacının dinleyicileri tamamen tahakküm altına almasıdır. Tahtada yazılar arasındaki boşluklar olasılıklarla canlı kalırken, PP ekranında aynı boşluklar ölüdür. Madde işaretleri, her zaman hak edilerek kazanılmamış sıkı bir hiyerarşik otoriteyi (dinleyiciye) dayatır. Kişi bunu ya tamamen kabul eder, ya da etmez. Herhangi bir hatalı mantık belirlendiğindeyse ekranda yeni bir görüntü çoktan yerini almıştır ve konuşmacı gönül rahatlığıyla yeni bir bilgiye yelken açmaktadır. Herkes ekrana odaklandığından hiç kimse — en azından konuşmacı bile — argümanın gücünü test edecek bir biçimde onu içselleştirmemektedir.

Yani sonuç canı sıkılmış birkaç öğrenciden mi ibaret? Bu ne kadar ciddiye alınması gereken bir durum? Eğer sorun bu noktada bitseydi, bu sorunun cevabı hayır olurdu. Ama öyle değil. PowerPoint’in çıkış noktasına bir göz atmak bu durumu açıklamaya yardımcı olabilir.

Çıkış öyküsü şöyledir: 1950lerin sonundan itibaren şirketler, yeni ürünler geliştirme zahmetine katlanmaktansa bir ihtiyaç yaratmanın daha önemli olduğunun, pazarlamacıları ihtiyaç algısı

yaratmada kullanabileceklerinin ve sonra bu ihtiyacı giderecek ürünler geliştirebileceklerinin farkına varmaya başlarlar (bu geçiş *Mad Men* adlı TV dizisinde gayet başarılı bir biçimde dramatize edilir). Bunu yapmak için farklı departmanların, fikirleri içeriden satmak amacıyla birbirleriyle konuşabilmeleri gerekmektedir. Bu yüzden eskiden sürekli toplantılar yapılırken artık toplantılarla ilgili toplantılar yapılmaya başlanmıştır. Vee işte buyrun modern dünyanın doğuşuna!

PowerPoint’in sunum öncüsü tepegözdür; bu yüzden PP ekranlarına bugün hala ‘slayt’ denir. Söz konusu program, çevrimiçi kriptografinin zaman lordlarından biri olan Whitfield Diffie’ye çok şey borçludur ancak Microsoft tarafından hemen kapılmıştır. Programın kodlama/pazarlama kökleri onun bilişsel üslubuna, durmaksızın doğrusal oluşuna ve kısa, olumlu, jargonsal ifadeleri—grinin tonlarınca sakince çözüme kavuşan argümanları — teşvik etmesine özgüdür.

Harward Business Review’in gözlemlediği gibi “madde işaretlerinin eleştirel ilişkileri belirsiz bıraktığının” farkına varıyor muyuz? Hayır, çünkü çoğu projeksiyon aletinin görece düşük çözünürlüğü yüzünden yazı karakterleri büyük, sözcük sayısı az olmak zorundadır ve bu yüzden de slayt sayısı fazladır. Böylesi bir geçit töreninin karşısında kendimizi kapatırız çünkü bizden hiçbir şey istenmez. PP’ye şüpheyi yaklaşan akademik görsel sunum uzmanı Edward Tufte’ye göre: “PP eften püften sunumların yapılmasını etkin bir biçimde kolaylaştırır.” PowerPoint aracılığıyla her şeyin bir tartışmadan ziyade maddeleşme eğilimi vardır: bilgi, tıpkı bir sinema filmiymiş gibi “film şeridi haline getirilir”—oysa sunum bir sinema filmi değildir, sunumu yapansa elbette bir Brad Pitt değildir. Bu yüzden insanların sıkılmasına şaşmamak gerek.

Ve sıkıntı bunun yalnızca küçük bir parçasıdır. En ünlü iki PowerPoint sunumunun şunlar olması bir tesadüf değildir: a) mühendislerin NASA yö-

neticilerine uzay aracı Columbia'nın üstündeki hasarlı levhaların korkulacak birşey olmadığını tartışmasız bir mantıksızlıkla açıklayarak yaptıkları sunum vb.). General Colin Powell'ın bir o kadar ne idüğü belirsiz, Irak'a savaş açmanın gerekliliğini anlattığı sunumu. Şu halde Irak'a olanlar için PowerPoint'i suçlamak, Donald Trump'ın varlığı için Darwin'i suçlamaya benzer ancak söz konusu program konunun ayrıntılı incelenmesini daha da zorlaştırmıştır. ABD askeri birliklerine bağlı tuğ-general McMaster, PP sunumun askeriyede yaygınlaşmasını sonradan şunları söyleyerek boşuna bir "iç tehdit"e benzetmemiştir: "Anladığını sanma ilüzyonu ve kontrol etme ilüzyonu yarattığı için tehlikelidir. Kimi sorunlar maddeler halinde sıralanamaz."

Belki daha da kötüsü 21. yüzyıl bağlamında Fransız yazar Franck Frommer'ın *PowerPoint Sizi Nasıl Aptallaştırır?* (*How PowerPoint Makes You Stupid*) adlı kitabında yönelttiği suçlamadır. PP önerme ve argümanları sadece denklemler halinde sunabildiğinden sanki bu önerme ve argümanların bir sahibi yok gibidir; bunlardan kimsenin kendini sorumlu hissetmesine gerek yoktur der. Bankacılık krizi sonrası dünyada bunun ne kadar tehlikeli ve aynı zamanda bir o kadar da baştan çıkarıcı olduğunu biliyoruz. Kimi uyanık iş dünyası liderleri bugün PP kullanımını sadece resimlerle sınırlandırarak Steve Jobs'un örneğini ve Tufte'nin öğüdünü takip ediyor.

Bugün gazatecilik alanında profesör olan, oldukça zeki ve teknoloji meraklısı, bu konuda epey kafa yormuş eski bir meslektaşımla konuştum. Akademisyenlerine, ders vermenin bir tür gösteri biçimi olduğunu ve böyle ele alınması gerektiğini hatırlatıyor. Üniversiteler üzerindeki kazanç sağlamaya—şirket gibi davranmaya yönelik yeni baskının iletişimcilerden araştırmacılara değin herkes üzerinde belirleyici olduğunu söylüyor. (Aslına bakarsak 2015'in piyasalaştırılmış dünyasında *metalaşmayan* ne var ki?)

Arkadaşım bana dersliklerinden PowerPoint'ı kaldırdıklarında öğrencilerinin onu geri istediklerini söyledi çünkü PowerPoint olmadığı zaman ders notlarını kendileri düzenlemek zorunda kalıyorlardı. Yaşadığımız yüzyılda bana göre en büyük düşmanımız ne insansız hava araçları, ne IŞİD, ne de iklim değişikliği. En büyük düşmanımız hayatı kolaylaştıran şeyler olacak.

Okullarda Dinsel Kültür

Türkiye Örneği

Rıfat Okçabol

Okul, velileri, öğrencileri, öğretmenleri, yöneticileri, teknik ve idari elemanları ve eğitim-öğretim süreçleriyle canlı bir sistemdir. Okul, okulu oluşturan bileşenlerin birbirleriyle ve çevresiyle etkileşim içinde olduğu bir açık sistemdir. Bu nedenle okulun bulunduğu çevredeki yaşantıların, kültürlerin ve anlayışların, belirli ölçülerde de olsa, okula yansması doğal bir durumdur. Ancak “okullarda dinsel kültür” ifadesi, okulun bir açık sistem olmasından kaynaklanan dinsel kültürü değil de, amaçlı ve planlı olarak okullarda üretilmek istenen dinsel kültürle ilgili bir söylemdir. Bu makalede, ilgili tarihsel sürece değinildikten sonra, Türkiye’deki durum irdelenmektedir.

Okullarda Dinsel Kültürün Tarihsel Gelişimi

İnançların insan yaşamı üzerindeki etkileri binlerce yıldır devam etmektedir. 8-9 bin yıl öncesinin insanı, anlayamadığı olayları, kendi aklıyla ürettiği değişik güçlere (tanrılara) atfetmiştir. Yaşamının bir bölümünü de, kendi ürettiği tanrıyı memnun etme eksenine üzerine oturtmuştur. Okul niteliğindeki oluşumlar da insanların tanrılar için diktikleri tapınaklarla ilişkili olarak ortaya çıkmıştır. Bazen hayvan, ay ve güneş gibi doğal nesneler, bazen firavun gibi insan tanrılar ve bazen de gök ve aşk tanrısı gibi her şeyin tanrısı üretilmiştir. İnsan aklının ürünü olan bu tanrılarının günlük yaşamla ilgili bir söylemleri/ önerileri olmadığından, okul içi dinsel kültürde dini yaşam anlayışı öne çıkmamış ve bazı dinsel pratiklerle sınırlı kalmıştır. Daha sonraları, Budizm ve Hinduizm gibi göksel (semavi) olmayan, bu dünyadaki yaşamla sınırlı öğretileri olan dinler ile ilahi bir gücün (tanrının) elçisi olduğunu ve tanrının bu dünya ve öbür dünya ile ilgili emirlerini aktardıklarını iddia eden peygamberler ortaya çıkmıştır. İddia edilen tek tanrıci inançlarda Yahudilik, Hristiyanlık ve Müslümanlık inançları benimsenip yaygınlaşmıştır.

Önce: Her Şey Din İçin

Yahudilik yalnız İsrail oğullarına özgü bir inançtır. Bu nedenle, tarihsel süreçte Yahudi inancının başka topluluklara benimsetilmesi yönünde bir mücadele olmamıştır. Yahudiliğin yaygın olduğu Kudüs’te Hristiyanlık ortaya çıkmış ve bu inancı benimseyenler üç yüz yıl kadar büyük sıkıntılara maruz kalmışlardır. (İstanbul-Bizans) Doğu Ro-

ma'nın 395'te Hristiyanlığı devletin resmi dini olarak kabul etmesi sonrasında ise, bu inancı benimsemeyenlere karşı güç kullanılmasına başlanmıştır. Hristiyanlığın oldukça yaygınlaştığı yıllarda Suudi Arabistan yarımadasında başlayan İslam inancı da, genelde güç kullanılarak yaygınlaşmıştır,

Yahudilik. İsrail oğulları, devlet olma niteliğini yitirdikten sonra, bu inancı ayakta kalma- var olma mücadelesi aracına dönüştürmüşlerdir. Bu nedenle Yahudilikte dini öğretim, tarihsel, ekonomik ve millî etkenlerle ilişkili olarak sürdürülmektedir. Aydınlanma süreci Yahudi toplumunu da etkilemiş, onların bir bölümü okullarında laik eğitime yönelmiştir. 1948'de kurulan İsrail devletinde, dini bayramlar ve pratikler, çocuğa devleti anlatmanın ve benimsetmenin aracı olarak kullanılmaktadır. Son yıllarda İsrail toplumu da, dini öğretim ve laik eğitim konusunda ayrışmaya başlamıştır. 2011'de yapılan bir araştırmaya katılanların yüzde 41'i dini öğretimin kişilere hoşgörü kazandırdığını ve yüzde 58'i de, dini öğretimin İsrail toplumundan ayrışmaması gerektiğini dile getirmiştir (Wess and Brackman, 2011). Bu bağlamda Dr. Benny Lau, laiklikten korkan ailelerin, dini liderlere tam anlamıyla bağımlılaşmış olduğundan yakınmakta, "Bağımsız olmak istemekten vazgeçip spiritüel eğilimlerin kölesi olduk" demektedir (akt Nashoni, 2011).

Hristiyanlık. Hristiyanlığın resmi din olarak kabulünden kısa bir süre sonra, bu inanç yaşamın her alanında belirleyici olmuş sonradan ortaçağ denen karanlık bir dönem başlamıştır. Hristiyanlığın hakim olduğu yerlerdeki okullar, öğretilerini Hristiyanlık üzerine kurmuşlardır. Örneğin Romalı Kayser Justinian'ın, felsefeyle uğraşılmasını için, eski Yunan kültürün öğretildiği Eflatun'un akademisini 529 yılında kapatmıştır (Tekeli, 1977: 17-18). Aziz Augustin'den (yaşadığı yıllar: 345-430) Aziz Thomas Aquinas'a (1225-1274) kadar pek çok din adamı, eğitimin amacını, insanın, Hristiyanlığı anlayıp uygulayarak öbür dünyaya hazırlanması olarak görmüştür.

Müslümanlık. Müslüman dünyasında ise, okulda dinsel kültür aktarımı, Müslüman devletlerin ortaya çıkmasından 400 yıl kadar sonra, Büyük

Selçukluların 1040'ta açtığı medreselerde başlamıştır. Osmanlı'nın sıbyan okulları ile medreseler vakıflar tarafından açılan okullar olduğundan, buralarda dinsel kültür hakim olsa da, teknik olarak devletin değil de ilgili vakıfların dinsel kültürü söz konusudur. Osmanlı, bilimsel derslerin ağırlıkta olduğu iptidai (ilkokul), rüştiye (ortaokul) ve idadileri (lise) devlet okulu olarak açarken, din dersleriyle de resmi olarak okullarda dinsel kültür aktarımına başlamıştır. Ancak Osmanlıda okuryazar oranı çok küçük olduğundan, tekke ve zaviye gibi dini kurumlara devam edenlerin dışında halkın edindiği dinsel kültür, aile içinde öğrendikleriyle sınırlı kalmıştır. Hristiyan dünyasında başlayan aydınlanma devrimi bu inançtaki ülkelerde ve biraz da Yahudilerde etkili olurken, Osmanlılarla diğer Müslüman ülkeler bu gelişmelere uzun süre kapalı kalmıştır.

Sonra: Dinsel Kültürden Uzaklaşma

Gelişen üretim biçimleri ve toplumlar arası etkileşimler nedeniyle ortaya çıkan sorunların çözümü için din kitapları giderek yetersiz kalmaya başlamıştır. Meraklı, sorunlarla ilgilenen, gözlem gücü yüksek ve aklını kullanan insanlar sayesinde, Hristiyan dünyasında, gerçeği dinde aramak yerine bilimsel araştırmalarda aramaya başlayanlar giderek artmıştır. Bilimselleşme, sanayileşme ve uluslaşma süreçleri ile Hristiyan ve Müslüman ülkeler arasındaki savaşlarla Hristiyan ülkelerin kendi arasındaki din savaşlarından da akıllanan Batı, giderek dini öğretimden laik ve bilimsel eğitime geçerken okullarda dinsel kültür aktarımına da giderek son vermiştir. Dinsel kültür aktarımı, sınırlı düzeylerde de olsa özel okullarda ya da cemaat okullarında, genelde devletin ve günlük yaşamın dini kurallara göre yönetilmesi yönünde değil de, gençlere bağlı oldukları inancın temel özelliklerini öğretmeyle sınırlı kalmıştır. Bu süreçte bazı ülkelerde, örneğin okullarda sabah duası ve okula dini simgeleri taşıyarak gelmek, laiklikle bağdaşmadığı için yasaklanmıştır.

Ancak kendi içlerinde laik ve bilimsel eğitime önem veren gelişmiş ülkeler, geri kalmış ülkelere sömürgeleştirirken oralarda Hristiyanlığı yaymaya devam etmişlerdir. Kenya Kurucu Devlet Başkanı Jomo Kenyatta bu durumu şu şekilde

açıklamaktadır: “Avrupalılar geldiklerinde onların elinde İncil, bizim elimizde ise topraklarımız vardı. Bize gözlerimizi kapatıp dua etmeyi öğrettiler. Gözlerimizi açtığımızda baktık ki İncil bizim elimizdeydi. Topraklarımız ise beyazların olmuştur” (akt. Kınikoğlu, 2009). Afrika’dakinin bir benzeri tüm Kuzey ve Güney Amerika’da gerçekleşmiştir. Gelişmiş/ kapitalist ülkeler, sömürdükleri ülkelerin okullarında dinsel kültürü dayatmış olsalar da, I. ve II. Dünya Savaşları sonrasında bağımsızlığını kazanan ülkelerin çoğu göreceli de olsa laik eğitim sistemini benimsemeye başlamışlardır.

Daha Sonra: Dinsel Kültüre Dönüş

Genellikle II. Dünya Savaşı sonrasında bağımsızlığını kazanan ülkelerin Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği (SSCB)’nin sosyalizm anlayışına sıcak bakması, Amerika Birleşik Devletleri (ABD)’ni rahatsız etmeye başlamıştır. Bu nedenle ABD, sosyalizmin bu ülkelerde yaygınlaşmasını engellemek için SSCB’nin güneyindeki Müslüman ülkelerde “yeşil kuşak” oluşturma projesini başlatmıştır. Yeşil kuşak, kısaca Müslüman ülkelerin sosyalizme yakınlaşmaması için laik devletten din devletine dönüştürülmesi projesidir. ABD, bazen maddi ve teknik yardımlarla, bazen de yandaşlarına yaptırdıkları darbelerle bu ülkelerde dini akımların güçlenmelerine yardım etmeye başlamıştır (Yıldırım, 2004).

Rönesans ve aydınlanma süreçleriyle Ortaçağın karanlığından çıkıp laik ve bilimsel eğitim anlayışına geçen toplumlarda bile, bugün okullardaki dinsel kültür konusu yeniden gündeme gelmiştir. Kapitalist ülkeler, 1980’lerde ABD’de Reagan ve İngiltere’de Thatcher yönetiminde başlayan yeni küreselleşme dalgasında, tüm ülkelerde dincileşmeyi körüklemeye başlamışlardır. Kapitalist sömürgeci, rahatlıkla sömürebilmeleri için, toplumları ülkelerinde ne olup bittiğiyle ilgilenmek yerine, inançlarla meşgul etme politikasından vazgeçmemektedirler. Bu nedenle, İslam ülkelerinde, toplumsal yaşamı şeriata göre düzenlemeye yönelik eğitim anlayışları ve uygulamaları güç kazanırken, bir zamanların laik Hristiyan toplumları da yoğun bir şekilde dini öğretim konusu ile uğraşmaya başlamışlardır.

Müslüman Ülkelerde. Türkiye’deki yeşil kuşak süreci, 1946’da çok partili döneme geçilirken, Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) iktidarının ABD’ye yakınlaşmasıyla başlayan ve gelişerek günümüzde de devam eden bir süreçtir. Diğer Müslüman ülkelerde, örneğin İran’da 1951’de seçimle iktidara gelen Musaddık, İran petrolünü devletleştirip bağımsız bir dış politika izleyince, ABD/ CIA tarafından 1953’te devrilmiştir. Musaddık sonrasında ağırlık kazanan dini öğretimden geçenler, 1979 yılında Şah’ı devirip şimdiki “molla Cumhuriyetini” kurmuşlardır.

ABD, 1952 yılında Kral Faruk’u devirip Mısır’da laik bir rejim kuran, Arap milliyetçiliğini savunan ve Süveyş kanalını millileştiren Nasır’a karşı, şeriatçı Müslüman Kardeşleri desteklemeye başlamıştır. ABD, 2011 yılındaki gerçek özgürlük girişimi olarak başlayan “Arap Baharı”nı bile, etkisini ve sömürüsünü pekiştirecek şekilde kullanmıştır. Mısır’da Sisi’ye darbe yaptırarak seçimle gelmiş Mübarek’i devirtmiş ve Müslüman Kardeşlerin iktidara gelip bir şeriat rejimi kurmasını sağlamıştır. Müslüman Kardeşler ABD’nin çizgisini aşınca da, yine Sisi’nin darbesiyle yönetimden uzaklaştırılmışlardır. ABD, Suriye’deki laik rejimi yıkmak için Türkiye’yi devreye sokmuş, Ortadoğu’nun başına ek olarak IŞİD belasını sarmıştır.

ABD, 1960’larda bağımsızlığını kazanan solcu Cezayir rejimine karşı gerici Cezayir İslami Kurtuluş (FİS) hareketini desteklemeye başlamıştır. 1959’da ortaya çıkan ve Filistin’in bağımsızlığı için çalışan laik El-Fetih örgütüne karşı, 1980’lerde şeriatçılığı öne çıkaran HAMAS’ı desteklemiştir. 1965’te Endonezya’da gerçekleştirdiği darbeyle, Çin dışında dünyada en fazla üyeye sahip Komünist Partiyi yok etmiş, bir milyona yakın sayıda devrimci işçi, köylü ve komünist birkaç hafta içinde katledilmiş, o ülke giderek günümüzün şeriat ülkesine dönüşmüştür. 1970 başlarında, tek bir ülke olan Pakistan’ın doğu kısmının ayrılmasını destekleyerek orada şeriatçı Bangladeş devletinin kurulmasını sağlamıştır. 1979’da, Pakistan’da darbe yaparak, laik Zülfükar Ali Butto yerine şeriatçı bir hükümet kurulmasını sağlamıştır. ABD, 1980’lerde Sovyet yanlısı Afgan rejimini devirmek üzere El-Kaideyi, Talebanları ve Hikmetyar gibi gerici oluşum ve kişileri desteklemiş, laik Afgan

rejiminin yıkılmasını sağlamıştır. Onları 11 Eylül 2001 günü New York'ta ikiz kulelere yapılan saldırıya kadar, özgürlük savaşçıları (freedom fighter) olarak tanımlamıştır. Bu ikiz kuleler saldırısıyla özgürlük savaşçıları ABD'nin çizgisini aştıklarında bu kez ABD, onları yok etmek için Afganistan'a saldırmıştır. Irak'a demokrasi getirme söylemiyle 2003'te saldırmış, laik Irak yerine, üçe bölünmüş ve şeriatı benimsemiş bir Irak ortaya çıkarmıştır. Bir zamanlar göreceli olarak laikleşmiş olan tüm İslam ülkeleri, şimdilik Suriye, Türkiye ve Sovyetlerden ayrılan bazı Türki cumhuriyetler dışında birer şeriat devletine dönüşmüştür.

Hıristiyan Ülkelerde. 1980'lerde başlayan küreselleşme dayatmalarıyla ademi-merkezi yönetime geçen ülkelerde eğitim sisteminin hızla özelleştiği ve de özelleşirken özellikle İslam toplumlarında dini öğretimin de yaygınlaştığı görülmektedir (Daun. 1996). Küreselleşme laik Batı ülkelerinde de etkili olmuş, devlet okullarında dini öğretimi savunanların sayıları da, karşıt görüşte olanların sayıları da hızla çoğalmaya başlamıştır. Dini ya da dini olmayan çok değişik inançlara sahip insanların yaşadığı ülkelerde devlet destekli dini öğretim, çatışma kaynağı olduğundan, düşünen ve duyarlı insanlar, toplumların geleceği için kaygı duymaktadırlar. Bu kaygı nedeniyle bazı ülkelerde dinlerin tanıtımı ile ilgili bilgiler, tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi, felsefe, sosyoloji, edebiyat gibi diğer kültür derslerin programı içinde okutulmaktadır

Laik Hıristiyanlar arasında, öğrencinin değişik inançlar hakkında bilgilendirilmesinin, onun ailesi tarafından koşullandırılmasını engelleyeceği gibi, ona olgunlaştığında seçebileceği değişik inançları tanıma fırsatı vereceğini düşünenler çoktur. Tek inancın öğretilmesi çocukların gelecek fırsat ve olanaklarını sınırlandırdığı, değişik inançların öğretilmesinin ise öğrencinin gelişmesine daha çok katkı verdiği savunulmaktadır. Bu yaklaşım inançlara hoşgörüyle yurttaş yetiştirmenin tek yolu olarak görülmektedir. Bu yöntemle insanların farklı inançlara karşı hoşgörüyle olarak yetiştirilmesi, hem ülke içinde hem de ülkeler arasında çatışma ortamını, toplumsal çalkantıları ve hatta savaş nedenini ortadan kaldırmaktadır. Bu anlamdaki dini öğretim hoşgörünün üretilmesi için en geçerli yöntemdir (Makedo, 1995).

Garvey (1993) gibi düşünenler ise, devletin çocuklara, yetişkinlik yaşamında seçebilecekleri politik görüşleri sunma yükümlülüğü yoktur ve tersi demokrasinin bozulmasına yol açabilir demektir (akt. Bartkowiak, ty). Genel eğitimde olduğu kadar, dinin hedefinde de insana zorlama yoktur. Her ikisinin ortak hedefi özgür iradenin gerçekleşmesidir. Özgür irade ise, seçme olanağı tanımayan tek yönlü bir tanıtımla gerçekleşemez. Birden çok dünya görüşünün bulunduğu ve bu görüşlerin artık kapalı kalamadığı çağdaş çoğulcu toplumda, öğrencilerin bunlardan haberdar olması, kendi görüşlerini daha iyi tanımaları ve ona bağlanma sorumluluğunu yüklenmeleri açısından gereklidir. Kimileri de örneğin University of Michigan (ty), ayrımcılık yaptığı, farklı öğretiler olduğu ve çok kültürlülük bilinci olmadığı için eğitim sürecinde dini öğretime yer olmadığını savunmaktadır.

Kimileri değişik toplulukların yaşadığı toplumlarda insanların birbirlerine karşı saygılı ve hoşgörülü olunması için ortak değerlerin öne çıkarılmasından yanadır. National Secular Society (ty) de, değişik kültürlerin yaşadığı toplumlarda yurttaşlık için değişik ulusal, bölgesel, dinsel ve etnik kimliklerin öğrenilmesi önemli olduğundan, yurttaşlık eğitiminin, toplumsal birliği sağlamada dini öğretimden çok daha etkin olduğunu savunmaktadır.

Kimileri öğretmenin dogmatik görüşte ya da diğer inanışlara karşı görüşte olması durumunda, öğretimlerin diğer inançları küçültücü yönde olabileceğini vurgulamaktadır. Günlük yaşamda her gün, olaylara başkalarının gözüyle de bakmamız gereken durumlar yaşamakta olduğumuz halde, dini öğretim, başkaları hakkında öğrendiklerimiz olaylara onların gözüyle bakmamızı engellemektedir (Jaffer, 2014).

Türkiye Okullarında Dinsel Kültür

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan birkaç ay sonra, 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı Öğretim Birliği Kanununun çıkarılmasıyla, adım adım laik ve bilimsel eğitime geçilmiştir. Aynı gün çıkarılan, 429 sayılı yasa ile de, siyasetin dinden ve askeri-yeden arındırılması için, Genelkurmay Bakanlığı (Erkan-ı Harbiye-i Umumiye Vekaleti) ile Din

İşleri ve Vakıflar Bakanlığı (Şeriye ve Evkaf Vekaleti) kaldırılmıştır. Bu bakanlıklar sırasıyla, Genelkurmay Başkanlığı ile dini hizmetleri devlet denetiminde yürütecek Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB)'na dönüştürülmüştür. Ancak II. Dünya Savaşı sonrasında, ABD'nin telkiniyle de dini eğitime yeniden yer verilmesiyle, bu kez laik eğitimden sapmalar başlamıştır. ABD'nin "Bizim oğlanlar başardı!" dediği 12 Eylül 1980 askeri darbesi ve sonrasındaki eğitsel gelişmeler ise, laik eğitim karşıtlığı üzerinden gerçekleşmiştir. Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP) iktidarı, 12 Eylül 210 halkoylamasıyla Anayasayı değiştirip yargı organlarında da kadrolaşmıştır. 2011 genel seçimlerinden sonrasında da çıkardığı yasalarla, laik sisteme son verip okulları dinsel kültürün merkezi haline getirmiştir.

Önce: Dinsel Kültüre Son (1924-1948)

Toplumun dini hizmetlerini yerine getirmek üzere 430 sayılı yasayla açılan imam hatip okulları, öğrenci yokluğu nedeniyle 1930'da kapatılmıştır. Bu arada din dersleri de okul müfredatlarından çıkarılmıştır. Dolayısıyla 1930 ve 1940'larda resmi olarak okullarda devlet eliyle dinsel kültür verilmesi durumu olmamıştır.

Sonra: Yeniden Dinsel Kültür (1949-1980)

ABD'nin önerisiyle, sözde demokratikleşme adına, 1949'da Türkiye'de seçmeli din dersi yeniden ilkökul programına girmiş ve Kuran kurslarının açılmasına başlanmıştır. Bu değişimin arkası çorap söküğü gibi gelmiştir. Demokrat Parti-A. Menderes* iktidarında imam hatipler yeniden açılırken seçmeli din dersi ortaokullara girmiştir. Yine de yapılan araştırmalar, 1950/1960 gençliğinin çağdaş evrensel değerlere sahip olduğunu göstermektedir (Hyman, Payashoğlu ve Frey, 1958; Kazamias, 1967; McCelland, 1963). O yıllarda okuyan kızlar, başlarını açmaya başlamışlardır.

Adalet Partisi-S. Demirel- iktidarında ise, 1960'larda seçmeli din dersi liselere girerken imam hatiplere kız öğrencilerin alınmasına başlanmıştır. 27 Mayıs 1961 Anayasasının getirdiği düşünce hürriyetinden ve üniversite gençliğinin bağımsızlığı savunmasından ve ABD karşıtlığından rahatsız olan Demirel, gerici oluşumları ve

örgütlenmeleri desteklemeye, İçişleri bakanı F. Sükan da, "İti (solcuları) kurda (ülkücülere) kıracağız" demeye başlamıştır. Türkiye Talebe Birliği, Komünizmle Mücadele Derneği, Milliyetçi Öğretmenler Derneği ve Aydınlar Ocağı gibi kuruluşlar okul dışında da gericileşmeyi savunan çabalara girişmişlerdir. Demirel zamanında 1975-1980 yıllarında imam hatip okulu sayısı 10 kat kadar artmıştır. Bu yıllarda, başta Aleviler olmak üzere seçmeli din dersini almayan yurttaşlara çeşitli baskılar uygulanmıştır. Ne yazık ki okullardaki dinsel kültürün temel amacı, her zaman için, isteyenlerin bu kültürü öğrenmesi değil de, herkesin bu kültürü öğrenmesi yönünde olmuştur.

Daha Sonra: Laik Eğitim Karşıtlığı (12 Eylül 1980-2003/2011)

12 Eylül askeri darbesini yapanların temel hedefi, Türkiye'yi küresel sömürgeci ekonomik sistemine uygun nitelikte olan 24 Ocak 1980 ekonomik kararlarını gerçekleştirmek olmuştur. Bu nedenle, 24 Ocak kararlarının mimarlarından Turgut Özal ekonomiden sorumlu başbakan yardımcısı yapılmıştır. Sonra da bu kararları rahatlıkla uygulamak için hazırlattıkları 1982 Anayasası ve çıkardıkları başka yasalarla gericileşmenin önünü açmışlardır.

a)12 Eylül-ANAP-Koalisyon Yılları

1982'de, (Sünni-Hanefi anlayışındaki) din kültürü ve ahlak bilgisi (DKAB) zorunlu ders olmuş, arkasından da eğitim ve kültür politikalarının Türk-İslam sentezi anlayışı doğrultusunda yürütülmesine başlanmıştır. 1983 yılında yayımlanan Devlet Planlama Teşkilatı (DPT)'nin Milli Kültür Raporu'nda, "Türk-İslam sentezi, din-devleti; millet, din cemaati; milli kültür, İslam kültürü; milliyet, İslamiyet; milliyetçilik, İslamcılık; Türk milleti, yüzde 99'u Müslüman olan Türkler; laiklik, din düşmanlığı; bilim de Kur'an'daki bilgiler olarak kullanılmaktadır" (Güvenç ve diğerleri, 1991: 49). "Bu rapora göre, Ansiklopedistler, Positivistler, Siyantistler (bilimciler, scientists), Marxistler, Evrimciler, Freud'çu psikolog ve hekimler, din ve ahlak düşmanlarıdır; o kadar ki rapora göre dinsiz ilim felakettir" (Güvenç ve diğerleri, 1991: 15). Aynı yıl, imam hatiplere harp okulu dışında üniversiteye geçme izni verilmiştir.

DİB, 12 Mart 1971 muhtırasından sonra Cumhuriyet'in 50. yılında hazırladığı kitapta, "Millî hakimiyet Kitabımızın ve Peygamberimizin gösterdiği yoldur" (DİB, 1973) derken laik çizgiden de sapmaya başlamıştır. 12 Eylül sonrasında da DİB tarafından yayımlanan el kitabında dinsizliğin, "her türlü faziletsizliğin doğmasına ve yayılmasına ve bunun sonucu olarak da ahlaki düşüncelerin kaybolarak toplumun bozulmasına" (Sanay, 1984: 37) neden olacağı yazılabilmektedir.

12 Eylül darbe yönetimi, genellikle muhafazakar kişilere siyasal parti kurmalarına izin vermiş ve 1983 seçimlerinde, Turgut Özal'ın Anavatan Partisi (ANAP) iktidara gelmiştir. ANAP da, 12 Eylül darbecilerinin tutumunu pekiştirerek sürdürmüştür (Okçabol, 2005). Okul yöneticileri muhafazakar kişilerden seçilirken, evrim kuramı yerine yaratılış düşüncesinin işlenmesine, çocuklara gerici yayınların önerilmesine, cemaatlerin okullara el atmasına ve Anadolu imam hatiplerin açılmasına başlanmıştır. Yetenekli çocukları cemaatleştirme işlevi gören cemaat okulları, yurtları ve dershaneleri ANAP zamanında açılmaya başlanmıştır. ANAP'ın son zamanlarında ise, ceza kanununda yer alan ve "devletin sosyal ve ekonomik veya siyasi veya hukuki düzenini, kısmen de olsa dini esas ve inançlara uydurmak amacıyla veya siyasi amaçla veya siyasi menfaat temin ve tesis eylemek maksadıyla, dini veya dini hissiyatı veya dince mukaddes tanınan şeyleri alet ederek ... propaganda yapan veya telkinde bulunan kimse, beş yıldan on yıla kadar hapisle cezalandırılır" şeklinde olan 163. madde yasadan çıkarılmıştır. ANAP'tan sonra gelen koalisyon hükümetlerinde de benzer yaklaşımlara devam edilmiş, gericilik yaygınlaşmaya devam ederken açık açık savunulur hale gelmiştir. ABD'nin, 1990'ların ikinci yarısında Türkiye'nin ılımlı-İslam'ı benimsemesini söylemeye başlayabilmesi de, 12 Eylül 1980 sonrasındaki laiklik karşıtı gelişmelerin doğal sonucu gibidir.

AKP, gerici dönüşümlerini yasalastırmadan önce yapılan bazı araştırmalar, 12 Eylül sonrasındaki Türkiye toplumunun, genelde okullarda edindiği dinsel kültür nedeniyle nasıl bir anlayışa sahip olduğunu göstermektedir. Örneğin öncelikli kimlik olarak kendilerini Müslüman olarak tanımlayanların oranı 1999'da yüzde 35,7 gibi yüksek bir orana

ulaşmıştır (Çarkoğlu ve Toprak, 2000). 1999 Gölçük depreminde ağır hasar görmüş 1.100 aile reisi üzerinden yapılan bir araştırmaya göre, aile reislerinin yüzde 70 kadarı, depremi "Allah'ın cezası, kıyamet alameti" olarak görmektedir (Milliyet Gazetesi, 15 Ağustos 2000). Bir başka araştırmaya göre üniversite okuyan gençlerin yüzde 80 kadarı, meleklerle, cinlere, perilere ve kadere inanmakta; tıp öğrencileri arasında Havva ile Adem'den türediğimize inananlar yüzde 65'i, fizik öğrencilerinde ise yüzde 83'ü bulmaktadır (Cumhuriyet Gazetesi, 8 Ekim 2001).

Dini Öğretim İsteği ve Gerçeklerden Kopukluk. Bu arada dini öğretim isteyenlerin sayıları da artmaya başlamıştır. Türkiye'de laik eğitime karşı çıkıp dini öğretimi savunanlar, genelde devletin laik eğitim yapması gereken okullarda yetişmiş kişilerdir. Örneğin DİB bünyesinde çalışanları kurduğu Türkiye Diyanet Vakfı (TDV)'na göre laik eğitim, "Vahyin bütünleştirici ve birleştirici imkanından kafaları, kalpleri ve eğitimimizi mahrum eden zihniyet"tir (TDV, 1996: 120). Yüksel Yüksel (1996: 15)'e göre de, Cumhuriyet devrimini gerçekleştirenler, **"Osmanlının ayak takımı olarak nitelenebilecek bir avuç çapsız, fikirsiz ama gözü kara ve ne kadar olabilirse o kadar halk düşmanıdır"** ve **"bunlar kemalist ve antikemalistleriyle birlikte hepsi laik, hepsi Batıcı, hepsi İslam düşmanı olan ter-sinden devşirmelerdir."**

DPT ve DİB gibi devletin resmi kurumlarının gerçekleri saptırdıkları bir Türkiye'de dini öğretimi savunanların önemli bir bölümü de benzer yolu izleyip düşüncelerini açıklarken gerçekleri çarpıtmayı yeğlemektedirler. Örneğin Bulut (2011: 31)'un, "Din eğitiminin toplumsal yansımalarının önemli bir noktasını sosyal barış oluşturmaktadır" söylemi, tarihsel ve günümüz gerçekleriyle bağdaşmamaktadır. Hz. Muhammed'in ölümü sonrasında halife olan 4 kişiden, (biri onun damadı olmak üzere) üçü öldürülmüştür. Hz. Muhammed'in torunları öldürülmüş ve bu torunların dedeleri yanına gömülmelerine bile izin verilmiştir. Hem Müslüman Arap devletleri hem de Selçuklular ve Osmanlılar, öncelikli olarak diğer Müslüman devletleri yok ederek güç kazanmışlardır. Osmanlının yok ettiği Anadolu beylikleri

Müslüman beyliklerdir. Osmanlının, Otlukbeli, Mercidabık ve Ridaniye savaşlarında yok ettiği devletler de Müslüman devletlerdir. Türkiye ve diğer İslam ülkelerinde son yıllarda yaşanan gerçekler de, toplumsal yaşamda din vurgusunun, toplumlara barış getirmediğini göstermektedir.

Bilgin (1998:78-80) de, “Meselenin bir diğer boyutu ise din öğretimini genel eğitim dışında tutma tecrübeleri, yetişen nesiller arasında ayrışmaların yaşanmasına ve de milli birlik ve bütünlük için bir tehlikeye yol açmıştır” demektedir. Bu söylem de gerçeklerle bağdaşmamaktadır. Çünkü toplumdaki ayrışmalar genelde din üzerinden yaşanmış ve yaşanmaktadır. Osmanlıdaki Alevi/Şii katliamları ve “Din elden gidiyor” kalkışmaları, Cumhuriyet dönemindeki isyanların bir bölümü, Cumhuriyet yıllarında din adına gerçekleştirilen Kanlı Pazar, Kahramanmaraş, Çorum ve Sivas katliamları ile son yıllarda ortaya çıkan Hizbullah’ın genel yaklaşımı hiçbir şekilde toplumsal barışı sağlamak için değildir. Halkın çoğunluğu Müslüman olan diğer ülkelerde de benzer bir durum vardır. Afganistan, Cezayir, Irak, Libya, Mısır, Pakistan, Suriye ve Yemen gibi ülkelerde, inanç farklılıkları nedeniyle birbirlerini öldürenler genelde dini öğretiminden geçen kitlelerdir.

Bilgin (s.24), “Genel eğitim içinde din öğretiminin yeri bakımından göz önünde bulundurulması gereken bir diğer husus ise, ülkemizin yaklaşık % 99’u kendini Müslüman olarak görmekte ve doğaldır ki kendi dinini öğrenmek istemektedir” derken de gerçeklerden uzaklaşmaktadır. “Ülkemizde bugün için Batıda olduğu gibi, çok dinli ve çok kültürlü çoğulcu bir toplumsal yapı söz konusu değildir” diyenler de gereceklerden kaçmaktadır. Çünkü Türkiye’de, Sünni-Hanefi inancında olmayan, Hristiyan, Yahudi, Alevi, Süryani, Şii Şafii gibi farklı inanç sahiplerinin oranı toplam nüfusun yüzde 20’sine yakındır. Bu toplumda, DİB’in reddettiği inançlarla R.T. Erdoğan’ın küçümsediği inançlar da vardır. Ayrıca, Sünni-Alevi olan gruplar içinde olduğu gibi, Sünni inancında olan Arap, Kürt ve Türklerin kendi aralarında olduğu gibi, Alevi olan Arap, Kürt ve Türkler arasında da farklar vardır. Bu ülkede, 1972 yılında meslek ortaokulları kapatıldığında (imam hatip ortaokulları da kapanmıştı, ancak imam hatip li-

selerine dokunulmamıştı), iki yılda imam hatip liselerine gidenlerin sayısı yüzde 70 kadar azalmıştı (Öcal, 1996). 1997 yılında kesintisiz sekiz yıllık eğitime geçildiğinde de, imam hatip liselerine gidenlerin sayısı da birkaç yüz binden 64 bine düşmüştü (Okçabol, 2005). Ayrıca imam hatip liselerine giden öğrenci sayıları azaldığında Kuran kurslarına gidenlerin sayılarında da anlamlı bir artış olmamıştır. İmam hatip lisesi varken liseye giden öğrenci sayısı azalıyorsa, toplumun yığınlar halinde dinini öğrenmek istediği iddiası gerçekçi bir iddia olmamaktadır.

Hem toplumun dinini öğrenmek istediğinden dem vurmaktadırlar hem de, “Ülkemiz şartlarını dikkate aldığımızda, zorunlu din öğretiminden vazgeçme görüşü birçok yönden sakıncalıdır. Öncelikle isteğe bağlı din dersi uygulaması 1949 yılından başlayarak 30 yıl boyunca sürdürülmüş ve işe yarar bir sonuç alınamamıştır” (Aydın, 2007) demektedirler. Seçmeli din dersinden sonuç alınamaması toplumun aile içinde öğrendiklerinin ötesinde dinini öğrenmeye pek hevesli olmadığını göstermektedir. **“Çeşitli İslam ülkelerinde değişik mezhep mensupları olduğundan Suudi Arabistan’daki din dersinin içeriği ile Tunus’taki din dersinin içeriğinde ayrılıklar olması normaldir” (Aydın, 2007)** diyenler, Türkiye’deki inanç farklılıklarını görmezden gelip herkese tek bir inancı dayatmak istemektedirler.

“Okul, dinî bir tavır da takınamaz. ... Çok amaçlı toplumun okuluna uygun olan, ideolojik bir öğretim amacı değil, fakat öğrencilerin, gerçeğin bütünü ile karşılaşmasını hedef alıcı bir öğretimdir” diyen Bilgin (1998: 67-68), sonra da “okul öğrencilere, İslâm dininin getirdiği dünya görüşünün temel ilkelerini tanıtmak, onlara gerçeğin dinî açıdan nasıl yorumlandığı konusunda bilgi vermek durumundadır” demektedir. Sünni-Hanefi inancının okullarda öğretilmesini savunan bu söylem de gerçekçi değildir. Çünkü gerçek, bilimsel buluşlarla ilişkili olarak ortaya çıkan söylemler olurken, din ile ilgili olan söylemler ise, gerçeğe değil inançla ilgili söylemlerdir. Ayrıca İslam inancı gerçeği yansıtıyorsa, diğer inanç sahipleri için de kendi inançları gerçeği yansıttığından, inanç üzerinden gerçeğe ulaşmak olanaksızdır. Oysa dini içerikli olmayan öğretimler, tüm farklı inançtaki-

lerin de işine yarayan ve herkes için geçerli olan “gerçek” bilgilerdir.

Kimileri 1983 DPT Özel İhtisas komisyonu gibi, milli kültürün İslam kültürü olduğunu sanmakta ya da savunmaktadır. Örneğin Bilgin (1998: 68), “İçinde yaşadığımız toplumun kültürel mirasını yeni nesillere aktarmak gibi bir görevi bulunan eğitimin, kültürü oluşturan İslam’ın yeni nesillere tanıtılması kültürel amacı, oluşturmaktadır” derken de, çarpıtmaktadır. Çünkü Türkiye/Anadolu kültürünü İslami kültürle sınırlamak, hem Anadolu’nun tarihsel geçmişine ihanettir hem de kültür kavramını sınırlamaktır. İslam daha ortaya çıkmamışken Anadolu’da nice kültürler üremiştir. İslam anlayışı Anadolu’da hakim olduğunda da, Anadolu Selçuklu ve Osmanlı zamanında yüzyıllarca İslam olanlarla diğer inanç mensupları iç içe yaşarken geçmişten gelen Anadolu kültürüne yeni öğeler katmışlardır. Bu kültürel öğelerin çoğu inançlardan bağımsız öğelerdir.

İslam’ın kültürü oluşturduğu söylemine göre, örneğin Türkiye’ye turist olarak gelen Suudi Müslüman Araplarla Anadolu’da yaşayan Müslüman Türklerin aynı kültüre sahip olmaları gerekir. Bu iki grubu gözlemlemek bu söylemin ne denli geçersiz olduğunu göstermektedir. Bırakın Suudi Arap ile Anadolu Türkünü karşılaştırmayı, Suudi Arap ile Suudi Bedevinin kültürleri bile farklıdır. Din kültürel öğelerden biri olsa da, dil, etnik köken, yaşanan coğrafya, tarihsel geçmiş, çevre ülke ve kültürlerle etkileşim ile üretim biçimleri ve ilişkileri kültürleri oluşturan etkenlerdir. Türkiye kültürü söz konusu olduğunda, Anadolu’da yaşamış onlarca kültürün de mirası vardır. Ayrıca Türkiye’nin doğusunda, batısında, güneyinde ya da kuzeyinde yaşayanlar arasında da bazı kültürel farklar mevcuttur. Kültürde “dil”in önemi nedeniyle, İslami öğretimi savunanlar Arapçaya önem verilmesini istedikleri gibi, yeni Türkçeden Osmanlıcaya dönülmesini de istemektedirler.

İşin özünde, dini öğretimi savunanlar, dinin toplumda belirleyici olması nedeniyle değil de, din öğretimi üzerinden toplumu tek tipleştirmek için bu tür savunmalar yapmaktadırlar. Örneğin Güzel (1998: 26-27)’e göre dini öğretimin amacı, “**insanı kamil bir Müslüman olarak yetiştirmek-**

tedir. ... Kamil insan, durmadan Allah’ına varacak yolları arayan insandır. Kamil insan inandığı gibi yaşayan veya yaşamaya çalışan insandır... İslam’ın hedeflediği insanı kamil, İslam dışı eğitim sistemleri ile mümkün değildir... İslami eğitimin gayesine uygun düşebilmesi için besmelenin kitapların başına yazılması, her derse ve her işe başlarken besmele çekilmesi gerekir. Beş vakit namazın kılınması için okullara mescitler tahsis edilmesi, namazın kılınması sağlanmalıdır. Cuma günleri Cuma namazının kılınması için programlar ona göre ayarlanmalıdır”. Her ana-babanın sadaka-i cariyeye olan hayırlı çocuk yetiştirmelerini belirten Yılmaz (2005) da, İslâmî eğitimin gayesini şöyle formüle etmektedir: “**Küfür karanlığında olan insanları aydınlığa; cehalette olanları ilme, irfana ve medeniyete; sapıklıkta olanlara kitap ve hikmeti öğreterek hidayete çıkarmaktır”.**

b)AKP’nin İlk 8 Yılı (2003-Haziran 2011)

AKP iktidar olur olmaz, kendi Sünni-Hanefi inancını okullarda yaymak için, kutlu doğum haf-tası kutlamalarını başlatmak, imam hatip liselerini öne çıkarmak ve üniversiteye geçişte uygulanan katsayı kaldırmak gibi her yolu denemeye başlamıştır. Bilindiği gibi ENSAR vakfı, kendilerini, “İmam Hatip Camiası, bir mektep mensubiyeti ya da bir diploma değildir. Bir Zihniyettir, Bir Mis-yondur” ifadeleriyle tanıtan bir vakıftır. Bakanlık, bu vakıfla, çağdaş değerlerin değil de yalnız dini değerlerin öne çıkarıldığı Dini Değerler Eğitimi projesini okullarda uygulamaya başlamıştır. Bu dini değerlerin, 19. Milli Eğitim Şurası’nın önerisiyle okulöncesi kurumlarda da işlenmesine geçilmiştir. Cemaat okulları, yurtları ve dershaneleri bu yıllarda daha da artmıştır. Bakanlık 10 bin yoksul öğrenciyi sınavla seçip bu okullarda okutmaya kalkışmıştır.

Ancak, AKP’nin laiklik karşıtı girişimlerin bir bölümünü, anayasanın temeli olan laik, demokratik ve sosyal hukuk devleti anlayışına sahip çıkan Cumhurbaşkanı A. N. Sezer engelleyebilmiştir. Gericici girişimlerin bir bölümü de, Anayasa Mahkemesi (AYM) ve Danıştay tarafından durdurulmuştur. Yine de AKP’nin 2003-2011

yılları arasındaki çabalarıyla toplumun daha da muhafazakarlaştığı ortaya çıkmıştır. Örneğin Akşit ve diğerleri (2015: 487)'in araştırmasına göre, 1999'da kendini Müslüman olarak tanımlayanlar yüzde 35,7 iken bu oran 2011 yılında yüzde 47,1'e yükselmiştir. 2011 genel seçimlerinden 2 ay kadar sonra, AKP 2011 Eylülünde başladığı gerici dönüşümleri gerçekleştirmeden önce Türkiye Değerler Araştırması yapılmıştır (Esmer, 2011). Bu araştırmaya göre de, toplumda, eşcinsellerle, AIDS'lilerle, nikâhsız yaşayan çiftlerle ve Tanrıya inanmayanlarla komşuluk yapmak istemeyenler yüzde 60'ı, her zaman dinin doğru olduğu görüşünde olanlar yüzde 77'yi, kocasından izin almadan kadın bir yerden bir yere gidemez diyenler yüzde 85'i bulmaktadır.

Günümüzde: Dinsel Kültürün Yasallaşması (Haziran 2011 sonrası)

2007 sonunda Cumhurbaşkanı olan A. Gül sayesinde Anayasa değişikliği sonrasında AYM ve Danıştay'da kadrolaşmayı başaran AKP, 2011 seçimlerinden sonra piyasacı ve gerici dönüşümleri rahatlıkla yasal zemine oturtmuştur (Okçabol, 2013a). Seçim sonrasında çıkarılan 651 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA)'nin bilimsel niteliği yok edilmiştir. 652 sayılı KHK ile din öğretimi genel müdürlüğü bakanlığın en gözde müdürlüğüne dönüştürülmüştür. 653 sayılı KHK ile de Kuran kurslarına başlama yaşında sınır kaldırılmıştır.

