

ELEŞTİREL politik eğitim dergisi pedagoji

yıl 2 / sayı 9 (Mayıs - Haziran 2010)

Fiyatı 6 TL.

ISSN 1308-7703

HALKIN GAZETESİ
BİR GÜN

ELEŞTİREL Pedagoji - politik eğitim dergisi 9

**Ulus devletin
üniformasından
postmodern
kapitalizmin
“serbest kıyafet”ine**

**Küreselleşme
ve
yeni
emperyalizme
karşı eğitim**



Birleşmiş Milletlerin eğitim ve sosyal politikaları üzerine politik bir analiz

Eğitimde yapısal dönüşüm, fonlanmış eğitim projeleri ve bıraktığı izler

23 Nisan ve öteki çocuklar

23 Nisan'ın pedagojisi

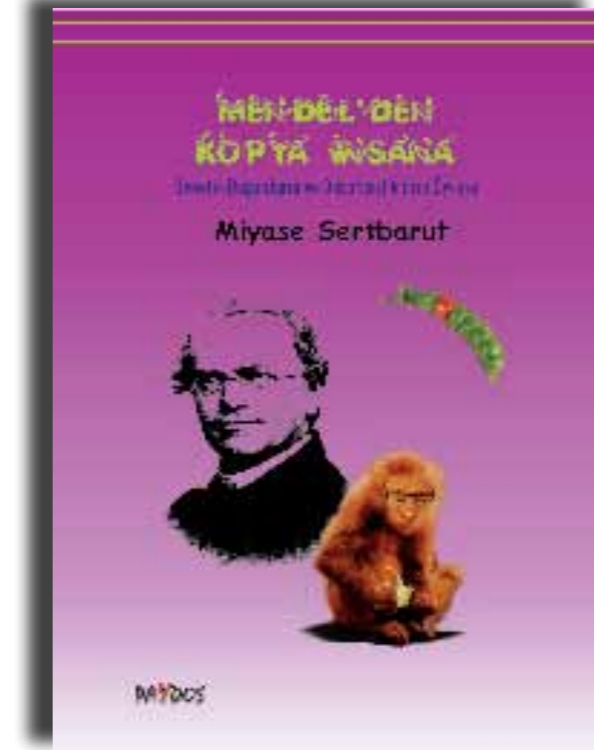
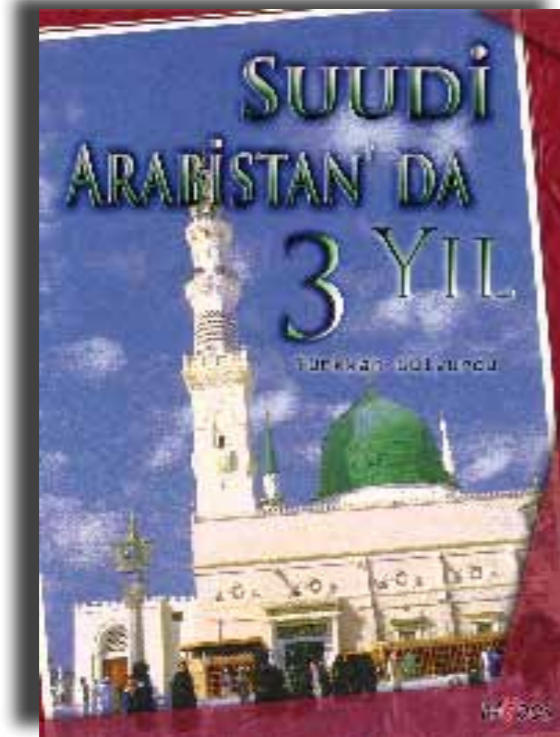
Milli eğitimin sözde demokratik özde otoriter anlayışı

Çelik Kafesin akademik boyutu

Köy Enstitülerinden eğitim fakültelerine öğretmen yetiştirme

“Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri Buluşması” üzerine





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

Genel Yayın Yönetmeni
Kemal İnal

Editörler
Mustafa Kemal Coşkun
Mehmet Toran - Murat Kaymak

Yayın Kolektifi

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

Kapak / Dizgi / Tasarım: Paydos Yayıncılık
Baskı: Matsa - ANKARA (www.matsa.com.tr)
(İki ayda bir yayımlanır)

Adres

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

Abonelik

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

Hesap Nu:

İş Bankası
IBAN:TR170006400000142280799841
Posta Çeki: 5765393

Birleşmiş Milletlerin eğitim ve sosyal politikaları üzerine politik bir analiz 2
Tarık Soydan

Küreselleşme ve yeni emperyalizme karşı eğitim 17
Peter McLaren - Ramin Farahmandpur

Eğitimde yapısal dönüşüm, fonlanmış eğitim projeleri ve bıraktığı izler 37
Ergül Adıgüzel

Ulus devletin üniformasından postmodern kapitalizmin “serbest kıyafeti”ne 54
23 Nisan’ın pedagojisi 57
Kemal İnal

23 Nisan ve öteki çocuklar 60
Mehmet Toran

Milli Eğitimin sözde demokratik özde otoriter anlayışı 65
Medet KAYA

Çelik kafesin akademik boyutu 68
A. Varnas YILDIRIM

Köy Enstitülerinden eğitim fakültelerine öğretmen yetiştirme 72
Rıfat Okçabol

“Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri Buluşması” üzerine 77
Müslüm Kabadayı

Birleşmiş Milletlerin eğitim ve sosyal politikaları üzerine politik bir analiz

*Tarık Soydan

Özet

II. Dünya Savaşı sonrasında dünya barışını ve güvenliğini korumak, uluslararası ekonomik, toplumsal ve kültürel işbirliği geliştirmek amacıyla kurulan Birleşmiş Milletler Teşkilatı (BM), Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) ve Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) aracılığıyla eğitim, kültür ve sosyal politika alanlarında faaliyet göstermektedir. BM ve alt kuruluşlarının eğitim ve sosyal politika alanlarında yürüttüğü program, proje ve kampanyalar toplumsal eşitsizlikleri ve ayrımcılıkları azaltmaya dönük hedefler taşımaktadır. Ancak bu kuruluşlar toplumsal eşitsizlikleri ve ayrımcılıkları çok yönlü olarak üreten yapısal nedenleri gözardı ettikleri, sorun çözme yaklaşımlarını hukuki temelde liberal hak ve özgürlüklere ilişkin referanslar üzerinden şekillendirdikleri, piyasacı ve sivil toplumcu öğeler üzerinden yönetişimci bir programla hareket ettikleri ve sorunları çözmek yerine “sürdürülebilir” ve “kullanılabilir” toplumsal koşullar yaratmaya dönük parçacı pratikler izledikleri için, hem yeterince başarılı olamamakta hem de toplumsal ölçekte sorun çözme yöntemlerine dair yanlış bir bilinci meşrulaştırmaktadırlar.

Giriş

19. Yüzyıl sonuna gelindiğinde Batılı toplumlara bir iyimserlik hakimdir. Toplumsal mücadele süreçlerinin ve yüzyılları bulan deniz aşırı sömürgeciliğin trajik ağırlığı ortadan kalkmış gibidir. Birkaç yüzyılı bulan ekonomik ve toplumsal gelişme, insanlığın üzerinde huzur, barış ve mutlulukla yaşayabileceği koşulları yaratmıştır! Tek tek insanların ve ulus formunda toplumların kendi kaderlerini belirleyebileceklerine ilişkin her geçen gün gelişen bir inanç vardır. Aydınlanma ve modernleşme bireyi geleneksel bağlarından kurtarıp özgür kılmış, toplumların üretim güçleri hiç olmadığı kadar gelişmiştir!

Bu iyimser tablo bir dünya sistemi olarak gelişen kapitalizmin yüzyılın sonundan itibaren krize girmesiyle birlikte değişmeye başlar. Mal ihracı yanında sermaye ihracının da büyük önem taşımaya başlaması, üretim ve dağıtımın büyük tröst ve kartellerinin elinde merkezleşmesi, banka ve sanayi sermayesinin birleşip mali sermayeyi oluşturması, dünyanın büyük kapitalist güçler arasında nüfuz alanlarına bölünmesi ve bu bölünmenin büyük kapitalist güçler arasında paylaşım mücadelesini ivmelemesi olgularını içine alan emperyalizmin (Harris, 1993, 191-194) ortaya çıkması ile birlikte başkalarının refahına ve özgürlüğüne kast etmeksizin kapitalizm koşullarında yol almanın imkansız olduğu görülmeye başlanmıştır. Hızla gelişen milli-

yetçilikler aynı coğrafyaları ve toplumsal koşulları paylaşan halkları karşı karşıya getirmiş; I. Dünya Savaşı'na kadar giden bu gelişmelerin sonrasında krize çözüm bulamayan egemen sınıflar toplumsal üstünlüklerini koruyabilmek için siyasal üstünlüklerinden görece olarak vazgeçmek durumunda kalmışlar ve sonraki yıllarda faşizm ve faşizan/otoriter siyasal hareketler/rejimler güçlenmiştir.

Kapitalizme alternatif bir toplumsal tahayyül geliştirmek isteyenler için de 19. yüzyıl sonrası elverişli koşullar sağlamaktan uzaktır. Avrupa'nın gelişmiş kapitalist devletlerinin işçi sınıfları belli toplumsal kazanımlar elde etmekle birlikte kendi çıkarlarını bir bütün halinde “ulus”un çıkarları haline getirecek toplumsal hamleden uzaklaşmıştır. Özgün Marksçı tezin toplumsal dönüşüm tasavvuru hiç değilse bu yönüyle yanlışlanmış, dönüşümün sarkacı “Doğu”ya kaymıştır. “Doğu” ise kendi az gelişmişliği ile maluldür ve elverişsiz ekonomik, siyasal ve kültürel koşullarda köktenci bir dönüşüm programını yalnız başına uygulamaya çalışmanın bir dizi handikapını doğallığıyla yaşamıştır.

19. Yüzyılın Batı'da yarattığı iyimserliğin, Hobsbawm (2008)'ın verdiği rakamlarla, 20. yüzyıl içinde 187 milyon insanın ölümü, milyonlarca insanın yaşadığı devasa mağduriyetlerle yitip gitmesi sürecinde “ortak akıl” egemen kılacak kurumsallaşmalar arama davranışı yaygınlaşmıştır.

Aslında gerek pre-kapitalist gerekse kapitalist toplumsal formasyonlarda, üretim tarzının ve egemenlik ilişkilerinin yeniden üretimini garanti edecek uluslararası kurumsallaşmalara yönelik ilgi ve özlem tarihin başlangıcından bu yana varolagelmıştır. Bir zamanların “pax –Romana” sı, Napolyon savaşları ile Avrupa yeniden şekillendirildikten sonra yeni çağlarda önce “pax- Britanya” ya son-

ra da “pax- Americana” ya dönüşmüştür. Bu formu ve bununla çelişen/çatışan diğer hegemonik formları korumanın ve geliştirmenin olanakları da uluslar arası hukukta aranmıştır. Sosyalistlerin “enternasyonal” arayışı da sosyalist dünya görüşünün uluslar arası geçerliliğini sağlamaya yönelik olması dolayısıyla farklı bir “pax” arayışına karşılık gelmiş ve bu arayış da reel sosyalist insanın tarihsel ve toplumsal sınırlılıkları nedeniyle aynı uluslararası hukuk zeminine bel bağlamıştır.

İşte bu uluslararası zeminin adı önce Milletler Cemiyeti (Cemiyet-i Akvam) sonra da Birleşmiş Milletler olmuştur. Reel sosyalist deneyimlerin çöküşünün ardından ise Birleşmiş Milletler Teşkilatı, Amerika Birleşik Devletleri başta olmak üzere büyük kapitalist devletlerin tam hegemonyasında bir kurum olarak dünya genelinde küresel siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel politikaların belirlenmesinin önemli bir gücü ve IMF, Dünya Bankası gibi diğer hegemonik kurumlarla beraber yeni liberal politikaların önemli bir aktörü haline gelmiştir.

“Şeytanın en büyük hüneri kendisinin olmadığını insanları inandırmasıdır” der Yeni Ahit! Birleşmiş Milletler Teşkilatı'nın siyasal olarak “dünya barışını korumak” söylemi altında küresel güç hiyerarşisini meşrulaştırmayı, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO), Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) gibi alt kuruluşları aracılığıyla geliştirdiği sosyal politikalarla da kapitalizmin olağan gelişmesinin yarattığı (ve dünyayı büyük kapitalist şirketler lehine tek bir ekonomik faaliyet alanı haline getirme sürecinin artırdığı) ülkeler, bölgeler, sınıflar ve çeşitli toplumsal kesimler arası toplumsal eşitsizliklerin asıl kaynağını ve doğallığıyla köktenci ve gerçek çözümlerini gözlerden uzak tutmayı hedeflediği iddia edilebilir.

* Arş. Gör. Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü / soydantarik@yahoo.com

Bu çalışma ile, Birleşmiş Milletler Teşkilatı'nın çeşitli kuruluşları aracılığıyla uyguladığı ya da uygulanmasına ön ayak olduğu sosyal politikaların, (özel olarak eğitim politikalarının) kamu politikası analizi yaklaşımıyla ele alınıp irdelenmesi hedeflenmiştir. Kamu politikası genel olarak kamu otoriteleri tarafından yapılan ya da yapmaktan kaçınılan işlev ve faaliyetler olarak tanımlanır, kamu politikası analizi kamu otoritelerinin kamu hizmetleriyle ilgili olarak yaptıkları ya da yapmaktan kaçındıkları şeyleri çözümlenmek ve anlamak olarak tanımlanabilir.

Çalışmanın birinci bölümünde Milletler Cemiyeti ve Birleşmiş Milletler Teşkilatına ilişkin tarihsel ve kurumsal bilgiler özetlenmiş, ikinci bölümde Birleşmiş Milletler'in eğitim ve kültür politikaları konusunda öne çıkan iki kuruluşu, UNICEF ve UNESCO özetle ele alınmış, üçüncü bölümde bu kuruluşların Türkiye'de uyguladığı ya da uygulanmasına önayak olduğu eğitim programları, kampanyalar ve projelerin bazıları üzerinde durulmuş, dördüncü bölümde seçilmiş bazı temalar üzerinden Birleşmiş Milletler'in sosyal sorunlara ve eğitim alanına yönelik politikaları tartışılmıştır.



Birleşmiş Milletler Teşkilatı

Birleşmiş Milletler'in öncülü sayılabilecek Milletler Cemiyeti, I. Dünya Savaşı'nın ardından Paris Barış Konferansı'nın 25 Ocak 1919'da yapılan toplantısının "uluslararası barışı ve güveni sağlayacak ve devam ettire-

cek bir Milletler Cemiyeti kurulması" kararı doğrultusunda, İsviçre'de, 10 Ocak 1920 tarihinde, "Cemiyet-i Akvam" adıyla kurulmuştur. 6 Temmuz 1932'de Cemiyet-i Akvam, Türkiye'yi üyeliğe davet etmiş, 9 Temmuz'da TBMM Türkiye'nin Milletler Cemiyeti'ne giriş davetini onaylamış ve 18 Temmuz 1932'de Türkiye, Cemiyet-i Akvam'a resmen üye olmuştur.

Amacı, "ülkeler arasında yaşanabilecek sorunları barışçı yollarla çözmek" olarak tanımlanan Cemiyet dünya kapitalizmin yapısal krizinden kaynağını alan siyasal gerilimler nedeniyle fazla bir varlık gösterememiş ve II. Dünya Savaşı sonrasında, 18 Nisan 1946'da Cenevre'de toplanan konferansta cemiyetin dağılmasına karar verilmiştir.

Milletler Cemiyeti'nin işlevsiz hale gelmesinin ardından 24 Ekim 1945'te Birleşmiş Milletler Teşkilatı kurulmuştur. "Dünya barışını, güvenliğini korumak ve uluslararası ekonomik, toplumsal ve kültürel bir işbirliği oluşturmak" amacıyla kurulmuş olan Birleşmiş Milletler kendini "adalet ve güvenliği, ekonomik kalkınma ve sosyal eşitliği uluslararası tüm ülkelere sağlamayı amaç edinmiş global bir kuruluş" olarak tanımlamaktadır. Örgütün, kurulduğu yıllarda 51 olan üye sayısı bugün itibarıyla 192'ye ulaşmıştır. Türkiye kurucu üyelere biridir. Örgütün genel merkezi New York'tadır ve bu merkezde üye ülkelerle her yıl düzenli toplantılar gerçekleştirilmektedir.

Birleşmiş Milletler fikri ilk olarak, II. Dünya Savaşı'nın bitiminde savaşın galibi ülkeler tarafından, ülkeler arasındaki anlaşmazlığı ortadan kaldırarak ileride meydana gelebilecek ve kendi güvenliklerini tehdit edebilecek bir savaşın önüne geçebilmek amacıyla ortaya atılmıştır. Örgüt yapısının halen bu amacı koruduğunun göstergelerinden biri BM Güvenlik Konseyi'nin varlığı ve çalışmalarıdır. Gü-

venlik Konseyi her türlü kararı veto etme yetkisine sahip ve değişmez beş ülkeden ve değişken olan on ülkeden oluşmaktadır. Güvenlik Konseyi'nin daimi üyeleri Amerika Birleşik Devletleri, Rusya, Çin Halk Cumhuriyeti, İngiltere ve Fransa'dır.

Örgüt yapısal olarak idari bölümlere ayrılmıştır; Genel Kurul, Güvenlik Konseyi, Ekonomik ve Sosyal Konsey, Yönetim Konseyi, Genel Sekreterlik ve Uluslararası Adalet Divanı. Örgütün sosyal faaliyetlere dönük organı Ekonomik ve Sosyal Konsey'dir. Her üye devletin bir kişiyle temsil edildiği bu konsey, ekonomik, sosyal, kültürel alanlarda, eğitim ve sağlık alanlarında ve bunlarla ilgili başka alanlarda uluslararası sorunlar üzerinde araştırmalar yapmakta, raporlar hazırlamakta ya da bunların yapılıp hazırlanmasına önayak olmakta ve bütün bu sorunlara ilişkin olarak Genel Kurul, Birleşmiş Milletler üyeleri ve ilgili uzmanlık kuruluşlarına tavsiyelerde bulunmaktadır.



Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) ve Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO)

UNICEF 1954 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından "çocuk haklarının korunması adına tanıtım ve savunu çalışmaları yapmak, çocukların temel gereksinimlerinin karşılanmasına yardımcı olmak ve çocukların potansiyellerini eksiksiz biçimde gerçekleştirmek için fırsatlar yaratmak" üzere görevlendirilmiş bir kuruluştur.

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (ÇHS) doğrultusunda faaliyet gösteren UNICEF, "çocuk haklarına kalıcı etik ilkeler olarak yerleşiklik kazandırmak ve çocuklara yönelik davranışları uluslararası standartlara kavuşturmak" için çaba göstermektedir. UNICEF'e göre çocukların yaşatılmaları, korunmaları ve gelişmeleri insanlığın gelişme ögesi olan evrensel kalkınmanın belirleyicileridir. UNICEF siyasi istekliliği ve maddi kaynakları harekete geçirerek, özellikle gelişmekte olan ülkelerde çocuklara öncelik verme ilkesinin yerleşmesi için çalışmakta ve çocuklarla ailelerine yönelik politikaların saptanması ve hizmetlerin götürülmesine yardımcı olmaktadır (UNICEF Hakkında, 2010).

Tek tek ülke programları aracılığıyla kadınların ve kız çocukların eşit haklara kavuşması ve çeşitli topluluklarının siyasal, sosyal ve ekonomik kalkınma süreçlerine tam olarak katılabilmesi için çaba göstererek Birleşmiş Milletler'in benimsediği "sürdürülebilir insani kalkınma" hedeflerine ulaşılmasına ve Birleşmiş Milletler kuruluş bildirgesinde yer alan "barış ve sosyal ilerleme vizyonunun gerçekleşmesi"ne katkı sağlamayı hedefleyen UNICEF, hükümetler, Sivil Toplum Kuruluşları (STK), diğer Birleşmiş Milletler kuruluşları ve özel sektörden ortaklarla birlikte çalışmalar yürütmekte; çeşitli projeleri desteklemekte, çocukları koruma amacıyla çeşitli hizmetler vermekte ve malzemeler sağlamakta, ayrıca ülkelerdeki siyasi gündemlerin ve bütçelerin çocukların yararına göre oluşturulmasına dönük çalışmalar yürütmektedir (UNICEF'in Çalışmaları, 2010).

Çalışmalarını beşer yıllık programlar halinde yürüten UNICEF, Birleşmiş Milletler'in 2015 yılı için tanımladığı hedefler çerçevesinde, beş yıllık dönemler için öncelikli konular belirlemekte ve bu konuları içeren programlar hazırlamaktadır. UNICEF'in günümüzde-

ki çalışma programları aşağıda sıralanan beş öncelikli konuyu kapsamaktadır (UNICEF'in Çalışmaları, 2010):

- *Erken Çocukluk Gelişimi: Her çocuğun beslenme, temiz su, temiz çevre ve korunma ihtiyaçlarının karşılanması,*
- *Kız Çocuklarının Eğitimi: Dünyadaki her çocuğun, özellikle de kız çocuklarının kaliteli bir ilköğretim eğitimi alması,*
- *Bağışıklama ve Daha Fazlası: Bütün çocukların önlenebilir ölüm ve sakatlardan korunması,*
- *HIV/AIDS: HIV virüsü ile AIDS hastalığının yayılmasının önlenmesi ve hastalıktan etkilenmiş çocuklarla gençlerin gerekli bakımı görmelerinin sağlanması,*
- *Çocukların Korunması: Çocukların şiddet, sömürü, taciz ve ayrımcılıktan uzak güvenli bir yaşam sürebilmeleri için her çocuğun korunmasının sağlanması.*



UNICEF, 1951 yılından bu yana, Türkiye'de hükümetler ile işbirliği halinde çeşitli çalışmalar yapmaktadır. Bu süre içinde UNICEF'in etkinliklerinin odak noktası ve kapsamı ihtiyaçlara göre değişkenlik göstermiş; önceleri çocuklara süt dağıtımı gibi temel gereksinimlerin karşılanmasıyla başlayan etkinlikler sonradan çocuk haklarını esas alan, çocukların yaşatılmaları, geliştirilme-

leri ve korunmaları amaçlarına yönelik olan geniş bir yaklaşımı benimsemiştir (UNICEF Nedir?, 2010).

UNICEF ve Türkiye'nin 2006–2010 dönemi kapsayan yeni Ülke Programı Eylem Planı (ÜPEP) çocuk koruma, eğitim ve erken dönem çocuk gelişimi alanlarına odaklanmış, insani kalkınma göstergelerinin düşük olduğu noktaları ve genel olarak düşük gelirli aileleri hedeflemiştir. ÜPEP özetle, kaliteli eğitim, erken çocukluk bakımı ve öğrenme, çocukların ve ergenlerin korunması ve katılımı, bilgilendirme ve sosyal politika alt başlıklarından oluşmaktadır (UNICEF Nasıl Yardım Ediyor?, 2010).

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) Birleşmiş Milletler'in sosyal faaliyetler, kültür ve eğitimle ilgili alt kuruluşlarından biridir. UNESCO'nun ana çalışma alanlarında birisini oluşturan eğitim, kuruluş tarafından bir insan hakkı olarak kabul edilmekte, eğitimde fırsat eşitliği ve eğitim hakkının kullanımı UNESCO'nun eğitime bakış açısının temelini oluşturmaktadır. Kendini ve işlevlerini tanımladığı metinlere bakıldığında UNESCO, temel eğitim hakkında bireylerin özgürce, eşit bir şekilde yararlanabilmesi, geri kalmış ve gelişmekte olan ülkelerde eğitim kalitesinin yükseltilmesi, mesleki eğitim yolu ile bireylerin sosyal ve ekonomik hayatlarının düzene sokulması gibi konularla ilgilidir. Ayrıca kuruluş, eğitimle bağlantılı, kırsal alanlardan kentlere göç, ülkeler arası göç, kontrolsüz ve hızlı kentsel gelişimlerin önlenmesi, fakirlikle mücadele, doğal kaynakların sürdürülebilir kullanımı gibi ikincil sorunların çözümü için de eğitimi önemli bir araç ve seçenek olarak değerlendirmektedir. UNESCO oluşturduğu bölgesel ve küresel ağlar yolu ile eğitim faaliyetlerinden farklı kültürlerden insanların birbirlerini tanımaları ve anlamalarına yardımcı

olmak için yararlanmayı böylece küresel barışın kurulmasına katkı yapmayı da hedeflemektedir (UNESCO'nun Eğitim programları, 2010).

UNESCO eğitimin toplumlar ve dünya için taşıdığı önemi vurgulamak ve dünya'nın eğitim konusunda gittiği yönü saptamak amacıyla her iki yılda bir Dünya Eğitim Raporu yayınlamaktadır. Ayrıca, UNESCO bireylerin temel eğitim hakkından yararlanmalarına vurgu yapmak üzere her yıl 8 Eylül tarihini Dünya Okuma-Yazma Günü olarak ilan etmiştir.

UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Türkiye'de UNESCO'nun belirlediği önceliklere göre faaliyet yürüten bir komisyondur. Bu komisyon "Herkes için Eğitim" ve Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim" konularına öncelik veren çalışmaları koordine etmekte ve desteklemektedir. UNESCO kaynaklarına göre, "Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim" eyleminin temel amacı; eğitim ve öğrenme şansına sahip her bireyin doğal kaynaklardan yararlanma ve sürdürülebilir bir yaşam biçiminin etkin kılınması konusunda bilgi sahibi olabilmesini sağlamaktır. Bu yolla uzun dönemde bir toplumsal dönüşümün gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir. Hedeflenen toplumsal dönüşümü gerçekleştirebilmek için önerilen ana faaliyetler şunlardır (Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim, 2010):

- *İlgililer arasında etkileşim, bilgi ve deneyim paylaşımı ile bağlantıları güçlendirmek,*
- *Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim konusunda eğitim ve öğretim kalitesini arttırmak,*
- *Ülkelerin Bin Yıl Kalkınma Hedefleri'ne ulaşmalarını sağlamak üzere yardımcı olmak,*
- *Ülkelere eğitim reformu çalışmalarında Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim konusunda politika oluşturmalarına yardımcı olmak.*

Türkiye'de Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim konusunda Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü ve Çevre ve Orman Bakanlığı çeşitli çalışmalar yapmaktadır.

Birleşmiş Milletler Teşkilatı ve Alt Kuruluşlarının Eğitim ve Sosyal Hizmetler Alanındaki Faaliyetleri

Eylül 2000'de toplanan BM Genel Kurulu'nda 147 devlet ya da hükümet başkanı (ve toplam 189 üye ülke) "küresel düzeyde insan onuru, eşitlik ve esenlik ilkelerinin güçlendirilmesi için topluca taşıdıkları sorumluluğu" kabul ederek Binyıl Bildirgesi'ni ilan etmişlerdir. Bildirgede geçen ilkelerin hayata geçirilmesi için sekiz hedef belirlenmiştir. Bu sekiz hedef her bir ülke için 2015 yılına kadar sürdürülebilir kalkınma ve yoksullukla mücadele alanında sağlanan ilerlemeyi ölçülebilir ve izlenebilir bir biçimde gösterecek şekilde düzenlenmiştir (Birleşmiş Milletler Türkiye, 2010).

BM Genel Kurulu'nun belirlediği sekiz hedef şöyle sıralanabilir: Mutlak yoksulluk ve açlığı ortadan kaldırmak, tüm bireylerin eğitim almasını sağlamak, kadınların durumunu güçlendirmek ve toplumsal cinsiyet eşitliği sağlamak, çocuk ölümlerini azaltmak, anne sağlığını iyileştirmek, çevresel sürdürülebilirliği sağlamak, kalkınma için küresel ortaklık sağlamak (BM Binyıl Hedefleri, 2010).

Bu ilkelere eğitimden dönük olanlar için UNESCO ve UNICEF tarafından bir dizi program geliştirilmekte ve proje yürütülmektedir. Bu program ve projelerin Türkiye'de de uygulanan başlıcaları aşağıda kısaca ele alınmıştır.

Herkes İçin Eğitim

Herkes için eğitim UNESCO'nun eğitim alanında geliştirdiği programlardan birisidir. Program 1990 yılında düzenlenen Herkes

İçin Eğitim Konferansı'nda (Conference on Education for All in 1990) başlatılmış olan, çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin temel eğitimden yararlanmasını hedefleyen küresel bir programdır. Programın içeriğinde asıl olarak temel eğitim, yetişkin okur-yazarlığı, cinsiyet eşitliği sorunu ve eğitimde kalite sorunları gibi konular yer almaktadır.

Program kapsamında hedefler net olarak belirlenmekle birlikte ülkelerin taahhüt ettikleri sonuçlara ulaşılması pek mümkün olmamıştır. Bu nedenle programın başlatıldığı dönemden 10 yıl sonra Dakar (Senegal)'da düzenlenen uluslararası konferansta 2015 hedefleri (Education Goals) saptanmıştır. UNESCO, eğitim konusunda faaliyet gösteren hükümet kuruluşları, sivil toplum örgütleri ve medya arasında 2015 hedeflerine ulaşılması için faaliyetlerin eşgüdümünü sağlamaya ve böylelikle bilgi ve deneyim paylaşımını mümkün kılmaya çalışmaktadır (Herkes İçin Eğitim, 2010).

Türkiye'de Herkes İçin Eğitim Programı kapsamında ya da bu programla uyumlu şekilde çeşitli faaliyetler yürütülmektedir. "Haydi Kızlar Okula!", "Baba Beni Okula Gönder" kampanya ve projeleri ile çeşitli okumaz yazma kursları bu faaliyetlerdendir.

Haydi Kızlar Okula!

Bu kampanya 2001 yılında Türkiye'de ilköğretim çağında olup da okula gitmeyen/gidemeyen kabaca 1 milyon çocuğun olduğu, ilköğretim düzeyinde okullaşmada cinsiyetler arasındaki farkın %7 olduğu, başka bir deyişle, ilköğretim çağında olup da okula gitmeyen kız çocuk sayısının aynı durumdaki erkek çocuk sayısından 600,000 daha fazla olduğu şeklindeki bir dizi tespitle 2003 yılı Haziran ayında Van ilinde başlatılmış ve kampanya kızlar açısından okullaşma düzeyinin en düşük olduğu 53 ilde kaliteli eğitim imkanı sağlayarak ilköğretim düzeyinde okullaşmadaki cinsiyet eşitsizliğini 2005 yılı so-

nuna kadar kapatmayı hedeflemiştir (Haydi Kızlar Okula! Kızların Eğitimi Programı 2001–2005, 2010).

Kız Çocuklarının Okullaşmasına Destek Kampanyası ya da "Haydi Kızlar Okula!" kızların okula gitmesini engelleyen okul ve derslik yetersizliği, okulların genellikle yerleşim yerlerinden uzak olması ve birçok ailenin özellikle kız çocuklarının bu kadar yol gitmesini istememeleri, ailelerin, çocuklarını, fiziksel koşulları elverişsiz, örneğin tuvaletsiz, su şebekesi olmayan okullara göndermek istememeleri, birçok ailenin ekonomik güçlük içinde olması, ailelerin yetişkin erkekleri ve erkek çocukları kadınlara ve kızlara göre önde tutan geleneksel önyargıları, çocukları evde çalıştırarak aile gelirine ek katkı sağlama eğilimi, birçok ailenin kızlarının bir an önce evlenmesini eğitimden daha önemli sayması, kırsal bölgelerde kadın rol modellerinin nadiren görülmesi ya da hiç olmaması, orta öğrenim imkanlarının sınırlı olmasının ilköğretime yönelik ilgiyi azaltması gibi karmaşık ekonomik ve toplumsal etmenler dizisini ele almak iddiasında olmuştur.

Kampanya ilk yılında kız çocukların okullaşma oranlarının en düşük olduğu 10 Güneydoğu ilinde yoğunlaşmıştır. 2004 yılında ise bu 10 ile 23 yeni il daha eklenmiştir. Kampanya kapsamında Türkiye'de eğitimin genel durumunu toplumsal cinsiyet açısından ele alan bir araştırma başlatılmış ve bu araştırma 2003 yılı baharında tamamlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve UNICEF arasında 2005 yılına kadar eğitimde cinsiyet eşitliğine ulaşmasını karara bağlayan bir protokol imzalanmıştır. Amaç ve hedefleri net olarak belirlemek amacıyla 2003 yılı Haziran ayında bir paydaşlar toplantısı düzenlenmiştir. Kampanyanın ilk yılında fazladan 40,000 kız çocuğunun okula kaydolması çalışmanın başarısı için atılan önemli bir adım olarak değerlendirilmiştir.

Kampanyanın başarılı olabilmesinde sektörler arası işbirliğinin kilit öneme sahip olduğu belirtilmiş, çeşitli bakanlıklar arası koordinasyon yanı sıra Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK), Diyanet İşleri Başkanlığı ve UNICEF yetkililerinden oluşan bir Yürütme Kurulunun oluşturulması planlanmıştır. Ayrıca Birleşmiş Milletler Ülke Ekibi, kız çocukların eğitiminin, Birleşmiş Milletler Kız Çocuklarının Eğitimi Girişimi'nin (UNGEI) Türkiye'deki önceliği olmasını kabul etmiştir. Bu girişim uygulayıcılar için görsel malzeme, afiş, broşür, rozet ve video gibi tanıtım materyalleri hazırlanmıştır. Bu materyaller ülke genelinde yaygın olarak kullanılmıştır.

Proje ya da kampanya için ihtiyaç duyulan kaynak kamu finansmanı yanında özel sektörden gelen doğrudan maddi yardım ya da aynı katkı biçimindeki destekler ile sağlanmıştır.

Okul Ekliyoruz

Çeşitli nedenlerle okula gitmeyen/gönderilmeyen kız çocuklarına yönelik geliştirilen "Haydi Kızlar Okula!" kampanyasından sonra sahadan alınan bilgiler okulların sayısal yetersizliklerinin önemli bir sorun olduğunu göstermiş, bu sorunu çözmek için "Okul Ekliyoruz" kampanyası başlatılmıştır. Bu kampanya ile yeni okul ve sınıflar yapılması sağlanmıştır (Okul Ekliyoruz, 2010).

Önce Çocuklar

UNICEF'e göre, Önce Çocuklar, giderek yaygınlaşan çocuk ihmal ve istismarları ve çocukların ana-baba bakımından yoksun kalma sorunuyla mücadele etmek için, sistematik araştırma, izleme ve veri toplama gibi etkinlikler düzenlenmesine önayak olacak; önleme çalışmaları ve çocukların korunmasına yönelik daha fazla politika ve yasa geliştirilmesi gibi yollarla kurumsal duyarlılığı ve ka-

pasiteyi artıracaktır. Bunu başarmak için Hükümet, Avrupa Birliği (AB), UNICEF ve çeşitli STK'larla işbirliği içinde hareket edilecektir (Önce Çocuklar: Türkiye'de Çocuklar için İyi Yönetişim, Koruma ve Adaletle Doğru, 2010).

Proje kapsamında yapılması gerekenler şöyle sıralanmıştır:

- Çocuk adalet ve koruma sistemlerinde görevli profesyonellerin çocuk haklarını koruma ve gerçekleştirme kapasitelerinin güçlendirilmesi
- Kanunla ihtilafa düşen çocuklar için alternatif uyumsuzluk çözüm mekanizmaları sağlanması
- Sistem dışında kalan çocuklara telafi eğitimi ile ikinci bir fırsat sağlanması
- Toplumun bütün kademelerinde toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması
- En kötü biçimlerdeki çocuk işçiliğinin azaltılması
- Aile arabuluculuğu ve alternatif bakım-koruma modelleri dahil olmak üzere önleyici mekanizmaların devreye sokulması
- Ana-babaları veya onlara bakmakla yükümlü kişilerle birlikte yaşamayan çocuklar için kurumlara yerleştirme yerine alternatif aile ortamları sağlanması
- Kurumlarda ve koruyucu ailelerin yanında yaşayan çocukların bakım ve korunmalarına yönelik asgari standartların geliştirilmesi
- Haklarından yararlanmaları ve kendilerini koruma bilincine sahip olmaları için ergenlerin yaşam becerilerinin geliştirilmesi.

Birleşmiş Milletler Eğitim ve Sosyal Politikaları Üzerine Bir Politika Analizi Denemesi

Birleşmiş Milletler ve alt kuruluşlarının eğitim ve diğer sosyal politika alanlarına yaklaşımı iki boyutta ele alınabilir. Birinci boyut bu kuruluşların dayandıkları felsefi-hukuksal temel ve faaliyetlerine rehberlik eden temel hak ve özgürlükler yaklaşımıdır. İkinci boyut ise bu kuruluşların sorun çözme yaklaşımlarıdır.

Liberal Felsefi ve Hukuki Yaklaşım

Birleşmiş Milletler ve alt kuruluşlarının temel hak ve özgürlükler yaklaşımına dayanak oluşturan iki temel hukuki metinden söz edilebilir: “İnsan Hakları Evrensel Beyanname-si” ve “Çocuk Haklarına Dair Sözleşme.”

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun 10 Aralık 1948 tarihli kararıyla ilan edilen İnsan Hakları Evrensel Beyanname-si “insanlık ailesinin bütün üyelerinde bulunan haysiyetin ve bunların eşit ve devir kabul etmez haklarının tanınması hususunun, hürriyetin, adaletin ve dünya barışının temeli olmasına” dair bir önsözle başlamakta ve 26. maddesinde eğitim hakkını düzenlemektedir.

Sözleşmenin 26. maddesine göre, herkes eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel eğitim aşamasında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitim herkese açıktır. Yüksek öğretim, yeteneklerine göre herkese tam bir eşitlikle açık olmalıdır. Eğitim insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarıyla temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalı, bütün uluslar, ırklar ve dinsel topluluklar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu özendirilmeli ve Birleşmiş Milletler'in barışı koruma yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir (İnsan Hakları Evrensel Beyanname-si, 2010).

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu Tarafından 20 Kasım 1989 tarihinde benimsenen “Çocuk Hakları Sözleşmesi” 2 Eylül 1990 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Türkiye dahil olmak üzere 142 ülke sözleşmeyi imzalamış ya da onay ve katılma yoluyla taraf devlet durumuna gelmiştir. Sözleşmeyle çocuk haklarının korunması amaçlanmış ve taraf devletlerin sözleşme maddelerine kesinlikle uymaları gerektiği hükme bağlanmıştır.

Sözleşme'nin 28. maddesi eğitim ve öğretim hakkına ilişkindir. Bu maddeye göre, taraf devletler, çocuğun eğitim ve öğretim hakkının fırsat eşitliği temeli üzerinde gerçekleştirilmesi görüşüyle özellikle, ilköğretimi herkes için zorunlu ve parasız hale getirmeyi, ortaöğretim sistemlerinin genel olduğu kadar mesleki nitelikte de olmak üzere çeşitli biçimlerde örgütlenmesini teşvik etmeyi ve bunların tüm çocuklara açık olmasını sağlamayı, uygun bütün araçları kullanarak, yüksek öğretimi yetenekleri doğrultusunda herkese açık hale getirmeyi ve bir dizi eğitimsel konuda yükümlülükler üstlenmeyi taahhüt etmişlerdir (Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 2010).

Sözleşme'nin 29. maddesi ise, devletlerden, çocuğun kişiliğinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin olabildiğince geliştirilmesini; çocukların insan haklarına ve temel özgürlüklere saygı duyarak, anlayış, barış, hoşgörü, cinsler arası eşitlik, tüm insanlar arasında dostluk ruhuyla yetiştirilmesini ve özgür bir toplumda etkin bir yaşantıya sorumluluk üstlenecek biçimde hazırlanmasını talep etmektedir (Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 2010).

Her iki metinde ifade edilen eğitimsel ilkelere, hiç değilse temel eğitim düzeyi ile ilgili olarak, eğitim hakkını geliştirmeye dönük düzenlemelere kaynaklık edebilecek nitelikte görülmektedir! Devletlerin ilköğretim düzeyinde olanak eşitliği, daha ileri eğitim tür ve düzeylerinde ise fırsat eşitliği sağlamaya dönük, ayrımcılıktan arınmış, bireyin çok yönlü gelişimini hedefleyen nitelikli bir eğitim konusunda sorumluluk üstlenmeleri gereğinin vurgulanması kuşkusuz önemlidir. Ancak her iki metin de liberal hak ve özgürlükler yaklaşımının temel referanslarına ve ilkelere göre oluşturulmuştur. Dolayısıyla ilke düzeyinde tatmin edici görülenler toplumsal

pratiklere kaynaklık etmek söz konusu olduğunda önemli yetersizlikler göstermektedir.

Liberal hak ve özgürlükler kavrayışının dayandığı temel referans doğal hukuk doktrini-dir. Doğal hukuk yaklaşımını savunan yazarlara göre, devletin kurulmasından önce insanlar “doğa durumu” denen ve mutlak bir özgürlüğe sahip oldukları bir toplum durumunda yaşıyorlarken (bu düşünce daha çok Locke ve Rousseau için geçerlidir) sonradan aralarında “sosyal sözleşme” yaparak siyasal topluma geçtiler yani devleti kurdular. Bunu yaparken doğal yaşamda sahip oldukları özgürlüklerden bir kısmını devlete devrettiler. Ancak tüm hak ve özgürlüklerini değil.

Doğal hukuk doktrinine göre, insanlar, salt insan olmaktan dolayı, doğuştan bazı hak ve özgürlüklere sahiptirler. İnsanların sahip olduğu bu hak ve özgürlükler, devletten önce gelir. Yani bunlar insanlara devlet tarafından verilmemiş olduğu için bunlara devletin dokunması söz konusu olamaz. Toplumlara egemen siyasal sistemler devlete devredilmeyen hak ve özgürlüklerin gerçekleştirilebileceği elverişli koşulları yarattıkları ölçüde meşruluk kazanırlar. Bu meşruluğun gerçekleştirildiği en ideal form ise liberal demokrasidir.

Bu yaklaşım içerisinden geniş anlamda insan hakları kavramının somutlaşmış biçimi olarak kullanılan temel hak ve özgürlükler George Jellinek'in klasikleşen ayrımına göre üç gruba ayrılır: Negatif statü hakları, pozitif statü hakları, aktif statü hakları ya da katılma hakları. Negatif statü hakları, kişinin devlet tarafından aşılamayacak ve dokunulamayacak haklarını tanımlar. Pozitif statü hakları, bireylere devletten olumlu bir davranış, bir hizmet, bir yardım isteme olanağı tanıyan haklardır. Örneğin eğitim, çalışma hakkı, sağlık hakkı, konut hakkı, sosyal güvenlik hakkı bu tür haklardandır. Aktif statü hak-

ları ise seçme, seçilme gibi bireyin siyasal ve toplumsal karar alma süreçlerine katılımı ile ilgili bir hak kategorisidir (Sabuncu, 1996).

İnsan hak ve özgürlüklerinin ve demokrasinin doğal hukuk doktrini bağlamında kavranışı ve buna dayalı olarak geliştirilmiş temel hak ve özgürlükler sınıflandırması liberal bir öz taşıdır. Oysa, sınıflı bir toplumda siyasal, sosyal ya da ekonomik olsun tüm kavramlar gibi haklar da ancak belirli sınıfsal çıkarlar üzerinden tanımlanabilir. Bu açıdan belirli bir sınıfsal nitelik taşımayan, ortak, evrensel bir demokrasi ya da haklar tanımı yapılamayacağı gibi, genel, soyut ya da tarihsel dönemler üstü bir demokrasi ve haklar olgusundan da söz edilemez. Bir başka ifade ile, demokrasi (ve ona bağlı hak ve özgürlükler çerçevesi) tarihsel ve toplumsal bir kategori olup, demokrasinin farklı tarihsel dönemlere ve farklı toplumsal koşullara (sınıf ilişkilerinin farklı düzeylerine) uygun farklı anlam ve geçerliklerinden söz edilebilir.

Bir toplumsal formasyonda temel hak ve özgürlüklerin tanımlanma, düzenlenme ve gerçekleştirme düzeyi o toplumdaki toplumsal güç ilişkilerinin seyrine göre farklılaşır. Bu açıdan geniş halk kitlelerinin temel hak ve özgürlükler konusundaki farkındalığı ve giderek de bilinci ve eylemliliği demokratik bir toplum idealinin sacayaklarını oluşturur. Ancak, tam ve gerçek anlamda demokrasinin gelişmesi köktenci bir toplumsal dönüşüm sorunsalıyla bağıntılı ve özünde siyasal bir konudur.

Dolayısıyla, Birleşmiş Milletler ve alt kuruluşlarının “İnsan Hakları Evrensel Beyanname-si” ve “Çocuk Hakları Sözleşmesi”ni referans almakla birlikte, eğitim ve sosyal politikalarında dayandıkları liberal geleneğin devlete sınırlı toplumsal rol atfeden klasik yaklaşımından, piyasacı toplum ve refah düşünce-

sinden ve yeni liberalizmin yönetişimci, projesi sorun çözme pratiklerinden feyz alıyor olmaları bir ilke-pratik tutarsızlığı olarak değerlendirilemez.

Birleşmiş Milletler ve Alt Kuruluşlarının Sorun Çözme Yaklaşımları: Yönetişimci Model

Birleşmiş Milletler'in eğitim ve sosyal politika alanlarına yönelik yaklaşımı referans aldığı hukuki belgeler, uygulanmasına ön ayak olduğu projeler ve kampanyalar yanında tüm bu faaliyetleri değerlendirmek ve belirlenen hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için rehberlik yapmak amacıyla düzenli olarak yayımlanan raporlar üzerinden de ele alınabilir. Bu açıdan, "Herkes İçin Eğitim Küresel İzleme Raporu (EFA Global Monitoring Report)"'nin 2009 versiyonu aşağıda gözden geçirilmiştir.

"Eşitsizliklerin Üstesinden Gelmek: Neden Yönetişim Meseleleri?" (Overcoming Inequality: why governance matters?) alt başlığını taşıyan rapor 2015 yılına kadar gerçekleştirilmesi planlanan altı "Herkes İçin Eğitim Hedefi" ekseninde çeşitli ülkelerdeki durumu ele almakta ve ileriye dönük değerlendirmeler yapmaktadır.

Raporun yeniden değerlendirdiği altı hedef, erken çocukluk bakımı ve eğitim (erken çocukluk döneminde sağlıklı ve yeterli beslenme, erken çocuk ölümlerini azaltma vs.), evrensel ilköğretim (okullaşma oranlarını geliştirmek, yoksul ve kırsal kesimdeki çocuklara, özellikle kızlara yardımcı olmak vs.), genç ve yaşlılar için yaşam boyu öğrenme (gençlerin ve yetişkinlerin yaşam boyu öğrenme ile tanıştırılması), yetişkin okuryazarlığı (Dünya'da 776 milyon insan okuma yazma yeterliğine sahip değil. Bu rakam dünya yetişkin nüfusunun %16'sı. Bunların üçte ikisi kadın. Bu rakamın 2015'e kadar 700 milyona

indirilmesi hedefleniyor. Bu konuda gelişmiş ülkelerle geri kalmış ülkeler arasında önemli bir fark var. Özellikle Sahra Altı Afrika'sında durum kötü), toplumsal cinsiyet (özellikle belli bölgelerde örneğin Güney Asya, Sahra Altı Afrika ve Arap Yarımadası'nda kız çocuklarının ve kadınların eğitim konusunda karşılaştıkları ayrımcılık fazla. Yoksulluk ve diğer sosyal ve kültürel dezavantajlar bu konuda önemli) ve nitelik (gelişmiş ve geri kalmış ülkeler arasında bu konuda ciddi farklılıklar var. Ülkeler içinde de bölgeler, topluluklar, okullar ve sınıflar içinde bu konuda eşitsizlikler var. Sadece eğitim alanında değil toplumsal fırsatların dağılımında da çeşitli eşitsizlikler var) konularıyla ilgilidir.

Rapora göre, eğitim temel bir insan hakkıdır. İlköğretimin geliştirilmesi ve cinsiyet eşitliği konusunda önemli kazanımlar elde edilmiş olmasına rağmen dezavantajlı sosyal grupları desteklemek, çocuklar ve kadınlar açısından yeni eğitim olanakları yaratmak, fırsat eşitliğini geliştirmek, eğitimi daha nitelikli hale getirmek, özellikle temel eğitime yönelmek, yetişkin okur-yazarlığını geliştirmek ve gelişmiş ülkelere geri kalmış ülkelere kaynak aktarmak gerekmektedir.

Erken çocuk gelişimi ve anne sağlığı açısından önemli bir etkinlik olan eğitim aynı zamanda bireysel gelirleri artırıcı ve sürdürülebilir ekonomik gelişmeyi sağlayıcı bir sektörel etkinliktir. Herkes İçin Eğitim Hedefleri'nin merkezinde eşitlik sağlamak vardır. Bunun için finansal ve yönetişimsel reformlar büyük önem taşımaktadır. Aynı kapsamda hesapverebilirliği geliştirmek ve çeşitli sektörler arasında işbirliğini artırmak da gerekmektedir.

Raporda adaletsizliğin üstesinden gelebilmek için yapılması önerilen ulusal yönetim reformları için bir dizi öneri ("ulusal yönetim

reformları için dersler") sıralanmaktadır. İlk olarak, zenginliğe, bölgeye, etnisiteye, toplumsal cinsiyete ve diğer dezavantajlılık göstergelerine bağlı olan ayrımcılıkları azaltmak için iyi belirlenmiş hedefler inşa etmek ve sonrasında gelişmeleri başarıya dönük olarak değerlendirmek gerekmektedir. İkinci olarak, politik liderliği desteklemek ve bunun için de sivil toplum, özel sektör ve marjinal gruplarla birlikte hareket etmek önemlidir. Üçüncü olarak, kalite standartlarını artırıp farklı bölgeler, toplumlar ve okullar arasındaki öğrenme başarıları konusundaki ayrımcılıkları azaltmak gereklidir. Dördüncü gereklilik ya da öneri ulusal eğitim harcamalarını artırmakla ilgilidir. Yalnızca az gelişmiş ülkelerde değil orta gelişmişlikteki ülkelerde de özellikle 2004 yılından itibaren ulusal eğitim harcamalarında düşüşler görülmeye başlanmıştır. Beşinci olarak, finansal stratejinin merkezine eşitliği almak, olabildiğince dezavantajlı konumdaki çocuklara ulaşmak gerekmektedir. Altıncı olarak yoksulluğu azaltma stratejileri ile eğitim konusundaki hedefleri birlikte düşünmek önem taşımaktadır.

Raporun ulusal yönetim reformları için va'az ettiği derslerden bir diğeri yerelleşme ile ilgilidir. Rapora göre yerelleşme eşitliği sağlamada ve eğitim yoksunluklarını azaltmada önem taşıyan bir politikadır. Finansal ve yönetsel açıdan yerelleşme, yerel toplulukları, okul tedarikçilerini, aileleri karar verme süreçlerine katacak, yönetime yaklaştıracak ve onların istemlerinin gerçekleşmesine yardımcı olacaktır. Okullar düzeyinde rekabete ve farklı seçeneklere imkan vermek sekizinci öneriyi oluşturmaktadır. Bu açıdan özel sektörle devlet arasında işbirliğini geliştirmek önerilmektedir.

Gerek bu çalışma içinde ele alınan proje ve kampanyalar gerekse yukarıda özetlenen Herkes İçin Eğitim Küresel İzleme Raporu'ndan

hareketle Birleşmiş Milletler'in ve alt kuruluşları UNESCO ve UNICEF'in eğitime ve diğer sosyal politika alanlarına yaklaşımını belirli temalar ve kavramlar üzerinden değerlendirmek mümkündür.

Bu açıdan birinci tema eğitimin Birleşmiş Milletler için ne olduğu ve ne tür işlevlere sahip olduğu ya da olması gerektiğidir. Birleşmiş Milletler'in yaklaşımında eğitim her şeyden önce bir "sektör"dür. Bu niteliği ile birlikte, nedenleri toplumların başta mülkiyet ve egemenlik ilişkileri olmak üzere yapısal unsurlarında aranması gereken sosyal sorunlarına çözüm oluşturabilecek "joker" niteliğinde bir etkinliktir. Toplumların kalkınması, bireylerin yoksulluktan kurtulabilmesi; sınıfsal, etnik, bölgesel, toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizliklerin ve ayrımcılıkların ortadan kaldırılabilmesi (ki Birleşmiş Milletler için eşitsizliklerin ve ayrımcılıkların yarattığı sorunların "katlanılabilir" ve "sürdürülebilir" hale getirilmesinin hedeflendiği söylenebilir) başta temel eğitim olmak üzere çeşitli tür ve düzeylerdeki eğitim fırsatlarının ve bir ölçüde olanaklarının nicel açıdan artışı nitel açıdan ise iyileştirilmesi ile sağlanabilecektir.

Birleşmiş Milletler, insan sermayesi kuramının tipik varsayımlarını benimser görülmektedir. Şöyle ki, Birleşmiş Milletler, eğitim fırsatları ve olanakları (ki Birleşmiş Milletler için asıl olan kendi başına bir eşitsizlik kaynağı olan fırsat eşitliğidir) ile eğitimin bireysel ve toplumsal getirileri arasında doğrusal ve pozitif bir bağ kurmakta, diğer yandan eğitimin içinde bulunduğu toplumsal yapının temel niteliklerini gözardı etmekte, bu yapıya egemen olan toplumsal ve siyasal güç ilişkilerinin ürettiği ve yeniden üretebileceği toplumsal eşitsizliklerin ve ayrımcılıkların eğitim eksenine oturan kampanya ve projelerle çözülebileceğine dair yanlış bilinci meşrulaştırmaktadır.

Amerikalı ekonomist Theodore Schultz'un 1960'ların ilk yıllarında dile getirdiği ve 1962'de Gary Becker'in geliştirdiği bir kavram olan "insan sermayesi" bir varoluşsal kategori olarak insanın kendi başına bir yatırım faktörü olduğunu, başta eğitim ve yetiştirme olmak üzere çeşitli etkinliklerle insanın üretim sürecindeki verimliliğinin artırılabilirliğini ve bunun da ekonomi için büyüme ve birey için gelir artışı anlamına geleceğini iddia eder.

İnsan sermayesi kuramı Batı'da eğitimle ekonomik büyüme ve kalkınma arasındaki bağın doğrudan ve güçlü biçimde kurulduğu 1960'lı yıllardan itibaren gelişmiş ve bu süreçte eğitime dönük kamusal yatırımların artışına düşünsel dayanak olmuştur. Yetersiz sermaye birikimi ile belirlenen az gelişmiş ülkelerde de eğitilmiş işgücünün özel bir önemi olduğunun düşünülmesiyle birlikte insan sermayesi yaklaşımı önem kazanmıştır. Ancak 1970'lerden sonra kapitalizmin yeni yapısal kriziyle birlikte, eğitim ve ekonomi ilişkisini çözümlenmeye çalışan yeni araştırmaların, eğitimin ekonomik kalkınma, büyüme ve kişisel kazançlar açısından sanıldığı kadar doğrudan ve büyük bir etki yapmadığına ya da bu tür bir etkinin somut olarak tespit edilemeyeceğine ilişkin sonuçları ön plana çıkmaya başlamış ve insan sermayesi kuramı bir süreliğine gözden düşmüştür (Psacharopoulos; Woodhall, 1994, Akt. Soydan, 2008).

Yeni liberal politikaların etkisini artırdığı 1980'li yılların ortalarından itibaren insan sermayesi yaklaşımı daha esnek bir formda, yeni liberal politikalar çerçevesi içinde, küreselleşme ve bilgi toplumu güzellemesine yaslanarak ikinci baharını yaşamaya başlamış, ancak bu defa eğitim alanında kamusal kaynakların azaltılması ve kamusal yaklaşımın tasfiye edilmesi politikalarının, yönetimsel reformların ve uygulamaların bir dayanağı haline getirilmiştir. Birleşmiş Milletler ve alt kuruluşları eğitim

ve sosyal faaliyetlerini demokratik ve katılımcı bir model olarak öne çıkardıkları yönetimsel model üzerinden gerçekleştirmekte, özel sektörle ortaklığa ve sivil toplum kuruluşlarının desteğine büyük önem vermektedirler. Bunlar yanında, özel sektör tarzi iş yapmayı, bir başka ifade ile piyasa mekanizmasını, klasik liberalizmin ve onun bugünkü biçimi olan yeni liberalizmin tezlerini ve refah varsayımlarını temel kabul etmektedirler.

İlk defa Dünya Bankası'nın Afrika'ya ilişkin bir raporunda "iyi yönetim" olarak geçen yönetim (governance) kavramı zamanla geliştirilmiştir. Bugün artık hemen her alana, her sektöre, her kuruma ilişkin bir iyi yönetim tanımına sahip olduğumuz söylenebilir: Devlette iyi yönetim, şirketlerde iyi yönetim, siyasal iyi yönetim, mali iyi yönetim...

Kavrama meşruluk sağlamak için genellikle çağdaş toplum ve bilgi çağı güzellemesi ile hareket edilir. Bu anonimleşmiş söyleme göre, bilgi çağı bireylere yeni ufuklar gösterip, dindirilemez istekler aşılırken toplumların yönetim, üretim ve tüketim kalıplarını da tamamen değiştirmiştir. Bu çağ tüm bu değişimlerle birlikte yönetim dizgesini de değiştirmiş, yöneten-yönetilen ayrımına vurgu yapan yönetim kavramı, kararların eşgüdüm halinde alındığı, ilgili herkesin kararlara katıldığı ve birlikte kazandığı/fayda sağladığı bir tarz ile yani yönetim ile yer değiştirmiştir.

Yönetişim modeli kuşkusuz "katılımcı"dır. Aslında bir kavram olarak katılım önceden varolan ve esas alınan bir çerçevenin varlığını öngörür. Dolayısıyla, daha önceden varolan, yapısı ve amaçları zaten oluşturulmuş bulunan bir etkinliğin içerisinde belirli ölçülerde söz sahibi olmak olarak değerlendirilebilecek olan katılım, bu niteliğiyle katıldığı varsayılanlar için süreçte etkin ve özgün bir yer sahibi olunmuş izlenimi yaratmakta ve

manipülatif bir öze işaret etmektedir (Can-gızbay, 1987, 5,11,17).

Birleşmiş Milletler'in eğitim ve çeşitli sosyal politika alanları için öngördüğü yönetim içinde sınırlarını egemen toplumsal güçlerin nihai çıkarlarının belirlediği çerçevede, "katlanılabilir" ve "sürdürülebilir" toplumsal koşullar oluşturmaya dönük katılım mekanizmaları vardır. Ancak bu nitelikte bir katılım modeli, "paydaşların" şekli eşitliği bir kenara, "birlikte kazanmayı" mümkün kılacak tarzda olmadığı gibi eşitliğe dayalı toplumsal koşulları gerçekleştirmeye elverişli bir katılım modeli de değildir.

Birleşmiş Milletler'in eğitim ve sosyal politika alanları için öne çıkardığı yönetimsel yaklaşım, toplumsal olarak eşit konumda olmayanların, dahası eşitsiz mülkiyet ve egemenlik ilişkileri dolayısıyla çıkarları birbirini kesen toplumsal kesimlerin, birbirleriyle vicdanın rehberliğinde sosyal ilişkiler geliştirebilecekleri fikrine dayanır. Bu niteliğiyle de küresel kapitalizmi, sınıflı toplum gerçeğini, egemenlik ilişkilerini gözardı eder ve eğitim alanında küresel ve toplumsal ölçekte gelişen eşitsizlik ve ayrımcılıkları giderme şansını yaratamaz.

Birleşmiş Milletler ve alt kuruluşları piyasacıdır. Özel sektör kuruluşlarının eğitim kampanyalarına desteğine (örneğin "Haydi Kızlar Okula!" için Coca Cola Şirketinin bağışları) ve doğrudan ya da sivil toplum dolayımı ile özel sektörün eğitim alanında etkinliğine yaslanarak devasa eğitim eşitsizliklerini ve ayrımcılıklarını azaltabileceklerini varsaymaktadırlar.

Piyasa ekonomisi malların düzenli olarak üretildiği, dağıtıldığı, para ve mallar üzerindeki mülkiyet haklarının aktörler arasında transfer edildiği sözleşmeye dayalı değiş tokuş biçim-

lerine tâbi olan toplumsal ve kurumsal düzenlemelerin toplamıdır (O'Neill, 1998). Liberallerce piyasanın en etkin çözümlerin üretildiği ve özgürlüklerin güvence altına alındığı mekanizma olduğu, dolayısıyla piyasa, özgürlük, etkinlik ve demokrasi arasında doğrudan ve pozitif bir bağ olduğu iddia edilmiştir (İnsel, 2003, 21). Freidman'a göre, ekonomik özgürlüğü doğrudan sağlayan ekonomik örgütlenme, yani rekabetçi kapitalizm, ekonomik gücü siyasal güçten ayırdığı ve bu yolla birinin ötekini dengelemesini mümkün kıldığı için siyasal özgürlüğü de geliştirir. Dolayısıyla, piyasa özgürlüğün doğrudan bir bileşkesidir (Freidman, 1988, 26-36).

Oysa, piyasanın toplumsal alandaki etkinliğinin artışıyla birlikte toplum yaşamına ilişkin her şeyin meta kategorisine dönüştüğü, bu sürece koşut olarak toplumsal zenginliğe el koyan kesimlerin güçlenmesine karşılık geniş emekçi kesimlerin yoksullaştığı ve kamusal hizmetler alanının tasfiye edilmeye çalışılmasıyla birlikte de gelirin ikincil bölüşümü mekanizmalarının yitip gittiği, toplumsal eşitsizliklerin yaygınlaştığı ve dolayısıyla demokratik bir toplum idealinin bu süreçten zarar gördüğü rahatlıkla söylenebilir. Toplumsal ekonominin liberal bir yaklaşımla müteşebbis özgürlüğüne ve onun faaliyetlerine indirgenmesi, müteşebbisin rasyonel etkinliğinin toplumsal refah yaratacağı savı tarihsel deneyimlere ve özellikle günümüzde yaşanan kriz koşullarında ülkelerin yaşadığı toplumsal koşullara bakılarak rahatlıkla yanlışlanabilir. Diğer yandan Freidman'ın va'az ettiği piyasa ile bağıntılı özgürlük ve demokrasinin doğrudan sonuçları Şili gibi Latin Amerika ülkelerinde geçmiş on yıllarda yaşanan acı deneyimler üzerinden izlenebilir.

Sonuç olarak, Birleşmiş Milletler ve alt kuruluşlarının eğitim eşitsizlikleri ve ayrımcılıklarının da içinde bulunduğu sosyal sorun-

lar karşısında önerdikleri ya da teşvik ettikleri çözümler, özel sektör kamu işbirliğini geliştirerek ve asıl olarak gönüllü kuruluşların ve kişilerin vicdanlarına seslenerek varolan mağduriyetleri “sürdürülebilir” ya da “kullanılabilir” hale getirmeyi hedefleyen ancak mağduriyeti asıl olarak doğuran, besleyen ve yeniden üreten yapısal unsurları görmezden gelen çözümlerdir. Bu nitelikleriyle UNICEF ve UNESCO, ama asıl olarak da UNICEF, dünya egemenlerinin Birleşmiş Milletler dolayımı ile vicdanını temsil etmektedir.

Kaynakça

- Birleşmiş Milletler Anlaşması, (<http://www.belgenet.com/arsiv/sozlesme/bmsarti-10.html>) İndirilme Tarihi: 14.05.2009
- Cangızbay, K.(1987) Siyaset Ötesi Toplum, Vyayınları, İstanbul.
- Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, http://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23b.html, İndirilme Tarihi: 10.02.2010
- EFA Global Monitoring Report 2009, *Overcoming Inequality: why governance matters?* <http://www.unesco.org/en/efareport>, İndirilme Tarihi: 10.02.2010
- Freidman, M.(1988) Kapitalizm ve Özgürlük, Altın Kitaplar, İstanbul.
- Harris, L. Vd. (1993), *Marksist Düşünce Sözlüğü*, İletişim, İstanbul
- Hobsbawn. E. (2008) *Küreselleşme, Demokrasi ve Terörizm* Agora Kitaplığı, İstanbul.
- İnsan Hakları Evrensel Beyanname, http://www.unicef.org/turkey/udhr/_gi17.html, İndirilme Tarihi: 10.02.2010
- İnsel, A.(2003) “Piyasalar”ın İdeolojik İşlevi” *Birikim*, sayı: 170,171, Haziran – Temmuz, sy: 21 – 27, İstanbul
- O’Neill, J.(1998) *Piyasa – Etik, Bilgi ve Politika*, Ayrıntı, İstanbul.
- Önce Çocuklar:Türkiye’de Çocuklar için İyi Yönetişim, Koruma ve Adalete Doğru, http://www.unicef.org/turkey/hm/_hm5_oc.html, İndirilme Tarihi: 11.02.2010
- Sabuncu, 1996). *Anayasaya Giriş, İmaj yayıncılık*, Ankara.)
- Soydan. T. (2008) *İnsan Sermayesi Kuramı*, s.535-545, *Ekonomik Kurumlar ve Kavramlar Sözlüğü*, Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Forumu Yayını.
- Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim, (<http://www.unesco.org.tr/egitim.php?gitid=3>), İndirilme Tarihi: 14.05.2009
- UNICEF Hakkında, <http://www.unicefturk.org/index.php?p=unicefnedir&sub=hakkında>, İndirilme Tarihi: 15.05.2009

rihi: 15.05.2009

UNICEF’in Çalışmaları, <http://www.unicef-turk.org/index.php?p=unicefnedir&sub=calismalar>, İndirilme Tarihi: 15.05.2009

UNICEF Nasıl yardım ediyor?, http://www.unicef.org/turkey/hm/_hm3_2010.html, İndirilme Tarihi: 17.05.2009

UNICEF, 2010 yılına kadar Türkiye’de katkıda bulunacağı beklenen sonuçlar, (http://www.unicef.org/turkey/ut/_ut5_2010.html), İndirilme Tarihi: 17.05.2009

The World Conference on Education for All 1990, Jomtien, Thailand, 5-9 March http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml, İndirilme Tarihi: 10.02.2010

Küreselleşme ve yeni emperyalizme karşı eğitim Devrimci bir pedagojiye doğru*

Peter McLaren*

Ramin Farahmandpur**

Çeviri: Nihat Koçyiğit ve Pınar Artar¹

Kapitalizmin küreselleşmesi ekonominin bir alt sektörü konumuna düşen eğitimin süregelen değer kaybedişini hızlandırmıştır. Bunu yaparken de tüm dünyada milyonlarca insanın yaşamında dile getirilmemiş bir mutsuzluğa neden olmuştur. Bu makale, eleştirel pedagojinin büyük ölçüde postmodern kuram ve politikaların gölgesinde kaldığı gerçeğini göz ardı etmeden, yazarlarının “devrimci pedagoji” olarak tanımladığı gelişmeye dair bazı temel bakış açılarını ana hatlarıyla ortaya koymaktadır. Böylesi bir pedagojinin amacı, emekçi sınıfın dayanışması ve küresel kapitalizme karşı muhalefetin oluşturulması lehine, öğrenci ve öğretmenler arasında eleştirel bilincin oluşmasını ve gelişmesini desteklemektir.

*Peter McLaren, Los Angeles California Üniversitesi eğitim ve bilgi çalışmaları enstitüsünde profesör olarak çalışmaktadır. Kentsel eğitim bölümünde ders vermektedir. Eleştirel pedagoji, eleştirel etnografya, eleştirel edebiyat, eğitim sosyolojisi ve Marksist sosyal teori alanlarında olmak üzere 35’den fazla kitaba yazar ve editör olarak katkıda bulunmuştur. En son kitabı Che Guevara, Paulo Freire ve Devrimin Pedagojisi’dir (2000, Rowman & Littlefield). Kitapları 13 dilde yayımlanmıştır.

**Ramin Farahmandpur, Los Angeles California Üniversitesi eğitim ve bilgi çalışmaları enstitüsü kentsel eğitim bölümünde doktora öğrencisidir. Küreselleşme, eleştirel pedagoji ve Marksist sosyal teori ilgi alanları arasındadır.

ÇEVİRİ

¹Nihat Koçyiğit (İzmir Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Öğretim Görevlisi), e-mail: nihatkocyiigit@gmail.com

Pınar Artar (İzmir Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Öğretim Görevlisi), e-mail: pinarsabuncu@hotmail.com

Herhangi bir okulda ya da kamusal okul [eğitim] sistemi içinde herhangi bir kuruma ait herhangi bir mekânda eğitim veren hiçbir öğretmen, beyin yıkama ya da telkin etme amacı güderek, herhangi bir öğrencinin aklına komünizmi seçenek haline getirecek biçimde [onu] savunamaz ya da öğretmez.

Yasama Organı, beyin yıkama ya da telkin etme amacı güderek herhangi bir öğrencinin aklına komünizmi seçenek haline getirecek biçimde bu tür bir doktrini savunmayı ya da öğretmeyi yasaklarken, komünizm hakkındaki gerçeklerin öğretilmesini engellemeyi amaçlamaz. Yasama Organı, daha çok, Birleşik Devletler'in ve bu eyaletin yönetim biçimine duyulan inanç ve vatanseverliği zedelemek amacıyla komünizm savunuculuğunun ya da komünizmin telkin edilmesinin ve [bu yolla] öğrencilerin beyninin yıkanmasının önüne geçmeyi amaçlar.

Bu bölümün amacı gereği komünizm, hali hazırda var olan biçimiyle Birleşik Devletler ya da bu eyaletin yönetim biçimini zor, şiddet ya da diğer gayrimişru yollarla Marx, Lenin ve Stalin tarafından tanımlanan ilkelere dayalı totaliter bir diktatörlüğe dönüştürmeyi hedefleyen politik bir kuramdır.

-California Eğitim Yasası, Bölüm 51530

Bu makalenin amacı, genelde eleştirel pedagoji ve özelde kapitalizmin küreselleşmesi bağlamında, Birleşik Devletler'deki öğretmen yetiştirme reformunu tartışmaktır. Günümüzde küreselleşmeye ve küreselleşme bağlamındaki eleştirel pedagojiye ilişkin tartışmaların birçoğu kavramsal olarak zayıflamış ve politik olarak etkisizleştirilmiştir [domesticated] (McLaren, 1998b, 2000; McLaren & Farahmandpur, 2000). Bu nedenle, birlik olmuş Mollaların açıklamalarına karşı propaganda yapma zahmetine katlanan bizler, eleştirel pedagoji onların taleplerine karşılık vermeden önce bu konu üzerine yapılan tartışmaları alevlendiriyoruz. Eleştirel pedagojiyi, taviz vermeden anti-kapitalist mücadeleye doğru yönelmenin önemini ciddiye alan Marksist sorunsal bağlamında çalışmalarımızı sürdürüyoruz (bkz. McLaren, 2000; McLaren & Farahmandpur, 2000). Eleştirel pedagoji alanında sınıf konusunun çok fazla göz

ardı edildiği inancındayız. Eleştirel pedagoji son zamanlarda tehlikeli bir biçimde kimlik politikalarının kültürel alanına doğru sürüklenmektedir ki bu alanda sınıf bir neden olarak görülmektense sonuca indirgenmekte ve baskı hiyerarşisi (çoğu zaman farkında olmadan) kapitalist toplumsal ilişkilerin sömürü gücüne değinmeyen bir kontrol paradigması olarak ele alınmaktadır. Sömürüyü ırkçı ve ataerkil toplumsal pratiklerin biçimlerine bürünmüş olarak algılamak eleştirel pedagojinin temel çalışma alanını oluşturmaldır. Buna hiç bir itirazımız yoktur. Ne var ki, bu amaca, ekonomi politiğin ve sınıf mücadelesinin nasıl olup da tarih ve toplumun itici gücü olduğunu anlamak pahasına ulaşılamaz (Parenti, 1997). Bu iddia ile eleştirel pedagojinin zayıflamasına ve etkisizleşmesine karşı koymak için gerekli olan politik mimariyi tanımlamış ve devrimci işçi sınıfı pedagojisi olarak tanımladığımız şeyi ortaya çıkarmış oluyoruz.

Küresel Kapitalizmle Yüzleşmek

Varlığını öntümüzdeki binyılda da sürdüreceğini bildiğimiz sorunları bugünden öngörürken, küresel kapitalizmin iflah olmaz acımasızlığına ve emek-sermaye arasında giderek derinleşen çelişkiye de tanıklık ediyoruz. Günümüzde, milyonlara işçi gözü dönmüşçesine kârını artırma derdinde olan görece küçük ancak gücü kurnazca elinde tutan küresel bir yönetici sınıf tarafından sömürülmektedir. Yakın geçmişte Sovyetler Birliği'nin ve Doğu Bloğu rejimlerinin çöküşüne tanıklık etmiş olan jeopolitik coğrafyada meydana gelen ve dengeleri sarsan değişimler herhangi bir engel ve sorunla karşılaşmaksızın sürmekteyken, zıvanadan çıkmış kapitalizme karşı muhalefet yok denecek kadar azdır.

Küresel teknolojilerin ve serbest ticaret girişimlerinin birbirine göbekten bağlı olduğu dünyamızda yaşanan hızlı ve şiddetli değişimler nedeniyle teknoloji çılgını küresel soyguncu baronların gittikçe çoğalan entrikalarının kurumsallaştırdığı baskı ve sömürüye karşı günlük mücadelelerimizi planlamakta zorluk çekiyoruz. Sonu olmayan bir edinme kültürünün [culture of acquisition] bir parçası olmamak için çaba gösterirken, özneliğimizi biçimlendiren daha da dehşet verici bir şirket kültürünün merhametine teslim olmuş bir halde buluyoruz kendimizi. Hayat Imam'a göre (1997), "Günümüzde... 'servet yapmak' küresel toplumun merkezine yerleşmiş temel bir değer haline gelmiş ve ekonomi çalışmaları ahlak, insan ihtiyaçları ve toplumsal vicdan gibi konuları göz ardı eden bir eğilim benimsemiştir" (s.13). Açgözlülüğün başkalaşan [mutagenic] biçimleri ve bu tür bir açgözlülüğün gelişmesine zemin sağlayan toplumsal ilişkiler, çok miktarda fabrika işçisinin toplam maaşlarını aşan tazminat paketlerini şirket patronlarının gündemine getirmiştir.

Değiştirilemeyecek ölçüde yerleşmiş toplumsal, kültürel ve ekonomik eşitsizlikler

ve uzlaşmazlıklar eğitimciler ve kültür işçileri olarak bizleri kapitalist birikimin mantığına karşı alternatifler üretmeye zorlamaktadır. Ancak, sermayenin mantığına karşı alternatifler üretmek zorlu -hatta günümüzde her şeyi hafife alan birçok eğitimci kardeşimize göre başa çıkılamayacak kadar büyük- bir iş-tir. Eşitsizliklerinin her zamankinden daha da görünür bir hal aldığı pazar diktatörlüğünün egemen olduğu kapitalist bir sistemde -bazılarımız diğerlerinden daha fazla- mücadele ediyor ve bunun sıkıntılarını yaşıyoruz. Bu durum özellikle Cumhuriyetçilerden çalınan başkanlığın Disneyland kapitalizmine olan adanmışlığını sürdürdüğü günümüzde daha da geçerlidir: serbest piyasa silahşorları Mouseketeer'larla** buluşuyor [the free marketers meet the Mouseketeers].

Neoliberalizmin Politikası

Amacı dengeleri kendi lehine korumak ve kurulu işlerin sağlıklı bir biçimde sürüp gitmesini sağlamak olan neoliberal serbest piyasa ekonomileri kuralızsızlık, tüketici piyasalarına sınırsız erişim, küçülme, taşeronlaşma, emeğin esnek bir biçimde düzenlenmesi, ulusötesi şirketler arasında rekabetin yoğunlaşması, ekonomik ve politik gücün daha da merkezileşmesi ve son olarak sınıfsal kutuplaşmanın derinleştirilmesi gibi son derece tartışmalı uygulamaları ve bunların sonuçlarını meşrulaştıran bir tür bağlayıcı tahkim işlevi görmektedir. Neoliberalizm günümüzde kan emici finansal oligarşilere ait piyasa söylemini gittikçe yerleşen demokratik uygulamaların bir parçası haline getirerek ve sermaye ile özel mülkiyetin zapt edilemez ekonomik gücüne değer biçerek demokrasiyi "yeniden kurgulamaya" girişmiştir (Teepie, 1995).