2012 yılının ilk aylarında Başbakan Erdoğan'ın "Dininin ve kininin davacısı olacak gençler" istemesi sonrasında, okullarda dinsel kültürün yasallaşması hızla gerçekleştirilmiştir. Önce 2012 Martında 4+4+4 yasası çıkarılmıştır (Okçabol, 2012). Bu yasayla imam hatip ortaokulları açılmış, Hz. Peygamberin hayatı ve Kuran-ı Kerim dersleri seçmeli ders olmuştur. Arkasından, temel din bilgisi adlı bir başka seçmeli ders getirilmiştir. Temel Ortaöğretime Geçiş (TEOG) düzenlemesine geçilip DKAB dersi TEOG çerçevesinde sınav yapılacak 6 dersin içine alınmıştır (Okçabol, 2013b). Bu yolla yeterince dini (Sünni-Hanefi) bilgisi olmayanların liseye geçmeleri engellenmiştir. Genel liseler ve meslek liseleri kapatılıp bir kısmı Anadolu liselerine diğerleri imam hatip liselerine

dönüştürmüştür. Anadolu liselerini kazanamayan ve özel liselere gidemeyenler, imam hatiplere ya da açık liseye gitmek zorunda bırakılmıştır. Kıyafet yönetmeliği değiştirilerek, öğrencilere çağdaş giysiler yasaklanırken türban serbest bırakılmıştır. Okullara mescit açma koşulu getirilmiştir. Ortaöğretim yönetmeliği değiştirilerek (Okçabol 2013c), soran, eleştiren ve araştıran öğrenci yetiştirme ilkesinde vazgeçilirken öğrencilere evlenme izni verilmiştir. 19. Milli Eğitim Şurasında, değerler eğitiminin anaokulunda ve DKAB dersinin de ilkokulun ilk sınıflarında okutulması önerisi uygulamaya konmuştur.

AKP'nin/Bakanlığın bu dönüşümlerle de yetinmediği görülmektedir. Öğretmenlerin ders kitabı dışında öğrencilere kitap önermeleri yasaklanırken, Türkiye Gençlik ve Eğitim Hizmet Vakfı (TÜRGEV) ile ENSAR vakfına imam hatiplerde her türlü etkinlik yapma ayrıcalığı verilmiştir. Kutlu doğum haftası kutlamaları, okullarda öğretilen dinsel kültürün uygulama alanına dönüştürülmüştür. Hem örgün eğitim kurumları hem de yaygın eğitim kurumları, hafızlık yarışması uygulama yarışına girmiştir. İlkokul öğretmenleri içinde kızların okula türbanla gelmesini isteyenlerle kadın öğretmenlerine, "Biliyorsun hocam başı açık olmak günah; sen ne zaman örtüneceksin?" sorusunu soran öğrenciler artmaya, öğrencilerine sınav öncesinde "okunmuş piring" satan DKAB dersi öğretmenleri ortaya çıkmaya başlamıştır.

Hemen her gün okullarda dinsel kültürü pekiştirecek girişimlerle ilgili haberler çıkmaktadır. Örneğin Burdur'da okulöncesi kurumlarda "yemek duası" okutulmasına başlanmıştır (Cumhuriyet Gazetesi, 3 Mart 2015). İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü'nün çıkardığı 'Değerler Eğitimi Özel Sayısı'nda, Türkiye'nin değerlerinin Kuran ve din olduğu vurgulanmış, "Bilim mi? Çok da işe yaramadığı tecrübe edildi" ifadesine yer verilmiştir (www.birgun.net, 6 Mart 2015). Şuurlu Öğretmenler Derneği'ne, okullarda "cihat" anlayışını yayma etkinlikleri yapma izni verilmiştir (www.hurriyet.com.tr, 11 Mar 2015). Bir ilçede, ilkokullara, "Her çocuk İslam doğar" afişleri asılacaktır (www.evrensel.net, 13 Mart 2015).

Sonuç

Okullarda dinsel kültür (Sünni-Hanefi kültürü), tarihin hiçbir döneminde görülmemiş derinlikte ve yoğunlukta uygulamaya konmuştur. Bu öğretim sisteminden geçenlerin, toplumsal cinsiyet eşitliğini, insan haklarını ve bilimselliği benimsemesi kolay değildir. Okullarda, kocanın gerektiğinde karısını hafifçe dövebileceğini belirten “veda hutbesi bağlamında insan hakları kompozisyon yarışması” düzenleyen (istanbul.mazlumder.org, 29 Mayıs 2015) ve bale gösterisini “kültürümüzde yok” (www.sozcu.com.tr, 24 Nisan 2015) diyerek yasaklayan zihniyet ile çocuklarımızın çağdaş dünyanın akli başında insanı olması olanaksızdır. Okullardaki bu dinsel kültür dayatması yetmezmiş gibi, Kuran kurslarıyla, halk eğitim merkezlerinde düzenlenmeye başlayan hafızlık kursları ve yarışmalarıyla, DİB’in her alana el atan fetva ve projeleriyle, üstüne üstlük medreseleşen üniversitelerle bu toplum derin bir karanlığa sürüklenmektedir.

Bu arada, R.T. Erdoğan, Arap Baharı sırasında Mısır ziyaretinde onlara laik bir anayasa yapmalarını önerirken, “Türkiye’de anayasa laikliği, devletin her dine eşit mesafede olması olarak tanımlar” (www.hurriyet.com.tr, 15 Eylül 2011) diye açıklama yapmıştır. Bu tanımdan hareketle, laik eğitim, inançlar karşısında tarafsız olan ve tek bir inancın öğretimine yer vermeyen eğitim olmaktadır. Ancak R.T. Erdoğan seçim meydanlarında, imam hatip okullarının laiklikle bağdaşmadığını söyleyenleri, “Bölücülükle” suçlamaya başlamıştır. Bazı gerici kişi ve yayın organları da, laik ve bilimsel eğitimi savunanları, yani her inanca saygı duyulup eşdeğer verilmesini savunanları İslam düşmanı olarak karalamaya başlamıştır. Bu tutum ve anlayışlar, barış içinde ve huzurlu bir yaşamı tehlikeye sürükleyen tutum ve anlayışlardır. AKP’nin okullarda AKP’yi yeniden üretmesi durdurulamazsa, bu tür öğrenimden geçenlerin yığınlar halinde IŞİD’leşmesi, Hizbullahlaşması ya da Talebanlaşması ile ülkenin şariat ülkesine dönüşmesi kaçınılmaz olacaktır. Çözüm, bir an önce gerçek laik ve bilimsel eğitime işlerlik kazandırılmasından geçmektedir; dini öğretimi zorunlu öğretim dışına çıkarıp ya her inanç için yaygın eğitim kurumlarında sürdürmek ya da cemaatlara bırakmaktır.

Kaynakça

- Akşit, B.; Şentürk, R.; Küçükural, Ö. ve Cengiz, K. (2015). Türkiye’de dindarlık. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Aydın, M. Z. (2007). Okulda din dersi tartışmaları. **CÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi**, XII/2, 5-71. www.mehmetzekiaydin.com/okudadindersi.doc, erişim 6 Mart 2015.
- Bartkowiak, J. J. (ty). Religious education in the public schools, <https://www.bu.edu/wcp/Papers/Soci/SociBart.htm>, erişim 7 Mayıs 2015.
- Bilgin, B. (1998). **Eğitim bilimi ve dini eğitim**. Ankara: Gün Yayınları.
- Bulut, R. (2011). Okullarda din öğretiminin temeli ve işlevleri, http://sosyaldergi.usak.edu.tr/Makaleler/486840952_201101makale2.pdf, erişim 17 Mart 2015.
- Çarkoğlu, A. ve Toprak, B. (2000). **Türkiye’de din, toplum ve siyaset**. İstanbul: TESEV yayınları.
- Daun, H. (1996). **National forces, globalization and educational restructuring**. Stockholm: Stockholm Üniversitesi.
- DİB (1973). **Hutbeler**. Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Esmir, Y. (2011). **2011 Türkiye Değerler Araştırması Sonuçları**. <http://www.bahceschir.edu.tr/habergoster/index/hid/664>, erişim 20 Ekim 2011.
- Güzel, A. (1998). Nasıl bir eğitim? **İlkadım**, 123, Ekim, 26-27.
- Güvenç, B.; Saylan, G. ve Tekeli, İ. S. (1991). **Türk İslam sentezi**. İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- Hyman, H. H.; Payaslıoğlu, A. ve Frey, F. W. (1958). The values of Turkish college, **The Public Opinion Quarterly**, 22, Fall, 275-291.
- Jaffer, S. (2014). Why school sideline religious education? <http://www.theguardian.com/education/mortarboard/2014/jan/15/dont-dismiss-religious-education-school>, erişim 7 Mayıs 2015.
- Kazamias, A. M. (1967). Exploring the values and attitudes of lise youth, **Comparative Education Review**, February, 22-37.
- Kınıkoğlu, N. G. (2009). Kara Afrika’nın kara bahtı: Sömürge dönemi ve Somali korsanları, http://www.radikal.com.tr/yorum/kara_afrikainin_kara_bahiti_somurge_donemi_ve_somali_korsanlari-927512, erişim 6 Nisan 2015.
- Macedo, S. (1995). Multiculturalism for the religious right? Defending liberal civic education, **Journal of Philosophy of Education**, 29, 2, 223-238.
- McClelland, D. C. (1963). National character and economic growth in Turkey and Iran, Lucian, W. P. (der.) **Communications and Political Development**. Princeton: Princeton University Press.
- Nahshoni, K. (2011). Rabbi slams blind obedience to rabbis, **Jewish World**, 5 Haziran 2011. www.yentnews.com/articles/0,7340,L-4076630,00.html, erişim 11 Mayıs 2015.
- National Secular Society (ty). Reform religious education, www.yentnews.com/articles/0,7340,L-4076630,00.html, erişim 11 Mayıs 2015.
- Okçabol, R. (2013a). **AKP iktidarında eğitim**. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- (2013b). Ortaöğretime geçişte yeni sınav sistemi: 1 yerine 12 sınav! **abece**, 327, Kasım 2013, 11-14.
- (2013c). Ortaöğretime yeni yönetmelik, **Eleştirel Pedagoji**, 5, 30, Kasım-Aralık, 107-113.
- (2012). Gericileşmenin ve piyasalaşmanın şifreleri 635, 651, 652, 653, 666, 4+4+4 ve ..., **eğitim, bilim toplum**, 39, Yaz 2012, 28-41.
- (2005). **Türkiye eğitim sistemi**. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Öcal, M. (1996). **15. Milli eğitim şurası ve okullarımızda din eğitimi**. İstanbul: Türkiye Gönüllü Teşekkülleri Vakfı yayını.
- Sanay, E. (1984). **Gurbetçinin el kitabı**. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, No: 238, Emel Matbaacılık Sanayii.
- TDV (1996). **Türk eğitim sistemi: Alternatif perspektif**. Ankara: Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi.
- Tekeli, Ş. (1977). Klasik Yunan biliminin batıya geçişi, Sinanoğlu, S.; Öktan, F. ve Türkkan, C. (derleyenler) **Klasik çağ düşüncesi ve çağdaş kültür** (14-28). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- University of Michigan (ty). Religion in school: A look at how religious education influence education, http://sitemaker.umich.edu/356.weitz/disadvantages_of_religion_in_education, erişim 11 Mayıs 2015.
- Yıldırım, M. (2004). **Sivil örümceğin ağında**. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Yılmaz, Y. (2005). Türkiye’de din eğitimi, **Bilim ve Din**, 89, Kış. <http://www.koprudergisi.com/index.asp?Bolum=EskiSayilar&Goster=Yazi&YaziNo=659>
- Yüksel, H. (1996). Cumhuriyet dönemine Türk aydını, **Akademya**, 4, Ekim, 15-18.
- Wess, R. ve Brackman, L. (2011). Seculars: Religious education intolerant, **Jewish World**, 5 Haziran 2011. www.yentnews.com/articles/0,7340,L-4076630,00.html, erişim 11 Mayıs 2015.

Müslüman Toplumda Eğitim, Laiklik ve Laik Eğitim¹

Ünal Özmen

Batı'da entelektüellerin baş etmeye çalıştığı eğitimin öncelikli problemi, kamusal bir hakkın, piyasa için ve piyasanın ihtiyaçlarını karşılamak üzere yeniden şekillendirilmesine itiraz olarak görülüyor. Eğitimin piyasa kontrolüne girmesi bilgi, bilgi kaynakları ve sertifika merkezlerinin (okullar, kurs merkezleri vb.) zenginler tarafından kontrol edilmesini beraberinde getiriyor. Piyasa, eğitim üzerindeki denetimini ise büyük ölçüde emeği referansına bakarak ücretlendirme politikasıyla gerçekleştiriyor. Bu yolla zenginler bir yandan bireyler arası rekabeti kızıştırıp yoksulları geçerli diplomayı satın almaya teşvik ederken diğer yandan aleyhlerine işleyen düzenlemelere karşı politika üretme olanakları tümüyle ellerinden alınıyor. Bütün dünyanın problemi olmakla birlikte gelişmiş Batı ülkelerinde mücadele, bu sermaye saldırısını püskürtme yönünde; yani daha ziyade ekonomik boyutta, sınıfsal karakterde sürüyor.

Ancak dünyanın başka bir bölgesinde, özellikle Müslüman ülkelerde eğitim, modernleşme ve karşıtları arasındaki mücadele alanı olarak önem kazanıyor. Örneğin hiçbir gelişmiş Batı ülkesinde “laik”, “bilimsel”, “demokratik”, “anadilinde eğitim” tek bir sloganda bir arada kullanılmazken Türkiye’de demokratik eğitim mücadelesinin sloganı “Laik, Bilimsel, Demokratik ve Anadilinde Eğitim”dir. Bu slogana “Demokratik”ten sonra gelmek üzere “parasız”ı da dahil etsek de şimdi-

¹ V. Eleştirel Eğitim Konferansı (Polonya) konuşma metnidir.

lik pek ilgi görmüyor. Görüldüğü gibi Türkiye, Batı'dan farklı olarak mücadelesini başka cephelerde, kültürel diyebileceğimiz bir meydanda sürdürüyor. Kültürel talepleri dile getiren bu slogan Türkiye'ye özgü; diğer Müslüman ülkelerde bu kavramların ifade ettiği değerler, kazanılma şansı görülmediği için uğruna mücadele etmeye değer konumunda değil.

1980'li yıllara dek Türkiye'de eğitimsel talepler, genellikle eğitime erişim ve aydınlanma arzusunu dile getiren başlıklar altında dile getiriliyordu. O dönemin belli başlı sloganları "Halk için eğitim", "üretim için eğitim", "iş içinde eğitim", "herkese eğitim hakkı", "her köye bir okul", "emperyalist eğitime hayır"dı. "Laik, bilimsel ve çağdaş eğitim" diğerlerinin yerini 70'li yıllarda almaya başladı. Sloganların seyri, Türkiye'nin 70'li yıllardan itibaren modernleşme yolunda aldığı mesafeden uzaklaşmakta olduğunu ve bundan dolayı mücadelenin, eğitimin niteliğine ilişkin alanlara kaydığını göstermektedir.

Mısır, Tunus, Ürdün gibi Müslüman ülkeler de modernleşme yolunda küçümsenemeyecek yol katetmişken bilgiyi sorunsallaştıran, dinsel olana eğitimde yer açan Batı kaynaklı neoliberal eğitim, telkin edildikleri bu Müslüman ülkelerde İslamcı politikacılar tarafından ülkelerindeki aydınlanmacı çabalara karşı kullanıldı. Ne yazık ki ümmete karşı yurttaşlık kültürünü savunan ve mücadelelerini farklı cephelerde yürütmek zorunda kalan Türkiye'nin de dahil olduğu Müslüman ülke aydınları, bu Batı desteğini arkasına alan ülkelerinin egemen sınıfı karşısında her zamankinden daha dezavantajlı durumdadır. Çelişki şu ki, Müslüman ülkelerde Batı kültürü anlamına gelen modernleşme, yine Batı tarafından bastırılmaktadır. Fakat geline nokta, Batılı güç odaklarının amacını, kontrol edemeyecekleri düzeyde aşmıştır.

Bugün, Müslüman bir ülke olan ve uzun süredir radikal İslamcı politikacıların hegemonyasında ki Türkiye'de eğitim, diğer Müslüman ülkelerde olduğu gibi piyasadaki çok dinin saldırısı altındadır. Hatta piyasanın, Müslüman ülkelerde seküler anlamda özgür alanlar olduğu algısından bile söz edebiliriz. Çünkü, bir zamanlar kamusal hayata

müdahalesini sınırlamak için devlet denetimine alınan din, mahalle ve cemaat kültürü olmaktan öte devlet elinde baskı aracı olarak kullanılmaktadır. Daha ileri giderek, küçümsenemeyecek ölçüde kapitalist altyapıya sahip Türkiye'de bile piyasanın dini kontrol edemediğini, bu üst yapı kurumunun alt yapıya müdahale edebildiğini söyleyebiliriz. Öyle ki, yerlisiyle, yabancısıyla büyük sermaye, kitleleri kontrol etmek üzere araçsallaştırdığı İslam dininin Sünni mezhebini dizginlemeye çalışıyor. İslamcı parti iktidarı artık sadece Türkiye'nin değil, dünyanın istikrarını bozan bir güç. Bundan dolayı The Times, 2003'te bize "karizmatik lider" olarak sunduğu Erdoğan'a geçen hafta «Teflon lider» dedi!

Ancak biz biliyoruz ki Batı'nın İslamcılarla problemi bizimle aynı kaygılardan kaynaklanmıyor. Neoliberal kapitalizm, dinlerin gerilime (geçen hafta İnguşetya'da, namazın süresi konusunda anlaşılmayan aynı camide namaz kılan iki mezhep arasında çıkan kavgada 40 kişi yaralandı) gerekçe yaratma, eleştirel düşünme biçimiyle mücadele azmi, kamusal hakları "yardım"a dönüştürerek halkın minnet duygusunu kazanmadaki başarısı kapitalizmin her zaman kullanmak isteyeceği taraflardır. Varlığını sürdürmek için dinlerin de devlet garantili ayrıcalıklara ihtiyacı var. Devletle dinin birbirlerine olan ihtiyacı ortadan kalkmadığı sürece ilişkileri devam edecektir.

7 Haziran 2015 seçimlerinde İslamcı iktidar partisinin oy kaybı, Türkiye'de devletin dine, dinin devlete ihtiyacının azaldığı anlamına gelmemeli. Evet, sonuç bizim gibi dünyada da demokratik güçleri heyecanlandırdı. Ancak gerçekçi olmak gerekirse bu sonucun günlük hayata etkisi, şimdilik, geleceğe dair umutlanmaktan öte olmayacak. Çünkü modernleşme sürecinde oldukça mesafe almış olmasına rağmen modern değerler Türkiye'de onarılması güç yaralar aldı. Yaramız, küçük seçim başarılarıyla tedavi edilemeyecek kadar büyüktür.

Bir zamanlar Ortadoksi Müslüman ülkelerden ayırarak değerlendirilen Türkiye, şu sıralar onlarla aynı kaderi paylaşan, hatta Taliban, El Kaide, ISID, Boko Haram gibi İslamcı örgütleri destek-

leyerek bu örgütlerin faaliyet gösterdiği ülkelerdeki modernleşme çabalarını engelleyen ülke konumundadır. Bu bakımdan Türkiye üzerinden yapılacak analiz, Müslüman ülkelerin karşı karşıya bulunduğu eğitimsel sorunları anlamamızı da sağlayacaktır.

Şunu özellikle belirtmekte ve bilmekte yarar var: Burada özetlediğim Türkiye tutumu, büyük çoğunluğu muhafazakâr partileri tercih ediyor olsa da halkın genel siyasi tercihi değildir. Halk tercihinin dinsel olandan yana olması, dini kuralların egemen olduğu devlet özlemi peşindeki ve oranı yüzde 15'i geçmeyen bir kesim ile onlar adına siyaset yapan tarikat birliklerinin görevlendirdiği İslamcı politikacıların uluslararası sermayenin desteğinde siyasi bir güç haline gelerek iktidar tekelini eline geçirmiş olmasıyla ilgilidir.

ABD önderliğindeki Batı koalisyonunun Irak'ın işgali ve ardından Ortadoğu'nun yeniden biçimlenmesinde en doğru müttefik, dönüştürülmesi düşünülen kitle adına konuşma ehliyetine sahip içeriden bir güç olmalıydı. Nitekim İslamcılar bu rolü üstlenme karşılığı iktidara taşındı. Yerli sermaye grupları ve nüfusun önemli bir kesimi, ABD, Avrupa Birliği ve bunların denetimindeki finans kuruluşları (Dünya Bankası, İMF, Dünya Ticaret Örgütü vb.) ile kurulan sıcak işbirliğinin olanaklarından yararlanma arzusuyla bu hareketten desteğini esirgemedi. Suriye iç savaşından sonra Batı'nın Ortadoğu politikasında mezhepsel ayrılıklardan yararlanmayı tercih eden politikalara yönelmesi kimilerine “aklın başa düşmesi” gibi gelse de değişen bir şey olmayacak. Türkiye İslamcıları, Batı'nın limitsiz desteği ile sisteme müdahale yeteneği kırılan denge unsurlarının (yargı, meslek örgütlenmeleri, sendikalar, sol partiler, medya) kenara itilmiş olmasından güç alarak (hükümet olmasalar da) iktidarlarını başka bir şekilde sürdürebilecektir.

Müslüman ülkelerde eğitim

Türkiye: Türkiye, modern eğitimle Osmanlı Devletinin son yüzyılında, 19. yüzyılda tanıştı. Savaş teknolojisine sahip olmak için mühendislik, dua ile iyileşmeyen hastalıkları tedavi için tıpla

başlayan modern eğitimin, bireyi yurttaşlaştırma, toplumu demokratikleştirme gibi amacı yoktu. Çünkü sistemin kendisi modern değil, feodaldi! Türkiye 1923'te Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte Batılı anlamda laik bir eğitim politikası izledi. Türkiye, o yıllarda tarım ekonomisinin hakim olduğu köyler toplamıydı.

İkinci Dünya Savaşı'nın sonuçlarından biri olan ABD'nin çevre ülkelere sarkması, taşeron adayı ticaret burjuvazisinin “demokratik” siyasi taleplerle ortaya çıkmasına yol açtı. Ne yazık ki burjuvazinin yönetimi elinden alacağı “devrimci” asker ve sivil bürokratlarla aydın (entelektüel) ortaklarını tasfiye etmesi gerekiyordu. Demokrasinin sağladığı imkanlarla seçmen olarak ortaya çıkan dindar köylü ve tasfiye edilememiş dini yapılar, dine eski rolünün teslim edilmesi karşılığında bu mücadelede burjuvazinin müttefiki oldu. 1950 seçimlerinde Türk burjuvazisi, muhteşem bir sonuçla iktidar oldu. Bu seçim, cumhuriyetin kurucu unsurlarının tasfiyesi, karşıtlarının başarısı olarak anılır. 1939 yılında müfredattan tümüyle çıkartılan din derslerinin 1951 yılında okullara geri dönmesi ve dini eğitim veren okulların açılması, 1953 yılında ise öğretim üyelerine siyaset yasağı getirilmesi sürecin sonraki işleyişi hakkında açıklayıcı ön bilgi olabilir.

İzleyen yıllarda din, burjuvazi tarafından denetimli bir şekilde kitleleri yatıştıran unsur olarak kullanıldı. Özellikle kamu bürokrasisinde ayrıcalıklar elde ettiği 1970'li yıllardan sonra, Sünni cemaatler, etkin oldukları bazı illerde (Maraş, Çorum, Sivas) zaman zaman İslami bulunmayan Alevi topluluğun cumhuriyet rejiminde elde ettiği “yurttaşlık” haklarına saldırdı. Buna rağmen seküler yaşam tarzı görünürlüğüne korudu. Bu dönemde haliyle eğitim alanında, milliyetçilikle birlikte Sünni İslam'a dayalı dini öğretiler daha itibarlı bir noktaya yükseldi. Fakat yine de dinle çelişen bilimsel konular müfredattan ayırıştırılmadı. 2002 yılında parlamento gücünü ele geçiren İslamcı AKP hükümetlerine kadar...

Türkiye'deki İslamcı iktidar parti (AKP), Batılı politikacıların “demokrasi”, “eşitlik”, “adalet” ve “insan hakları”na vurgusunun kimin adına ve

ne anlamda kullandığını biliyordu. İslamcılar, bu evrensel kavramları, daha inandırıcı olacağını ve iç kamuoyunu yönetmekte işlerine yarayacağını düşündükleri “çağdaşlaşma”, “küreselleşme”, “yenilik”, “piyasa”, “liberal” gibi kavramlarla birlikte kullandılar. Böylece iktidarlarını tehdit edeceğini düşündükleri dışta AB ve ABD kamuoyuna; içte, İslami yönelişe tepki vereceği varsayılan sol, liberal ve Kürt siyasi hareketlerine Batılı bir görünüm verebildiler. AKP, böylece nihai hedefi şeriat olan bir siyasi İslam ideolojisinden, sınırlarını Batı’nın çizdiği, bize ılımlı İslam olarak çevrilmiş piyasa islamına (Patrick Haenni) denk düşen evcilleştirilmiş bir İslamcı harekete dönüşebileceği izlenimini vermişti. Bugün bakıldığında, AB sözcülerinin ve genişlemeden sorumlu komisyonlarının açıklama ve raporları, sol parti temsilcilerinin Erdoğan ziyareti ardından havaalanlarında Türkiye solunu suçlayıcı açıklamaların Türkiye solunun direnişini kırmaya yönelik bilinçli birer saldırı olduklarını daha net görebiliyoruz.

Türkiye, ekonomide liberal politikalarla 24 Ocak 1980’de tanıştı. Eğitime 2000’li yıllarda sıra geldi: Önce süreci yönetecek kapsamlı bir kadro yönetime getirildi. Ardından öğretim programları ve buna bağlı olarak ders kitaplarıyla diğer yardımcı öğretim materyalleri değiştirildi. Eğitimle ilgili mevzuatlar ise hep yaratılan fiili duruma meşruiyet kazandırmak üzere sonradan düzenlendi. Bütün bunlar Dünya Bankası, IMF, Avrupa Birliği gibi uluslararası finans ve siyaset otoritelerinin desteğinde, onların denetimindeki kuruluşların telkin ve gözetiminde gerçekleşti. İslamcılar, Türkiye’nin iki yüzyıllık Batılılaşma serüvenine ters, ancak ABD projesi olan “ılımlı İslam”a uygun neoliberal (Öğrenci Merkezlilik adıyla sunuldu) eğitim politikasını, küresel ekonomik politikalara uyumsuzluk göstermeme karşılığı verilmiş bir ödün olarak gördü ve ödünü ödüle çevirebildi.

Son durum şu: Örgün temel eğitim içindeki ortaokul ve lise okullarının yüzde 10’u tamamen din eğitimi veren okullardan oluşmaktadır. Bu okullara devam eden öğrenci oranı ise yüzde 13’tür. Normal ortaokul ve liselere devam eden öğrenciler, haftalık iki saat zorunlu din dersine ek olarak adı seçmeli fakat seçmenin zorunlu olduğu(!) üç

farklı din dersi (Peygamber Muhammed’in Hayatı, Kuran ezberleme ve yine İslam dininin ibadet esaslarının eğitiminin verildiği Temel Dini Bilgiler) daha almaktadır. İslam dini, okulöncesi eğitimde “Değerler Eğitimi” adı altında verilmeye başlandı. Fen, fizik, biyoloji gibi bilim derslerindeki din ve “Müslüman Türk kültürü”yle çelişen bilgiler her geçen gün ayıklanmakta, kalanlar ise okul yönetimi ve mahalle baskısı yoluyla işlenmeden atlanmaktadır. Birkaç ay önce toplanan 19. Milli Eğitim Şurasının önemli gündem başlıklarından biri olan karma eğitime son verilmesi ve İslam adına mücadele anlamındaki “cihad”ın müfredata alınması tartışılmaktadır. Öğrencilerin okuyacağı ders dışı kültür kitapları devlet tarafından belirlenip, kitaplar büyük oranda devlet destekli vakıf ve cemaatler tarafından temin edilmektedir. Türkiye eğitim bakanı Mayıs 2015’te yaptığı bir konuşmada, imam hatip okulları ile diğerleri arasındaki farkın kapatıldığını açıkladı.

Türkiye’de 176 üniversite var. ODTÜ, Ankara, Hacettepe, Boğaziçi, İstanbul, Marmara gibi birkaçı dışındakiler öğrencileri ile bulundukları illerin ticaretini hareketlendirsınler diye açılmış alışveriş merkezleridir. Türkiye’de üniversite politikacıların yatırım vaatleri arasındadır. Birçoğu adının medrese olarak anılmasını istemekte, kampüslerine cami merkezli sosyal ortam anlamında külliye demektedir.

2002 sonunda 550 bin öğretmenin 170 bini laik solcu Eğitim Sen üyesi idi. Bu gün 850 bin öğretmenin 350 bini, o tarihteki üye sayısı 26 bin olan İslamcı eğitim sendikasına üye! Sürecin öğretmene olan ihtiyacını görme, demokratik öğretmen hareketinin aldığı darbeyi anlama bakımından bu veri oldukça önemlidir.

Eğitimdeki bu dönüşümün, eğitimli laik ve laik orta sınıfı tedirgin ettiği açıktır. Din eğitiminde girilen yol, büyük sermaye sahiplerinin de arzu ettiği sınırı zorluyor. Din eğitimi, finansmanı devlet tarafından karşılanmasıyla birlikte kamu işyerlerinde iş bulmanın referansı olarak kullanılıyor. Ne yazık ki bunu bir avantaj olarak gören yoksulların bu okullara ilgisi devam ediyor. Devlet okullarındaki Sünni İslam ağırlıklı din eğitimi kabullen-

meyen diğer dinsel azınlıklar, çocuğunun daha iyi bir geleceğe küresel mesleklerle erişeceğine inanan laik orta sınıf hızla devlet okullarından kaçmanın yolunu aramaktadır. Onlar için sunulan seçenek ise bedelini ödemek koşuluyla özel okullardır. Özel okullar, öğrencinin kendisini rahat hissettiği, velinin kültürel ve sosyal ihtiyaçlarının karşılandığını düşündüğü seküler alanlar olarak önem kazanıyor. Laiklik, İslamcılar tarafından laiklere satılan (Özgür Şen) bir metaya dönüşmüş durumda. Bu bakımdan sosyalistlerin eğitimdeki özelleştirmeye dönük eleştirel tutumları kamuoyunda karşılık bulmuyor. Çünkü onlara işaret edilecek kamu okulları kaybedildi.

Türkiye demokratik eğitim mücadelesinin rotasını değiştiren dönüşümün nedenlerini kavrayabilmek için bazı Müslüman ülkelerdeki İslami eğitime bakmakta yarar var. Çünkü Türkiye'nin rotası bu ülkelerin kapısını göstermektedir. Suudi Arabistan'ın, Arap Baharı'nın kapısına dayandığı 2012 yılından itibaren eğitimin dinselleşmesine dönük faaliyetleri desteklemek amacıyla 10 milyar dolar hibe ettiği düşünülürse tehlikenin bizim (eleştirel eğitimciler) açımızdan boyutu daha anlaşılır olacaktır.

Suudi Arabistan'da eğitim: Anayasası ve Eğitim Siyaset Belgesi eğitimin amacını, İslam dininin doğru olarak anlaşılması ve Kuran'ın tam ve eksiksiz öğretilmesini öngörür. Anasınıfı hariç tüm eğitim kademelerinde cinsiyet ayrımcılığı vardır. Kadın, erkek okullarında; erkek, kadın okullarında öğretmenlik yapamaz. 1960 yılına dek kadınların okula gitmesi yasaktı. Eğitim zorunlu değil, buna karşın okullaşma oranı yüzde 90 dolayındadır. Suudi Arabistan'da özel okul oranı yüzde 12.7'dir. 35 üniversitenin 10'u özeldir. Lisans ve lisansüstü (master) eğitimi düzeyinde yurtdışındaki öğrenci sayısı 150 bindir.²

İran'da eğitim: Bu ülkede eğitim Kültürel Devrim Konseyinin vesayetindedir. İran İslam Devrimi'yle (1979) birlikte İslam'la çelişen bilgiler müfredat ve ders kitaplarından çıkartıldı. Öğretmen eğitimi yeni müfredatı gerçekleştirecek donanımına uygun olarak yeniden gözden geçirildi.

² <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/omuifd/article/view-File/5000073296/5000067555>

İran'da sosyal derslerin tümü İslam (Şii) ve İranlılıkla ilgilidir. Din dersinde başarısız olan sınıfta kalmış sayılır. Birleştirilmiş sınıf eğitimi yapılan uzak köyler hariç İran'da karma eğitim yasak. Öğretmenler, Suudi Arabistan'da olduğu gibi okulların cinsiyetine göre tayin edilir. Kadının yurtdışı eğitimi alması yasaktır. Bütün bunların yanı sıra din eğitimi, mali kaynağı bağış olan HAVZA adı verilen ayrı okullarda verilir ve bu okullar yaygındır. HAVZA'lar üniversite ve "bilim" kurullarını dine uygunluk bakımından denetler.³

Mısır'da eğitim: Mısır'ın modern eğitimle ilişkisi, Türkiye ile oldukça benzerlik gösterir. Mısır, 1830'lu yıllarda modern eğitimle, 1922'de de laik eğitimle tanışır. Laikliğin yasaya girme tarihi 1952, karma eğitime geçiş tarihi ise 1956'dır. 1954-1970 yıllarında (Nasır dönemi), din eğitimi almanın serbest bırakılmasıyla din eğitiminin ağırlık kazandığı görülür. Enver Sedat ve Hüsnü Mübarek döneminde din eğitimi baskısını aşmak üzere zorunlu eğitim süresi 9 yıla çıkartılır (1981). (Aynı yıl Türkiye 8 yıl kararı aldı ancak uygulamaya 1997 yılında geçildi). 2012 yılında iktidarı ele geçiren Müslüman Kardeşler örgütü Suudi tipi eğitime yönelmişken bir darbe ile iktidardan uzaklaştırıldı.⁴

Pakistan'da eğitim: Pakistan'da 2013 yılı itibarıyla 180.846 (yüzde 69) adedi devlet okulu, 80.057 (yüzde 31) adedi özel okul olmak üzere toplam 260.903 örgün eğitim kurumu vardır. Okur-yazar oranının toplam nüfusa oranı yetişkinlerde yüzde 55, gençlerde yüzde 70'dir. 41 milyon öğrencinin 26 milyonu (yüzde 64) devlet, 15 milyonu (yüzde 36) özel okullarda öğrenim görmektedir. Okulların 50 bini, bağış yoluyla halk tarafından finanse edilen ve kurs sertifikalı "öğretmen" imamların öğretmenlik yaptığı "Cami Okul" ve "Ev Okul"udur. Bu okullarda ağırlıklı olarak din eğitimi verilmektedir. Ayrıca örgün eğitim kurumlarında yürütülen din dersini yeterli bulmayan aileler din eğitimi konusunda medreselerden yararlanma yoluna gitmektedir. İslam

³ <http://www.bilgesam.org/incele/1138/iran-egitim-sistemi-ve-turkiye-iran-egitim-isbirligine-etkileri/#.VSqs0dysX5R>

⁴ http://www.historystudies.net/Makaleler/44978456_9-Ahmet%20Emin%20Osmano%C4%9Flu.pdf

dininin inanç ve ibadet esaslarının öğretildiği İslamiyet adlı din dersi, özel ve devlet okullarının tüm kademelerinde zorunludur. Arapça ve Kuran dersleri ise ortaokuldan sonra müfredata dahil edilmektedir. Karma eğitimin esas olduğu ülkede kız ve erkek okulları yaygın olsa da çok sayıdaki aile kız çocuklarını Cami-Okulları ya da kadın öğretmenlerin ders verdiği Ev Okulları tercih etmektedir.⁵

Asker, politikacı, bürokrat ve zengin çocukları, standardı yüksek ve eğitim dili İngilizce olan okullarda devlet yönetimini devralmak üzere hazırlanır.

Ortadoğu ve Afrika'daki diğer Müslüman ülkeler yukarıdaki örneklerin küçük özetleri gibidir. Suriye'de okul çağındaki öğrencilerin yüzde 50'si, Libya'da hemen hemen tamamı gidecek güvenli bir okul bulamamaktadır. İŞİD'in kontrolündeki Irak ve Suriye bölgelerinde sadece din ve askeri eğitim verilmektedir. Nijerya'da Boko Haram, Afganistan'da Taliban "düşman" askerleri ile öğrenciler arasında ayırım yapmamaktadır. Uzak Doğu'daki Müslüman toplumlar hakkında pek fikrimiz bulunmamakla birlikte nüfusunun yüzde 70'i Müslüman olan Bangladeş'te okuma yazma oranı yüzde elli civarında.

Sonuç olarak

Müslüman ülke ve toplumlar, bizim hayalini kurduğumuz ve eğitim yoluyla mesafe almayı umduğumuz noktanın çok uzağında. Batı'da dine, egemen devlet ideolojisinin iktidarı elinde tutan fraksiyonları (Althusser) rol veriyor. Siz buna «yeni muhafazakarlık» diyorsunuz. Müslüman ülkelerde muhafazakarlığın eskisi yenisi yok; orada din vardır. Egemen dini algıyı sorgulayan herkes, bunu din adına yapsa da «ilerici» sayılır. Demek istediğim, bu toplumların karşı karşıya olduğu eğitimsel sorunlar, ekonomik ve ekonomiye bağlı sosyal problemlerden kaynaklanıyor olsa da büyük oranda dinsel ve kültürel nedenlere dayanıyor. Dolayısıyla onlara (burada Türkiye'yi ayırıyorum) verilecek destek, sınıf mücadelesinde kullanılan

araçlarından ziyade kültürel olarak güçlendirici mahiyette olmalıdır. Bir tür aydınlanmacı işlev görecektir bu güçlendirici kültür, olabildiğince ulus değerlerinden (dil, gelenek-görenek, biyolojik benzerlik, din vb.) arındırılmış ancak kesinlikle Marksizm'den esinlenmiş evrensel kültürel değerler (hukuk, adalet, eşitlik, dayanışma vb.) içermelidir. Demek istediğim şu ki; bu ülkelerde örgütlenme ekonomik anlamda ezen ve ezilen sınıflar arasında değil, orta ve üst sınıf mensubu da olsa sosyal bakımdan dezavantajlı durumdaki gruplar arasında olmalıdır. Böyle bir ittifakın gerçekleşmesi haliyle kültürel malzeme gerektirmektedir. Sözümlü ettiğim malzeme ise Eleştirel Eğitimcilerde fazlasıyla mevcuttur.

⁵ http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt7/sayi34_pdf/7egitim/pakdemirli_nur.pdf

Etnik (Dez)avantaj Tartışmasında Yeniden Değerlendirme Avustralya'daki Türk Asıllı Öğrenciler¹

Joel Windle²

Çeviri
*Erdal Küçüker³,
Pınar Ayyıldız⁴*

Avustralya Hükümetinin Nisan 2002 tarihli İkinci Nesil Avustralyalılar (Second Generation Australians) raporu, ilk kez Bullivant ve Birrell'in 1980'lerde tartıştığı 'etnik başarı' tezini yeni bir aşamaya yükseltmiştir. Göçmenlerin eğitimsel dezavantajlarının ölçülmesine ilişkin tartışmanın giderek sona ermesine bağlı olarak (Kalantzis ve Cope, 1988) İngilizce konuşmayan göçmen öğrencilere hükümet yardımının azaltılması (Keceli ve Cahill, 1998) tartışmasındaki son büyük karşı hamleden bu yana geçen süre 15 yıldır.

Bu nedenle, göçmenlerin eğitimsel başarılarına ve bu konuda toplanmış veriler üzerindeki mevcut vurguya ilişkin yaklaşımların kavramsal temellerinin yeniden gözden geçirilmesinin zamanı gelmiştir.⁵ Hükümet ve OECD verileri, 'İngilizce Konuşmayan Göçmen Taban' (Non English Speaking Background, NESB) ve 'İngilizce Haricindeki Dil Tabanı' (Language Background Other Than English, LBOTE) gibi geniş kategorilere dayanmaktadır. Khoo ve arkadaşları, sosyo-ekonomik şartlardaki önemli farklılıklara işaret etmekle birlikte, İngilizce yetkinliğine ilişkin genel sorulardan elde edilen sonuçlara göre ikinci kuşağa ilişkin eğitim dezavantajlarının, göçmen tabanlı olamayacağını ifade etmektedir (Khoo vd., 2002). Farklı sosyal ve kültürel pozisyonlarda bulunan gruplar arasındaki farkı ortaya koyma ihtiyacını öne süren bu çalışma, güncel alanyazında görmezden gelinen bir grup olan Türk asıllı göçmen öğrencilerin okul deneyimlerindeki değişimi anlamaya çalışmaktadır.

Türk göçmenler, kalifiye olmayan işçi açığını doldurmak için Avustralya'ya sürüklenen kitlenin içinde ve savaş sonrası büyük göç dalgasının son parçası dâhilinde yer almaktadırlar ve yeni dönemin ekonomik belirsizliğini ilk hissedenler olarak Avustralya göçmenlik tarihinde özel bir yere sahiptirler. Türklerin Avustralya okullarındaki ilk deneyimleri, eğitimdeki bu hızlı değişim zamanında olmuştur, ki bu zaman çok kültürlülüğün resmi bir politika olduğu ama okullarda Avrupalı olmayan göçmenlerin sayısının yükselmeye henüz başladığı zamandır (çok kültürlülük tartışmaları için bakınız, örneğin, Henry ve Lingard, 1982; Jakubowicz, 1984; Kalantzis ve Cope, 1999; Knight vd., 1990).

Her ne kadar Türk öğrenciler, başlangıçta özellikle kültürel ve dinsel farklılıkları ile yabancı olarak addedilen yeni gelenler olarak araştırmacıların ilgisini çekmişse de (Mackie ve Dept. of Immigration and Ethnic Affairs, 1983; Young vd., 1980) çocukların okullarda karşılaştıkları engellerle baş edebilmelerine ilişkin eğitim deneyimleri, büyük ölçüde daha önce gelmiş göçmenlerin deneyimlerine bağlı olan tartışmaların etkisi altında kalmıştır (Birrel, 1986, 1994; Birrel ve Seitz, 1986; Birrel vd., 1995; Bullivant, 1988; Meade vd., 1983; Mistilis, 1986; Sturman, 1985). Avustralya'ya Türk göçünün ayırt edici özelliklerini ortaya çıkarmış araştırmacıların odaklarını yeniden değerlendirmek ve eğitimsel deneyimin değerlendirilmesindeki baskın yöntemlere ilişkin olarak Türk öğrencilerin mevcut durumunu tekrar incelemek, bu durumu anlamak için önemlidir.

Avustralya'daki Türk Göçmenler

Avustralya'ya Türk göçü, 1967'de Türkiye ile imzalanan ikili anlaşma ile resmen başlamış ve 1970'lerin ortasına dek zirvede yer almıştır. Türk göçmenler, Avustralya'daki ilk yıllarında büyük ölçüde fabrika işlerine yoğunlaşmalarına rağmen sonraları çeşitli mesleklere dağılmışlardır (Elley, 1985, s. 130). İlk geldiklerinde, kendilerine Avustralya'da bir gelecek görmemelerine rağmen, kendilerinden önce gelen birçok göçmen gibi Türk göçmenler de sosyal hareketliliğe büyük ilgi duymuşlardır (Elley, 1985). 1980'ler itibarıyla kalıcı yerleşme eğilimi baskın bakış açısı haline gelmiş (MJS Keys Young Planners ve Dept. Of Immigration and Ethnic Affairs, 1980) ve 2001 nüfus sayımında Türkçe konuşan kişi sayısının 50.692 olduğu tespit edilmiştir. Genellikle iş yerinden kaynaklanan sorunlar nedeniyle çoğunluğunun tamamen işgücünden ayrılmış olmasına (Annebabaşının her ikisinin de işsiz olduğu hanelerde yaşayan 0-14 yaş grubu ikinci kuşak Türk göçmenlerin oranı % 44,1 iken anne-babası Avustralya doğumlu olanların oranı % 19,1'dir. (Khoo vd., 2002, s. 33)) rağmen birinci kuşak Türk göçmenler, fabrikalarda ve vasıfsız işlerde yoğunlaşmayı sürdürmüşlerdir (Keceli, 1998; Young, 1988).

Türklerin çocuklarının kayıt olduğu, göçmen yurtlarına ve iş yerlerine yakın sanayi havzalarında kurulmuş okullar; kalabalık sınıflar, nitelsiz

öğretmenler ve materyal eksikliği sorunlarıyla mücadele etmekteydiler. 1970'lerde sınıfta kalma oranlarındaki artışla birlikte, okullardaki geçmişte İngilizce konuşmamış öğrenci sayısı, okulların demokratikleştirme potansiyeli açısından iyimser bir bakış açısıyla ve okulun bu bağlamda amacını ve ilgisini daha geniş bir perspektifle sorgulayabilmek için resmi otoritelerin ilgisini çekmeye başlamıştır. 1970 yılında, İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen sınıflara, Çocuk Göçmen Eğitim Programı (Child Migrant Education Program) kapsamında kaynak sağlanarak İngilizce ihtiyacının varlığı, en azından yeni gelenler için kabul görmüştür.

Türk Göçmenler üzerine yoğunlaşan geniş kapsamlı ilk araştırmalar (Mackie ve Dept. Of Immigration and Ethnic Affairs, 1983; Young vd., 1980) yapılmadan önce, 1970'lerin en etkili çalışması olan *Sydney Lisesi Öğrencilerinin Eğitim Deneyimleri* araştırması, göçmen öğrencilerin etnik eksenli performans ve sınıfta kalma olgusunun karşılaştırmalı analizine dayanan kötümser değerlendirmelere karşı çıkmaktaydı (Martin vd., 1979; Meade vd., 1983).

Martin ve Meade'nin, anadili İngilizce olmayan bir grup öğrencinin anadili İngilizce olan öğrencilerden ayrı değerlendirildiğinde daha başarılı olduklarını ortaya koyan -Türklerin dâhil olmadığı- çalışmaları, özellikle "kültürel açıdan yetersiz" olarak etiketlenen göçmen grupların yaşadığı ve uzun süre devam eden zorlukları akıllara getirmektedir. Ancak, güçlü aile desteğine rağmen öğrencilerin -aynı zamanda Türk öğrencilerin de- eğitime devam etmeleri, tatmin edici bir deneyim olarak anılmamaktadır. Young ve diğerlerinin örneğinde 18 yaş ya da üstünde okulu terk edenlerin yalnızca % 27'sinin liseyi tamamlamış olduğu görülmektedir (1980, s. 156).

Martin ve Meade'nin daha önce yerleşmiş göçmen gruplara ilişkin bulguları, Türk göçmenlerle ilgili incelemelerde bulunan bazı araştırmacılara, bu göçmenlerin yabancı bir sosyal ve kültürel çevreye alışmanın ilk şokundan kaynaklanan dezavantajlarının zamanla silinebileceği izlenimini vermiştir (Young vd., 1983).

Öncü Şok

Göçün hemen ardından gelen yıllarda, Türk göç-

menlerin karşılaştığı güçlükler geçici olgular olarak yorumlanmıştır. Bu bakış açısı, kamu hizmetlerinin, yüksek talebin bulunduğu alanlarda daha açık ve belli başlı kültürlerin değişken organizasyon ve iletişim yapılarına daha duyarlı olmasını sağlayan politika önerileri yaratmıştır. Yeni gelenler iki yönden dezavantajlı bulunmuştur:

- a) Beklentilerin karşılanmaması ve eğitim sistemi ile diğer sosyal kurumların çalışma biçimi konusundaki cehalet, yeni gelenleri engellemiştir. Özellikle ‘etnik örgütler’ eliyle farkındalığın artırılması ve halk eğitimi çözüm olarak sunulmuştur (Young vd., 1980).
- b) Dil güçlükleri, yukarıda anılan sorunu daha da ağırlaştıran ve öğrencileri “yetenek” düzeylerini sergilemekten alıkoyan etkili bir iletişim engeli olarak görülmüştür (De Lemos ve Australian Council for Educational Research, 1975). Bu yaklaşım, anadili İngilizce olmayan öğrencileri “tüm bilgilere hâkim hale getirmeyi” amaçlayan daha etkili ikinci dil olarak İngilizce programlarının önerilmesine ön ayak olmuş fakat kültürel olarak toplumca kabul gören davranış ve inançlara duyarlı öğretim programları geliştirilmesini sağlayamamıştır.

Young ve arkadaşları, 1980’li yılların başlarında Yunan ve İtalyan öğrenciler ile Türk ve Lübnanlı öğrenciler arasında yaptıkları başarı karşılaştırmasına bağlı olarak Avustralya’da geçirilen sürenin;

- İngilizceye hâkimiyet,
- “lise seviyesine ulaşmak ve Avustralya toplumunu anlayabilmek için Avustralya’da yeterli düzeyde öğrenim”,
- mesleki bilgi kaynaklarına ve aile, okul ve devlet desteklerine erişim

ile olumlu ilişkisinin olduğunu bulmuşlardır (Young vd., 1983, s. 254).

1990’ların ortasından bu yana geçen zamana bakıldığında, Cahill ve arkadaşlarının benzer sonuçlara vardığı görülmektedir (1996, s. 39). Ancak, Avustralya’da geçirilen zamanın uzunluğu ile sosyal ha-

reketlilik arasında doğrudan bir bağlantı kurarak yeni gelen grupların güçlüklerinin önce gelenlerin başarıları ile karşılaştırılması (Cahill ve arkadaşlarının da kabul ettiği gibi) sorunlu bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, koşulların genel olarak her bir grup için benzer ve fırsatların da (konut erişimi, iş güvencesi, ücret düzeyi vb.) zaman içinde istikrara kavuşacağını varsaymaktadır. Ayrıca, akademik ortamlarda İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenmiş denizasırlı ülkelere yeni gelen öğrencilerin akademik başarısının yeterli bir şekilde değerlendirilmesinde kültürel ve ekonomik sermayenin Avustralya’da kalma süresinden daha önemli olabileceği ileri sürülmektedir. Hatta Bullivant, başarı ile kalma süresi arasındaki ilişkinin negatif yönde olduğunu söylerken öğrencilerin kalma süresi arttıkça “Anglo değerlerinden bulaşan kirlilik, azim ve başarıyı da küçültecektir” (1987, s. 190) diyecek denli bu savında ileri gitmiştir.