İkinci binyılın kapanışı tüketim kültürünün öngörülemez bir biçimde genişleyen alanını ve toplumsal ilişkilerin evrensel bir göstergeye yani -Marx'ın "evrensel çöpçatan" metaforuyla tanımladığı- sermayeye doğru açılı-

mını temsil etmektedir. Marx parayı “görünür tanrı”ya benzetir:

(genelleştirilmiş meta biçiminde [para], geçmişte var olan tüm kimlikleri ve farklılıkları ortadan kaldırarak ve kendisiyle örtüşen bir imge olarak insan bilincini yeniden biçimlendirerek toplum içinde bu hayali algılamayı yaygınlaştırır. Sermayenin tam anlamıyla gelişmiş biçimi olan para, somut bireylerin yaşamlarına yön veren etkin ve kendi kendini yöneten bir güç halini alır (Hawkes, 1996, s.101-102).

Sermayenin kesintiye uğramayan birikiminin ve artan uluslararası yoğunluğunun iyi bir şey olduğuna, uluslararası ekonomiden dünya ekonomisine geçişin bir ilerleme göstergesi olduğuna, denetimsiz “serbest” piyasanın geribildirim mekanizmalarının adil olduğuna, demokrasinin ancak ve yalnızca kendi kurallarıyla işleyen bu düzen sonucunda ortaya çıkacağına, sermayenin ağlarla örülmüş karmaşıklığının [networked complexity] mucizevî bir biçimde kamu yararına olacağına inananların gelecek hakkında kafayı yemişcesine iyimser olmaları için nedenleri vardır. Kamu alanlarını özelleştirmenin ve henüz fethedilmemiş durumda olan ve kendine özgü yaşamalarını sürdüren devasa kitleler üzerinde neoliberal egemenliği yaygınlaştırmanın ortaya çıkaracağı olasılıkları düşünün bir! Kapitalizmin egemenliği altındaki toplumsal sistemin kendi kendini düzenleyen bir bütünlük olduğu fikrini reddeden ve sermayenin küreselleşmesini demokrasi üzerinde telafi edilemez bir saldırı olarak gören eğitimciler için gelecek aslında son derece tehlikelidir. Emekçi sınıfın demokrasinin düzenleyici idealine [regulatory ideal of democracy] kurban edilmesi fikrini yüceltmeyi reddediyor ve ekonomiye bir şey muamelesi yapmayı ya da üzerinde tartışılması gerekmeyen demokratik bir kurummuş gibi bakmayı kabul etmiyoruz. Marx’dan bu yana bizler ekonomiyi kendi kendini id-

me ettiren doğal bir varlık olarak değil toplumsal bir ilişki[ler bütünü] olarak algılıyoruz. Kapitalizm gücünü transandantal metafizikten almaz; kapitalizm sömürü, birikim, sınırsız büyüme ve sınıf çelişkisinin ağır yükünü taşıyan toplumsal bir ilişkidir. Varlığı işçilerden gelen artık değer (işverenin ücret olarak ödemek zorunda olduğu miktarın ötesinde, işçilerin kendi emek güçlerini yeniden üretebilmeleri için yine işçiler tarafından üretilen değer) elde edilmesine bağlıdır.

Çok iyi bilinen ataları kölelik ve feodalizmin aksine kapitalizm sermayenin aşırı birikimi ve ücretli sıradan işçilerin aşırı sömürüsüne dayanmaktadır. Kapitalist toplumsal ve ekonomik ilişkilerin -sermaye ve emeğin- özünde var olan değiştirilemez çelişkiler bizleri demokratik hesap verebilirlikten daha da uzaklaştırmakta ve Rosa Luxemburg’un (1919) “barbarlık” çağı olarak nitelendirdiği şeye yöneltmektedir. Peery (1997) kölelik ve feodalizmin sürekliliğini sağlayan ekonomi politik karşılaştırıldığında, günümüz kapitalist üretim biçimine ilişkin toplumsal ve ekonomik çelişkiler çok daha tehlikeli ve sürekli. Bunun nedeni metallerin üretim, dağıtım ve tüketiminin emek gücüyle sürekli bir çelişki içinde olması ve sermayenin mantığının kendisi dışında başka bir mantığı geçerli kılmayı reddetmesidir. Birçok sosyal ve politik kuramcı küreselleşme olgusu üzerinde kapsamlı çalışmalar yapmış ve küreselleşmeyi bazıları için rahatsız edici oranda bir kaçınılmazlık ancak birçok kişi için de güçlü ve refah seviyesini artırıcı ekonomik bir uyarıcı olarak tanımlamıştır. Ancak, bize göre küreselleşme emperyalizmin çeşitli işleyiş biçimlerini [manifold operations] gizleyen ideolojik bir dış kabuğu temsil etmektedir. Aslında küreselleşme kavramı kapitalizmin herkesi kapsayan ve tükenmek bilmeyen bir güç olarak hiçbir ulus devletin direnemeyeceği ya da karşı çıkamayacağı küresel niteliğini abartmak amacıyla ayrıcalıklı sınıfın sözlüğünde etkili bir biçimde emperyalizm teriminin ye-

rini almıştır. Üstelik aldatıcı bir şekilde kapitalizmin artık ulus devlete bağımlı olmadığını da öne sürer. Bu durum Batı Avrupa ülkelerindeki üretimin büyük bir kısmının ulusal sınırlar içinde gerçekleştiği gerçeğini görünmez kılmaktadır. Dahası, küreselleşme tezi devlet gücünün büyük çokuluslu şirketlerin çıkarları doğrultusunda kullanılabileceğini ancak işçi sınıfının çıkarlarına hizmet etmeyeceğini iddia etmektedir.

Küreselleşmeyi emperyalizmin bir türü olarak nitelemek retorik bir abartı gibi görülebilir. Ancak, bizler bu tür bir nitelenmenin gerekli olduğuna inanıyoruz; çünkü burjuva eleştirmenlerine göre küreselleşme terimi her türlü radikal politikleştirilmeyi ifade eder. Bu tür bir hareketin arkasında yatan düşünce, küreselleşme kavramını metanın standardizasyonu anlamına indirgeyen (dünyanın her yerinde alışveriş merkezlerinde aynı markakıyafetlerin vitrinleri süslemesi gibi) kültüralist mantıkla [culturalist logic] gizli bir çerçeveye oturtmaktadır. Oysa bizler, bu süreci şiddetin emek-sermaye ilişkisinin yeniden biçimlendirilmesinde [recomposition] bir istikrar unsuru olarak öne sürüldüğü neoliberalizm politikasının ayrılmaz bir parçası olarak görüyoruz. Böylesi bir yeniden biçimlendirme toplumsal yeniden üretimin sermayenin yeniden üretimi karşısında ikincileştirilmesini [subordination] (Dinnerstein, 1999), emek piyasasının düzensizleştirilmesini, nakit sermayenin küreselleştirilmesini, üretimin ucuz iş piyasalarına devredilmesini [taşeronlaştırılması] ve toplumsal hizmetlerde kullanılması amaçlanan yerel sermayenin küresel yatırımlar için finans kapitale aktarılmasını gerektirir.

Bizim burada bahsettiğimiz emperyalizm son dönemde gelişmiş ulusların piyasa kanununu insanlığın tümüne dayatma girişimlerinin yanı sıra eski tarz askeri ve finansal uy-

gulamaların bir bileşimidir. Kutsal ile kutsala saygı göstermeyen [profane] arasındaki ayrımı neredeyse ortadan kaldırdığından, küresel aristokrasinin yeni dünya düzeni serbest piyasa kısa sürede kâr getirecek biçimde genişletmeye, küresel üretimi ve üretim sektöründe ihracat seviyesini artırmaya ve ulusötesi şirketler arasında rekabeti kızıştırmaya başlamıştır. Bir yandan da yarı zamanlı ve olumsal [contingent] işlerden kendine yarar sağlamış, tam zamanlı istihdam olanaklarını azaltırken Üçüncü Dünya’dan ve gelişmekte olan ülkelerden sanayi toplumlarına göç etme sürecine ivme kazandırmıştır (Bonacich & Appelbaum, 2000). Küreselleşme eşittir emperyalizm biçiminde yaptığımız tanıma şunları da ekleyebiliriz: Esasen insani yardımın arkasına gizlenen emperyalist askeri müdahale, Birleşmiş Milletler gibi uluslararası kuruluşların emperyalist fethin toplumsal ve ekonomik taleplerine teslim olması ve piyasanın egemenliğine boyun eğmeyi reddeden ulusları zayıflatmak amacıyla etnik ve ulusalcı çatışmaların kışkırtılması (Azad, 2000).

Yaygın kamuoyu görüşünün tersine, gelişmekte olan ülkeler arasındaki servet tüketimi [wealth depletion] gelişmiş kapitalist ülkelerden gelen sermaye ile kurtarılmaz. Bunun nedeni ulusötesi şirketlerin yeni sermaye sağlamak yerine yoksul ülkelerin yerel sermayesini boşaltmasıdır. Birikim oranları çoğu zaman düşük olduğundan, gelişmekte olan ülkelerdeki bankalar kendi ülkelerinde ayakta kalmaya çalışan yerel işletmeler yerine kendilerine bağlı şirketlere (ki bu şirketler kârlarını gelişmiş ülkelere geri gönderirler) borç vermeyi tercih ederler. Düşük ihracat fiyatlarıyla, işlenmiş mallar üzerinde yüksek gümrük tarifeleriyle, sermaye yetersizliği ve artan fiyatlarla karşı karşıya kalan yerel işletmeler bütçeyi dengelemek adına alınan yapısal uyum önlemleri nedeniyle de artık kolay kolay kurtulamayacakları bir yoksullu-

ğa mahkûm olurlar. Bu önlemler insan gelişimine yapılacak olan harcamalarda kesintiye gidilerek finanse edilir (Imam, 1997). Dünya Ticaret Örgütü yoksul ülkelerin ihracatı artırarak yoksullukla mücadele etmeye ya da kendi halklarının çıkarlarına hizmet edecek bir gelişme yolu belirlemeye öncelik tanımasına izin vermez. 1996 yılı itibariyle servet yoğunlaşması sonucu ortaya çıkan manzara şudur: “Dünyanın en zengin kişilerinin geliri... insanlığın yüzde 52’sinin gelirine eşittir” (Imam, 1997, s.13).

Kamusal Eğitimin Özelleştirilmesi ve Ticarileştirilmesi

Eğitim politikalarını ekonomik küreselleşme ve neoliberalizm bağlamında irdelemek birçok önemli soruyu da beraberinde getirir. Şöyle ki: Küreselleşmenin kamusal okullar ve kamusal eğitim üzerindeki etkileri nelerdir? Derslerin ve müfredatın içeriği, küresel kapitalizm içinde değişen toplumsal, ekonomik ve politik ilişkilerin tehlikeli etkisi altına ne ölçüde girmiştir? Spring (1998), Amerika Birleşik Devletleri’nde ve diğer gelişmiş sermaye toplumlarında izlenen eğitim ve ekonomi politikalarının ana mantığını belirleyen önemli bir çelişkiye dikkati çekmektedir. Öncelikle, küreselleşmenin mantığı içinde eğitim büyüyen piyasa ekonomisini destekleyen bir araç olarak görülür. Gelişmekte olan birçok ülke için eğitilmiş ve nitelikli iş gücü görünüşte daha fazla üretkenlik ve ekonomik gelişme anlamına gelir. İkinci olarak, eğitim işsizlik ve yoksulluk gibi ekonomik küreselleşmeyle ilişkilendirilen sorunları çözmeye bir araç olarak görülür. Ne var ki, toplumsal ve ekonomik eşitsizliğin kaynağı piyasa ekonomisinin kendisiyse, o halde eğitimin amacının piyasa ekonomisinin (kapitalist değer kanunu aracılığıyla) gelişimini desteklemek olduğunu öne sürmek bir çelişki olarak görünecektir (Spring, 1998). Ekonomik

küreselleşme yalnızca dünyanın birçok ülkesinde politik istikrar ile toplumsal ve ekonomik eşitliği sağlayamamış olmakla kalmamış aynı zamanda toplumsal ve ekonomik kutuplaşmanın daha da derinleşmesine yol açmıştır. Willie Thompson (1997) şunun altını çizmektedir:

Marx’ın sermayenin yeniden üretimi ve birikimi anlayışı hiçbir zaman daha iyi hale getirilebilmiş ya da bu anlayışın yerine başka bir şey konabilmiş değildir: Marx’ın bu konuda geleceğe ilişkin öngörüsü olağanüstü derecede anlaşılır olmakla kalmamış, etkileyici bir biçimde gerçekleşmiştir de. Kendisi hiçbir zaman, kapitalizmin kaçınılmaz yok oluşuna doğru sürüklenmekte olduğu ve iç dinamiklerinin onu gelecekte geriye döndüremeyeceği ya da paçasını kurtaramayacağı (Keynes’in aksine) sonu belli bir yöne doğru götürdüğü konusunda ısrarcı davranmıştı. Her şeyin ötesinde, kapitalizmin ürettiği şey kendi mezar kazıcılarıdır. Marx aslında işçi sınıfını kastetmiştir ancak yanılmıştır. Kapitalizmin celladı kapitalizmin kendisidir -ancak sorun şudur ki kapitalizmin dışındaki her şey onunla birlikte mezara koyulacaktır (s.224).

Sermaye birikiminin mantığı bilgi ekonomilerine doğru kaydığı ve bilgisayar teknolojisinin ve biyoteknolojinin yeni biçimleri günümüzün yüksek teknoloji ekonomileriyle bütünleştiği için bilginin kendisi hızla yüksek fiyatlı bir meta haline gelmektedir. Ulusötesi şirketler büyük bir hızla eğitim sistemine ilişkin toplumsal olarak üretilen bilgiyi özelleştirmek için canhıraş bir çaba göstermektedir. Kamusal eğitime ayrılan devlet kaynaklarının azalması “yüksek teknoloji bilgi sanayileri” kurmanın yollarını arayan özel şirketler ile kötü bir ortaklık kurulmasını zorunlu kıl-

mıştır (Witthof, 1997). Ulusötesi şirketler Birleşik Devletler’deki üniversitelerde bulunan araştırma merkezlerine kâr amaçlı teknolojileri [for-profit technologies] araştırmaları, geliştirmeleri ve üretmeleri için milyonlarca dolar bağışta bulunarak sponsorluk yapmaktadır. Bu da kamusal üniversitelerin şirketler tarafından yönetilen ve yoksullar için neredeyse hiçbir yararı olmayan “teknokentler” haline dönüştürülerek “eğitimin yüksek teknolojiyle sömürgeleştirilmesi [high-tech colonization of education]” ile sonuçlanmıştır (Witthof, 1997).

Piyasa ekonomisinin buyruğu altında yalnızca üniversiteler değil, yüksekokullar ve meslek yüksekokulları da sermaye birikimine olanak tanıyan ekonomik politikalarla payına düşeni almaktadır. Niemark’a göre (1999) sayısı giderek artan ve kâr amaçlı teknolojileri destekleyen sosyal politikalar yüksek öğrenimi piyasa ekonomisinin bir uzantısı haline getirmiştir. Niemark, özelleştirmeyi destekleyen sosyal politikaların izlediği yolu şöyle betimlemektedir:

kâr amaçlı ve diploma dağıtan kurumlar kurma (Phoenix Üniversitesi gibi); müfredat, öğretim, danışmanlık, işletme ve yönetim işlerinde (kitapevleri, yemek hizmetleri, kütüphaneler, bilgisayar işlemleri, teçhizat bakımı, güvenlik, baskı merkezleri ve saymanlık gibi alanlarda) taşeronlaşma; kampus ve şirket arasında araştırma-geliştirme ortaklığı kurma ve lisanslama amaçlı anlaşmalar imzalaması; alkolsüz içeceklerden hazır gıdaya, bilgisayardan kredi ya da telefon kartına kadar genişleyen bir yelpazede ürün satan şirketlere kampus-içi pazarlama haklarını satma. [Böylece] kampus adeta pazar yerinden farksız bir hale gelmekte, hem üniversiteler hem de fakülteler girişimci kimliğine bürünmektedir (s.24).

Yüksek öğrenimin yeniden yapılandırılması sınıf eşitsizliğini pekiştirmek ve kamusal yüksek öğrenimi piyasa ekonomisinin kurallarıyla (örneğin metalaştırma, proleterleştirme ve sermaye birikimi) yönetilen sosyal ve ekonomik politikalarla maruz bırakmak olarak da görülebilir. Ayrıca, [bu] eğitimin ve yurttaşların bir arada var oluşuna vakfedilen demokratik karar alma sürecine etkin katılımları önünde açıkça bir engel işlevi görür (Niemark, 1999).

Kamusal eğitimin özelleştirilmesi ve şirketleştirilmesi yönündeki değişim en iyi 1980’lerin ortasında yatırımcıları risk oranı yüksek yatırım planlarının tuzağına düşürüp aldatarak milyonlarca dolar kaldıran Wall Street sihirbazı ve naylon tahvil kralı şirket yağmacısı Michael Milken tarafından örneklenmektedir. Milken iş dünyasına geri dönmüştür. Bu defa 800 milyar dolarlık kârlı eğitim pazarına odaklanarak Knowledge Universe adıyla bilinen güçlü ancak nispeten karanlık 500 milyon dolarlık şirketinin de yardımıyla kâr amaçlı eğitim yatırımları yapmaya karar vermiştir. Milken eğitim materyalleri üreten birçok şirkete yüksek yatırımlar yapmıştır. Knowledge Universe, aralarında Children’s Discovery Centers, Bookman Testing Services, Pyramid Incorporation Inc., Nobel Education Dynamics ve Riordan Foundation’ın öğrenme merkezlerinde kullanılan eğitim araçlarını üreten Leapfrog’un da bulunduğu şirketlerin sahibidir (Vrana, 1998). Los Angeles Times ile yaptığı son söyleşisinde Milken, Birleşik Devletler’in net değeri 120 trilyon dolar olarak düşünülürse tahminen bunun 72 trilyon dolarının insan sermayesinden ibaret olduğunu belirtmiştir. Bu da her bir Amerikalının değerinin 400,000 ila 500,000 dolar arasında değiştiği anlamına gelmektedir (Vrana, 1998). Kısacası, Milken bilgi işinin kârlı bir meta olduğunu keşfetmiştir.

Şirketlerin şehir merkezlerinde yer alan okullardaki politika ve müfredat kararlarını etkilene yönünde çok sayıda girişimi olmuştur. Kalle Lasn'e göre (1999):

Şirket reklamcılığı (ya da ticari medya mı demeliyiz?) insan ırkının bugüne dek üstlendiği en büyük psikolojik projedir. Yine de tüm buna rağmen üzerimizdeki etkisi halen bilinmemekte ve büyük ölçüde göz ardı edilmektedir. Medyanın yıllar geçtikçe üzerimizdeki etkisini düşündüğümde aklıma Dr. Ewen Cameron'un Montreal'de bir psikiyatri hastanesinde 1950'lerde yaptığı beyin yıkama deneyleri gelir. CIA'nın sponsorluğunda gerçekleşen "zihin boşaltma [depatterning]" deney fikri bilinçli, bilinci yerinde olmayan ve yarı bilinçli deneklere kulaklık takıp zaman geçtikçe davranışlarını değiştirmelerine sebep olacak, sürekli tekrar eden binlerce "itici" mesajla beyinlerini yıkamaya dayanmaktaydı. Tanıdık mı geldi? Reklamcılık da aynı şeyi yapmayı amaçlar. Dr. Cameron'ın kobayları Montreal deneylerinden ciddi beyin hasarıyla çıkmıştı. Tam bir skandaldı. Ancak, hiç kimse kitle iletişim araçlarının süre giden deneylerini yuhalamaz. Aslına bakarsanız, yeni kobaylar her gün kendi istekleriyle ortaya çıkıyor (s.19).

Bugünlerde okul servislerinin Burger King ve Wendy hazır gıda restoran zincirlerinin reklamlarıyla donatıldığını görmek hiç de şaşırtıcı değil. İlköğretim okulu öğrencilerinin kitaplarını üzerlerinde Kellogg's Pop Tarts ve Fox TV karakterlerinin resimlerinin bulunduğu dosyalarda taşımaları moda haline gelmiş durumda. Okul alanlarında Coca-Cola ve Pepsi ürünlerinin satılması için okullar bu şirketlerle ayrıcalıklı anlaşmalara imza atmaktalar. Sağlık eğitimi derslerinde beslenme konusu öğrencilere Hershey şirketi tarafından dengeli beslenmede çikolatanın önemini tartışıldığı bir program içinde öğretiliyor. İş-

letme dersinde öğrencilere McDonald's restoranlarının nasıl işletildiği ve başarılı bir McDonald's müdürü olmak için ne tür beceriler gerektiği araştırılarak işe değer biçmeleri öğretiliyor ve McDonald's restoranlarına iş başvurusunun nasıl yapıldığına dair bilgiler aktarılıyor. Ekoloji ve çevre eğitimi derslerinde öğrencilere ekoloji Skittles şekerlerinin sponsorluğunu yaptığı Life of an Ant posteriyle anlatılırken, çevre eğitimi Shell Oil'in hazırladığı ve dıştan yanmalı motorların üstünlüklerinin vurgulandığı bir videoyla veriliyor. Son olarak da Zap Me! adlı yeni bir şirket okulların bilgisayar ekranlarının sol köşesinde sürekli olarak reklam gösterilmesi karşılığında aralarında bir uydu çanağı, 15 üstün donanımlı kişisel bilgisayar, bir adet tam donanımlı bilgisayar laboratuvarı gibi binlerce dolar değerinde bilgisayar malzemesi ve hızlı internet erişimi imkanını kabul etmelerini sağlayarak akıllarını çeliyor (bkz. Fischman & McLaren, 2000). Lasn (1999) şöyle diyor:

Çocuklarınız sınıfta Pepsi ve Snickers reklamları izliyorlar (Okullar ücretsiz görsel-işitsel malzeme almaları karşılığında "Channel One" da bu reklamları yayımlamayı kabul ederek şeytanla pazarlık yapmışlardır)... Texas okul bölgesindeki yöneticiler bölgedeki on yedi okulun çatısında reklam alanları oluşturarak gelirlerini artırma yönündeki planlarını açıkladılar -böylelikle her yıl Dallas'a uçan elli sekiz milyon ticari uçak yolcusunun dikkatini çekeceklerdir. Çocuklar baldırlarına Nike ambleminin dövmesini yaptırıyorlar. Diğer çocuklar üstlerine arkadaşları tarafından tarandığında "Seninle yatmak istiyorum" gibi mesajlar veren gerçek barkotlu kıyafetler giyiyorlar... Birkaç yıl önce pazarlamacılar üniversitelerin erkek tuvaletlerinde pisuarların üzerine göz hizasında reklam panoları yerleştirmeye başladılar. Onların bakış açısına göre bu çok akıllıca bir hareketti: Bir adam oradan başka nereye bakacaktı

ki? Ama ben bunu ilk duyduğumda öfkeye kapıldım. İnsanların en mahrem anlarından birine eşlik ediliyordu (s.19-21).

McGraw-Hill tarafından basılan bir matematik kitabı Nike, Gatorade, Disney, McDonald's, Nabisco, Mattel Barbie bebekleri, Sony oyun konsülleri, Cocoa Frosted Flakes, Spalding basket topları ve Topps'ın beyzbol kartlarına referanslarla doludur (Collins & Yeksel, 2000, s.78). Bir devlet okulu öğretmeni olan John Borowski kısa bir süre önce The New York Times'a şu açıklamayı yapmıştır:

Şu anda en az 234 şirket "eğitim materyali" kılıfı altında filmler, okul kitapları ve bilgisayar yazılımlarıyla devlet okullarını istila etmektedir. Revlon'un sponsorluğunu yaptığı özsaygı ile ilgili bir ders "saçın iyi ve kötü olduğu günler" ile ilgili bir araştırma içermektedir. Bir tarih dersinde Tootsie Rolls şekerleri II. Dünya Savaşı'nda askerlerin beslenme alışkanlıklarının bir parçası olarak gösterilerek müşteri çekmeye çalışılmaktadır. Exxon şirketi Valdez felaketinin çevresel etkisini hafife alarak bu konuda bir video hazırlamıştır. Ve Chevron, yurttaşlık bilgisi derslerinde kullanılmak üzere, öğrencilere kısa süre içerisinde oy kullanabilecekleri ve küresel ısınma konusunda "önemli kararlar" alabileceklerini hatırlatmaktadır ki şirket daha sonra bunun henüz tamamlanmamış bir çalışma olduğunu ifade etmiştir (The New York Times, 1999, s. A23).

Okullarda şirketleşmenin bir diğer örneği ise artık birçok Amerikan okulunda faaliyet gösteren ticari amaçlı haber kanalı Channel One'dır. Sözleşmeden doğan anlaşmanın bir parçası olarak öğretmenler bir uydu çanağı, video kayıt cihazları ve istedikleri kadar çok televizyon seti alma karşılığında sınıfta 10 dakika süreyle Channel One kanalındaki programları izletmeyi kabul ederler. Bu uy-

gulamanın etkileri üzerine yapılan bir araştırma bu öğrencilerin akranlarından daha fazla bilgi sahibi olmadıklarını ancak kanalda gösterilen reklamların öğrencilerin tüketim zevkleri üzerinde kaydadeğer bir etkisinin olduğunu ortaya koymuştur (Aitkenhead'den alınmış olan Cole, 1998, s.327).

Bir yandan okullar demokratik kuruluşların ideallerine (konuyla ilgili bilgiye erişim ve eşit fırsatlar sağlama açısından) katkıda bulunurlar. Diğer yandan ise farklı ve eşit olmayan bilgi ve sınıf, cinsiyet ve ırka dayalı ödüller ortaya koyarak yeniden üretici güç işlevi görür ve bu yolla kapitalizmin mantığını koruyup güçlendirirler (McLaren, 1997). Burada eşitsizliği toplumun farklı sermaye türlerinin dağılımını nasıl düzenlediğiyle ilişkilendirerek alıyoruz. Perrucci ve Wysong (1999) bunları tüketim sermayesi (ücret ya da maaşlarla ilişkili), yatırım sermayesi (yatırım yapabildiğiniz ve böylelikle faiz kazanabildiğiniz tüketim sermayesinin artık değeriyle ilişkili), beceri sermayesi (insanların iş deneyimleri, eğitim ve öğretim sonucu elde ettikleri uzmanlaşmış bilgiyle ilişkili) ve sosyal sermaye (bir grubun ortaklaşa olarak sahip olduğu ekonomik ve kültürel sermayenin yanı sıra insanların aileleri, arkadaşları ve tanıdıklarıyla kurdukları toplumsal bağ ağıyla ilişkili) olarak tanımlamaktadır. Eğitimciler uzun zamandır okulların kültürel sermayenin1 (değerler, tutumlar, giyim, kişiye özgü tavır, kişisel tarz vb.) içinde bulunduğunu ileri sürmekte (McLaren, 1997), ancak kültürel sermayenin üretimini adaletsiz gelişimin ortaya çıkardığı emeğin uluslararası paylaşımıyla nadiren ilişkilendirmektedirler.

Irk, Sınıf ya da Cinsiyet Seçimin Ötesi ya da Kördüğüm

Sermayenin alıp başını giden küreselleşmesine karşın sınıf kavramı akademik söylemle-

rin koruma altına alınmış alanlarında yasaklı bir konu olarak kalmıştır. Politikacılar, aydınlar ya da medya sınıf eşitsizliğini küresel kapitalizmin, sömürge ilişkilerinin ve emperyalizmle bağlantılı baskının daha geniş kapsamlı sorunsalı çerçevesinde nadiren ele alırlar. Eğitim eşitsizliklerinin okullarda nasıl yeniden üretildiğini anlamak için, sınıfı gölgelemeden sınıf kavramını ve sınıf ilişkilerini bağlamsal inceliklerini de gözetererek çözümlenememesi önemlidir. Michael Parenti (1994) aşağıdaki sözlerinde sınıf ilişkilerinin önemini üzerinde durmaktadır:

Sınıf gerçekleri bizim hayat tarzımız ve fırsatlarımıza ilişkin birçok şeyi, gerekli şeyleri gerçekleştirme ve güce erişme kapasitemizi belirleyerek içinde yaşadığımız toplumun içine nüfuz eder. Kapitalizmin dinamiklerinin ve krizlerinin nasıl ele alındığı ile devlet mekanizmasının nasıl örgütlendiği politik mücadelenin can alıcı sorularıdır. Bunlar ayrıca kaçınılmaz olarak da sınıf sorularıdır. Kanunların nasıl yazıldığı ve yürürlüğe konulduğu, siyasi liderlerin konuları nasıl ele aldığı, bilim ve sosyal bilimlerin nasıl çalışıldığı ve finanse edildiği, işin nasıl yapıldığı, bir üniversitenin nasıl yönetildiği, haberlerin nasıl aktarıldığı, kitle kültürünün nasıl oluşturulduğu ve manipüle edildiği, kariyerlerin nasıl ilerletildiği ya da ilerlemesinin yavaşlatıldığı, çevreye nasıl bakıldığı, ırkçılık ve cinsiyet ayrımcılığının nasıl harekete geçirildiği ve pekiştirildiği ve toplumsal gerçeğin kendisinin nasıl tanımlandığı konularına ilişkin sınıf çıkarları bulunmaktadır (s.64).

Sınıf kavramı sosyal grupların üretim araçlarıyla ilişkisini ifade eder; fabrika, makine, kitle iletişim araçları, otel, hastane vb. sahip-lerini ve bir ücret karşılığında emeğini satmak zorunda olanları tanımlar (Parenti, 1994). İş-

çilerin para olarak aldığı ücretler, emeklerini satarak ürettikleri değer yalnızca bir kısmına tekabül eder. Bu şekilde yorumlanan ser- vet, birikmiş artık değer ya da işçilerin öden- meyen ücretlerini oluşturur.

Çalışmaları bugün radikal eğitim eleştirisi- nin asıl kaynağını oluşturan postmodernist- ler, bireyleri ve grupları kapitalizm koşulla- rında sömürünün toplumsal ilişkilerinin yeni- den üretiminin ana aktörleri yapan kapsayıcı bir mekanizma olarak sınıf savaşının önemini çoğunlukla görmezden gelirler. Hiç kuşkusuz bir bireyin özneliği ya da kimliği sınıf çıkar- larına indirgenemez olsa da, yine de toplumsal baskı ve ekonomik sömürü sınıf geçmişine ya da toplumsal üretim ilişkilerine yüzeysel olarak bağlı olmanın çok ötesindedir. As- lında, ırk ve cinsiyet baskısının farklı biçim- leri en iyi sınıf analizinin geçmişinden anlaşılabilir. Marksistler yoksulluk, ırkçılık, cinsi- yet ayrımcılığı ve ataerkil sömürünün kökü- nü kurutmanın sınıf mücadelesini anlamayı gerektirdiğini iddia ederler. İşçi sınıfını toplumsal dönüşümün başlıca unsuru olarak gör- menin iki nedeni vardır. Bunlardan ilki işçi sınıfının üretim hattını durdurabilme gücünü elinde bulundurmaya devam ediyor ol- masıdır. İkincisi ise devrimci işçi sınıfı poli- tikasının her türlü toplumsal baskıyı ortadan kaldırmanın yollarını arıyor olmasıdır. Di- ğer yandan, postmodernistler baskının belir- li ve yerel biçimlerini sona erdirmeye odaklan- nan yeni toplumsal hareketler aracılığıyla ra- dikal bir demokrasi yaratmanın yollarını arı- yorlar. Dana L. Cloud (1994) bunu şu sözler- le ifade eder:

Bir kişinin özneliği basit bir sınıf saptaması olmadığından, maruz kaldığı baskı ve sömürü doğrudan doğruya üretim ilişkileri içindeki ekonomik statüsüne ve konumuna bağlıdır. Marksistler özgürleşmenin alternatif özelliklerinin birbirine eklenmesinin ötesinde bir şey olduğu-

na; yoksulluk, açlık, sömürü ve istismarın daha önemli olduğuna ve bir sınıf duruşu, eylemliliği ve çıkarları anlayışı gerektirdiğine inanırlar. Bu açıdan bakıldığında işçi sınıfı mücadelelerini ayrıcalıklı kılmanın iki iyi nedeni vardır. Öncelikle, işçi sınıfı üretimi durdurup kar getiren sistemi çökertme gücüne sahiptir. İkinci olarak da emekleri çok küçük bir azınlığa kâr getiren, her türlü ırktan gelen ve farklı cinsel yönelimleri olan kadın ve erkeklerden oluşan bir grup olarak işçi sınıfının bir amacı vardır: ...Karşı sınıftan, sosyalist olmayan ve farklı karşıtıklar (kadın hakları, çevresel sorunlar) üzerinden bir araya gelen gruplar kâr sistemini devam ettirmekten çıkar sağlarken kapitalizmi alaşağı etmek (s.242).

E. San Juan Jr.'a göre (1992) kimlik politikaları çoğunlukla ve trajik biçimde “özerk iradeyi ve ona içkin Ötekiliği geri kazandıran [recuperates]” (s.107) politik konuların özelleştirilmesine yol açar ve bu yolla tarihsel yoğunluğunun direncini etkisizleştirir. Kimlik politikalarının ele almakta başarısız olduğu şey ise çeşitlilik ve farklılığın hiyerarşik mülkiyet düzeni de dâhil olmak üzere ancak kapitalist toplumsal düzenlemelerin egemen biçimlerinde varlığını sürdürebilmesi koşuluyla büyümeye ve gelişmeye devam edebilecekleridir. San Juan “kimlik politikalarının idrak edemedikleri bir kör nokta” (s.107) olduğunu iddia etmektedir:

Hegemonyacı mücadelenin ihtimalleri ne sabit ne de değişken konumda olan ancak siyasi güçlerin oyunlarına göre çok katmanlı belirleyicilerin konjonktürel uyumuna değişik biçimlerde eklenilebilen çok çeşitli özne konumları üretebilir (s.107).

San Juan ile birlikte, özerk yaşanmış deneyimleri [autonomous lived experience] öne çıkaran kimlik politikaları ile kamusal alanın yok edilmesi ve sözde özerk kurumu ileri dü-

zeydeki kapitalizmin hiyerarşik emirleriyle eş zamanlı hale getiren kapitalist zaferin egemenliğini teşvik eden neoliberalizm arasındaki planlanmış işbirliği bizi de endişelendirmektedir. Bizi rahatsız eden bir diğer şey de bazı radikal eğitimcilerin anti-kapitalist mücadelenin yalnızca aptal bir retorik araç olarak işlev göreceği yönündeki ithamları ve aslolanın ekonomik kaynakların eşit dağılımının gerektiğine ilişkin söylemleridir. Ekonomik eşitlikten yana olsak da bazı radikal eğitimciler arasındaki anti-Marksist düşüncelerin, emeğin değerinde ve sermaye birikimi hareketlerinin değişmez kanunlarında (çoğu zaman pozitif bir hakçılık bayrağı altında) tiksindirici bir teslimiyet ürettiğini anlıyoruz ki bu, çağdaş toplumsal üretim ilişkileri anlayışından bihaber bir bakış açısıdır.

Kapitalist toplumun sosyal hiyerarşisinin alaşağı edilmesine dayanan ve Boris Kagarlitsky'nin (2000) “amaçların stratejik hiyerarşisi” adını verdiği şey bizim de ciddiye aldığımız bir ölçüttür. Irk, sınıf, cinsiyet ve cinsel eşitlik uğrunda verilen politik mücadelelerin birbirine sıkı sıkıya bağlı olduğunu kabul ediyoruz. Ancak, sınıf politikasını işçi sınıfı egemenliği uğruna verdiğimiz mücadelenin itici gücü olarak görüyoruz. Robert McChesney'in (1996) öne sürdüğü gibi,

Radikaller her türlü baskıya karşıdır ve sanki bu bir tarafın kazanıp diğerinin kaybedeceği bir oyunmuş gibi [zero-sum game] cinsiyet, ırk, “sınıfçılık” [classism] ya da homofobi arasından hangisinin daha korkunç olduğunu tartışmak saçmadır. Sosyalistler eskiden beri sınıf üzerinde durmuşlardır ve bugün de böyle yapmaya devam ediyorlar; çünkü kapitalist toplumun itici gücü kar maksimizasyonu ve sınıf mücadelesidir. Üstelik insanın gerçek anlamda özgürleşmesi ancak ve yalnızca sınıf politikasıyla mümkündür (s.4-5).

Bunların doğruluğunu kabul ederek bizler, farklı mücadeleler arasında eşitlik olması gerektiğine inanan postmodernistlerin yolundan gitmiyoruz. Bunun yerine, farklı ancak eşit derecede önemli mücadelelerin stratejik olarak bir arada yürütülmesi gerektiğine inanıyoruz. Irk ve cinsiyet ayrımcılığının sona ermekten uzak olduğunun bilinciyle, ırk ve cinsiyet karşıtlığının daha geniş bir sınıf mücadelesi çerçevesinde ele alınarak mücadele edilmesinin olası yollarını öneriyoruz. Adolph Reed Jr.'ın da (2000) belirttiği üzere, "Kimlik politikaları ya da kültür politikalarını sınıf politikalarıyla yan yana getiren son dönem tartışmalarında roller yanlış dağıtılmaktadır. Kültür politikalarının ve kimlik politikalarının bizzat kendileri sınıf politikalarıdır" (s.xxii). Emek-sermaye arasındaki çelişkinin gündelik hayatta kendini gösterdiği hemen her durum tam anlamıyla ırkçı ve cinsiyetçi niteliktedir [racialised and gendered]. Sınıf sömürsünün yaşandığı yönelimler [modalities] ırk, cinsiyet, yaş ve dinle ilgili konularda kendine özgü sonuçlar doğurur ve tüm bunlar baskıya karşı verilen mücadelenin merkezine konmalıdır. Sınıf mücadelesi karşısında ırk, etnik ve cinsiyet mücadelesini önemsiz kılmaya çalışmadığımızı açıklık getirmek istiyoruz. Bizim dile getirdiğimiz yalnızca kapitalist üretim ilişkilerini alaşağı etmeden verilecek diğer mücadelelerin başarı şansının çok düşük olduğudur. Ancak, böyle bir iddiada bulunmak eleştirel pedagojinin postmodernleşmiş türleri içinden yapılaşmış bir teslimiyet [a structured silence] bulup çıkarmaktır ki bu da sınıf mücadelesinin ortadan kalkması anlamına gelir.

Irk ve cinsiyet ayrımcılığının üstesinden gelmek kenarda kalmış bir konu değil, burada destek verilen devrimci çok kültürlülüğün odak noktasıdır. Sınıf ilişkilerini, ırk ve cinsiyet ayrımcılığı karşısında kavramsal ya da politik bir kalkan olarak kullanmak ya da ırk-

sal eşitsizliğin üzerinde durmanın işçi sınıfının ulusötesi kapitalist oligopoller karşısında örgütlenmesine zarar vereceği yönünde saçma bir iddiada bulunmak niyetinde değiliz. Sınıf mücadelesi vurgusunun ırk ayrımcılığı yapmayan eğitimcileri [color educators] ırkçılığa karşı verdikleri mücadeleden alıkoyduğuna inanan bazı iyi niyetli Beyaz meslektaşlarımızla da aynı fikirde değiliz. Bu eleştiriyi yöneltenler, ırk ayrımcılığı yapmayan eğitimcilerin sınıf savaşının en önünde yer aldıklarını görmekten acizdirler. Stratejik açıdan bizim bağımlı değişkenimiz sınıf olarak görünse de cinsiyet, ırk, din, cinsellik ve politik ideoloji gibi bağımsız değişkenler de karşıtlığın rastlantısal bileşenleri değildir -bunlar da bizim çalışmamızın en temel ve ayırt edici öğeleridir.

Devrimci Bir İşçi Sınıfı Pedagojisine Doğru

Devrimci işçi sınıfı pedagojisinin önemli bir ögesi de gündelik yaşamın düzenleyici sözlüğü olarak işlev gören meta mantığının görünmeyen yapısını anlamının ışığı altında ideoloji eleştirisiyle uğraşmaktır. Bu tür bir pedagoji anlamın üretimi üzerine verilen mücadeleyi yani marjinalleşmiş sosyal grupları adlandırmayı, tanımlamayı ve karşı karşıya kaldıkları baskı ve sömürünün kaynağını değiştirmeyi sağlayacak bir mücadeleyi içerir (McLaren, 1998a). Aynı zamanda, asimetrik güç ilişkilerinin eşitlik, farklılık ve özgürlük gibi belirleyici söylemlerce ideolojik olarak görünmez kılındığı birçok yolun da incelenmesinin önünü açar (Giroux & McLaren, 1986). Öğrenciler, hiç kuşkusuz, toplumsal yapıların bilinçsiz taşıyıcılarından öte bir şey olmalarına karşın, bizler sömürü ve baskı bağlamında hem öğrenciler hem de öğretmenler arasındaki karmaşıklığı planlayıp düzenlemede tarafsız toplumsal yapıların gücünün farkındayız. Sonuç olarak, devrimci bir

işçi sınıfı pedagojisi eleştirel bir okuryazarlık kimliği edinmenin önemini vurgular -ki burada okuryazarlık toplumsal, ekonomik ve politik konuları yansıtmaya, inceleme ve bunlar hakkında eleştirel değerlendirmeler yapma alışkanlığı olarak tanımlanmaktadır (bkz. Lankshear & McLaren, 1993; ayrıca bkz. Giroux, Lankshear, McLaren, & Peters, 1996). Bunun yanı sıra okuryazarlık sınıf etkileşimi ve diyalogları aracılığıyla ikincilleştirilmiş gruplara hayatlarını şekillendiren nesnel toplumsal yapılara ilişkin yaşanmış gerçekliklerini ortaya koyma olanağı tanır. Bunun amacı bu kişilerin inanç, değer ve deneyimlerini sağlamlaştırmak ve kapitalist sömürü ilişkilerinin yeniden üretilmesinde hegemonik olarak avantajlı oldukları fark edildiği anda (somut toplumsal pratiklere ya da belirli toplumsal düzenlemelerle uyum sağlayan eğilimlere zemin oluşturmaları açısından) gündelik hayata ilişkin inançlarını sorgulamaktır (Giroux ve diğerleri, 1996). Bununla birlikte bu yaklaşım öğrencilere ve işçilere kendi toplumsal deneyimlerini yansıtan gündelik anlayışlardan yararlanarak sağduyulu kavramların temelinde yatan çeşitli anlamları sorgulama fırsatı verir. Devrimci aydınlar olarak öğretmenler; öğrencileri, işçileri ve aydınları ulusötesi kapitalizme hizmet eden neoliberal ideologlar tarafından imal edilmiş [manufactured] özgürlük ve demokrasi gibi toplumsal olarak oluşturulan kavramları eleştirel bir bakış açısıyla düşünmeye çağırır ve demokrasinin imal edilmiş bu anlamına karşı çıkar (Fischman & McLaren, 2000; McLaren & Fishman, 1998). Öğrenciler yaşamlarına hareket katan hikâyeleri ve anlatıları heteroseksist ve Avrupa merkezci varsayımların kuralcı fonuna oturarak incelemeye davet edilirler (McLaren, 1998a; Ovando & McLaren, 2000; Sleeter & McLaren, 1995).

Ana akım pedagoji ısrarla asimetrik güç ilişkilerinin devletin baskın toplumsal ve ideolo-

jik aygıtları aracılığıyla pekiştirilen ırk, cinsiyet ve sınıf uzlaşmazlıklarının nasıl olup da böylesi içkin bir hale geldiğine kayda değer bir bilgi olarak bakmaz. Oysa devrimci işçi sınıfı pedagojisi marjinalleşmiş sosyal grupları hem eleştiride bulunmaları hem de kapitalist toplumsal üretim ilişkilerini değiştirmele-ri konusunda teşvik eder ve amacını var olan toplumsal ve ekonomik ilişkilerin değiştirilmesi olarak ortaya koyar. Bu noktada derslik, baskı altındaki sosyal sınıfların yaşanmışlıklarını meşrulaştıran siyasi bir arena olarak düşünülür; ancak, söz konusu deneyimlerin şeffaf olduğunu ya da ırkçılık veya cinsiyetçilik içermediğini varsaymaz (Freire, 1970, 1998; Giroux, 1988; McLaren, 1995, 1997).

Devrimci İşçi Sınıfı Pedagojisinin Nitelikleri

Bir işçi sınıfı pedagojisi sosyal adalete ahlaki ve etik bağlılık konusunda anlam, temsil ve kimlik uğruna mücadele verilmesini gerektirir (Cole, 1998; Cole & Hill, 1995; Cole, Hill, & Rikowski, 1997). Knoblauch ve Brannon'ın (1993) iddialarına göre kapitalist demokraside yurttaşlık

toplumsal yaşamın oluşturulmasıyla etkin bir biçimde uğraşmaktan çok ve elbette özgürleşen pedagoji ile aynı zamanda tarihsel olarak işçi sendikaları, feministler, eşcinseller, çevreci eylemcilerin yanı sıra medyanın koruduğu ekonomik çıkarlar ve yönetim hiyerarşileri karşısında makul bir tehdit oluşturan herkesin karşılaştığı sorunlar da dâhil olmak üzere eleştirel sorgulama alışkanlıklarında uzun zamandır devam eden düşmanlıktan çok edilgen tüketimciliğe [consumerism] bağlılığı içerir (s.31).

Bu durum, öğrencilerin ve işçilerin aktif yurttaşlar olarak kendilerini gerçekleştirmelerinin

ve bir arada yaşama mücadeleleri konusunda -ki bu işçilerin hem zihinsel hem de fiziksel emekleri üzerinde kontrol sağladıkları bir süreçtir- kendilerini eğitime sürecine aktif katılımlarının önemini vurgulayan devrimci işçi sınıfı pedagojisiyle açık bir karşıtlık içindedir. Aynı zamanda, bu durum işçiler ve öğrenciler arasında -özellikle de açlık sınırında yaşamın ve devlet baskısının gündelik yaşamı belirlediği ülkelerde- devrimci toplumsal hareketleri de içeren yaygın örgüt ağları oluşturulmasını gerekli kılar (McLaren & Farahmandpur, 2000).

Devrimci işçi sınıfı pedagojisi eleştirel bilincin oluşmasını sağlayarak yabancılaşmanın bilincinde olma durumunu dönüştürmeyi amaçlar. Bu noktada yabancılaşmanın Hegelci soyutlama dünyasından gelmediğinin, daha çok toplumsal ve maddi üretim ilişkilerine içkin olduğunun altını çizmemiz gerekir. Bu durum yabancılaşmış bilincin durağan bir bütünlük olup olmadığı ve bunun ötesine geçilip geçilemeyeceği gibi soruları gündeme getirir. Mészáros'a göre (1989), yabancılaşmış etkinlik yalnızca yabancılaşmış bilinci değil aynı zamanda yabancılaşmanın bilincinde olmayı da doğurur. Bu nedenle, işçi sınıfının ekonomik yabancılaşmanın üstesinden gelmesi ve kitlesel politik eylemlerle var olan toplumsal koşulları dönüştürmesi için eleştirel bilincin oluşmasını kolaylaştıran pedagojik koşulların sağlanması akıllıca olur. Böylesi bir eylemin eşitlikçi yapılar oluşturabilmesi gerekir ki bu eşitlikçi yapılar da -sürekli yükselen bir seviyede ve giderek genişleyen bir alanda- popüler demokrasinin kurumsallaşmasını sağlayabilmelidir. Elbette bu, birbirlerine güvenmeyen çeşitli politik grupların bir araya gelmesi anlamına gelir. Şu konuda açık olmak isteriz ki bizler pedagojik olarak öğrencileri, devrimci bilinci etkin hale getirmeye ve hayata geçirmeye zorlayan ve Sierra Maestra'dan sırt çantasıyla Birleşik Devletler'deki foko-

cu öğrenci gruplarına sosyalist anlayış götüren öğretmenin kendisine atfedilen bilinç ile gerçek bilinç arasında bir aracı olması gerektiğini savunmuyoruz. Çünkü bu konum, ideal tip ve maddi gerçekleştirmenin sahte muhalefetine güvenen öğretmenin dışarıdan dayattığı diktatörlüğe eşdeğerdir. Bizim yaklaşımımız, daha çok, devrimci bilinci politik bir eylem olarak görmesi ve öğrencileri tarih yapıcı rollerine erişmekten alıkoyan engellere karşı etkin bir müdahale olduğunu ileri sürmesi bakımından Freirecidir.***

Devrimci eğitimciler olarak bizlerin, üstlenebileceğimiz alternatif özne konumları ya da temsilin mevcut rejimlerine ve toplumsal uygulamalarına karşı koyabilmeleri için öğrencilerimize sunabileceğimiz karşı söylem ve anlatılar bulmamız gerektiğini unutmamalıyız. Ancak, bu noktada kalmakla yetinmeyiz. Karşı temsilin somut uygulamalarını geliştirebilmek adına mücadelenin bir parçası olarak tahakkümün [domination] ve baskının tarihsel saptamalarını da yapmalıyız. Belirleyiciliğin ve sömürünün dışsal nedenlerini araştırmak, farklılığı öznel ifadelerle ele almak ve açıklamak derdinde olan bazı post-modern eğitimcilerin unutmaması gereken bir şeydir.

Özgürlüğün insanlığın amacını gerçekleştirmesi -ki bu sayede emek toplumsal bir araç olarak insani gereksinmelerini yerine getirir- olduğunun altını çizmek kurguladığımız devrimci işçi sınıfı pedagojisinin önemli bir özelliğidir. Öğretmenleri günlük yaşamlarında yansıtıcı uygulayıcılar olarak kabul eder. Eleştirel yansıtıcı uygulayıcılar olabilmek, sosyal sınıfların karmaşık çözümlenmesiyle ve dahası kapitalist sömürüyle ilişkili olan baskının diğer türlerinin ikna edici çözümlenmesiyle -ırk, cinsiyet ve cinsel yönelimle bağlantılı ilişkiler- uğraşabilme yeteneğini gerektirir. Kısacası, seçilmiş grupların belirli mü-

cadelelerinin ötesine geçen politik eylemliliğin kapsayıcı biçimini gerektirir (McLaren & Farahmandpur, 2000).

Devrimci işçi sınıfı pedagojisi yüksek kültürü popüler kültürden ayıran sınırları aşmanın ve ikincisine oranla ilkini ayrıcalıklı kılmanın yollarını arar. Toplum içinde işçi sınıfını ve marjinalleşmiş sosyal grupları güçlendirmek, onlara teorik olarak hem yüksek kültür hem de popüler kültür biçimlerini (Marx'ın da Lenin'in de dile getirdiği anlamda) sorgulayabilme fırsatını vermek anlamına gelir ki böylelikle onlar da ırkçılık, cinsiyet ayrımcılığı ve sınıf sömürsünü ele alırken kendi yaşadıkları deneyimlerindeki çeşitli konumları inceleyebilir, dile getirebilir, ifade edebilir ve bunlardan anlam çıkarabilir. Buna ek olarak, haklarından mahrum bırakılan grupların sembolik ekonomilerinin üretim araçlarını ve tabii ki bunların maddi mevcudiyetlerini kontrol altında tutmaları gerekir. Bunun nedeni devrimci işçi sınıfı pedagojisinin iş yerinin yanı sıra sınıf ortamında da kullanılan dil ve söylemlerin ayrıcalıklı sosyal sınıfların değerleri, inançları ve çıkarlarıyla ideolojik olarak lekelendiğini bilmesidir ve bu nedenle gücün asimetrik ilişkilerini örtbas etmek adına atılacak önemli adımlardan biri de öğretmenler, öğrenciler ve işçiler arasında eleştirel diyalogların oluşmasını teşvik etmek olacaktır. Bu diyalogların temel amacı sınıf bilincinin oluşmasını sağlamak ve öğrenciler ile işçilere öznelliklerinin ve sosyal kimliklerinin var olan durum karşısında yapısal olarak nasıl avantajlı olduklarının farkına varmalarını sağlamaktır. Bu da öğrencilerin kendilerini işçi rolleriyle ilişkili olarak görebilmelerini ve sınıf bilinci oluşturabilmeleri için kendilerine fırsat tanınmasını gerektirir. Bu, sınıf bilincinin kimliğin diğer yönlerini dışladığı anlamına gelmez. Reed'in de (2000) ifadesi gibi

“İşçi olmak marjinalleşmiş gruplardaki bireylerin en önemli kimliği değildir” iddiası tartışmalıdır. En kibar şekliyle bu böyledir. Ancak, bu iddia doğru olsa bile, bundan kastedilen insanların kendilerini aynı anda birçok biçimde gördüğüdür. Hepimizin sosyal konumumuzla, ailelerimizin yetiştirme tarzıyla, yerel politik kültürle ve gönüllü ilişkilerimizle biçimlenen deneyimleri vardır. Bunların her biri ırk, etnisite, cinsiyet ve cinsel yönelimlerimize dayanan karışık, değiştirici, birbirleriyle kesişen ve hatta bazen birbirine ağır basan kimliklerimizin içine işlemiştir... Kapitalist ekonomik düzenin varoluş gerçeği insanların bu düzen içindeki konumlarını nasıl yorumladıklarını bize kendiliğinden söylemez. Sınıf bilinci en az diğer kimlikler kadar koşullara bağlıdır ve politik tartışmaların ve mücadelenin bir ürünüdür (s.137).

Bizim bakış açımızda okullarda öğretmenlerin verdikleri mücadelenin diğer işçilerin verdikleri mücadeleyle bağlantılı olması zorunludur. Emekçi devrimci işçi sınıfı pedagojisi, işçileri (örneğin öğretmenleri, posta işçilerini, fabrika işçilerini) güçlendirmenin kendini anti-kapitalist mücadeleye ve emekçi uygulamalara adanmış işçi sendikaları aracılığıyla örgütlenerek başarılı bir şekilde gerçekleştirilebileceği düşüncesini öne çıkarır. Ancak, şunun da altını çizmeliyiz ki işçilerin güçlendirilmesi etkin katılımlarına ve kendilerini eğitmelerine bağlıdır. Bu noktada çoğu zaman akıllıca olmayan ve teoriye şüphe ve çoğu zaman da küçümseyerek bakan “işçi kuyrukçuluğu [workerism]” geleneğine karşı olduğumuz belirtmeliyiz. Bunun yerine, Raisons d'Agir örgütü aracılığıyla Avrupa'daki çok sayıda toplumsal hareketin çabalarını koordine eden Fransız Pierre Bourdieu gibi aydınların son zamanlarda ortaya koydukları mücadeleyi alkışlıyoruz. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çağdaş toplumsal üretim iliş-

kilerini birbiriyle iç içe geçmiş toplumsal ve maddi uygulamalar olarak yorumlayabilmeleri, kendilerine kapitalist toplumlarda başarının bireysel kapasitelerin bir sonucu olmadığını, daha çok imtiyazlı olma halinin ırk, sınıf, cinsiyet ve cinsel ekonomilere bağlanan asimetrik güç ilişkileriyle sınırlandırıldığını ve harekete geçirildiğini anlamaları konusunda onlara yardımcı olur. Kendini toplumsal adalete adanmış işçilerin, yaşamlarında anlamlı seçimler yapabilecek ve kararlar alabilecek güce sahip özgür aydınlar (ki Antonio Gramsci onları “organik” aydınlar olarak tanımlar, 1971) olma fırsatını ellerinde tuttuğuna inanıyoruz (McLaren, Fischman, Serra, & Antelp, 1998). Bu nedenle, öğrencilerde siyasi bilinç oluşturma konusunda çok önemli bir konumda bulunan öğretmenler kendi öğretim pratiklerinin teorisyenleri olmalıdır. Dolayısıyla, organik ve kendini bu işe adanmış aydınlar olarak bizlerin görevi genelde işçi sınıfı, özelde ise öğretmenler ve öğrenciler arasında devrimci bir bilincin gelişmesine olanak tanıyacak koşulların oluşmasını sağlamaktır.

İşçilerin ve öğrencilerin kendi aralarında dayanışma içinde olmalarının ve ortak hareket edebilmelerinin çerçevesini oluştururken Weinbaum’un (1998) özellikle yol gösterici olduğunu ileri sürdüğü üç koşulla karşılaşıyoruz. Öncelikle, eleştirel eğitimcilerin en önemli rolü, iş yerindeki gündelik çalışmalara ve okullardaki öğretim pratiklerine dair işçiler ve öğrenciler arasındaki diyalog ortamını geliştirmektir. İkinci olarak, öğretmenler ve işçiler, bireysel çıkar ve sorunları yerel ve topluluk düzeyinde birbirine bağlayan ilişkileri, küresel düzeyde daha geniş toplumsal ve ekonomik ilişkilere dönüştürme fırsatlarına sahip olmalıdır. Ve Weinbaum, son olarak, işçi sendikaları ve okullardaki eleştirel eğitimcilerin hem kendi çevrelerinde hem de giderek büyüyen örgütlerinde oynadıkları önemli politik role vurgu yapmaktadır.

Bilinç oluşturmaya, politik eylemliliği ve toplumsal güçlendirmeyi hedef alan devrimci işçi sınıfı pedagojisinin, kendi kaderini tayin etmede ve var olan toplumsal koşulları dönüştürmede önemli bir araç olduğuna inanıyoruz. Öte yandan, işçi sınıfı pedagojisinin ancak ve yalnızca marjinalleşmiş sosyal grupların küresel kapitalizm karşısında muhalif durumda olan sosyal ve politik gruplar halinde örgütlenebilmesi ve hem sınıf içinde hem de sınıf dışında toplumsal adaletin üstanlatısına kendilerini adanmaları durumunda etkili olabileceğini vurgulamamız gerektiğine inanıyoruz. Bu durum, farklılık üzerinde durmanın politik dayanışma olasılığının altını oymayacağını göstermektedir. Reed’in de (2000) belirttiği gibi,

Şu noktaya kadar; kimlik politikaları, farklılığın politik yaşamın en önemli gerçeği olduğu konusunu ısrarla vurgularken, örgütlenmenin hedefi olarak geniş bir taban oluşturabilmenin altını oymaktadır. Buna gösterilecek tepki daha fazla sayıda farklı sesi tanımlayıp kolektif eylem konusunda kuşkuyla çok bir dayanışma tavrı sergilemektedir (s.xxii).

Sonuç:

Aktivist Olarak Öğretmenler

Kapitalizm neoliberal serbest piyasa ekonomilerinin yol göstericiliğinde periyodik savaşlar ve mali krizler olmadan sürdürülebilir bir toplumsal ve ekonomik sistem olarak var olamaz. Marx’dan bu yana bizler kapitalist toplumsal ilişkilerle güç kazanan sömürünün yalnızca sınıf mücadelesi yoluyla servetin yeniden dağıtılması ve nihayet özel mülkiyet ile sermayenin kendisinin bütünüyle ortadan kaldırılmasıyla alt edilebileceğine inanıyoruz.

Devrimci işçi sınıfı pedagojisi, devrimci görüşleri, John Leonard’ın (2000) “Doğu Avrupa’nın kâr amacı gütmeyen polis devletlerinin çöküşü” (1989) (s. 14) adını verdiği dönemden beri sürgündeki taşlaşmış duranlıklarından geri getirmenin yollarını aramaktadır. Eşcinsel ve lezbiyen örgütlenmeler, etnik azınlık grupları, yerel hareketler ve farklı politik formasyona sahip emek örgütleri arasında bir koalisyon oluşturulmasıyla bu durum kısmen gerçekleştirilebilir. Bizler bu noktada Lenin’in bizi uyardığı devrimci maceracı retoriği daha ileri götürmüyoruz; daha çok, devrimci uygulamaların ileriye götürülmesini sağlamak yerine bunları kısıtlayan akademik çevrelerdeki kararsız aydınları eleştiriyoruz. Söz konusu aydınlar çoğu zaman politik iradenin hareketsizliği karşısında teslimiyet bayrağını çekerler.

Toplumsal ve ekonomik adaletsizlik karşısında verilen mücadeleler, çeşitli anti-empyralist gruplar karşılıklı ve ortak çıkarlar çerçevesinde bir araya geldiklerinde bu gruplar arasında etkili bir şekilde örgütlenebilir ve birbirine eklenilebilirler. Devrimci hareketler küresel boyutlarda yalnızca ideolojik çıkarlar ve politik amaçlar çözüme kavuşturulabildiği ya da geçici olarak bir kenara bırakılabildiği takdirde başarıya ulaşabilir. Bu birkaç siyasi partinin tek bir parti önderliğinde (Rainbow Koalisyonu gibi) bir araya gelmesine yönelik bir talep değildir; daha çok, başarılı devrimci uygulamaların, farklı çıkarları olan toplumsal hareketlerin toplumsal baskının kurbanları olarak birbirlerinin çoğu zaman çelişen deneyimlerine anlayışla yaklaşmaya başladıkları tarihi süreçlerin doruk noktası olarak gerçekleşmesi gerektiği konusunda ısrarcı davranıyoruz.

Devrimci pedagoji anti-kapitalist mücadelelerin ulus devletin ötesine geçen yeni enter-nasyonalizme doğru yönlendirilmesini gerek-

tirir. Öğretmenleri bir grup ortak nesnel hedefe yönelik mücadele eden toplumsal hareketlerin daha geniş bir özetinin parçası olarak (ekonomik sömürünün, cinsiyet ayrımcılığının ve ırkçılığın kaldırılması gibi) örgütlemek, etkili bir devrimci politika gerçekleştirebilmek adına gereklidir -ki söz konusu devrimci politika, marjinalleşen sosyal grupların kendilerine güç kazandırabilmeleri için gerekli olan koşulları etkili ve açık bir biçimde oluşturabilecek nitelikte olacaktır (McLaren, 1998b; McLaren & Farahmandpur, 1999a, 1999b, 2000). Bu, üzerine bir işçi tulumu [bleu de travail] geçirip kapitalizm yanlısı ideologların diktiği barikatlara koşulsun diye yapılan romantik bir çağrıdan çok küreselleşmenin ve neoliberalizmin kendi başlarına birer kuvvet olmadığının, aksine kapitalizmin kendisi kadar eski daha geniş bir sömürü sistemine bağlı olduklarının anlaşılmasına yönelik bir çağrıdır. İşte bu nedenle çeşitli toplumsal hareketleri oldukları yerde tutup onları birbirine bağlayan şey, karşı-hegemonik mücadeleye değil işçi sınıfı hegemonyasının başarısına kendini adanmak olmalıdır.

Devrimci pedagoji; bireyin köleleştirici tabii oluş halinden sermaye birikiminin kriz eğilimli doğasına kadar özgürlüğün gerekliliğinin verimsiz dünyasının yerini aldığı, toplumsal gereksinimlerin karşılanması için işbölümü içindeki sıkışmanın yerini aldığı, bireyin yaratıcı kapasite gelişiminin sermaye ve taşınmaz mülk kanunlarının yerini aldığı, bireylerin işçi özerkliği ve özgür gelişiminin toplumsal yaşamın bürokratikleşmesi ve parçalanmasıyla [atomization] hâlihazırda var olan sıkışmanın yerini aldığı bağlamı yaratmaya çalışır.

Yeni bir sınıf politikası oluşturmaya dayanan daha geniş devrimci anti-kapitalist bir hareketin parçası olarak öğretmen yetiştirenlerin de bu mücadelede farklı grupların gereksi-

nimlerinin yanı sıra çeşitli toplumsal ve politik çıkarılara karşı da dikkatli olmaları gerekir. Üstelik Marksist devrimci teori neoliberalizmin ekonomik politikaları altında mevcut toplumsal, ekonomik ve politik yapılanma bağlamında kendini yeniden keşfedebilecek kadar esnek de olmalıdır. Burada Marksist teori evrensel bir gerçek olarak değil bir yorumlama silahı olarak ortaya konmaktadır. Hiçbir teori uygulanmasının doğuracağı sonuçları önceden tam olarak bilemez ya da açıklayamaz ama yine de belirli kayıtların görünür ve anlaşılır olacağı açık bir kapı bırakabilir. Bu anlamda, Marksist teori baskı altındakilere kapitalist üretimi incelemeleri ve sorgulamaları için teorik bilgi sağlar. Bu noktada Marksist teori burjuva devletlerinin alışığı edilmesini amaç edinen devrimci sosyalist uygulamalarla uğraşan organik aydınların çalışmaları aracılığıyla emekçi hegemonyayı daha da ileri taşımak için kullanılabilir.

“Seattle’daki Savaş” (Rikowski, baskıda) eğitimcilere önemli dersler verebilir. Örneğin; anti-kapitalist mücadelelerin, sürüncemede kalan politik faaliyetler süresince önemli ölçüde sınıf bilinci kazanan ve kendini yalnızca kendi içinde bir sınıf olarak değil aynı zamanda kendisi için de bir sınıf olarak gören örgütlenmiş bir devrimci sınıfı gerekli kıldığı durumlar olduğunun farkındayız. Ancak, antikapitalist mücadeleler, Seattle’daki Dünya Ticaret Örgütü karşıtları olayında olduğu gibi, Jim Hightower’ın “demokrasinin ani ve izinsiz isyanı” (Marshall’dan alıntılanmıştır, 2000) olarak dile getirdiği şekli de almaktadır. Yine sınıf mücadelesinin şirket sömürgeleştirmesine ve yaşamın metalaştırılmasına karşı münferit bireysel direnç eylemleri sergilediği durumlar da vardır. Genetiği değiştirilmiş ürünleri protesto eden Fransız çiftçi José Bové’nin traktörünü ülkenin güneyinde inşaat halindeki bir Mc Donald’s restoranından içeri sürmesi buna örnek olarak gösterilebilir. Bu çabaların hepsi tek tek önemlidir. Ancak, özelde bizim çabalarımız örgütlenmiş bir

devrimci sınıf oluşturmak yönündedir. Bizler burada sömürünün toplumsal zemininin sınıf politikalarının ötesinde eriyip gittiği ihtimalini merkezsizleştirme ve yeniden ekleme girişimlerine karşı mücadele veriyoruz. Bu bakımdan, adalet, dayanışma ve işçi sınıfının savunulmasında uluslararası sermayenin hegemonyasını sorgulamak adına önemli özne ve aktörlere bu gücün verilebilmesi için küreselleşme kavramının yeniden oluşturulması gerekir. Bizler bireysel direnç eylemlerimizin reformculuk ya da ekonomizme yol açmasına ya da işçi sınıfı hareketinin anti-kapitalist mücadelesini ve “bunların devlet ile kapitalist sınıf üzerinde sürüncemede kalan, tüm toplumu hedef alan saldırısını” sona erdirmesine izin vermemeliyiz (Holst, baskıda).

Son olarak, toplumsal değişim tarihsel gereklilikle yerlerini alan yapılar tarafından kısmen sağlansa da bu yapıları aşmak önemli bir politik kurumun sürekli çalışmasını gerektirir. Ancak bu şekildeki ortak mücadeleyle bu kurumu çalıştırarak var olan tarihsel yapılar tarafından oluşturulan toplumsal dönüşümün sınırları görünür hale getirilir ve nihayetinde üstün gelinebilir. Kurum derken hem entelektüel emeği hem de somut toplumsal pratikleri -kısacası eleştirel praksi- kastediyoruz. David McNally’nin (1993) sözcükleriyle ifade edecek olursak bu durum, “insanlara kendi tiyatrolarında hem ‘yazar hem de oyuncu’ muamelesi yapmayı” ve eylemlerini üretici güçlerin gelişmesi bağlamına oturtmayı gerektirir (s.153).

Bu makale, öğretmenlerin hem sınıf içinde hem de sınıf dışındaki alanlarda politik anlamda devrimci sınıf mücadelesi vermelerinin aslında ne kadar önemli olduğu üzerinde durmaktadır. Yeniden gündeme gelen ve ana hatları bir kez daha çizilen eleştirel pedagoji, devrimci mücadelenin çağdaş biçimlerinin yaratılması için bir çerçeve öne sürer -ki bu çerçevenin bazı temel özellikleri yukarıda anlatılmaya çalışılmıştır.

NOTLAR

1. Fransız sosyolog Pierre Bourdieu tarafından popülerleştirilen kültürel sermaye terimi “dil uygulamaları, değerler, giyim ve davranış tarzlarının yanı sıra konuşma, davranış ve sosyalleşme biçimleri” olarak tanımlanır (McLaren, 1997, s.193). McLaren’a göre:

Okullar tabii sınıf [subordinate class] konumunda bulunan öğrencilerin kültürel sermayesinin değerini sistematik bir biçimde düşürür. Kültürel sermaye maddi sermayeyi yansıtır ve okulun değişim sistemine giren sembolik bir değer biçimi [a form of symbolic currency] olarak onun yerini alır. Bu nedenle, kültürel sermaye sosyal yapının ekonomik gücünün de simgesi niteliğindedir ve kapitalizmin çatısı altındaki toplumsal ilişkilerin yeniden üretiminde kendisi üretici bir güç halini alır. (s.193).

* Bu makalenin özgün metni Journal of Teacher Education’ın Mart/Nisan 2001 tarihli Vol.52 No.2 cildinde “Teaching against Globalization and New Imperialism: Toward A Revolutionary Pedagogy” başlığıyla yayımlanmıştır.

** 1950’lerde The Mickey Mouse Club adlı televizyon programında rol alan çocuk gruplarına verilen ad. [ç.n.]

*** Paulo Freire (1921-1997). 1967’de yayımlanan ilk kitabı Bir Özgürleşme Pratiği Olarak Eğitim’in ardından 1970 yılında eğitim ve politik eylem teorisi açısından devrim niteliğinde bir çalışma olarak kabul edilen Ezilenlerin Pedagojisi adlı ikinci kitabını yayımlayan Brezilyalı eğitimci ve yazar. [ç.n.]

KAYNAKÇA

Allman, P., & Wallis, J. (1990). Praxis: Implications for ‘really’ radical education. Studies in the Education of Adults, 22(1), 14-30.

Azad, B. (2000). Heroic struggle!-bitter defeat: Factors contributing to the dismantling of the socialist state in the USSR. New York: International.

Bonacich, E., & Appelbaum, R. P. (2000). Behind the label: Inequality in the Los Angeles apparel industry. Berkeley: University of California Press.

Borowski, J. (1999, August 21). Schools with a slant. The New York Times, p. A23.

Cloud, D. L. (1994). “Socialism of the mind”: The new age of post-Marxism. In H. W. Somins & M. Billig (Eds.), After postmodernism: Reconstructing ideology

critique (pp. 222-251). London: Sage.

Cole, M. (1998). Globalization, modernisation and competitiveness: A critique of the New Labour Project in Education. International Studies in Sociology of Education, 8, 315-332.

Cole, M., & Hill, D. (1995). Games of despair and rhetorics of resistance: Postmodernism, education and reaction. British Journal of Sociology of Education, 16(2), 165-182.

Cole, M., Hill, D., & Rikowski, G. (1997). Between postmodernism and nowhere: The predicament of the postmodernist. British Journal of Educational Studies, 45(2), 187-200.

Collins, C. & Yeskel, F. (2000). Economic apartheid in America: A primer on economic inequality and security. New York: The New Press.

Dinerstein, A. (1999). The violence of stability: Argentina in the 1990s. In M. Neary (Ed.), Global humanization: Studies in the manufacture of labor (pp. 47-76). London: Mansell.

Fischman, G., & McLaren, P. (2000). Schooling for democracy: Towards a critical utopianism. Contemporary Society, 29(1), 168-179.

Freire, P. (1970). Pedagogy of the oppressed. New York: Continuum.

Freire, P. (1998). Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Giroux, H. A. (1988). Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning. New York: Bergin & Garvey.

Giroux, H. A., Lankshear, C., McLaren, P., & Peters, M. (Eds.). (1996). Counternarratives: Cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces. New York: Routledge.

Giroux, H. A., & McLaren, P. (1986). Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling. Harvard Educational Review, 56(3), 213-238.

Gramsci, A. (1971). Selections from the prison notebooks (Ed. and Trans. by Q. Hoare & G. Nowell-Smith). London: Lawrence and Wishart.

Hawkes, D. (1996). Ideology. London: Routledge.

Holst, J. (in press). Social movements, civil society and radical adult education. Westport, CT: Bergin & Garvey.

Imam, H. (1997). Global subjects: How did we get here? Women in Action, 3, 12-15.

Kagarlitsky, B. (2000). The return of radicalism: Reshaping the left institutions (Trans. R. Clarke). London and Sterling, VA: Pluto Press.

Kincheloe, J. (1998). How do we tell the workers? The socioeconomic foundations of work and vocational education. Boulder, CO: Westview Press.

Knoblauch, C. H., & Brannon, L. (1993). Critical literacy and the idea of literacy. Portsmouth, NH: Boynton and Cook.

Lankshear, C., & McLaren, P. (Eds.). (1993). Critical literacy: Politics, praxis, and the postmodern. New York:

State University of New York Press.
 Lasn, K. (1999). Culture jam: The uncooling of America. New York: Eagle Brook.
 Leonard, J. (2000). How a caged bird learns to sing: Or, my life at the New York Times, CBS and other pillars of the media establishment. *The Nation*, 270(25), 11-19.
 Luxemburg, R. (1919). The crisis in German social democracy: The Junius pamphlet. New York: The Socialist Publication Society.
 Marshall, S. (2000). Rattling the global corporate suites. *Political Affairs*, 79(1), 6-12.
 McChesney, R. (1996). Is there any hope for cultural studies? *Monthly Review*, 47(10), 1-18.
 McLaren, P. (1995). Critical pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in a postmodern era. London: Routledge.
 McLaren, P. (1997). Revolutionary multiculturalism: Pedagogies of dissent for the new millennium. Boulder, CO: Westview.
 McLaren, P. (1998a). Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education (3rd ed.). New York: Longman.
 McLaren, P. (1998b). Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times: Rethinking the political economy of critical education. *Educational Theory*, 48, 431-462.
 McLaren, P. (2000). Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution. Boulder, CO: Rowan and Littlefield.
 McLaren, P., & Farahmandpur, R. (1999a). Critical multi-culturalism and globalization: Some implications for a politics of resistance. *Journal of Curriculum Theorizing*, 15(3), 27-46.
 McLaren, P., & Farahmandpur, R. (1999b). Critical pedagogy, postmodernism, and the retreat from class: Towards a contraband pedagogy. *Theoria*, 93, 83-115.
 McLaren, P., & Farahmandpur, R. (2000). Reconsidering Marx in post-Marxist times: Arequiem for postmodernism? *Educational Researcher*, 29(3), 25-33.
 McLaren, P., & Fischman, G. (1998). Reclaiming hope: Teacher education and social justice in the age of globalization. *Teacher Education Quarterly*, 25(4), 125-133.
 McLaren, P., Fischman, G., Serra, S., & Antelo, E. (1998). The specters of Gramsci: Revolutionary praxis and the committed intellectual. *Journal of Thought*, 33(3), 9-42.
 McNally, D. (1993). Against the market: Political economy, market socialism and the Marxist critique. London: Verso.
 Mészáros, I. (1989). Marx's theory of alienation. London: Merlin.
 Niemark, M. K. (1999). If it's so important, why won't they pay for it? Public higher education at the turn of the century. *Monthly Review*, 51(5), 20-31.
 Ovando, C. J., & McLaren, P. (Eds.). (2000). The politics of multiculturalism: Students and teachers caught in the cross fire. Boston: McGraw-Hill.
 Parenti, M. (1994). Land of idols: Political mythology in America. New York: St. Martin's Press.
 Parenti, M. (1997). Blackshirts & reds: Rational fascism & the overthrow of communism. San Francisco:

City Lights Books.
 Peery, N. (1997). The birth of a modern proletariat. In J. Davis, T. Hirschl, & M. Stack (Eds.), *Cutting edge: Technology, information, capitalism and social revolution* (pp. 297- 302). London: Verso.
 Perrucci, R., & Wysong, E. (1999). The new class society. Boulder, CO: Rowman & Littlefield.
 Reed, A., Jr. (2000). Class notes: Posing as politics and other thoughts on the American scene. New York: New Press.
 Rikowski, G. (in press). The battle of Seattle. London: Tufnell Press.
 San Juan, E., Jr. (1992). Racial formations/critical transformations: Articulations of power in ethnic and racial studies in the United States. New Jersey and London: Humanities Press.
 Sleeter, C., & McLaren, P. (Eds.). (1995). Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference. New York: State University of New York Press.
 Spring, J. (1998). Education and the rise of the global economy. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
 Teeple, G. (1995). Globalization and the decline of social reform. Toronto: Garmond Press.
 Thompson, W. (1997). The left in history: Revolution and reform in twentieth-century politics. London: Pluto Press.
 Vrana, D. (1998, September 7). Education's pied piper with a dark past. *Los Angeles Times*, p. A1.
 Weinbaum, E. S. (1998). Education without paper: Teaching workers to build a labor movement. *Radical History Review*, 72, 68-77.
 Witheford, N. (1997). Cycles of circuits and struggles in high-technology capitalism. In J. Davis, T. Hirschl, & M. Stack (Eds.), *Cutting edge: Technology, information, capitalism and social revolution* (pp. 195-242). London: Verso.