Yeni gelen mülteciler hakkındaki araştırmalar, onların karşılaştıkları çok büyük ölçekli dezavantajların altını çizmektedir (Warrick, 2001). Bu tür çalışmalar, sadece kalma süresinin uzunluğunun etkisini değil, aynı zamanda güçlü finansal kaynaklara ve akademik becerilere sahip ve eğitimsiz olmak üzere iki uç grupta yer alan mültecilerin koşullarının ve kültürel kaynakların dağılımına ilişkin deneyimlerinin ayrıştığına da işaret etmektedir.

Buna rağmen ister kültürel yetersizlik ister etnik avantaj olarak görülmüş olsun, göçmen gruplara atfedilen kültürel özellikler, örneğin Doğu Timor’dan etnik nedenlerle gelmiş Çinli göçmenler ile Hong Kong’dan ekonomik nedenlerle gelmiş göçmenler birlikte ele alındıkları için, “ırkçı” açıklamaların çerçevesine mahkum bırakılmaktadır (Brah, 1992).

Kültürel Yetersizlik (Cultural Deficit): Bu bakış açısında kültür farklılığı, akademik başarının kültürel ve sosyal çerçevede değerlendirilmesinin engeli olarak algılanmaktadır (Meade vd., 1983). Çoğunlukla öğretmenlerin ve ebeveynlerin düşünceleriyle biçimlenen Türk öğrencilerin deneyimlerini yansıtan eski raporlar, okulların işleyişi ve zorunlu görevlerinden çok ailelerin yaşam biçimlerine, bilgi ve dil “yetersizliklerine” odaklan-

mıştır (Mackie ve Dept. Of Immigration and Ethnic Affairs, 1983; Young vd., 1980). Bu nedenle okullar sürekli ihmal edilen bir konumda varlıklarını sürdürmüşlerdir.

1990'ların ilk yıllarında Avustralya'da kalma süresinin artışı ile beceri artışı hala eşleşmemektedir (Inglis vd., 1992) ve Türk öğrenciler, kalma süreleri artsa da sorumluluklarını yerine getirmek için mücadele etmekteydi. Değişimsel güçlükler yerine kültürel çalışmalar giderek daha çok araştırmaların ilgi odağı olmuştur (Akçelik ve Australian – Turkish Friendship Society, 1993; Inglis vd., 1992). Dini örgütler gibi toplumsal yapılar, göçmenler ve okullar arasındaki mesafeyi kapatacak bir iskele olarak görülmeye başlamış ve Türk göçmenlerin ilk gelişlerinde bu tür örgütlerin olmaması, ilk gelenlerin dezavantajı olarak kabul edilmiştir (Keceli, 1998). Türk ailelerin okullarla zayıf ilişkilerinin süregelen bir problem olduğu (Keceli, 1998) ve araştırmalarda Türk göçmenlere gösterilen ilginin, diğer göçmen öğrencilere gösterilenden daha az olduğu da kayda değer bir durum olarak göze çarpmaktadır.

Artçı Şok: ikinci kuşak

Daha önceki politikaların ve fırsat yapılarının hakkaniyetli olup olmadığı, Avustralya'da doğan göçmen kökenli ikinci kuşak öğrencilerin başarıları ile sınımlanmaktadır. İkinci kuşakta yaşanan artçı şokun olası temelleri; ailelerin sosyo-ekonomik durumlarının ve eğitim düzeylerinin yetersizliği, evde İngilizce konuşma eksiklikleri, ön yargılarda ısrarcı olunması, evin kendi değerleri ile toplumsal değerler arasında uyumluluk oluşturma çabasında yaşanan psikolojik sarsıntı olarak açıklanmıştır (Hartley, 1993; Kağıtçıbaşı, 1988; Peköz, 1993; Smolicz ve Wiseman, 1971). Inglis ve arkadaşları, sosyo-ekonomik koşulların önemini ikna edici bir biçimde savunmuşlardır:

Türk toplumunun günlük yaşantısı birçok açıdan farklılık arz eder nitelikte olmasına rağmen, hayatlarının maddi durumlarında önemli değişiklikler yaşamamıştır... Türk Avustralyalı gençler hala baskın bir biçimde maddi yönden dezavantajların yaşandığı, sınırlı İngilizce tecrübesinin var olduğu ve bazen

de kısıtlı örgün eğitime erişimi olan ailelerde yetişmektedirler (1992, s. ix).

Birrell ve arkadaşları, ebeveynlerinin göre, ikinci kuşak tarafından oluşturulan eğitimsel zeminin, ikinci kuşağı ebeveynlerinin koşullarının etkisinden kurtarabileceğini savunmaktadırlar (1995). Bununla birlikte söz konusu dönemde ebeveynlerin kendi ülkelerindeki eğitimin Avustralya'daki eğitimle karşılaştırılabilir olmadığı ve bu nedenle ebeveynlerin eğitim düzeylerinin farklı bir sosyal anlam taşıdığının hatırlatılması gerekmektedir (Kalantzis ve Cope, 1988). Üretim ortamında benzer pozisyonlarda işe başlayan gruplar arasında ikinci kuşağın okul deneyimindeki farklılıklar, göçmenlerin kuşak değişiminin özünde psikolojik bir süreçten çok işin etkili olduğunu düşündürmektedir.

Etnik Avantaj

Göçmenlerin kültürel dezavantajlarına ilişkin varsayımlar hakkındaki eleştirilerini açıklarken Martin ve Meade, göçmen öğrencilerin akademik sürecinin –engebeli de olsa-, daha yüksek güdü ve ebeveyn hırsları gibi paylaşılan grup değerlerinden kaynaklanabileceğini iddia etmektedirler. Onların raporlarını izleyen süreçte, araştırmacılar, anadili İngilizce olmayan öğrenciler için düzenli olarak olumlu bulguları ortaya koymuştur. Örneğin Marks, yüksek beklentilerin ve aile desteğinin dilsel ve sosyal dezavantajı telafi edebildiği sonucuna vararak, % 79 Victoria ortalaması ile karşılaştırıldığında, İngilizce geçmişi olmayan öğrencilerin % 84'ünün Victorian Sertifika Eğitimini tamamladığını bulmuştur (Marks ve Australian Council for Educational Research, 2000, s. 10, 67).

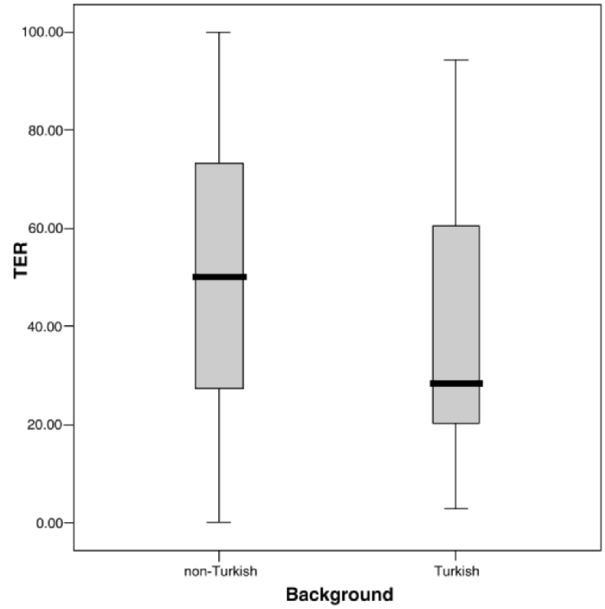
Motivasyon ve azim gücünün en coşkulu taraftarı olan Bullivant, bunu 'etnik başarı etiği' olarak kavramsallaştırmıştır (1988). Ancak, hem Birrell hem de Bullivant, bu düşüncüyü desteklemek amacıyla kültürel başarıyı, anadili İngilizce olmayan öğrencilere dezavantaj oluşturan faktörleri (sınıf, önyargı, akademik değer okul içerisinde sosyal ve kültürel açıdan belirsizliği vs.) ortadan kaldırmaktan çok dengeleyen bir unsur olarak görmüştür. Bazı zararlı etkenlerin varlığını itiraf etmekle birlikte, Birrell ve Bullivant'ın çalışmaları, göçmen öğrencilerin üzerine yoğunlaşmanın hem gereksiz ol-

duğunu hem de bunun sonucunda yarışma gücü zayıflayacak olan diğer öğrencilere karşı haksızlık olabileceğini ima etmektedir.

Etnik Avantaj Tezi Üzerine Bazı Eleştiriler

Etnik avantaj tezini destekleyen rakamlar ve yorumların daha yakından incelenmesi gerekmektedir. Öğrenci kazanımlarının doğru bir ölçüsü olarak nicel veri geçerliliğine ilişkin eleştiriler, uzun zamandır sürmektedir (Cahill vd., 1996; Kalantzis ve Cope, 1988) ve etnik avantaj tezlerinin son provaları bunlara ilişkin değildir. Örneğin Marks, göçmen statüsü ve anadili İngilizce olmayan öğrenciler üzerinden tanımlanmış etnisiteyi, katılımda ‘ana sorun’ olarak kabul etmektedir. Marx’a göre “göçmen aileler çocuklarının eğitimi daha iyi bir hayatın anahtarı olarak görme eğiliminde olduklarından, göçmen çocukların performansı, göçmen olmayan çocuklardan daha yüksektir” (2000, s. 24). Baba doğum yerine göre, “Asya” ya da “Orta Doğu ve Kuzey Afrika” gibi geniş bölgeler altında gruplandırılmış öğrencilerin lise son sınıf ve yükseköğretim düzeylerinde eğitim öğretime katılma oranları ölçülmüştür. Yüksek öğretime katılım, üniversiteler ve meslek yüksek okullarını içerdiğinden öğrencileri önemli ölçüde farklı sosyal ve ekonomik yollara yönlendiren sektörler ayrıştırılmamıştır. Elde edilen verilere göre Melbourne okullarındaki Türk öğrencilerin yüksek öğretime katılım yüzdesi yüksek görünmektedir, ancak ülke genelindeki üniversiteye kayıt yaptırma oranı (% 60) ile karşılaştırıldığında, bu değer, toplam katılım oranından % 13 kadar azdır (Department of Education and Training, 2003). Bu veri, öğrencileri kökenlerine göre ayırmamakla birlikte, yoğun olarak bulundukları bölgelerde Türk asıllı öğrencilerin üniversiteye yönelimlerinin nadiren gerçekçi bir hedef olduğunu göstermektedir.

Türk öğrencilerin 1996 yılı Victoria devlet okullarındaki katılımına dair Yükseköğretime Giriş Dereceleri (Tertiary Entry Ranks) verilerine göre ortaya çıkan düşük katılım düzeyi şaşırtıcı değildir. (Şekil 1)⁶. Bu tür belirsiz göstergeler, her ne kadar kendisine sıklıkla başvurulsa da (Birrell et al., 1995; Meade et al., 1983; Williams & Australian Council for Educational Research, 1980), gelecekteki fırsatlar için bu sayıların önemini açıklamada yeterli değildir.



Şekil 1. Devlet okullarına kaydolun Türk ve Türk olmayan öğrencilerin yükseköğretime giriş dereceleri (Türk olmayan Sayı: 6520, Türk Sayı: 40).

Kaynak: Yayınlanmamış veri, Educational Outcomes Survey 1996, University of Melbourne.

Açıklama: Öğrenciler, üniversitelerce öğrenci seçme sürecini belirleyen ölçek aracılığı ile, toplamda 100'e denk gelecek şekilde derecelendirilmiştir. Gölgelendirilmiş olan kutular, % 50'lik orta dilimde yer alan öğrencilerin almış oldukları puanların dağılımını göstermekteyken orta kesim çizgisi ise ortancayı (medyan) vermektedir. Türk asıllı öğrencilerin ortalama puanları, akranlarının almış oldukları puandan, 12 puanın üzerinde eksiklik arz etmektedir, ki bu da anlamlı bir farklılıktır (Mann-Whitney test $p=0.004$).

Ayrıştırma/Birleştirme

Bu ölçümler kullanılsa bile, anadili İngilizce olmayan öğrencilerin ne zaman olumlu etkilerine ayrıştırıldığı belirsiz görünmektedir. Meade ve arkadaşlarının anadili İngilizce olmayan öğrenciler arasında bulunduğu farklılıklar bunlar ve anadili İngilizce olan öğrenciler arasında bulduklarından daha büyüktür (1983, s. 109 – 110) ve yeni veriler, gruplar arasında büyük farklılıklar olduğunu göstermeye devam etmektedir (Birrell, 1986, 1994; Birrell vd., 1995; Cahill vd., 1996; Dobson vd., 1996; Marks ve Australian Council for Educational Research, 2000). Bu, göçmenlik tarihi, belirli

kültürel köken ya da değişen ekonomik ve politik konjonktür ile ilintili olarak göze çarpan faktörlerin sıklıkla “etnisite” olarak adlandırılan kavramdaki ayrıştırıcı değişkenler olarak ele alınmasını önermektedir. Gruplar içi ve arasında devam eden eşitsizlikler, İngilizce konuşmayan öğrenci, göçmen ya da “etnik” kategorilerinin bu faktörler ile onların özel kavramsal ve okul yapıları, göçmenlerin sonraki sosyal hareketleri ve özel geliş koşulları dışında herhangi bir birleşik anlam taşımadığını belirtmektedir.

Başarı ile motivasyon arasındaki basit bağlantılar, etnisiteyi yeterli ve ağır basan bir etken olmaktan çıkarıp başarıyı etkileyen engelleri kaldırarak başarıya katkıda bulunan etmenleri desteklemektedir. 1990’lı yılların başları ve sonrası dönemi kapsayan Türk öğrenciler üzerine yapılan çalışmalar, ebeveynlerin ve öğrencilerin şahsi motivasyonlarının önemine vurgu yapmaktadır (Inglis vd., 1992; Latifoğlu, 2001). Ayrıca, disiplin, saygı, ezberci eğitim ve ev ödevi gibi geleneksel eğitimsel hiyerarşi işaretlerine yoğunlaşmak (Donohue Clyne, 2003; Inglis ve Manderson, 1991, s. 113; Latifoğlu, 2001; Office of the Commissioner for Community Relations, 1980), başarılı olan öğrenciler için dahi düşük nitelikte bir eğitim sürecine neden olmaktadır (Dooley, 2003).

Aile yapısı ve bütünlüğü, anadili İngilizce olmayan göçmen çocuklarına atfedilen başarı ve motivasyon arasındaki bağlantıyı sıklıkla pekiştiren yegane etkidir (Birrell ve Seitz, 1986; Bullivant, 1988; Meade vd., 1983). Hem aile yapısı ve kültür arasındaki ilişkiyi değerlendirme bağlamında hem de geçmişten bugüne gelen aile yapılarının eğitim üzerindeki etkileri konusunu değerlendirirken dikkatli olmakta yarar bulunmaktadır. Öğrenci başarısı üzerinde sadece ailenin etkisinin az olduğu görülmüştür (Machin, 1998) ve Türk göçmenleri arasında görülen çekirdek ailenin baskın olması durumu aslında kültürün değil hangi aile bireylerinin göç edebileceğini belirler nitelikteki politikaların bir sonucudur (Bottomley, 1984; Mackie ve Dept. of Immigration and Ethnic Affairs, 1983). Bu değişim şöyle tanımlanmıştır:

Soydaşlarının, özellikle kadın olanlarının, hazır destek sağladığı ülkelerden

gelen kadın göçmenler için bir felaket... buna ek olarak aile desteğinin yokluğu onları aile içi şiddet veya evi terk etme konusunda korunmasız kılmaktadır (Bottomley, 1984, s. 117).

Cinsiyet

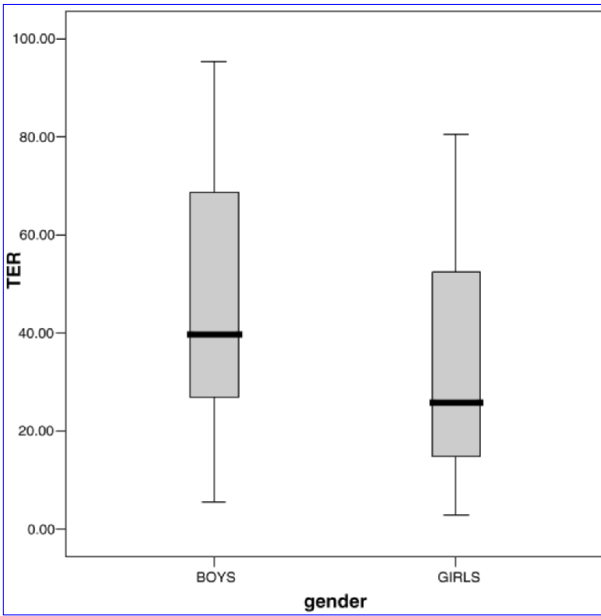
Tartışmada cinsiyetin rolünü göz önünde bulundurmak önemlidir. Odaklanılan etmenler çalışmadan çalışmaya değişiklik göstermesine karşın, cinsiyetin; katılımı, çıktıları, ve başarıyı büyük ölçüde etkiliyor olması şeklinde genel bir görüntü ortaya çıkmaktadır (Bottomley ve De Lepervanche, 1984; Bottomley vd., 1991; Brookes, 1985; Cahill vd., 1996; Hartley, 1988; Inglis, 1988; Inglis vd., 1992; Myhill vd., 1994; Polesel, 1997; Tsolidis, 1986; Young, 1985; Young vd., 1980).

Tsolidis’in (1986) belirttiği üzere, bu özelliklerin altında şekillendiği ve avantaj ya da dezavantaj olarak ilişkilendirildiği durumları (ekonomik ve kurumsal) ve bu sürecin nasıl ortaya çıktığını analiz etmeden göçmen grupların algılanan kültürel özelliklerine yoğunlaşmak çok fazla yarar sağlamayacaktır. Sıkça sınırlandırılmış roller; önyargılar ve öğrencilere olumsuz etki yapan basmakalıplık karakter tutumları olarak düşünülmektedir. Buna karşın, belli bir gruba önyargılar ve basmakalıp fikirler addedilmesinin sosyal ve tarihi temeli yine de gözden kaçabilir ve bu durum, ayrımcılık konusunda farklılık fiiliyatının (ipso facto) sorumlu olduğunu ve cinsiyetin “etnik” yapılarının gözle görünür kültürel farklılığa işaret ettiği göstermektedir.

Inglis, bazı öğretmenlere, kadınlar ile erkeklerin davranış ve performans farklılıklarında ortaya çıkan algıları doğrulamak için “etnik cinsiyet” rollerine dair ön yargıları kullanmayı önermektedir (ayrıca bkz. Kenway ve Willis, 1997). Bu yaklaşımlar ve öğrencilerin nasıl göründükleri yönündeki algıları, eğitimsel dezavantaj ile basit bir ilişki zeminine konulmak yerine yapısal ve materyal faktörler ile daha karmaşık bir ilişki zeminine oturtulmaktadır.

Bu karmaşıklığın nasıl oluştuğu yönünde bir örnek vermek gerekirse, Türk asıllı öğrencilerin düşük oranlarla bulunduğu yerlerden gelen verinin

bir imi olarak cinsiyetin ön plana çıktığını görmekteyiz (Şekil. 2). Bununla birlikte, bu farklılıklara yol açan bu şekildeki verilerden her zaman ulaşılabilir durumda olmayan süreçler, diğer alanlarda aynı şekilde işlemeyebilmektedir. Aslında, Avustralya okullarında yürütmüş olduğum, Türk asıllı öğrencilerin yüksek oranda katılımının sağlandığı şahsıma ait alan çalışmalarım, Türk asıllı kadın öğrencilerin *söz konusu bağlamlarda*, çok çeşitli pedagojik ve sosyal durumda, erkek öğrencilere göre daha yüksek akademik güven sergilediklerini göstermektedir.



Şekil 2. Türk asıllı öğrencilerin cinsiyete göre yükseköğretime giriş dereceleri (n=43).

Kaynak: Yayınlanmamış veri, Educational Outcomes Survey 1996, Melbourne Üniversitesi.

Açıklama: Şekil 1’de de olduğu gibi, örneklem büyüklüğünün az oluşu, ortalamaların (mean) değişiklik arz etmesi açısından istatistiksel olarak anlamlı çıkarımlar yapılabilmesini güçleştirmektedir (Mann-Whitney test $p=0.065$). Ancak, cinsiyetin yüksek öğretime giriş puanlarına ($ES=0.543$) olan “etki”si, yine cinsiyetin daha geniş kapsamlı olan öğrenci örneklemine etkisinden daha çok, ve tek başına “etnisite”nin etkisinden de yine daha fazla olarak kaydedilmiştir.

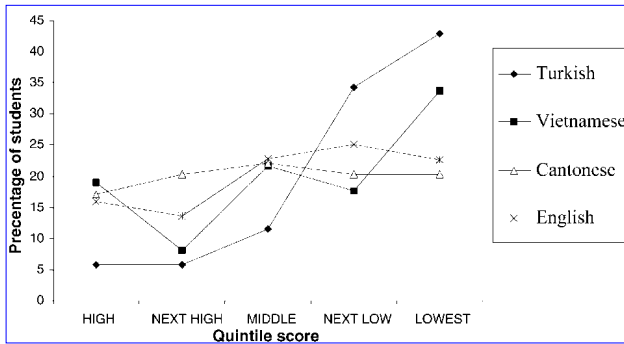
Sınıf ve Kültür

Büyük göçlerin yaşandığı dönemlerde sosyal sınıfları oluşturmak için ortaya konulan ‘etnik’ farklılıklar üzerine yapılan tartışmalar günümüze kadar gelen tartışmaların ilk ayağını oluşturur (Jakubowicz, 1984; Jakubowicz ve Castles, 1986; Meade vd., 1983). Fakat sosyal sınıfları oluşturma ve bunlara yenilerini ekleme konusunda önemli bir konumda olan özgün kültürlerin ve eğitim kurumlarının etkileşimleriyle pek ilgilenilmemiş olduğu söylenebilir. Günümüzdeki sınıf tartışmaları, niteliksiz olarak addedilebilecek yerlere uyum sağlayan sayıca az sosyo-ekonomik düzeyi düşük göçmenlerin, ikinci nesil yetişkinlerin yetersiz okul sistemleri nedeniyle başarılarının aksayıp aksamayacağı tartışması ile sınırlı kalmıştır (Khoo vd., 2002).

Türk göçmenlerinin yerleşme ve kurumsallaşma arzusu, diğer düşük gelirli gibi barınma ücretleri ucuz ve yaşam standartları düşük olan ağır sanayi bölgelerine yerleşmelerine sebep olmuştur (Keceli, 1998). Araştırma, ebeveynlerin, çocuklarının gideceği okul türleriyle ilgili endişelerinin, onların var olan potansiyellerini sınırladığını ortaya koymuştur (Donohue Clyne, 2003; Hartley vd., 1988). Bu endişeler, birçok Türk öğrencinin bulunduğu Victoria devlet okulları için yapılan ‘Ontrack’ istatistikleriyle doğrulanmıştır. Bu veriler, 2003 yılında eyaletteki tüm mezunların % 41’i üniversiteye giderken Türk öğrencilerin sadece % 8-14’ünün üniversiteye gittiğini göstermektedir (Department of Education and Training, 2003).

Doğal kültürel yapıya ve ekonomik yapıya ait olan faktörler arasındaki ilişki, ciddi şekilde problemli olarak seyretmektedir. Elimizdeki veriler ne yerleşmeye bağlı kutuplaşmaların sınıftaki olaylar üzerindeki etkisini açıklamakta, ne de bu sınıfları paylaşan Türk öğrencilerin ve diğer milletlerden öğrencilerin özellikle cinsiyete ilişkin deneyimlerinin nasıl olup da farklı olduğuna ışık tutmaktadır. Sosyo-ekonomik açıdan iyi durumda olmayan birçok okul da, büyük oranda anadili İngilizce olmayan öğrencilere sahipken (Teese ve Polesel, 2003) söz konusu özelliklerin bileşimine dair olan çıkarımların politik analizi çok kısıtlıdır. 1996 yılı Eğitim Çıktıları Araştırmasından (Şekil 3) alınan veriler, “Austudy”⁷ eğitimi alan ve farklı dil bilgi

ve becerilerine sahip öğrenciler üzerindeki kısa süreli bir karşılaştırmayı ortaya koymuştur. Araştırmaya göre, başarı durumunu, sosyo-ekonomik statüyle, genel anlamda anadilin İngilizce olmasıyla ya da bunların her ikisi ile bağdaştırmak imkânsızdır. “Austudy”yi sosyo-ekonomik statüyü kontrol etme bağlamında ele alırsak, anadilin İngilizce olmamasının tutarlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir.



Şekil 3. (Austudy alan öğrencilerin) Seçilen dilin altyapısını oluşturmak için (50'nin dışındaki) İngilizce çalışma skorları.

‘Etnik sınıf’ olgusu bu karmaşa için önerilmiş bir çözümdür (Bullivant, 1987; Gordon, 1964; Mackie ve Dept. of Immigration and Ethnic Affairs, 1983). Etnik sınıf ile ve yapılmış olan diğer açıklamalarda da örtük bir sorun bulunmaktadır ki o da etnik sınıfın özü itibariyle kümülatif bir model arz etmesidir. Bu çalışmada, saptanmış faktörler arasındaki ilişkinin önemi ve etkileşimi göz

önüne alınmamıştır. Kalantzis ve Cope, bütünsel yöntemlerle çalıştıklarını ifade etmişlerdir ve aynı zamanda etnik yapı ve sınıf arasındaki nitelik farkını vurgulamayı da sürdürmüşlerdir. İngilizce, anadiline dayalı sınıf kültürünün belli başlı özellikleri; eğitim ve yapısal özelliği ile kısıtlanmış eğitimi işaret etse de dil öğrenme bağlamı, ırkçılık, eğitim başarısının kültürel oluşumu ve aile kültürünün kesin olarak ölçülemezliği anadili İngilizce olmayan öğrencilere özgü açıklamalar arasında yer almıştır (1988, s. 55).

Marjoribanks (1978), kimi faktörlerin, İngilizce yeterliği gibi, eşik faktörler üzerinde rastlantısal olarak oluşmuş olabileceğini vurgulamaktadır, ki bunlar diğer faktörlerin pozitif etki oluşturmaya başlamalarından önce var olmalıdır. Fakat Marjoribanks’ın de kabullendiği gibi başarı için tek bir modeli kabul etmek yanlış olacaktır. Aslında aynı sonuca (sosyal ve akademik güvenilir bilgi ve davranış edinimine) ulaştıracak birçok yöntem vardır ve ‘ideal’ kavramların bazı ön koşulları başarılı ailelerde görülmeyebilmektedir. (Yeteneği ve işi olan) Hong Kong göçmenleri örneğinde görüldüğü gibi, evde Çince konuşulması, lise bitirme sınavı sonuçlarına göre üst % 25’lik dilimde olan çocukların başarılarını engellememiştir (Chan, 1987). Kayda değer bir durum da, daha çok sayıda Hong Kong’lu ailenin, İngilizceyi yeterince akıcı konuşmalar da kalıcı Türk göçmenlere göre İngilizceyi evlerinde kullanmaya daha fazla özen göstermekte olduklarıdır (Tablo 1).

Tablo 1. 15- 25 yaş arası ikinci neslin İngilizce yeterlilik tespiti (Khoo et al., 2002, p. 51)

Ebeveynlerin ya da yalnızca babasının doğum yeri	Yalnızca evde konuşulan İngilizce yüzdesi	İyi/Çok iyi düzeyde konuşulan İngilizce yüzdesi	Toplam Yüzde
Türkiye	9.9	87.9	97.8
Hong Kong	44.3	54.1	98.4

İyi eğitilmiş ebeveynlerin sahip oldukları İngilizce yeterliliklerinin ya da en azından akademik anlamdaki İngilizce deneyimlerinin, kendi genel akademik kültürleri ile birleştiğinde, evdeki İngilizce konuşma eksikliğinin telafi edilip edilemeyeceği tartışılabilir. Varlıklı bölgelerdeki özel okullar ya da yüksek performanslı devlet okulları bazında düşünüldüğünde, başarılı öğrenciler için okulun aracı rolünün etkisi de hesaba katılmalıdır.

Dil ve Sınıf

Sözlerimi sınıf ve göçmenlikle doğru orantılı olan eğitimin dilbilimsel talepleri üzerine birkaç yorumla bitirmek isterim. *İkinci Nesil (The Second Generation)* raporunun tespitlerine göre; göçmen çocuklarının yüksek seviyede olan dil konuşma yeterlilikleri (4 ölçekli sayım raporuna göre) ‘gelecekte onlar için daha iyi eğitim ve meslek edinme umudu sağlayacaktır’ (Khoo vd., 2002, s. 143). İngilizce yeterliliği ve eğitimin dinamikleri ile daha geniş anlamda toplumun anlaşılmasına dönük olan stratejik bir anlamlandırma, pozitif eğitim deneyimleri sağlamada büyük önem taşımaktadır. Geçmişteki anlayışa göre, bir yerde kalma süresinin ya da eğitim süresinin bile olguların hepsini sağlamak için yeterli olup olmadığı tartışılabilir. Ayrıca sınıf içi yöntemlere dayalı başarının zaman içinde kalıcılığı gibi kaynakların tek başına eğitim hareketliliğini garantilediğini gösteren bir kaynak da öne sürülmemiştir (Teese, 2000; Teese ve Polesel, 2003).

Okullar tarafından talep edilen kültürel ve bilişsel okuryazarlığın, temel konuşma ya da yazma vasıtasıyla iletişim kurma becerilerini öngören genel İngilizce anlayışından ayrı düşünülmesi gerekmektedir. Bu, kişilerarası iletişim becerilerini ve bilişsel akademik dil kazanımlarını birbirinden ayıran dil kazanım teorisinin projesidir (Cummins, 1979). Cummins’e göre, daha özgünleşmiş bilişsel akademik dil kazanımlarına ihtiyacı olan dilbilim becerileri, okul dışında kolayca ulaşılabilir değildir ve akademik yazım-terim bilgisi, söz dizimi-içerik bilgisi gerektirmektedir (2000).

Bu bağlamda, Cummins’in kültürlerarası çalışmalarıyla bağlantılı olarak sınıf merkezli dilbilim yaklaşımlarını (Bernstein, 1973; Heath, 1983) göz önünde bulundurmak yararlı olarak nitelendirile-

bilmektedir. ‘İkinci dil becerilerini kazanma kavramı’, sınıf oluşumuna yön veren tartışmalardan doğmuştur (MacSwan ve Rolstad, 2003). Yüksek statülü, sıklıkla çok genç yaşta, anadili İngilizce olmayan öğrenciler tarafından öğrenilen İngilizce -telaffuz bakımından çok iyi olmasa da- genelde akademik bir ‘şekil’ kazanma amacına ve bilişsel öğrenme stiline dönüştürülebilmektedir. Bunlara ek olarak akademik kökenli -özellikle evde verilen özel dersleri önemseyen, yüksek öğrenimli ve statü sahibi- ebeveynler, İngilizce kullanımını büyük ölçüde desteklemektedirler (Cahill vd., 1996). Buna karşın olarak, işçi sınıfına mensup göçmenlerin İngilizceyi sadece evde konuştuğu tersi durumlarda ise öğrenilen İngilizce yetersiz bir model olarak görülebilmektedir (Cahill vd., 1996, s. 39) ve diğer dillerle karıştırılabilmekte ya da bu kişiler resmi ortamlarda kendilerine dezavantaj oluşturabilecek derecede literatüre uymayan bir İngilizce modelini örnek alabilmektedirler- üstelik bazı durumlarda evde hiç İngilizce konuşulmuyor da olabilmektedir.

Bu göçmenler, akademik kültüre; bu kültürün diğerlerine oranla fazla önemsenmediği ve hem kendi aralarındaki ayrılıklardan hem de etnik kültür farkından kaynaklanan sebepler dolayısıyla gizli istek ve beklentileri gerçekleşmemiş diğer işçi sınıfı öğrencileriyle aynı uzaklıkta bulunmaktadırlar. ‘Kritik’ çok-kültürlülük, toplumsal sınıflar bağlamındaki için ve Bourdieu tarafından geliştirilmiş olan bazı kategorilere göre benimsenmiş olmasına rağmen, bu çalışma, diğerleriyle karşılaştırıldığında, daha nüfuzlu bir temsil olarak görülmüştür (May, 1999, s. 32). Bu yaklaşım, ne azimli işçi sınıfı Anglo öğrencilerinin karşılaştığı zorlukları, ne de ‘azınlık’ sayılan kültürlerden iş hayatı kültürüne son zamanlarda geçmiş olan çocukların başarısını hesaba katmaktadır. Dillerarası ve kültürler-arası bilişsel yapıların varlığı ile birçok ülkede orta-sınıfın hayatına ve eğitim sistemlerine dair olan uygulamalarla eğilimlerin üzerinde durulmalıdır. ABD’den elimize ulaşan ırklar hakkındaki bilgilerde, göçmen işçi sınıfı öğrencilerinin yaşam tarzları üzerinde önemle durulmuştur, fakat makro seviyede etkileyici politikalarda zorluklarla karşılaşıldığı görülmektedir (bakınız, Foley, 2001).

Sonuç

Birrell, Khoo ve Bullivant gibi etnik kökenin eğitim başarısındaki etkisini test eden araştırmacılar, olumlu gelişmelere neden olan farklı sonuçlar bulmuşlardır. Bu sonuçlar, toplumsal sınıfın kalıcı etkilerine zıtlık göstermektedir. Bu araştırmacılar sosyal sınıfın, toplumsal yapı ile uyumuna ve Avustralya'ya yapılan göçün çeşitliliğini ölçmek için geliştirilmiş gösterge arayışına önemli bir etkide bulunduğunu ortaya koymaktan çok, etnik/göçmen kategorisinde herhangi bir değişiklik yapmadan aynı biçimiyle sürdürme yoluna gitmişlerdir. 'İrkçılık' durumu, hassas kavramsal olgulardan ve farklı toplumların sosyal gerçekleriyle ilgisi olmayan, risk oluşturuç faktörlerden kaynaklanmaktadır. Öğrenciler, olgular arasında karşılaştırma yapmanın amaçlarını göz ardı edip etnik çatışmalara ve orada kaldıkları sürenin ne gibi sonuçlar ortaya çıkaracağına kafa yormaya kalkarlarsa gerçek yaşam deneyimleri silinip gidecektir.

Kavramsal anlamda gelişmiş olan Türk aileler birçok şeyi anlarken, sosyal kategori olarak ırkçılığın kullanılışını ve okulun işleyişini anlamakta zorlanmaktadır. Avustralya'nın mevcut işçi sınıfının, mültecilerin, deniz aşırı öğrencilerin, yetenekli çalışanlar ve göçmen işçilerin oluşturduğu heterojen yapı, ülkeye yeni gelenlerin özel koşullarına ilişkin gelecek araştırması yapma yönündeki talepler ve dile getirilen diğer istekler, eğitim sistemleri tarafından ortaya çıkarılmış durumlardır.

Yirmi birinci yüzyıla doğru orta öğretimin öneminin artmasıyla, eğitim kurumlarındaki göçmen kökenli öğrencilerin güçlü temsilciler haline gelmeleri ve eğitim sektöründeki ırk ayrımı ile sürgün arasında bir araştırma yapılarak bunun detaylarına inilmelidir. Son olarak; cinsiyet, sınıf ve ırk gibi olgulara neden ve nasıl yön vereceğini kavramak, eğitimdeki gelişmelere katkıda bulunabilecektir.

Çevirenlerin notu:

Joel Windle tarafından kaleme alınmış olan bu araştırma, Avustralya'da yaşayan ve "güncel alanyazında görmezden gelinen bir grup olan Türk asıllı göçmen öğrencilerin okul deneyimlerindeki değişimi" anlamaya çalışmaktadır. Windle, ilk olarak Avustralya'daki göçmenlerin eğitim kurumlarındaki başarı düzeyleri ile ilgili mevcut açıklamaları ortaya koymaktadır. Bu açıklamalarda göze çarpan hususlardan ilki, göçmenlerin, yerleşik olanlardan daha başarılı olduklarına ilişkin "etnik başarı/avantaj" yaklaşımıdır. "İrkçi" bir çerçevede göçmenlere sağlanabilecek destekleri geri plana iten söz konusu yaklaşım, Windle tarafından eleştirilmektedir. Diğer bir husus ise göçmenlerin eğitim sistemi ve olanaklarına ilişkin mevcut bilgi eksikliği ve bu durumu körükleyen İngilizce diline hakimiyet sorundur. Avustralya'da kalma süresi arttıkça bu sorunların ortadan kalkacağı iddia edilmektedir. Windle, göçmenlerin kültürel ve ekonomik sermaye farklılıklarının bu yaklaşımda göz ardı edildiğini öne sürerek kültür, sınıf ve dil değişkenleri çerçevesinde konuyu yeniden ele almaktadır.

Windle'in çalışması, Türkiye'de anadili Türkçe olmayan yurttaşlar (başta Kürtler olmak üzere) ile son iki yılda sayılarının iki buçuk milyona ulaştığı söylenen Suriyeli mültecilerin eğitim kurumlarında karşı karşıya kaldığı sorunlara ilişkin araştırmalara esin kaynağı olabileceği düşüncesiyle Türkçeye çevrilmiştir. Bu çerçevede, çalışmanın Kürt sorununun bir alt boyutu olan "anadilde eğitim" tartışmalarına katkı sağlayabileceği umulmaktadır. Ayrıca, bu çalışmanın, bugün için 'misafir' olarak nitelenen Suriyeli mültecilerin, Türkiye'de göçmen statüsüne geçmelerine ilişkin beklentiler doğrultusunda, gelecekte eğitim kurumlarında kendilerine ilişkin gözlemlenmesi olası sorunlara şimdiden tedbir alınabilmesi için gerekli çalışmalara kaynaklık yapabileceği düşünülmektedir.

Son not

1 Journal of Intercultural Studies, Vol. 25, No. 3, 2004'te yayınlanan The Ethnic (Dis)advantage Debate Revisited: Turkish background students in Australia adlı makalenin çevirisidir. Çeviri için yazardan izin alınmıştır.

2 Dr, Monash Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Melbourne, Avustralya.

3 Yrd. Doç. Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat, Türkiye.

4 EYTPE doktora programı öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

5 Bu doküman, Fransa ve Avustralya'daki Türk uyruklu öğrencilerin okul deneyimlerini belgelendirmek için yapılan yazarın doktora tezine yön vermiştir.

6 1996 Eğitim Çıktıları Araştırmasından sağlanan bilgiler yoğun göçmen bölgelerinin dâhil edilmediği, kaçınılmaz biçim bozukluklarıyla sonuçlanan Victoria'nın kısıtlı yerleşim yerlerinden derlenmiştir. Bu analizde ilgi akımı önerilir, fakat toplumda kolayca kabullendirilemez.

7 Avustralya'da eğitim harcamaları için Devletin öğrencilere sağladığı bir tür finansal yardım. (Ç.N.)

Kaynakça

- AKÇELİK, R. & AUSTRALIAN-TURKISH FRIENDSHIP SOCIETY (1993) Turkish Youth in Australia: conference papers, 29 August 1992, Royal Melbourne Institute of Technology (Melbourne, Australian-Turkish Friendship Society).
- BERNSTEIN, B. (1973) *Class, Codes and Control* (London, Routledge & Kegan Paul).
- BIRRELL, R. (1986) The educational achievement of non-English speaking background students and the politics of the community languages movement, in: L. BAKER & P. MILLER (Eds) *The Economics of Immigration: proceedings of a conference at the Australian National University 22-23 April 1987* (Canberra, Australian Govt. Pub. Service, Australian National University).
- BIRRELL, R. (1994) Competition for tertiary entrance: the Monash experience. *People and Place*, 2(2), pp. 8-24.
- BIRRELL, R. & SEITZ, A. (1986) The myth of ethnic inequality in Australian education. *Journal of the Australian Population Association*, 3(1), pp. 52-74.
- BIRRELL, R., KHOO, S.-E. & BUREAU OF IMMIGRATION, MULTICULTURAL AND POPULATION RESEARCH (1995) *The Second Generation in Australia: educational and occupational characteristics* (Canberra, Australian Govt. Pub. Service).
- BOTTOMLEY, G. (1984) Non English-speaking women, in: G. BOTTOMLEY & M.M. DE LEPEVANCHE (Eds) *Ethnicity, Class and Gender in Australia* (Sydney, George Allen & Unwin).
- BOTTOMLEY, G. & DE LEPEVANCHE, M.M. (1984) *Ethnicity, Class and Gender in Australia* (Sydney, George Allen & Unwin).
- BOTTOMLEY, G., DE LEPEVANCHE, M.M. & MARTIN, J.A. (1991) *Intersexions: gender, class, culture, ethnicity* (North Sydney, Allen & Unwin).
- BRAH, A. (1992) Difference, diversity and differentiation, in: J. DONALD & A. RATTANSI (Eds) *Culture and Difference* (London, Sage).
- BROOKES, A. (1985) Educational disadvantage to Turkish girls in Melbourne's north-western suburbs, Dept. of Community Services, Melbourne, Victoria.
- BULLIVANT, B.M. (1987) *The Ethnic Encounter in the Secondary School: ethnocultural reproduction and resistance: theory and case studies* (London and New York, Falmer Press).
- BULLIVANT, B.M. (1988) The ethnic success ethic challenges conventional wisdom about immigrant disadvantages in Australia. *Australian Journal of Education*, 32(2), pp. 223-243.
- CAHILL, D., GUNDERT, A., BUREAU OF IMMIGRA-

TION, MULTICULTURAL AND POPULATION RESEARCH & DEPT. OF IMMIGRATION AND MULTICULTURAL AFFAIRS (1996) *Immigration and Schooling in the 1990s* (Canberra, Australian Govt. Pub. Service).

CHAN, H. (1987) The adaptation, life satisfaction and academic achievement of Chinese senior school students in Melbourne, Monash University, Melbourne.

CUMMINS, J. (1979) Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, pp. 121-129.

CUMMINS, J. (2000) *Language, Power and Pedagogy: bilingual children in the crossfire* (Clevedon, Multilingual Matters).

DE LEMOS, M.M. & AUSTRALIAN COUNCIL FOR EDUCATIONAL RESEARCH (1975) *Study of the Educational Achievement of Migrant Children: Final report* (Melbourne, Australian Council for Educational Research).

DEPARTMENT OF EDUCATION AND TRAINING (2003) *Ontrack 2003* (Melbourne, Department of Education and Training).

DOBSON, I., BIRRELL, R. & RAPSON, V. (1996) The participation of non-English-speaking background persons in higher education. *People and Place*, 4(1), pp. 46-54.

DONOHUE CLYNE, I. (2003) Educating the children of Turkish immigrants: the Australian experience, *Proceedings of the First International Education Conference, Eastern Mediterranean University, Farmagusta, North Cyprus* (in press).

DOOLEY, K. (2003) Reconceptualising equity: pedagogy for Chinese students in Australian schools. *Australian Educational Researcher*, 30(3), pp. 25-42.

ELLEY, J. (1985) *Guestworkers or settlers? Turkish migration in Melbourne*, Monash University, Melbourne.

FOLEY, D. (2001) Reconceptualizing ethnicity and educational achievement, in: N.K. SHIMAHARA, I.Z. HOLOWINSKY & S. TOMLINSON-CLARKE (Eds) *Ethnicity, Race and Nationality in Education: a global perspective* (Mahwah, NJ, Erlbaum Associates).

GORDON, M.M. (1964) *Assimilation in American Life: the role of race, religion, and national origins* (New York, Oxford University Press).

HARTLEY, R. (1988) They could go a lot further ¼, in: R. AKÇELİK & J. ELLEY (Eds) *Turkish Community in Australia* (Melbourne, Australian-Turkish Friendship Society Publications).

HARTLEY, R. (1993) Growing up in Australia: young people, families and the state, in: R. AKÇELİK & A.-T.F. SOCIETY (Eds) *Turkish Youth in Australia* (Melbourne, Australian-Turkish Friendship Society).

HARTLEY, R., MAAS, F., VICTORIA MINISTERIAL ADVISORY COMMITTEE ON MULTICULTURAL AND MIGRANT EDUCATION & AUSTRALIAN INSTITUTE OF FAMILY STUDIES (1988) *Getting a Lot Further: some factors influencing decisions which ethnic families make about children's schooling and post-school futures* (Melbourne, Government Printer).

HEATH, S.B. (1983) *Ways with Words: language, life, and work in communities and classrooms* (Cambridge and New York, Cambridge University Press).

HENRY, M. & LINGARD, R. (1982) Multiculturalism: rhetoric and reality. *New Education*, 4(2), pp. 75-90.

INGLIS, C. (1988) Turkish families, their children and education, in: R. AKÇELİK & J. ELLEY (Eds) *Turkish Community in Australia* (Melbourne, ATFS).

INGLIS, C. & MANDERSON, L. (1991) Turkish immigrants in Australia, in: M.A. GIBSON & J.U. OGBU (Eds) *Minority Status and Schooling: a comparative study of immigrant and involuntary minorities* (New York, Garland).

INGLIS, C., ELLEY, J., MANDERSON, L. & OFFICE OF MULTICULTURAL AFFAIRS (1992) *Making Something of Myself: educational attainment and social and economic mobility of Turkish Australian young people* (Canberra, Australian Govt. Pub. Service).

JAKUBOWICZ, A. (1984) Ethnicity, multiculturalism and neo-conservatism, in: G. BOTTOMLEY & M.M. DE LEPEVANCHE (Eds) *Ethnicity, Class and Gender in Australia* (Sydney, George Allen & Unwin).

JAKUBOWICZ, A. & CASTLES, S. (1986) The inherent subjectivity of the apparently objective in research on ethnicity and class.

Journal of Intercultural Studies, 7(3), pp. 5-25.

KAGITÇIBASI, Ç. (1988) Turkish migrants: views from the sending country, in: R. AKÇELİK & J. ELLEY (Eds) *Turkish Community in Australia* (Melbourne, Australian-Turkish Friendship Society Publications).

KALANTZIS, M. & COPE, B. (1988) Why we need multicultural education. A review of the 'ethnic disadvantage' debate. *Journal of Intercultural Studies*, 9(1), pp. 39-57.

KALANTZIS, M. & COPE, B. (1999) Multicultural education: transforming the mainstream, in: S. MAY (Eds) *Critical Multiculturalism: rethinking multicultural and antiracist education* (London, Falmer).

KECELI, B. (1998) Ethnic identity and boundary maintenance: a study of first and second generation Turkish migrants, Department of Language and International Studies, Royal Melbourne Institute of Technology, Melbourne.

KECELI, B. & CAHILL, D. (1998) Education and inequality: a case study of second-generation Turkish Australians. *Journal of Intercultural Studies*, 19(2), p. 207(1).

KENWAY, J. & WILLIS, S. (1997) Answering Back: girls, boys and feminism in schools (St Leonards, NSW, Allen & Unwin).

KHOO, S.-E., MCDONALD, P., GIORGAS, D. & BIRRELL, B. (2002) Second generation Australians, Australian Centre for Population Research and the Department of Immigration and Multicultural and Indigenous Affairs, Canberra.

KNIGHT, J., SMITH, R. & SACHS, J. (1990) Deconstructing hegemony: multicultural policy and a populist response, in: S.J. BALL (Ed.) *Foucault and Education: disciplines and knowledge* (London and New York, Routledge).

LATIFOGLU, A. (2001) The educational experiences of Turkish background students in middle secondary school. Master's thesis, University of Melbourne, Melbourne.

MACHIN, S. (1998) Childhood disadvantage and intergenerational links, in: A.B. ATKINSON & J. HILLS (Eds) *Exclusion, Employment and Opportunity* (London, Centre for Analysis of Social Exclusion, London School of Economics).

MACKIE, F. & DEPT. OF IMMIGRATION AND ETHNIC AFFAIRS (1983) Structure, Culture and Religion in the Welfare of Muslim Families: a study of immigrant Turkish and Lebanese men and women and their families living in Melbourne, December 1982 (Canberra, Australian Govt. Pub. Service).

MACSWAN, J. & ROLSTAD, K. (2003) Linguistic diversity, schooling, and social class: rethinking our conception of language proficiency in language minority education, in: C.B. PAULSTON & G.R. TUCKER (Eds) *Sociolinguistics: the essential readings* (Malden, MA, Blackwell).

MARJORIBANKS, K. (1978) Ethnicity, family environment, school attitudes and academic achievement. *Australian Journal of Education*, 22(3), pp. 249-261.

MARKS, G.N. & AUSTRALIAN COUNCIL FOR EDUCATIONAL RESEARCH (2000) Patterns of Participation in Year 12 and Higher Education in Australia: trends and issues (Camberwell, Vic., Australian Council for Educational Research).

MARTIN, J.I., MEADE, P., DEPT. OF EDUCATION & ACADEMY OF THE SOCIAL SCIENCES IN AUSTRALIA (1979) The Educational Experience of Sydney High School Students (Canberra, Australian Govt. Pub. Service).

MAY, S. (1999) Critical multiculturalism and cultural difference: avoiding essentialism, in: S. MAY (Ed.) *Critical Multiculturalism: rethinking multicultural and antiracist education* (London, Falmer).

MEADE, P., DEPT. OF EDUCATION & ACADEMY OF THE SOCIAL SCIENCES IN AUSTRALIA (1983) The Educational Experience of Sydney High School Students: a comparative study of migrant students of non-English-speaking origin and students whose parents were born in an English-speaking country, Report No. 3 (Canberra, Australian Govt. Pub. Service).

MISTILIS, N. (1986) Destroying myths: second generation Australian's educational achievements. Seminar paper, Centre for Migrant and Intercultural Studies, Monash University, Melbourne.

MSJ KEYS YOUNG PLANNERS & DEPT. OF IMMIGRATION AND ETHNIC AFFAIRS (1980) The Settlement Process of the Turkish in Outer Suburbs of Melbourne (Surrey Hills, Vic., MSJ Keys Young Planners).

MYHILL, M.E., HERRIMAN, M.L., MULLIGAN, D. & BU-

REAU OF IMMIGRATION AND POPULATION RESEARCH (1994) Subject and Career Choice of NESB Youth (Canberra, Australian Govt. Pub. Service).

OFFICE OF THE COMMISSIONER FOR COMMUNITY-RELATIONS (1980) *Turkish Community in Victoria* (Canberra, Office of the Commissioner for Community Relations Australia).

PEKOĞLU, Z., N.B. (1993) Second-generation Turkish youth's bilingual experience and its effects on individuals, in: R. AKÇELİK & AUSTRALIAN-TURKISH FRIENDSHIP SOCIETY (Eds) *Turkish Youth in Australia* (Melbourne, Australian-Turkish Friendship Society).

POLESEL, J. (1997) Gender, ethnicity and mathematics: the experience of Greek girls in an Australian high school. *Education and Society*, 15(2), pp. 37-47.

SMOLICZ, J.J. & WISEMAN, R. (1971) European migrants and their children: interaction, assimilation, education, Part 1. *Quarterly Review of Australian Education*, 4(2).

STURMAN, A. (1985) Immigrant Australians, Education and the Transition to Work (Canberra, Nacme).

TEESE, R.V. (2000) Academic Success and Social Power: examinations and inequality (Carlton, Vic., Melbourne University Press).

TEESE, R.V. & POLESEL, J. (2003) Undemocratic Schooling: equity and quality in mass secondary education in Australia (Carlton, Vic., Melbourne University Press).

TSOLIDIS, G. (1986) Educating Voula: prepared by Georgina Tsolidis for Ministerial Advisory Committee on Multicultural and Migrant Education (Melbourne, Ministry of Education Victoria).

WARRICK, G. (2001) The Academic Achievements of Language Centre Students at a Secondary College.

WILLIAMS, T. & AUSTRALIAN COUNCIL FOR EDUCATIONAL RESEARCH (1980) School, Work, and Career: seventeen-year-olds in Australia (Hawthorne, Vic., Australian Council for Educational Research).

YOUNG, C.M. (1985) Turkish teenage girls in Australia: experience, attitudes and expectations, in: M.E. POOLE, P.R. DE LA-CEY & B.S. RANDHAWA (Eds) *Australia in Transition: culture and life possibilities* (Sydney, Harcourt Brace Jovanovich).

YOUNG, C.M. (1988) The changing demographic profile of Turks in Australia, in: R. AKÇELİK & J. ELLEY (Eds) *Turkish Community in Australia* (Melbourne, Australian-Turkish Friendship Society Publications).

YOUNG, C.M., PETTY, M., FAULKNER, A. & DEPT. OF EDUCATION (1980) Education and Employment of Turkish and Lebanese Youth (Canberra, Australian Govt. Pub. Service).

YOUNG, C.M., COX, D.R., DALY, A. & DEPT. OF IMMIGRATION AND ETHNIC AFFAIRS (1983) Report of the Greek and Italian Youth Employment Study (Canberra, Australian Govt. Pub. Service).

Sinema ve Şiir

*Didem Gamze Dinç**

Şiir ve sinema ilişkisi denilince sanırım çoğumuzun aklına şiirsel sinema ya da şiir diliyle sinema yaptıkları söylenen Andrey Tarkovski, Theodoros Angelopoulos ve Ingmar Bergman gibi yönetmenler geliyor. Bu yönetmenler genelde bir olay örgüsünü (*narration*) anlatmaktan, yansıtmaktan ziyade insanlığın durumunu, açmazlarını kendi tecrübelerine dayanarak anlatırlar; bu bakımdan sinema öznel tıpkı şiir gibi çünkü imgeler her bir zihinde birbirinden farklıdır. Ancak bu öznel şiirde ve dolayısıyla edebiyatta sinemadakinden çok daha yoğunudur. Okur, bir roman veya öyküyü kendi kişisel deneyimleri ve öznel algısı çerçevesinde kafasında kurgular ve sonuç olarak görmek istediği şeyi görür o eserde. Örneğin dünya üzerinde *Anna Karanina*'yı okumuş okur sayısı kadar Anna Karanina vardır demek yanlış olmaz. Tarkovski buna “edebiyatın demokratikliği” der (2007, s. 41). Oysa sinema için sinemanın doğası gereği bu kadar yoğun bir öznelikten bahsetmek çok doğru değildir. Belki sinema izleyicisi de tıpkı edebiyat okuru gibi o imge ve görüntüleri kendi kişisel deneyimleri ve öznel algısından süzerek zihninde billurlaştırır ancak imgelem ve serbestlik düzeyinde edebiyattaki kadar sınırsız ve özgür değildir; nihayetinde verili görüntülerin çok fazla dışına çıkamaz. Çünkü sinema—edebiyatın tersine—yönetmenin (kişisel) deneyimini film (görüntü) üzerinde yakalamasıyla şekillenir (2007, s. 41).

Şiir ve sinema arasında, kullanılan dilin kimi zaman rüya dili olması açısından da bir benzerlik kurmak mümkün. Rüya dilinde imgeler/nesneler gerçek hayattaki karşılıklarından çok farklı şekillerde karşımıza çıkabilir ve bilinçdışımız bu imgelere/nesnelere tıpkı bir sinema yönetmeni gibi farklı amaçlar/işlevler yükleyebilir. Her bir bilinçdışı değme sinema yönetmeni ve film senaristine taş çıkartacak kertede usta birer yönetmen ve senaristtir aslında. Freud'un öğrencisine anlattığı rivayet edilen ve bu sözü doğrulayan meşhur anekdotuna göre yaşlı ve çirkin bir hastası rüyasında genç ve yakışıklı bir haydut tarafından kaçırlır ve ormana götürülür. Tam adam kadına tecavüz edeceği anda, kadın adama “Yani siz şimdi bana gerçekten tecavüz mü edecekseniz?” diye sorar. Adam bu soruya “Bu sizin rüyanız madam, buna siz karar vereceksiniz” diyerek karşılık verir. Bu nükteli anekdota göre rüyalarımızda neyin mümkün, neyin namümkün olduğuna karar veren yani yönetmen koltuğunda oturan bizatihi kendimizdir. Sınırlı dünyamızı sınırsız kılmaya kabildir rüyalarda. Bir bakıma şiirde de aynı şey geçerlidir. Örneğin gerçek hayatta ‘şapkanın tadı’ndan söz edilebilir mi ya da ‘ay ışığı’nın kokusundan? İşte bu işi imgelem, dolayısıyla şiir üstlenir (Yavuz 2005, s. 38). Yani rüyalarda bilinçdışının tekeliindeki bu iş, şiirde şairin tekelindedir. Nasıl ki şairler sözcüklere sözlük anlamlarındakilerden farklı anlamlar yükleyebiliyorsa, sinema yönetmeninin de imgesel açıdan sonsuz sayıda olasılığı vardır: göğe yükselen âşıklar, tekrar tekrar dirilen ölümler ve duvarın arkasında saklanan Tanrı... Örneğin tarihin zorlu bir döneminde acı çeken ve sivrulan insan, *Ağlayan Çayır*'da (*The Weeping Meadow*) “Eleni” karakteriyle karşımıza çıkabiliyorken

Tarkovski'nin meşhur *Andrey Rublev*'inde de evre-

*Ankara Üniversitesi Yaşamboyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi
Doktora Öğrencisi

ni büyük bir acıyla gören ve algılayan sanatçı “Andrey” karakterinde ete kemiğe bürünmüş olabilir. Yani kullandıkları acı çeken insan arketipi aynıdır belki ama imgeler birbirinden çok farklıdır.

İmgesel sonsuzluğun dışında rüya diliyle sinema dilinin sekans yani ‘ardışıklık’ bakımından da benzerlik taşıdığı söylenebilir. Ünlü yönetmen Pasolini’ye göre rüyalar sinematografik sekansın bütün karakteristiklerini taşıyan bir dizi *imge-işaretler*inden başka bir şey değildir. Ona göre insan zihninde bütün dünya belirli imgeler aracılığıyla ifade edilir ve yine “hatırlama” işi de sinema sekansında olduğu gibi *imge-işaretleri* yardımıyla gerçekleşir (Pasolini 1976, s. 2). Örneğin bir insanı gördük ve onu nereden tanıdığımızı hatırlamaya çalışıyoruz. O insanı, diyelim ki Bağdat Caddesi’nde bir kafede görmüşsek eğer zihnimizde hemen o kafenin görüntüsü, imgesi canlanır. Ve de belki bu imgeyle birlikte kodlanmış başka insanlar ya da nesneler, kokular ve sesler... Bütün bunların ışığında Tarkovski ve Angelopoulos’un, filmlerinde sinematografik açıdan rüyaların dilini yakalayarak pek çok yönden insanlığın kolektif bilinçaltını yansıttıkları söylenebilir.

Tarkovski ve Angelopoulos için “arayış”ın yönetmenleri de diyebiliriz bir bakıma. Tarkovski’de bu arayış bir bakıma ruhsaldır. Kendisiyle yapılan söyleşilerin çoğunda örtük veya açık bir şekilde bu ruhsal arayışına gönderme vardır. Örneğin bir söyleşisinde bu bağlamda sanat anlayışını şöyle dile getirir:

Sanata muazzam bir görev düştüğüne inanıyorum. Bu görev, ruhsallığın diriltilmesi görevidir. Bence insan özü itibarıyla ruhsal bir varlıktır ve hayatının anlamı da bu ruhsallığı geliştirmekte yatar. . . Sanat, ruhsal bir varlık olduğunu, sonunda geri döneceği sonsuz dercede büyük bir ruhun bir parçası olduğunu insana hatırlatmak için hazır bulunmalıdır (2007, s.15).

Tarkovski’nin *Solaris* adlı başyapıtında aynı adlı gezegene yapılan yolculuk konu edilir ve bu yolculuğun aslında sembolik düzlemde insanın bilinçdışına yapılan yolculuk olduğu söylenir. *Solaris*’in zamanın ve fizik kanunlarının ötesinde bir gezegen olması, burada zihindeki imgelerin yani

bilinçdışının maddeleşmesi ve bilim adamlarının bu gezegenin gizemini çözmeye çalışması, Tanrı arayışının veya ruhsal bir varlığın anlamlandırılışının alegorileri olarak okunabilir.

Bu bağlamdan bakıldığında İsveçli ünlü yönetmen Ingmar Bergman’ın da filmlerinde tanrı kavramını sorguladığı ve tanrı-insan ilişkisini ele aldığı söylenebilir. Bergman söyleşilerinden birinde “İnsanla tanrı arasındaki ilişkiyi irdelemeyen hiçbir sanat eseri düşünemiyorum” diyerek kendi sanat anlayışını/ arayışını ortaya koymuştur bir bakıma. Bergman’ın *Aynadaki Gibi* (*Through a Glass Darkly*, 1961) adlı filminde çizdiği şizoid karakteri Karin, işi korkularıyla büyüttüğü kağıt kaplı bir odanın çatlağından tanrının yüzünü görme noktasına kadar vardırır; zaten filmin adı da İncil’de geçen bir ayete göndermedir: «Bu dünyada, Tanrı’yı ancak aynada bir bilmece gibi görüyoruz, ama o zaman yüz yüze göreceğiz» (İncil, I. Korintoslular; 13:12)

Angelopoulos içinse bu arayış, özgürlük ve insanın kendi varoluşunun anlamını arayışıdır demek yanlış olmaz. Mitolojik sembollerle derinleştirdiği filmlerinde uzun sekanslar kullanarak doğayı adeta bir tuval gibi kullandığı söylenir çoğu zaman. **Örneğin** *Ağlayan Çayır*’da Eleni’yi mitolojik bir simge (Troyalı Helen) olarak kullanır. Eleni, tıpkı Troyalı Helen gibi vatanından koparılır ve acı çeker; nereye gitse yurtsuzdur ve hep yabancıdır. Kendi anlam arayışı içinde sürüklenir gider.

Sonuç olarak bu üç yönetmenin de sinemada şiir dilini yakaladıkları, dile gereğinden fazla bel bağlamadan nesneler ve görüntülerle düşünebildikleri ve düşündürebildikleri söylenebilir. Nasıl ki şiir Dil değil, Söz’dür ve şiirin gösterilen’i kavram değil imge’dir (Yavuz 2005, s. 107) diyebiliyorsak, şiirsel sinema için de aynı şeyin geçerli olduğu düşüncesi savunulabilir.

Kaynakça

- Pasolini, Pier Paolo. (1976). *The Cinema of Poetry*. In *Movies and Methods*. Vol. 1. Ed. Bill Nichols. Berkeley: University of California Press.
- Tarkovski, Andrey. (2007). *Şiirsel Sinema*. Derleyen: John Gianvito. Çev: Ebru Kılıç. Agora Kitaplığı, İstanbul.
- Yavuz, Hilmi. (2005). *Yazın, Dil ve Sanat*. Boyut Kitapları, İstanbul.

Yine Yeniden Yönetmelik Değişikliği Eğitim Mevzuatı Oluşturma Sorunu

Pelin Taşkın¹

Eğitimin alt disiplinleri arasından araştırmacıların en az ilgisini çeken konunun eğitim hukuku olduğunu düşünmekteyim. Çünkü disiplinler arası olduğunun¹ kabul edilmesine rağmen eğitim hukuku, eğitimciler tarafından mevzuatı alt alta sıralamaktan ibaret görülmektedir. Öte yandan hukukçular eğitimi sadece uyumsuzluğa yol açan bir sorun ortaya çıktığında, konuyu salt hukukçu bakış açısıyla ele alarak incelemektedirler.²

Bu az ilgi çekme sorununun, çoğunlukla mevzuat oluşturmada ve oluşturulan mevzuatın uygulayıcılar ve araştırmacılar tarafından değerlendirilmesinde kendini gösterdiğini ileri sürmek mümkün. Eğitim mevzuatının temelini teşkil eden kanunlara baktığımızda, örneğin 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun kabul tarihinin 14/6/1973; 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 5/1/1961; 2572 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 4/11/1981 olduğunu görmekteyiz. Tabi ki bir kanunun salt eski tarihli olması, günün ihtiyaçlarını karşılamadığı anlamına gelmez. Ancak değişen iktidarın eğitim politikalarının, belirtilen temel kanunların -hatta temel hak ve özgürlüklerin- özü gözetilmeden, yönetmelikler aracılığıyla uygulanması sonucunu doğurabilir ki, bu da pek çok olayda hukuka aykırı sonuçların ortaya çıkmasına yol açar.

Bu yazıda odaklanmak ve eleştirmek istediğim eğitim mevzuatının tamamı değil, Milli Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Yönetmeliği'nin öğrencilere verilecek disiplin cezalarını düzenlediği 163 vd. maddelerinde yapılan değişiklikler özelinde, eğitim mevzuatının geneline ilişkin birkaç tespitte bulunmak. Bunun için öncelikle konuyla ilgili hukuki noktalara yer vermek gerekir. İlk olarak belirtmek gerekir ki yönetmelikler, kanunların ve tüzüklerin nasıl uygulanacağını göstermek amacıyla çıkarılırlar ve Anayasa'ya, kanuna, kanun hükmünde kararnamelere ve tüzüklere aykırı olamazlar (AY. 124). Eğer bir yönetmeliğin belirtilenlerden birine aykırı olduğu düşünülüyorsa, İdari Yargılama Usulü Kanunu'nun 7. maddesi uyarınca yönetmeliğin ilan tarihini izleyen günden itibaren 60 gün içinde dava açılabilir.³

Bu temel bilgilerin ardından Milli Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Yönetmeliği hakkında

¹ Dr., AÜ. Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü Arş. Gör. ptaskin@education.ankara.edu.tr

kısa bilgi vermek uygun düşer. Söz konusu yönetmelik, 7/9/2013 tarihinde yürürlüğe girmiş olup, 19/2/2014, 21/6/2014, 13/9/2014, 19/9/2014 ve son olarak 1/7/2015 tarihinde değişikliğe uğramıştır. Söz konusu yönetmelikten önce, 19/01/2007 tarihinde yürürlüğe girmiş bulunan Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği bulunmaktaydı ve öğrencilere yönelik disiplin cezaları esas olarak bu yönetmelikte yer almaktaydı. Bu yönetmeliği yürürlükten kaldıran Orta Öğretim Kurumları Yönetmeliği'nin yayımlanmasıyla birlikte; ortaöğretim kurumlarının eğitim, öğretim, yönetim ve işleyişe ilişkin 11 Yönetmelik ve 4 Yönergede yer alan mevzuat hükümleri sadeleştirilip, güncelleştirilerek bir araya getirilmiştir.⁴ Bu nedenle içeriğinde pek çok konuya ilişkin düzenleme yer almaktadır.⁵

Yönetmeliğin öğrenci disipliniyle ilgili hükümlerine bakıldığında⁶, gerek ilk halinde gerekse değişiklik içeren hallerinde, özellikle öğrenci disipliniyle ilgili hükümlere yer verilmeden önce öğrencinin okulda uyması gereken kuralların belirtilmesinin daha uygun olacağını söylemek mümkündür. Yönetmelikte önce cezaların sayılması ve hangi davranışlara hangi cezaların verileceğinin tek tek sıralanması, her yeni değişiklikte

ceza verilmesi gereken davranış sayısının artmasına yol açmaktadır. Örneğin en son değişiklikle “okul değiştirme cezası” verilmesi gereken davranışların “s” harfine kadar geldiği görülmektedir. Yönetmelik bir ceza hukuku ilkesi olan “kanunsuz suç ve ceza olmaz” ilkesini benimsediği için tüm suçları tek tek sayma yoluna gitmiş olabilir. Ancak, ceza ve ceza usul hukukunun kurumlarının, disiplin hukukunda da geçerli olup olmadığı tartışmalıdır. Disiplin hukukunun olgunun tespit edilip adaletin gerçekleşmesini amaçlaması nedeniyle, söz konusu kurumların disiplin hukukunda da geçerli olması gerektiği ileri sürüldüğü gibi, disiplin ceza hukukunun özelliği gereği suç tanımlarının keskin çizgilerle belirlenmemesi, daha genel olması gerektiği de ileri sürülmektedir.⁷

Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde öğrencilere verilecek disiplin cezaları, kınama, okuldan kısa süreli uzaklaştırma, okul değiştirme ve örgün eğitim dışına çıkarma cezasıdır. Bu cezaların verileceği davranışlarda iki yılda bir kez değişiklik yapıldığı görülmektedir.⁸ 1/7/2015 tarihli değişikliklere baktığımızda, kınama cezası verilmesi için öngörülen davranışlara yönelik değişikliklerin daha çok ifadelerin dil bilgisi açısından değiştirilmesi şeklinde olduğu görülebilir (Tablo 1).

Tablo 1: Kınama cezasını gerektiren davranışların karşılaştırılması

ESKİ	YENİ
a) Okulu, çevresini ve eşyasını kirletmek, ...	a) Okulu, okul eşyasını ve çevresini kirletmek, ...
ç) Tütün ve tütün mamullerini bulundurmak veya içmek, ...	ç) Tütün ve tütün mamullerini bulundurmak veya kullanmak, ...
h) Dersin ve ders dışı faaliyetlerin akışını ve düzenini bozacak davranışlarda bulunmak, ...	h) Dersin ve ders dışı eğitim faaliyetlerinin akışını ve düzenini bozacak davranışlarda bulunmak, ...
i) Yatılı okullarda pansiyonu gece izinsiz terk etmek veya pansiyona geç gelmek, j) Yasaklanmış, müstehcen yayınları okula ve okula bağlı yerlere sokmak veya yanında bulundurmak, k) Üzerinde kumar oynamaya yarayan araç-gereç bulundurmak, ...	i) Yatılı okullarda pansiyona geç gelmek, j) Müstehcen veya yasaklanmış araç, gereç ve dokümanları okula ve okula bağlı yerlere sokmak veya yanında bulundurmak, k) Kumar oynamaya yarayan araç-gereç ve doküman bulundurmak, ...
	n) (Değ: 1/7/2015-29403 RG) Öğretmenin bilgisi ve kontrolü dışında bilişim araçları ile meşgul olmak ve dersin akışını bozmak.

1/7/2015 tarihli değişiklikten önce (I) hükmünde “bilişim araçlarını amacı dışında kullanmak” ifadesi yer almaktaydı. Bu ifade yeterli görülmemiş olsa gerek ki, (n) bendine de yer verilmiş; oysa (I) bendinde yapılacak bir değişiklik yeterli olabilirdi. Ayrıca yönetmelikte bilişim aracından ne

anlaşılması gerektiği belli değildir. Bilişim aracından sadece bilgisayar, tablet, akıllı telefonun mu anlaşılacağı, örneğin internet bağlantısına sahip bir dijital fotoğraf makinesinin de bu kapsamda değerlendirilip değerlendirilmeyeceği sorusu akla gelmektedir.

Tablo 2: Kısa süreli uzaklaştırma cezasını gerektiren davranışların karşılaştırılması

ESKİ	YENİ
a) Kişilere, arkadaşlarına söz ve davranışlarla sarkıntılık, hakaret ve iftira etmek veya başkalarını bu gibi davranışlara kışkırtmak, b) Pansiyonu terk ederek gece izinsiz dışarıda kalmak, ... ç) İzinsiz gösteri veya toplantı düzenlemek, bu tür gösteri veya toplantılara katılmak ve bu amaçla yapılan etkinliklerde bulunmak, ... e) Verilen görevlerin yapılmasına engel olmak, ... g) Yasaklanmış veya müstehcen yayın, kitap, dergi, broşür, gazete, bildiri, beyanname, ilan ve benzerlerini dağıtmak, duvarlara ve diğer yerlere asmak, yapıştırmak, yazmak; bu amaçlar için okul araç-gerecini ve eklentilerini kullanmak, ğ) Bilişim araçları yoluyla eğitim ve öğretim faaliyetleriyle kişilere zarar vermek, ...	a) Kişilere, arkadaşlarına ve okul çalışanlarına sözle, davranışla veya sosyal medya üzerinden hakaret etmek, paylaşmak, yaymak veya başkalarını bu davranışa kışkırtmak, b) Pansiyonun düzenini bozmak, pansiyonu terk etmek, gece izinsiz dışarıda kalmak, ... ç) İzinsiz gösteri, etkinlik ve toplantı düzenlemek, bu tür gösteri, etkinlik ve toplantılara katılmak, ... e) Okul kurallarının uygulanmasını ve öğrencilere verilen görevlerin yapılmasını engellemek, ... g) Müstehcen veya yasaklanmış araç, gereç, doküman ve benzerlerini dağıtmak, duvarlara ve diğer yerlere asmak, yapıştırmak, yazmak; bu amaçlar için okul araç-gerecini ve eklentilerini kullanmak, ğ) Bilişim araçları veya sosyal medya yoluyla eğitim ve öğretim faaliyetlerine ve kişilere zarar vermek, ... l) Millî ve manevi değerlere, genel ahlak ve adaba uygun olmayan, yanlış algı oluşturabilecek tutum ve davranışlarda bulunmak,

Kısa süreli uzaklaştırma ve okul değiştirme cezasıyla ilgili değişikliklerde (Tablo 2 ve 3) üzerinde durulması gereken diğer bir husus da, “**genel ahlak ve adaba uygun olmayan**”, “**yanlış algı oluşturabilecek**” ifadelerinin yönetmeliğe girmiş olmasıdır. Kısa süreli uzaklaştırma cezasında “**millî ve manevi değerler**” kavramı da görülmektedir. “Millî manevi değerler”, “genel ahlak ve adap” kavramları hukuk öğretisinde, üzerinde tanım birliği sağlanamamış⁹, hatta öznel ve müphem olmaları nedeniyle tartışılan kavramlardır. Örneğin Kaboğlu¹⁰ genel ahlakın belli geleneksel

ya da dinsel değerlerle özleştirilmesi ve namus kavramının, cinselliğe indirgenmesi sorununa vurgu yapmakta ve genel ahlak kavramının Türkiye’de bu şekilde algılanmasının özgürlükler için tehlike oluşturduğuna işaret etmektedir.

Yönetmeliğe –ve belki de Türk hukuk literatürüne de- yeni giren “yanlış algı oluşturulabilecek” kavramı ise soyutluğunun ötesinde yorumlanması bile güç bir kavramdır. Burada bir ihtimal cezalandırılmaktadır. Yanlış algı oluşturmayan ama oluşturma ihtimali olan bir davranış, acaba ne olabilir? Böyle bir davranış ilk kez yaptığında öğrenci kısa

sürekli uzaklaştırma cezası, ancak alışkanlık haline getirdiğinde okul değiştirme cezası olacaktır. Kaldı ki adı üzerinde yanlış olan, “algı”dır. Burada “fiil” yanlış değilse, algılayanın hatasından dolayı faili (öğrenciyi) nasıl sorumlu tutarız. Burada tartışılması gereken diğer bir husus da, “**alışkanlık haline getirme**”dir. Öğrenci yanlış algı oluşturabilecek bir davranışı kaç kez yaptığında alışkanlık haline getirmiş sayılır? İki, üç, dört, beş...

Söz konusu ifadeler, öncelikle, uygulayıcıların yorumlarına göre farklı uygulamalara da yol açacaktır. Ancak, böylesi soyut ve açıkçası hukuk tekniği bir tarafa, temel mantık hataları içeren ifadeleri, eğitim hakkını ve birçok genç insanın kişiliğini doğrudan etkileyecek yaptırımlara temel teşkil eden metinlerde kullanmak, yazımın başında ifade etmeye çalıştığım duyarsızlığın boyutlarını ve sorunun ciddiyetini ortaya koymaktadır.

Tablo 3: Okul değiştirme cezasını gerektiren davranışların karşılaştırılması

ESKİ	YENİ
e) Okul tarafından verilen belgelerde değişiklik yapmak; sahte belge düzenlemek; üzerinde değişiklik yapılmış belgeleri kullanmak veya bu belgelerin sağladığı haklardan yararlanmak ve başkalarını yararlandırmak, k) Eğitim ve öğretim ortamında siyasi partilerin, bu partilere bağlı yan kuruluşların, derneklerin, sendikaların ve benzeri kuruluşların siyasi ve ideolojik görüşleri doğrultusunda eylem düzenlemek, başkalarını bu gibi eylemleri düzenlemeye kışkırtmak, düzenlenmiş eylemlere etkin biçimde katılmak, m) Bilişim araçları yoluyla eğitim ve öğretimi engellemek, kişilere ağır derecede maddi ve manevi zarar vermek,	e) Resmî belgelerde değişiklik yapmak; sahte belge düzenlemek ve kullanmak ve başkalarını yararlandırmak, k) Eğitim ve öğretim ortamında; siyasi ve ideolojik amaçlı eylem düzenlemek, başkalarını bu gibi eylemler düzenlemeye kışkırtmak, düzenlenmiş eylemlere katılmak, m) Bilişim araçları veya sosyal medya yoluyla eğitim ve öğretimi engellemek, kişilere ağır derecede maddi ve manevi zarar vermek, p) Genel ahlak ve adaba uygun olmayan, yanlış algı oluşturabilecek tutum ve davranışları alışkanlık hâline getirmek, r) Kişilere, arkadaşlarına ve okul çalışanlarına; söz ve davranışlarla sarkıntılık yapmak, iftira etmek, başkalarını bu davranışlara kışkırtmak veya zorlamak, yapılan bu fiilleri sosyal medya yoluyla paylaşmak, yaymak, s) Pansiyon düzenini bozmayı, pansiyonu terk etmeyi ve gece izinsiz dışarıda kalmayı alışkanlık hâline getirmek,

Okul değiştirme cezası verilmesi gereken fiillere baktığımızda önceki düzenleme ve değişikliklerde yer almayan “**sosyal medya yoluyla**” ifadesinin iki kez geçtiğini görmekteyiz (Tablo 2 ve 3). Bu değişikliğin yapılmasında sosyal medya ile işlenen suçların ülke gündeminde tartışılmaya başlanması¹¹, hatta akademik araştırmalara da konu olması¹², “*trol*” vb. kavramların ortaya çıkması gibi unsurların etkili olmuş olabileceği akla gelmektedir. Yönetmeliğe bilişim araçlarına ek olarak sosyal

medya yoluyla ifadesinin getirilmesi, *facebook*, *twitter*, *youtube* gibi internet ortamlarında öğrencinin suç işlenmesinin disiplin cezasıyla cezalandırılıp cezalandırılmayacağı yönünde uygulayıcılarda oluşabilecek herhangi bir şüpheyi bertaraf etmek, diğer bir deyişle ‘sosyal medya bilişim aracı olarak kabul edilemez, o nedenle disiplin cezası verilemez.’ şeklinde bir sonuca ulaşmayı engellemek amacını taşıdığı düşünülebilir.

Tablo 4: Örgün Eğitim Kurumları Dışına Çıkma Cezasını Gerektiren Davranışlara Eklenen Hüküm

md. 164/4/1 Bilişim araçları veya sosyal medya yoluyla; bölücü, yıkıcı, ahlak dışı ve şiddeti özendiren sesli, sözlü, yazılı ve görüntülü içerikler oluşturmak, bunları çoğaltmak, yaymak ve ticaretini yapmak.

Tablo 4'te yer alan hükümde yine **“bilışim araçları veya sosyal medya yoluyla”** vurgusunu görmekteyiz. Yukarıdaki eleştiriler bu hüküm için de geçerli olacaktır. Öte yandan **“ahlak dışı”** ifadesinin de muğlak ve yoruma açık olduğunu belirtmek gerekir. Çünkü ahlak, bireylerin toplumla ilişki içinde olmasıyla ortaya çıkan değer yargıları uyarınca yapılması ve yapılmaması gerekenleri belirleyen, insandan ayrı düşünülemeyen, yer ve zamana göre değişmesine rağmen toplum üyelerinin çoğunluğu tarafından benimsenen sosyal düzen kuralları şeklinde tanımlanmaktadır.¹³ Bu tanımdan yola çıkarak kimin ahlakı ya da hangi çoğunluğun ahlakı soruları da sorulabilir. Burada asıl olarak Tanzimattan beri, Batı Medeniyetine yönünü çevirmiş Türkiye'nin “ahlak dışı” olanı belirlemede, Çağdaş Batı Medeniyetinin benimsediği temel etik ilke ve değerlerine aykırı olma ölçütünü kullanması beklenir.¹⁴ Ancak toplumun birçok kesiminde değerlendirme ölçütünün farklı olduğu, en üst seviyede yapılan açıklamalardan anlaşılmaktadır.¹⁵ Diğer yandan bölücü, yıkıcı ve şiddeti özendiren davranışları zaten ahlak kurallarına uygun olanlar ve olmayanlar şeklinde bir ayırım içerisinde değerlendirmek mümkün değildir.

Yönetmelikler, yukarıda da belirtildiği gibi kanunların ve tüzüklerin uygulanmasına yön gösteren hukuksal metinlerdir. İçeriği belirsiz, yoruma açık ifadeleri içeren yönetmeliklerin nasıl olup da kanunların ve tüzüklerin uygulanmasına yön gösterecekleri şüphelidir. Ayrıca belirtmek gerekir ki yönetmelikte kullanılan kavramların özensizce seçildiği de akla gelmektedir. Örneğin bilişim araçları ile ne kastedildiği, bu kavram varken neden sosyal medya kavramının yönetmeliğe eklendiği belirsiz ve yoruma açıktır.

Diğer yandan, Anayasa'nın "temel hak ve hürriyetler, özerkliğine dokunulmaksızın yalnızca Anayasanın ilgili maddelerinde belirtilen sebeplere bağlı olarak ve ancak

kanunla sınırlandırılabilir. Bu sınırlamalar, Anayasanın sözüne ve ruhuna, demokratik toplum düzeninin ve lâik Cumhuriyetin gereklerine ve ölçülülük ilkesine aykırı olamaz hükmünü içeren 13. maddesi gereğince eğitimle ilgili düzenlemelerin öğrencilerin temel hak ve özgürlüklerine aykırı sonuç doğurmaması gerekmektedir. Ancak yönetmeliğin disiplinle ilgili maddelerinin tamamı göz önünde bulundurulduğunda, siyasetten, ülkedeki güncel gelişmelerden uzak tutmak saikiyle öğrencileri cezalandırmayı¹⁶ ve toplumun dışına itmeyi amaçladığını söylemek aşırı olmaz. Oysa öğrencilerin, Milli Eğitim Temel Kanunu md. 2/f.1’de ifade edildiği üzere, “Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak” yetişebilmeleri için gerektiğinde ülkedeki ve dünyadaki günlük gelişmelere spontan veya örgütlü biçimde hukuk kuralları ve başkalarının haklarına saygı çerçevesinde tepki gösterebilmeyi de “öğrenmeleri” gerekir. Hatta bunun “öğretilemesinin” milli eğitimin temel amaçları arasında olması gerektiği bile söylenebilir. Bu tarz hukuka uygun tepkilerin disiplin cezalarıyla bastırılmaya çalışılması hakkaniyete aykırı olacağı gibi toplumun adalet duygularını da rencide eder.

Görüldüğü gibi disiplin gibi spesifik bir konuda dahi hem öğrencilerin temel hak ve özgürlüklerini, hem de okulun düzenini gözeterek mevzuat oluşturmak hiç kolay değil. Bu nedenle sık sık mevzuat değişikliği yerine, eğitim sisteminin temel birimi olan okullardan toplanan veri ve değerlendirmeler ve de temel hukuki norm ve değerler ışığında, üzerinde uzun süre çalışarak

eğitim mevzuatı oluşturulması yoluna gidilmesi, hem uygulayıcılar hem de öğrenciler açısından anlamlı olacaktır.

Kaynaklar:

Atakan A. (2007). Kamu Düzeni Kavramı, *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi (MÜHF-HAD)*, s.59-138.

Ateş, D. (2007). *Borçlar Hukuku Sözleşmelerinde Genel Ahlak Aykırılık*, Ankara: Turhan Kitabevi.

Bingöl B. (2012). Türkiye İçin Bir Eğitim Hukuku Teorisinin Gerekliliği, *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi* 2(2) 2012, 25-38.

Eren F. (2006). *Borçlar Hukuku Genel Hükümler*, 9. Bası, Ankara: Beta.

Gözübüyük Ş. (2002). *Yönetmelik Yargı*, Ankara: Turhan Kitabevi.

Kaboğlu İ. Ö. (2002). *Özgürlük Hukuku*, Ankara: İmge Kitabevi.

Yalçın N., Gürbüz F. (2013). Sosyal Ağlarda İşlenen Suçlar, Facebook Sosyal Ağı Örneği, 15. *Akademik Bilişim Konferansı, Akdeniz Üniversitesi*, 23-25 Ocak 2013. <http://ab.org.tr/ab15/bildiri/203.pdf>, erişim tarihi 01.10.2015.

Yüce T.H. (1994). Ceza Hukuku İlkelerinin Disiplin Ceza Hukukunda Geçerliliği Sorunu ve Danıştay Kararlarının Bu Açından Tahlili, *Danıştay Dergisi*, Y. 24, S.88, Ankara, 5-13.

Yüksel, M. (2002). Modernleşme Bağlamında Hukuk ve Etik İlişisine Sosyolojik Bir Bakış, *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 57(1), s. 177-195.

Notlar:

1 Bingöl, 2012, s. 30.

2 Bingöl, 2012, s. 31.

3 “İptal davası açısından, davacıda bulunması gereken ve iptal davasına özgü olan koşul, ‘menfaat’ koşuludur.”

Ayrıntılı bilgi için bkz. Gözübüyük, 2002, s.166 vd.

4 Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, Cilt 76, sayı 2673, Ekim 2013.

5 Örneğin, ilkeler, ortaöğretim kurumlarının kuruluşu ve amaçları, eğitim ve öğretim etkinlikleri, ders süresi ve günlük çalışma saatleri, öğretim programları, dersler, ders kitapları, eğitim ve öğretim materyalleri, öğrenci işleri, nakil ve geçişler, öğrenci başarısının değerlendirilmesi, yönetim, yöneticiler, diğer personel ve eğitim ortamları gibi pek çok konu belirtilen yönetmelikte düzenlenmiştir.

6 Disiplin suç ve cezaları hakkında, “yasallık-yasa ile konulma ilkesi” tartışılmaktadır. Tartışma için bkz. Anayasa Mahkemesi’nin 4.4.1991 tarihli 1991/12 ve sayılı kararı.

7 Yüce, 1994, 9.

8 MEB Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği’nde hangi davranışlara karşılık hangi cezaların verileceğine ilişkin hükümler, 7/9/2013 tarihinde yürürlüğe giren MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’nde değiştirilmiş ve genişletilmiştir. Aynı şekilde 1/7/2015 tarihinde söz konusu hükümler değişikliğe uğramış ve genişletilmiştir.

9 Örneğin Çelikel genel ahlak ve adab, toplumun düzen ve devamı için uyulması zorunlu tellaki edilmiş ahlak kurallarının tümü olarak tanımlamaktadır (Çelikel’den akt. Atakan, 2007, s.62). Öte yandan Anayasa Mahkemesi E.: 1963/1128, K.: 1964/8. sayılı ve 28.1.1964 tarihli kararında, genel ahlak kavramını şu şekilde tanımlamaktadır: “Genel ahlak deyimi, belli bir zamanda bir toplumun büyük çoğunluğu tarafından benimsenmiş bulunan ahlak kurallarıyla ilgili hareketleri gösteren ve kolayca anlaşılan bir anlam taşımaktadır.”

10 Kaboğlu, 2002, s. 97.

11 Kamuoyunun bildiği pek çok isim hakkında atıkları tweetler yüzünden suç duyurusunda bulunulmakta ya da bu isimler yargılanmaktadır. Örneğin, Koray Çalışkan, Sedif Kabaş, Konya’da 16 yaşındaki lise öğrencisi M.E.A. ...

12 Öğretilen, bilişim sistemleri aracılığıyla işlenen klasik suçlar; hakaret ve tehdit, dolandırıcılık, sahtecilik, özel hayatın gizliliğini ihlal, kişisel verilerin hukuka aykırı kaydedilmesi ve yayılması, haberleşmenin gizliliğini ihlal, cinsel taciz, müstehcenlik şeklinde sayılmaktadır. Yalçın ve Gürbüz, 2013, s. 2-4.

13 Ateş, 2007, s.82; Eren, 2006, s. 291; Yüksel, 2002, s. 179.

14 Özay,1996, s. 484;Kıratlı, 1973, s. 34; s.108’den akt. Atakan, 2007, 108.

15 “Batının Ahlaksızlığını Aldık”, *Hürriyet*, 24.01.2008, <http://www.hurriyet.com.tr/batinin-ahlaksizligini-al-dik-8092765>, erişim tarihi, 24.10.2015.

16 Yönetmeliğin disiplinle ilgili hükümlerinin temel amacının cezalandırma olduğu “Yukarıda belirtilenlerin dışında ve disiplin cezası verilmesini gerektiren fiil ve hâllere nitelik ve ağırlıkları itibarıyla benzer eylemlerde bulunanlara suça uygun cezalar verilir.” şeklindeki 164(5) hükmünde de anlaşılabılır.

Eğitimde Metalaşma

Hasan Hüseyin Aksoy

İnsan gereksinimleri ve bu gereksinimleri karşılayan mal ve hizmetlerin niteliği, miktarı ve erişilebilirliği iktisatın giriş konularından biridir. İktisadi tanıma göre “karşılanmadığı (tatmin edilmediği) zaman acı ve üzüntü, karşılandığında zevk ve haz veren duygulara ihtiyaç (gereksinme) denir” (Üstünel, 1983, 27). Somut maddi ürünler ya da hizmetlere ilişkin bir ayırım yapılmaksızın, insan gereksinimlerini doğrudan ya da dolaylı olarak karşılayan şeyler ise “mal”dır.

Marx, kapitalist üretim biçimine ilişkin analizleri içinde gereksinimleri karşılamak için kullanılan mal ve hizmetlerin üretiminde amaca ilişkin “kullanım değeri” ve “değişim değeri” ayırımını yapmıştır. Buna göre, doğrudan gereksinimleri karşılamak için üretilen mal ve hizmetlerin “kullanım değerleri”nden, üreticilerin doğrudan kendi gereksinimleri için değil pazarda başka mallarla değiştirilebilme ya da paraya dönüştürülebilme özellikleri nedeniyle ürettikleri mal ve hizmetlerin ise “değişim değerlerinden” bahsedebiliriz. Değişim değeri nedeniyle, üreticilerinin gereksinimlerinden bağımsız, piyasada başka mallarla değiştirmek için veya parasal değerleri için üretilen mal ya da hizmetler “meta” (commodity) olarak tanımlanmıştır. Bu durumda da metaların gereksinimleri tatmin etme özellikleri (kullanım değeri) bulunmaktadır. Ancak üretim süreci, metanın değişim değerine bağlı olarak gerçekleştirilmektedir. Mal ve hizmet üretiminin metalaşması ise ihtiyaçları karşılayan mal ve hizmetlerin piyasada karşılık bulan değerleri için üretilmesi, ticarileşmesidir.

Gereksinim karşılama amacından uzaklaşma ve piyasadaki değerine odaklanma, sadece temel fiziki gereksinimlere yönelik değil, kültür, eğitim, sağlık, sosyal güvenlik ve hatta ülkelerin ve yurttaşların güvenlikleri gibi alanlarda dahi ortaya çıkmış ve bu durumun toplumsal olarak ne denli yıkıcı olabileceğine dair emareler de sıklıkla karşılaşılmıştır. II. Dünya Paylaşım Savaşı’ndan sonraki yıllarda Adorno ve Horkheimer’in çalışmalarında Marx’ın görüşlerinden yararlanılarak, çağdaş dünyadaki meta üretiminin baskınlığı ve onun kültür üzerindeki etkisi vurgulanmış, sanat ve kültürün metalaşmasına dayanan “kültür endüstrisi”nin kültürü standardlaştırarak bireysel-eleştirel düşünmenin gelişimini engellediği, insanları oyalayıp dikkatlerini kendine çektiği ve genellikle mevcut düzenin amaçlarına hizmet ettiği belirtilmiştir (Walker ve Gray, 2007, 3). Günümüzde de özellikle 1980’li yıllardan başlayarak eğitim hizmetinin gerek gelişmiş merkez ülkeler gerekse azgelişmiş çevre ülkelerde toplumsal gereksinimlerden soyutlanıp, özel okullar/üniversiteler ya da okul dışı özel nitelikli kurumlarda (dershane, etüt merkezi, araştırma-rehberlik kurumları vb.) piyasa koşulları içinde ve değişim değeri ile ilişkilli olarak (kâr amacı ile) üretilmeye başladığını ve iktidarların desteği ile bu durumun genişletilmeye çalışıldığı görülmektedir. Eğitimin metalaştırılmasına giden sürecin başlangıcı ise kâr oranlarının düşüş eğilime girmesi sonucu yeni yatırım alanları keşfetmek ve kamusal hizmet alanlarında faaliyet göstermek için sermayenin neoliberal politikaları gündeme getirdiği 1970’li yıllardır (Levidow, 2007; Kurul vd., 2013; Yılmaz, 2013).

Neoliberal kapitalist dönem öncesinde de kamusal nitelikli örgün ya da yaygın eğitim hizmetlerini kullanım değeri üretme, bireysel ve toplumsal gereksinimlere yönelik olma, toplumun tüm bireylerini eşitlikçi bir bağlamda kapsama bakımından sorunlu ve eksik bir nitelik taşımakta idi (Okçabol, 2014; Yılmaz, 2013). Ancak tarihsel gelişim içinde, okullaşma oranlarının genişleme eğiliminin daha geniş toplumsal kesimlere ulaşmaya izin vermesi, eğitimin kullananların bedelini ödediği

“özel mal” olarak değil, vergilerle “kamusal mal” olarak finanse edilmesi (parasız sunulma) gibi gelişmeler öne çıkmıştır. Eğitimin bu “kamusal mal” niteliği kazanması sürecine ise uzun dönemli bir demokratikleşme süreci olarak bakılabilir ve gelişimin kendiliğinden gerçekleştiğini düşünmek yerine toplumsal/siyasal mücadeleler ile ilişkilendirilmesi doğru olur. Ondokuzuncu yüzyıldan başlayarak devletin ya da egemen iktisadi/sosyal sınıfların hegemonyalarının üretilmesinde ideolojik bir araç olarak işlev gördüğü durumlarda dahi eğitim sürecinin değişim değerinden çok kullanım değerinden bahsedilebilmiş ve özel mal/meta niteliği ikincil kalmıştır.

Eğitimin metalaşması, kamunun/devletin eğitim hizmetini sunma sorumluluğunu azaltıp, eğitimin piyasa koşulları içinde “özel mal” gibi üretilmesi, yüksek ve kısmen orta gelir gruplarının çocuklarının bedelini ödeyerek, toplumun düşük gelirli, yoksul kesimlerinin çocuklarının erişemeyeceği, ayrıcalıklı bir iktisadi/sosyal konum edinmelerine yolaçacak şekilde eğitim hizmeti “satın alabilmesi” anlamına gelmektedir. Eğitim sürecinin, toplumsal ve bireysel gereksinimler, idealler ve fikirler ile ilişkisini kopararak, iktisadi düzenin egemen üretim, istihdam ve ücret koşullarında gerekli görülen emek gücünün yetiştirilmesi için düzenlenmesi, eğitimin metalaştırılmasının diğer bir yanını oluşturmaktadır. Eğitimin metalaşması, sadece örgün eğitimde değil, belki daha güçlü bir şekilde yaygın eğitim içinde gerçekleştirilmektedir. Eğitimden ayrılanların, işsizlerin, sınırlı bir konuda bilgi-beceri kazanmak isteyen bireylerin, iş değiştirmek ya da işiyle ilgili yeni beceriler edinmek isteyenlerin başvurabilecekleri bir “eğitim piyasası” ortaya çıkmış ve bireyler bu piyasada bedelini ödeyerek “istedikleri” eğitimi satın alabilir hale gelmiştir. Örgün ve yaygın eğitim yoluyla kazanılan ve piyasa açısından değer taşıyan niteliklerin saptanmasında diploma, sertifika ve puan belgeleri tek belirleyici hale gelmiş, bireylerin standardlaştırılması ücretlendirilmesi ve bir meta olarak emek gücünün meta değerinin (ücreti) belirlenmesinde ölçüt olmuştur. Emek gücünün geliştirilmesindeki metalaşma süreci kadar, emek niteliğinin ölçülmesi ve sıralanması için kullanılan sınavlar, ölçme ve belgelendirme

çalışmaları da kapitalist piyasa düzeni içinde metalaştırılmıştır. Böylece eğitim hizmeti hem özel mal olarak üretilen ve kullananların bedelini ödediği bir metaya dönüşmüş hem de eğitim alanının kendisi sınavlara hazırlık eğitimi, sınavlar, ölçme ve belgelendirme hizmetlerinin meta olarak gerçekleştirildiği/üretildiği bir piyasaya dönüşmüştür.

Eğitimin metalaştırılması, eğitimin bireyler ve toplum bakımından anlamını değiştirmektedir. Bu süreç sonunda eğitim öncelikle, bireyler için bir hak olmaktan çıkmakta, bazı toplumsal gruplar için erişim zorlaşmakta ya da tümüyle olanaksızlaşmakta; eğitim yoluyla azaltılması ya da ortadan kaldırılması olası pek çok toplumsal sorunun (gelir eşitsizliği, halk sağlığı, trafik kazaları, bireysel ve toplumsal şiddetin bazı biçimleri, çocuk ölümleri ve ana çocuk sağlığı vb.) çözülmesi olanaksız hale gelmektedir.

Kaynakça

- Kurul, N.; Küçüker, E; Yolcu, H.; Özdemir, T.; Çokluk, Ö; Baykal, N. S. ve Öztürk, H. T. (2013). Kapitalist Sistemde Öğrenme ve Pazar İlişkisi: Metalaştırma, Ölçme, Standartlaştırma. Ed. N. Kurul; T. Öztürk ve İ. Metinnam. Kamusal Eğitim. Eleştirel Yazılar, içinde bölüm. Ankara: Siyasal Kitabevi. ss. 57-92.
- Levidow, L. (2007). Yükseköğretimde Neoliberal Gündemler. Ed. S. Filho ve D. Johnston. Neoliberalizm: Muhafız Bir Seçki. içinde bölüm. İstanbul: Yordam Kitap. ss. 259-270.
- Üstünel, B. (1983). Ekonominin Temelleri. (4. Basım). İstanbul: Mısırlı Matbaacılık.
- Walker, D. & Gray, D. (2007). Historical Dictionary of Marxism. Maryland: Scarecrow Press Inc.
- Yılmaz, G. (2013). Dünden Bugüne “Parasız Eğitim”. Ed. N. Kurul; T. Öztürk ve İ. Metinnam. Kamusal Eğitim. Eleştirel Yazılar, içinde bölüm. Ankara: Siyasal Kitabevi. ss. 47-56.



Arda Kaya

Ekümenopolis

Ucu Olmayan Şehir

Yönetmenliğini İmre Azem'in yaptığı **Ekümenopolis: Ucu Olmayan Şehir** 2012 yılında çekilmiş bir belgeseldir. Türkiye'de ilk defa yapılan kitlesel fonlama denilen yöntemle internetten destek toplanarak çekilmiş olması bakımından oldukça önemlidir. Belgesel, kısa bir geçişle yakın tarihten günümüze kadar uzanan neo-liberal politikaları özetledikten sonra, bu politikaların kentleşme üzerine etkilerini anlatmaya başlar.

Kentin, kültürün ve tarihin yıkımı

Kentin üzerine çöken ve inşaat sektörü ile kendini var etmeye çalışan neo-muhafazakar yeni sermaye, kendine has bir kent biçim(sizliği)ini de yaratmaya başladı. Bilinçli bir şekilde yaratılan kırdan kente göç dalgası ile birlikte çalışan, kazandığının çoğunu barınma için konuta veren ve bu sayede bankaları ödemediği faizle besleyen büyük bir kent kitlesi ortaya çıktı. Ekümenopolis bu durumu, sosyologlara, mimarlara başvurarak, yer yer de barınma hakkı için mücadele eden insanların görüşlerine, yaşamlarına yer vererek anlatan, ülkemizde yeni yeni gelişmeye başlayan kent belgesellerinin önemli bir örneğidir.

Kent kültürü, tarihi ve doğasının yok edilip, toplumun yoksul kesimlerinin kent dışına sürülmesi neo-muhafazakar yapının soluk, gri, betonlaşmış, birbirinden izole edilmiş yapısını beraberinde getirmektedir. Kent aynı zamanda kendi toplumunu da yaratmaktadır.