Eğitimde yapısal dönüşüm,

fonlanmış eğitim projeleri ve bıraktığı izler

Ergül Adıgüzel*

Neoliberal ekonomik ve sosyal politikalar ya da başka bir deyişle serbest piyasa muhafazakârlığı ile İMF ve DB gibi küresel örgütlerce az gelişmiş ülkelere dayatılan Yapısal Uyum Programlarının (YUP) birlikte işleyen süreç olarak aralarında nedensellik ilişkisinin bulunduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Çünkü neoliberal politikalar, uyum programları ile yaşama geçirilmeye çalışılmaktadır. Bu perspektiften bakıldığında YUP'u, kısaca iç piyasaları mümkün olduğunca serbestleştirerek dünya pazarına daha fazla entegrasyonu amaçlayan programlar olarak tanımlamak mümkün olmaktadır. YUP'un evrensel kimi özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler arasında; özel sektörün ekonominin temel itici gücü yapma, kamu harcamalarının kısılması, devlet bürokrasisinin küçülmesi, kamu hizmetleri için katkı payı, özelleştirme ya da kamu hizmetlerinin ticarileştirilmesi gibi politikalar yer almaktadır. Bu bağlamda YUP, özelleştirmeden demokratik haklara, istihdam biçimlerinden çalışma koşullarına, eğitimden sağlığa birçok düzenlemeler getirmektedir.

1980'lerde Asya, Orta ve Güney Amerika ülkelerinden çoğunun ve 40'ın üzerinde Afrika ülkesinin DB ve İMF güdümündeki YUP'u kendi ülkelerinde uygulamaya koymuşlardır (Loevenson'dan Aktaran Yıldırım, 2000). Sadece 1980-84 yılları arasında 68 ülkede

94 YUP uygulamasında parasal ve finansal, kamu kesimi, dış borç, döviz kuru ve dış ticaret, ücretler-fiyatlar, ve diğer yapısal uyum önlemleri (daha çok sosyal programlar) uygulanmıştır. Özetlemek gerekirse uygulanan uyum programlarında en önemli politika araçları kamu harcamalarının kısılmasıdır. Kamu harcamalarının kısılması programların %91'inde ortaya çıkmaktadır. Bunların da daha çok maaş ve ücretlerin kısılması ile gerçekleştirildiği görülmektedir (%63). Maaş ve ücretleri, sermaye harcamaları (özellikle yatırımlardaki kısıntılar) takip etmektedir. Diğer yapısal uyum önlemleri başlığı altındaki politikalar, programların %74'ünde uygulamaya konulmuştur. Bu başlık altında yer alan uygulamaların %67'si bir sektörün yeniden yapılandırılması, %16'sı yönetimin iyileştirilmesi, %29'u ise kaynakların kamudan öze aktarılması önlemi yer almaktadır (Şahin, 2005, s.18).

Bu çalışmada Türkiye'de eğitimde neoliberal dönüşüme neden olan projeler üzerinde kısaca durulduktan sonra özellikle okullarda öğretmenlerin artık gündelik aktiviteleri haline gelen Toplam Kalite Yönetimi (TKY), okulda stratejik plan ve yakın bir gelecekte bu uygulamaları bütünleyeceği düşünülen süreç yönetimi bağlamında ISO kalite yönetim sistemi (KYS) üzerinde durulacaktır.

* Öğretmen/Antalya

Yapısal uyum programları kapsamında eğitimde uygulanan projeler

Türkiye’de özellikle 1980’li yılların ikinci yarısından bu yana eğitimde ciddi dönüşümler yaşanmaktadır ve yaşamaya devam etmektedir. Bu dönüşümler MEB’in ulusal düzeyde uyguladığı projelerde kendisini göstermektedir. YUP kapsamında diğer ülke örneklerinde olduğu gibi genelde eğitim reformlarının dört temel üzerinde şekillendiği görülmektedir. Müfredatta yapılandırıcılık ve öğrenci merkezli eğitimin ön plana çıkarılması, eğitimin piyasa gereksinimlerine göre yeniden şekillendirilmesi ve teknoloji merkezli eğitim, okul ve eğitim yönetiminin daha çok esnekleştirilmesi (stratejik planı bu bağlamda düşünebiliriz) ve öğretmenlerin reform sürecinde yeni sisteme entegrasyonu için yoğun hizmetiçi eğitimleri.

Türkiye’de 1962 yılından itibaren daha çok fiziksel donanım ve okul yapımı için kullanılan dış kredili eğitim projeleri 80’li yıllardan sonra bir bütün olarak eğitim sistemini sermayenin kârlı alanı haline getirmek için kullanılmaya başlanmıştır (Ünal, 2002). 1985 yılından itibaren Türkiye’de sektörel anlamda yeniden düzenlemelere yönelik DB ile tarım ve enerji gibi alanlarda “sektörel yapısal uyarılama kredileri” için anlaşmalar imzalanmış, eğitim alanında ise sektörel yapısal uyarılama anlaşması olmamasına rağmen eğitimi yeniden yapılandırmaya dönük krediler alınmaya başlanmıştır (Güler, 2002). Bu kapsamda MEB ve diğer birçok bakanlıklarda olduğu gibi YUP amacıyla alınan kredileri tek elden yönetmek için projeler koordinasyon merkezleri ya da değişik isimlerde birimler kurulmuş, MEB’de bu birim 1984 yılında kurularak Bakanlığın uyguladığı projeleri yürütmeye başlamıştır. Bu tarihten sonra Türkiye eğitim alanında YUP konusunda soluksuz bir çaba içerisine girmiştir. Keskin (2003)’in çok anlamlı bir tespiti ile DB’nin 1990’lı yıllarda

en yüksek tutarda kredi açtığı ülkeler arasında Türkiye, Hindistan ve Arjantin’den sonra üçüncü sırada yer almıştır.

Türkiye’de 1980’li yıllardan bu yana bitmiş olan 10, devam eden 5, yeni başlayan 3 ve 2’de hazırlık aşamasında bulunan toplam 20 dış kredili proje bulunmaktadır (www.projeler.meb.gov.tr adresinden derlenmiştir).

1. Bitmiş projeler

Sınai Eğitim Projesi (1984-36.8 Milyon \$)

Amacı: *İmalat ve ihracat sanayinde çalışan işçilerin verimliliğini arttırmak ve YÖK’ün kapasitesinin sınai eğitim verecek şekilde güçlendirmek.*

Sınai Eğitim Projesi II Faz (1988-115.8 Milyon \$)

Amacı: *YÖK’ün teknisyen eğitimi programları ile mesleki ve teknik öğretmen eğitimi programlarını planlama ve koordine etmeye ilişkin kapasiteyi güçlendirmek.*

Yaygın Mesleki Eğitim Projesi (1987- 1995-72.2 Milyon \$)

Amacı: *Üretim endüstrisinin ihtiyaç duyduğu eğitilmiş insan gücü arzını arttırmak.*

Endüstriyel Okullar Projesi (1985-1994- 72.7 Milyon \$)

Amacı: *Proje Okullarının donatımını sağlamak, eğitilmiş endüstriyel insan gücünün kapasitesini ve sayısını artırmak.*

Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) (1990-1999- 177.2 Milyon \$ (90.2 milyon doları kredi))

Amacı: *İlk ve orta öğretimde kaliteyi yükseltmek, yönetim işletmecilik ve becerilerini geliştirmek.*

Temel Eğitim Projesi (TEP) I. Fazı (1998-2003- 2.515 milyon \$)

Amacı: *8 yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretimi yaygınlaştırarak evrensel bir kapsama ulaştırmak, ilköğretimin kalitesini arttırmak, ilköğretim okullarına ilgiyi çoğaltmak, okullarımızı toplum için birer öğrenme merkezi haline getirmek.*

Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) (2002-2007- 51 milyon €)

Amacı: *Türkiye’deki mesleki ve teknik eğitim sistemini sosyo-ekonomik gereksinimler ve yaşam boyu öğrenme ilkeleri doğrultusunda bütünlüklü olarak güçlendirmek.*

Temel Eğitime Destek Programı (TEDP) (2002-2007- 100 milyon €)

Amacı: *Türkiye’de yoksulluktan en fazla etkilenen kırsal alanlar ile kentlerin gecekondular bölgelerinde temel eğitimin dışında kalmış kız çocukları, yetişkinler ile risk altındaki çocukları eğitime kazandırmak.*

Temel Eğitim Projesi (TEP) II. Fazı (2002-2007- 281 milyon \$)

Amacı: *Temel Eğitim politikasını desteklemek üzere, eğitim kalitesini yükseltmek, kapasitesini yaygınlaştırmak ve eğitime erişimi arttırmak.*

Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi (MTEM) (2003 -2007-18,5 Milyon €)

Amacı: *Meslek dersleri öğretmen eğitiminin niteliğini yükseltmeye yönelik çabaları desteklemek ve meslek dersleri öğretmen eğitim sisteminin Avrupa Birliği’ndeki gelişmelere uyumunu desteklemek.*

2. Devam eden projeler

Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi Projesi (2009-2011- 15 Milyon €)

Amacı: *Hayat boyu öğrenme stratejilerine uygun, farklı yaş grubu ve eğitim seviyesindeki insanlara, özellikle kadınlara yönelik gelişen teknolojiye ve iş gücü piyasasının taleplerine uygun nitelikli eğitime erişimi arttırmak*

ve AB standartlarına göre sertifikalandırılacak kurumsal bir çatı oluşturmaktır.

Orta Öğretim Projesi (OGP) (2006-2010- 80 Milyon €)

Amacı: *Bakanlığımızca, genel, meslekî ve teknik orta öğretim sistemimizin yeniden yapılandırılması, kalitesinin artırılması, programlarının geliştirilmesi ve yenilenen programlara göre öğretmen eğitimi ile eğitim ortamlarının donatılması amaçlanmıştır.*

Eğitim Çerçevesi Projesi I. ve II. Fazı (100 milyon €)

Projenin Amacı: *Çocukları geleceğe hazırlamak ve teknoloji ile buluşturmak..*

İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yolu ile Geliştirilmesi Projesi (İKMEP) (2008-2010- 15.400.000 €)

Amacı: *Doğu ve Güney Doğu Anadolu bölgesindeki 8 ilde mesleki eğitimin kalitesini artırarak, mevcut ve geleceğe dönük işgücünün kalitesinin artırılması ve o bölgedeki KOBİ’lerin gelişmesi ve rekabet etmesine katkı sağlaması.*

Milli Eğitim Bakanlığının Kapasitesinin Geliştirilmesi Projesi (MEBGEP) (2008-2010- 3,700.000 €)

Amacı: *Sektörün kurumsal yönetim etkinliği ve verimliliği için MEB’in yürütme sisteminin iyileştirilmesi ve mekanizmalarının güçlendirilmesi.*

3. Yeni projeler

Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi (2009 2. Çeyrek- 36 Ay- 16,5 Milyon €)

Amacı: *Proje, özellikle sosyo-ekonomik standartları düşük olan yerleşim yerlerindeki çocukların sosyo-kültürel ve zihinsel gelişimleri açısından önemli olan okul öncesi eğitime erken kayıtlarını teşvik etmek ve okul öncesi eğitimin şartlarının iyileştirilmesini hedeflemektedir.*

Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi (2009 2.Çeyrek -24 Ay- 7 Milyon €)
Amacı: Özel Eğitimin kalitesini artırarak özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin toplumla bütünleşmesi, sosyal uyum düzeyinin artırılması ve aktif vatandaş olmaları sağlanarak sosyal riskin azaltılması hedeflenmektedir.

Özellikle Kız Çocuklarının Okullaşmasının Arttırılması Projesi (2009 2. Çeyrek -24 Ay-16.011.764 €)
Amacı: *Eğitimin önemi hakkındaki bilincin arttırılması ve başta kadınlar olmak üzere insan kaynaklarının geliştirilmesi ve iş piyasasına giriş için özellikle kız çocukları için Orta Öğretim seviyesinde okullaşmanın arttırılması.*

4. Hazırlanan Projeler

Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Projesi (36 Ay- 9.1 Milyon €)
Amacı: *DVİHE konusunda yönetmelikleri, müfredatı revize etmek ve yeni müfredat geliştirmek; okul öncesi ve ilköğretim okul topluluklarının (öğretmenler, öğrenciler, öğretim dışı personel, veliler ve topluluk önderleri) DVİHE konusunda kapasitelerinin, farkındalıklarının arttırılması, eğitim materyallerinin geliştirilmesi ve okul öncesinden orta öğretimin sonuna kadar demokratik okul kültürünü benimsenmesini sağlamaktır.*

Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Geliştirilmesi Projesi (24 Ay- 20 Milyon €)
Amacı: *Kalite Güvence Çerçevesi ile aynı çizgide bilgi, yetenek ve yeterlilikleri geliştirerek mesleki ve teknik eğitimin kalitesinin arttırılmasıdır.*

Projelerin altısı hibe(!) proje, sekiz projede mesleki ve teknik eğitime vurgu yapılmakta, üç projenin doğrudan temel eğitimle ilgili olduğu, bir projenin ortaöğretimi doğ-

rudan hedef aldığı, bir proje Bakanlığın kurumsal kapasite ve yönetim anlayışı ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu projeler içerisinde MEGP’nin ise sistemi bütünlüklü ele alan proje olduğu dikkati çekmektedir.

Projelerin bazı ortak özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

a. Projelerin amaçlarına bakıldığında; insanı cezp edici, vicdanını okşayıcı, yumuşak, insanî, apolitik görünümlü ve cinsiyetler arasındaki eşitsizliği giderici, eğitim hakkına erişimi sağlayıcı, mezunların eğitimsel çıktılarını (bilgi-beceri-tutum) önemseyici, teknolojinin eğitimsel amaçlar için kullanılmasını sağlayıcı, öğretmenlerin mesleki bilgilerini artırıcı vb. ideolojik geri planını gizlemeye yönelik bir dilin kullanıldığı görülmektedir.

b. Projelerde teknolojik donanıma büyük ilgi gösterilmekte ve öğretme-öğrenme sürecinin olmazsa olmaz unsuru gibi kabul edilmektedir.

c. Kalite güvence sistemi, kalite, yeniden yapılandırma, müfredatın kalitesinin arttırılması, verimlilik vb. kavramlara sürekli vurgu yapılmaktadır.

d. Projelerde açıkça belirtilmemiş olsa dahi birçoğunda yabancı uzman çalıştırılması zorunluluğu getirilmektedir. Bu durumun Türkiye’de de “kozmokrat akademisyenleri(1)” ortaya çıkardığını söyleyebiliriz.

e. Projelerde, eğitilmiş endüstriyel insan gücünün yetiştirilmesinde işgücü piyasasının taleplerine uygun nitelikte eğitim verilmesi ön plana çıkarılmaktadır.

f. Projelerin başarısı büyük ölçüde öğretmenlere bağlanmakta ve değiştirilen müfredatta uygun öğretmen eğitimlerine ağırlık verilmektedir.

g. MEBGEP ve MEG Projelerinde görüldüğü gibi eğitimin yönetsel yapısında değişiklik yapılarak yönetim anlayışı geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Uygulanan kimi projeler kendi başına değerlendirildiğinde ise sisteme yönelik etkileri kısaca şöyle açıklanabilir:

1987 yılında imzalanan yaygın mesleki eğitim projesi ile halk eğitimi, çıraklık ve yaygın eğitim, ticaret ve turizm eğitim merkezlerinde döner sermaye sistemi kurularak bu eğitim kurumlarının ticarethane gibi çalışmaları sağlanmış, öğretmenlere ise mesleki anlamda işletmecilik gibi yeni bir işlev yüklemiştir.

MTEM Projesi ile meslek dersleri öğretmenlerinin nitelikli yetiştirilmesi gerekçesi ile yükseköğretim kurumlarında “Kalite Güvence Sistemi”ne uygun olarak çalışmalar yapılmıştır.

Sınai Eğitim Projesi 1. ve 2. Faz çalışmalarında YÖK’ün piyasaya uygun sınai eğitim verecek şekilde güçlendirilmesi çalışması yapılmıştır. Bu yükseköğretim sisteminde köklü değişimi beraberinde getirmiş, teknokentler ve üniversitelerin bünyelerinde “sürekli eğitim merkezleri” adı altında birimler oluşturularak üniversite eğitimin piyasaya açılmasına ivme kazandırmış, aynı zamanda üniversitenin işlevlerinde dönüşüme neden olmuştur.

MEGEP projesi doğrultusunda, Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) 7. 10. 2006 tarihinde 5554 Sayılı Kanunla kurulmuştur. MYK’nın görevi, mesleki ve teknik eğitim kurumlarını ve programlarını akredite etmek, değerlendirmek ve belgelemek olarak belirlenmiştir. Böylece MEB kendi mezunlarını ölçmesi ve değerlendirmesi için dış denetime açmıştır. MYK’nın sistemdeki rolü ise; “gerek meslek standartlarını, gerekse sınav ve sertifikasyon hizmetlerini kendisi yapmaya-

cak, yetkilendirdiği kurum/kuruluşlara yaptıracaktır. Standartları geliştirilecek meslekleri belirleyerek, bu standartları hazırlayacak kurum ve kuruluşları görevlendirecektir. Sınav ve belgelendirme sistemi kapsamında ise; TÜRKAK ya da AB ile çok taraflı tanıma anlaşması imzalamış akreditasyon kurumlarından 17024’e göre akredite edilmiş belgelendirme kuruluşlarını yetkilendirecek ve bu kuruluşların yaptığı sınavlarda başarılı olanlara sertifika verilmesini sağlayacaktır” denilmektedir (http://www.myk.gov.tr/articles.php?category_id=151). Bu işgücü piyasasının talepleri doğrultusunda uygun davranış ve beceri kazandırmaya indirgenen müfredatın denetim mekanizmasını da piyasaya terk edildiğini göstermektedir.

TEPI Faz’ı devam ettiği dönemde norm kadro yönetmeliği ile istihdamda esnekliği ve istihdam çeşitliliği (kadrolu, sözleşmeli vb.) gelmiştir.

YUP uygulayan tüm ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de TEDP ile öğrenen merkezli olduğu söylenen yapılandırmacı müfredat benimsenmiştir. İlköğretim müfredatında geçen performans ödevi, proje ödevi, ekip (takım) çalışması, ünite sonlarında performans değerlendirme vb. kavramlar piyasa kavramları olarak öğrencilerin düşünsel dönüşüme uğratılarak bu kavramlarla eğitsel süreçlerden geçmeleri sağlanmaktadır. Bu kavramlar aynı zamanda TKY’nin ekip çalışmaları uygulamasında olduğu gibi öğrencilerin ekip çalışmalarında birbirlerini denetlemeleri neoliberalizme uygun denetim kültürü oluşturma açısından anlamlı görülebilir. Bunun piyasa işleyişine uygun şekilde müfredat aracılığı ile yeni bir sosyalizasyon süreci olduğunu söylemek sanırım abartı olmayacaktır.

Devam eden projeler içerisinde OGP ile “yönetişim” bağlamında yerel düzeyde finansman sağlamanın aracı olarak okul temelli stra-

tejik plan hazırlama çalışmaları zorunlu hale getirilmiştir. OGP ile ilin büyüklüğüne göre formatörler yetiştirilmiş, her formatör 10 ortaöğretim kurumundan sorumlu olacak şekilde stratejik plan hazırlatmıştır. Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi Projesi ile farklı yaş gruplarına özellikle kadın emeğine yönelik işgücü piyasasının taleplerine uygun eğitim verilmesi çalışmaları yapılmıştır. İKMEP ile mevcut ve geleceğe dönük işgücünün kalitesinin artırılması ve pilot olarak seçilen 8 ilde KOBİ'lerin gelişmesi ve rekabet etmesi çalışmaları yapılmıştır. MEBGED projesi ile MEB'in "kurumsal yönetimi" anlatmak için beş yıldızlı otellerde çalıştaylar düzenlemiş/düzenlenmekte ve MEB, yeni sürece yönetsel ve finansal çeşitlilik yaratma açısından uygun olarak yeniden yapılanması için SWOT analizleri çalışmaları yapmaktadır. MEBGED ile eğitimde ilgili kesimlerin -ki bu ilgili kesimler öğrenciler, öğretmenler, veliler, okul idaresi, sivil toplum örgütleri, sosyal ortak olarak tanımlanmış- rol ve sorumluluklarının belirlenmesi, bakanlığın merkezi ve yerel örgütlerinin işlevlerinin yeniden tanımlanması ve kurumsal yönetim anlayışının yerleştirilmesi gibi eğitimi piyasa mekanizmasına daha çok açan uygulamalarla karşılaşmaktadır.

Yukarıda kısaca değerlendirilen projelerde görüldüğü gibi olumlu söylemlere karşın özü itibarıyla yeni liberal politikalar çerçevesinde siyasi, ideolojik, ekonomik ve sosyal dönüşümü dayatan bu projelerin amaçlarının nitelik olarak birbirlerini tamamlayıcı, destekleyici olduğu görülmektedir.

Apple (2006, 193)'ın deyimiyle "kodlanmış" bir şekilde okullara giren sermayenin yönetsel mantığı TKY, stratejik planlama, ISO KYS ve tüm bu araçları kapsayacak şekilde Avrupa Kalite Yönetim Vakfı (EFQM) Mükemmellik Modeli ele alınmaya çalışılacaktır.

TKY, Stratejik Plan ve Kalite Yönetim Sistemi Olarak ISO

Son dönemlerde TKY, eğitimde uygulanamıyor olması nedeniyle neredeyse unutulmaya yüz tutmuş görünümü vermektedir. Her ne kadar Bakanlık 2005 yılından bu yana kaliteli okul ve kaliteli ekip ödül süreci (kalitesiz okul sanki kendi sorunu değilmiş gibi kaliteli olmasını okula bırakmış izlenimi veriyor ve kaliteli olanları belgelendirme ihtiyacı duyuyor) başlatmış olsa dahi pek rağbet görmemekteydi. Ancak bir anda, aslında OGP ile sadece liselerde 2010 Şubat ayından bu yana tüm okullarda stratejik plan hazırlanması istemi TKY'nin tekrar gündeme gelmesine neden olmuştur. TKY bizlere MEG Projesinden kalan bir miras. MEGP kapsamında 1994 yılında projenin 3. amacı (yöneticilik işletme ve becerisini geliştirme) doğrultusunda kurulan Yönetimi Değerlendirme ve Geliştirme Dairesi (YÖDGED) Başkanlığı'nın Kasım 1999 tarihinde TÜSİAD-KalDer (Kalite Derneği) ile imzaladığı protokol sonrası öncelikle Bakanlık merkez personeli olmak üzere tüm illerdeki yönetici ve neredeyse tüm öğretmenler TKY eğitiminden geçirilmiştir. TKY seminerine katılmayan öğretmen sanırım kalmamıştır. Hatta birçok ilde stajyer öğretmenlerin temel ve hazırlayıcı eğitim kurslarında TKY Yönergesi ve uygulamaları ders olarak okutulmuştur.

TKY'nin anavatanının neresi olduğu üzerinde çeşitli yorumlar yapılsa da (ABD veya Japonya) tarihsel olarak 1970'lerde kapitalist sistemin krizden çıkabilmesi için küresel aktörlerin uygulamaya koyduğu, neoliberal politikaların üretim sürecindeki sosyal organizasyonu(2) olarak, rekabet gücünün artırılması için önce firmalarda hayat bulmuş sonra hizmet üreten kuruluşlara yansımıştır.

Bilindiği gibi TKY bir yönetim felsefesi ve

bu felsefenin 8 temel ilkesi(3) bulunmakta. Bu ilkelerin uygulamaya geçirilmesi tüm ticari kullanım hakkının TÜSİAD-KalDer'de olduğu söylenen Avrupa Kalite Yönetim Vakfı'nca geliştirilen Mükemmellik Modeli (EFQM Mükemmellik Modeli) aracılığı ile olmaktadır. Modelin sistem (girdi-süreç-çıkıtı) yaklaşımını temel alan bir yapısı bulunmakta. Beşi girdi, dördü çıktı olmak üzere 9 ana kriteri(4), 32 alt kriteri bulunmaktadır. Modelin tanımı, "Mükemmel iş sonuçları, politika ve stratejinin, çalışanların, kaynakların ve kurum süreçlerinin uygun bir liderlik anlayışıyla yönlendirilmesi ile sağlanır" şeklinde yapılmaktadır.

Yukarıda TKY ilkeleri ile model konusunda kısa açıklamanın nedeni, son dönemde OGP ile tüm ortaöğretim kurumları, 03.02.2010 tarih 2010/14 sayılı Genelge ile MEB'e bağlı tüm okul ve kurumlarda hazırlanması istenen stratejik plan uygulamasının bir başka uygulamayı (süreç yönetimi-ISO KYS) nasıl ortaya çıkardığını açıklama gerekliliğinden dolayıdır. Ama önce müşteri ve katılımlı yönetim gibi temel tartışmalı kavramlar üzerinde kısaca durulacaktır.

Müşteri kavramı ve TKY

TKY'de bu kavram iç müşteri ve dış müşteri biçiminde iki şekilde ele alınmaktadır. Dış müşteri kavramı, eğitimde öğrencinin veya velilerin müşteri olarak kabul edilemeyeceği, bunun piyasa kavramı olduğu, eğitimsel süreçlere zarar vereceği, böyle bir belirlemenin anayasal vatandaşlığı zedeleyeceği ya da alım gücü zayıf olan toplum kesimlerinin eğitim hizmetinden gerektiği gibi faydalanamayacağı yönünde çok fazla eleştiri almıştır. Bakanlık TKY Projesi ve Yönergesinde bu konudaki tepkileri en aza indirebilmek için müşteri kavramı yerine "hizmetten yararlananlar" demeyi de ihmal etmemiştir. TKY'de "kali-

te" ile her ne kadar hizmetten yararlananlar denilse dahi özü değiştirmedikten "müşteri" kavramı birbirini tamamlayan ikiz kavram gibidir. Kalitenin "müşterilerin beklentilerini karşılamak, onların gereksinimlerini tatmin etmek" biçimindeki bir tanımlamada yukarıda bahsi geçen projelerde olduğu gibi eğitimsel çıktılarının asıl müşterisi olarak piyasa gereksinim ve beklentilerine gönderme yaptığı ortaya çıkacaktır. Dolayısıyla eğitimde TKY'nin en büyük dış müşterisi belirtilirken genel olarak "iş dünyası" denmesi şaşırtıcı olmamalıdır.

İç müşteri tanımlaması ise okul ortamında öğretmenlerin birbirlerini bir "şey"in alıcısı veya satıcısı gibi algılamaları yönünde eğitimdeki özgeci ruhu zedeleyen önemli bir etken olmuştur. Öğretmenler arasında böylesi bir tanımlamanın yapılması özünde neoliberal denetim kültürünün okulda en küçük sosyal ilişkilere kadar nüfuz etmesini getirmiştir. Eğitim-öğretim sürecinde öğretmenleri bu bakış açısı ile sizden sonraki sınıf ya da sizin dersinizle ilgili başka bir dersin öğretmenini aynı zamanda sizin çalışma alışkanlıklarınızı, düşünme biçimlerinizi kontrol eden, denetleyen konumuna getirmiştir. Bu süreç çoğu zaman okul ortamında öğretmenlerin birbirleriyle rekabetini ortaya çıkarmakta ve diğer uygulamalarla bir bütün olarak insan ilişkilerini de pazardaki alıcı-satıcı ilişkisine indirgemektedir.

Okulda müşteri söylemine ilişkin başka bir nokta ise, bu kavramın işletmelerde uygulandığı biçimiyle benzerlikler göstermesidir. İşletmelerde TKY, "müşteri odaklılık" ilkesi ile, işçi sınıfına işveren için değil, müşteri memnuniyeti için çalıştığını söylemekte ve böylelikle, bir yandan emek-sermaye uzlaşmaz karşıtlığını (antagonist çelişkisi) gözden kaçırmaya çalışmakta, diğer yandan da yalnızca daha çok kâr elde etme amacıyla ha-

reket eden piyasa mekanizması içinde, müşteri beklentisi ve memnuniyetinden bahsederek “sosyal sorumluluk bilinci” temelinde hareket eden “insancıl” bir mekanizma olarak sunulmaktadır (Yıldırım, 2000). Okuldaki süreçte ise öğretmenlerin eğitim sürecine özgü sosyal sorumluluk sahibi olmalarına rağmen kamu işvereni ile özlük ve demokratik hakları bağlamında çatışma noktaları ise yukarıda betimlenmeye çalışıldığı gibi üstü örtülmeye çalışılmaktadır. Hatta bu durum yine kavramsal düzeyde EFQM Mükemmellik Modelinin sonuç kriterlerinden biri olan “kurumsal sosyal sorumluluk” başlığı altında detaylı şekilde okul düzeyinde sorgulanmaktadır.

Katılnalı Yönetim ve TKY

Okullar da en çok tartışılan konuların başında gelmektedir. İyi niyetli bir yaklaşımla birçok öğretmen TKY’deki katılnalı yönetimi, savunucuların da manipüle etmesiyle aynı zamanda okullarda demokratik gelişmenin de bir parçası olarak görmektedir. Katılnalı yönetim anlayışı sistemin hiyerarşik yönetsel yapısından da kaynaklı olarak “yönetimde benim de söz hakkım olacak” yanılması ile alt kademe çalışanları tarafından daha çok sahiplenildiği söylenebilir. Aslında bu konuda katılnalı yönetim, hedeflerle yönetim, okul yönetimine ortaklık anlamında ortaklaşa yönetim vb. kavram karmaşası doğmuş bulunmaktadır. TKY’de katılnalı yönetimdeki katılma hiyerarşik olmaktan daha çok uzmanlığa dayalı olduğu görülmektedir. Bu anlamda TKY’nin itici unsuru olarak çalışanların eğitilmesi ve iyileştirme çalışmalarına katılması olarak gösterilir. Gerek mükemmelliğin temel kavramlarında gerekse Modelin 2. Kriteri olan “çalışanların yönetimi” başlığı altında sorgulanarak bu konuya özellikle değinilmektedir. Bu katılım biçimi TKY’de okullarda “hedeflerle herkesin katılnalı yönetimi” olarak adlandırılmakta ve birlikte yönetim olarak nitelendirilmektedir. Ancak bura-

da çok ciddi şekilde demokrasi yanılması olduğunu belirtmek gerekir. Katılnalı yönetimin ayartıcısı olarak “kaliteli eğitim, çocuklarımızın geleceği” söylemi altında öğretmenler neoliberal dönüşümün resmi ortağı yapılmak istenmektedir. Karşı çıkmalar ise değişime direnç olarak adlandırılmakta (hatta okulda idare tarafından özel ilgiye mazhar olma ve verilen görevin yapılmadığı gerekçesi ile birçok zaman soruşturma) ve değişimin kaçınılmazlığı vurgulanmaktadır. Okullarda hedefleri gerçekleştirmek için katılnalı yönetim bu haliyle güçlü olanların (sermayenin) çıkarlarını pekiştiren “yeni bir zorbalık(5)” aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. Zaten baskıcı ve adil olmayan yönetsel yapıya zorla katılmaya çalışmak zorbalık potansiyelinin bu anlamda sistemik bir sorun olduğunu da yansıtmaktadır. Katılma biçimi yukarıda da değinildiği gibi okullarda neoliberal dönüşüme yukarıdan aşağıya doğru ve dışarıdan empoze edilen bir yapıya sahiptir. Dolayısıyla bizim açımızdan demokratik katılım hiç bir zaman olamamıştır. Çünkü bu daha önceden var olan, yapısı ve amaçları konulmuş bulunan bir etkinliğin içinde belirli ölçülerde söz sahibi olarak yer almak demektir (Cangızbay, 2002, s. 149) ve bu durum başka birilerinin daha temel öğe olarak bulunduğunu kabul etmemizi dayatır ki bu da yönetsel erklerdir. Taşra Teşkilatı TKY Uygulama Klavuzu’nda da (MEB, 2002, s.37) ekip çalışmasında uğraşılmayacak alan olarak özlük sorunları ve okulun değişmez kuralları şeklinde de bu açıkça belirtilmektedir.

Diğer taraftan katılımın uzmanlığa dayalı olması, işin teknik örgütlenmesi (ki bu bahsi geçen işlerin gerçekten teknik olmasından kaynaklanmakta) bağlamında Taylorist bir yaklaşıma alternatif olarak işin zenginleştirilmesi ve böylece yabancılaşmanın önlenmesi için ekip çalışması aracılığı ile çalışanlara aktarılması TKY’de bir bakıma demokra-

tik yönetim olarak adlandırılmaktadır. Sorunlar ekip çalışması aracılığıyla çözümlenmeye çalışılırken aynı zamanda işin nasıl yapılacağı bağlamında gerekli teknik bilgi özel danışmanlık firmaları gibi yeni bir zümreyi ortaya çıkarmaktadır. Bu durumda aşırı teknik kılınan bilgi eğitim yönetiminin yönetsel anlamda da metalaşma sürecinin nedeni olabilmektedir. Çünkü ekip çalışması (işin teknik örgütlenmesi) hem işe yabancılaşmayı önlediği savı varken hem de bilginin aşırı teknik kılınması, metalaşma sürecinde paradoksal biçimde yeni bir pazar oluşturmaktadır. Yani bu süreç eğitimin yönetsel boyutuyla da piyasalaştırılmasında, pazara düşürülmesinde ince bir ayar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çerçevede böyle bir ekip çalışmasının da olumlu bir sosyal iletişim sağlaması mümkün görünmemektedir. Tam tersine bu ekip çalışması, müşteri kavramında olduğu gibi aynı ekiple çalışan bireylerin ve farklı ekiplerin birbirlerini kontrol eden haline gelmelerini sağlamakta, her öğretmeni ve her ekibi bir diğerinin işvereni-yöneticisi gibi davranmaya zorlayabilmektedir. Böylece özünü dayanışma ve birlikte hareket etme ilkesinin oluşturduğu ekip çalışması TKY ile ideolojik hegemonya aracına dönüşebilmektedir.

TKY’nin okulu oluşturan bileşenleri aynı zamanda nesne konumuna indirgediğini de söyleyebiliriz. Bu doğrultuda Özsoy (2002, 86)’un bilginin metalaşma sürecinde, bilginin her türlü etkinliğinin (üretim-aktarımdinim) insanın özerk bir etkinliği olma özelliğini yitirerek bu etkinliğin yeniden üretimi ya da sürdürülmesinin dış ölçütlere tabi olması bağlamında TKY’yi (ve stratejik planlama, ISO KYS) “şeyleştirilmenin doruk noktası” olarak betimlemesine katılmamak mümkün değildir. TKY’nin sürekli ölçülecek bir şeyler geliştirerek niceliksel verileri kutsaması ve bilginin satın alınmasını zorunlu kılan uygulamaları bulunmaktadır. TKY, “insa-

ni özellikleri, ilişkileri ve eylemlerini insandan bağımsızlaştırarak insanın hayatını yöneten insan yapımı biçimlere, ilişkilere ve eylemlere dönüştürmekte, bu aynı zamanda insanların insani bir biçimde değil, “şey” dünyasının yasalarına göre davranan nesne benzeri varlıklara bürünmesine neden olmaktadır (Petrovic, 2002, s. 561). Bu haliyle “şeyleşme” TKY ve benzeri uygulamalarda yabancılaşmanın özel bir durumunu yansıtmakta, sanki “yeni bir Taylorculuk” olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer yandan sermayenin yönetsel mantığının okullara bu şekilde sirayet etmesi, okulu oluşturan bileşenlerin toplumsal ilişkilerini, kişiler arasındaki ilişki olmaktan çıkarak ilişkilerin şeyler arasındaki ilişkiye dönüşmesine neden olmakta, bunun yerine şeylerin kişileşmesi yer almaktadır. TKY uygulamalarının devamında ileride bir noktada okuldaki insanı ve onun etkinliklerini, egemen koşulların bir yansıması olarak, bu koşullar altında ezilen konumuna getirmektedir. Bu aynı zamanda “ezilenlerin, nesnelere, “şeyler” olarak ezenlerinin kendileri için biçtiği amaçlar dışında hiçbir amaçları olmaması demektir (Freire, 1995, s.40)”. Dolayısıyla Gramsci’nin ideolojik hegemonya olarak adlandırdığı (ve tabii neoliberal normlara uygun olarak) inanç, kültür, toplumsal ilişkiler (Burke, 2005), TKY dolayımında okul ortamında özellikle öğretmenleri (kimi zaman rızaya dayalı kimi zaman baskı ile), kontrol edici, verili olana uygun bir rol oynayan, “şeyleri” üretmenin işlevsel bir aracı haline dönüştürmektedir. Başka bir deyişle Ünal’ın (2002) “öğretmen imgesinde neoliberal dönüşüm” kavramsallaştırmasında olduğu gibi eğitimin neredeyse tüm süreçlerinde bir metalaşma biçimi olarak TKY, stratejik plan, ISO KYS gibi uygulamalar ve eğitimde teknoloji kullanımının fetiş haline getirilmesi vb. yalnızca öğretmeni değil, eğitimin yöneticilerini de araçsallaştırmaktadır. TKY uygulamalarını bu şekilde ele aldığımızda gerçek anlamda okulda de-

mokratik yönetimin önünde engel oluşturduğunu da görmekteyiz.

Stratejik Plan ve TKY

Özel sektörde (işletmelerde) kurumun iç dinamiklerinin farklı boyutlarıyla (iç çevre) ve genel anlamda pazar araştırması ve rakiplerin analizi (dış çevre analizi) bağlamında sağlam temeller üzerine oturtulduğu söylenen stratejik planlama yaklaşımının, neoliberal eğitim reformistleri tarafından okullar için işletmeden ithal edilmiş kurum temelli bir planlama aracı olduğunu söyleyebiliriz. Stratejik plan eğitimde 1980'lerin ortalarında ABD'de bir yönetim aracı olarak önce halk eğitiminde görülmeye başlanmış ve 1984 yılından sonra eğitim yazınında geniş olarak yer almış.

Zaman zaman biri diğerine benzerlikler gösterdiği için karıştırılmakla beraber TKY ile stratejik yönetim ya da stratejik planlama birbirini bütünleyen kavramlardır. Stratejik planlama ve TKY birbiri ile bütünleştirildiğinde en etkili gelişimi sağlayacağı belirtilir. Yukarıda Mükemmellik Modelinden bahsedilirken stratejik planlamanın modelin girdi kriterlerinden ikincisi olduğuna vurgu yapılmıştır.