"Toplumsal olarak üretilen mekan, yani Lefebvre'in dediği gibi yeryüzü kabuğunun aldığı tüm biçimler, mimariden kent politikalarına, çevre problemlerinden arsa spekülasyonlarında, kültürel üretimden ideolojiye kadar uzanan etkinlikler alanında dinamik ve diyalektik bir yoğunluğun ta kendisidir. Kentler de bu yoğunluğun temsil alanlarından biridir. Kentin temsili, bir filmde, bir romanda ya da şiirde yeniden temsili, bize, temsilin siyasi, felsefi ve sanatsal tüm düzeylerdeki katlarını, birbirinin içine geçmiş zarflarından çıkarak analiz edebilmemizde yardımcı olur; bir bilme biçimi yaratır."¹

Belgeselde, kameranın gökdelenleri aşip gökyüzünü görebilmesi için uzunca bir tilt hareketi yaptırılması İstanbul için yapılacak olan yeni kent belgesellerinin vazgeçilmez bir sinema çekim tekniği olacağı benziyor. Bu kamera hareketi ile kent topluluklarının içinde bulunduğu çaresizlik ve sıklıkla vurgulanmaktadır.

Gelişmişlik olgusunun sorgulanması

Belgeselin bize sorgulattığı kavramlardan biri de gelişme, modernleşme kavramlarıdır. Kent üzerinden ele alacak olursak gelişme ve modernleşme tanımının açılan yeni AVM'ler, bankalar, gökdelenler üzerinden yapılması büyük bir karşılığı anlatmaktadır. Üretim yerine tüketimi temel alan bir ekonomik biçimin "gelişme ve modernleşme"den kastı, kültürle çatışan bir anlamı ifade etmektedir. Kentlerin dışında yaşayan, evlerinden edilmiş büyük halk toplulukları ise bu sahte modernleşme ile kandırılmaktadır ve

bunun sonucunda da sekizinci katta sahip olduğu havuz, bahçe vb. ile sevinen insanlar topluluğu yaratılmaktadır.



Kentin hafızası yok ediliyor

Öte yandan kentin hafızasının yok edilmesi, insanların hafızasının yok edilmesini de beraberinde getirmektedir. Bilinçli bir mimari şekli ve kent inşası ile insanlar yalnızlaştırılmış ve yardımlaşma duygusu yok edilmeye çalışılmıştır. Bu büyük bir oranda başarılı olsa da bu duruma karşı çıkan toplumsal dinamiklerin varlığı da mevcuttur. Temellerini kent hakkı ve özgürlükler üzerinden kuran yeni ve güçlü bir muhalefet biçimi ortaya çıkmıştır. Ülkemizde, Emek Sineması, Gezi Parkı, Kuzey Ormanları gibi kent değerlerinin savunulmasında kabaran dalga aynı zamanda toplumsal eşitsizliklere karşı çıkan, özgürlük alanlarının daraltılmasından hoşnut olmayan bir kitledir.

Belgeselde televizyonda konuşurken gördüğümüz Ali Ağaoğlu'nun dediği "yaptım oldu" türündeki bir yapıya karşı çıkan bu kitlenin çoğunluğunu gençlerin oluşturduğunu gördüğümüzde İstanbul'u kurtarmak için bir umut ışığı ortaya çıkmaktadır.

Sık sık ekranda görünen Ali Ağaoğlu yeni sermayenin ve iktidarın yüzünü temsil etmektedir. "Yeni yaşam alanları" yeşilden arındırılmış, sosyal yaşamı kısıtlayan "yaşam" alanlarıdır. Belgeselde Ali Ağaoğlu'nun TV reklamlarının gösterilmesi, beton bir kentin yaratımına yardım eden iletişim araçlarından biri olan televizyonun da sermayenin elinde güçlü bir şekilde kullanıldığını vurgulamaktadır. TV burada bilinçli olarak seçilmiş bir objedir. Çünkü 'küreselleşen ve çokuluslu bir teknolojinin, yaşama biçimlerine, deneyimlere ve algı biçimlerine dayattığı yeni suretini, herkes için her gün yeniden ürettiği üretim araçlarının en başında televizyon gelmektedir. Televizyon işleyiş biçimiyle içinde bulunduğu teknolojinin temsil biçimlerinin, günlük yaşamın bütün pratikleriyle içini boşalttığı ve/veya zayıflattığı deneyimin, toplumsallığın yerine geçiyor. Toplumsal yaşamı ikame ediyor. Yani bir yandan günlük yaşamda kendimize, üretimlerimize ve toplumsallığımıza ait olan zaman ve mekanı maskeleyen yaygınlığı, bize bizi ve hayatı anlatan ikameci varoluşu ile deneyimlerimizin ve toplumsallığımızın yerine geçiyor; bir yandan da yerine geçtiği bu toplumsallığı, deneyimler ufkunu ve üretimi, yani kamusal alanın canlanabilirlik kaynağını parçalayarak, kendine ait bir mekan ve zaman imal ettiği kutunun içinde buharlaştırarak, peçenin kendisini imal etmiş oluyor. Peçelediği gerçekliği, bu gerçekliğin

simülasyonundan imal ettiği sentetik dokuyla gerçekleştiriyor."²

Ekümenopolis bir anlamda bu simülasyonu bozan gerçekliği gösteriyor. Toplumsal hareketlerin, film yapımının ucuzlaması ile birlikte belgeseli ya da en genel anlamıyla sinemayı daha çok kullandığını görmekteyiz. Ekümenopolis'i kent sosyolojisini içerisinde barındıran bir belgesel olarak ele aldığımızda, kentin savunulmasını üstlenen hareketlere yardımcı olan bir işlev taşıdığını söyleyebiliriz. Yapım olarak başarısının, kazandığı ödüllerin yanı sıra, düşük bütçelerle kaliteli ve toplumsal etkisi yüksek filmler yapılabileceğini göstermesi açısından da önemlidir.

"Nereye gidecek bunun sonu? - Kaos..."

Belgeselin sonu yukarıda alıntıladığımız, mimarların söylediği "Nereye gidecek bunun sonu? - Kaos..." sözlerini doğrular şekilde bitiyor. Kentin tepesinden hafif puslu bir günde çekilmiş görüntüler ve gökyüzüne doğru uzanan onlarca gökden ile sona eriyor. Belgeselin sonunda kaosun, kent insanlarının yalnızlaşmasının, betonlaşmanın görüntülerini izliyoruz.

Ekümenopolis, 2012 yılı yapımı olduğundan Gezi Parkı sürecini göremese de, kent hareketlerini yaştan fısıldayan, haber veren bir havayı da sezdiriyor. Grinin, nefretin, betonun karanlığına karşı, renklerin, sevginin, iyinin geleceğini de müjdeliyor...

(Bu yazıyı yazdığım sıralarda, Ankara'da barış isteyen onlarca güzel yürekli insanın katledildiğini öğrendim. O güzel yürekli insanların, hayallerini, fikirlerini gerçeğe dönüştürdüğümüz, iyinin ege-men olduğu bir hayatı yaratmak dileğiyle).

Alıntılar:

- 1- Z. Tül Akbal Süalp, *Zaman Mekan Kuram ve Sinema*, Bağlam Yayınları, İstanbul - Haziran 2004, syf.77
- 2- Z. Tül Akbal Süalp, *Zaman Mekan Kuram ve Sinema*, Bağlam Yayınları, İstanbul - Haziran 2004, syf. 21

İsmail Aydın

Kırıkkale Öğretmenlerinin Yürüyüşü (14 Şubat 1962)



Öğretmenler bir yandan ekonomik bir yandan da mesleki sorunlarla uğraşırken, siyasi baskılardan da bunalmış durumdaydılar. Bu sorunlarla yöresel öğretmen derneklerinin başa çıkması mümkün gözükmiyordu. **Ankara Öğretmenler Derneği**'nin çağrısıyla ve 32 yerel öğretmen derneğinin katılımıyla **15 Ağustos 1948**'de Öğretmen Yardımlaşma Dernekleri Birliği kuruldu. 1950'de **Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Birliği** bu oluşum içinden çıktı. 1954'te de **T.Ö.D.M.F** (Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonu) adını aldı. Başlangıçta sağcıların yönetiminde olan T.Ö.D.M.F, daha sonra solcu/ilerici öğretmenlerin yönetimine girdi.



27 Mayıs askeri darbesiyle DP iktidarı yıkılmış ancak öğretmenlerin sorunları artarak devam ediyordu. İşçileri temsil eden **TÜRK-İŞ**, 1 Ocak 1962'de **Saraçhane Mitingi**'ni yaparken gençlik "**Komünizme**" ve "İrticaya" karşı büyük şehirlerde mitingler düzenliyordu. Solda ise 1961'de kurulan **TİP** (Türkiye İşçi Partisi) henüz etkili değildi. Öğretmenlerin kurduğu T.Ö.D.M.F de sosyal problemlere müdahil olacak politik düzeye ulaşamamıştı.

Senato'da MEB Bütçesi görüşülürken AP'li dört Senatör (Fethi Tevetoglu, Hüsnü Dikencigil, Cahit Okurer, Necdet Sancar) Köy Enstitülerini "Bolşevik Yuvası", Köy Enstitüsü çıkışlı öğret-

menleri de "Komünist" olmakla itham etmiştir.

O dönemde Komünist olmak hakaret sayılıyordu. Köy Enstitüsü öğretmenler de "komünist" olarak anılmalarından rahatsız olmuştu. Örneğin bir yaşlı öğretmen Köy Enstitüleri komünist olmakla suçlayan senatörlere şöyle sesleniyordu:

"Ey çirkin politikacı! Bize yaptığın isnatları aynen sana iade ederiz. Benim babam Moskof harbinde şehit düştü. Ben nasıl komünist olabilirim? Türk öğretmeni vatanseverdir. Yeter artık bu ithamlar."¹

Bu bireysel tepkilerin yanı sıra Kırıkkale öğretmenleri, daha kitlesel tepki vermeye, seslerini Başbakan ve Genel Kurmay Başkanlığına duyurmaya karar verir. Amaçları komünist diyerek kendilerini aşağılayan vekilleri şikâyet etmektir.

Tarihler **15 Şubat 1962**'yi gösteriyordu. Kırıkkale tren istasyonunda bekleyen ikiyüz kadar öğretmen Ankara'ya götürecek trenin kompartımanlarına dağıldı. Yanlarında hazırladıkları dövizler vardı.

Bundan sonraki gelişmeleri basından takip edelim.



Milliyet Gazetesi: "Yürüyüş yapan beş öğretmen nezarete:

Kırıkkale ve dolaylarından gelen öğretmenler çıkmazda bulunan eğitim davasının halli ve sayıları 17 bini bulan Köy Enstitüsü mezunlarına karşı bazı milletvekili ve senatörlerin konuşmalarını protesto için dün İç İşleri Bakanlığının izin vermemesine rağmen sessiz yürüyüş yapmışlardır.

Polisler yürüyüşe mani olmak için zaman zaman öğretmenleri göğüslemiş ve aralarında sert tartışmalar olmuştur. Yürüyüşe katılanlardan beşi nezaret altına alınmıştır."²

1 Vatan Gazetesi: 15 Şubat 1962

2 Milliyet Gazetesi: 15 Şubat 1962

Kırıkkale'den trenle Ankara'ya gelen 200 kadar öğretmen ellerinde dövizleri ve bayrakları olduğu halde öğretmen dernekleri federasyonu binasına gitmişlerdir. Biraz sonra Ankara Emniyet Müdürü, polislerle birlikte derneğe gelmiş ve öğretmenlere **“sessiz yürüyüş için izin verilmediğini”** bildirmiştir. Öğretmenler Emniyet Müdürüne **“yazılı bir vesika verilmesini, aksi halde yasağa rağmen yürüyüşe başlayacaklarını ve Ata'nın kabrine çelenk koymaktan başka bir şey yapmayacaklarını”** söylemişlerdir.

Dursun Akçam da yürüyüşe katılmayan öğretmenleri kastederek **“suratına atılan çamurlara ve şahsiyetinin kırılmasına rıza gösterenler aramızdan gidebilir. Susan öğretmenlerin aramızda yeri yoktur. Öğretmene, Köy Enstitüsü mezunlarına yapılan bunca hakaretlere işle cevap vermek isterdik. Olmadı. Artık yeter demenin zamanı geldi. Son zamanlarda hakaretlere uğrayan Köy Enstitüsü mezunları bozkırlara ağaçlar diktiler, okullarını kendileri yapıp onardılar. Asıl milliyetçiliği biz burada görüyoruz. Salon milliyetçiliği istemiyoruz”** demiştir.

“Anayasanın teminatı altında” olduklarını söyleyen öğretmenler, çerçevesi büyük boy Atatürk fotoğrafını, büyük bir Türk bayrağını ve önceden hazırladıkları dövizleri alıp yola koyulmuşlardır.

Öğretmenlerin ellerindeki dövizlerde şunlar yazmaktadır:

“Komünistlerin yanlarında değil karşındayız”, “İki düşmanımız var; komünizm ve irtica”, “Atatürkçülük milli ülkümüzdür”, “Köy Enstitüleri'ne çamur atan kötü sözleri iade ediyoruz”, “Eğitimde sosyal adalet istiyoruz”, “Paralı öğretim, yaralı öğretim”, “Devrimde en önde, geçimde en sonda”

Gazetenin anlatımıyla devam edelim:

“Toplu yürüyen öğretmenleri içi polis dolu 3 Jeep takip etmiştir. Polisler sık sık durumu telsizlerle emniyet müdürlüğüne bildirmişlerdir. Başbakanlığın bulunduğu yola giren öğretmenlerin önleri polis tarafından kesilmiş, öğretmenlere **“yürüyüşün izinsiz olduğu ve dağılmaları gerektiği”** anons edilmiştir. Öğretmenler ise **“memlekette Anayasa vardır, yolumuzu kapatamazsınız”** diyerek polislerle münakaşaya girişmişlerdir.

Polisin barikat oluşturarak öğretmenlerin Başba-

kanlığa yürümesini önlemesi üzerine kendi aralarında tartışan öğretmenler kendi aralarında anlaşarak Büyük Millet Meclisine doğru yürümeye karar vermişlerdir. Elli metre kadar ilerledikten sonra önleri tekrar polisler tarafından kesilmiş, öğretmenlerle polis arasında itişip kalkışmalar olmuştur. Polis öğretmenlere derhal dağılmalarını ihtar etmiş, aksi halde sertliğe başvuracağını bildirmiştir.

Bazı öğretmenler polise **“üzerimize ateş mi edeceksiniz”** diye bağırılmışlardır. Öğretmenler polis barikatına doğru hamle yapınca bazı polisler belindeki coplarını çıkararak öğretmenlere müdahale etmeye çalışmışlardır.



Öğretmenler bunun üzerine **Anıt Kabir'e** doğru yürüyüşe geçmiş, Atatürk'ün Mozolesi önünde saygı duruşunda bulunarak; **“Atatürk devrimlerinin yılmaz savunucusu olan biz öğretmenler, en kötü şartlar altında dahi devrimlere sadık kalacağımıza ve onları bütün gücümüzle koruyacağımıza ve savunacağımıza and içeriz”** demişlerdir.”³

Anıt Kabir'e gelen Ankara Valisi öğretmenlere hitaben bir konuşma yaparak, olayın daha büyük kanunsuzluklara yol açmaması için dağılmaları gerektiğini söylemiştir.

Öğretmenler dağılmayarak buradan ellerinde bayrak ve büyük boy bir Atatürk fotoğrafı ile Milli Eğitim Bakanlığı'na yürüdüler. Burada da bir kısa konuşma yaparak protestoda bulunduktan sonra Başbakanlığa doğru tekrar yürümek istemişlerdir. Ancak polis yürüyüşe izin vermemiş ve 5 öğretmen nezarete alınmıştır. Bu öğretmenler; **Zeynel Abidin Aydoğan, Mehmet Ersoy, Şevket Urla, Davut Aksu** ve Köy Öğretmeni Dernekleri Federasyonu Başkanı **Refet Özkan**'dır.

Bir gazeteci İç İşleri Bakanı **Ahmet Topaloğlu** 3 Milliyet Gazetesi; 15 Şubat 1962.

lu'na öğretmenlerin yürüyüşünün polislerce engellendiğini söyleyince Bakan Topaloğlu “**elbette önlenecektir**” diyerek şöyle devam etmiştir: “**Yürüyüşün önlenmesi gayet tabiidir. Çünkü yürüyüş kanunsuz yapılmıştır. Yürüyüş yapılabilmesi için yetkili mercilerden 48 saat önce izin almak gereklidir. Kendileri bu başvuruyu 48 saat önceden yapmamışlardır. Bu yüzden yürüyüşleri kanunsuzdur ve engellenmesi için emir verdim. Bana geldiler, vazgeçin dedim. Siz kalem erbabısınız bu işi sokağa düşürmeyin. Sokağa düşülürse sokakta kalınır.**”⁴

Emniyet Müdürü nezarete alınan 5 öğretmenin “toplantı ve gösteri yürüyüşleri kanununa” muhalefet ettikleri gerekçesiyle mahkemeye sevk edileceğini söylemiş, bir gazetecinin Anayasa’yı hatırlatması üzerine “**Anayasa’da toplantı ve gösteri yapmak serbesttir deniliyorsa da kanunda böyle bir düzenleme yok**” cevabını vermiştir.⁵

Kırıkkale Öğretmenlerinin Yürüyüşü Cumhuriyet Gazetesi’nde de “**Köy Enstitülerine Yöneltilen Komünist İddiasını Tel’in İçin Öğretmenler Yürüyüş Yaptı**” başlığıyla fotoğraflı olarak yer almıştır.⁶

Haberin özetinde şunlar söylenmektedir: “**Kırıkkale öğretmenlerinin bu gün tertipledikleri yürüyüş sırasında bazı üzücü hadiseler vukuu bulmuş ve Ankara Valisi, polis ve öğretmenler arasında münakaşalar çıkmış, öğretmenlerin Genel Kurmay Başkanlığı ve Büyük Millet Meclisi’ne gitmelerine mani olunmuştur.** Gözaltına alınan 5 öğretmen Toplantı ve gösteri yürüyüşleri kanununa muhalefet ve görevli zabıtaya mukavemet etmek suçlarından mahkemeye çıkarılmış, duruşma ileri tarihe (20 Şubat’a) ertelenmiştir”

Devrim Partisi Genel Başkanı Tevfik Fikret Onay, Başbakan İnönü’ye telgraf çekerek öğretmenlere karşı cop kullanılmasını protesto etmiştir.⁷

Naim Tıralı, Vatan Gazetesindeki baş yazısında öğretmenleri savunacak ve şunları yazacaktır: “Sayın Öğretmenim! Sayın Öğretmenlerim! Sizlerin yurtseverliğinizden, sizlerin milliyetçiliğinizden

şüpheyeye düşenler nasıl bir ihanet içinde olduklarını er veya geç anlayacaklardır. Müsterih olun, gönül rahatlığı içerisinde görevlerinizi yapmaya devam edin.”⁸



19 Şubat 1962 tarihinde **Kütahya Öğretmenler Derneği** Başkanı **Hadi Özdemir**, Kırıkkale öğretmenlerine destek vermek için İç İşleri Bakanı Topaloğlu ve Senato Başkanına bir telgraf göndererek Ankara’da sessiz yürüyüş yapan öğretmenlere copla mani olunmasını ve Senato’da bazı senatörlerin Köy Enstitüsü mezunlarını itham edici söylemlerini kınamıştır.⁹

Ege Bölgesi Köy Öğretmenleri Derneği Başkanı Kazım Sayman da Başbakanlığa yazdığı mektupta; “Köy Enstitülerine Komünist yuvası demekle Türk köylüsüne komünist demek arasında bir fark yoktur. Atatürk “Köylü milletin efendisidir” demişti. Bu okullarda okuyanlar da köylü çocuklarıdır ve milletin efendileridir.”

Bursa Eğitim Enstitüsü öğrencileri de gönderdikleri telgrafta şunları dile getirmişlerdir: “Eğitimle her kişinin kaderine şekil veren öğretmenlere son zamanlarda bazı kişiler tarafından yapılan suçlamaları üzüntüyle izlemekteyiz. Atatürk devrimlerinin en ücra köylerde çeşitli mahrumiyetler içerisinde yobazlara, devrim düşmanlarına karşı yayıcısı ve bekçisi olan öğretmenlere yapılan bu saldırıyı kabul etmiyoruz. Yeni Anayasanın ışığı altında Ankara’da protesto yürüyüşü yapan öğretmenlerle beraber olduğumuzu bildiririz.”¹⁰

Sakarya Öğretmen Dernekleri Federasyonu da bir bildiri yayınlamıştır. Bildiri “öğretmenlik mesleğimizin şeref ve haysiyetini Senato kürsüsünden, taşıdığı sıfatları unutarak ulvi mesleğimize dil

4 Vatan Gazetesi; 15 Şubat 1962

5 Milliyet Gazetesi; 15 Şubat 1962.

6 Cumhuriyet Gazetesi; 15 Şubat 1962

7 Vatan Gazetesi; 15 Şubat 1962

8 Vatan Gazetesi; 15 Şubat 1962

9 Cumhuriyet Gazetesi; 19 Şubat 1962

10 Vatan Gazetesi; 16 Şubat 1962

uzatan Senatörlere ve tel'in için sessiz yürüyüş yapan öğretmenlere cop kullanılmasını emreden zihniyete en derin teessür ve teessüflerimizin, biz tüm Sakarya öğretmenleri olarak, başka gayelerle meleşimize dil uzatan zihniyet muhiplerini nefret ve şiddetle protesto ederiz.”¹¹

Konya Öğretmenler Derneği Başkanı Veli Demiröz bildirisinde “Ankara’da öğretmenlerin Anayasanın teminatı altında yaptıkları sessiz yürüyüşü, Konya öğretmenler topluluğu candan tasvip eder, öğretmenlere karşı yapılan haksız ve yersiz hareketi nefretle kınarız” demiştir.

Ödemiş Köy Öğretmenleri Derneği kongresi sonrasında başkan Behçet Özkan imzasıyla İçişleri Bakanlığına bir telgraf çekerek şunları söylemiştir:

“Kırıkkale’de görevli 200 kadar ülkücü kardeş meslektaşımızın yürüşleri sırasında emrinizde bulunan polislerin Türk öğretmenine cop göstermekle yaptığı hakaret yetmezmiş gibi bir de “yanlarına bırakmayacağım” tehdidi savurmakla zihniyetinizi açıkça belli ettiniz. On binlerce öğretmen değil yürüyüşe, koşuya bile çıkmaya hazırdır.”¹²

Gördes Öğretmenleri adına Ortaokul Müdürü Ali Boz imzasıyla Milli Eğitim ve İçişleri Bakanlıklarına olayı kınayan telgraflar çekilir.

Denizli Öğretmenler Derneği Başkanı Niyazi Başkaya, Geyve Öğretmenler Derneği Başkanı Yaşar Bulgurlu ve Yahyalı Öğretmenler Derneği Başkanı İsmail Özkan’da olayı kınayan birer telgraf göndermişlerdir.¹³

Kırıkkale öğretmenlerinin mahkemedeki duruşmasında söz alan Kırıkkale Öğretmenler Derneği Başkanı Davut Aksu, dedesinin Moskoflar tarafından öldürülmüş bir serhat çocuğu olduğunu, yapılan ağır ithamların kendisinde tepki yarattığını ve Anayasanın güvencesi altında yürüyüşe katıldığını söylemiştir.

20 Şubat’ta görülen davada öğretmenler beraat etmişlerdir.¹⁴

Beraat kararından sonra bir konuşma yapan duruşma yargıcı Köylüoğlu, öğretmenlere hitap etmiş, kendisinin de bir köylü çocuğu olduğunu hatırlatarak “sizin derdiniz benim de derdimdir. Gaye mukaddes. Anayasa, yürürlüktedir” demiştir.

11 Vatan Gazetesi; 20 Şubat 1962

12 Vatan Gazetesi; 17 Şubat 1962

13 Vatan Gazetesi; 17 Şubat 1962

14 Cumhuriyet Gazetesi; 21 Şubat 1962

Yargıç ve Cumhuriyet Savcısı duruşmayı müteakip salonu terk ederlerken büyük sevgi tezahüratıyla karşılaşmışlardır.¹⁵



Sonuç olarak; Kırıkkale öğretmenlerinin yürüyüşü **cumhuriyet döneminde gerçekleşen ilk öğretmen mitingidir.**

Mitingin spontane bir şekilde gerçekleşmediği, T.Ö.D.M.F içerisinde örgütlü bulunan Köy Enstitüsü çıkışlı öğretmenlerin, özellikle Davut Aksu gibi örgütçülerin yönlendirmeleri sonucunda gerçekleştiği söylenebilir.

Yürüyüş dönemin ruhuna uygun bir anlayışla gerçekleştirilmiştir. Atatürkçülüğü öne çıkaran, komünizm ve irticayı lanetleyen dövizlerine baktığımızda da bunu görmemiz mümkündür.

T.Ö.D.M.F yönetiminin bu yürüyüşten pek de “hoşnut oldukları” söylenemez. Öyle ki yürüyüş için Kırıkkale’den gelen yürüyüşçülere Ankara’dan katılım yönünde her hangi bir çağrı bile yapılmamıştır.

Yine de Kırıkkale öğretmenlerinin bu yürüyüşü öğretmenleri ve onların 21 bin üyeye sahip örgütü olan T.Ö.D.M.F’yi cesaretlendirmiş, onların bir yıl sonra yani 1963 yılında “**Büyük Eğitim Mitingi**”ni düzenlemelerine öncülük etmiştir.



15 Vatan Gazetesi; 21 Şubat 1962

Eğitimde Merkezi Sınavlar

Dosya Editörleri

Ebru Aylar

Hasan Hüseyin Aksoy

Sunuş

Eleştirel Pedagoji'nin bu sayısında dosya konusu olarak eğitim sistemi içerisinde ağırlığı gün be gün artan merkezi sınavları ele almaya çalıştık. Sınavlar, eğitim sürecinde değerlendirme amacıyla kullanılan araçlardan bir tanesidir. Bugün geldiğimiz noktada ise "araç mı, amaç mı?" karmaşası yaşanmakta, eğitimsel hedefler merkezi sınavlar veri alınarak belirlenebilmektedir. Yani, ulusal ya da uluslararası düzeyde gerçekleştirilen merkezi sınavlar eğitim sistemini şekillendiren ana unsurlardan birisi haline gelmiştir. Eğitim sistemi içerisinde öğretmen ve öğrencilere biçilen rol, başarılı olmaya yüklenen anlam, pratikte uygulanan öğretim etkinlikleri ve eğitim içerikleri vb. bileşenler merkezi sınavlar veri alınarak oluşturulmaktadır.

Tüm eğitim sisteminin ve neredeyse öğrencileri ve ailelerinin yaşamları sınavlara endekslenmesine karşın, Türkiye'de merkezi sınavların sonuçları, öğrencilerin tüm ders alanlarında ortalama olarak çok düşük düzeyde kalmakta olduğunu göstermektedir. Öyle ki bu durum, Milli Eğitim Bakanlığı'na da telaş düşürecek düzeylere ulaşmıştır. Eğitim sistemimize ilişkin genel değerlendirmede bulunmak veya müdahale olanaklarını tartışmak

bu sorunun nasıl çözüleceğine ilişkin geliştirilen araçlar arasında değildir. Bunların yerine, bu sorunu aşmak üzere öğretmenleri Kızılcahamam kampına alarak, merkezi sınav mantığına ilişkin eğitime tabi tutmak şeklindeki yöntemlere başvurulmaktadır. Sorun öğretmenlerimizin merkezi sınav mantığına tam olarak uyum sağlamaması olarak görülebilmektedir. Gerek ulusal, gerekse TIMSS, PISA gibi uluslararası sınavların mantıkları merkeze konularak öğretmenler hizmet içi eğitime alınmaktadır. Kolektif başarısızlığın oluşumunda önemli bir etken olan merkezi sınav mantığı, bu sorunun aşılmasında çare olarak görülmektedir. Ortada, aşılması zorunlu, büyük bir kısırdöngü bulunmaktadır.

Neoliberal eğitim anlayışının bugünkü görüntüsü merkezi sınavları eğitim sisteminin odağına yerleştirmiştir. Eğitimin anlam ve değeri bu yaklaşım doğrultusunda dönüştürülürken, başka bir deyişle eğitim alanı piyasalaşma ve eğitim süreci metalaşma süreci yaşarken, eğitim alanıyla ilgili tüm başlıklar da bu dönüşümün etkisi altında kalmaktadır. Okumaya başladığımız dosyamızda yer alan yazılar ile bu bütünlüklü dönüşümün önemli parçalarına değinmeyi amaçladık.

Dosyamızın ilk yazısında Türkiye'nin sınav profilini ortaya çıkarmaya çalıştık. Dr. Onur Seçkin yazısında, merkezi sınavların Türkiye'deki rolünü incelemekte, Türkiye'nin yakın tarihi içerisinde yaşadığı sınav maratonunu, sınavlarla imtihanını bu sınavlara değinerek ele almaktadır. Merkezi sınavların eğitim sistemi içerisindeki rolünü neoliberal sistemin ihtiyaçları doğrultusunda okumanın gerekliliğine değindiği yazısında, sınavların mevcut eşitsizliklerin üzerini örtmek, onları yeniden üretmek ve toplumsal olarak meşrulaştırmak işlevlerini yerine getirdiğini vurgulamaktadır.

Bu işlevler yerine getirilirken eğitim alanıyla ilgili bileşenler de dönüşüme uğramaktadır. Başarı kavramını tarihsel ve toplumsal bağlamda ele alan Yrd. Doç.Dr. Ebru Aylar yazısında, kavramın günümüze ulaşana kadarki serüvenine değinmektedir. Aylar, başarı kavramının güncel yorumunun, merkezi sınavların da etkisiyle şekillendiğine değinmektedir. Günümüzde zekâ ve yetenek kavramlarıyla ilişkilendirilen başarı kavramı, merkezi sınavların dışlama, yeniden üretim pratiğinde anlam kazanmaktadır.

Merkezi sınavlar kaçınılmaz olarak kendi ekonomisini de yaratır. Özellikle dershaneler üzerinden büyüyen sınav ekonomisi aileler için önemli bir yük haline gelmiştir. Bunun sonucunda toplumsal sınıf yapısı içerisindeki bazı unsurlar, eğitim sisteminin başında sürecin dışına kolaylıkla itilebilmektedir. Sınav ekonomisini eğitimin özelleştirilme sürecini hızlandıran bir etken olarak değerlendiren Tufan Büyükcan, yazısında, Türkiye'de sınav ekonomisinin genel görünümünü ortaya koymaktadır.

Merkezi sınavların bir diğer etkisi eğitim alanının özneleri/bileşenleri üzerinde gerçekleşir. Eğitim alanı dönüşürken, bu dönüşüm öznelerin (yönetici, öğretmen, öğrenci gibi) eğitimsel pratiklerine de yansır. Nacar Demir Evcin yazısında merkezi sınavların öğretmen kimliği üzerindeki etkisini ele almaktadır. Merkezi sınavların eğitim sisteminin merkezine oturması, öğretmenin kendi mesleğine, bilgiye, öğrencisine ve eğitim sürecine ilişkin algısını da dönüştürmeye başlar. Evcin'in yazısın-

da bu dönüşümün temel dinamiklerine ilişkin bir tartışma yürütülmüştür.

Dosyamızın bir diğer yazısında ise merkezi sınav sisteminin eleştirel düşünme üzerine etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Yrd.Doç.Dr. Ömer Faruk Anlı yazısında bilimsel düşünmenin gelişimi bağlamında eleştirel düşünmeye bir değer atfederek, eleştirel düşünmenin doğumundan, yani öğretmen - öğrenci ilişkisi içerisinde vücut bulduğu ilk andan günümüze uzanan bir tartışma yürütmektedir. Anlı, eğitim sistemini bilimsel düşünebilen insanları yetiştirme süreci olarak tanımlıyor isek, merkezi çoktan seçmeli sınav sisteminin ağırlığındaki artışın bu hedef ile olan uyumsuzluğuna da dikkat çekmektedir.

Dosyamızda son olarak yakın bir zamanda kitapları (Education and Social Dynamics - Eğitim ve Toplumsal Dinamikler) yayımlanan R. Nazlı Somel ve Arnd M. Nhol ile gerçekleştirdiğimiz söyleşiye yer verdik. Söyleşimizde kitaplarından yola çıkarak, eğitimde standardizasyona, merkezi sınavlar ile müfredat ilişkisine, bu süreçte öğretmenin rolüne değinmeye çalıştık.

Derginin hacmi çerçevesindeki bir sınırlamaya bağlı olan ve bunun dışındaki nedenlerle, eksik noktalar olduğunu biliyoruz. Ancak, burada yer alan çalışmalar, merkezi sınav sistemini bütünlüklü ele alan ve karşıtlığı da bu bütünlük ekseninde üreten bir yaklaşıma temel olabilmesi kaygısıyla bir arada sunulmaktadır. Mevcut tartışmalara, eleştirel, insanı öncelikle önemseyen, eğitim sürecinin tüm aşamalarında ve alanlarında dikkate alan perspektiften bir düşünme katkısı sunabileceklerini umuyor, diliyoruz. Bu çalışmalardan önce de bu konularda çeşitli araştırma ve analizler yapıldı. Sınav konusuna ilişkin eleştirel bir düşünmenin ürünü olan daha önceki çalışmalara eklenecek olan, burada sunulan çalışmaların yazarlarına teşekkür ederiz. Bu katkıların benzerlerinin zaman içinde çoğalacağı ve sorgulamalarımızın her şeye ilişkin olduğu gibi sınavlara ilişkin de güçlü bir şekilde dile getirilebileceği ve alternatiflerinin yaşama geçirilebileceği günlerin özlemi ve dileği ile. İyi okumalar.

Türkiye'nin Sınavlarla 'İmtihanı'

Onur Seçkin

Bu yazıyı okuyan okurların, Türkiye'de yaşayan milyonlarca insanın olduğu gibi, hayatları için çok önemli yer tutan birden fazla sınavdan geçmiş olması büyük ihtimal. Belki önlerinde girecekleri yine çok önemli başka sınavlar daha var. Çünkü esasında eğitimin tamamlayıcı ve öğrenme kazanımlarını güçlendirici bir parçası olması gereken sınavlar, eşitsizlikleri ve adaletsizlikleri meşrulaştırmak için Türkiye'de adeta yaşamın ayrılmaz bir parçası haline gelmiş durumda. Sadece çocuklarımız için değil, yetişkinler için de öyle. Yaşam boyu sınav anlayışı bütün toplumu kuşatmış durumda.

Türkiye'de eğitim alanının en önemli gündemlerinden birini sınavlar oluşturuyor. Her yıl milyonlarca çocuğun, velisinin ve bunun dışında bir işe yerleşmek için arayışta olan milyonlarca yetişkinin ana gündemi merkezi sınavlar. Türkiye'de merkezi sınavların en yoğun katılımı olanları, çocukların, ortaokul ya da lise sonrasında yerleşeceği bir üst düzeydeki okulları, yetişkin insanların hangi kurumda, hangi ilde çalışacaklarını ya da girdikleri sınavların sonucuna göre "başarısız" olarak değerlendirilip çalışamayacaklarını belirliyor. İnsanların yaşamlarında bu nedenlerle önemli yer tutan sınavlar sadece ülkemizin değil, son on yıllarda giderek birçok başka ülkenin de gündemi. Başta ABD ve Asya ülkeleri olmak üzere dünya ölçeğinde farklı ülkelerde merkezi sınavların ve bu sınavlara katılan insanların sayısında giderek artış yaşanıyor.

Sınavlar neyi gösteriyor, neyi gizliyor?

Peki, neden bu kadar çok sınava giriyoruz ve sınavlar bize ne gösteriyor ya da bizden neyi gizliyorlar?

Sınavlara yönelik eğitim politikalarını belirleyen iktidar güçlerinin çeşitli söylemleri elbette var. Ollman (2002) bu söylenenleri, sınavlara meşruiyet sağlamak için etrafında ona eşlik eden sayısız efsaneler olarak nitelendiriyor. Bu efsanelerin arasında öne çıkanlar, sınavların eğitim sisteminin gerekli bir parçası, tarafsız ve objektif olduğu, öğrencilerin ne bildiklerini ve zekâlarını gerçekçi şekilde gösterdiği, bütün öğrencilerin sınavlarda eşit şanslara sahip olduğu ve farklı yaşam koşullarının sınavlardaki başarı üzerindeki etkisinin ihmal edilebilir olduğu, sınavların fırsat eşitliğini sağlamak için en adil yol olduğu, sınavların ve bunlardan duyulan endişelerin öğrencilerin görevlerini yapmaları için onları motive ettiği ve sınavların zararlı olmadığı yönündeki argümanlardır (Ollman, 2002). Sınavların gerçekte ne işe yaradığını ise, sınavların toplumsal meşruiyetini sağlamak için ortaya dökülen bu efsanelerle anlamak mümkün değil. İnsanların neden bu kadar sınavla kuşatıldığını anlamak için öncelikle kapitalist sistem içerisinde yaşadığımızı ve bugün eğitimin hem bu sistemden doğrudan etkilenen, hem de bu sistemin devamı için önemli girdiler sağlayan bir kurumsallık olduğunu akılda tutmamız gerekiyor.

Ollman (2002) sınavlarda dünya ölçeğinde sayıca yaşanan artışın kapitalist sınıfın ihtiyaçları ile birlikte düşünülmesi gerektiğini söylerken, sınav

kültürünün bu sınıf için kapitalist kuralların davranış ve tutum yönünden ön koşullarını sağlaması açısından sunduğu imkâna dikkat çekiyor. Keskin (2012) de eğitim sisteminin merkezine oturan sınavları ve bunlarla birlikte ortaya çıkan yan sektörleri, kapitalizmin neoliberal aşamasının koşulları ve gerekleri ile ilişkilendirmek gerektiğini ifade ediyor. Keskin'e (2012) göre sınavlarla birlikte ortaya çıkan rekabet kültürü, rekabetçi ilişkileri hiç olmadığı kadar toplumun gündemine sokarken, bireycilik ön plana çıkıyor, toplumsallık ve kamusal hafızalardan siliniyor. Ollman'a (2002) göre de sınavlar, çok fazla iddia edildiği üzere standartları yükseltmekten çok, eğitim süreçleri üzerinde iktidarın gücünü artırıp, onun ihtiyaç duyduğu şekilde sosyalleşme işini kolaylaştırıyor. Bugün kapitalist ekonomi içerisinde, rekabetçi bireyler yetiştirerek ekonomileri daha rekabetçi hale getirmek eğitimin başat amacı iken, merkezi sınavlar dünya ölçeğinde bu amaca ulaşmanın önemli bir aracı haline geliyor. Farklı türlerde ve düzeylerde uygulanan merkezi sınavların, öğrencilerin öğrenme deneyimleri yanında, öğretmenlerin, okul müfredatlarının ve okul yapılarının rekabetçi ekonomiye uyum çerçevesinde şekillenmesi bağlamında güçlü bir etkisi oluyor (Lingard, Mortino ve Rezai-Rashti, 2013).

Lingard ve arkadaşları (2013) neoliberal küreselleşme ile birlikte insan sermayesi formasyonunun ulusal politikaların ekonomik temelini oluşturduğunu vurgularken, bunun eğitim politikalarının ekonomileştirilmesi ile sonuçlandığını, eğitim politikalarının yeni tür devlet yapılanmaları ve veri-performans ölçümlü bir yönelimle dönüştürüldüğünü ifade ediyorlar. PISA, TIMSS ve PIRLS gibi uluslararası sınavlara dikkat çeken Lingard ve arkadaşları (2013), bu sınavların okulların performanslarını karşılaştırmak için kullanıldığını kaydederken, dünya ölçeğinde yaygınlaşan sınavların eğitim politikalarının şekillenmesi açısından homojenize edici bir tarafı olmakla birlikte, ülkelerin kendi içlerindeki uygulamalarda çeşitli yönlerde farklılıklara yer verdiklerini belirtiyorlar.

Hursh (2013) ise, öğrencilerin standardize edilmiş testlerde aldığı puanların politika değişimlerine meşruiyet yaratmanın yanında okulları ve öğretmenleri değerlendirmek için de kullanıldığını kaydediyor. Öğretmenlerin ve okulların sınav sonuçlarına göre başarısız olarak resmedildiğini ifade eden Hursh (2013), bunun sonucu olarak

da neoliberallerin ulusların gelir problemlerine ve artan ekonomik eşitsizliklere ilişkin sorunlarda kendi politikalarından kaynaklı suçları okulların üstüne attığını belirtiyor.

Dönmez (2015) de yaptığı değerlendirmede, adil bir sınav düşüncesinin, zihinsel bir illüzyon yaratarak mevcut sistemin meşruluğu hissini uyandırdığını ifade ederken, sınavların insanlar arasındaki hiyerarşiyi mantıksal bir zeminde nasıl meşrulaştırdığına dikkat çekmektedir. Dönmez'e (2015) göre, "İnsanlar arasındaki bireysel ve sınıfsal eşitsizlik ancak eşit şartlarla yapılan sınav ile kabul edilebilir hale getirilir. Gücünü bir otorite tarafından ortak kabul ile konan yaptırımdan alan sınavın, görünmeyen ama asıl olan işlevi, birden fazla insanın bulunduğu her durumda var olan eşitsizliğin sorunsuz devamını sağlamaktır" (s. 298).

Her tarafımız sınav

Bu değerlendirmeler, merkezi sınavların eğitim alanında dünyada giderek artan belirleyici rolünün genel çerçevesini anlamak için önemli. Ülkemizdeki duruma bakıldığında da, eğitim sürecinde farklı düzeylerde uygulanan merkezi sınavların eğitim sisteminin yıllardır ana gündemi olduğunu görüyoruz.

Türkiye'de merkezi sınavlar 1974 yılında Üniversitelerarası Kurul'un üniversiteye giriş sınavlarının tek merkezden yapılmasını kararlaştırması ve Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi'ni kurmasının ardından başlıyor. Özellikle son on yıllarla birlikte ülkemizde sınav sayıları giderek artarken, bugün Türkiye her yaşa uygun bir sınavlar ülkesine dönüşmüş durumda. Merkezi sınavlar çocukluk yaşlarının erken yıllarında başlıyor, yetişkinlikte de devam ediyor. Yıllar içinde iktidarların siyasi ve ideolojik beklentilerine göre yapılan değişikliklerle sınavların hangi sınıf düzeyinde başladığı, kaç sınav yapıldığı, sınavların adı gibi başlıklarda sürekli değişimler yaşanıyor. Gerek bu sürekli yapılan değişikliklerle, gerekse de ortaya çıkan kopya ve soruların çalınması gibi skandallarla sınavlara girenler ve aileleri sürekli bir belirsizlik ve mağduriyet durumunu yaşıyor.

Bugün güncel duruma baktığımızda liselere yerleştirmeyi içeren Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi (TEOG) sınavları, üniversitelere yerleştirmeyi içeren Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS)

ile kamu kurumlarına yerleştirmeyi içeren Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) milyonlarca yurttışı ilgilendirdiği için toplumca en fazla bilinen sınavlar. Ancak Türkiye’de sınavlar bunlarla sınırlı değil. Sadece Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından bunların dışında yaklaşık 30 farklı ad altında sınavlar düzenliyor. Bunların yanında başta Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) olmak üzere birçok başka kurum tarafından da farklı adlarla sınavlar yapılıyor.

TEOG sınavları 8. sınıfın 1. ve 2. dönemlerinde “temel dersler” olarak belirlenen “Fen ve Teknoloji, Matematik, Türkçe, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi” derslerinden yani toplamda altı dersten yapılıyor. TEOG öncesinde de liselere yerleştirme için farklı adlarda sınavlar yapıldı. MEB, öğrencilerin liselere girişte kaygılarını azaltmak gibi iddialarla sınav sayılarında ve adlarında değişiklikler yaparken, son olarak 2013 yılında TEOG uygulaması başlatıldı. TEOG sistemi 8. sınıf öğrencilerinin girdikleri sınav sayısını daha da artırırken, bir taraftan da İngilizce ve din kültürü gibi dersleri liselere yerleştirmenin asli unsurlarından biri haline getirerek sınavlarda ortaya çıkan eşitsizlikleri toplumun belli kesimleri aleyhine daha da derinleştirdi. Geçtiğimiz yıl bu sınavın ilk olarak uygulanmasının ardından yerleştirme döneminde binlerce öğrencinin zorla imam hatip okullarına ve meslek liselerine yerleştirildiği iddiaları gündeme gelmişti. Bu yıl yapılan TEOG sınavlarına 1 milyon 300 bin öğrenci katıldı. MEB, TEOG sınavlarına ilişkin resmi istatistikleri açıklamazken, TEOG sonuçlarına göre liselere yerleştirme üç aşamada yapıldı.

TEOG’un liselere yerleştirme için yeni bir sınav olarak belirlenmesinde öne sürülen gerekçelerden biri yeni sistemin dershanelere bağımlılığı azaltacağı yönündeki iddia idi. Ankara’da TEOG üzerine öğrenciler ve öğretmenlerle yapılan görüşmeleri içeren Özkan ve Özdemir (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin ve öğretmenlerin yeni sistemin dershaneye gitme ve kaynak kitap kullanımında herhangi bir değişiklik yaratmadığını belirttikleri ifade edilmektedir. Aynı çalışmada öğretmenler, yeni sınav sistemi ile birlikte eğitimde fırsat eşitliği konusunda daha çok dezavantaj ortaya çıktığını, maddi durumu iyi olan öğrencilerin aynı bilişsel yapıya sahip öğrenciler arasında diğer öğrencilere fark attığını belirtmektedirler.

Diğer taraftan bu çalışmada öğrenciler ve öğretmenler, görsel sanatlar ve müzik gibi derslerin 8. sınıfta yapılan sınav kapsamında olmamasının bu derslere verilen önemi ve çalışma zamanını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmektedirler. MEB’in resmi istatistiklerine göre 2014-2015 yılında ortaokulda okullaşma oranı % 94,35 iken, bu oranın ortaöğretimde yani lise çağında % 79,37’ye indiği görülüyor (MEB, 2015). Bu durum yaklaşık yüzde 15’lik bir öğrenci grubunun liselere geçiş aşamasında eğitim sürecinden koptuğunu göstermektedir.

Yaşam boyu sınav

TEOG sınavları öğrenciler için sadece bir başlangıç. Çocukların yakasına erken yaşta yapışmaya başlayan merkezi sınavlar yaşam boyu onların peşini bırakmıyor. Öğrenciler 12. sınıfa, yani lisenin son sınıfına geldiklerinde ülkemizin en yoğun katılımlı sınavlarından olan, bununla birlikte en yoğun rekabetin olduğu, arkasında büyük bir sektörü de birlikte oluşturan YGS ve LYS onları bekliyor. İnsanların girdiği üniversiteler ve okuduğu bölümler, kazanılan üniversitenin sunduğu olanaklarla edinilen bilgi ve beceriler, halen gelecekteki yaşamlarında sosyo-ekonomik yaşam düzeylerinin temel belirleyeni olarak değerlendirildiği ve her yıl yaklaşık 2 milyon öğrencinin katıldığı sınavlar olduğu için, üniversite giriş sınavları Türkiye’de toplumsal olarak da en fazla gündem olan ve bilinen sınavlar oluyor.

Bu yıl Mart ayında yapılan YGS’ye¹ toplamda 2.126.684 öğrenci başvurmuş, 1.987.488 öğrenci katılmıştı. YGS’ye giren öğrencilerin puanının hesaplanabilmesi için, sınava giren adayın dört testin en az ikisinden yarım net yapması gerekiyor. YGS’ye katılan öğrencilerden 1.944.933 adayın puanı hesaplanırken, yaklaşık 43 bin adayın puanı hesaplanmamış, yani bu adaylar bu net sayılarına ulaşamamış. Puanı hesaplanan adayların içinde ise girilen testlerdeki ortalama netlerin düşüklüğü dikkat çekiyor. Her bir testten 40 sorunun sorulduğu sınavda, Türkçe 15,8, Sosyal Bilimler 10,7, Temel Matematik 5,2 ve Fen Bilimleri de 3,9 net ortalamasına sahip (ÖSYM, 2015a).

YGS tek oturumda yapılırken, LYS farklı ders-

¹ YGS Türkçe, Sosyal Bilimler, Temel Matematik ve Fen Bilimleri olmak üzere 4 bölümden oluşuyor ve sınavda öğrencilere her bölümden 40’ar sorudan toplamda 160 soru soruluyor. Tek oturumda yapılan sınavda öğrencilerin soruları yanıtlamaları için toplamda 160 dakikası bulunuyor.

lerden 5 farklı oturumda yapılıyor. ² Altı farklı türde hesaplanan YGS'de puan türlerinden en az birinde 180 ve üstü puan alan öğrenciler LYS'ye başvurmaya hak kazanıyor.³ Bu yıl YGS sonrası herhangi bir oturumda LYS'ye girmeye hak kazanan aday sayısının 1.368.941 olduğu belirtilirken, 79.968 aday ise bir üniversiteye sınavsız geçiş için başvurmuş. Bu sayılar YGS'ye giren yaklaşık 600 bin öğrencinin yeterli puanı alamadığı için LYS'ye girmeye hak kazanamadığını gösteriyor (ÖSYM, 2015b).

Geçtiğimiz yıl yapılan LYS'de de yine ders bazında sınavda yapılan net ortalamalarının düşük olduğu görülüyor. Diğer taraftan, bütün adaylar arasında sınav ortalama puanları anlamında en başarılı öğrenciler devlet ve özel fen lisesi öğrencileri olmuş. Farklı türdeki mesleki ve teknik liselerin öğrencileri ise ortalama puanlar açısından okul türleri sıralamasında listenin en alt sıralarında bulunurken bu tablo liseler arasındaki eşitsizliklerin ÖSYM istatistiklerine nasıl yansıdığını da bize gösteriyor (ÖSYM, 2015b). MEB'in verilerine göre 2014-2015 yılında lise çağında % 79.37 olan okullaşma oranının yükseköğretimde % 39.49'a indiği, yani arada yaklaşık % 40'lık bir öğrenci grubunun liselerden üniversiteye geçişi sağlayamadığı görülüyor (MEB, 2015).

Ülkemizde kamuoyunca çokça bilinen bir diğer sınav ise KPSS. TEOG sınavı ve YGS ile LYS'den farklı olarak KPSS, bir üste düzeydeki okula yerleştirmeyi değil, ortaöğretim, ön lisans ya da lisans mezunu olan yetişkinlerin devlet kadrolarına yerleşmek için katıldığı bir sınav. ÖSYM çift sayıya denk gelen yıllarda (örneğin 2014) tüm öğrenim alanlarında (ortaöğretim, önlisans ve lisans) KPSS'yi düzenlerken, ayrıca tek sayıya denk gelen yıllarda (örneğin 2015) KPSS A grubunu ve her yıl Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) sınavları-

² LYS-1; Matematik ve Geometri Sınavı, LYS-2; Fen Bilimler (Fizik, Kimya, Biyoloji) Sınavı, LYS-3; Türk Dili ve Edebiyatı, Coğrafya 1 Sınavı, LYS-4; Sosyal Bilimler (Tarih, Coğrafya 2, Felsefe Grubu) Sınavı, LYS-5; Yabancı Dil Sınavı olarak uygulanıyor. Farklı zaman dilimlerinde uygulanan bu sınavlardan, LYS-1 ile LYS-3'ün soru sayısı 80, sınav süresi 120 dakika, LYS-2 ile LYS-4'ün soru sayısı 90, sınav süresi 135 dakika ve LYS-5'in soru sayısı 80, süresi 120 dakika olarak belirleniyor.

³ YGS'ye katılan aday herhangi bir puan türünden 140 puanı geçmiş ancak 180 puandan düşük almışsa LYS sınavına katılamıyor ancak, açık öğretimde kontenjan kısıtlaması olmayan 4 yıllık ve 2 yıllık tüm bölümleri ya da barajı geçtiği puan türünde öğrenci kabul eden 2 yıllık örgün ön lisans programlarını tercih edebiliyor.

nı düzenliyor⁴. 2015 yılında KPSS A ve ÖABT'ye yaklaşık 620 bin adayın başvurduğu görülürken, bu adayların 292.858'ini üniversitelerin eğitim fakültelerinden mezun olmuş, ataması yapılmayan öğretmenler oluşturuyor (ÖSYM, 2015c).

2014 yılında önlisans ve ortaöğretim mezunları için düzenlenen KPSS'ye 827.233 önlisans ve 1.828.041 ortaöğretim mezunu katılmış (ÖSYM, 2014a). Aynı yıl yapılan KPSS lisans mezunları sınavına ise yaklaşık 1 milyon 200 bin üniversite mezunu katılmış (ÖSYM, 2014b) ve bunların yaklaşık 220 bin kadarını öğretmen adayları oluşturuyor (ÖSYM, 2014b). Üniversite mezunlarının sınırlı sayıda açılan kadrolar nedeniyle görevlerine başlayamaması sonucunda yaşanan yığılma, KPSS'ye giren insanların sayısını da her geçen yıl artırıyor. Bu rakamlara göre son yıllarda insanların yaşamı için en önemli sınavlardan biri haline gelen KPSS'ye lisans, önlisans ve ortaöğretim mezunu, toplamda 4 milyona yakın insanın katıldığını görüyoruz. KPSS bu yoğun katılımıyla arkasında da dershanesinden kitabına büyük bir sektör oluşturuyor. Sadece bu sınavlara giren milyonlarca genç yetişkin değil, onlarla birlikte aileleri de bu sınav için ter döküyor.

Daha önce belirtildiği gibi TEOG sınavı, YGS, LYS ve KPSS, Türkiye'de merkezi sınavlar arasında en bilinenleri. Fakat bunlar dışında da farklı adlar altında onlarca merkezi sınav yapılıyor. Üniversite mezunu olup bir yüksek lisans programına başvurmak isteyen yetişkinlerden, bir işe girmek için ya da çalıştığı işte dil tazminatı almak için yabancı dil tespit sınavına girenlere, uzmanlık sınavına giren doktorlara ve diş hekimlerine, askeri sınavlara ve farklı kurumlarda çalışmak için farklı sınavlara giren yetişkinlere, her yıl milyonlarca insan sınavlarda belirlenen başarı kriterlerini sağlamaya, sıralamalarda üst basamaklara çıkma hedefine ulaşmaya çaballıyor.

⁴ KPSS A grubu sınavı, Genel Yetenek, Genel Kültür, Eğitim Bilimleri, Hukuk, İktisat, İşletme, Maliye, Muhasebe, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri, Ekonometri, İstatistik, Kamu Yönetimi, Uluslararası İlişkiler testlerinden oluşuyor ve farklı alanlardan üniversite mezunları işe yerlecekleri alanlara göre ilgili testlere giriyorlar. Öğretmen adayları ise başvuracakları branşlara göre Türkçe, İlköğretim Matematik, Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Matematik (Lise), Fizik, Kimya, Biyoloji, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Yabancı Dil (Almanca), Yabancı Dil (İngilizce), Rehber Öğretmen, Sınıf Öğretmenliği ÖABT testlerine giriyorlar.

Sonuçları baştan belli sınavlar

Türkiye’de en kitlesel katılımlı sınavlar olan TEOG sınavı, YGS, LYS ve KPSS’ye ilişkin yapılacak çeşitli değerlendirmeler ülkemizde sınavların neyi gösterdiğini ve neyi gizlediğini de bize anlatıyor.

TEOG sınavı, YGS ve LYS’de öğrenciler alacakları puanlarla daha nitelikli liselere ya da üniversitelere yerleşmeye çalışıyor. Yüksek puanla öğrenci alan liseler ve üniversiteler, diğer yüzlercesine göre farklı nitelikte ve olanaklarla eğitim sunuyor, bu okullarda okuyan öğrenciler gelecek eğitim ya da mesleki yaşamlarında daha iyi olanaklara sahip oluyorlar, gelecekte sosyo-ekonomik olanakları açısından bir adım öne geçiyorlar. Bu yüksek puanlı okullara ve üniversitelere girmek ise neredeyse artık tamamen sınava giren öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyine bağımlı hale gelmiş durumda. Eğitim Sen’in yaptığı değerlendirmelere göre, çocukların eğitim olanaklarına ulaşması giderek daha fazla para harcanması ile orantılı hale geliyor. Sınıfsal eşitsizlikler eğitime yapılan harcamalara da doğrudan yansıyor. Eğitim Sen’in ‘2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı Eğitimde Çöküşün Göstergeleri’ raporunda, 2014-2015 eğitim öğretim yılında eğitim harcamaları bakımından Türkiye’de en zengin yüzde 20 ile en yoksul yüzde 20 arasında 14 kat fark olduğu belirtilmektedir. (Hürriyet, 2015).

Bu tablo, liselere ve üniversitelere yerleştirme sınavlarına hazırlanan öğrencilerin eşitsizlikler içerisinde sözde ya da zaten sonucu baştan belli bir yarış içerisinde olduğunu gösteriyor. Bu merkezi sınavlara her yıl milyonlarca öğrenci girerken, yüksek puanlı liseler ve üniversiteler sınırlı sayıda kontenjanıyla öğrencilerin ve ailelerinin hayallerini süslüyor. Bu okullara girmeye ise sadece küçük bir öğrenci grubu hak kazanıyor ve bu başarı da büyük ölçüde öğrencilerin okuduğu okul, ders hane, özel ders, yeterli yardımcı kaynaklar gibi sınıfsal belirlenimli olanaklarına göre şekilleniyor. Sonucu büyük oranda baştan belli merkezi sınavlar, milyonlarca öğrencinin daha başarılı olarak bilinen yüksek puanlı okullara girememesini ve nitelikli eğitim hakkından mahrum kalmasını sağlayarak ve bunların sorumluluğunu öğrencilerin ve okulların üzerine yıkarak eşitsizlikleri meşrulaştırma yönünde önemli bir işlev görüyor.

İhtiyaç çok ama atama yok

KPSS de yine belirlenen başarı kriterleri bağlamında zaten baştan başarısız olmaya mahkûm yüzbinlerin girdiği bir sınav olarak dikkat çekiyor. Branşında bir öğretmen olarak bir devlet okuluna atanmak için KPSS’ye giren yüzbinlerce eğitim fakültesi mezununu ele alalım. 2015 yılında KPSS’ye başvuran öğretmen adayı sayısı 292.858’dir. Bir de bu sınava daha önceki yıllarda katılıp aldığı puanla öğretmen atamaları için başvuran ya da zaten artık tamamen KPSS’den umudunu kesmiş, sınava girmeyen, başka işlerde ya da özel sektörde çalışan adaylar var. Bu yıl sınava giren ve girmeyenlerle, şu anda ataması yapılmayan yaklaşık 400 bin öğretmenin olduğu ifade ediliyor. Diğer taraftan, MEB’in resmi açıklamalarına göre bile 120 bin civarında öğretmen açığı varken bu yıl Eylül ayında sadece 37 bin öğretmen atandığını görüyoruz. Eğitim Sen yeni eğitim öğretim yılı açılırken yaptığı açıklamada, AKP’nin iktidarda olduğu 2003-2015 yılları arasında KPSS’ye giren her yüz öğretmenden ortalamada sadece 16’sının atamasının yapıldığını, diğerlerinin ise tekrar sınava girmek ya da başka bir alanda çalışmak zorunda bırakıldığını ifade ediyor (Eğitim Sen, 2015).

KPSS, görüldüğü gibi zaten baştan sonucu belli bir sınav. Yüzbinlerce öğretmenin zaten bu sınavın sonucuna göre atanamayacağı ve dolayısıyla başarısız olarak etiketleneceği henüz daha sınav yapılmadan ortada. KPSS bu noktada, on binlerce öğretmen açığı varken, 400 bin ataması yapılmayan öğretmen arasından sadece 37 bin öğretmen atanmasını meşrulaştırmak, bu adaletsiz sistemin sorgulanmamasını sağlamak ve atanmamalarının sorumluluğunu öğretmenlere yüklemek bağlamında egemenler için çok işlevsel bir yöntem haline geliyor. Sistem eğitim fakültesinden mezun olarak diplomasını almış öğretmenlere, “henüz siz öğretmen değilsiniz” diyerek onları tekrar üniversite hazırlık sınavı günlerine döndüren, mesleklerini yapmaya adım atmadan hemen önce onları birbirlerine rakip edecek bir yarıştan geçiriyor. KPSS bu yönüyle tam da kapitalizmin bugün istediği birey ve öğretmen kimliğine uygun bir dönüşümü de beraberinde sağlamak yönünde önemli roller üstleniyor.

Sınavları anlamak ve aşmak

Bu örneklerden de görüleceği üzere, sınavlar, her yaştan bireyleri yoğun bir rekabete sokuyor, ders-

hane, kitap, özel ders gibi kapitalist ekonominin genişlemesine katkı koyan birçok yan pazar alanı yaratıyor. Bunları yaparken de sınava girenleri belli bir düşünce sistematiği etrafında şekillendiriyor, eliyor ve toplumsal olarak meşru algılanan başarılı-başarısız kategorileri yaratıyor. Sınav sonuçları kapitalizmin ve bu sistem içerisinde şekillenen eğitim sisteminin sorunlarının sorgulanması yerine, başarısızlık etiketleri oluşturarak bunun sorumluluğunu bireylere, velilere, öğretmenlere ve okullara yıkıyor. Yani bütünsel sorgulamalar ve çözümler yerine, sorunları ve çözüm seçenekleri mikro düzeyde düşündürerek büyük resmi gizliyor, bu yaklaşımı topluma onaylatmış oluyor.

Elbette sınavlar ve ölçme-değerlendirme uygulamaları eğitim süreçlerinin çok önemli bir bileşenidir. Ancak kapitalist sistemin doğasında olan eşitsizlikler ve bu eşitsizliklerin sürekli yeniden üretilerek bu sistemi ayakta tutma ihtiyacı, sınavlara, eşitlikçi bir ekonomik ve toplumsal sistem içerisinde alabileceği anlamın dışında, bambaşka anlamlar yüklemektedir. Kapitalist sistemin eşitsiz yapısında sınavların işlevi, öğrencilerin kendilerini bilişsel, devinimsel, duygusal ve fiziksel olarak tüm yönleriyle gelişimine hizmet edip sağlıklı bir öğrenme ve meslek yaşamı kurmalarını sağlamaya yönelik değildir. Bugün merkezi sınavlar, ülkemizde ve genel olarak dünyada, bu yazıda yer verilen ülkemizden çeşitli örneklerden de görüleceği üzere, mevcut eşitsizliklerin üzerini örtmek, onları yeniden üretmek ve toplumsal olarak meşrulaştırmak üzere hizmete koşulmaktadır. Sınavların eğitimsel süreçlerin ve insanların bütünsel gelişimlerinin bir parçası olarak gerçek yerine oturtulması da, ancak bugün sınavların işlevlerinin daha iyi anlaşılması ve çözüm için kapitalist sistemin eşitsizlikçi yapısının ötesine bakılması ile mümkün olacaktır.

Kaynakça

- Dönmez, İ. H. (2015). Sınav ve iktidarın meşruiyeti: "Ve padişah Keloğlan'a sorar..." *Moment, Hacettepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Kültürel Çalışmalar Dergisi*, 2,1, ss. 296-314.
- Eğitim Sen (2015). 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı Başında Eğitimin Durumu. <http://egitimsen.org.tr/2015-2016-egitim-ogretim-yilinda-okul-kapilari-yine-kaosa-acilmaktadir/> adresinden 28 Eylül 2015 tarihinde erişilmiştir.
- Hursh, D. (2013). Raising the stakes: high-stakes testing and the attack on public education in New York. *Journal of Education Policy*, 28:5, 574-588, DOI: 10.1080/02680939.2012.758829.
- Hürriyet Gazetesi (2015). Eğitim-Sen: Ailelerin okul harcaması arttı. <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/28786064.asp>

adresinden 1 Eylül 2015 tarihinde erişilmiştir.

Keskin, D. (2012). *Bitmeyen sınavlar yaşanmayan hayatlar (Eğitimde paradigma değişimi)*, Ankara: Dipnot yayınları.

Lingard, B., Martiono, W. and Rezai-Rashti, G. (2013) Testing regimes, accountabilities and education policy: commensurate global and national developments. *Journal of Education Policy*, 28:5, 539-556, DOI: 10.1080/02680939.2013.820042.

MEB (2015). Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim. http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2014_2015.pdf adresinden 1 Eylül 2015 tarihinde erişilmiştir.

Olman, B. (2002) Why so many exams? A Marxist response, *Z Magazine*, 15, 11.

ÖSYM (2015a). 2015-YGS sayısal bilgiler. <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2015/YGS/2015-YGSSAYISALBILGILER19032015.pdf> adresinden 1 Eylül 2015 tarihinde erişilmiştir.

----- (2015b). 2015-Lisans yerleştirme sınavları sonuçları.

<http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2015/LYS/2015LYSSAYISALBILGILER30062015.pdf> adresinden 1 Eylül 2015 tarihinde erişilmiştir.

----- (2015c). 2015-KPSS A Grubu ve öğretmenlik İle ÖABT sınav sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2015/KPSS/2015-KPSSAYISALBILGILER18092015.pdf> adresinden 1 Eylül 2015 tarihinde erişilmiştir.

----- (2014a). 2014-Kamu personeli seçme sınavı ortaöğretim/ önlisans sonuçları. <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2014/KPSS/ort-onlisans/2014-KPSS-Ortaogretim-Onlisans-SayisalBilgiler17102014.pdf> adresinden 1 Eylül 2015 tarihinde erişilmiştir.

----- (2014b). 2014-Kamu personeli seçme sınavı (lisans) sonuçları http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2014/KPSS/lisans/2014-KPSS_Lisans_Sayisal_Bilgiler_Son.pdf adresinden 1 Eylül 2015 tarihinde erişilmiştir.

----- (2014c). 2014 - Kamu personeli seçme sınavı öğretmenlik alan bilgisi testi (ÖABT) sonuçları <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2014/KPSS/OABT-SORUYANIT/KPSS-2014-OABTsayisal25072014.pdf> adresinden 1 Eylül 2015 tarihinde erişilmiştir.

Özkan, M. ve Özdemir, E. B. (2014). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin ortaöğretime geçişte uygulanan merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşleri. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 7, XX, ss. 441-453.

Merkezi Sınavların Başarının Değişen Anlamı Üzerine Etkisi

*Ebru Aylar**

Bitmek bilmeyen sınavlarla boğuşuyoruz, hem de eğitim sistemine adım attığımız andan itibaren. Bu sınavların sonuçlarını tablolaştırırsak, her birimizin tablosu farklı uzunluklarda olacaktır. Bazılarımız daha da şansızdık, neredeyse her yıl bir merkezi sınava tabi tutulduk, bazılarımız ise sadece okulun bittiği yıllar girdik bu sınavlara, ama sonuç olarak ne kadar çok başarı / başarısız değerlendirmesi kaydetmiş olsak da tabloya, bazıları için okullar bitti ama sınavlar bitemedi...

Eğitim sistemi içerisindeki başarımız da doğrudan bu sınavlarla ölçülür oldu. “Kaç netimiz var?”, diğer ders alanları değil ama özellikle “Matematikte durum nasıl?”, “Sınav sonucunda bir üst eğitim kurumuna geçişte iyi bir okula yerleşebildik mi?” ya da “Mesleğimizi icra edebilmek için gerekli puanı alıp atanabildik mi?” vb. sorular ile sınanır oldu başarımız. Eğitimin güncel görüntüsü içerisinde başarı, merkezi sınav endeksli bir kriter olarak çıkmakta artık karşımıza.

Eğitimde hesap verilebilirlik, neoliberal politikaların da etkisiyle, işletme mantığının eğitim alanındaki önemli yansımalarından birisi olmuştur. Eğitimsel hedeflerin ortaya konması, standartların yaygınlaştırılması, ulusal düzlemde sınavların yaratılması ve sonuçların açık bir biçimde paylaşılması, ulaşılan performanslar doğrultusunda ödüllendirme/cezalandırma işlemlerinin gerçekleştirilmesi

şeklinde bir sistem izleyen işletme mantığı için hesap verilebilirlik önemli bir konuma sahiptir (Wilson,2006). Sınavların eğitim sisteminde ve insan toplumlarındaki yeri ve taşıdığı ağırlık görece yenidir. Buna rağmen günümüzde eğitim ve sınav ilişkisi o kadar iç içe geçmiştir ki, eğitimde hesap verilebilirliğin önemli bir aracı olarak da merkezi sınavlar önem kazanmıştır.

Bu mantığı biraz daha ayrıntılı yorumlarsak, ödüllendirme / cezalandırma ilişkisi şu şekilde gerçekleşmektedir: Eğitim sisteminde gerçekleştirilen merkezi sınavlar öğrencinin eğitimde ilerlemesinin anahtarıdır. Öğrenciler için mezun olup olamamaları, bir üst eğitim seviyesine geçip geçememe durumları bu sınavların sonuçlarına göre belirlenmektedir. Bu nedenle bir nevi “büyük ödüllü testler” haline gelen merkezi sınavlar öğrencinin yaşamını devam ettireceği toplumsal statünün belirlenmesinde de etki sahibidir. Cezalandırma başlığında ise genellikle başarısız öğrencilerin eğitim sürecinden dışlanmalarına varan durumlarla karşılaşmaktadır. Başarısız öğrencilerin cezası sınıf tekrarından ziyade eğitimin dışında kalmaları ile sonuçlanmaktadır (Hursh,2001; Wilson,2006). Sınavları günümüz eğitim sistemi için önemli kılan ise bu dışlama ve ilerleme pratiğidir.

Peki, bu tablo içerisinde anlam kazanan başarı, ne tür kriterler koymaktadır önümüze? Başarılı olmayı nasıl tanımlarız?

*Öğretim Üyesi, Ankara Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Başarı Kavramının Tarihsel Yolculuğu

Başarı kavramına yönelik, sabit değişmez bir tanım yapmak olası değildir, kavram toplumsal ve tarihsel bir niteliğe sahip olarak, tarihsel süreçlere ve toplumlara göre değişkenlik gösterebilmiştir. Ichheiser (1943), toplumlarda etkin olan başarı standardını iki temel ilkeye dayandırır:

1. Yetenek,
2. İnsana değer katan, toplumun kültürel, ideolojik değerlerine göre değişkenlik gösteren nitelikler.

Tarih boyunca, o dönemin seçkinlerinin / egemenlerinin ihtiyaçları doğrultusunda şekillenmiş olan eğitim etkinlikleri, birbirinden farklı başarı hedeflerini sağlamak üzere örgütlenmiştir. Yaygın kurumsallaşma dönemi öncesi, yani modern çağın öncesinde, doğrudan seçkin zümrenin elinde olan eğitim etkinlikleri, dar bir kitleyi kapsamaktaydı. Genellikle erkeklere ve seçkinlere açık olan okul sistemleri ilk olarak Mısır, Çin, Yunan gibi kendi adıyla anılan büyük uygarlıklarda gelişim göstermişti. Bu okullardaki eğitimin temel amacı, şehir devletlerinin yöneticisi durumunda olan aristokrat erkeklerin pratik becerilerinin geliştirilmesiydi (Serter,1997). Bu tarihsel dönemin başarı kriteri bahsedilen pratik becerileri kapsamaktadır.

Ortaçağ dönemine denk gelen feodal toplum yapılanmasında ise üretim tarıma dayalı gerçekleşmeye devam etmekte, tarımsal üretimdeki bilgiler uzun süredir değişmediği ve yeni bilgilere ihtiyaç duyulmadığı için var olan bilgiler kuşaktan kuşağa rahatlıkla aktarılabilmekteydi. Var olan okul yapılanmaları ise bu dönemde etkinliği artan dini odakların belirlenimi altına girmişti. Bu iki dönemde eğitim alanında ortak olan durum ise, insanların eğitimsel deneyimlerinin, büyük ölçüde ait oldukları toplumsal sınıfa göre şekillenmesiydi. Bir öğretmen gözetiminde eğitim görmek için ayrıcalıklı olmak, yani seçkinler sınıfına ait olmak gerekirdi. Kadınlar hiçbir şekilde eğitim göremezken, köleler, alt sınıfa mensup insanlar aile içinde ya da yakın çevre içerisinde usta-çırak ilişkisi içerisinde eğitilmekte, seçkinler ise din adamlığı, askerlik ve yönetici rollerine uygun bir şekilde gerekli becerilerin kazandırılması doğrultusunda

okullarda eğitilmekteydi (Çınar, 2002). Bu süreçte başarılı olmak, dini motiflerle bezenen asker/yönetici kimliğini iyi icra edebilmek olarak görülmekteydi.

Tarihte biraz daha ilerlediğimizde ise burjuva devrimlerini hazırlayan toplumsal dönüşüm sürecinin, yeni bir toplumsal işbölümünü gündeme getirdiğini ve Sanayi Devriminin gerçekleşmesiyle beraber de yeni uzmanlık ve meslek alanlarında gelişme yaşandığını görmekteyiz. Bu durum okul ve öğretmenlere duyulan ihtiyacı artırmıştır (Çınar, 2002). Dini kurumların belirlenimi altından çıkarılmaya başlayan eğitim, bağımsız okul yapısından koparılarak eğitim sistemine dönüşmeye başlamıştır. Ulus devlet süreci ve yeni bir sermaye sınıfının oluşumunda etkin olacak olan “yurttaş”ın yaratılmasına yönelik olan ihtiyaç da kurumsallaşmış bir eğitim sistemini gerekli kılmıştır. Eğitimin temel bir “yurttaşlık hakkı” olduğu fikri, bu süreç içerisinde varlık kazanmıştır.

Fakat bu eğitim anlayışı, kapitalizmin gelişimiyle birlikte hızla dönüşüme de uğramıştır. Kapitalizmin kuruluş süreci için gereken “yurttaş” kimliğinin inşasının ardından, kapitalizmin yeniden üretim işlevi daha baskın bir etken haline gelmiştir. Bu nitelik kapitalizmin özüne ilişkin değerlerin, eğitim sisteminde ağırlığının artmasına da neden olmuştur (Ercan, 1998). Artık başarı, kapitalist sistemin güncel değerlerine doğru yol almaya başlamıştır ve bu yolculuk halen devam etmektedir.

Tarihsel ve toplumsal koşullar bağlamında değişken bir içerik taşıyan başarı kavramını, bireyin içerisinde yaşadığı toplumsal koşullarla baş edebilme, kendini var edebilme yetisi olarak görmek yanlış olmayacaktır. Başarı TDK’ya göre “bir işi istenilen şekilde bitirme” işidir. Baltaş’a (1997) göre de, birey için anlamlı olan amaçların, yapılmış günlük programlarla gerçekleşmesidir. Başarı bir süreç gerektirir ve bir sonuç sunar. İşte bu süreçte yapılması gerekenler ve ulaşılmak istenen sonuç ise dönemlere göre değişkenlik gösterir. Örneğin, bugüne bakalım. Bugün eğitim sisteminde kimler başarılı olarak değerlendirilmektedir? Ortaya konan ve ulaşılmak istenen amaçlar birey için anlamlı olanlar mıdır? Yoksa toplumsal algıda yaratılan bir anlam mıdır bu?

Bugün genel kanıda başarılı olanlar, gün be gün yoğunluğu artan merkezî sınavlarda iyi sonuçlar alan, okulda not ortalamasını yüksek tutan, öğretmenlerinin gözünde disiplinli ve çalışkan olan öğrenciler olarak sıralanabilir. Bu şartları yerine getirmek bugün yetenek, zekâ ve çalışkanlık temeline dayandırılmaktadır. Başarı üzerinde etkisi bulunan ve bu değerlendirmede göz ardı edilmiş olan toplumsal faktörleri bir kenara bıraksak bile, bu tanımlamanın varlığı öğrencileri bu kalıba girmeye zorunlu kılmaktadır. Sonuç olarak, birey kendisi için anlamlı olan amaç uğruna uğraşmamakta, genel kanıda yer alan “amaç”lara ulaşamayan veya ulaşmak istemeyenlere ise “başarısız” nitelmesi peşinen verilmektedir. Merkezi sınavlara hazırlanma kaygısı taşımayan, belki sanat ile ilgilenmek isteyen bir öğrenciniz olduğunu düşünün. Öğrenciniz üniversiteye gitmek bile istemiyor olsun. Bu durumda kendisi mevcut yargılar çerçevesinde ve eğitim sistemi içerisinde başarılı olarak değerlendirilebilecek midir? Yoksa aykırı uçlardan birisi olarak mı kalacak algılarda? Sınavlara girme, “iyi” bir üniversiteye gitme, ardından KPSS’ye hazırlanıp “iyi” bir iş bulma hedefi taşımayan çocuklarımız için ise kaygı taşıyoruz büyük oranda, acaba bir sorunu mu var diye?

Bugün eğitim sistemimiz içerisinde başarılı olmak, yukarıda bir miktar ele alınmaya çalışılan belirli kalıplara uymayı gerektiriyor. Her geçen gün merkezi sınavların baskısını üzerlerinde daha çok hisseden öğretmenler ve eğitim politikacıları, sınav belirlenimini öğretim sürecine daha çok yansıtılmaktadırlar. Başarılı olmak ise merkezi sınavı temel alan bu eğitim anlayışının gerektirdiği kalıplara uygunluk derecesi olarak çıkar karşımıza.

Bugün başarı ile en çok ilişkilendirilen kavramlar ise yetenek ve zekâ olmaktadır. Çalışkanlık, yetenek ve zekâ ile harmanlanan bir emek sürecidir ve yetenek / zekâ ölçülebilir özellikler olarak görülürler.

Yetenek ve Zekâ Kavramları Üzerine

Neoliberal politikalarla birlikte “yetenek”, eğitimel başarının şekillenmesindeki başlıca etken olarak çıkmaktadır karşımıza. Yeteneğin ölçülebilir bir nitelik olduğu düşünülür ve yeteneğin belirli bir konumda ya vardır ya da yoktur biçiminde bir

varoluşa sahip olduğu kabul edilir. Ayrıca, bu değerlendirmeler bireyin geçmişinden ve birikimlerinden ayrıştırılarak ele alınır. Bu nedenle de yetenek, toplumsal dezavantajlar, etnik, sınıfsal, cinsiyete bağlı eşitsizlikler ve eğitimsel olanaklara ulaşım sorunundan bağımsız, tarafsız bir kategori olarak sunulmaktadır (Gilborn, 2004).

Çevreyi algılama, seçme, biçimlendirme ve ona uyum sağlama açısından gerekli zihinsel yetenekler olarak tanımlanan “zekâ” (Sternberg, 1997) ise, şu ana kadar yapılan “yetenek” değerlendirmelerinden farklı bir tartışma bağlamına sahiptir. Her ne kadar zekânın da yetenek gibi toplumsal koşullardan bağımsız bir alan olduğu, standartlaştırılıp, ölçülebilen ve değişmez bir nitelik taşıdığı savunusu yapılıyor olsa da, literatürde bu yaklaşım getirilen eleştiriler de gün be gün artmaktadır. Zekâ ve çevre arasında kurulan ilişki diyalektik bir niteliğe sahip olarak, “zekâ” etkinliği bir yandan çevre tarafından şekillenen bir tepki, diğer yandan da çevreyi dönüştürme etkinliği olarak gerçekleşmektedir. Çevre ile zekâ ilişkisi kurulurken araştırmacının zekâ ile zeki davranış ve test edilen zekâyı dikkatli bir şekilde ayırtması gerektiğini savunan Sternberg (1997) , “zeki davranışın” bir çevresel bağlamdan diğerine farklı değerlendirilebileceğini vurgular. Bu açıdan “başarı” kavramına yaklaşımla paralellik taşır. Fiziksel, biyolojik ve kültürel etmenlerden oluşan çevresel bağlamda bir davranış, farklı kültürel ya da fiziksel koşullarda, birisinde “zeki” olarak değerlendirilirken, diğerinde “aptalca” olarak bile değerlendirilebilir. Zeki davranışın ölçümü noktasında ise bir diğer soruna daha dikkat çekerek, aslında her zaman doğru, net bir “zekâ” değerlendirilmesinin yapılamayacağını savunur. Dikkat çektiği nokta, bir zekâ testinde elde edilebilen düşük performansın, yetersiz bir bilgi işlemeyi yansıtabileceği gibi, aynı zamanda test kaygısını, güdü eksikliğini, dikkatsizliği vb. de yansıtabileceğidir.

“Yetenek” ve “zekâ” kavramlarına sabit ve doğuştan taşınan bir nitelik olarak yaklaşmak, ardından da bunlara bağlı gerçekleşecek olan “başarı” ya da “başarısızlık” durumunu yeteneğe ve zekâyı bağılı bireysel bir durum olarak algılamak, toplumsal ve tarihsel faktörlerin göz ardı edilmesine neden olmaktadır. Bu yolla da var olan toplumsal eşitsiz-

likler, örneğin “başarısızlık” durumu sonucunda, öğrencinin okul yaşantısından, kendi yetersizliği neden gösterilerek dışlanmasıyla, içerisinde yer alınan toplumsal sınıfa tabii görülmesi yolu ile yeniden üretilebilmektedir. Gerçekten de insanlar zekâ ve yetenek kapasitesi açısından eşit doğmazlar, ne var ki bu nitelikleri etkin kılan, yaşam içerisinde besleyen ölçütler de içerisinde bulunan tarihsel ve toplumsal kesitin belirlenimindedir, tek başına genetik faktörlere bağlanamazlar.

Bugün eğitim sistemi içerisinde başarıya ulaşmak, savunulduğu üzere tek başına zeka ve yeteneğe bağlı değildir, ayrıca başarı motivasyon sağlama, azim ve fedakarlıkta bulunmayı da gerektirmektedir (Bowles ve Gintis, 1976). Ailesi tarafından eğitimsel gereklilikleri yerine getirme açısından desteklenemeyen, gerekli ders çalışma koşullarına ev ortamında sahip olamayan, dersane ya da özel derse gidemediği için sınıf içi aktivitelerde arkadaşlarına nazaran pasif kalan, merkezi sınavlarla yaratılan rekabet ortamına uyum sağlayamayan bir öğrencinin, kendisini ders çalışmaya motive etmesi çok zordur. Motive, azim ve fedakârlık gibi bireysel gözüken, “birey isterse yapar” algısını geliştiren etmenler, çevresel faktörlerin olumlu ve olumsuz etkisi altındadır. Bugünkü başarı değerlendirmelerinde bu göz ardı edilmekte, başarı ya da başarısızlık durumu yetenek ve zekâ kavramları aracılığıyla doğrudan bireysel nedenlere bağlanmaktadır.

“Başarı” Kavramının Bugün Taşıdığı İşlev

Kapitalizm öncesi toplumlarda var olan eşitsizlikler ve buna bağlı olarak gerçekleşen dışlama pratiği doğuştan sahip olunan ve değiştirilemeyen bir ayrıcalık olarak kabul edilmekteydi. Modern toplumlarda ise toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretiminde eğitim sistemi önemli bir işlev görmektedir. Yeniden üretim ve dışlama pratiğinin gerçekleşmesinde rol oynayan “başarı” kavramı ise, bu işlevi merkezi sınavlar ile birlikte gerçekleştirmektedir. Bu sürecin nasıl işlediğini, günümüzdeki savunulara değinerek ele almaya çalışalım.

Kapitalist sistemde toplumsal konumların / sınıfların sabit, değişmez konumlar olmadığı ve toplumsal hareketliliğin eğitim aracılığı ile gerçekleştirileceği savunulur.

Eğitim sistemi ile sunulan fırsat eşitliğinin bu imkânı tüm yurttaşlara ulaştırdığı vurgulanır. Yaklaşım şu şekilde devam eder; bugün kapitalizm öncesi dönemlerde olduğu gibi eğitime ulaşmak bir ayrıcalık değil, bir haktır. Eğitimde ilerleyebilirlik ise “başarı” ölçütüne bağlanmıştır. Herkes öğretim sürecinin ilk basamağına ulaşır, tanımlanan zorunlu eğitim sürecini tamamladıktan sonra bir üst eğitim basamağına geçmek bireyin istek ve başarısına endekslenmiştir. Başarı elde etmek için ise kısmen doğuştan sahip olunan “yetenek”, “zekâ” ve bireyin çabasının gerekli olduğu savunulur. Bu görüşü beslemek üzere, genellikle her yıl merkezi olarak düzenlenen üniversiteye giriş sınavlarının ardından, “fakir ama başarılı”, “çoban ama başarılı” şeklindeki tekil örnekler medyada yer alır. Buna ek olarak, öğrencinin “başarısızlığı” tamamen kendi çaba eksikliği ve yetersizliğine bağlanmaktadır. “Yetenekli” ve “zeki” olmak, “başarılı” olmayı da getirmekte, böylece “hak edilmiş” olan yüksek gelir ve iyi yaşam standardı ile tanımlanan toplumsal konumlara eğitim aracılığıyla ulaşılabilmesi miti savunulmaktadır.

Bu savunuların bilinçli bir şekilde görmezden geldiği şey sosyo-ekonomik farklılıkların başarı durumunu doğrudan etkilediğidir. Eğitim başarısını etkileyen önemli göstergelerden biri toplumsal sınıf eşitsizliğidir. Mobilite olasılığının yokluğu, etnisite ve eğitimde cinsiyet eşitsizliği ise diğer göstergeler olarak sıralanabilir (Ünal vd., 2010). Sağlık koşulları açısından olumsuz bir ortamda yaşayan, sosyo-ekonomik temelde ayrılmış bölgelerde oturan çocukların akademik başarılarının bu koşullardan olumsuz etkilendiğini ortaya koyan araştırmalar mevcuttur (Charles, 2002). Ayrıca öğretmenlerin yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerden beklentilerinin daha fazla olduğunu, bu beklentiye ayrıca öğrencilerin çeşitli kurslara erişim kolaylığını, ders çalışmak için sahip oldukları materyallerin çeşitliliğini ve kendilerine ilişkin başarı beklentilerinin sosyo-ekonomik statü iyileştikçe arttığını eklediğimizde ortaya çıkan tablonun okul başarısı ile pozitif ilişkili olduğunu belirten çalışmalar da mevcuttur (Aylar, 2007; Rumberger ve Palardy, 2005; Ünal vd., 2010).

Sonuç olarak gerçeklikte başarı kavramı, eğitim

sistemi aracılığıyla toplumsal eşitsizlikleri yeniden üreten, okul içinde veya okullar arasında yaşanan ayrışma ve dışlama pratiğinin önemli bir bileşeni olarak işlev kazanan bir kavramdır. Başarı söyleminin yaşanan toplumsal ayrışmayı örten ya da meşrulaştıran bir işlev gördüğü de söylenebilir (Ünal vd., 2010).

Ayrışma / dışlama pratiği üzerinden gerçekleştirilen bu tartışmalar bugün, başarı ile ilişkilendirilen zekâ ve zekâyâ dayalı dışla(n)ma pratiği üzerinden yeni bir kavramsal tartışma başlığını da ortaya çıkarmıştır: Kapitalist sistemin “Yeni Irkçılık”ı, “Zekâ Irkçılığı” (Aylar, 2011; Balibar, 2000; Bourdieu, 1997).

Başarı miti üzerinden gerçekleşen zekâ ırkçılığı tartışmasına bu yazı kapsamında ayrıntılı girilmeyecektir. Yine de “başarı” ve “ırkçılık” kavramları arasında kurulan bu güncel ilişkinin önemli olduğunu ve en temelde merkezi sınav sistemlerinden beslendiğini belirtmek isterim. Irkçı tepkilerin bu yeni görüntüsü, bir tür ırksız ırkçılık (Balibar, 2000), okul süreci içerisinde zekâ, başarı faktörlerine bağlı olarak gerçekleştirilen sınıflandırmaya dayanır. Başarılı ve başarısız öğrenci şeklinde somutlanır, sonraki süreçte ise kimlerin eğitimden yararlanmaya devam etmelerinin gerektiğine, kimlerin zorunlu eğitim sonrası farklı alanlarda yaşamlarını deneyimlemeleri gerektiğine kadar net bir ayrışma içeren bir görüş yaratır. Bourdieu’ya (1997, s.243) göre bu sınıflandırma, “meşrulaştırılmış ve bilimin onayını alan bir toplumsal ayrımcılıktır”. Onay, sınavlar aracılığıyla alınır ve onanır.

Son Söz Yerine

Başarı kavramına ilişkin tanımlama ve değerlendirmelere nokta koymak mümkün değildir. Kapitalist sistemin yeni görüntüleri altında farklılaşan yeni başarı mitleri çıkmaya devam edecektir karşımıza. Belki de bizlerin bugünden itibaren daha kuvvetli bir şekilde yapması gereken; “başarı” ya ilişkin kendi tanımlarımızı daha kuvvetli bir şekilde ortaya koymak olacaktır.

Kaynakça

- Aylar, E. (2007). “Lise Öğrencilerinin Eğitimde Eşit(siz)liğe İlişkin Kavrayışlarının Çözümlemesi” yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aylar, E. (2011). “İrkçiliğin Bugünü İçerisinde Eğitimin Rolü: ‘Eğitim Ve Zekâ Irkçılığı’, BUGÜNE BAKMAK/1980 Sonrasında Türkiye’de Yaşanan Toplumsal Dönüşüm Süreçleri, Ankara: Dipnot Yayınları.
- Balibar, E. (2000). Bir “Yeni Irkçılık” Var mı? *İrk Ulus Sınıf Belirsiz Kimlikler*. (Çev. Nazlı Ökten). (3. Basım). İstanbul: Metis Yayınları. s. 25-38.
- Baltaş, A. (1997). *Öğrenme ve Sınavlarda Üstün Başarı*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bourdieu, P. (1997). *Toplumbilim Sorunları*. (Çev. I. Ergüden). İstanbul: Kesit Yayıncılık
- Bowles, S.; Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- Charles, C.Z. (2002). Comfort Zones: Immigration, Assimilation, and the Neighborhood Racial-Composition Preferences of Latinos and Asians. Paper Presented at Annual Meet. Amer. Soc. Assoc., Chicago.
- Çınar, İ. (2002). Bölüm II: Eğitimin Tarihsel Temelleri., Erdal Toprakçı. (Editör). *Eğitim Üzerine*. 1. Baskı. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Ercan, F. (1998). *Eğitim ve Kapitalizm- Neoliberal Eğitim Ekonomisinin Eleştirisi*. (1. Basım). İstanbul: Bilim Yayınları.
- Gilborn, D. (2004). Ability, selection, and institutional racism in schools. In Mark Olssen (Ed.), *Culture and Learning* (p. 279–297). Connecticut: Information Age Publishing
- Hursh, D. (2001). Neoliberalism and the Control of Teachers, Students, and Learning: The Rise of Standards, Standardization, and Accountability. *Cultural Logic*. ISSN 1097–3087. Vol.4, n.1. Web: <http://clogic.eserver.org/4-1/hursh.html>
- Ichheiser, G. (1943). Ideology of Success and the Dilemma of Education. *Ethics*. Vol.53 (2).137–141. Web: <http://links.jstor.org/sici?sici=00141704%28194301%2953%3A2%3C137%3A10SATID%3E2.0.CO%3B2-1>
- Rumberger, R. W., Palardy, J.. (2005). Does Segregation Still Matter? The Impact of Student Composition on Academic Achievement in High School. *Teachers College Record* 107:1999–2045.
- Serter, N. (1997). 21. Yüzyıla Doğru İnsan Merkezli Eğitim. 1. Basım. İstanbul: Sarmal Yayınları.
- Sternberg, R. J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American Psychologist*, 52(10), 1030–1037.
- Ünal, I., Özsoy, S., Yıldız, A., Güngör, S., Aylar, E., Çankaya, D. (2010). *Eğitimde Toplumsal Ayrışma*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Wilson, Faith A. (2006). Downsized Discourse: Classroom Management, Neoliberalism, and the Shaping of Correct Workplace Attitude. *Journal for Critical Education Policy Studies*. Vol:4 (2) . Web: <http://www.jceps.com/archives/523>

Dershanelerin Özel Okullara Dönüştürülmesi Sürecinde Türkiye’de Sınav Ekonomisi

*Tufan Büyükcan**

Giriş

Bugün Türkiye eğitim sisteminin en temel özelliği odağında merkezi sınavların olmasıdır. Her geçen yıl sınavların sayısı ve belirleyiciliği artmaktadır. Geçmişte ağırlıklı olarak yükseköğretime geçiş aşamasında kendini hissettiren merkezi sınavlar, zamanla ortaöğretime geçiş aşamasına ve yükseköğretim sonrasına da sirayet etmiştir. Her yıl milyonlarca öğrenci ya da mezun bir sonraki eğitim kademesinde kendine iyi bir yer edinmek, işe girmek, lisansüstü eğitime başvurmak ya da yabancı dil seviyesini belgelemek için sınavlara hazırlanmakta, özel derslere, dershanelere, kurslara başvurmaktadır. Bu durum yıllar içinde devasa boyutlarda bir sınav ekonomisi yaratmıştır. Özellikle dershaneler üzerinden büyüyen sınav

ekonomisi politika yapımcılar tarafından sıklıkla eleştirilmekte, ailelerin sınav ekonomisi yükünden kurtarılması için politik tedbirler alındığı dile getirilmektedir. Genellikle bu amaçla yapılan değişiklikler beklentinin aksine yeni yükler getirmekte, sınav ekonomisini büyümekte ve eğitim sisteminde ailelerin sosyo ekonomik kökenlerinin etkisini artırmaktadır. Son dönemde dershanelerin kapatılarak (1) okula dönüştürülmesi de, eğitim öğretim desteği uygulaması ve eğitim sektöründeki teşviklerin arttığı bu dönemde benzer sonuçlara yol açacak gibi görünmektedir. Bu üç gelişme bir arada değerlendirildiğinde (2) eğitimin özelleştirilmesi sürecinin hız kazanacağı görülmekte ve sınav ekonomisinin de bu çerçevede değerlendirilmesi gerekmektedir.

**Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Doktora Programı*

Türkiye’de Sınav Ekonomisinin Genel Görünümü

Türkiye’de merkezi sınavlar büyük ölçüde Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) ile Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından gerçekleştirilmektedir ve son yıllarda bu sınavlara giren adayların sayısı 10 milyona yaklaşmıştır.

Çizelge 1. ÖSYM’nin Yaptığı Yüksek Katılımlı Sınavlara Başvuru Sayıları (2005-2014)

	ÖSYS	KPSS (A Grubu)	KPSS (Lisans)	KPSS (Ön lisans)	KPSS (Ortaöğretim)	Lisansüstü Eğitim (ALES/LES)	Yabancı Dil (KPDS/YDS/ÜDS)	Toplam
2005	1.730.876	243.738				254.198	121.828	2.350.640
2006	1.678.383		456.804	283.554	1.379.211	249.920	169.619	4.217.491
2007	1.776.441	300.385				314.567	186.087	2.577.480
2008	1.646.376		550.690	373.922	1.483.767	333.405	214.510	4.062.670
2009	1.451.350	411.036				401.097	297.784	2.561.267
2010	1.587.410		835.320	606.663	1.812.103	455.780	343.466	5.640.742
2011	1.759.998	474.184				505.967	428.086	3.168.235
2012	1.895.479		931.307	695.175	1.877.684	571.876	285.365	6.256.886
2013	1.924.550	476.733				617.421	502.105	3.520.809
2014	2.086.115		1.177.697	827.233	1.828.041	727.770	508.291	7.155.147
2015	2.126.684	626.042					411.373	3.164.099

Kaynak: ÖSYM Geçmiş Yıllara Ait Sayısal Bilgiler, <http://www.osym.gov.tr/belge/1-12668/gecmis-yillardaki-sinavlara-ait-sayisal-bilgiler.html> ve Devlet Personel Başkanlığı KPSS İstatistikleri, <http://www.dpb.gov.tr/tr-tr/istatistikler/kpss-istatistikleri-218>

Tablodan görüleceği üzere merkezi sınavlara başvurular her geçen yıl artmıştır. Bu sınavlar ÖSYM tarafından yapılan en yüksek katılımlı sınavlar olmakla birlikte bunlar dışında Tıpta Uzmanlık Eğitimi Giriş Sınavı, Dikey Geçiş Sınavı, Askeri okul sınavları, çeşitli kamu kurum ve kuruluşları için yapılan sınavlar da vardır. 2014 yılında ÖSYM’nin yaptığı en yüksek katılımın olduğu 4 sınav (ÖSYS, KPSS, YDS, LES) ile MEB’in yaptığı TEOG’a 8 milyon 355 bin kişi girmiştir. 2014 yılında yalnızca ÖSYM 46 sınav yapmış ve bu sınavlarda 1 milyon 661 bin kişi görev almıştır (ÖSYM, 2015, 15).

ÖSYM’nin yaptığı sınavlardaki geliri 2014 yılında 461 milyon TL’lik bir büyüklüğe ulaşmıştır (ÖSYM, 2015, 25). Örneğin 2015 YGS’ye giren adayların 50’şer TL ve girecekleri her bir LYS için 30’ar TL yatırması istenmektedir. Buna ek olarak adayların 3 TL başvuru, 5 TL şifre ve 10 TL fotoğraf ücreti vermeleri gerekmektedir (ÖSYM, t.y.). KPSS’ye giren adaylar ise katılacakları oturum sayısına göre 50 ila 200 TL arasında bir sınav

ücreti yatırmak durumundadır. Diğer sınavlarda da sınava giren adaylar benzer maliyetlerle karşılaşmaktadır.

Ancak Türkiye’de sınav ekonomisinin büyüklüğü sınav ücretlerinden ziyade bu sınavlara hazırlanmak için başvuru özel ders ve dersane gibi okul dışı arayışlardan kaynaklanmaktadır.

Merkezi sınavlara giren öğrenci sayılarındaki artışa paralel olarak dersane ve özel dersler ile sınavlara yönelik yayınlar, ailelerin eğitim harcamaları içinde önemli bir kalem haline gelmiştir. 2000’li yılların başında 2500 civarında olan dersane sayısı 2008’de yaklaşık 4200’e çıkmış, daha sonra bir miktar azalarak 2014 yılında 3185’e gerilemiştir. Dershanelerin öğrenci sayısı ise 500 binlerden 2008’de 1,2 milyona kadar çıkmış 2014 yılında 1 milyon 68 bine gerilemiştir (TÜİK, t.y. ; MEB, 2015, 215). Bu rakamlara kayıtdışı dershanelere devam eden ve özel ders alan öğrenciler dahil değildir.

İstanbul Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler

Odası'nın (İSMMM) yayınladığı Hayatımız Sınav raporunda (2010) merkezi sınavlardan kaynaklanan harcamaların 2010 yılında 4 milyar 95 milyon TL olduğu belirtilmiştir. Bunun 750 milyon TL'sinin ehliyet ve özel güvenlik sınavları için harcandığı belirtilmekte, geri kalan 3 milyar 345 milyon TL'nin dersaneler (kayıtdışı dahil), özel dersler ve sınavlara ilişkin yayınlar için yapılan harcama olduğu görülmektedir. Bu rakamın 345 milyon TL'si ise kayıtdışı dersaneler ve özel derslerden kaynaklanmaktadır. 2014 TOBB Eğitim Meclisi Sektör Raporunda ise yalnızca dersanelerin işlem hacminin 3 milyar TL olduğu tahmin edilmektedir (2015, 10). Ayrıca 1,75 milyar TL'lik sınavlara yönelik dersane yayınları piyasası olduğu belirtilmektedir (TOBB, 2015, 46).

Sınavlar yalnızca sınavlara ve sınav hazırlıklarına ilişkin doğrudan harcamaları değil dolaylı harcamaları da beraberinde getirmektedir. Bu kaygı dolu ve yorucu süreçte konsantrasyon artırıcı, sakinleştirici ilaçlardan serinletici vücut bantlarına, zihin açıcı bitkilerden NLP programlarına, sınav stresini azaltıcı terapilere kadar başka birçok harcama da söz konusu olmaktadır (Kurul, 2013, 81).