Türkiye'de planlamanın gelişimini 1930'lu yıllarda sanayi planları, 1960-1980'li yıllar arasındaki kalkınma planlaması ve özellikle 1990'lı yıllardan sonra ise şirket temelli stratejik planlama olarak özetleyebiliriz.

Stratejik planlamanın kamuda uygulanmasının gündeme gelmesi mali sektör ve kamu yönetimine yönelik orta vadeli reform programlarının desteklenmesi amacıyla 12 Temmuz 2001 tarihinde Dünya Bankası ile imzalanan 1. Program Amaçlı Mali ve Kamu Sektörü Uyum Kredi Anlaşması (PFPSAL-1) ile olmuştur. PFPSAL anlaşmasının Türkiye'nin gelecek dönemde yerine getirilmesi gere-

ken taahhütlerin Kamu Sektörü Reformu kısmı "Kamu Harcama Yönetimi: Bütçe Reformu" yapılması öngörülmektedir. "Kamu Harcama Yönetimi: Bütçe Reformu" nun bir ayağı da Kamu kurumlarında politika oluşturma kapasitesinin güçlendirilmesi ve bu çerçevede stratejik planlamanın hayata geçirilmesidir. (Yılmaz, 2003, s.77).

3 Ocak 2003 tarihinde 58. hükümet tarafından yayınlanan Acil Eylem Planı'nın (AEP) Kamu Yönetimi Reformu bölümünde KYR.26 kod no ile "Kuruluş düzeyinde stratejik planlama uygulamasına geçilecek" ifadesi yer almaktadır. Bu sürecin sorumlusu olarak Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) gösterilmiştir. Türkiye'de Kamu Yönetiminde Kuruluş Düzeyinde Stratejik Planlama çalışmalarının başlangıç noktası Yüksek Planlama Kurulunun 4/7/2003 tarihli, 2003/14 no'lu ve 2004 Yılı Programı ve Mali Yılı Bütçesi Hazırlık Çalışmaları konulu 2004 Yılı Programı ve Mali Yılı Bütçesi Makro Çerçeve Kararıdır. Bu kararın Kuruluş Düzeyinde Stratejik Planlama başlığı altında 25. maddesi kamu kurumlarının belirli bir plan dâhilinde stratejik planlamaya geçmelerinin hedeflendiğini dile getirir. Kamu kurumlarının stratejik planlamaya geçişine DPT Müsteşarlığının, hazırladığı Stratejik Planlama Kılavuzunu ilgili tüm kuruluşların bilgisi ve kullanımına sunarak yardımcı olacağını ve DPT Müsteşarlığının, orta vadede bütün kuruluşlara yaygınlaştırmak üzere 2003 yılında sekiz kamu kurumunda pilot düzeyde stratejik planlama çalışmalarını başlatacağını belirtir (Uluğ, 2007, s. 20-21).

Stratejik planlamanın okullarda uygulanması ise kamuda genel olarak uygulanma (PFPSAL-1) tarihinden önce başladığı söylenebilir. Stratejik plan ilk önce EARGED'in Müfredat Laboratuvar Okullarında (MLO), daha kapsamlı olarak YÖDGED'in "Taşra

Teşkilatı TKY Uygulama Projesi"nde özdeğerlendirme aracı olarak sunulan EFQM Mükemmellik Modelinin 2. kriteri ile gündeme gelmiştir. Ancak daha önce belirtildiği gibi modelin aşırı teknik bilgiyi gerektirmesi bütünlüklü olarak uygulanması önünde engel oluşturmuştur. Ortaöğretimi Geliştirme Projesi ile önce liselerde ve Şubat 2010 tarihinden bu yana ise MEB'e bağlı tüm okul ve kurumlarda stratejik plan hazırlanması zorunlu tutulmuştur. Yani modelin bütün olarak uygulanamıyor olması nedeniyle kriter kriter uygulanmaya geçirildiğini söylemek bu bağlamda yanlış olmayacaktır. Ve kahve falına bakmayı gerektirmeksizin tamamlanmamış bu süreci stratejik planla yakın ilişkisi olduğu için okullarda süreç yönetiminin (ve ISO KYS) izleyeceğini söylemeye gerek bile yoktur.

Stratejik planlama modeli kurum temelli (okul merkezli) yapısı ile bu planı yapan kurumun ya da okulun özerk, bağımsız olmasını gerektirir. Özerklik planı yapacak ve uygulayacak okul için vazgeçilmez koşullardan biri olarak kabul edilmektedir (Işık ve Alpaya, 2004, s.352). Ve bundan dolayı kendi kimliğini (misyon ve vizyon) kendisinin ortaya koymasına, buna bağlı olarak da kendi kaynaklarını kendi isteği doğrultusunda kullanma gücüne sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır. Eğitimde stratejik planlamanın eğitimde yerinden yönetim uygulamalarına olanak vereceği için yararlı olduğu savunulur. Bu nedenle eğitimde stratejik planlama yapılırken uygulayacakların planlama sürecine katılmasının gerektiği, çünkü stratejik planlamada uyum ve anlaşmanın önemli anlatılır. Dolayısıyla stratejik plan, eğitimin amaçlarını gerçekleştirmeye çalışan bir eğitim kurumunun hangi işi yaptığını veya yapmak istediğini, ne tür bir eğitim kurumu olduğunu veya olmak istediğini tanımlayan amaç, hedef ve görevlerin tümü ve bunları gerçekleştirmek için ge-

rekli yöntemler olarak sunulmaktadır. Bu tanıma göre, amaç, hedef ve görevler Milli Eğitim Temel Kanununda ve ilgili diğer kanun ve yönetmeliklerde belirlenmiş olmasına rağmen burada önemli olan amaca ulaşmada seçilen "yöntemin" ne olduğu üzerinde durulur. Bu nedenle de eğitimde stratejik planlama "gelecek olaylarla ilgili olarak önceden toplum kesimlerinin konsensüsüne dayalı olarak karar verme" şeklinde de tanımlanabilmektedir (Sibley'den aktaran Şener, 2009, s 66.) Eğitimde stratejik planlamanın kuramsal çerçevesi için söylenenler özetle bu şekildedir.

Stratejik planlamanın son 15 yılda MEGP ile önce Mükemmellik Modeli sonra OGP ve şimdi de Şubat genelgesi ile eğitim kurumlarında hızla yayılmaktadır. Ancak bu planlama modelinin, eğitimin niteliğine veya öğrencinin öğrenme düzeylerinin arttırılmasına, okulda şiddetin azaltılmasına ya da öğrenciler arasında madde kullanımının önlenmesine, öğretmen açığının kapatılmasına ya da eğitimin bunca önemli sorununun çözümüne ilişkin yararı konusunda yeterli kanıt ortaya konulamamaktadır. Türkiye'de stratejik planlamanın kamu sektöründe gelişmesi, uygulanabilirliği, uygulanmasında karşılaşılan sorunlar üzerine akademik araştırmalar bulunmakla birlikte stratejik planlamanın okullarda niteliksel gelişime, eğitimde eşitsizliği önleyici etkisine (yönetimin planlama yaklaşımı olarak eğer böyle bir kaygısı varsa) ya da öğrencilerin öğrenme düzeylerine etkisine yönelik ve yukarıda sayılan diğer sorunlara ilişkin araştırmalar bulunmamaktadır. ABD'de bu konuda yapılan 79 stratejik plan içerik analizi bize bu konuda bir fikir oluşturacak kapsamdadır. Conley'in (Miech, 1995) yaptığı araştırmaya göre; eğitimin niteliğine ve öğrencilerin öğrenme düzeylerine yönelik stratejik planlamanın etkisi konusunda bulguya rastlanmamış ancak bu planlama yaklaşımının işbirlikleri sağlama konusunda yerel zenginler-

le okul arasında pozitif ilişkinin bulunduğu nu belirtmiştir. Stratejik planlamanın paydaş beklentilerinin analizi, paydaşların rollerinin belirlenmesi bağlamında halkla ilişkilere yardımcı olduğunu tespit etmiş, topluluk üyelerinin (paydaş denilen bileşenler) planlamaya dâhil edilerek okul-toplum ilişkilerini geliştirme gibi bir role sahip olduğunu söyledikten sonra ortaklıkların kurulduğunu ve bu ortaklıkların okula finansal kaynak sağlanmasında okul için politik boyutunun önemini vurgulamıştır. Ve devamla bu yaklaşımın bundan dolayı tartışmaya açık bir planlama modeli olduğunu vurgulamaktadır.

Piyasada rekabet üstünlüğü için efsane haline getirilen, kamu içinde sorunların çözümünde bir yönetim aracı olarak görülmeyle başlayan stratejik plan Şubat ayındaki Genelge ile tüm okullardan 2-3 temsilciye stratejik plan aşamaları, vaka çalışmaları, paydaş analizleri-beklentileri, dışsal analizler (politik, ekonomik, sosyal, teknolojik, sektörel analiz), SWOT analizleri, ölçülemeyen şeyin geliştirilemeyeceği yaklaşımı ile okulda yapılan işlerin nasıl sayısallaştırılacağı anlatılıyor. Şimdi okullar yeni bir zorbalık durumu içerisinde kurumsal “trajik plan” formüle etmeye çalışıyor. Türkiye’de 70 bin okul var. 70 bin adet stratejik plan ve her okulun kendi kurumsal gelişim planı olacak. Gaipten sesler duyarak oluşturulan vizyon ile gelecekte bir yerde (bu beş yılı kapsıyor) nerede olmak istediklerini düşünecekler. Her okul vizyonları gereği örnek ya da önder olmak istiyor ve diğer okullarla rekabet haline girerek imaj peşinde koşuyor. Bu doğrultuda MEB’de stratejik plan ile ilgili gelişmeyi nasıl değerlendirmeliyiz? Bütün bunlar eğitime nasıl yaklaşmamız gerektiğini düşündürüyor. Eğitimde bu kadar önemszenmesinin anlamı ne olabilir? Dış çevre analizinde pazar araştırması yapılıyor, okulların birbiriyle rekabeti söz konusu olunca okullar kimle rakipler ve kimle ya-

rışacaklar? Bu eğitim niteliğini doğrudan etkileyen finansal yapıda nasıl bir etkide bulunacak? Elektriği kesilen onlarca okul stratejik planı varsa ve bütçesi yoksa ne olacak? Okul iyi strateji geliştirememiş, “girişimci ve iyi işbirlikleri kuran okul” değilmiş biçiminde mi düşünülecek? Stratejik plan yapan okulların içinde bulunduğu toplumsal çevrenin sosyoekonomik düzeyi planın başarısı için önemli koşullardan biri olarak kabul edilirken, okulun içinde bulunduğu çevre sosyoekonomik düzey olarak daha dezavantajlı konumda ise ve yukarıda belirtildiği gibi ortaklıklar kurarak okula finansman yaratamıyorsa ne olacak? Var olan eğitim eşitsizliği daha da derinleşecek mi?

Aslında okullarda bu planlamayı, demokrasi ya da kaynakların okulun amaçlarını gerçekleştirmek için doğru kullanımı adına değil, neoliberal devlet anlayışının toplum kesimlerince de içselleştirilmesinin sağlanması adına desantralizasyon(6) olarak değerlendirmek gerekir. Kaynakların okulun amaçlarını gerçekleştirmek için doğru kullanımı ile okulun kendisinin okula kaynak yaratma arayışı arasındaki fark bu değerlendirmede daha net anlaşılacaktır. Süreç böyle kavranıldığında şu değerlendirmeyi yapmak da mümkün olacaktır: Stratejik planlamanın katılımcı yönleri vurgulanarak yukarıda belirtildiği gibi okulun toplumsal ilişkileri arttırılarak, toplumu devletin neoliberal dönüşüm sürecinde ve yeni finansal model konusunda ikna aracı olarak kullanmak. Böylece kamu hizmeti olan eğitimin finansmanının eğitim görenden (veliden) karşılanması meşruiyet kazanacak, okulun eğitsel nitelik ve kazanımlarının da yetersiz olması durumunda ise devlet sorumluluğu üzerinden atarak okulu eleştiri noktası haline getirecektir. Bu aynı zamanda kamu okullarının kötü özel okulların iyi anlayışının yerleşmesi içinde uygun bir zemin oluşturacaktır. Ayrıca neoliberal dönüşüm sürecinde okullar-

da öğretmenleri bu dönüşümün ortağı yapma gibi, öyle bir inanç ve değerler sistemi içerisinde toplumu da bu dönüşümün resmi ortağı yapmaya çalışacak. Aslında bu gelişmeler ideolojik hegemonyanın okul aracılığı ile hem öğretmenler ve hem toplum üzerinde nasıl kurulduğuna yönelik çarpıcı bir örnektir. Gelecek öngörüsü amacıyla (amaçlarla yönetim biçimi olarak) yapılan stratejik plan ile okul dolayısıyla eğitimin geleceği daha da belirsizleşecek, geleceğini kendi belirleyemeyen eğitim sistemi ise geleceğe göre şekillenen bir okullar topluluğu haline gelecektir. Geleceğin belirleyicisi ise piyasanın kendi dinamikleri olacaktır. Tüm bu süreç içerisinde okulda yapılan planlamanın doğası gereği yalnızlaşacak kendi finansmanı kendi yaratmak zorunda bırakılacaktır. Oysa bir kamu hizmeti olarak alt sistem olan okulun temel görevi rekabet değil eğitim hizmetinin sağlıklı, sürekli ve eşit şekilde sunumunu gerçekleştirmektir.

Bu şekilde kurgulanan bir okul yapısı ile toplumla ilişkiler düzeyinde, devlet toplum üzerinde oldukça güçlü bir şekilde belirleyici olacak ve okuldaki bu tür uygulamalarla devletin neoliberal dönüşüm sürecinde yeni bir kültürel formasyon yaratma konusunda da aynı zamanda Ercan (1999, s. 55)’ın da belirttiği gibi hareket alanı genişleyecektir. Yine uygulanan yapısal uyum projelerinde kalite vb. kavramlara özel vurgu yapılmasının nedeninin de özellikle bu olduğunu düşünüyorum. Eğitim var olduğundan bu yana “nitelik” hep tartışılmış ve arayış içerisinde olunmuştur. TKY’nin bu anlamda uygulanmaya çalışılması da “neoconlar” tarafından önemli görülmektedir. Çünkü yukarıda açıklanmaya çalışıldığı gibi TKY felsefesi EFQM Mükemmellik Modeli ile hayata geçirilmeye çalışılmaktadır. Bu modelin girdi kriterlerinde toplum kesimlerini sürece dahil edecek “en kapsamlı” kriter stratejik plan oluşturma süreci-

dir. Diğer kriterler eğitim sisteminin neoliberal dönüşümü için daha çok kurumsal yapıyla ilgiliyken stratejik planlama süreci bu dönüşüm sürecinde paydaş beklentileri ve amaç birliği oluşturma temel yaklaşımı içerisinde ikna gücü ile okul toplumunun da desteğini almış olacaktır. Eğitim sürecinin muhtemel olumsuzluklarında ise eleştirileri alt sistem olan okula yönlendirerek kendi neoliberal dönüşüm sürecinde meşruiyetini koruyacak, eğitimin bir kamu hizmeti olarak tasfiyesinde manevra alanı genişleyecektir.

Süreç Yönetimi, ISO KYS ve TKY

Kurumun güçlü ve zayıf yönünün her bir unsurunun kendi iç dinamiklerinden kaynaklı olduğu ya da eş deyişle kurumun kendi iç işleyişiyle ilişkili olduğu varsayımına dayalı olarak stratejik plan ile süreçler arasında ilişki kurulmaktadır. Dolayısıyla daha önceki bölümlerde de anlatılmaya çalışıldığı gibi bu nedenden dolayı bir kurumda süreçlerle ilişkisi kurulmadan yapılan bir stratejik planlamanın başarıya ulaşamayacağı yönündeki belirleme uygulamada stratejik plan ve süreç yönetiminin bütün olarak ele alınmasının doğru olacağı yönündedir. Dolayısıyla bir olasılık olarak süreçlerle yönetim yaklaşımının da yakında okullara geleceğini söyleyebiliriz. EFQM mükemmellik Modelinin 5. Kriteri “süreç yönetimi” olarak geçmektedir. Süreç yönetimin alt bileşenlerinden biri olarak (5a alt kriteri) süreçlerin nasıl analiz edildiği ve nasıl tasarlandığı ele alınmakta ve bu kapsamda ISO KYS gibi süreç tasarımlarının varlığı sorgulanmaktadır. KYS bir organizasyonun kapsamındaki değişik kaynaklara ait ilişkilerin, sorumlulukların, çalışma yöntemlerinin, prosedürlerin, çalışma talimatlarının, iş akış şemalarının, görev tanımlarının vb. dokümanlarla tanımlanmasıdır (Efil, 1999, s.135). ISO 9000 merkezi Cenevre’de bulunan uluslar arası standartlar örgütü (ISO) tarafından 1987 yılında hazırlanmış ve tüm

dünyada uygulanmaya konmuştur. 1994, 2000, 2008 yıllarında revize edilmiş bir “kalite yönetim sistemi” standardıdır.

Kalite güvencesi için bu belge artık neredeyse okullar için bir gereklilik olarak gösterilmektedir. ISO KYS belgesi almak isteyen kurum tüm çalışmalarını tamamlayarak ulusal ve uluslar arası platformda kabul görmüş yani akredite olmuş bir belgelendirme kuruluşuna başvurarak belgesini alabilmektedir. ISO 9000 belgeleri üç yıllığına verilmekte, belge alındıktan sonra takip eden yıl içerisinde en az bir kez olmak üzere ara denetimler yapılmaktadır. Bu denetimler haricinde gerek duyulduğunda 4-6 aylık sıklıklarda denetim yapılabilmektedir. ISO, fiziki anlamda, toplam kalite yönetimi ise ideolojik ve örgütlenme modeli olarak küresel standartları üçüncü dünya ülkelerine kabul ettirmenin aracı olarak kullanılmaktadır. Benim istediğim standartlarda, benim istediğim insanlarla, benim istediğim yöntemlerle ve benim istediğim miktarda ya da nitelikte üretimde bulunacaksınız demenin diğer bir adıdır.

Eğitimde ISO KYS belgeleri, hizmet üretimi için asgari standartların ne olduğunu tespit etmek adına “kamu hizmetine güvenen demokratik güce sahip yurttaşlık bilinci yerine denetimlere kaygıyla hazırlanan denetlenenler anlayışına (Apple, 2007, s.16)” haiz öğretmen ve okulları doğurmaktadır. Bu doğrultuda okuldaki işlerin yeterli ve doğru yapıldığına, standartlaştırılmış olarak dayatılan prosedüre uygun performans gösterildiğine dair okullardan yıllık ara değerlendirmeler, üç yıllık nihai değerlendirmeler şeklinde sürekli kanıt istenecek, gereklilikler yapıldığı ölçüde kalite güvence bayrağı okulun girişine tam da bunun için yeni dikilen bayrak direğine asılacak ve okulun reklamı yapılacaktır. Artık okul kaliteli hizmet sunumuna uygun olarak belgelendirilmiştir. Bu belgeyi almak için

danışmanlık firmasıyla anlaşarak en iyimser tahminle öğretmen başına 100 TL olan eğitim ücreti (firmaların belki kurumsal sosyal sorumluluk! adına eğitim kurumları için yaptıkları indirimle birlikte) ödenir. Eğitim, dokümantasyon ve belge için akredite olmuş bir kuruluştan belge almak için ödeyecekleri parayı bulamayan okulların kalitesizliği de aynı zamanda tescillenmiş olacak ve almaya zorlanacaktır. Ayrıca belgesi olan okul tekrar aynı süreçlerden geçerek belgeyi almaya hak kazanmadığı zaman bu okullarda kaliteli iken kalitesizleşmiş olarak bayrak gönderden indirilecektir. Uzun vadede bunun sakıncası kamusal hizmet olan eğitimin değerinin gözden düşürülmesidir. Yukarıda da betimlenmeye çalışıldığı gibi kamuya ait olan kötü özele ait olan ise iyidir düşüncesinin yerleşmesi için de uygun bir zemin oluşturacaktır.

Ayrıca belirlenen standartlarda ne kadar uyulup uyulmadığını kontrol etmek için veya her hangi bir aksaklıkta diğer öğretmenlerin, genellikle okul içinden seçilen iç denetçiye veya kalite yönetim birim sorumlusuna (bu anlamda müfettişler ileride 4/C kapsamına alınabilir!) durumu bildirmesi istenmektedir. Bu okul içerisinde ekip çalışması olgusunda olduğu gibi birbirini şikayet eden, birbirini kontrol eden neoliberalizme uygun ikili bir denetim kültürünün oluşturulmasında da bulunmaz bir fırsat olarak değerlendirilmektedir. “Özel sektörde kimse kimseye acımıyor” şeklinde ifade edilen bu yaklaşımın okulda yeni bir kültür oluşturma sürecinde kullanılması doğal olarak okullara iki şekilde yansımakta. Birincisi, okulun kendi içinde rekabet olgusunu ortaya çıkarması; ikincisi, belgesi olmayan okullara bir “imaj” meselesi olarak belgenin alınması konusunda zorunluluk hissettirmesi. Çünkü okulun önüne asılan ISO KYS bayrağının verdiği mesaj aynı zamanda okullar arasındaki rekabeti de ortaya çıkarıyor. Bir başka önemli nokta ise, bu

belgenin alınmasından sonra hizmet kalitesine uygun okul imajını zedelememek için artık sürekli bu bayrağa sahip olmayı getirmesi. Bu olgu okulun ISO KYS belgesi bağlamında piyasada akredite olmuş bir kuruluşa sürekli bağımlılığını getirmekte, başka bir ifadeyle okulu piyasanın denetim mekanizmasına sürekli açık halde olmasını dayatmaktadır. Bu arada ISO KYS’nin, sınıf mevcudunun 30 olması, ikili öğretimden tekli öğretime geçilmesi, okulun öğrencilerin ruhsal gelişimini olumsuz etkilemeyecek büyüklükte olması, öğretmensizlikten derslerin boş geçmemesi gibi eğitimin niteliğini etkileyen standartlarının olmaması da ironik bir durum olarak görünmektedir. Bu anlamda ISO KYS’nin, okulda hangi niteliği geliştirdiğinin de akademik araştırma konusu olduğunu söylemek gerekir.

Genel Değerlendirme ve Sonuç Yerine

Bu yazıda YUP kapsamında Türkiye’de uygulanan projeler ve etkileri üzerinde kısaca değinildikten sonra okullarda bizleri daha çok etkilediği düşünülen günlük uygulamaları ve yansımaları üzerinde tartışmaya çalışıldı. Her uygulanan proje bize olumsuz anlamda bir şeyler bıraktı. Peki bu projelerin hiç mi faydası yok? Kısıtlılarda fayda aramanın yersiz olduğunu belirtmek ve bu masala karşı şu soruyu sormak gerekir. Madem bu projeler eğitimde mevcut sorunların çözümü için uygulanıyor “biz bütün bunlara rağmen neden hâlâ üşüyoruz ve her geçen gün bu üşüme artıyor? (7)”

Kuşkusuz tarafsız, sınıflar üstü bir eğitim yoktur. Eğitim ya bugünkü sisteme entegrasyonu kolaylaştırmakta kullanılan bir araç olacak ya da bireyleri özgürleştiren bir araç olarak kullanılacak. Bu genellik düzeyinde “sermayenin eğitimi kendi gereksinimleri doğrultusunda şekillendirmeye çalıştıklarını kavra-

mak için özel bir çabaya gerek yoktur” (Apple, 2006, s. 180). Artık eğitim hakkı neoliberaler için demode bir tartışma konusu olmuş durumdadır. Önceleri eğitimde fırsat eşitliğinden bahsedilirken artık serbest piyasa muhafazakârları eşitliği kömür dağıtmaya indirgemiş durumdadır ve insanlar arasında doğal eşitsizlikler olduğu varsayımından yola çıkarak olması gereken bir ölçüt olarak ele almaya başlamışlardır. Neoliberal dönüşümün, kendisinden önce görülmemiş derecede eğitimi tüm süreçleriyle metalaştırdığını kabul etmek gerekiyor. Ancak hak ettiği değeri de gözden düşürmeden abartılacak yeni bir durum olduğunu; bunun, kapitalizmin yeni ideolojik hegemonya araçlarından başka bir şey olmadığını düşünüyorum. Sorun, bizlerin ne yaptığı. Sürecin anlaşılması boyutu ile iyi ama peki ne olacak açıklamasının ötesinde süreci tersine nasıl çevirmeli?

Okullarda süreç bizler için biraz hızlı işlemekte. Bu hız içerisinde bahsi geçen uygulamaların genel teorik anlamlarını kavrayabilme ve refleks geliştirme konusunda güçlükler yaşanabilmektedir. Okullarda TKY, stratejik plan (yakın bir gelecekte uygulamaya geçireceği düşünülen süreç yönetimi) yasal zorunluluk ve yapılması gereken bir iş olarak önümüzde duruyor. Öğretmenlerden beklentiler artık sadece dersini planlayan, sınıf yönetimi ya da öğretim ilke ve yöntemleri bilgisine sahip vb. iyi öğretmenlik yapma değil, aynı zamanda bahsi geçen uygulamalarda aktif görev alması da beklenmekte. Ve bu görevleri de daha çok ek zaman ayırarak yapması tercih ediliyor. Yani kendimizi yenilememiz için kendimize ait olan zaman diliminde bu işlere hiçbir karşılığı olmadan (sosyal sorumluluk ve gönüllülük kandırmacası içinde) enerji harcamamız istenmekte. Tüm bu karmaşa içerisinde bu ve benzeri uygulamaların teori ve pratiğini analiz etme, anlama konusunda öğretmenlerimizde ister istemez düşünsel bir

bulanıklıkta oluşmakta. Ama kozmokrat olmayan akademik çevrelerden şöyle bir talepte bulunmaya da hakkımız olduğunu düşünmekteyiz. En azından aydınlatıcı çalışmalar gerek kurumsal düzeyde gerek pratiğe yansımaları ile yapılmalıdır. Bu tür çalışmaların üniversitelerin konferans salonlarının ötesinde bizim için daha da ulaşılabilir düzeyde olması önemlidir. Belli bir siyasal gelişmişlik ve ideolojik bilinç oluşması için bunu gerekli görüyorum. Bu doğrultuda Eğitimde 2003 yılındaki “Eğitimde Taşeronlaştırma TKY” adlı sempozyum sonrası atölye çalışmasını da bu anlamda tamamlanmamış, eksik bırakılmış bir çalışma olarak değerlendiriyorum. Gündelik okul aktivitelerine nasıl yansıdığı bağlamında atölye çalışması düzeyinde ele alınıp çalışma sonuçlarının raporlaştırılması bizlerin ne ile karşı karşıya kaldığımız konusunda daha aydınlatıcı olacağı kanısındayım

NOTLAR

1. “Kozmokrat insan” kavramsallaştırması Mic-keltwait ve Wooldridge’e göre; birincisi kozmopolit tüketim zihniyeti, ikincisi sürekli yakın temasta bulunmak ve bağlantıları koparmamak ve üçüncüsü sürekli tedirgin yaşamak, kendini güvensiz hissetmek anlamında kullanılmıştır (Daha geniş bilgi için bkz. Kozanoğlu, 2002, s.63). “Kozmokrat akademisyen” benzetmesi ise bana aittir ve MEB’in yürüttüğü projeler bağlamında MEB yetkilileri ile sürekli yakın temasta bulunan ve projelerde görev almak için çaba gösteren, görev alamayınca kendini mutsuz hisseden akademisyenler anlamında kullanılmıştır.
2. Üretimin sosyal organizasyonu olarak teknolojik değişimlerle bağlantılı olarak üretim araçları ile emeğin fabrika içinde yeniden düzenlenmesi ifade edilmektedir (Yıldırım, Ayşe Gül, 2000).
3. Mükemmelliğin temel kavramları; 1. liderlik ve amacın tutarlılığı, 2. Süreçler ve verilerle yönetim, 3. Çalışanların katılımı ve geliştirilmesi, 4. yenilikçilik ve iyileştirme, 5. işbirliklerin geliştirilmesi, 6. Kurumsal sosyal sorumluluk, 7. Sonuçlara yönlendirme, 8. Müşteri odaklılık (KalDer, 2003).
4. EFQM Mükemmellik Modelinin ana kriterleri: 1. liderlik, 2. çalışanların yönetimi, 3. politi-

ka ve strateji (stratejik plan modeli), 4. işbirlikleri ve kaynakların yönetimi, 5. süreçler, 6. çalışanlarla ilgili sonuçlar, 7. müşterilerle ilgili sonuçlar, 8. toplumla ilgili (kurumsal sosyal sorumluluk) sonuçlar ve 9. temel performans sonuçları (KalDer, 2003).

5. Katılım kavramının zorbalık olarak ele alınıp daha geniş boyutuyla incelendiği “katılım yeni bir zorbalık mı” için bkz.: Cooke ve Kathari (editörler), 2002.

6. Desantralizasyon, sermayenin neoliberal dönüşüm sürecinde sömürsünü ve hâkimiyetini (etki alanını genişletmesi) artırmak amacıyla yerel yapılanma (yerelleştirme) anlamında kullanılmıştır.

7. Küçük Kutup Ayısı mahallede oynarken babasına gelir ve “baba biz kutup ayısı mıyız?” diye sorar. Baba “evet oğlum biz kutup ayısıyız” yanıtını verir. Birkaç kez daha küçük yavru babasına bu soruyu sorar ve her defasında aldığı yanıt aynı olur. Aldığı aynı yanıt karşısında ise küçük yavru “baba biz madem kutup ayısıyız neden hâlâ üşüyoruz” der. Bizde doğal olarak bu soruyu sorma gereksinimi duyuyoruz. Madem iyi şeyler yapılıyor neden her geçen gün işler kötüye gidiyor?

KAYNAKÇA

- Apple, Michael W. (2006). Eğitim ve İktidar. Kalkedon Yayınları, İstanbul.
- (2007). “Eğitim, Piyasalar ve Denetim Kültürü”, Küreselleşme ve Eğitim. A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sempozyum Bildirileri, 27-28 Şubat 2006, Dipnot Yayınları, Ankara, s. 9-35.
- Burke, B. (1999, 2005). “Antonio Gramsci, schooling and education”, The Encyclopedia of Informal Education. <http://www.infed.org/thinkers/et-gram.htm>.
- Cangızbay, Kadir (2003). Sosyalizm ve Özyönetim. Reel Sosyalizmden Sosyalist Realiteye. Ütopya Yayınları, Ankara.
- Cooke, Bill ve Kathari Uma (Editörler, 2002), Katılım: Yeni Bir Zorbalık Mı? De:Ki Demokrasi Kitaplığı (Çev. Ahmet Çiğdem). 1. Basım Ekim 2002, İstanbul.
- Ercan, Fuat (1999). “Neoliberal Eğitim Ekonomisi; Eleştirel Bir Çerçeve Denemesi”, Eğitim: Ne İçin? Üniversite: Nasıl? YÖK: Nereye. Ütopya Yayınları, Ankara, Kasım 1999, s. 49-94.
- Efil, İsmail (1999). Toplam kalite Yönetimi ve ISO 9000 Kalite Güvence Sistemi. Alfa Yayınları, İstanbul.
- Işık, Halil ve Ahmet Alpay (2004). “Eğitimde Stratejik Plan Geliştirme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar: Çanakkale ilinde Yapılan Bir inceleme”, Gazi Üniversitesi Eğitim Fak. Dergisi. Cilt.24 Sayı:3, 2004, s. 349-363. http://www.myk.gov.tr/articles.php?category_id=151. (İndirilme tarihi, 17 Şubat 2010.)
- KalDer (2003). Kamu ve Sivil Toplum, EFQM Mükem-

mellik Modeli 2003.

- Keskin, Nuray E (2003). Eğitimde Reform. 18-19 Aralık 2003, Kamu Yönetimi I. Ulusal Kurultayı, Ana Konu: Kamu Yönetimi Temel Kanun Tasarısı'nın Ulusal ve Uluslararası Boyutları, İnönü Üniversitesi, Malatya. <http://www.antimai.org/gr/nurayegitref.htm>
- Kozanoğlu, Hayri (2002). “Küreselleştirme ve Uluslarüstü Sermaye Sınıfı”, Doğu Batı Dergisi. Yıl 5, sayı 18, şubat-mart-nisan 2002, s. 55-64
- MEB. Personel Genel Müdürlüğü (2002), Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Projesi Klavuzu. Ankara.
- Miech, Edward J. (1995). The Rise and Fall of Strategic Planning and Strategic Planning in Education”, Harvard Educational Review. Volume 65, Number 3, 1995, s. 504-510 <http://www.hepg.org/her>
- Özsoy, Seçkin (2002). “Yükseköğretimde Ticarileşme Süreci ve Hak Söylemi”, Üniversite a.ş. Özgür Üniversite Forumu, sayı 17, ocak-mart 2002, s.80-103.
- Petrovic, Gaja (2002). “Şeyleşme”, Marksist Düşünce Sözlüğü. (Çeviriyi derleyen Mete Tunçay), İletişim Yayınları, 3. Baskı, İstanbul.
- Şahin, Mehmet (2005), “İnsancıl Yüzlü Uyum ve Sosyal Adalet”, çimento işveren, mart 2005 sayfa 17-27. www.sosyalhizmetuzmani.org/insancilyumsosyaladalet.doc
- Şener, Tuba (2009). Eğitimde Stratejik Planlama. T.C. Kadir Has Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Ulug, Hasan Altan (2007). “Ödemiş Anadolu Öğretmen Lisesi Stratejik Planlama Uygulaması”, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Toplam Kalite Yönetimi Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Ünal, Işıl (2005), “Öğretmen İmgesinde Neoliberal Dönüşüm”, Eğitim Bilim Toplum. Cilt 3, Sayı 11, Yaz 2005, s.5-15.
- (2002), “Eğitimde Yapısal Uyum”, Üniversite a.ş. Özgür Üniversite Forumu, sayı 17, ocak-mart 2002, s.125-133. www.projeler.meb.gov.tr (İndirilme tarihi, 17 Şubat 2010.)
- YILGÖR, Ayşe Gül (2000), Esnek Üretim-Esnek İstihdam, İnsan Kaynakları Yönetimi Nedir? Neden Karşıyız? bahar-yaz (2000). <http://e-kutuphane.egitimsen.org.tr/pdf/304.pdf>
- Yıldırım, H. Hüseyin (2000), “Yapısal Uyum programları ve Sağlık Reformları: Türk Sağlık Reformları İçin Çıkarılabilecek Dersler”, Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi. Cilt:5, Sayı: 1 (Kış 2000), http://www.absaglik.com/hhy_YUP.pdf
- Yılmaz, Kutluhan (2003). Kamu Kuruluşları İçin Stratejik Planlama Uygulaması. Sayıştay Dergisi Sayı: 50-51. s.67-86. <http://www.sayistay.gov.tr/yayin/dergi/icerik/der50m4.pdf>.

Ulus-devletin üniformasından postmodern kapitalizmin “serbest kıyafeti”ne

Öğrenci, terbiye ve eşitlik üçgeninde kılık-kıyafet sorunsalı

Kemal İnal

Çokuluslu imparatorlukların görece liberal sosyal ortamlarında her etnik-dini grubun kendine özgü kıyafet biçimi, rengi ve giyinme tarzı vardı. Ama yine de gruplar bu konuda sınır, had ve ne yapacaklarını bilirlerdi. Sözelimi Osmanlı İmparatorluğunda bir Ermeni Rum’un, Rum Osmanlı’nın, Osmanlı da Yahudi’nin kılık-kıyafet alanının sınırlarını bilir ve ona göre davranırdı. İmparatorluklarda kılık-kıyafet, kimliğin en önemli göstergelerinden biriydi; tebaadan birini olduğu kadar üst sınıflara mensup önemli bir şahsiyeti, öncelikle kılık-kıyafetinden tanımak mümkündü. Fakat İmparatorlukların yıkılmasıyla kıyafetteki gruplara göre çeşitlilik ama grup içi benzerlik yerini topyekün (total) bir örnek giyime bıraktı.

Kapitalizmin ulus-devlet aşamasında, “eşitlik” öncelikle biçimsel (formal) olarak anlaşıldığı için “yurttaş” denilen kategorinin en azından okul gibi kamusal ama resmi mekanlarda temsilinde bir örnek aidiyet mantığı öne çıkarıldı. Ulus-devletin, okulu kendi içinde her türlü farklılıkların törpülediği yer olarak görme isteği, zaman içinde düşüncede homojenleşmede olduğu kadar kılık-kıyafette de bir örnek kalıba doğru bir eğilim ve biçim yarattı: “(üni)forma”. (Üni)forma, aslında ulus-devletlerin sadece okul gibi eğitim mekanlarında ulusal düzeydeki eşitsizlikleri saklama ediminden ziyade, ulusa ve onun daha alt formlarına aidiyet üzerinden yeni bir kimliklenme eğiliminin parçası oldu. Modern okullar biraz da bu kılık-kıyafet üzerinden benzer davranışları teşvik etme mantığına oturdu. Özellikle 20. yüzyılın başlarından iti-



baren Kıta Avrupa’sında başlayan üniforma tipi okul kıyafeti öğrencilere adeta dayatıldı. Zaman zaman okul kıyafetini tamamlayıcı bir parça olarak öğrencilerin kafalarına yarı askeri şapkalar yerleştirildi. Cumhuriyet Türkiye’sinde bu konuda birçok örnek bulmak mümkündür.

Ulus-devletler, üniformanın terbiye edici etkisine inanmışlardır. Üzerindeki bir örnek elbiseyle daha itaatkar davranışlar sergileneceğine dair güçlü bir inanç olmuştur. Askeri mantık ve ortamlardan devşirilen bu gelenek gereğince okullarda öğrencilere dayatılan üniforma, benzerlik içinde erimenin veciz bir örneğini oluşturmuştur. Durkheim, geleneksel yaşam formlarını mekanik dayanışma adı altında ele alırken, kırsal topluluklarda bireylerin birbirlerine benzer olmalarının dayanışmayı güçlendirdiğini ama zamanla nüfus artışı, göç, sanayileşme ve kentleşme gibi gelişmelerle bireylerin, mesleki etkinliklerden kaynaklı olarak farklılaştıklarını ve dolayısıyla farklı olanların birbirlerine gereksinimleri nedeniyle yeni bir dayanışma türünün (organik dayanışma) ortaya çıktığını söyler. İşte

ulus-devletler bu mantık üzerine kurulmuşlardır biraz da: Çeşitli sosyal ortamlarda farklılık, liberallik adına alabildiğine kutsanırken, okul gibi terbiye edici kurumlarda ise sert bir eğitici otoritesi, katı bir disiplin yönetmeliği ve çok etkili bir “gizli müfredat” a tek biçimli kıyafet, üniforma eşlik etmiştir.