TOBB'un Raporuna göre ailelerin dersane harcamaları, özel okullar için yaptığı harcamaların yarısına ulaşmıştır ve toplam eğitim sektöründeki işlem hacminin % 20'sine tekabül etmektedir. Ortaya konulan tablo eğitime ilişkin özel harcamaların oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Türkiye'de eğitim harcamalarının tümüne ilişkin veri bulunmamaktadır (3). Genellikle eğitime

ilişkin kamu harcamaları ve bundaki değişim üzerinden analizler yapılmaya çalışılmaktadır. Ancak hanehalkı harcamalarının boyutu ve bu harcamaların unsurları bilinmeden analiz yapmak oldukça güçtür. Bu konuda yapılmış ayrıntılı bir çalışma TÜİK tarafından 2002 yılında gerçekleştirilen Türkiye Eğitim Harcamaları Araştırmasıdır. Bu çalışmanın ortaya koyduğu en önemli bulgu toplam eğitim harcamalarının % 35'inin hanehalkları tarafından yapıldığıdır. Bu oran birçok Batı ülkesinin de oldukça üzerindedir. Örneğin aynı dönemde bu oran ABD'de % 31, Avustralya'da % 23, Kanada ve Almanya'da % 18, OECD ortalaması ise % 22'dir (TÜİK, 2006, 17). 2006 yılında Dünya Bankası tarafından hazırlanan bir rapor da benzer oranları göstermektedir (World Bank, 2006, 104). Bu oranların o tarihten bu zamana azaldığını düşünmeyi gerektirecek bir gelişme olmadığı açıktır. Aksine sendikaların, ailelerin eğitim harcamaları ile ilgili dar kapsamlı çalışmaları dahi bu oranların artması beklentisini güçlendirmektedir.

Bu araştırmalar özel eğitim harcamalarının kamu eğitim harcamalarının yarısına yakın bir oranda olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak önemli bir nokta da bu harcamaların kimler tarafından yapıldığıdır. Hanehalkı bütçe anketlerine göre yüzde 20'lik gelir gruplarının eğitim harcamaları arasında karşılaştırılmaz boyutta fark bulunmaktadır.

Çizelge 2. Hanehalkı Eğitim Harcamalarının Gelir Gruplarına Göre Dağılımı (2014)

1. En düşük %20	2. %20	3. %20	4. %20	5. En Yüksek %20
2,2	5,6	10,6	16,9	64,7

Kaynak: TÜİK, Gelire Göre Sıralı % 20'lik Grupların Harcama Türleri İçindeki Payları, Türkiye, 2002-2014, http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1012

Hanehalklarının yaptığı toplam eğitim harcamasının % 64,7'si gelir seviyesi en yüksek % 20'lik gruptakiler tarafından yapılmaktadır. En yoksul olan % 40, gelirleri içinde zorunlu harcamaların payının yüksek olması dolayısıyla eğitim harcamalarının ancak % 7,8'ini karşılayabilmektedir. Bu rakamlar eğitimde var olan eşitsizliklerin orta-

ya çıkan sınav ekonomisi ile katlandığını da ortaya koymaktadır.

Ortaöğretime Geçiş Sürecindeki Değişikliklerin Sınav Ekonomisi Üzerindeki Etkisi

Ortaöğretime geçiş sistemi son 10 yılda beş kez değiştirilmiş ve eğitim sisteminin en sık de-ği-

şen parçası olmuştur. 1999 yılında uygulanmaya başlanan Liselere Giriş Sınavı 2005 yılında yerini Ortaöğretim Kurumları Sınavına (OKS) bırakmış, OKS 3 yıl denendikten sonra, 2009 yılından itibaren sınavın uygulandığı öğrencilerin kapsamı genişletilerek 6, 7 ve 8. sınıflara uygulanan Seviye Belirleme Sınavına (SBS) geçilmiştir. SBS'nin bu şekli iki yıl uygulandıktan sonra kapsamdan 6. sınıf öğrencileri çıkarılmış, sınav 2011 yılında 7. ve 8. sınıfları kapsayacak hale getirilmiştir. Sonraki iki yıl ise SBS yalnızca 8. sınıf öğrencilerinin girdiği bir sınav haline getirilmiştir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2014, 84). 2013 yılından itibaren ise 8. sınıflardaki altı dersin dönem sınavlarından birer tanesinin merkezi olarak yapılmasıyla gerçekleştirilmeye başlanan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) uygulamaya konulmuştur.

Bu değişiklikler; değiştirilen sınavın, öğrenciler ve veliler üzerinde baskı ve kaygıya yol açtığı, sınav kapsamında olmayan derslerin önemsizleştiği, ailelerin sınavlarda başarılı olmak için dersane ve özel dersler gibi okul dışı kaynaklara yöneldiği ve aileler üzerinde ciddi mali yükler oluştuğu gerekçeleriyle yapılmıştır. Ancak 10 yılda beş kez değişiklik yapılmış olması TEOG'a kadar değişiklik gerekçelerinin ortadan kaldırılamadığını ortaya koymaktadır.

Son 10 yıldaki bir diğer değişiklik ise sınavla öğrenci alan okulların toplam içindeki oranının sürekli artmış olmasıdır. Bugün geline nokta akademik eğitim almanın tek yolu, TEOG'da gerekli puanın alınmasıdır. Her ne kadar TEOG'un amacı öğrenci, öğretmen, okul arasındaki ilişkiyi güçlendirmek, okulun rolünü artırmayı ve okul dışı kaynaklara (özel ders, dersane) başvuru ihtiyacını azaltmak olsa da (MEB, t.y a.) okullar arasındaki hiyerarşik yapılanma ve akademik eğitim almanın tek yolunun (özel öğretim kurumları dışında) TEOG'tan geçmesi aileler ve öğrenciler üzerindeki sınav baskısını artıracak, rekabetçi bir süreç kaçınılmaz olacaktır (Gür, Çelik ve Çoşkun, 2013, 8). Genel liselerin kapatılmasından sonra mesleki eğitime yönelmek istemeyen ve imam hatip liselerini tercih etmeyen öğrencilerin önünde yalnızca TEOG ile bir anadolu veya fen

lisesine yerleştirilmek seçeneği kalmıştır. Üstelik akademik liselere devam etmek isteyen öğrencilerin yerleştirilseler dahi ikamet ettikleri yerden çok uzak okullara devam etmek zorunda kalma ihtimalleri bulunmaktadır. Bu durum, dershanelerin okula dönüştürülmesine ilişkin düzenleme, son iki yılda verilen eğitim öğretim desteği uygulaması ve özel öğretim kurumlarına ilişkin teşviklerle birlikte (4) hala çocuklarını özel okullara yazdırmayan üst orta sınıftan birçok ailenin çocuklarını özel okullara yollamasına neden olmuş, 2012-13 öğretim yılında 6570 olan örgün eğitim veren özel öğretim kurumu sayısı 2014-15 öğretim yılında 8291'e, öğrenci sayısı ise 613 binden 823 bine çıkmıştır. Öğrenci sayısındaki artış oranı % 35'tir (MEB, 2013 ve MEB, 2014) Bu rakamların 2015-16 öğretim yılına ilişkin istatistikler açıklandığında artması beklenmelidir.

Dershanelerin kapatılmış olması ortaöğretime geçiş aşamasındaki öğrenci ve velilerin okul dışı kaynak arayışını bitirmeyecektir. Ancak bunun doğuracağı sonuçlar sınıfsal açıdan farklılık arz edecektir. Gelir seviyesine göre bazı aileler özel derslere yönelirken bazıları da Milli Eğitim Bakanlığının sağladığı ücretsiz destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelecektir. 2014 yılında bu kurslara 2 milyon 200 bin öğrenci başvurmuştur. 100 bin öğretmen bu kurslarda görev almıştır (MEB Müsteşar Yardımcısı ..., 12.11.2014). Bu kursların kamusal imkanlarla sağlanması ortaya çıkardığı sınav ekonomisini gizlememelidir. Her kamusal harcamanın alternatif maliyeti bulunduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bununla birlikte dershanelerin yasal olarak kapatılmasının sorunu ortadan kaldırmayabileceği de unutulmamalıdır. Güney Kore'de oldukça yaygın olan özel ders ve dershaneler 1980 yılında yasaklanmasına karşın etkili olmamış, kaçak yollarla sürdürülmeye devam etmiş ve risk faktörü arttığı için özel ders ve dersane ücretleri artmıştır (Özoğlu, 2011, 21). Dershanelerin ve özel dersin varlık sebepleri devam ettiği müddetçe bununla mücadele etmek sanıldan daha zordur. Dersane ve özel ders olgusunun daha ziyade eğitim farklarının gelir ve sosyal statü farklarına sebep olduğu ve kademeler arası geçişlerin merkezi eleme sınavları ile gerçekleştiği, geleceğe dönük eğitim imkanlarının

rekabetçi olduğu ülkelerde görüldüğü unutulmamalıdır (Bray ve Slova, 2006, 31-32). Uzak Doğu Asya ülkelerinde, Türkiye’de, Yunanistan’da özel ders ve dershanelerin yaygın olması bu sebeplere bağlanmaktadır. Bundan 10-15 yıl önce yapılan çalışmalarda Avrupa ülkelerinde özel ders ve dershanelerin dikkate alınmayacak kadar nadir görüldüğü dile getirilmekteyken artık bu ülkelerde de yadsınamayacak boyutlarda olduğu görülmekte, nedenleri tartışılmakta, boyutları şaşkınlık yaratmaktadır. Avrupa Komisyonu için hazırlanan bir raporda okul dışı kaynaklara başvurunun Avrupa’da da (İskandinav ülkeleri dışında) okulların işleyişi, çocukların ve ailelerinin yaşamı ve eşitlik üzerinde ciddi etkileri olacak boyuta geldiği dile getirilmektedir. Raporun temel bulgularından biri rekabetçi ve sınav ağırlıklı hale gelen eğitim sistemlerinde özel ders ve dershanelerin öğrencilerin ihtiyaçlarından ziyade hali hazırda başarılı ve ayrıcalıklı durumda olanların rekabet avantajlarını sürdürme arayışlarından kaynaklandığıdır. Birçok ülkede özel ders talebinin ekonomik durumu iyi olan ailelerden, özel okullarda okuyanlardan geldiği ve sürecin piyasaya bırakılmasının var olan eşitsizliklerin daha kötü bir duruma gelmesine neden olacağı dile getirilmektedir. (NESSE, 2011, 3-4) Bu tespit Türkiye’deki tablo ile de örtüşmektedir.

Yükseköğretime Geçiş Aşamasında Sınav Ekonomisine İlişkin Gelişmeler

Türkiye’de yükseköğretim programlarına yerleştirme işlemi 1974 yılından bu yana merkezi sınavla/sınavlarla gerçekleştirilmektedir. Farklı isimler altında tek ya da iki basamaklı şekilde yapılan sınavlarda; sınav içeriğinin kapsamı, sınav kapsamındaki testlerin ağırlıkları ve puan türlerine etkileri, sınavın süresi ve soru sayısı gibi birçok konuda değişiklikler olmuştur. 2010 yılından itibaren geçerli olan bugünkü uygulama kapsamında önce Yükseköğretime Giriş Sınavı (YGS) yapılmakta, belli bir puan alan öğrenciler yükseköğretim programlarına yerleştirilmek üzere Lisans Yerleştirme Sınavına (LYS) alınmaktadır (Aksoy ve diğerleri, 2014, 36)

Son 10 yılda kurulan yeni üniversitelerle yükseköğretim kontenjanları artırılmasına karşın orta

ve yükseköğretim arasındaki arz talep dengesinin kurulamamış olması, okullar arasında toplumsal statü ve gelir potansiyeli farklarının bulunması gibi nedenlerle öğrenciler ve aileleri üniversite sınavında başarılarını artırmak ve var olan rekabette öne geçmek için okul dışında alternatifler aramaya yönelmektedir. Temel saik iyi bir yükseköğretim programına yerleşebilmektir. Bu çerçevede YGS ve LYS eğitim sürecinde en çok önem atfedilen merkezi sınavlar olmaya devam etmektedir. Özellikle yükseköğretime geçiş aşamasındaki öğrenciler gelecekle belirleneceğini düşündükleri bu yılda dershaneye gitme zorunluluğu duymakta, merkezi sınavlar Türkiye’nin en iyi okullarındaki öğrenciler arasında % 95’lere varan bir dershaneye devam etme oranına yol açmaktadır. Milli Eğitim Bakanının yaptığı açıklamaya göre lise son sınıf öğrencileri arasında dershaneye başvurma oranı mesleki ve teknik eğitimde % 18, genel liselerde % 42, özel okullarda % 52, Anadolu liselerinde % 91, fen liseleri ile sosyal bilimler liselerinde ise % 94,5’tir (Avcı’dan dersane açıklaması, 18.11.2013). Bu kadar yüksek bir dersane talebinin olduğu yükseköğretime geçiş aşamasında dershanelerin kapatılmış olmasının ne gibi sonuçlara yol açacağı ve ailelerin nasıl bir tepki göstereceği tam olarak kestirilememekte, ancak belli emareler üzerinden çıkarımlarda bulunulabilmektedir. Son iki yılda özel öğretim kurumlarındaki öğrenci sayısının % 35 arttığı belirtilmişti. Bu oran ortaöğretim için çok daha yüksektir (%53). 1 Eylül 2015’te dershanelerin okula dönüşmesiyle birlikte 1090 dersane temel lise olarak hizmet vermeye başlamıştır (MEB, t.y. b). Temel liselerin geçmiş pratikleri, öğrenci ve velilerin dersane talebi ve temel liselerin eğitim öğretim desteği kapsamında olduğu göz önünde bulundurulursa merkezi sınavların ortaya çıkardığı rekabet ortamı birçok orta üst sınıf ailenin temel liseleri tercih etmesine yol açacaktır. Bununla birlikte dershaneler kapatılırken bazı özel öğretim kurumlarında hazırlık liseleri kurulmuştur. Bu okullarda akademik eğitime devam edilirken 4 yıla yayılan bir YGS/LYS hazırlığının verileceği, hafta içi ders saatlerinden sonra ve cumartesi günleri sınav hazırlıklarının yapılacağı belirtilmektedir. Türk Eğitim Derneği’nin 2010 yılında yayınladığı Ortaöğretime ve Yükseköğretime

seköğretime Geçiş Sistemi çalışmasında 12. sınıf öğrencilerinin yarısının mümkün olsa yalnızca dershaneyi tercih edecekleri tespiti göz önünde bulundurulursa (TED, 2010, 172) temel liseler ve hazırlık liseleri birçok öğrenci ve veli için oldukça çekici gelecektir. Basında İstanbul ve Ankara'daki köklü okullardan dahi temel liseler ile hazırlık liselerine bir öğrenci göçünün yaşandığına ilişkin haberler yer almaktadır (Atalay, 2.06.2015). Bu süreç derslane maliyetlerinin çok daha üzerinde olan temel lise ve hazırlık liseleri ücretleri dolayısıyla üst ve orta sınıfların eğitim harcamalarını artıracak, bu maliyetleri karşılayamayacak aileleri ise Milli Eğitim Bakanlığının takviye kurslarına yönlendirecektir. MEB'in takviye kurslarına dershanelerin kapanmadığı geçen yıl dahi 2 milyon 200 bin öğrencinin başvurduğu göz önünde bulundurulursa bu yıl rakamın çok daha yüksek olacağını beklemek yerinde olacaktır.

Sonuç

2014 yılı itibarıyla 4,75 milyar TL'lik bir büyüklüğe eriştiği tahmin edilen sınav ekonomisi, sınavların aileler üzerinde yarattığı mali yükün azaltılması amacıyla yapıldığı söylenen düzenlemelere rağmen büyümektedir. Eleyen, ayrıştıran merkezi sınavların yükünün sadece ailelerin üzerinden değil eğitim sistemi üzerinden kaldırılması gerekirken merkezi sınavların önemi ve belirleyiciliği devam etmekte, yalnızca bunun sonuçlarından biri olan okul dışı kaynaklara başvurma imkânları kısıtlanmaktadır. Dershanelerin kapatılması, yaklaşık 350 bin aileye eğitim öğretim desteği verilmesi ve teşvik düzenlemelerindeki değişikliklerle eğitimin özelleştirilmesi çabaları sınav ekonomisi üzerinde de etkili olacak, üst ve orta sınıf ailelerin sınavlardan kaynaklanan eğitim harcamalarını artıracak, MEB de açtığı destekleme ve takviye kurslarıyla sınav ekonomisinin bileşenlerinden biri olacaktır. Bu süreçte değişen koşullara verilen tepkilerin ve kullanılabilen imkanların ailelerin sınıfsal durumlarına bağlı olarak değişkenlik göstermesi ve farklılaşması eğitimdeki eşitsizlikleri, ayrışma ve tabakalaşmayı artıracaktır. Önemli sorunlardan biri de eğitimdeki problemleri politikleştirme potansiyeli yüksek olan orta sınıfların özel öğretim kurumlarına yönelmesine yol açacak

gelişmelerin yaşanmakta olmasıdır. Diğer yandan bugünkü koşullarda dahi toplam eğitim harcamalarında ancak % 7,8'lik bir paya sahip olan en yoksul % 40'lık grup için eğitimin özelleştirilmesine yönelik adımlar, eğitim aracılığıyla sosyal mobilité arayışlarının terk edilmesine, baştan bu rekabetçi sürecin dışında kalma tercihlerine, okul terklerine yol açabilecektir.

Sonnot

1. Dershanelerin kapatılmasına ilişkin süreç hala belirsizliğini korumaktadır. İlgili yasal düzenleme Anayasa Mahkemesi tarafından iptal edilmiş, bunun üzerine Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde değişikliğe giderek dershanelerin ancak özel öğretim kursu adı altında ve belli kısıtlar çerçevesinde faaliyet gösterebileceklerine hükmetmiştir. Bu kapsama dahil olmayanların ise kapatılması için bir Genelge çıkarmış ancak ilgili Genelgenin iptali ve yürütmesinin durdurulması için dava açılmıştır. Bu konudaki hukuki süreç nihayete ermemiş görünmektedir.
2. Dershanelerin kapatılmasının diğer gelişmelerle birlikte değerlendirildiğinde aslında eğitim finansmanında bir yapısal değişim öngörerek eğitimin piyasalaşması ve özelleştirilmesi sürecinin parçası olduğu tartışması için bakınız, (Yelken ve Büyükcan, 2015).
3. Hanehalklarının eğitim harcamalarına ilişkin güncel verileri elde etmek için 2011 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Türkiye'de Eğitimin Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemi Projesi (TEFBİS) kapsamında Hanehalkı Eğitim Harcamaları Anketi gerçekleştirilmiş ancak sonuçları kamuoyuyla paylaşılmamıştır.
4. 2012 yılında Teşviklerle ilgili düzenlemedeki değişiklikten sonraki bir yıl içinde eğitim sektöründeki teşvik belgesi ve teşvik kapsamındaki yatırım miktarı önceki bir yılla karşılaştırıldığında yaklaşık dört katına çıkmıştır (Ekonomi Bakanlığı, 2013, 20)

Kaynakça

- Aksoy, H. H. (2014). Eğitimde Merkezi Sınavlara İlişkin Eleştiriler. N. Z. Baykal, A. Ural, Z. Alica (Ed.) *Eleştirel Eğitim Seçkisi* içinde (ss.32-55). Ankara: Pegem Akademi.
- Atalay, F. (2.06.2015). Temel liselere büyük göç. *Cumhuriyet*. 2 Eylül 2015 tarihinde http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/egitim/289669/Temel_liselere_buyuk_goc.html adresinden erişildi.
- Avcı'dan derslane açıklaması (18.11.2013). *Hürriyet*. 21 Eylül 2015 tarihinde <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/25144469.asp> adresinden erişildi.
- Bray, M. ve Slova, I. (2006). The Private Tutoring Phenomenon: International Patterns and Perspectives. M. Bray, I. Slova (Ed.), *Education in a Hidden Marketplace: Monitoring and Private Tutoring* içinde (ss.27-40). 15 Eylül 2014 tarihinde https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/hidden_20070216.pdf adresinden erişildi.
- Ekonomi Bakanlığı. (2013) *Yatırım Teşvik Sistemi Yıllık Değerlendirme Raporu Haziran 2012-Haziran 2013*, 22 Eylül 2015 tarihinde <https://www.ekonomi.gov.tr/portal/content/conn/UCM/path/Contribution%20Folders/web/Yat%C4%B1r%C4%B1m/Yat%C4%B1r%C4%B1m%20Te%C5%9Fvik%20Sistemi/ekler/TesvikSistemiYillikRapor.pdf?lve> adresinden erişildi.

ERG. (2014). Eğitim İzleme Raporu 2013. 15 Eylül 2015 tarihinde <http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/EIR2013.25.09.14.Web.pdf> adresinden erişildi.

Gür, B. Çelik, Z. ve Çoşkun, İ. (2013). Türkiye’de Ortaöğretimin Geleceği: Hiyerarşi mi Eşitlik mi? SETA Analiz. 26 Eylül 2015 tarihinde http://file.setav.org/Files/Pdf/20130802120003_ortaogretim_analiz2.pdf adresinden erişildi.

İSMMMÖ. (2010). Hayatımız Sınav / Toplumsal Raporlar-5. 26 Eylül 2015 tarihinde http://archive.ismmmo.org.tr/docs/yayinlar/kitaplar/2010/10_5%20sinav.pdf adresinden erişildi.

Kurul, N. ve diğerleri. (2013). Kapitalist Sistemde Öğrenme ve Pazar İlişkisi: Metalaştırma, Ölçme, Standartlaştırma. N. Kurul, T. Öztürk, İ. Metinnam (Der.), *Kamusal Eğitim Eleştirel Yazılar* içinde (ss.57-92). Ankara: Siyasal Kitabevi.

MEB Müsteşar Yardımcısı: Takviye kurslarına kayıt 2 milyonu aştı (12.11.2014). Hürriyet. 21 Eylül 2015 tarihinde <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/27562804.asp> adresinden erişildi.

MEB. (t.y a.). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş. 18 Eylül 2015 tarihinde <http://oges.meb.gov.tr/docs2104/sunum.pdf> adresinden erişildi.

MEB. (t.y. b). Türkiye Geneli Özel Okullar. 22 Eylül 2015 tarihinde http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_08/24092218_trkiyegenelizelokullar.xlsx adresinden erişildi.

MEB. (2013). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2012/13*. 27 Eylül 2015 tarihinde <http://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2012-2013/icerik/79> adresinden erişildi.

MEB. (2014). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2013/14*. 27 Eylül 2015 tarihinde <http://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2013-2014/icerik/95> adresinden erişildi.

MEB. (2015). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2014/15*. 27 Eylül 2015 tarihinde <http://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2014-2015/icerik/153> adresinden erişildi.

NESSE. (2011). The Challenge of Shadow Education Private Tutoring and Its Implications for Policy Makers in the European Union. 17 Eylül 2015 tarihinde <http://www.>

[nesses.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/the-challenge-of-shadow-education-1](http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/the-challenge-of-shadow-education-1) adresinden erişildi.

ÖSYM. (2015). Ölçme, Seçme Ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı 2014 Yılı Faaliyet Raporu. 27 Eylül 2015 tarihinde <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2015/genel/2014-Yili-OSYMFaaliyetRaporu16032015.pdf> adresinden erişildi.

ÖSYM. (t.y.). 2015 ÖSYS Kılavuzu. 23 Eylül 2015 tarihinde http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2015/YGS/2015_OSYS_KILAVUZ.pdf adresinden erişildi.

Özoğlu, M. (2011). Özel Dershaneler: Gölge Eğitim Sistemiyle Yüzleşmek. SETA Analiz, 13 Eylül 2014 tarihinde <http://file.setav.org/Files/Pdf/ozel-dershaneler-golge-egitim-sistemiyle-yuzlesmek.pdf> adresinden erişildi.

TED. (2010). *Ortaöğretime ve Yükseköğretime Geçiş Sistemi*. Ankara: Türk Eğitim Derneği. 25 Ağustos 2015 tarihinde <http://portal.ted.org.tr/genel/yayinlar/ortaogretimveyuksekogretimgecissistemi.pdf> adresinden erişildi.

TOBB. (2015). *Türkiye Eğitim Meclisi Sektör Raporu 2014*. Ankara: TOBB Yayınları No: 2015/244. 20 Eylül 2015 tarihinde <http://tobb.org.tr/Documents/yayinlar/2014/Turkiye%20Egitim%20Meclisi%20Sektör%20Raporu%202014%20web.pdf> adresinden erişildi.

TÜİK. (t.y.). Yaygın Eğitim Faaliyetleri İstatistikleri. 03 Ekim 2015 tarihinde http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018 adresinden erişildi.

TÜİK. (2006). *Türkiye Eğitim Harcamaları Araştırması 2002*. Ankara: Başbakanlık Türkiye İstatistik Kurumu Yayını. 22 Eylül 2015 tarihinde http://www.tuik.gov.tr/Kitap.do?metod=KitapDetay&KT_ID=5&KITAP_ID=40 adresinden erişildi.

World Bank. (2006). Turkey Public Expenditure Review. World Bank Report No. 36764-TR, 19 Eylül 2015 tarihinde http://siteresources.worldbank.org/INTTURKEY/Resources/361616-1173282369589/tr_per_cr.pdf adresinden erişildi.

Yelken, E. ve Büyükcın, T. (2015). Gündemin Tuzağına Düşmeden Dershaneleri Tartışmak. *Eğitim Bilim Toplum*, 13(50), 24-47.

Nesneleştirme ve Genelleştirme Kıskaçında Öğretmen: Merkezi Sınavların Öğretmenlik Mesleğine Etkileri

Nacar Demir Evcin*

Dünyanın birçok bölgesinde olduğu gibi Türkiye’de de merkezi sınavlar eğitim sisteminin temel araçları haline gelmiştir. Öğretmeninden öğrencisine, yöneticisinden velisine kadar sistemin tüm özneleri bir süreç olarak eğitimden öte, sonuçlara odaklanmış durumdadır. Bunun nedeni ise oldukça açıktır: Bu sınav sonuçları, en sade biçimiyle ifade edilirse, öğrencilerin bir kısmını eğitim sisteminin dışına atmakta, bir kısmının ise bir üst öğretim kademesine dolayısıyla mesleğe geçişini sağlamaktadır. Böylece toplumun büyük bir bölümü için, merkezi sınavlar yaşamın merkezine yerleştiği gibi, toplumda eğitime/okula ilişkin algıları bütünüyle dönüştürmektedir. Okul, öğrencilerin bireyselliklerini/kendiliklerini keşfettikleri; kendilerini birer özne olarak inşa ettikleri ve yaşam deneyimi kazandıkları bir yaşam alanı olarak değil, ömrü sınav sonuna dek süren ölü bilgilerle öğrenciyi sınavlara hazırlayan bir araç haline gelmiştir (Ünal vd., 2010, 144). Eğitime ilişkin beklentilerin ve algının böylesine değişmesi, öznelerin (yönetici, öğretmen, öğrenci) eğitimsel pratiklerine de yansımıştır. Merkezi sınavların eğitim sisteminin merkezine oturmasıyla, öğretmenin mesleki pratiklerine müdahale edilmiş ve dolayısıyla öğretmenin mesleğine, eğitime, bilgiye ve öğrencisine ilişkin algısını da yeniden belirlemiştir. Bu çalışmada sözü geçen dönüşüm açıklanmaya çalışılmıştır.

Zerzan (2013, 85), insanlığın doğadan ilk uzaklaşmasının şeyleri saymaya başladığımızda gündeme

geldiğini ve bunun önce doğa, ardından da insan üzerinde tahakküm kurulmasını sağladığını ifade eder. Gerçekten de sayma ve hesaplama bugün egemenlerin elinde, emekçilere karşı kullanılan bir araç haline gelmiştir. Çünkü yaratılan genel algıya göre sayı; tartışmasız doğru olanı, kesinliği ve gerçeği ortaya çıkarır. Hesap yapma ile sağlandığına inanılan “kesinlik ve doğruluk”, çalışma yaşamının merkezine oturmuş olan performans değerlendirme sistemini getirerek emekçilerin yaşamını ele geçirmiştir. Performans değerlendirme sistemi ile çalışanların ne kadar zamanda kaç iş başardığı sürekli *hesaplanmakta* ve çalışanlar bunun üzerinden ücretlendirilmektedirler. Sistemin amacı maliyet fayda karşılaştırmasının yapılması ve faydanın maliyeti aşması hedefi üzerinden çalışma yaşamının düzenlenmesidir. Dolayısıyla böylesi bir sistemde insan kendi emeğine ve ürününe yabancılaşır. Yabancılaşmış insan, kendisine farksız gelen nesneler üzerinde, insani farklılıklarını ve sevecenliğini yitirmiş insanlar arasında, farklılaşmamış bir iş yapmaya zorlanmıştır (Ollman, 2008, 218).

Merkezi sınavlar ile birlikte eğitim sisteminde de sayma ve hesaplama yoğun biçimde kullanılmaya başlanmıştır. Bu durum, öğretmenin okul içindeki pratiklerini dönüştürdüğü gibi buna bağlı olarak eğitime ve mesleğine ilişkin algısına da etkide bulunur. Öğretmen artık, toplumsal sorumluluklarından sıyrılmış, görevi öğrencileri merkezi sınavlara hazırlamaya indirgenmiş olan bir teknis-

*Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Doktora Öğrencisi

yen haline gelmiştir (Yıldız, 2014, 14). Öğretmen, kendi dışında belirlenen bilgileri, kendisinden beklenen yöntemlerle ve sonuca odaklanarak aktarmak zorunda olan, kendi üretici etkinliğine yabancılaşmış bir meslek elemanı haline gelmiştir. Eğitimdeki ve öğretmenlik mesleğindeki bu dönüşüm dünyayı değiştiren neoliberal politikalar-dan ayrı ele alınamaz. Neoliberal dönemde eğitime yüklenen işlev ve buna bağlı olarak öğretmene biçilen görevler, dönüşümün daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

Neoliberal dönemde tüm dünyada kamu hizmetleri tasfiye edilmiş, bu hizmetler devlet eliyle piyasalaştırılmıştır. Bu durum, bir zamanlar kamu eliyle yürütülen hizmetlerin artık paralılaştırılması, dolayısıyla herkesin geliri oranında bu hizmetlerden yararlanması veya yararlanamaması sonucunu doğurmuştur. Eğitimin piyasalaştırılması ile toplumda var olan eşitsizlikler daha da derinleşmiştir. Gelir düzeyi yüksek olan ailelerin çocukları daha iyi koşullarda eğitimlerine devam ederken ve geleceklerini planlarken, düşük gelirli ailelerin çocukları ya sistemin dışına itilmekte ya da düşük düzeyde gelecek beklentisiyle, kötü koşullarda eğitim almaya başlamışlardır. Böylece sistem okulları bulunduğu bölge, ailelerin gelir durumu, fiziksel koşullar, öğretmen profili olarak ayrıştırmaktadır. Bu ayrıştırmadan “sonra” ise merkezi sınavlar yoluyla, ayrıştırmanın meşru zemini oluşturulmaktadır. Ne de olsa hiçbir ayrım gözetilmeksizin, isteyen herkesin girdiği bu sınavlarda sorular/müfredat birbirinden farklı değildir, tüm öğrenciler aynı zamanda ve devlet okullarında, eşit koşullarda sınavlara katılmaktadırlar. Sınavlara eşit koşullarda girildiği ve çalışınca başarılı olunacağı inancı toplumun büyük bir kısmında oluşturulmuştur.

Merkezi sınavlar, öğrencilerin “sahip olmaları gereken” bilgileri ölçmeye, öğrencileri başarılı ve başarısız olarak sınıflandırmaya yarar. Böylece hem piyasanın ihtiyaç duyduğu işgücü yetiştirilir hem de bunların içinden en verimli çalışacak olanlar seçilmiş olur. Türkiye eğitim sisteminde de merkezi sınavlar yoluyla yapılan puanlama ve sıralama oldukça önemszenmekte ve ayrıntılı sonuçlar öğretmen, veli ve öğrencilerle paylaşılmaktadır. Örneğin, üniversiteye giriş sınavlarında bireyin ve eğitim kurumunun Türkiye sıralaması, Türkiye ortalamasına göre sıralaması, il ve ilçe içindeki başarısı vb. istatistikler tüm il ve ilçe milli

eğitim müdürlüklerine gönderilir. Müdürlükler bu sonuçları birçok yerde öğretmenlerle toplantı yaparak açıklarlar. Böylece “başarılı” ve “başarısız” öğretmenler, okullar, bölgeler ve öğrenciler açığa çıkarılmaktadır. Bu durumda, içinde bulunduğu sınav sisteminde önemli bir özne olan (öğrencilere sınavları uygularken ve değerlendirmeyi yaparken) öğretmenin kendisi de sınav sonuçları üzerinden değerlendirmeye tabi tutulmuş olur. Böylece öğretmen, öğrenci başarısı üzerinden yarışdırılarak, velilerin öğretmen tercihleri ve okul tercihleri yoluyla baskı altında tutulur (Ünal, 2011, 14). Çünkü sınav sonuçları öğrenci, veli ve yöneticiler tarafından da takip edildiğinden, bu sonuçlar üzerinden öğretmen tercihinde bulunabilmektedirler.

Sınav odaklı eğitim sisteminde sınıf içinde gerçekleştirilen birçok uygulama, tartışma ve düşünme süreçleri bir kenara bırakılır. Daha görünür ve gerçek olanın, sınav sonuçları olduğuna inanıldığından, tüm süreç sınav merkezli planlanmıştır. Sınıf içinde geçirilen zamanda öğrencinin ne kadar mutlu ya da mutsuz olduğunun, arkadaşlarıyla iletişiminin nasıl olduğunun, okulu sevip sevmemesinin, özel bir alana (spor, sanat veya piyasa koşullarında önemsiz olan bir bilim dalına) yeteneği olup olmadığının önemi kalmamıştır. Önemli olan kaç soruya doğru ve zamanında cevap verebildiğidir. Dolayısıyla öğretmenin pedagojik birikimi, mesleğini yerine getirirken sahip olduğu özgünlükleri, tüm bunların öğrenciye kattıkları, yani sayıya dökülemeyenler, önemini yitirmiştir. Apple’ın (2006, 191) da söz ettiği gibi önceden tasarlanmış müfredat/öğretim/değerlendirme sistemleri kisvesi altında teknik denetim prosedürleri okula girdikçe, öğretmenler vasıfsızlaştırılmaktadır. Şirket ideolojisinin benimsetilmesiyle öğretmenler yeniden vasıflılaştırılmaktadırlar. Yani artık öğretmen kurumunu bir şirket gibi algılayacak, diğer kurumlarla sürekli bir rekabet halinde olacak, böylece kurumunun en başarılı ve en tercih edilen özelliklerine sahip olmasını sağlayacaktır. Yani tüm zamanını ve enerjisini sınavlara adayacaktır. Kendisini “öğrenci başarısı”na adanmış bir öğretmen, sınavlar yoluyla giderek daha da derinleştirilen eşitsizlikleri göremeyen, toplumsal misyonlarından sıyrılmış, bulunduğu toplumun gerçekliklerini fark etmeyen “profesyonel” bir meslek elemanı haline gelmektedir. Gaulejac’ın (2013, 21) ifade ettiği gibi hipermodern toplumda, her birey aynı anda sistemin üreticisi ve ürü-

nü, oyuncusu ve aracısı olabilir; ona maruz kaldığı kadar işlemlerini de sağlayabilir. Öğretmenin bir bütün olarak toplumda eğitime/okula/öğrenmeye/bilgiye ilişkin yaratılan algının dışında kalması ve buna uygun olmayan eğitim ve öğretim tekniklerini kullanması böylesi bir toplumsal formasyonda değer taşımadığı gibi, bu durum tüm gelecek planlarını merkezi sınavlar üzerinden yapan veliler ve öğrenciler tarafından tercih de edilmemektedir. Bir zamanların idealist öğretmeni öğrencilerinin yetenek ve ilgilerini dikkate alır, birçok alanda (sanat, edebiyat, pozitif bilim) bilgi sahibi olmaları için çabalar, öğrencilerin günlük hayatta kendi işlerini yapabilmeleri için basit el becerilerini öğretirdi. Fakat günümüzde eğitim yüksek gelirli bir işe sahip olabilmenin aracı olarak görüldüğünden ve toplumda da eğitime ilişkin beklenti bu yönde olduğundan öğretmenden sınav başarısını sağlaması beklenmektedir. Buna odaklanmış olan çok sayıda veli, sınıf içinde yapılan etkinliklere müdahale etmekte, öğretmenler ve idarecilerden dersin konularının tamamlanmasını istemektedirler.

Sınav odaklı bir eğitim sisteminde büyük oranda ölçülebilen bilgiler dikkate alındığından sayılamayan, bir biçimde hesaba dökülemeyen birçok becerinin hiçbir önemi kalmadığı için öğretmen emeği ve öğrencinin sadece eğitim almaktan ötürü kazandıkları da yok sayılmaktadır. Yöneticiler ve öğretmenler de tüm bu ölçme işlemlerini yaparken, matematiğin sağladığı kesinlik ve tartışma götürmezlikten güç alarak, öğrencileri nesneleştirmekte ve aynılaştırmaya çalışmaktadırlar. Oysa ki “eğitimin içkin bir değerinin olması için, eğitim görmekten ötürü elde edebileceğimiz ve nicelleştirip ölçülebileceğimiz, paraya çevirebileceğimiz somut bir yararının olması zorunluluğu yoktur.” (Özsoy, 2004, 74). Eğitim bireye kendini tanıma, özgürce düşünüp karar alabilme, yaşadığı toplumu ve dünyayı tanıyarak onu şekillendirebilme yani özneleşme fırsatını tanımalıdır.

Bugün dünyanın birçok bölgesinde eğitim sistemlerine bakıldığında, öğretilmesi/öğrenilmesi gereken bilginin piyasa koşullarında değerli olan, yani kullanım değerinden çok değişim değeri olan bilgi olduğu görülür. Bilginin metalaşması, bilginin kullanım değerini yitirerek, piyasada değişim için üretilmesi, yani değişim değeri olan bir ürüne dönüşmesidir (Özsoy, 2011, 129). Böylece bilgi onu üretene, öğretilene ve öğrenene yabancılaşmış bir nesneye dönüşmektedir. Bu yabancılaşma

süreci eğitim ortamında bulunan tüm öznelere bilgiye, eğitime, öğrenmeye ilişkin yaklaşımları dönüştürdüğü gibi öznelere arasındaki ilişkiyi de başkalaştırmaktadır. Öğretmen artık piyasa koşullarında değerli olan bilgiyi aktardığı, öğrencileri yüksek gelir getiren bir mesleğe hazırlayabildiği ölçüde öğretmendir. Gözle görülebilir bir kazanç ya da faydaya yol açmasa bile bilgiyi paylaşmanın, paylaştıkça bilinmezliği azaltmanın, dünyanın ve toplumun daha iyi tanınmasının önemi giderek azalmıştır. Bu nedenle öğretmenin sahip olması gereken bilgiler belirlenmiştir ve kendisine hem eğitimi boyunca hem de mesleğini yerine getirirken bu bilgiler aktarılır.

Tüm bu sözü edilenler, öğretmeni her geçen gün daha da vasıfsızlaştırılan, aktardığı bilgiye yabancı, öğrenme ve araştırmaya uzak, emeği öğrenciyi sınavlarda başarılı kıldığı ölçüde değerli, öğrenci ile okulda ve sınıf içinde paylaşımları azalan ve mekanikleşen bir eğitim çalışanı haline getirdiği gibi buna bağlı olarak da ruhsuz okullar, bilgisiz toplumlar yaratılmasına yol açmaktadır. Bu nedenle merkezi sınavlar üzerinde sürekli yapılan değişiklikleri tartışmak, uygulamada ve içerikte ne kadar faydalı ya da yanlış olduğunu anlamaya çalışmak yerine tüm eğitim bileşenlerine zarar veren merkezi sınavların kaldırılmasını istemek, hatta öğretmenler olarak sınavları değersizleştirmek radikal ve bir o kadar da doğru bir tercih olacaktır.

Kaynaklar

- Apple, M. W. (2006), *Eğitim ve İktidar*, Çev: E. Bulut, İstanbul, Kalkedon Yayınları.
- Gaulejac, V. (2013) İşletme Hastalığına Tutulmuş Toplum, (Çev: Ö. Erbek), İstanbul. Ayrıntı Yayınları.
- Olmann, B. (2012), *Yabancılaşma: Marx'ın Kapitalist Toplumdaki İnsan Anlayışı*, (Çev: A. Kars), İstanbul, Yordam Kitap.
- Özsoy, S. (2004) “Eğitim Hakkı: Kendi Dilini Bulamamış Bir Söylem”, *Eğitim Bilim Toplum*, Cilt: 2, Sayı: 6, 58-83.
- Özsoy, S. (2011) Bilginin Metalaşma Süreci: Eğitimdeki Yapısal Dönüşüme İlişkin Bazı Çıkarımlar, *Metalaşma ve İktidarın Baskısındaki Üniversite*, İstanbul, Sosyal Araştırmalar Vakfı Yayınları.
- Ünal L. I., Özsoy S., Yıldız A., Güngör S., Aylar E., Çankaya D. (2010), *Eğitimde Toplumsal Ayrışma*, Ankara, Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Ünal L. I. (2011), *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme, Öğretmenliğe ve Öğretmen Yetiştirmeye İlişkin Ekonomi Politik Bir Çözümleme*, Ankara, Pegem Akademi.
- Yıldız, A. (2014), İdealist Öğretmenden Sınava Hazırlayıcı Teknisyene Öğretmenliğin Dönüşümü, Ahmet Yıldız, (Yayına Hazırlayan) *Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğinin Dönüşümü: İdealist Öğretmenden Sınava Hazırlayıcı Teknisyen Öğretmen*, İstanbul, Kalkedon Yayınları, içinde bölüm.
- Zerzan, J. (2013), *Gelecekteki İlk*, (Çev: Cemal Atıla), İstanbul, Kaos Yayınları.

Eleştirel Düşünme ve Merkezi Çoktan Seçmeli Sınav Sistemi

Ömer Faik Anlı

Karl Popper bir konuşmasına Sokratesvari bir biçimde şu ifadelerle başlamıştır:

Benim size *hiçbir* telkinde bulunmama izin vermeyin! Lütfen hiçbir sözüme inanmayın! Biliyorum, çok şey istiyorum, çünkü sadece doğruyu söylemek istiyorum, elbette bildiğim kadarıyla. Ancak sizi uyarıyorum: *Hiçbir şey* bilmiyorum; ya da *neredeyse hiçbir şey*. Hiçbirimiz hiçbir şey, ya da neredeyse hiçbir şey bilmiyoruz. Öyle *tahmin ediyorum* ki bu, yaşamımızın temel gerçeklerinden biridir. Hiçbir şey bilmiyoruz, sadece tahmin edebiliriz. En sağlam bilgimiz, 2500 yılda yaratmış olduğumuz büyük doğa bilimsel bilgimiz. Ama zaten doğa bilimleri de sadece tahminlerden, hipotezlerden oluşur (Popper, 2015: 92).

Bu 2500 yıllık sürecin başlangıcında, henüz isimleri konmamışken, genel olarak felsefenin, özel olarak ise doğa felsefesinin bünyesinde varlık gösteren doğa bilimleri, aynı zamanda ilk kayıtlı eleştirel düşünce örneğini de barındırmaktadır. Thales – Anaksimandros ilişkisinde kendisini ilk kez gösteren eleştirel düşünce daha sonra epistemolojik olarak Sokrates’le birlikte olgunluğuna erişmiştir. Verili yanıtların değil, sınanmaya, rasyonel eleştiriye açık, cesur ama bir o kadar da mütevazı hipotezlerin başlangıçta yer aldığı ve çoğulluğun esas olduğu bir sürecin modellenmesi ise uzun yüzyılların (ve hatta bin yılların) epistemolojik mücadele alanında bir tür varoluş mücadelesi vermiştir.

Bu tartışmayı, kapalıdevre akademik bir tartışma olmanın çok ötesine taşıyan unsur, 19. yüzyıldan bu yana olanaklı tüm alanları (ve elbette eğitimi de) bilimselleştirmenin tek çıkar yol olduğunun kabul edilmiş olmasıdır. Popper’ın da ifade ettiği gibi, kadim gerçekliği bilme sorununun çözümü yolunda insanlığın ürettiği en sağlam bilgi bilimsel bilgiyse, bu bilgiyi üreten etkinliğin ve onun da temelinde yer alan düşünme biçiminin modeli esas alınmadığı ve toplumsal olarak sürekli yeniden üretilmediği sürece bir devamlılık sağlanamayacaktır. Thales’i, Anaksimandros’u, Sokrates’i, Newton’u, Einstein’ı açığa çıkaran tek seferlik bir talih midir yoksa toplumsal olarak üretilebilir olan bir ‘ortam’ ve bu ortamı baki kılan bir düşünme biçimi midir? Sokrates “erdem öğretilir mi?” diye sorduğunda bu sorunun olumlu yanıtı, hemen ardından “nasıl öğretilir?” sorusunu da çağırmıştır. İşte bu sorularla ilişkisi içerisinde toplumsal yeniden üretimin en önemli unsuru eğitimidir ve eğitim felsefesi (modern çatı-adlandırmasıyla eğitim bilimleri) ile bilgi kuramı (daha geniş anlamıyla epistemoloji) bu bağlamda örtüşmektedir. Diğer taraftan, eğitim kapalı-devre tartışmaların çok ötesinde eğitim politikaları ile orta ve uzun-vadeli projeksiyonlarla biçimlendirilen toplumsal bir kurumdur. 19. yüzyıl, eğitim politikalarının da ancak bilimsel olarak belirlendiğinde orta ve uzun-vadeli projeksiyonlarında isabetli ve reel sonuçlar doğurabileceğinin kabul edildiği yüzyıldır. O halde, bu politikaların bilimselleştirilmesi ya da önerilen bir politikanın bilimselliğinin değerlendirilmesi öncelikle bilim-

*Yrd. Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, Felsefe Bölümü.

sellığın epistemolojik olarak geçerli bir modellemesinin¹ yapılmasına bağlıdır ki 19. yüzyıl aynı zamanda bu modellemenin pozitivizmle birlikte başarılı biçimde yapıldığının varsayıldığı yüzyıldır da.

Eleştirel Düşüncenin Doğuşu ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisine Dair Bir İlk-Örnek

Tam bu noktada, zamanı kökene doğru geriye sardığımızda, M.Ö. 6. yüzyılda Antik Yunan Dönemi'nde Ege Kıyıları'nda (Milet'te) açığa çıkan ve daha sonra modelleneyecek olan uygulamaya bakmak önemli bir kavrayış sağlayabilir. Felsefe tarihinin bilinen ilk filozofu olarak da anılan Thales'le hemen hemen aynı zamanda ve aynı şehirde yaşayan Anaksimandros'un ilgilendiği temel konular da Thales'le aynıdır. Bu nedenle tanışmış olduklarını söylemenin ötesinde, Aristoteles'in öğrencisi Teofrast'ın Thales ile Anaksimandros arasında bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin bulunduğunu ifade etmesi (bu ifade kanıtlanamamış olsa da), bu ikili arasındaki ilişkiyi bir ilk örnek olarak almayı gerekçelendirmektedir (bkz. Şengör, 2014b: 86).

Thales, görünen çokluğun ardındaki ilk ilke (arke) arayışını kendisine problem edindiğinde, öne sürdüğü kuram bu ilk ilkenin su olduğu, yani dünyanın ve diğer her şeyin temelde sudan türediği, Dünyanın da bir disk şeklinde olup su üzerinde yüzmekte olduğu ve depremlerin de bu büyük okyanustaki fırtınalardan kaynaklandığı yönündedir. Thales'in yaklaşımını mitolojik bir yaklaşımdan ayıran, kuramının evreni yine evrene içkin unsurlarla açıklamaya çalışması ve fenomenleri tanrıların kaprislerine bağlayan açıklama girişimlerine göre, gözlemleri özetleyebilecek ve onlarla uygun bir açıklama girişi olmasıdır. Bunun yanı sıra Thales, Babilliler başta olmak üzere Mezopotamya kaynaklı gözlem kayıtlarına dayanarak 28 Mayıs 585 tarihli Güneş tutulmasını henüz gerçekleşmeden önce öngörebilmesiyle tanınmaktadır. Diğer taraftan empirik gözlemlere dayalı olarak yaşanacak bir zeytin kıtlığını öngörmüş ve zeytinyağı üzerine tekelleşim yapmış olduğu da onunla ilgili anlatılan hikâyeler arasındadır (Copleston, 2009: 17). Bunlar Thales'in Antik Yunan'ın *Yedi Bilgesi*'nden biri olarak kabul edil-

¹ Bilimin ne bulduğunun ya da ne ürettiğinin değil, nasıl çalıştığının bilinç düzeyinde anlaşılmasına yönelik çalışma.

mesini sağlayan 'bilimsel başarılar'dır. Thales'in elde ettiği bu statü, sosyolojik ve psikolojik konumlanış açısından da göz önünde tutulmalıdır. Tarih boyunca, kimi zaman bir kanaat önderi ve bir yol gösterici olmanın da ötesine geçen bir otoriteyle konumlanan aydınlar, bu konuma bilginin verdiği güçle gelmiş olsalar da, çoğu zaman bu gücü geride bırakan bir sosyal ve psikolojik otorite konumuna sahip olabilmektedirler. Daha küçük ölçekte bu ilişkiyi öğretmen – öğrenci ilişkisinde gözlemlemek olanaklıdır. Celal Şengör'ün Platonvari bir diyaloglaştırma yöntemiyle konuşturduğu Thales ise bu otoriteyi kullanmaz:

Thales dünyamızın yapısı ve evrendeki yeri üzerindeki fikirlerini arkadaşı ve "öğrencisi" Anaksimandros'a anlattı. "Bunlar" dedi herhalde Thales, "benim dünyamız ve depremler hakkındaki düşüncelerim. Ama dünyanın hepsini görmeme olanak olmadığından, bunlar büyük ölçüde varsayımlara dayanıyor. Bu nedenle bunlara inanmak zorunda değilsin. Hele inanmamak için nedenin varsa daha da iyi. Onları özellikle dile getir. Belki onlara bakarak benimkinden daha iyi bir anlatıma varabiliriz ve belki de gerçeğe biraz daha yaklaşabiliriz." (Şengör, 2014a: 23)

İşte, öncelikle tam da bu düzeyde, *Yedi Bilge*'den biri olan Thales'in öne sürdüğü kuram, öğrencisi Anaksimandros tarafından kabul edilmemiştir. Diğer bir deyişle, otorite eleştirel olarak reddedilmiştir. Çok temel gözlemlerle, toprak ve kayaları oluşturan maddenin suda yüzmediğini, bu nedenle Dünyanın suda yüzen bir disk olduğu varsayımının güçsüz olduğunu savunmuş, daha da ötesinde suyu içerisinde tutan bir desteğin bulunması gerekiyorsa bu kez de sorunun evren neyin içinde yer alıyor biçiminde tekrar sorulması gerektiğini öne sürmüştür. Bu sonsuz geri gidişi engelleyecek 'varsayım' Dünyanın boşlukta durmakta olduğunun kabul edilmesidir. Kökeninde herhangi bir gözlemden türetilmemiş ve fakat gözlemlerle desteklenebilir olan bu varsayımın ne kadar cesur olduğunun altını çizmek gerekir. Özellikle M.Ö. 6. yüzyıl koşullarında bu varsayım müthiş bir hayal gücü de gerektirmektedir (Şengör, 2014b: 89).