Ulus-devletler hala öğrencilerine eşitsizliklerin kamusal-resmi mekanda sergilenmesinin devletin tarafsız kimliğine (hakemlik) halel getireceği gerekçesiyle üniforma giydirmeye devam etmektedir. Trajik olan, “üniforma” kavramının militarist bir çağrışımı desteklemesini engellemek için tek biçimli kıyafete “forma” adının verilmesidir. Fakat “forma” ile “üniforma” arasında pek bir fark yoktur. Öğrenciler yine aynı renk, kesim, biçim ve marka elbiseleri okul arması altında giymeye devam etmektedirler. Fakat bu giyinmenin sorunsuz, itaatkar biçimde devam ettiğini söylemek güç. Zira kız öğrenciler mütemadiyen etek boylarını sürekli kısaltmakta, yani etek uçlarını daha yukarı çekerek bacaklarını teşhir etmekte; erkek öğrenciler de, kravatlarını gevşek bağlamakta, ceketlerini omuzlarına atmakta, ayakkabılarının arkasına basmaya devam etmektedirler. Dolayısıyla öğrencilerin kılık-kıyafet üzerinden bir isyanını gözlemlemektediriz.

Milli Eğitim Bakanlığı, ilk ve orta öğretim okullarında uygulanan kıyafet zorunluluğunun anti-demokratik mantığını anlamış olması ki, bu konuda kendi web sayfasında bir anket başlattı. Nisan ayının sonunda tamamlanacak olan ankette “Okullardaki mecburi kıyafet uygulamasından memnun musunuz?” sorusu sorulmuş. Muhtemelen “memnun değiliz” şıkkı daha çok işaretlenecek. Aslında böylesi referandumlara hiç gerek yok. Hele neoliberal dönemlerde yaşıyorsak, geçmişin ulus-devlet pratiğini ortadan kaldırmak için bir soruşturmanın yapılması gereksiz gibi görünüyor. Eğer mesele, kıyafetin “serbest” bırakılması ise ve böylece öğrencilerin daha demokratik davranışlar gösterecekleri düşünülüyorsa, bu noktada bir itiraz dile getirilme-



lidir: Kıyafet üzerinden demokrasi tartışması yapmak, demokrasi mücadelesini sulandırmaktan öteye gitmez. Denilecek ki, 12 Eylül hapishanelerinde tek tip elbise giymemek için tutuklular onca açlık grevi yaptı, dayak yedi, işkence gördü ve hatta öldüler; dolayısıyla iktidarın dayattığı her türlü tek tip elbiseye karşı mücadele etmek gerekir. Oysa hapishane ile okulu aynı kefeye koymamalı. Okul üniforması serbest bırakılsa bile, acaba beyinler de serbest kalacak mı?

Mesele, kıyafetlerin daha çeşitli, rahat, estetik, renkli ve işlevsel olması mı? Konfor ve estetik üzerinden yapılacak bir tartışma, kılık-kıyafete ilişkin yine bir üstünlük üretilmesine neden olabilir. Kılık-kıyafet serbest bırakılsa bile, acaba öğrencilerin sınıfsal, kültürel, dinsel ve bölgesel tercih, zevk ve eğilimleri üstlerinden çevrelerine doğru yansımaya mı? Görülen, konuya ilişkin sorunun “serbest kıyafet, kişilikleri ve demokratik davranışları geliştirir, forma ise kişilikleri silikleştirir” tartışmasına sıkışıp kalmasıdır. Eğer öğrencilerin arasında serbest kıyafet üzerinden hiyerarşik pozisyonların açığa çıkması istenmi-

yorsa, zengin öğrencilere “markalı elbise ile okula gelmeyin”, yoksul öğrencilere de “gariban elbisenizden dolayı gocunmayın” demenin hiçbir alimi yok. Nasıl üniforma aidiyet duygusunu aşılammamışsa, serbest kıyafetin de zengin kişilikler yaratabileceği beklentisine girilemez.

Çözüm, “isteyen istediği elbiseyi giyer” türünden ultra-liberal bir kabulde değildir. Nihayetinde bir eğitim kurumundan bahsediyoruz. Burada iyi-kötü bir “terbiye” için öğrencilere bir giyim normu öğretilmelidir. Aşırı makyaj, uzun ve boyalı tırnak, abartılı küpe ve diğer takılar, göğüs dekolteli elbiseler, neredeyse külotun görüneceği etekler vs. kız öğrencileri erkek öğrencilerin gözlerinde cinsel



nesneye indirgeyecek bir ortamın oluşmasına neden olabilir. Bir garabet örneği olan düşük belli kot pantolon, yaka-bağır açık bir gömlek vs. türünden giysiler de erkek öğrenciler üzerinde kıyafetin anti-pedagojik bir kimliğe bürünmesine yol açabilir. Eğer eğitimde elbise, “göstermek” için değil, “giyinmek” için kullanılırsa, işte bu durumda ortalama bir norm oluşmuş demektir. Ergenlik dönemini yaşayan öğrenciler için kıyafet çok önemli; bu geçiş döneminde hemen her şeyini kafasına takan öğrencilere “şu giyilecek, bu giyilmeyecek” demek, dinamiti patlatmak anlamına gelebilir. Ama işte böylesi dönemlerde, psikolojik danışma ve rehberlik, ergen öğrencilere kıyafet konusunda da ortalama norma özgü bir yol gösterebilir.

Çeşitli farklılıkların (gelir, sınıf, kültür vb.) okullarda ortaya çıkmasından çekiniliyorsa, o zaman o çocukları bu farklılıkların kendilerini rencide etmediği eğitim ortamlarının oluşturulması gerekir. Bugün zengin ailelerin çocuklarına okudukları okullarda özel sınıflar açtırmaları önlenmelidir, o çocukların markalı kıyafetlerle okula gelmeleri de. Böylesi bir çözüm, yasakçılığı ya da ultra-liberal serbestçiliği değil, adil ve eşitlikçi sosyal politikaların hayata geçirilmesini gerektirir. Asıl mesele de, çocuğun giydiği kıyafetin niteliği ve biçimi değil, çocukların beyinlerine giydirilen tek tip müfredatlarda anlatılan kavram ve düşüncelerdir.



23 Nisan’ın pedagojisi

Kemal İnal



Murat Belge, Tarihten Güncelliğe adlı kitabında Türklerin çocukları karşısında suçlu bir ulus olduklarını belirtir. Suçlu olanın, basitçe tarih dışı (ahistorical) yetişkinler olduğunu söyleyen bir açıklama değildir bu. Basbayağı Türkiye’de çocuklara yapılan keyfi davranışların-cinsel taciz, ensest, emek sömürsü, medyada damgalama, eksik yurttaş olarak eleştirme, suçlu-kurban-çaresiz olarak imgeleme vs. çeşitli istismarlar-sorumlusunun topyekün bir ulus ama daha çok da ulusal iradenin kendinde tecelli ettiğine inanan militarist bir yetişkin anlayışına dair bir açıklamadır söz konusu olan. Türk militarizmiyle beslenen bu paternalist felsefe, çocuklara (eksik) bir yurttaş payesini biçse de, onları öncelikle Philippe Ariès ve Neil Postman’ın belirttikleri “toplumsal bir kurgu”nun nesnesi yaparlar. Bu paternalist ya da ordu-devlette/millette cisimleşen yaklaşım, çocukları, Jeremy Roche’ın da belirttiği gibi ya “başları belada” (in trouble) ya da “başına bela” (trouble) olarak görür. Militarist

paternalizm, “çocuklarını” (evlatlarını), tıpkı Fransız devrimcilerinin 1789 ertesinde sahip oldukları gibi (“Çocuk, Fransız ulusundur”) sahiplenirler ama onları kamusal müzakerelere de asla dahil etmezler. “Gürbüz yavuz evlatlarını” ulusal beden eğitimi törenlerinde düşmana karşı sergileyen ya da temsil eden militarist paternalizm, bayram kavramını da gerçek içeriğinden ederek evlatlarını ordulaşmış milletin eksik yurttaşları olarak tören sahasına (cepheye) sürer. Orada sergilenen artık, çocukların bayramı değil, geleceğin askerlerinin temsili resmidir.

Türkiye’de 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, başından beri hep resmi geçit, bayrak töreni, askeri marşlar söyleme, militarist şiirler okuma, yavru kurt kıyafeti giyme, trampet çalma gibi militarist bir çerçevede algılanmış ve sergilenmiştir. Ulusal nitelikli bir bayramın dünya çocukları arasında ne tür bir kardeşlik yaratacağı, ulusal kabından çıkıp evrensel bir çocuk şenliğine nasıl dönüşeceği soruları bir yana, yoksul ve zengin çocukların bir çocuk bayramında bile sırf kıyafet (folklorik elbise, yavru kurt kıyafeti, polis-asker üniforması vs.) yüzünden ayrımcılık ve yoksulluk eksenli olumsuzluklarla neden karşılaştığı sorulmalıdır. Fakat bir çocuk bayramında, kimi çocukların asker ve polis üniformasıyla, elde silah, belde bıçak/kama, kafada şapka, omuzlarda apoletlerle yer almalarının çocuk hakları savunucularını

bile neden harekete geçirmedeği de sorulmalıdır. Türkiye’de 23 Nisan gibi bir çocuk bayramında bile çocuklardan beklenen, çocukluğun (childhood) kendine özgü naifliğini yaşamaları değil, ulus adına ve etiketli militer bir çocuk(luk) kültürünün parçaları olmalarıdır. Bayramı askeri kılıf ve anlamlara sokmak, çocukları da “erat” düzeyine indirgemekten farklı bir anlam içermiyor. Bayram gibi festival, şenlik, katarsist eğilimler, neşe ve kendinden geçme vs. boyutlarında halkı (ve de çocukları) tekinsiz eylemlere ve davranışlara davet eden informal bir etkinliği elbette formal bir yapı (askerleşmiş devlet) içine sokmak, zorlamanın ötesinde bir “çocuk bayramı cinayeti”dir.

Türkiye’de 23 Nisan, çocuklara hediye edilmiş bir bayram değildir aslında. Çocuklara neden, nasıl ve ne kadar sürede bayram yapmalarını, devletin ve ordunun çizdiği çizgilerde dikte eden bir sınırlama veya kısıtlama siyasetidir. Bayramın bile kırmızı çizgileri çiziliyor bu ülkede. 23 Nisan tüm stadyum, salon, alan ve farklı mekanlarda topyekün milli bir pedagojik biçime dönüştürülüyor her yıl: çocukların oynayacağı oyunların her figürü, söylenecek şarkının her sözcüğü, okunacak şiirin her dizesi, trampete vuracak bagetin her darbesinin şekli ve süresi, bayrağın nasıl taşınacağı ve göndere ne kadar sürede çekileceği, resmi geçitte protokole nasıl selam verileceği vb. her şey yukarıdan ve en kötüsü çocuklara sorulmadan belirleniyor. Ülkenin geleceğinin emanet edildiği çocuklar, bayram gibi önemli bir kamusal etkinlikten karar alma ve uygulama boyutunda eksik-yetişkin olduğu iddiasıyla ısrarla ama bilerek dışlanıyor, zira ülkenin yetişkin-politikacı erbabının çocuk ve gençlere güveni yok.

Her yıl tekrarlanan bir 23 Nisan piyesi var,

herkes bilir: Çocuk, alayı-valayla bir büyüğün koltuğuna (Cumhurbaşkanının koltuğundan muhtarınkine değin) birkaç dakikalığına ama simgesel olarak oturtulur; makamın sözde ve geçici sahibi olarak düşünceleri alınır. Çocuk, meydanı boş bulmuşken kendisine ezberletildiği gibi milli-yetişkin-yönetici tarzında konuşur. Çocukların sorunlarından bahsedeceğine, yetişkinlerin yarattığı sorunların nasıl çözüleceğine dair politika parçalar. Simgesel bir etkinliktir bu, biz yetişkinleri gülümsetir; güleriz ama neden? Çocuğun o koltuğa yakışmadığına mı? Koltuğa çok küçük geldiğine mi? Naifliğine mi? Hiç olamayacak bir rolün kesilmesine mi? Buradaki mesele, simgesellikte yatıyor: Neyin simgesidir bu? Elbette, simgesellik, yetişkin tasarımlı bir gerçeklik içinde çocukları eksik-yurttaş/yetişkin olarak gören militarist paternalizmin sadece çocukları değil, tüm yetişkinleri çocuk olarak görmesindedir. Aslında bu geleneği başlatan Paşah, ardından Mustafa Kemal ve sonra paşalardır. Hepimizin atası olan Mustafa Kemal, çevresindeki yetişkinlere “çocuk” derdi. Gelişen noktada, sadece sandık zamanı hatırlanan bir halka reva görülen davranışlar, bu “çocuk edebiyatı”nın devam ettiğini gösteriyor.

Peki, onca “dünyadaki tek çocuk bayramı bizde”, “biz millet olarak çocuklarımızın üzerine titreriz”, “çocuklarımız, bizim geleceğimizdir” edebiyatına karşın neden dünyada en fazla çocuk hak ihlalleri, istismarları, cinsel tacizleri, emek sömürsü yaşanan ülkeler sıralamasında ilk sıralarda yer alıyoruz? Bir toplumun vicdanını, asıl olarak çocuklarına karşı davranış tarzı oluşturuyorsa, Türkiye toplumu çocuklarına karşı sonuna kadar vicdansızdır. Çocuklarına karşı vazo, süs bitkisi, statü göstergesi, yarış atı, cinsel taciz nesnesi olarak yaklaşan bir kültürde yaşıyoruz. Paternalist militarizm, en tepedeki paşası ve sivil yöneticisinden en alttaki anne-babasına değin,

yaptığı hiçbir işte, aldığı hiçbir kararda ve gerçekleştirdiği hiçbir eylemde çocuğun düşüncesini ve kararını almaz. Bu şunu gösteriyor: Onca Batılılaşma, modernleşme ve demokratikleşme iddialarına karşın milli paternalizm ve ataerkil devlet/ordu kültürü, çocukluk dünyasını belirlemeye devam ediyor. Demokratik bir çocukluk kültürü yaratılmasının önüne geçen koca bir sistem var.

Düşünün çocuklarına İstiklal Marşını en iyi okuma yarışmasını yaptıran dünyadaki tek ülkeyiz. Bu ne biçim 23 Nisan felsefesidir? Diğer İslam ülkeleri gibi çocuklarımıza en iyi Kuran okuma yarışması yaptıran bir tuhaf ülkeyiz biz aynı zamanda. Bir yandan Atatürkçüyüz ve “Yurtta Barış, Dünyada Barış” deriz, öte yandan da çocuklarımıza her 23 Nisan’da (ve de elbette gençlere 19 Mayıs’ta) kan, ölüm, gözyaşı, düşmanı tehdit nidalarıyla dolu şiirler okuturuz. Bu nasıl barış felsefesidir, bu nasıl Atatürkçülüktür?

Bırakın çocuklar, kendi bayramlarını kendileri kendi başlarına istedikleri gibi kutlasınlar. Şiir okuyup resmi geçit yapmaktan, figürleri zorla ezberletilmiş halk oyunları oynamaktan, yavru kurt gibi ulumaktansa istedikleri gibi bayram yapsınlar: Koşsunlar, istedikleri şarkıları söylesinler, doğaçlama oyunlar oynasınlar, kırlara uzansınlar, istedikleri enstrümanı ve parçayı çalsınlar, canları çektiği gibi giyinsinler; velhasıl bir bayramda coşku kontrolü nasıl aşarsa, öyle aşsınlar ve bayramın tadına var-sınlar. Onları milli pedagojik kalıplara sokup bir ulusal bayramın nesnesi yapmak yerine özne olabilmelerinin koşulları yaratılsın yeter. Çocuklar için güzel bir dünya ve bayram isterken ayrıntılı sistem analizleri yapmaya gerek yok. Bırakalım kendi bayramlarını çocukluğun en saf dünyası nasıl yaşıyorsa öylece yaşasınlar.

Eleştirel Pedagoji
her sayıda bir kitap
hediye

Abone olun
derginizi adresinizde
teslim edelim.

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

Hesap No:

İş Bankası

IBAN:TR170006400000142280799841

Posta Çeki: 5765393

23 Nisan ve öteki çocuklar: “Maveraünnehir nereye dökülür?”

Mehmet Toran*

*“...Aldırma 128! İntiharın parasız yatılı küçük zabıt okullarında
Her çocuğun kalbinde kendinden büyük bir çocuk vardır
Bütün sınıf sana çocuk bayramlarında zarfsız kuşlar gönderecek.”¹*

23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı 1929 yılından beri her yıl düzenli olarak kutlanmakta ve protokollerin/resmi makamların öncülüğünde çocukların inisiyatifini göz ardı edilerek kutlanmaya devam edilmektedir. Bu bayramda, bir gün bile olsa çocuklar temsili olarak cumhurbaşkanı, başbakan, genelkurmay başkanı, vali, belediye başkanı vs. her şey olabilirken, ancak bu uluslararası günde çocuk olmaları her nasıl başarılıyorsa göz ardı ediliyor.

Her 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı töreni dolayısıyla güya, çocuklar için her tarafta bayram havasını bir gün bile olsa yaratan erk, protokoller önünde, marşlar eşliğinde yürütülen, iki ay önceden çalışmalarına ve hazırlıklara başlayan ilköğretim dönemindeki çocukların ve bu hazırlıklarda özellikle de anaokulu yaşındaki çocukların ne kadar istismar edildiklerini göz ardı ederek sevinmeliler mi, yoksa üzülme mi? Bu çocuklar yaşadıkları bunca istismara rağmen şanslı olan çocuklar olarak nitelendirilen ve bir gün bile olsa protokollerin önünde kendilerini ifade etme olanağı bulan, cumhurbaşkanı, başbakan olan çocuklar. Küçük kasabalarda ancak kaymakam ve belediye başkanı olan çocuklar, yine de şanslı çocuklardır. Bu şanslı çocukların yılın diğer günlerini pek şanslı geçirdikleri söylenemez, bu bir gün onlar için yeterli! Yılın diğer günlerinde okul-ev-dershane tüçgeninde mekik dokuyan

bu çocukların, köydeki şanslı çocukları göz ardı edersek (ki onların da bir çok şanssızlıkları mevcut, ona da değinilecek) pek de şanslı oldukları söylenemez.

Bu çocuklar, çocukluk kavramının içini dolduran, ona derin bir anlam yükleyen çocukça her şeyden yoksun bir şekilde ilköğretim 4. sınıftan itibaren yarış atı kıvamında sınavlar arasında gidip geliyorlar. Anne ve babalarının, okulların, dershanelerin amaçları için feda edilen; hayatlarını okulların ve evlerin gri renkli duvarları arasında geçiren, toplumun görünmeyen, görülmek istenmeyen çocukları... Güneşi, gökyüzünü, çiçekleri, ayı, yıldızları, ormanı, kuşları unutmuş çocuklara yerel yönetimler bir park yapmayı bile fazla görmekteyler. Yağcıoğlu ve arkadaşlarının (2009) 2009 yerel seçimler öncesi Ankara ve İstanbul’da “yerel yönetimlerden taleplerimiz var” adlı araştırmaları sonucunda bu iki



büyük şehirde yaşayan çocukların en sık talep ettikleri oyun alanlarının olması şaşırtıcı olmasa gerek ve bu araştırma oyun oynamaya hasret büyüyen bir kuşağı ve oyun alanlarının ne kadar yetersiz olduğunu çocukların gözünden noktasına ve virgülüne bile dokunmadan bütün çıplaklığı ile ortaya koymaktadır.

Oyun alanları üzerine bir araştırma yapılsa çocukların özgürce koşabildiği, arkadaşlarıyla terlediği, bağırdığı oyun alanlarının neredeyse olmadığı, olanların ise standartların dışında politik çıkarlar doğrultusunda çalaka-lem yapıldığı görülecektir. Söylemeye gerek var mıdır bilmiyorum ama okulların hali, olmayan oyun alanlarından daha kötü durumda. Okulların etrafına örülen üstü dikenli tellerle kaplanmış yüksek duvarlar, çocukların özgürlüğü, aklın eleştirisini ve bilimi öğrendiği yerler. Kömleksiz ve arkadaşlarının (2008) “Okul Bahçeleri Mercek Altında: Şiddet ve Çocuk Hakları Üzerine Nitel Bir Çalışma” adlı araştırmalarının sonucunda “öğrencilerin temiz, sağlıklı ve güvenli ortamlarda eğitim alma hakkının” göz ardı edildiğini, “öğretmen ve yöneticilerin yönetim ve disiplin açısından bilgi ve beceri eksiklikleri” bulunduğunu, genel olarak da “çocuk haklarının öğretmen ve yöneticiler tarafından istismar ve ihmal edildiği”ni saptamışlardır. Yalnızca bir araştırma, belki durumu tespit etmek için yeterli görülmebilir ya da hipotezi güçlü kılmayabilir ancak, konu ile ilgili literatür incelendiğinde durumun verilen araştırma sonucundan daha acımasız olduğu görülecektir.

Çocuklar daracık sıralara sıkışmış durumda, sınıftaki oksijen miktarının yetersizliği ile derslerin ilk 15 dakikasında baygınlık geçirmek için çabalarken ısrarla kafalarına yerleştirilmeye çalışılan ve çocuklar için o an nefes almak ve eğlenmenin dışında hiçbir anlamı olmayan bilgilerle donatılmaktadırlar(!). İlköğretim bünyesindeki anasınıflarında ise durum oldukça vahimdir. Fiziksel olarak yeterli ortama sahip olmayan ana sınıfları, oyun araçlarından ve materyallerinden yoksun ola-

rak hayatında her geçen gün çocuklara çocukluğunu unutturmaktan başka hiçbir işleve yaramamaktadır. Ana sınıflarında/anaokullarında resmi geçit törenlerine acımasız bir şekilde fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimleri göz ardı edilerek hazırlanmaktadır. Nihayetinde 23 Nisan 2010 tarihli gazeteleri incelersek Bodrum’da bayram kutlamasında anaokulu çocuklarının “Tango” yapmaya zorlanmaları sonucunda nelerin yaşandığı çocuk masumiyetiyle görülecektir. Bu çocuklara iki ay boyunca “Tango” öğretmektense özgürce oynamalarını sağlamak, onlar için daha iyi olacaktır. Anne ve babalar, bile bile bu çocukları bir zaman sonra tez elden genç olmalarına da izin vermeksizin yetişkin olmaya zorlamaktadırlar.



Daha yoksul bölgelerdeki ve köylerdeki devletin el atmada güçlük çektiği çocuklar, yukarıda ortalama bir şehirde yaşayan çocuklarla karşılaştırıldığında, bir yandan şanslı bir yandan da çağın birikimlerinden uzak oldukları için şanssız çocuklardır. Bu çocuklar okul kavramını köyün ya da yoksul bölgenin biraz dışında, dörtkenar ve tuğlalı çatısı olan, dezenfekte edilmiş bir şekilde günlük hayatın dışında tutulan tek bir bina olarak tanımaktadırlar. Oraya ihtiyaç duyulduğunda gidilmektedir. Bu çocuklar 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ile yıllar sonra okul sıralarında tanışmaktadırlar ve bayramları, ant içme töreninden sonra en fazla üç şarkı ve iki şiir-

*Göteborg Üniversitesi, Çocuk Çalışmaları Bilim dalı, Misafir Araştırmacı mehmettoran@yahoo.com

le bitmektedir. Onlar bir günlüğüne ne cumhurbaşkanı olmakta, ne başbakan, ne kaymakam, neyse ki iki ay boyunca çalışılmış sağ sol uygun adımlarla önünde yürüyecekleri bir protokoller de yoktur. Bu çocukları oryantalist bir bakış açısı ile değerlendirsek şanslı çocuklar! Bu çocuklar gözden irak gönülden irak bir şekilde kimsenin bile farkına varmadığı, çoğunun nüfus cüzdanının bile olmadığı, yani ironik bir şekilde doğum ve ölüm tarihleri belli olmayan, ortalama on haneli evlerde, tek bir odada koyun koyuna yatan, tek bir yemek tabağından doymayacak kadar yemek yiyen, “cumhuriyetin gülbüz çocukları”, köydeki, kasabadaki çağdaş derebeylerinin çağdaş köleleri olarak, “çocukluk”larına erken yaşlarda pamuk, mercimek, domates, vs. tarlalarında günlük yevmiyeli işçi olarak veda etmektedirler. Bu çocuklar ülkenin şanslı çocukları olarak her yıl 23 Nisanda hatırlanan/hatırlanmayan, aramızda, yanımızda, sağımızda, solumuzda yaşayan çocuklar. Bu çocuklardan bahsedildiğinde ancak hatırlıyoruz acıma duygumuzu ve vicdanımızı ama bu çocukların acıma duygusuna ve vicdana ihtiyaçları yok, bu çocukların “insan olma onuru ile yaşamaya” ihtiyaçları var.



23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı çocuklara armağan edilen tek uluslararası bayram olması nedeniyle dünyanın birçok yerinde özellikle “Türkiyeli göçmenler” öncülüğünde kutlanan bir bayram. Haritada Türkiye’nin nerede olduğunu bile bilmeyen, bilse bile turistik bilgisi dışında pek bir bilgisi olmayan yabancılara, çocuk bayramında boy gösterisi yapılarak bu bayramın kutlanması öncelikle Türkiye’deki çocuklara ilişkin, son-

rasında Türkiye’deki çocuklarla aynı kaderi paylaşan dünyanın diğer çocuklarına ilişkin istatistikleri gizleyebilir mi? Sadece çocuklara ilişkin son 15 yılın istatistiklerine bakılsa -ki tahammül edebilirsiniz bakınız lütfen- içler acısı bir durumla karşı karşıya olduğunuzu göreceksiniz.

Uluslararası Çocuk Hakları Merkezinin “son onbeş yılda neler değişti” başlığı ile ilgili yayımladığı raporda 2008 itibarı ile Türkiye nüfusunun %35’inin 18 yaşın altında olduğu, çocukların hâlâ çocuk mahkemeleri yerine ağır ceza mahkemelerinde yargılandıkları, yargılama sürecinde çocukların bulunduğu kurumların fizikî ve sosyal şartlarının da iyileştirilmediği tespit edilmiştir (ICC, 2009). Bununla birlikte, İnsan Hakları derneğinin “2009 yılı insan hakları değerlendirme raporunda” 2009 yılında gösterilere katıldıkları gerekçesiyle Ağır Ceza Mahkemelerinde 42 davada yargılanan 177 çocuğa, 772 yıl 2 ay 26 gün hapis cezası verilmiştir. Bu yaklaşım, temel hak ve özgürlüklerin nasıl da güvenlik eksenli olduğunu ve bu durumun çocukları uzun yıllar cezalandırarak onların yaşam haklarını nasıl hiçe sayıldığını da acımasızca ortaya koymaktadır (IHD, 2009).

Yine Radikal gazetesinde M.Hasan Benli’nin haberine göre 2000-2009 yılları arasında gösterilere katılan çocukların 14’ünün hayatını kaybettiği, aynı habere göre şu an cezaevinde olan çocuk sayısının 2 bin 559 olduğu ve bu çocukların 276’sının “terör” suçları kapsamında yargılandığı belirtilirken, bunlar için toplam 1052 yıldan 2 bin 639 yıla kadar hapis istenmesinin (Benli, 2010), insanlık onurunun nerelerde zıyan olduğunu açık ortaya koymaktadır. Maalesef “geleceğimiz olan, güvendiğimiz(!) çocukların” nelerde, nasıl çürüdüğüne her gün bir başka gazete haberi ile tanık olmaktan başka genel olarak fazla bir şey de yapmamaktayız. Sırf terli ve elleri tozlu olduğu için ve sadece polise taş attıkları için binlerce yılla yargıla-

nan ve “TMK mağduru” olarak bilinen çocuklar, uluslararası çocuk bayramının kutlandığı ülkede cezaevinden bize şu sözlerle haykırmaktadırlar:“Dünya denilen gezegenden gelen farklı görünen konuşan binlerce çocuk benim ülkemde benim yöneticilerim tarafından ağırlandırmakta, onlara şeker de verilmekte dondurma da... Ama ben hâlâ açım, hâlâ yediğim dayak nedeniyle geceleri kabus görüyorum, hâlâ köyümün nasıl yakıldığını, babamın nasıl dövüldüğünü unutamıyorum, hâlâ cezaevindeyim. Bana sormayın sizin yaşattıklarınızla ben çoktan 23 yaşımı geçtim. Ama hala sizin toplumsal vicdanınız kör ve sağır”(Evrensel, 24.04.2010).

Bu süreci yaşayan çocukları görmezden gelerek çocuklar ile ilgili alanlarda çalışma yürüten akademisyen, uzman sonrasında ise sıradan yurttaş olan onca insan, nasıl duyarsızlaşıldığını acımasızca gözler önüne sermektedir. Serdar Değirmencioğlu ise Sol Haber’e (25.04.2010) verdiği demeç ile durumu yeterince özetliyor: “Polise taş attıkları gerekçesiyle tutuklanan çocuklar kötü muamele görüyor, adil yargılanmıyor ve akıl almaz cezalara çarptırılıyorlar. Bir türlü sonu gelmeyen savaş politikalarının yarattığı çıkmazın acısı bu çocuklardan çıkarılıyor. Çocukların durumunu duymayan kalmadı ama ceza vermekte ısrar edenler geri adım atmıyorlar. Toplumun ve çocukların kinlenmesi için özel çaba gösteriliyor. Bir çeşit taş devri bu; medyatik, cillalı ama acımasız mı acımasız bir taş devri .” ve her 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramında bu çocukların varlığından haberdar olmak bizi utandırmaya gerek! Bununla bitmiyor elbette, Uluslararası Çocuk Hakları Merkezinin raporuna göre (2009) 16 yaşın altındaki nüfusun %34’ünün yoksulluk riski ile karşı karşıya olduğu, 6-17 yaş arası çocukların %10.2’sinin (1 milyon 635 bin) ailelerinin geçimine katkıda bulunmak için çalışmak zorunda olduğu, kırsal bölgelerde doğan çocukların sadece %79’unun nüfus kaydı olduğu belirtiliyor.

Kayıt dışı istihdam, çocukları ne kadar üretim aracı hâline getiriyor ise nüfusa kayıtlı olamamak da kayıt dışı istihdamı ve çocuk işçiliğini ve yoksulluğunu bir o kadar gizlemektedir. Bu sonuçla şunu çok rahat söyleyebiliriz “Türkiye’de çocuk işçiliği ve yoksulluğu neredeyse yok düzeydedir (!)”, bu düzey kurumlar tarafından bizzat yok edilmiştir. İnsan Hakları Derneği İstanbul Şubesi’nin 2004 yılında yayımladığı rapora göre 2003 yılında sokakta yaşamak, evden kaçmak, kaybolmak, terk edilmek, eylemlere katılmak, suç işlemek, suç mağduru ve şüpheli gibi nedenlerden dolayı polis tarafından haklarında işlem yapılan çocuk sayısının 83 bin 249 olduğu, haklarında işlem yapılan çocuklardan 0-10 yaş grubu arasında bulunan çocuk sayısının 12 bin 48 olduğu ve bu çocuklardan bin 811’inin suç işlediği gerekçesiyle şüpheli olarak gözaltına alındığını ifade edilmiştir (www.marksist.org, 2010).

Yukarıdaki bir paragrafık derlemeyi yaparken 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramına atfedilen önemin hâlâ ne kadar büyük bir anlam taşıdığını tartışmak, aklın eleştirme becerisini yitirmesinden başka bir şey değildir. Bununla birlikte bu bayram Ceylan Önkol ve Uğur Kaymaz gibi diğer Kürt çocukların parçalanmış bedenlerinde, Siirt’te tecavüz zincirine maruz kalan YİBO’nun kurbanı gencecik kız çocuklarının bedenlerinde, İstanbul’da ve Manisa’da yerlerinden ve yurtlarından edilen Roman çocuklarının heyecanlarında, Konya’da bir Kur’an kursu binasının altında kalarak can veren çocukların ideallerinde, TMK mağduru çocukların hayallerinde, alınlarına “resmi hizmete mahsustur” yazısı kazınan ve hiçbir şekilde haberdar ol(a)madığımız diğer çocukların seslerinde ne kadar anlamlı olabilir ki!

Bugün Türkiye’de sokakta, cezaevinde ve ıslahevlerinde yoksulluk içinde; köyde, tarlada, ailesi ile birlikte sıcak yuvasında yaşayan

0-18 yaş arası 25 milyon 93 bin 953 (TÜİK 2009) çocuk, acı bir şekilde bu yıl da bayramı tüm zorlanmalara, sömürülmeye, büyük adam olmaya, görmezden gelinmeye karşın kutlandı. Önümüzdeki yıllarda, bir aksilik olmaz ise çocukların durumunda hiçbir düzeltme olmadan, gözümüzün içine baka baka kutlanmaya da devam edilecektir.

23 Nisan 2010 Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı her yıl olduğu gibi yine iktidarın gölgesinde ve iktidarın “asma ve kesme” istekleri doğrultusunda (Radikal, 23.04.2010) geçti. Neyse ki kutlamalarda gösteri yapan çocuklar ve polis arasında taşlı-sopalı ve şiddetli bir çatışma da yaşanmadan gösteriler sağduyu ve sükûnet içerisinde sona erdi. 2010 yılında kutlanan bu bayram çocukların “ikram ve içecek servisinde bulunduğu” bol protokollü bir bayram havası eşliğinde erklerin ve çocukların birbirlerine karşı saygı ve sevgi dolu sözcüklerin sıklıkla tekrarlanması ve davranışların sergilenmesi ile kutlandı.



Çocukların olmadığı bol protokollü bu bayram, çocuklara ait bir bayram olamaz, olsa olsa protokolün bile inanmadığı bir angarya olur ve bu protokolün belirttiği gibi her zaman yanlış soruyu sormuştur: “Maveraünnehir nereye dökülür?” ve şair cevabı kendisi verir: “Solgun bir halk çocukları ayaklanmasının kalbine!dir” ve şair bize ısrarla hatırlatır: “Buraya bakın, burada, bu kara mermerin altında, Bir teneffüs daha yaşasaydı, Tabiatın tahtaya kalkacak bir çocuk gömülüdür, Devlet dersinde öldürülmüştür...” (Ece Ayhan)

Yararlanılan Kaynaklar

Benli, M. Hasan (2010) 2 Bin 559 Çocuğa Hapiste Bayram (Radikal 23.04.2010) <http://www.radikal.com.tr/Radikal.aspx?aType=RadikalDetay&ArticleID=993107&Date=23.04.2010&CategoryID=77> (23.04.2010 tarihinde alınmıştır.)

Yağcıoğlu, S. ve diğerleri (2009) Yerel Yönetimlerden Çocukların Talepleri Var, <http://www.bianet.org/cocuk/cocuk/113313-cocuklar-belediyelerden-ne-istiyor> (23.04.2010 tarihinde alınmıştır.)

Evrensel (24.04.2010). Güzel Günler Yaratın Bize, http://evrensel.net/haber.php?haber_id=68317 (24.04.2010 tarihinde alınmıştır.)

ICC (2009). Son 15 Yılda Neler Değişti <http://www.cocukhaklarizleme.org/wp-docs/CRC@20%20-%20situation%20CRC%20-%20big.pdf> (23.04.2010 tarihinde alınmıştır.)

IHD (2009) 2009 Yılı İnsan Hakları Değerlendirmesi, http://www.ihd.org.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=1865:2009-yili-insan-haklaridegerlendirmesi&catid=67:genel-merkez&Itemid=213 (23.04.2010 tarihinde alınmıştır.)

Kömlüksiz, M. ve diğerleri (2008) Okul Bahçeleri Mercak Altında: Şiddet ve Çocuk Hakları Üzerine Nitel Bir Çalışma, *ilköğretim Online*, 7(2), 273-287, 2008. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr/vol7say2/v7s2m4.pdf>

Marksist.org (2010) 23 Nisan 1929: “Çocuk Bayramı” Kutlanmaya Başlandı Ama Türkiye’de Çocuklara Hâlâ İşkence Yapılıyor! <http://www.marksist.org/tarihte-bugun/826-23-nisan-1929-cocuk-bayrami-kutlanmaya-baslandi-ama-turkiyede-cocuklara-halaiskence-yapiliyor> (23.04.2010 tarihinde alınmıştır.)

Radikal (23.04.2010). Küçük Başbakan’a Nasihat: İster As İster Kes, <http://www.radikal.com.tr/Radikal.aspx?aType=RadikalDetay&ArticleID=993165&Date=23.04.2010&CategoryID=78> (23.04.2010 tarihinde alınmıştır.)

Sol Haber, (25.04.2010) Çocuklar İçin Timsah Gözyaşları, <http://haber.sol.org.tr/devlet-ve-siyaset/cocuklar-icin-timsah-gozyaslari-haberi-27338> (24.04.2010 tarihinde alınmıştır.)

TÜİK. (2009). Yaş Grubu ve Cinsiyete Göre Nüfus 2009: Türkiye http://report.tuik.gov.tr/reports/rw-servlet?adnksdb2=&report=turkiye_yasgr.RDF&p_yil=2009&p_dil=1&desformat=html&ENVID=adnksdb2Env (23.04.2010 tarihinde alınmıştır.)

Milli Eğitimin Sözde Demokratik Özde Otoriter Anlayışı

Medet KAYA*

Milli Eğitim Bakanlığı Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesi çerçevesinde okul, il öğrenci meclisleri ile Türkiye Öğrenci Meclisi oluşturulur. Her ilden seçilen öğrencilerden oluşan Türkiye Öğrenci Meclisi, yılda bir kez, Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı haftasında TBMM’de toplanır. 7. Dönem Türkiye Öğrenci Meclisi 18 Nisan’da Ankara’da toplanarak kendi başkanını seçip tavsiye niteliğinde kararlar aldı. Birleşimde bir konuşma yapan TMBB Başkanı Mehmet Ali Şahin ‘Türkiye öğrenci Meclisi’nin 14 milyon 500 bin öğrenciyi kapsayan ülkenin en büyük demokrasi eğitim projesi’ olduğunu belirtti. Milli Eğitim Bakanı Nimet Çubukçu ‘TMBB ile ortaklaşa başlatılan Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisi Projesi’nin bir proje olmaktan çıktığını, Türkiye genelinde okul ve öğrenciler arasında heyecanla karşılandığını, bir demokrasi geleneğine dönüştüğünü, öğrencilerin demokrasiyi, özgürlükleri, katılımcılık süreçlerini özümsemiş bireyler olarak yetiştirmen en büyük amaçları olduğunu’ söyledi. Konuşmalar, resmi açıklamalar böyle olsa da okullardaki uygulamalar, demokratik işleyiş yerine otoriter bir eğitim anlayışının nasıl yerleşip normalleştiğini gösteriyor.