Diğer taraftan öğretmeniyle aynı problem üzerine düşündüğünde onun da amacı değişimi, değişimin ardındaki değişmeyen ilk-ilkeye bağlı olarak açıklayabilmektir. Thales'in ilk-ilke olarak öne sürdüğü suya, nicelik bakımından sınırlı, nitelik bakımından belirli olduğu gerekçesiyle karşı çıkar. Suyun nitelik olarak belirli olması, onun ıslak ve soğuk olmasıdır. O halde, sıcak ve kuru şeyler, yani nitelik olarak suyun karşıtı olan şeyler sudan nasıl açığa çıkacaklardır? Diğer taraftan, suyun nicelik olarak sınırlı olması, sonlu bir madde olmasıdır. Sonlu bir madde kütlesinden, evreni meydana getiren sonsuz varlık kütlesi doğamaz. O halde, Anaksimandros'a göre, aranan ilk-ilke nitelik bakımından belirsiz, nicelik bakımından sınırsız olmalıdır. Anaksimandros'un bu ilkesi, hiçbir duyusal maddeyle özdeş olmayan *apeiron*'dur.

Yirmi beş yüzyıllık bir zaman dilimiyle ayrıldığımız bu iki filozofun ilişkisinden açığa çıkan model, öncelikle problem odaklı bir bilgi sürecinin temel alındığını göstermektedir. Problem(ler) e ilişkin çözüm önerileri olarak argümanlar ve daha geniş boyutta kuramlar eleştiriye ve sınanmaya açık biçimde öne sürülmektedir. Kuramlar o kadar 'korunmasızdır' ki, Yedi Bilge'den biri olmanın otoritesiyle konuşmakta olan Thales'in kuramı, öğrencisi (ya da ardılı) tarafından eleştirel olarak reddedilerek, yeni ve daha güçlü bir çözüm önerisiyle karşı karşıya bırakılabilmektedir.

Eleştirel Rasyonalite ve Bilim Modellemesi

Aradaki 25 yüzyıllık zaman diliminin ardından, 20. yüzyılın ilk yarısında bu yaklaşımı modelleyen Karl Popper'ın öne sürdüğü temel tez şöyledir:

Hem doğa bilimleri hem de sosyal bilimler hep *problemlerden* yola çıkar; Yunan filozoflarının dedikleri gibi bir şeylerin *merakımızı* uyandırmasından. Bilimler bu problemlerin çözümü için temelde, sağlıklı bir insan mantığıyla aynı yöntemi kullanırlar: *Deneme ve yanlış* yöntemini (Popper, 2015: 15).

Buna göre, deneme ve yanlış ile öğrenmenin modeli üçlü bir şemaya dayanır. 1) Problem; 2) Çözüm Denemeleri; 3) Ortadan kaldırma. Yine Popper'ın ifadeleriyle bu üç aşamalı şemanın özünde yatan, çoğulcu olmasıdır (Popper, 2015:

16). İlk aşama olan problem, tekil olarak karşımıza çıkabilse de, ikinci aşama, yani "çözüm denemeleri" daima çoğuldur. İkinci aşamadaki çözüm denemeleri, varsayımsal temelli (hipotetik) deneme eylemleridir ve dolayısıyla çok sayıdadırlar. Bunlar şemanın üçüncü aşamasında *ortadan kaldırma sürecinden* geçerler. Bu süreç, sınama aşamasıdır ve çözmek için yola çıktığı problemle empirik yüzleşme safhasıdır. Popper'ın ifadeleriyle,

Demek ki, üç aşamalı şemam aşağıdaki şekilde bilimsel mantığa ya da yöntembilime uygulanabilir:

1. Çıkış noktası her zaman için bir *problemdir* veya problematik bir durumdur.
2. Bunu çözüm denemeleri izler. Bunlar her zaman kuramlardan oluşur ve bu kuramlar da *birer deneme* olduklarından, çoğunlukla hatalıdır: Bunlar her zaman için birer hipotez veya tahmindirler ve öyle de kalırlar.
3. Bilimde de yanlışlarımızın *ortadan kaldırılmasıyla*, yanlış kuramlarımızın *ortadan kaldırılmasıyla* öğreniriz (Popper, 2015: 20).

Çoğulluğa ve eleştireliliğe (sınamaya) olanak tanıyan etken, bilginin kesin olduğu ya da olması gerektiği inancının terk edilmesidir. Kesin bilgi eleştirilemez. Bu bilgiye sahip olduğunu düşünen kişi için ise eleştirilmek, otorite kaybetmek, mahcup olmak demektir (Şengör, 2014a: 25). Oysa bilime özgü olan, eleştirel yöntemin bilinçli bir şekilde uygulanmasıdır.

Hemen her dilde, günlük kullanımında 'bilgi' ve 'tahmin' sözcükleri arasındaki fark, 'biliyorum' demekle 'tahmin ediyorum' demek arasında da önemli bir fark yaratır. Çünkü 'bilmek' kesin doğruluğu ima ederken, tahmin daima bir yanlış payını içerir. Popper'ın verdiği örnekle, "*Bugünün Cuma olduğunu biliyorum ama tam emin değilim*" gibi bir önermenin karşılaşılabilecek yanıt, "*Tam emin değilsen, demek ki bilmiyorsun, yalnızca tahmin ediyorsun*" biçiminde olacaktır. Buna karşın,

Doğabilimsel bilgi olarak adlandırılan bilgi değildir, çünkü sadece tahminlerden ve hipotezlerden oluşmaktadır –her ne kadar bazı hipotezler, dâhiyane sınavlarda açılan

yayılım ateşinden sağ salım çıktılarsa da. Kısaca:

Bilmiyoruz, tahmin ediyoruz. Doğa bilimsel bilgi, bilgi olmasa da, bu alanda elimizdekilerin en iyisi odur. Ben buna tahmin bilgisi diyorum – kesin bilgi isteyen ve onusuz olamayacaklarına inanan insanları, az çok teselli edebilmek için.

İşte bunlar tehlikeli ölçüde telkine gereksinim duyan insanlardır, kesinlik, güvenlik, otorite, bir önder olmaksızın yaşamaya cecareti olmayan insanlar. Belki de denilebilir ki: Çocukluk çağında takılıp kalmış insanlar (Popper, 2015: 92, 93).

O halde, olanaklı alanları bilimselleştirecek, eğitim politikalarının ve bunlarla belirlenen yöntemlerin bilimsel olarak değerlendirilmesini sağlayacak bilime özgü dört aşamalı şema şöyledir:

1. Eski problem;
2. Deneme amaçlı kuram oluşumları;
3. Deneyssel sına da dâhil olmak üzere eleştirel tartışma aracılığıyla ortadan kaldırma denemeleri;
4. Kuramlarımızın eleştirel tartışmasından çıkan yeni problemler (Popper, 2015: 28).

Eğitimde Standartların ve Ölçmenin Zorunluluğu ve Çoktan-Seçmeli Sınav Sistemi

Eğitimin yaygınlaşması ve kurumsallaşması sürecinde gitgide daha fazla insanın çağın gerekleri doğrultusunda temel eğitim-öğretimden yükseköğretime dek uzanan bir yelpazede sisteme dâhil olması, Thales – Anaksimandros ilişkisinde öngörülemez yeni problemleri de açığa çıkarmaktadır. Her yıl sayısı artacak biçimde, örgün eğitime dâhil olan öğrencilerin düzeylerinin belirlenmesi, sağlıklı olarak geri bildirimler alınması ve bir üst düzey öğretime hazır olup olmadığının sınanması için uygulanan ölçme-değerlendirme sistemleri pratik ve standart uygulanabilirlik gerekliliğini de doğurmaktadır. Özellikle örgün eğitimde, standartlar ve bunlara dayalı bir ölçme yöntemi kullanmak bir zorunluluktur. Standartlar koymayan ve ölçmeyen bir eğitim kurumu her aşamada, fakat özellikle yükseköğretimde varlığını sürdüremez. Aksi durumda, okuma yazma bilmeyen ilk ve hat-

ta ortaokul mezunlarından başlayan süreç, belirli bir diplomaya sahip olmasına rağmen öğrenim gördüğü alanın hiçbir gereğini yerine getiremeyen insanlara vardığında, kendisini yeniden üretemeyen kurumlar kendi içlerine doğru çökecektir. Esprili bir dille sorulan “*Tıp fakültesinden en düşük ortalamayla mezun olana ne denir?*” sorusunun yanıtı “*Doktor (Tıp Hekimi)*” olarak verilir ve bu soru tüm yükseköğretime genellenebilir niteliktedir. Söz konusu en düşük ortalama, ‘doktor’ olmanın asgari koşulunu ifade etmektedir ve insanlar genellikle asgari koşulların üzerinde başarı gösteren ‘doktorları’ tercih ve talep etme eğilimindedirler. Bu, 19. yüzyıldan bu yana hâkim olan bilimsel bilginin içkin otoritesinin ve tercih edilirliliğinin açık göstergesidir. Ancak ders ve sınıf mevcudu bazında hemen her düzeyde kimi zaman yüzlerle ifade edilen sayıda öğrenci söz konusu olduğunda ve genelde ise milyonlarca öğrenci söz konusu olduğunda bu düzey belirlemeye ve geri bildirimye yönelik ölçme-değerlendirme nasıl yapılacaktır? Hele ki bu ölçme-değerlendirmede bilgi dışı etkenlerin devreye girmesinden ciddi bir biçimde kaygı duyulduğu durumlarda, ölçütte standartlaşma arayışının yanı sıra değerlendirenin tarafsızlığını garanti altına alacak yöntem arayışı daha baskın hale gelebilmektedir.

Standartlaşma ve değerlendirmede tarafsızlığın sağlanması, bunun yanı sıra da uygulanabilirlik oranının yüksekliği nedeniyle tercih edilen ölçme-değerlendirme sistemi çoktan seçmeli sınav sistemi olmuştur. Ana hatlarıyla, bir soru kökü ve muhtemel cevaplardan oluşan sınav tipi biçiminde tanımlanan bu yöntemde, öğrenci verilen açıklama ve soru köküne göre en uygun veya aynı anlama gelecek biçimde doğru cevabı seçer. Çoktan seçmeli testlerin unsurları temel soru, seçenekler (cevap şıkları), ön-belirlenmiş (anahtarlanmış) yanıt (doğru cevap) ve çeldiriciler olmak üzere dört öğeden oluşmaktadır. Başlangıçta bir üst düzey öğretim kurumuna geçişte, düzeyleri birbirine yakın olan öğrencilerin bir arada öğrenim görmesini sağlamak amacıyla merkezi olarak uygulanan bir seçme sistemiyken, günümüzde her düzeyde (ve hatta üniversite lisans düzeyinde felsefe gibi bir alanda bile) temel ölçme-değerlendirme sistemi olarak, diğer bir deyişle sınav yöntemi olarak kullanılmaktadır. Bunun da ötesinde, bilgi üretmek

ve ürettiği bilgiyi öğretmek misyonuyla var olan üniversite kurumuna akademisyen olarak atılan ilk adımda dahi çoktan seçmeli merkezi sınavlar başat bir rol üstlenir olmuştur.

Yaygın olarak kullanılan bu ölçme-değerlendirme-seçme sistemi, ana hatlarıyla yukarıda ortaya koyulan modelleme bağlamında ele alındığında bilimsel düşünme pratiğine uygunsuz olduğu görülmektedir. Öyle ki, bir problemten çıkış olarak çoğul çözüm denemeleri olarak varsayımlar / hipotezler üretmeye ve bunları sımayarak elemeye yönelik bilimsel model, bu sınav sisteminde işlerlik kazanamamaktadır. İlk olarak, soru kökü ya da temel soru, bilimselliğin tanımlandığı biçimde bir problem niteliğinde değildir. Böyle bir durumda dahi, aktif olarak hipotezler kurmayı gerektiren ve doğası gereği çoğulluğu getiren çözüm önerileri bu sistemde söz konusu değildir. Dört şık, önsel olarak, soruyla birlikte verilidir ve her durumda içlerinden yalnızca bir tanesi doğrudur. Herhangi bir şıkkın ya da verili doğruluğun eleştirel olarak ele alınması söz konusu değildir.

Bu sistemin ilköğretimden itibaren kullanılmaya başlanması, verili yanıtlar içinden seçim yaparak çözüm 'seçmeye' dayanan bir düşünme tipi lehinde bir alışkanlık kazandırdığından, bir tür 'seçneksizlik sendromu' da yaratabilmektedir. Daha önce de belirtildiği üzere, bir problemin çözümüne giden yolda, 'cesur' ve aynı zamanda 'mütevazı' hipotezlerin oynadığı hayati rolün yerini, verili yanıtlar içerisinde kalmak kaydıyla ve 'beşinci bir şıkkın' ya da 'doğruya daha yakın bir şıkkın' var olabileceğini dahi düşünemeyen (ve hatta hayal edemeyen) bir düşünme biçimi alabilmektedir. Bu düşünme biçimi içerisinde, yanıtlardan birinin 'doğru' olduğu bilindiğinden ve 'doğru'ya ulaşmanın sadece verili şıklardan birini seçebilme becerisi ve bazen de şansı olduğu kabulüyle hareket edildiğinde, eleştirelliğin devreden çıkması, düşünsel bir tek tipleşme ve doğrulukla kesinlik arasında bir ilişki kurulması durumu açığa çıkmaktadır. Cevap anahtarındaki verili doğruluk, aynı zamanda o sorunun kesin-doğru yanıtı olduğundan, tüm düşünme pratiğini de buna göre biçimlendiren öğrenci, Popper'ın daha önce alın-tılanan ifadesindeki kişi haline gelmektedir: "İşte bunlar tehlikeli ölçüde telkine gereksinim duyan

insanlardır, kesinlik, güvenlik, otorite, bir önder olmaksızın yaşamaya cesareti olmayan insanlar. Belki de denilebilir ki: Çocukluk çağında takılıp kalmış insanlar." Bu düşünme biçimiyle, beşinci şıkkı arama ve üretme cesareti ortadan kaldırılmakta ve verili seçeneklerden birinin kesin-doğruluğu üzerinde hiç de mütevazı olmayan bir tutumla ısrar eden bir 'öğrenci', 'öğretmen', 'vatan-daş' ve hatta 'bilim insanı' tipi yaratılmaktadır.

O halde önümüzde bir problem durmaktadır. Bir yandan, çok yüksek sayıda öğrenciyi (ve seçme söz konusu olduğunda çok sayıda aday) standart bir ölçme-değerlendirmeye tâbi tutma zorunluluğuna yanıt oluşturan bir hipotez olarak merkezi-çoktan seçmeli sınav sistemi, bilimsel düşünebi-len insanlar yetiştirme projesi halen korunacaksa, yanlışlanmış görünmektedir. Bu durumda, yeni bir hipoteze ya da alternatif hipotezlere ve eğitim politikaları dâhilinde bu hipotezlerin eleştirel müzakere ortamında değerlendirilmesine ihtiyaç vardır. Esas problem, Thales – Anaksimandros ilişkisinin örgün eğitimde uygulanabilirliğinin yollarına dair hipotezler üretmek ve bunları sınamaktır. Bu ilişki artık kurulamaz 'varsayımı' ise, eğitim politikaları ve yöntemleri bağlamında 'Aşağıdakilerden hangisi' biçimli bir soru perspektifinde ısrar etmek ve beşinci şıkkı görememek anlamına gelecektir.

Kaynaklar

- Copleston, Frederick (2009). *Felsefe Tarihi – Ön-Sokratikler ve Sokrates-*. Çev. Aziz Yardımlı. İstanbul: İdea Yayınları.
- Popper, Karl (2015). *Hayat Problem Çözmektir –Bilgi, Tarih ve Politika Üzerine-*. Çev. Ali Nalbant, 5. Baskı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Şengör, A.M. Celal (2014a). "Çok Kısa Bir Bilim Tarihi", *Bilgiyle Sohbet –Popüler Bilim Yazıları-*. ss. 17-60, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Şengör, A.M. Celal (2014b). "İlk Bilimsel Eleştiri, İlk Dünya Haritası, İlk Kozmoloji, İlk Evrim Teorisi ve İlk Doğabilim Kitabı İşte Size Bizim Miletli Anaksimandros", *Bilgiyle Sohbet –Popüler Bilim Yazıları-*. ss. 85-94, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

söyleşi

Eylül 2015'te yeni bir kitap raflardaki yerini aldı. *Education and Social Dynamics* (Eğitim ve Toplumsal Dinamikler) başlıklı kitap, 2010-2012 yılları arasında yapılmış kapsamlı bir alan araştırmasına dayanmakta. Araştırmacılar, bir yandan 2005 müfredatlarının nasıl bir siyasi ve toplumsal dönüşümün ürünü olduklarını incelerken bir yandan da üst düzey MEB yöneticileriyle (Eski MEB Bakanı, TTK Başkanı ve müfredat komisyonu başkanları vb.) gerçekleştirdikleri uzman söyleşilerini de kullanmaktalar. Araştırmanın ikinci ayağını, araştırmacıların yerleşimleri, sosyo-ekonomik özellikleri vb. açısından birbirinden farklı beş ilköğretim okulunda gerçekleştirdikleri alan araştırması oluşturmakta. Öğretmen ve velilerle gerçekleştirdikleri grup söyleşileri ve okul idarecileriyle yapılan uzman söyleşilerinin analizi, Türkiye'de okullar arasındaki farkların ve eşitsizliklerin ders pratiklerine etkilerini sistematik olarak ortaya koyuyor. Kitabın yazarları Prof. Dr. Arnd-Michael Nohl ve R. Nazlı Somel'le hem kitap hakkında hem de Türkiye'de 1980 sonrası yaşanan toplumsal değişim ve eğitim arasındaki ilişkiyi konuştuk.

Eleştirel Pedagoji: Kitabınız, dergimizin dosya konusu olan eğitimde standardizasyonun iki farklı yönünü ele alıyor. Bunları okurlarımız için özetleyebilir misiniz?

R. Nazlı Somel: Eğitim sisteminde standartlaşma denince son yıllarda akla ilk olarak ulusal ve uluslararası testler geliyor. Bunun (bizim çalışmamızda da ortaya çıkan) haklı nedenleri var.. Ancak tarihsel olarak bakıldığında eğitimin çıktılarının standardizasyonu ulusal eğitim sistemlerinin doğuşundan bugüne, asıl olarak merkezi, ortak müfredatlar üzerinden sağlanmaya çalışılmıştır. Müfredatlar her bir kademedeki öğrencilerin neyi, ne kadar sürede ve nasıl öğrenmesi gerektiğini belirlemesi açısından eğitimin standardizasyonu konusunda atılmış en etkili adımdır.

Çalışmamızda 2005 yılında bütün Türkiye'de kullanımı zorunlu hale getirilen ve (1968 davranışçı müfredatlarından farklı olarak) yapılandırıcı olarak nitelendirilen müfredatların beş farklı okulda pratiğe nasıl geçirildiğini inceledik. Bu incelemede yeni müfredatların, merkezi sınavlar gibi diğer eğitimsel ve toplumsal etkenlerle nasıl bir etkileşime girdiğini analiz ettik. En sonda söyleyeceğimizi başta söyleyecek olursak, müfredatlar ve merkezi sınavlar iki farklı standardizasyon girişimidir, fakat Türkiye'de birbirlerini güçlen-

dirmenin aksine, birbirinin altını oymaktadırlar. Bu tespit bize eğitim politikalarının çelişkili yönlerini ve sürekli yeni sorunlar üretmeye gebe yönelimlerini açık etmektedir.

Çalışmamızda, Türkiye'nin 1980 sonrasında içinden geçtiği toplumsal ve eğitim alanındaki değişimleri de kapsayarak, meselenin karmaşıklığına farklı yönlerden işaret ettik. Örneğin okullar arasındaki öğretmen kadrosundan, araç-gerece kadar farklar yaratan neo-liberal eğitim politikaları, eğitimin işgücü piyasasındaki öneminin artması, bununla ilişkili olarak eğitime katılımın ve rekabetin artması, büyük şehirlere doğru gerçekleşen içgöç, büyük şehirlerde sosyo-ekonomik özelliklere dayalı mekansal ayrışma. Bunların yanı sıra 1980 öncesinden gelmekte olan ve 1980 sonrası yaşanan toplumsal dönüşümden etkilenerek ağırlaşan sorunlar da bulunmaktadır: Örneğin MEB'in öğretmen atama politikasının okulların öğretmen kadrolarının özelliklerini birbirinden ciddi olarak farklılaştırması.

Alan araştırmamız, İstanbul'un bir gecekondu semti ile bir orta sınıf semti okulunun yanı sıra, bir Anadolu ilinin köy, ilçe ve şehir merkezi okullarını içermektedir. Her bir okulda öğretmenler, öğrenciler ve velilerle grup söyleşileri ve okul idarecileriyle uzman söyleşileri (expert in-

terview) gerçekleştirdik. Bu söyleşilerin ayrıntılı analizi bize okullardaki ders pratiklerinin, ilgili okulun öğretmen kadrosu ve okulun öğrenci-veli ortamlarının toplumsal özelliklerinin karşılıklı etkileşimiyle biçimlendiğine işaret etmekte. Ele aldığımız beş okulda üç farklı ders (müfredat) pratiği gözlemledik. Araştırmamız bu noktada, belli özellikler gösteren öğretmen kadrosu ve yine belli özellikler gösteren öğrenci-veli ortamlarının nasıl biçimlendiği ve aynı okulda nasıl bir araya geldiği sorusunun peşine düştü. Bu sorunun cevabı elbette çok daha geniş toplumsal ve eğitimsel etmenlerde yatmaktaydı.

Okullar arasındaki müfredat pratikleri farklarının bir kaynağı da merkezi sınavlardı. Merkezi sınavlar her bir okulda farklı öneme ve yere sahipti, hatta bazı okullarda müfredatları devre dışı bırakacak denli etkiliydiler.

Bu tespitinizi açmanızı isteyeceğim. Ancak önce 2005 müfredatlarının nasıl geliştirildiğini anlamak istiyoruz. Kitabınızın en ilginç yanlarından birisi, müfredat fikrinin nasıl ortaya çıktığını ve MEB’de kabul gördüğünü, Türkiye’nin içinden geçmekte olduğu toplumsal değişimlerle ilişkili olarak anlatmanız. Müfredatların değişeceği ilk söylendiğinde Türkiye’de bu durum dış güçlerin (AB gibi) dayatması ya da AKP’nin gizli ajandası olarak tartışılmıştı. Gerçekten 2005 müfredatlarına nasıl geldik?

Arnd M. Nohl: 2002 yılında AKP’nin tek başına iktidara gelmesiyle, 1990’larda hem toplumda hem de eğitim çevrelerinde yoğun olarak eleştirilen 1968 müfredatlarının toptan değiştirilmesi için siyaset alanında yer açıldı. Ancak bu değişimin yönü konusunda, meclise giren diğer siyasi partiler gibi AKP’nin de, herhangi bir fikri yoktu. Aslında AKP kadrosu olmayan, ancak dönemin siyasi dengelerinin MEB Bakanı olarak atanmasını sağladığı Erkan Mumcu, görüştüğü çok sayıdaki eğitim bilimci-bürokrat-akademisyen arasından Ziya Selçuk’u müfredatları değiştirmek üzere Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’na getirdi. Ziya Selçuk’un halihazırda iki özel okulda pratiğe geçirdiği yapılandırmacı ve çoklu zeka kuramına dayalı bir müfredat fikri vardı. Bu fikire yakın fikirler aynı zamanda Türkiye’deki çeşitli eğitim fakülte-

leri tarafından da benimsenmiş, çeşitli akademik tezlerin konusu olmuştu. Dahası, öğrenci merkezli olarak lanse edilen bu eğilim bir uluslararası eğilimdi de. Bu açıdan yeni müfredatlar elbette ülke dışının etkilerini de barındırmaktaydı denebilir. Diğer yandan, yeni müfredatlar kesinlikle dış güçlerin dayatması sonucunda ortaya çıkmamıştır, ama Avrupa Komisyonu olmadan da mümkün olmayacaktı. Şöyle ki, Ziya Selçuk müfredatları değiştirmeye kalkışıp YÖK ve üniversitelerden müfredat komisyonlarında çalışacak uzman istediğinde, olumsuz yanıt almış. Bunun üzerine Selçuk, Avrupa Komisyonu’nun ve MEB’in ortaklaşa düzenledikleri ve bir yıl önce başlamış olan 100 milyon Euroluk Temel Eğitime Destek Projesine başvurmuş ve o projenin liderini, projenin 15 milyon Euroluk incidentals (öngörülmemiş ek masraflar) bütçesini tamamıyla müfredat değişimine ayırmaya ikna etmiş. Bu parayla Ziya Selçuk, kendi seçtiği ve dolayısıyla epey eşgüdümlü çalışan bir ekiple, fikirlerini, Türkiye’nin AKP hükümetiyle birlikte girdiği yeni siyasi dönemle uyumlulaştırarak, hayata geçirip yeni müfredatları geliştirebildi. Görüldüğü gibi yeni müfredatlar, AKP’nin ya da dış güçlerin bir kurgusu değildir. Kanaatimce yeni müfredatlar, eski öğretim yaklaşımına yönelik geniş bir hoşnutsuzluğun, Türkiye (büyük değişimler sözü veren bir partinin tek başına iktidarı), Avrupa (eğitim projelerinin finanse edilmesi) ve uluslararası (öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarının trend haline gelmiş olması) olmak üzere spesifik siyasal olanaklara rastgeliğinden ve bu zamansal olarak da kısıtlı olanak penceresinin Ziya Selçuk tarafından ustaca kullanılmasıyla ortaya çıkmıştır. Diğer yandan ise yeni müfredatların, AKP’nin ve Avrupa Komisyonu’nun oluru olmadan ortaya çıkamayacağını söylemek mümkün. Eğitim politikaları tek bir aktörlü ya da etmenli eylemleri değil, çoklu aktör ve etmenleri içerir. Bunlar çok kısa bir süre için paralel hale gelmişti, ve (aslında 20 yıldır dillendirilen ancak böylesi bir an yakalanamamış) geniş bir müfredat reformunu mümkün kıldılar.

Peki, müfredatlar hazırlanırken halihazırda bir merkezi sınav sistemi vardı, hem üniversiteye hem de liselere girişte uygulanan. Sınavlarla getirilen standardizasyon, acaba müfredatların yaklaşımıy-

**la ne derecede örtüştü? Söyleşiye başlarken bir çeliş-
kiden bahsetmişsiniz.**

R. Nazlı Somel: Hazırlanan yeni müfredatların, proje ve etkinlik temelli, öğrencilerin kendi çevrelerinden edindikleri bilgileri yapılandırarak ve bireysel gelişimlerini sağlayacak şekilde düzenlendiği iddia edildi (Elbette bu konuda çok farklı tartışmalar mevcut. Bir yandan yeni müfredatlar, özellikle ders kitapları, yapılandırmacı yaklaşıma uygun olmamakla eleştiriliyor, diğer yandan yapılandırmacılığın kendisi eleştiriliyor.). Müfredatlar bu anlamıyla, öğrencinin süreç içindeki gelişimini kendi içinde değerlendirmeye yönelikti. Hem bu dönemde hazırlanan belgelerden hem de yaptığımız uzman söyleşilerinden çıkarttığımız üzere, bu planda, Türkiye’de halihazırda kurumsallaşmış olan merkezi sınavlar ve bunlara dayalı öğrenciler-okullar-öğretmenler arası rekabet hiç hesaba katılmamıştı. Oysa kırk yıldan fazladır uygulanmakta olan merkezi sınavlar Türkiye’de kendi kurumlarını oluşturmuş, kendi eğitim materyallerine ve öğretim tekniklerine sahip hale gelmişti. Bu kurumsallaşma, bir yarıyla devlet okullarına paralel sürmekte, bir yarıyla da bu materyaller yoluyla okulların içinde de kendisine geniş yer bulmaktaydı. Merkezi sınavların mantığı temelde öğrencilerin birbiriyle yarışması, aynı soruların toplumsal ve bireysel özelliklerine bakılmaksızın bütün öğrencilerce aynı sürede çözülmesiydi. Bu özellikleriyle, yeni müfredatların iddiası olan yapılandırmacı yaklaşımla tam bir karşıtlık içerisindedeydi. Yeni müfredatlar 2005 yılında bütün okullarda kullanılmaya başlandığında yapılandırmacı yaklaşım ve çoktan seçmeli teste dayalı merkezi sınav hazırlığı, Türkiye dışındaki birçok ülkede de olduğu gibi, eğitim alanında birlikte var olmaya başlamış, ancak aralarındaki bu onulmaz çelişkiye dair herhangi bir çözüm önerisi sunulmamıştı. 2008 yılından itibaren MEB bu konuda adım atmaya başladı, sınavların biçimleri ve içerikleri tekrar düzenlendi, ancak bunların mevcut çelişkiyi ortadan kaldıracı olduğu konusunda herhangi bir emare bulunmamakta.

Kitabınızda, bu çözülmeden bırakılan çelişkiyle okul örgütlerinin baş etmek durumunda kaldığını yazıyorsunuz.

R. Nazlı Somel: Evet ve çalışmamızda ele aldığımız beş okul örgütünde üç farklı baş etme yolu gözlemledik. Gecekondu semti okulu, hem idarecileri hem de öğretmenlerince, (içgöçle birlikte giderek daha) kalabalık olan sınıfları, yetersiz öğretmen kadrosu ve ekipmanıyla, müfredatları uygulamanın imkansız olarak görüldüğü bir okuldu. Dahası, okul merkezi sınavlara hazırlık konusunda velilerin güvenebileceği (çoğunluğu sosyo-ekonomik koşulları nedeniyle özel sınava hazırlık kurumlarına öğrenci gönderememektedirler) tek merciydi ve bu nedenle öğretmenlere ve okul idaresine okul derslerinin sınava hazırlık yönünde organize edilmesi yönünde baskı yapmaktaydılar. Okulun finansmanı konusunda (neoliberal dönemde okulların kendi kaynaklarını yaratması öngörüldüğünden) velilerin maddi katkılarına bağımlı olan ve bunun yanı sıra sınav başarısının okul ve öğretmen (informal) değerlendirmelerinde gözetildiği bir sistemde çalışmakta olan bu okulda, müfredatlar büyük oranda bir tarafa bırakılmıştı, dersler özel dershanelerin hazırladığı kaynak kitaplarla yürütülmekteydi. Bu okulun çoğunluğu yeni müfredatlar döneminde mesleklerine başlamış genç öğretmenleri okulun bu işleyiş biçimine açıktı. Belki bu noktayı daha sonra ayrıntılı olarak konuşabiliriz.

Gecekondu okulundaki bu durumu diğer okullarda da gözlemlediniz mi?

R. Nazlı Somel: Hayır. İstanbul’un ve Anadolu şehrinin orta sınıf okulları, müfredatlara odaklanmış görünmekteydi. Nitekim bu okullar, öğrencilerinin hemen tamamı özel ders almakta ve dershaneye devam etmekte olduğundan, kendilerini sınava hazırlık konusunda sorumlu hissetmemekte, öğrencilerinin halihazırda yüksek olan sınav başarılarını kendi başarıları olarak lanse edebilmekteydi. Bu okullarda çelişkili sınav ve müfredatların bir arada, ancak birbirine dokunmadan paralel yaşamları mümkün olabilmişti. Yine bu okulların deneyimli öğretmenlerden oluşan kadroları da bu işleyiş mümkün kılmaktaydı.

Köy ve ilçe okulları ise, şehir okullarından farklı olarak sınav rekabetinin dışındaydılar, bambaşka toplumsal sorunlarla uğraşmaktaydılar. Bunların başında içgöç yüzünden okul mevcutları-

nın azalması (köy okulu için kapanma tehlikesi boyutlarında), MEB'in norm kadro uygulaması yüzünden her branşın kendi öğretmenleri tarafından okutulmaması ve sürekli değişen öğretmen kadrosu sorunları gelmekteydi. Şehirlerde süren rekabetin dışında olmaları, hem idarenin hem de velilerin okuldan beklentilerinin düşük olması anlamına da gelmekteydi ve bu da öğretmenlere (şehir okullarına kıyasla görece) bir serbestlik sağlamaktaydı. Bu okulların öğretmen kadroları, şehir okullarından farklı olarak (çoğunluğu öğretmen okulu mezunu ve memleketi olduğu için bu bölgelere dönmüş) deneyimli ve genç öğretmenlerin karışımından oluşmakta ve her bir öğretmen kendi habitüel yönelimlerine, belki bunu da açarız daha sonra, uygun olarak ders işlemekteydi. Yani bu okullarda iki müfredat ve sınava hazırlık, herhangi bir somut çatışma yaşanmaksızın ancak aynı zamanda herhangi bir bütünlük de oluşturmaksızın bir arada var olmaktadır.

Bu ampirik sonuçlar, eğitimde standardizasyon hakkında neye işaret etmektedir?

R. Nazlı Somel: Okullar arasındaki bu farklar, okulların aynı içeriği, benzer şekillerde vermekten çok uzakta olduklarını, dahası MEB'in bir araçla (müfredatlar) gerçekleştirmeyi hedeflediği standardizasyonun bir başka araç (merkezi sınavlar) tarafından baltalandığını göstermekte. Dahası Türkiye'de yaşanmakta olan toplumsal ve eğitimsel değişimin, okullar arasındaki farkları ve eşitsizlikleri arttırması nedeniyle, standardizasyonun tersine işlediğini iddia etmek yanlış olmaz.

Ancak bir başka açıdan, müfredat ya da sınav olsun, eğitim alanında standardizasyonun mantığı bütün öğrencilerin benzer şeyleri, benzer şekillerde öğrenmesi, benzer başarılar göstermesi değildir. Yeni neslin belli ortak bilgilerle yetişmesinin yanı sıra, amacı öğrencinin toplumsal yapıyı algılayış biçimi, kendisini bu yapı içerisine bir yere (sınıfsal, toplumsal cinsiyete dayalı vb.) yerleştirilmesi ve mevcut toplumsal işleyişin onun gözünde anlam ve meşruiyet kazanmasıdır. Bu anlamıyla düşünme biçimlerinin standardizasyonundan bahsetmek mümkündür. Bizim çalışmamız, maalesef ki bu konuyu kapsamamakta.

Yine de kitabınızda incelediğiniz öğretmen nesille-

ri arasındaki farkların, bize bu konuda bazı ipuçları sağladığını düşünüyorum. Acaba öğretmenler arasında ne tür farklar buldunuz?

R. Nazlı Somel: Türkiye'de kapitalizmin yeni evresi olan (hatta sonuna geldiğimiz iddia edilen) neoliberal dönemin kendi öğretmen neslini yaratmak istediği, bunun öğretmen yetiştirmeden, istihdam biçimlerine kadar farklı araçlarla sağlanmaya çalışıldığı ve öte yandan hali hazırda sembolik-kültürel alanda öğretmen imajında bir değişimin yaşanmış olduğu Türkiye'de gözden kaçmamış bir konu. Eleştirel Pedagoji okurları bu konular ve ilgili araştırmalarla tanışık. Bu yeni dönem ("istenen") öğretmen özellikleri, bu çalışmalara dayalı olarak, kabaca şöyle özetlenebilir: Eğitim ve ilişkili toplumsal alanın bütününe değil, kendi branşını ve çalıştığı yeri gözetken bir bakış açısına sahip olması, öğretmeyi teknik bir etkinlik olarak algılaması ve kendisini istendiğinde vazgeçilebilir-bir başkası tarafından yeri doldurulabilir bir teknik eleman olarak görmesi.

Çalışmamızı yürüttüğümüz okullarda farklı öğretmen gruplarıyla grup söyleşileri yaptık. Grupları seçerken dikkat ettiğimiz özelliklerden birisi de farklı nesillere ait öğretmenlerden oluşmalarıydı. Ulaştığımız 13 öğretmen grubu, deneyimli (bu mesleği 20 yıl ve daha fazla yapmış olanlar), yeni (beş yıl ve daha az yapmış olanlar) öğretmenler ve bu açıdan ortada, bu iki dönemin arasında yer alan öğretmenlerden oluşanlar olarak sınıflandırılabilir. Burada kısaca deneyimli ve yeni öğretmenler arasındaki farklardan bahsetmek istiyorum.

Deneyimli öğretmenlerin ders pratikleri açısından en ayırt edici özellikleri, derslerini kendilerinin planlaması oluşturmaktır. Bu ortaklığın önemli kaynaklarından birisinin 1968 müfredatları olduğunu öğretmen anlatımları açık etmekte. Yeni müfredatın aksine, sadece öğretilmesi gereken konuları belirten 1968 müfredatı, öğretmenlere geniş serbestlik tanıdı. Öğretmenler yıllık planlarını kendileri yapmaya, kullanacakları öğretim metodlarını kendileri seçmeye ve geliştirmeye alışkınlardı. 1968 müfredatlarına yönelik olarak mesleğe hazırlanmış ve on yıllara dayanan deneyimlerini bu müfredatta kazanmış olan bu öğretmenler, dersin her bir adımını ayrıntılı olarak

yönlendiren yeni müfredatlara da bu alışkanlıkla yaklaşmakta, dönem başlamadan önce programda önerilen konuların sırasını değiştirmekte, uygun bulmadıkları uygulamaları çıkartmaktaydı. Uzun deneyimleri sayesinde bu öğretmenler ayrıca, ilgili kademedeki bir öğrencinin kazanması beklenen bilgi ve beceriler konusunda da informal bir kanıya sahipti. Bu da onlara sınıf etkinliklerini yeni müfredatın sınırlarının ötesinde organize etmekte yardımcı olmaktaydı.

Yeni öğretmenler ise mesleki deneyime dayalı bu muhakemeden yoksundular ve bu nedenle kendilerini yeni müfredata bağımlı hissetmekteydiler. En sık dile getirilen (ve deneyimli öğretmenlerde hiç olmayan) konuların yetişmediği yönündeki şikayetleri, müfredatları mevcut koşullara adapte edemedikleri, birebir uymaya çalıştıklarının bir göstergesiydi. Elbette tekil derslerde, öğretmen kılavuzlarında önerilen etkinliklerde değişiklikler yapmaktaydılar, ancak bu uğraş bütün bir yılı gözeterek düzenleme yapan deneyimli öğretmenlerinkinden farklıydı.

Deneyimli ve genç öğretmenler arasındaki fark bununla sınırlı mıydı?

R. Nazlı Somel: Hayır, değildi. Bu noktada merkezi sınav sistemi de işin içine girmekte. Genç öğretmenler, yeni müfredatları uygulayamayacakları koşullarda çalıştıklarında tamamen ya da derslerinde boş vakit bulduklarında, yine öğrencilerinin evde geçirdikleri vakit için kısmen sınava hazırlık çalışmalarına yönelmekteydi. Bunun için öğrencilere kaynak kitap satın aldırarak, bazı durumlarda ders kitapları yerine sadece bunları kullanmaktaydılar. Bu durumun bir nedeni yeni öğretmenlerin meslekleri konusunda kendi referansları gelişmediği için, müfredatın yanısıra bir başka (veliler tarafından da desteklenen) hazır referansa başvurmalarıydı. Çünkü kaynak kitaplar ve sınava hazırlık da onlara öğrencinin neyi, ne kadar, ne zaman öğrenmesi gerektiği konusunda bir şablon sunmakta. Bir şablon (müfredatlar) uymadığında ya da zaman arttığında, diğerine başvurmaktaydılar. Ancak derslerde (öngörülmemesi hatta zaman zaman açıkça yasaklanmasına rağmen) sınava hazırlık çalışmalarına yer verilmesinin bir başka ve güçlü nedeni genç öğretmenlerin

biyografik deneyimlerinde saklıydı. Bu öğretmenler hayatları boyunca (lise, üniversite) merkezi sınavlara hazırlanmış ve girmişti. Daha güncel bir merkezi eleme sınavını (KPSS) henüz geçmişlerdi ya da halen ücretli öğretmen olarak çalışıp bu sınavı geçmek üzere mücadele etmekteydiler. Bu nedenle sınava hazırlık konusundaki eksikler onlar için bir “vicdan” muhasebesine dönüşmekteydi. Biyografik deneyimleri merkezi sınavları mesleklerinin bir parçası olarak algılamalarını sağlamanın yanısıra, bu sınavların gerektirdiği ekstra ‘beceriler’ (hızlı okuma, belli soru okuma teknikleri, sonuca hızlı ulaşma yöntemleri vb.) konusuna da hakim kılmıştı. Deneyimli öğretmenlerin merkezi sınavlarla bireysel deneyimleri oldukça sınırlıydı ve öğrencinin konuyu öğrenmesinin sınavda başarılı olması için de yeterli olduğu görüşünde idiler. Ayrıca, velilerin ve okul idaresinin sınav başarısı yönündeki beklentilerini de görüşmelerinde söz konusu etmemekteydiler. Aksine genç öğretmenler için bu beklentiler ve bunların karşılanması önemliydi. Genç öğretmenlerin, ki Türkiye’nin öğretmen kadrosunun çoğunluğunu oluşturmaktalar, mesleki düşünme ve eyleme biçimleri, merkezi sınav deneyimlerinden (örn. sınavların getirdiği sürekli ölçülme, standart sonuçlara dayalı hesap verme vb. ve karşılaştırılma) hali hazırda derinden etkilenmiştir.

Öğretmen nesilleri arasındaki bu farklar, yeni mesleki yönelimlerin (ve yeni öğretmen nesillerinin) açığa çıkmasında doğrudan mesleğe yönelik olmayan biyografik deneyimlerin de önemine işaret etmektedir. Ele aldığımız konuda, tarihsel ve bütünsel bir bakışın gerekliliği de bu şekilde kendini tekrar hissettirmekte. Bitirirken, en az tarihsel olarak yapılanmış yönelimlerinlerin yanı sıra, güncel koşulların da etkisine işaret etmek istiyorum. Yukarıda bahsettiğim öğretmen nesillerini araştırma yaptığımız beş okula homojen bir şekilde dağılmış olarak bulmadık. Aksine örn. gecekondulu semti okulu tamamen genç ve %40 kadarı ücretli istihdam edilen öğretmenlerden oluşurken, orta sınıf semti okulları deneyimli ve kadrolu öğretmenlerden oluşmaktaydı. Kitabımızda, okullar arası eşitsizlikler altında ele aldığımız bu nokta, bir başka açıdan, farklı mesleki koşulların öğretmenlik algısı üzerindeki etkisi açısından da

tekrar ele alınmalı.

Bahsettiğiniz gibi Türkiye’de öğretmenlerin çoğunluğunun genç öğretmenlerden oluştuğunu düşünürsek, genç eleştirel öğretmenler müfredatı ve sınava nasıl bir alternatif geliştirebilir?

Arnd M. Nohl: Her şeyden önce, araştırmamıza sol cenhada yer alan öğretmenlerin de katıldığını ve onların da kendi nesillerine özgü öğretim yönelimlerinin olduğunu kaydetmeliyiz. Yani solcu olmak, bu öğretmenleri merkezi sınav hazırlığı furyasından kurtaramadı. Genç öğretmenlerin yapabileceği kanımca üç şey var: 1. Memur olduktan sonra KPSS dahil olmak üzere sınavların ikna gücünden ve ideolojik etkisinden arınmaya çalışabilirler. Bu arınma çabasına, okul içinde ve okullar, MEB ilçe müdürlükleri arasında süregelen ve tamamen gayri resmi olan sınav rekabeti dahil olmalıdır. Bilindiği gibi, okullar ve MEB müdürlükleri, öğretmenleri öğrencilerinin merkezi sınav sonucuna dayalı olarak birbiriyle bir nevi yarıştırmaktadır. Halbuki bu yarışmaya kimse dahil olmak zorunda değildir, çünkü yarışmanın ne yasal bir dayanağı var, ne de somut (örneğin parasal) bir yaptırımı. 2. Öğretmenler, kendi öğrencilerini merkezi sınav başarıları değil de (üzerine kafa yordukları ve öğrencilerinin yararına olmadığını düşündükleri konu ve uygulama biçimlerini ededikleri) müfredatların öngördüğü hedefler doğrultusunda değerlendirmeye dikkat edebilirler. Bu şekilde öğrencilerini, en azından okul içinde, merkezi sınavların beraberinde getirdiği standardizasyondan muaf tutabilirler. 3. Öğretimde deneyim kazandıkça genç öğretmenler, deneyimli meslektaşları gibi müfredatı kendi bildikleri doğrultusunda kullanıp öğrencilere gerekli gördükleri aktivite ve öğrenme faaliyetlerini yaptırabilirler. Bunun için sendikalarında ya da derneklerinde çalışma grupları oluşturabilirler. 4. Ve elbette merkezi sınav sisteminin sakıncalarını siyasi olarak dile getirebilirler. Ancak bunu yaparken merkezi sınavlara bir alternatifin geliştirilmesinin hiç de kolay olmadığını bilmekte yarar var. Deneyimli öğretmenlere gelince, onlar zaten müfredatı kendi deneyimleriyle harmanlayarak hayata geçirmekteler ve bence bu iyidir. Siyasi olarak, daha önce bahsettiğim rekabet ortamında genelde başarılı olan bu deneyimli meslektaşlar,

dezavantajlı okullarda çalışan öğretmenlerle dayanışmayı kuvvetlendirebilirler. Özellikle öğrenci, öğretmen ve okullar arasındaki rekabetin eğitime hiç bir katkı vermediğini, tam tersine, eğitimin faydalarını dar bir sınav sonucuna indirgediğini vurgulayabilirler. Yine de genç olsun deneyimli olsun öğretmenlerin hareket alanının ve bir alternatif üretme olanaklarının çok sınırlı olduğunu unutmamak lazım. Çünkü eleştirel öğretmenlerin kendi pratikleri dahi çalıştıkları okulun imkanları ve öğrencilerinin toplumsal konumlarınca biçimlenmektedir.

Bitirirken, Eğitim ve Toplumsal Dinamikler kitabı ve arkasında duran araştırma projesi nasıl ortaya çıktı? Neden bize anlattığınız konulara merak saldınız? Bilimsel kaygınız neydi acaba?

Arnd M. Nohl: Araştırma projemiz birçok sosyal bilimsel proje gibi hem gündelik hayattaki deneyimlerimizin hem de bazı bilimsel kaygılarımızın ürünüydü. İlki söz konusuysa, Nazlı hem zamanında Türkiye’de öğretmen olarak çalışmıştı, hem de uzun yıllardır eğitimi sosyolojik bir bakış açısından irdeleyen biri olarak, müfredatı teknik bir sorun olarak değil, toplumsal bir mesele, toplumsal yapının yeniden üretilmesinde bir araç olarak gören bir eğitimci. Ben ise 1993/1994 yıllarında Hacettepe Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi’nde eğitim bilimleri okuduktan ve bu eğitim fakülteleri arasındaki müthiş farkı gördükten bu yana, Türkiye’deki eğitim sistemine ilgim hep devam etmişti. Ayrıca az önce bahsettiğim Temel Eğitime Destek Projesi’nin yetişkin eğitim ayağında part-time olarak çalışmışlığım var. Bilimsel merakımıza gelince, Türkiye’deki müfredat değişimini araştırmanın bize üç konuyu daha iyi anlama fırsatı vereceğini düşünmüştük: 1. Müfredat bir kurallar toplamıdır ve bu kurallar, bir örgüte, örneğin okul örgütüne bir faaliyet biçimini empoze etmeyi amaçlar. Ancak örgütlere baktığımızda kural ile pratikler arasında müthiş farklar olabilir. Örneğin daha önce bahsettiğimiz gibi müfredatlar, farklı okullarda tamamen zıt şekillerde uygulanmaktadır. Okul örgütlerinde kurallar ile pratikler arasındaki ilişkiyi daha yakından anlamaya çalıştık. 2. Bir okul örgütünde müfredatlar uygulanırken, öğrencilerin geldiği toplumsal konumların da etkili olduğunu biliyoruz. Şimdi Türkiye’de müfre-

datlar, bir kural olarak ülkenin her köyünde, her kasabasında ve her metropolünde, yani oldukça farklı ortamlarda ve yaşam koşullarında geçerli kılınmıştır. Bu noktada müfredatların bu kadar farklı toplumsal ortamlarda nasıl kullanıldığını ve ne tür değişikliklere uğradığını merak ettik. 3. Eğitim genelde, toplumsal değişimin hem bir aracı hem de bir nesnesi olarak görülmekte. Ancak toplumsal değişim, aynı yöne ve aynı hızla ilerlemektense, farklı toplumsal çevreler ve değişik alanlar (örneğin ekonomi, politika, aile) arasında heterojenleşebilir, karmaşıklaşabilir. Hatta şöyle ki, eğitim ve özellikle müfredatlar, toplumsal değişimi aynı hizaya, aynı çizgiye getirmek için, yani toplumu homojenleştirmek için bir standardizasyon aracı olarak görülebilir. Araştırdığımız nokta, acaba eğitim ve müfredatlar, toplumu ne kadar homojenleştirebilir ve ne ölçüde bizzat toplumun heterojen (ve çoğu zaman da eşitsiz) yapısından etkilenmektedir. Umarım bu üç bilimsel soruya verdiğimiz yanıtları bu söyleşide, kabaca da olsa, anlatabilmişizdir. Araştırmamızla daha yakından ilgilenenlere, şimdilik sadece İngilizce olarak yayınlanmış olan kitabımızın bir an önce bir Türkçe tercümesini sunmaya çabalıyoruz.

E.P. : *Bu önemli konudaki değerli görüşlerinizi ve araştırma çabalarımızı paylaştığınız için teşekkür ederiz.*