Eğitim – öğretim faaliyetinin bir amacının da itaatkâr öğrenci yetiştirmek olduğunu, okullarda her gün sergilenen uygulamalara bakarak söylemek mümkün. Resmi ideolojiye sadakat duyan öğrenciler yetiştirmek için yoğun çaba harcanır. Hem eğitsel tekniklerle hem de yönetmeliklerle bu sadakat duygu-

su öğrencilerin zihninde inşa edilmeye çalışılır. İnşa sürecini sekteye uğratabilecek öğrenci kaynaklı itirazlar, tepkiler anında bastırılır. Birde bu itirazların politik bir temele dayalı olduğuna inanılırsa, daha onur kırıcı uygulamalara geçilir. Politik bir durumun, toplumsal sorunlara olan duyarlılığın, öğrenciler tarafından ifade edilmesi ise rejimin geleceği açısından çoğunlukla tehlikeli bir girişim olarak addedilip, cezalandırma teknikleri gecikmeksizin devreye sokulur.

Bu cezalandırma tekniklerinin bir örneği de İstanbul Çekmeköy Mehmetçik Lisesi’nde uygulandı.

Tekel işçilerinin eylemlerine destek vermek amacıyla, liseli öğrenciler oturma eylemi yapmışlardı. Okul yönetimi tarafından disiplin kuruluna sevk edilen öğrenciler, Çekmeköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nün onayı ile 16 Mart’ta tasdikname ile okuldan uzaklaştırma cezası aldılar.

Öğrenciler, 19/01/2007 tarihli ve 20408 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan Orta Öğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği’ne göre uzaklaştırıldılar. Yönetmeliğin 17. maddesinin c bendi ‘okul içinde siyasi partilerin, bu partilere bağlı yan kuruluşların, ideolojik amaçlı dernek ve kuruluşların veya sendikaların siyasi ve ideolojik görüşleri doğrultusunda eylem düzenlemek, başkalarını bu gibi eylemleri düzenlemeye kışkırtmak, düzenlenmiş eylemlere etkin biçimde katılmayı’ okuldan tasdikname ile uzaklaştırmayı gerektirecek davranışlardan biri olarak tarif eder. Öğrenciler, okul bahçesinde tek el işçilerine destek ama-

*Eğitimci / medet_kaya@mynet.com

cıyla oturma eylemi yaptıklarını, ancak slogan atmadıklarını, herhangi bir siyasi partiyle ilişkilerinin olmadığını ifade etmişlerdi.

İlgili yönetmeliğin 17.maddesine dayanarak, öğrencilerin herhangi bir haksız uygulamaya karşı, birlikte gösterecekleri tepkinin siyasi olarak adlandırılması kolaydır. Öğrencilerin özellikle toplu tepkilerini ve itirazlarını siyasi olarak değerlendirilmesi, yöneticilerin, öğretmenlerin öznel değerlendirmelerine bırakılmıştır. Okul yönetimi ve öğretmeni tarafından sevilmeyen ya da istenmeyen bir öğrencinin, herhangi bir davranışını siyasi(17.madde c bendi okuldan uzaklaştırma) dersin akışını bozucu (17. madde b bendi okuldan kısa süreli uzaklaştırma),ya da görgü kurallarına uymadığı(17. madde a bendi uyarma cezası) yönünde bir algınının oluşması kolaylaşarak, öğrenciyi disiplin kuruluna sevk etme keyfiyeti de artmış oluyor.

Bu yönetmeliğin çoğu maddesi, yeterli ölçüde açıklayıcı olmadığından nesnel olmayan değerlendirilmelere fırsat sunacak niteliktedir. Yönetmeliğin bu muğlak hali, okullardaki disiplin mekanizmalarının işleyişini kolaylaştırarak öğrencilere hükmedebilmeyi sürekli hale getirebilme imkânı yaratıyor gibidir.

Orta Öğretim Kurumları ve Disiplin Yönetmeliği'nin 18 maddesi; disiplin cezası verilirken uyulması gereken hususlar kısmında 'davranışın niteliği, önemi ve ne gibi şartlar altında yapıldığı, davranışın yapıldığı zamanki öğrencinin psikolojik durumu' gibi bazı esaslar dikkate alınır. Bu esaslar, ceza verilmesinin zorlaştırıcı bir yanı olduğu izlenimini oluşturmaktan öte gitmez. İstanbul Çekmeköy Lisesi'ndeki 24 öğrenciyi tasdikname ile uzaklaştırma cezası verilirken de bu ilkelerin önemsenmediğini görebildik. Disiplin kurulu üyelerinin, ceza verilecek davranışın hangi şartlarda yapıldığı ve öğrencinin psikolojik durumu ile ilgili değerlendirmeleri kendi siyasi, pedagojik anlayışlarına göre olduğunun oldukça kabarık örnekleri vardır.

Öğrencilerin tekel işçileri için yaptığı destek eylemi davranışının, hangi şartlarla ortaya çıktığı ve eyleme katılanların psikolojik durumlarını anlamak zor olmasa gerek. Tekel işçilerine destek eylemleri, ülkenin her yerinde yapıldığı, medyanın konuyu sürekli işlediği bir ortamda, lise öğrencilerinin etkilenmesi mümkün değildir. Tekel işçilerine ilişkin ekrana yansıyanlar ile basında yazılanlar çoğaldıkça öğrencilerinde tıpkı anne ve babaları gibi işçilere destek verme isteklerinin ortaya çıkması insanidir. Kazanılmış haklarını kaybetme tehlikesi yaşayan, kış koşullarında Ankara sokaklarını mekân eyleyen bu işçilerin, durumlarına kayıtsız kalmak için duyguların donmuş olması gerekir. Kaldı ki yalnızca yetişkinlerin değil çocukların da gayri insani bir durum karşısında vicdanları harekete geçer. Tüketim toplumunun inşa edildiği, insanların sosyal sorunlara duyarsız hale getirilmeye çalışıldığı bir dönemde, bu çocukların tepkileri aslında gelecekle ilgili umut verici bir durumun küçükte olsa işareti değil midir?

Eylül 2006 yılında 2588 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Demokrasi Yönergesi'nin 5.maddesinde yer alan 'demokrasi kültürünün oluşturulması, hoşgörü ve çoğulculuk bilincinin geliştirilmesi, seçme, seçilme oy kullanma kültürünün kazandırılması, katılımcı olma, iletişim kurabilme demokratik liderliği benimseyebilme, kamuoyu oluşturabilme bilincinin kazandırılması' gibi amaçları yer alır. Bakanlığın, orta öğretimde çoğu dersin müfredatını değiştirerek, tek tip düşünme biçiminden vazgeçilip, öğrencinin çok yönlü düşünmesinin amaçlandığı yönünde sayısız açıklamaları var. Buna birde okullarda İnsan Hakları ve Vatandaşlık Bilgisi dersinin okutulduğunu eklersek eğitim-öğretim ortamlarındaki çelişkiler daha görünür hale gelmiş olur. Resmi açıklamaların, müfredat değişikliği, İnsan Hakları ve Vatandaşlık Bilgisi dersinin okutulmasının ilgili önerenin pratikte bir karşılığı olmadığını üzülmeye değer.

Orta Öğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği, '1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ve 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun'a dayanılarak hazırlanmıştır'(madde:3) Bu yönetmeliğin,1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun amaçlar kısmıyla tezatlık oluşturması eğitim-öğretimdeki yasal aksaklıklardan birini oluşturur. Eğitim-öğretimi düzenleyici işlemlere sahip olan kanunların, yönetmeliklerin ve yönergelerin birbirleriyle oluşturdukları bu çelişkili halin, sorgulanmadan sürüp gitmesi hukuksuzluğu derinleştirir, keyfi uygulamaların artmasına zemin hazırlayarak, öğrencileri cezalandırmanın kanalları çoğalmış olur.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun genel amaçları bölümünde; 'insan haklarına saygılı hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, kişilik ve teşebbüse değer veren topluma karşı saygı duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirme...' ifadeleri yer alır. Zihinlere hoş gelen bu ifadeler yalnızca eğitim sistemimizin demokratik değerlerle donatıldığı izlenimi yaratma işlevine sahiptir. Bu aldatıcı hal, eğitim-öğretim ortamlarındaki otoriter uygulamaların sorgulanmasını cılızlaştırır. Kanunlarda yer alan bazı maddeler demokratik görünümü olsa da okullarımızdaki uygulamalar eğitim sistemimizin esasında neyi amaçladığının somut örneklerini oluşturur.

Her sabah, öğrencilerin sınıflara alınmadan önce okulun bahçesinde toplanarak sıraya girmeleri, maruz kaldıkları tehdit içerikli uyarılar, hakaretler, kılık kıyafetleri üzerindeki sıkı denetimler, okullardaki milli güvenlik derslerinin çoğunlukla ordu personeli tarafından verilmesi bize kışla disiplinini hatırlatmıyor mu? Bütün bu çabalar; gelecekte insanlığı ilgilendiren sorunlara duyarsız, eşitsizliklere ve haksızlıklara tepki göstermeyen uysal bireyler yetiştirmenin temellerini hazırlamak değil de nedir?

Okullarda İnsan Hakları ve Vatandaşlık Bilgisi dersi okutulmasına rağmen, milli eğitimin bir amacı da öğrencilerin toplumsal sorunları irdelemelerine kısıtlayıp, demokratik tepki gösterme biçimlerini pratikte öğrenmelerine engel olmaktır. Öğrencileri, toplumsal sorunlardan izole etmeye çalışarak, piyasa koşullarının temelini oluşturan rekabet ilkesiyle tanıştırmayı, onların bireyci düşünme kapasitelerini geliştirmektir. Orta öğretme ya da üniversiteye giriş sınavlarında olduğu gibi öğrenciyi sınavların nesnesine, bilgi piyasasının müşterisine dönüştürürken rekabet güdüsünün işlerlik kazanarak öğrencilerin ülke ve dünya sorunlarına nasıl duyarsız hale getirilmeye çalışıldığının tanığıyız.

Yalnızca sınav sistemi değil, eğitim-öğretim ortamlarındaki uygulamalar, yönetmelikler, öğretmenlerin anlayışı da öğrencileri pasif kılan araçlardır. Bu araçlar öğrenciyi korkutarak, baskı altına alarak dayatılan kuralların içselleştirilmesini talep eder. Disipline edici bu mekanizmalar öğrencilerin, bilgi üretme, sorgulama, bağımsız düşünme,özgür davranma kendi haklarını kullanma becerilerini hasara uğratarak itaatkar varlıklara dönüşmesinin şartlarını hazırlar.Bu şartlarla, gelecekte yönetilmesi kolay, ekonomik ve sosyal şartları sorgulamadan kabullenen vatandaşlar topluluğunu oluşturmanın hedeflendiği söylenebilir.

Öğrencilerin, demokratik tepkilerine bile tahammül edemeyen toplumsal duyarlılıklarından ürken, bir eğitim anlayışı çok yönlü düşünmenin zeminini hazırlayıp, öğrencilerin bireyselleşmesini, özgürleşmesini sağlayabilir mi?

Çelik kafesin akademik boyutu

A. Varnas YILDIRIM

Bürokrasi kavramını ve sistemini ortaya koyan Weber, rasyonelleşmeyi sağladığı için kendi sistemini över. Fakat bu sistemin icracıları olan memur sınıfının kurumsallaşmış yetki ve gücünün bizzat onları köleleştirmeleri ve demokratik toplum yapısına ağır bir yük getirdiği gerekçesiyle kaygı duymuştur. Bununla birlikte bireysel inisiyatif ve yaratıcılığı baskı altına alan bir çelik kurallar ve düzenlemeler kafesine tıkmış, verilen emir ve direktiflere mecburen uyan ruhsuz uzmanlar yaratan hiyerarşik kontrol mekanizması ayrıca bu sistemin bir handikabı olmuştur (Slattery, 2008). Bu anlamda çelik kafes kavramı Weber tarafından ortaya konulmuş, bürokrasinin ve modern pratiklerin olumsuz da olabileceği ihtimalinin güçlü bir yansıması olarak kabul edilebilir. Bu durum demokratik oluşumların ve anlayışların yaygınlaşmasını sekteye uğratarak bireyin sistem ya da kurum için çalışması zorunluluğunu getirmiştir. Aksi takdirde kişinin rasyonel ve legal olanın dışına çıkması söz konusudur. Fakat böyle bir durum sadece özgürlükleri ve seçme hakkını değil aynı zamanda iradeyi ve değerleri de rasyonel ve kurumun varlığı adına baskı altına alır. O zaman görünür olması gereken herhangi bir eğilim, örtük ve baskı altında olmaya mahkum edilir. Bu durumda demokratik ve adil bir ortamın oluşmasının önündeki engeller daha da artar.

Bürokrasi için uygulanan kurallar zamanla insanların yaşamlarını etkisi altına almaya başlar. Yani rasyonel temelli olan bir sistemin bürokratik kurumundaki ilişki tarzları, bireylerin bürokrasi dışında sergileyebileceği tutumları etkisi altına almaya başlar. Böylelikle bürokratik ilişkiler toplumsal düzlemde bireyciliği, bencilliği, çıkarıcılığı yaygınlaştırır.

Bürokrasi, bireylerin yaşamla olan ilişkileriyle arasına görünmez, demir bir perde çekerek toplumdaki soyutlanmayı “sorumluluk sahibi olan” bir varlık adı altında bencilliği ve narsizmi kurumsallaştırır. Bu narsistik eğilim, modern bireyin ötekiyi yarattığı doğal bir refleks haline almıştır. Bu anlamda rasyonelliğin ya da profesyonelliğin dayanılmaz vurdumduymazlığı mutsuz ve mekanik bir ilişkiler yumağı oluşturmuştur.

Sosyal yaşam ile bürokratik kurumlardaki bu tarz ilişkilerin sonuçları vahim düzeydedir. Ancak bireyin sosyalleşmesi adına çaba harcayan kurumlardan okulun rolü bu durumdan farklı olması gerekirken bunun yerine bilgi-öğrenen-öğretmen ekseninde bunu yeniden üreten bir mekanizma görevi görmektedir. Korkulması gereken ise eğitim kurumunun bu tarz bir ilişkiyi besleyen davranış kalıpları üretmesi ve bunu günbegün yinelemesidir. Nitekim bu durumu kotarmayı amaç eden gizli müfredatın kaçınılmaz misyonlarından biri de bireyi kayıtsız, hijyenik bir vatandaş olarak yetiştirmektir. Okulun yüklendiği

bu görev, çelik kafesin toplum sathında ayrıştırıcı bir değer olarak her zaman ve her yerde üretilmesi anlamına gelir. Bu işlev bireylerin faydasına yönelik bir mit olarak kullanılarak toplumsal ilişkileri mutlak kabule dayalı bir raddeye getirmiştir. Okul ve aile bu durumun en sadık yürütücüleridir. Yani bir babanın sadece para kazanması, annenin çocuk doğurması, çocukların ders çalışıp sorgulaması gibi örnekler çelik kafesin kurumsal bir değer olması noktasındaki tehlikeyi görmeyi olanaklı kılar. Kısaca çelik kafesin çelik bir örtüye dönüşmesiyle birlikte sosyal kurumların rolleri, statükoyu korumaya yönelik tedbirler alınmasına doğru bir ivme kazanmıştır. Bu da yenilik adına yapılan sorgulamaların mevcut durumu korumaya yönelik bir refleks haline alması anlamına gelir.

Statükonun metodolojik ve sistematik olarak üretildiği ve öğretildiği kurum olarak eğitimi en öncelikli sıraya koymak gerekir. Eğitim kurumu bu misyonunu aileden başlayarak toplumun tüm kademelerinde yaygınlaştırmaya ve geliştirmeye çalışmaktadır. Daha doğrusu eğitim üzerinden statik bir takım değerler, aile ve okul gibi kurumlarla korunmaya çalışılmaktadır. Sonuçta homojen bir toplum ve tepkisiz bir kitle oluşur. Bu durumun en büyük müsebbipleri akademisyenler ve politikacılar. Bu iki grubun misyonu birbirine benzerdir. Günümüzde her iki grup da inandıkları ve değer verdikleri öğeleri yüceltmeye çalışırlar. İnsanları inandırmak adına bir takım doktrinler ve affili söylemler geliştirirler. Bu anlamda akademisyenin rolü daha aydınlatıcı ve deşifre edici olması gerekir. Halbuki tam tersine akademisyende akademik körlük, bilimsel sığlık, teamüllere dayalı ilişkiler; bilimsel ve eleştirel bilgi ve tutumdan daha muteberdir. Akademisyenin bu düzeye gelmesi modernliğin araçsallaştırdığı aklın bir alana yönelmesi, o alanda yoğunlaşması ve o alanın dışına çıkamamasına neden olmuştur. Bu anlamda Marcuse’un deyimiyile tek boyutlu bir birey, bir bilim insanı oluşturulmaya çalışılmaktadır.

Tek Boyutlu Akademisyen

Tek boyutluluğu ve onun gerisinde yatan etkenleri Marcuse’u baz alarak da incelemek mümkündür. Çünkü sosyal kriz temelinde ortaya konulan iddialar ve onun yansımalarını Frankfurt Okulu’nda bulmak mümkündür. Bu anlamda Frankfurt Okulu’nun üzerinde durduğu gibi çelik kafesin, modernliğin kötümserlik barındıran bir yönü olduğunu görmek mümkündür. Ayrıca toplumun tek yönlü rasyonalizasyonu insanı yabancılaştırmış, bürokratik tarzda tanzim edilmiş bir çelik kafese hapsedildiği ortaya konulmuştur (West, 1998).

Akademisyen ekseninde duruma yaklaşıldığında ortaya daha karamsar bir tablo çıkmaktadır. Çünkü akademisyenlerin doğruları yanlışlanabilir doğrular olmaktan çok kendilerini inandırdıkları ya da inandırıldıkları doğrulardan ibarettir. Bu durum da beraberinde yabancılaşmayı, nesneleşmeyi getirmektedir; bu da akademik özgürlük ve geleneksel aydın sorumluluğuna ters düşmektedir. Acaba akademisyenler herkesin farkında olduğu bu problemlerin farkında değil midirler? Farkındalardan öte statükoya dahil olma çabasıdır. Akademisyenlerin bu durumu iki şekilde ortaya konulabilir. Bunlardan ilki bilimsel aktivitelerin “tanımlanmış sınırlar” dâhilinde yapılması iken ikincisi toplumsal problemlere karşı duyarlılığın ve farkındalığın asgari düzeyde olmasıdır. Bunun nedeni de akademisyenlerin çelik kafesin şekillendirdiği bilimsel ve sosyal yaşamlarıdır. Çünkü sınırlar ve kurallar akademisyenin sadece ne düşünüp ne düşünemeyeceğini tayin etmekle kalmaz bunun yanında çevresinde bulunan insanlarla ilişkilerinin nasıl olacağı noktasında da baskın bir role sahiptir. Bunun anlamı ise, tek yönlü bir yaşamın içinde kaybolan ruhun ve güzelliklerin profesyonellik adına dondurulmasıdır. Bu donmanın neticesinde oluşan stereotipler, bencil değerler üzerinden rasyonalize edilmiştir. Kişilerarası ilişkiler ve sınırlar da bu eksende oluşur. Yani akademisyen-

nin değer algısı, genel eğilimlerine göre oluşmaktan ziyade tayin edildiği şekilde oluşur. Zamanla buna alışan akademisyen, artık kendi doğrularını söylemekten çok başkalarının yanlışlarını savunmaya başlar. Bu durum paradoksal eğilimlerin çoğalmasına, bireyin anlaşılmasız olmasına yol açar. Geriye sadece ne ile iştigal ettiği kalır; nedeni olmadan, sorgulanmadan...

Bir matematikçi düşünelim. Matematikçinin yapacağı çalışmalar akademik ve nesnel bir düzlemde olmalıdır. Fakat bu çalışmaların işlevsel bir yönü olmadığı zaman, matematiğin bilimselliği zihinde tekrarlanan bir formlar zincirinden ibaret olur. Bir problemin teoremi ya da ispatı üzerine çalışan bir matematikçi, bir sonraki aşamada bunun sonucunu nasıl ve nerede kullanacağını bilememektedir. Yalnızca teorik ve soyut olan yönü kotararak işini yaptığını sanmaktadır. Matematikçi bu noktada tıkanmaktadır.

Matematikçi felsefe, bilim tarihi, sanat gibi alanların çalışmalarıyla, matematiğini yoğurmadığı zaman çelik kafesin boyunduruğundan kurtulamaz. Ürettiği teorilere yabancılaşarak kendine ve insanlığa karşıt bir değer geliştirmiş olur. Bu örnek aynı zamanda fen alanında uzmanlaşan bir akademisyen için verilebilir. Fen bilimleri insan faktörünün, görece ikinci planda kaldığı bir alan olmasına rağmen yine de bilim insanlarının bu faktörü düşünerek çelik kafesin yabancılaşmasından sıyrılması gerekir. Bu da akademisyeni fen işçiliğinden kurtaran bir etken olur. Örneğin bir kimyacının laboratuara bağımlı olarak oluşan akademik yaşamı, onu toplumsal problemlere karşı duyarsız kılma haklılığını göstermez. Çünkü toplumda nükseden herhangi bir problemin sorumluluğu, o toplumu oluşturan akil insanlardan memuruna kadar herkesi ilgilendirmektedir. Bu yüzden sosyal sorumluluk akademisyenin doğal bir sorumluluğu olarak düşünülmelidir. Akademisyenin toplumsal problemlere karşı olan bu sorumluluğu sadece laboratuvar, büro ya da derslikte sürdürülen eğitim faaliyetlerinden ibaret de-

ğildir, aynı zamanda sosyal ve kültürel yaşamın aksaklıklarını aydınlatıcı, faş edici söylem ve eylemlerle de desteklenmelidir. Yani görev ve sorumluluklarda “tanımlanmış” olanın ötesine geçen bir duyarlılık gösterilmelidir. Bu duyarlılık çelik kafesin kırılma noktalarından biridir.

Fen bilimleri için geçerli olan bir ilkeyi başka bir alan için de düşünmek mümkündür. Ancak sosyal bilimler için ise durum tamamen farklıdır. Nesnel bilginin kısmen mümkün olduğu, değerlendirmelerin öznel ölçütlerle göre yoruma dayalı olması sosyal bilimleri insan faktörü noktasında daha da önemli kılar. Çünkü sosyal bilimlerin temel konusu kısaca insan ırkı, sosyal yapısı, tarihi, tarihsel tutumları, değerleri, birbirleriyle ilişkileridir. Bu nedenle sosyal bilimler alanında akademik çalışma yapan bilim insanının iki kat daha duyarlı ve eleştirel bir bakış açısına sahip olması gerekir. Ayrıca sosyal bilimlerde tek boyutluluğun diğer bilimlere göre daha nadir olması gerekir. Çünkü sosyal kuramlar birbirleriyle ilintili ve birbirlerini etkileyen sistemlerdir. O nedenle akademik sığlığın en az düşünülebileceği ve aklın eleştirel bir biçimde kullanılabileceği bir durum söz konusu olur. Fakat temenni düzeyinde kalan bu durumun değişen bir yönü söz konusu değildir. Bunun nedenlerinin başında çelik kafesin içindeki akıl olsa da başka etkenler de söz konusudur. Bunlar kendi alanına olan taassupkâr bağlılık, korku, hijyenik çalışma yapma kaygısı, otorite karşısında kendini sınırlama ve daha fazla çaba harcamaktan kaçınmadır. Bütün bunlar “sınırlanmış-tanımlanmış” akademik bir hayatın temel bileşenleri olarak kabul edilebilir. Aslında akademik çalışmanın sınırlılığı aynı zamanda toplumsal problemlerin uzağında olması için tasarlanmıştır. Çünkü yapılan bir çalışmanın işlevsel yönüne yapılan vurgu paralel olarak çalışmanın toplumsal yönünü de ortaya çıkarır. Toplumsal yönünün ortaya çıkması beraberinde sistemle çatışmayı gerektireceği için akademisyenlerin yapacakları çalışmalar belirlenmiş bir çerçevede yaptırılmaya çalışır. Bazen bundan farklı olarak istisnai

çalışmalar yapılırsa da bu durum genel eğilimi değiştirmemektedir. Yani akademisyenin yapacağı çalışmanın niceliksel bir değerinin olması, sistemin faydasıdır.

Çelik kafesteki akademisyenin sergilediği tutumlarından biri de çalıştığı disiplinde yaratıcı ve yenilik sunan bir çalışmayı ortaya koymak için sınırları zorlayamamasıdır. Yani çalıştığı disiplinin genel ilkelerini ve temel savlarını, o disiplinin önde gelen araştırmacı ve filozoflarının görüşlerinin tersine bir görüş ileri sürememeleridir. Örneğin psikoloji alanında çalışan bir akademisyenin Freud’un ileri sürdüğü görüşlerini mutlak anlamda kabul etmesi, Jung, Adler ya da Amerikan kültüralistlerini psikolojide otorite görmesi ve buna alternatif olarak ortaya konulacak görüşlerin tatmin edici olacağını düşünemeyerek mevcut iddiaları ortaya koyması. Başka bir örnek de pedagoji alanında çalışan bir akademisyen için verilebilir. Örneğin akademisyenin Piaget’in çocuğun zihinsel gelişim evrelerini test dahi etmeden kabullenmesi ve bunu kutsal bir kaynaktan aldığı bir teori gibi başkalarına öğretmesi. Halbuki Piaget’in ortaya koyduğu görüşleri eleştiren ve ek olarak dil gelişimi ve sosyo-kültürel faktörlerin etkisini bireyin zihinsel gelişiminde rol oynadığını savunan Vygotsky’nin savlarını göz ardı etmek dogmatik bir tutum kazandırır. Marx’ın sınıf savaşını tarihin belirleyici unsuru ve çatışmanın belirleyicisi olarak kabul eden akademisyenin Dahrendorf’un çatışmanın kaynağında otoriteyi ele aldığı teorisini göz ardı etmesi kolaycılığa dayanan bir yönelimdir. Bu kolaycılık çelik kafese iman etmiş akademisyenin memur olmasından öte bir durum değildir.

Akademik (çelik) kafesin gerektirdiği akademik körlük ya da aklın tek yönlü işletilmesi aynı zamanda eleştirel pedagojinin üzerinde durduğu temel problemlerden birisidir. Bu eksende eleştirel pedagojinin beslendiği kaynaklardan varoluşçu eğitim anlayışına göre bilginin ve uzmanlık alanlarının mutlak bir karşılığı olmaması gerektiği de vurgulanma-

lıdır. Çünkü varoluşçu eğitimde seçme özgürlüğü ve bunun getirmiş olduğu sorumluluk bilinci hâkimdir. Belli bir alanda uzmanlaşmaya ve önceden tanımlanmış doğrulara olan kayıtsız kabullenmeye yer yoktur. Ayrıca açık sınıf/okul sistemiyle mevcut olguların “insan” ekseninde ele alınması gerektiği savunulur. Buna göre oluşan bir sistemde, bilgi ve değer ilgili kişiler (öğretmen-öğrenci-uzman gibi) tarafından sorgulanarak inşa edilen bir süreçtir. Çelik kafesin ya da akademik sığlığın aşılmasında bu anlayış önemli bir argüman olarak rol oynar.

Akademisyenin çalışmalarında eleştirel eğilim, belirleyici unsur olarak tayin edilmelidir. Çünkü eleştirelilik mevcut olanı yok saymaya ya da onu tahrif etmeye değil daha iyiyi ve daha nitelikli olanı yakalamaya yöneliktir ve de böyle olmalıdır. Bu anlamda akademisyenin yapacağı çalışmalar eleştiri ve özeleştiri temelinde olmalıdır. Bu anlamda akademisyeni memurdan ayıran başat özellik bu olmasıdır. Aksi halde bürokrasinin bir nesnesi olmaya çalışan bir akademisyenin üreteceği çalışmalar kuşkuyla olur. Buna ilave olarak akademisyen unvan ve yetkilerini, insanları kazanmaya ve insanları kazandırmaya yönelik bir amaç güderek kullanılmalıdır, onları yalnızca sisteme ya da herhangi bir görüşe angaje etmeye değil. Bu eksende iyi bir akademisyen olmanın aykırı, farklı, yenilikçi olmakla eşdeğer olduğu söylenebilir. Yapılacak akademik çalışmaların ise disiplinler arası bir nitelikte olması araştırmacıya veya akademisyene daha çok katkı sağlar. Çünkü bir çalışma merkezinde birden fazla alanın sınırlarına girerek, onları ilişkilendirmeye çalışma çabası, üretilen bilginin ve ortaya konulan çalışmaların niteliğini ve kapsamını artırır. Bu durum da akademisyeni tek yönlülükten ve tek boyutluluktan kurtarır.

Kaynaklar

Slattery, M., (2008), *Sosyolojide Temel Fikirler*, Sentez Yay.

West, D., (1998), *Kıta Avrupası Felsefesine Giriş*, Paradigma Yayınları

Köy Enstitülerinden eğitim fakültelerine öğretmen yetiştirme

Rıfat Okçabol

Köy enstitüleri, 28 yıllık geçmişi olan eğitim fakülteleri de dahil olmak üzere, öğretmen yetiştiren kurumlar içinde en çok konuşulan, tartışılan ve özlemle anılan kurum olma özelliğine sahiptir. Kuruluşunun yedinci yılında anlamlı değişiklikler yapılan ve 14. yılında da kapatılıp ilköğretmen okullarına dönüştürülen köy enstitülerini ve günümüzdeki durumu daha iyi anlayabilmek için belki de o enstitülerle bugünün eğitim fakültelerini karşılaştırmak anlamlı olacaktır. Aşağıda önce öğretmen yetiştirme konusundaki tarihsel geçmiş özetlenmekte sonra da kimi özellikler üzerinden enstitü-fakülte karşılaştırması yapılmaktadır.

Öğretmen yetiştirmede tarihsel özet

Osmanlı, batılı anlamda fen-edebiyat fakültesi ve üniversite açmadan önce 16 Mart 1848 tarihinde ortaokullara öğretmen yetiştiren bir kurum açmıştır. Bu okulu ilköğretmen okulu (1868), kız öğretmen okulu (1871), askeri okullara sivil öğretmen yetiştirecek okul (1875) ve lise öğretmeni yetiştirecek büyük öğretmen okulu (1877) ile (I. Dünya Savaşı sırasında) ana öğretmen okulunun açılması izlemiştir (bkz. Okçabol, 2005).

Cumhuriyet döneminde de öğretmen yetiştirecek yeni kurumların açılmasına devam edilmiştir. 1920'lerde müzik öğretmen okulu (1925) ile köy öğretmen okulu (1926) ve 1930'lu yıllarda da kız ve erkekler için meslek öğretmen okulları açılmıştır. 1926 yılında Konya'da açılıp 1927'de Ankara'ya nakledilen orta öğretmen okulunun adı önce Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü ve daha sonra da Gazi Eğitim Enstitüsü'ne dönüştürülmüştür. Köy ilkokullarının ilk üç sınıfında öğretmenlik yapabilmeleri için, 1936 yılında, askerliklerini onbaşı ya da çavuş olarak tamamlayanların alınıp altı aylık yatılı eğitimlik kurslarından geçirilerek Köy Eğitmeni olarak yetiştirildikleri bir uygulama başlatılmıştır.

Köy öğretmenini, köyde doğmuş, köy koşullarında yaşamış ve köy koşullarını bilen gençler arasından seçip, köyün yaşam koşullarının canlı olarak oluşturulduğu öğretmen okullarında yetiştirmek amacıyla (Kültür Bakanlığı, 1993: 21), 17 Nisan 1940 tarihli ve 3803 sayılı yasayla köy enstitüleri kurulmuştur. Bu okullara öğretmen yetiştirmek amacıyla da, 1942-1943 öğretim yılında Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü açılmıştır. Bu gelişmeler Cumhuriyet Halk Partisi (CHP)'nin desteğiyle, ilköğretim genel müdürü İ. Hakkı Tonguç ile eğitim bakanı H. Ali Yücel'in katkı ve çabalarıyla gerçekleşmiştir. 1946 seçimleri sonrasında CHP tutum değiştirmiş, enstitüleri yaratanlar görevden alınmış, enstitülerin kuruluş amaçlarından sapmalar başlamış, enstitüden mezun olan öğretmenlere verilen araç-gereçler geri alınmış (1947), Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü kapatılmış (1948), köy doğumlu olmayanların da enstitülere alınmasına başlanmıştır (1949). Köy ensti-

tüleri, Demokrat Parti (DP) iktidarında da ve Rıfık Salim Burçak'ın bakanlığı döneminde, 1954 yılında, 6234 sayılı yasa ile ilk öğretmen okullarına dönüştürülmüştür. DP, imam hatip okullarına öğretmen yetiştirmek üzere, 1959'da Yüksek İslam Enstitüsü açmıştır.

14 Haziran 1973 tarihinde kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre öğretmenlerin yükseköğrenim görmeleri gerektiğinden ilk öğretmen okulları 1974-1975 öğretim yılında kapatılıp ya öğretmen liselerine ya da ilkokul öğretmeni yetiştirecek iki yıllık eğitim enstitülerinde dönüştürülmüştür. Bu iki yıllık eğitim enstitülerinin bir kısmı 1970'lerin sonlarına doğru kapatılmıştır. 1978 yılında yüksek öğretmen okulları da kapatılmış ve hemen arkasından ortaöğretime öğretmen yetiştiren eğitim enstitülerine, süreleri 4 yıla çıkarılarak yüksek öğretmen okulu adı verilmiştir.

12 Eylül 1980 hükümeti zamanında 6 Kasım 1981 tarih ve 2547 sayılı Yükseköğretim Yasası çıkarılmış ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) oluşturulmuştur (bkz. Okçabol, 2007). 20 Temmuz 1982 tarihli ve 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile öğretmen yetiştiren kurumlar üniversiteye bağlanmış, öğretmen yetiştirme görevi üniversiteye verilmiştir. Yüksek öğretmen okulları (eski adıyla 4 yıllık eğitim enstitüleri) eğitim fakültelerine, mesleki teknik eğitime öğretmen yetiştiren yüksek öğretmen okulları mesleki teknik eğitim fakültelerine, sınıf (ilkokul) öğretmeni yetiştiren 2 yıllık eğitim enstitüleri eğitim yüksek okullarına ve yüksek İslam enstitüleri de ilahiyat fakültelerine dönüştürülmüştür. 1994-1997 yılları arasında Dünya Bankası (DB), Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve YÖK'ün DB uzmanları öncülüğünde yürüttüğü bir proje sonunda öğretmenliği, eğitimci boyutunu yok sayarak teknisyenliğe indirgeyen yeni öğretmen yetiştirme programı 1997 yılında yürürlüğe girmiştir (bkz. Okçabol, 2005). Bu yeni programla birlikte 1989'da 4 yıla çıkarılan eğitim yüksekokulları, (olumlu bir iş yapılarak) kapatı-

lıp eğitim fakültelerinin ilköğretim bölümlerine dönüştürülmüştür.

Köy Enstitülerinden eğitim fakültelerine

Köy enstitüleri, yalnız köy çocuklarının alınması, köye atanan mezununa köylüye örnek olacak üretim yapabilmek için gerekli araç-gerecin verilmesi gibi pek çok açıdan ilk kez olan uygulamalara öncülük etmiştir. Öğretmen yetiştiren kurumlar içinde Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü ile enstitüler, kapatıldıktan sonra bir daha açılmayan ilk kurumlardır. Köy enstitülerinin kapatılmasından 28 yıl sonra açılan eğitim fakültelerinin, öğretmen yetiştirme işlevi dışında enstitülerle pek ortak yönleri yoktur. Enstitülerle ilgili bazı konular üzerinden fakültelerle enstitüleri karşılaştırmak ilginç sonuçlar vermektedir.

Öğretmen Adayları: Enstitülere, kuruluşlarının ilk yedi yılında tamamen ve sonraki yıllarda da çoğunlukla ilkokul mezunu yoksul köylü çocuklar alınmıştır. Eğitim fakültelerine giren öğrenci ise üniversiteye giriş sınavında öğretmenlik alanlarına başvurup kazanan lise mezunu, genellikle orta ve ortanın üstü gelir düzeyine sahip kentli ailelerin çocuklarıdır. Enstitülerde kız ve erkek öğrenciler yatılı olarak okumuşlardır. Eğitim fakültelerinin yurtlarda kalan öğrencisi olsa da yatılı öğrencisi yoktur.

Yoksul köy çocukları enstitüye herhangi bir eğilim sahibi olarak gelmezken, eğitim fakültelerine gelen kentli öğrenci genellikle tutucu özelliklere sahiptir. Öğrencilerin önemli bir bölümünü, Osmanlı hayranları; inancına, paraya, ırkına bağımlı; evrim kuramına şiddetle karşı çıkan ve bir sorunla karşılaştığında bilimsel bulgular yerine din kitaplarında çözümlenmiş öğrenciler oluşturmaktadır. Fakültelerdeki öğretmen adaylarının bir bölümü, kafa tokuşturarak, bir partinin el işaretini kullanarak siyasal kimliğini bir gösteriye dönüştürmekte ve karşı düşüncede olanlara sopalarla saldırmaktadır.

Mali Kaynaklar: Enstitüler, günlük işlerini genel bütçeden gelen kaynak yanında daha çok kendi ürettikleriyle sürdürebilmiş kurumlardır. Enstitü binalarının yapımı, tarımsal ve hayvansal üretimlerle günlük işler, öğrencilerle birlikte gerçekleştirilmiştir. Enstitülerde tarım, hayvancılık ve meyvecilik yapılarak yiyecek gereksiniminin büyük bir bölümü karşılanmıştır. Eğitim fakültelerinin her türlü giderleri ise, genel bütçeden karşılanmaktadır.

Enstitüler, kitaplık, spor malzemeleri ve müzik aletleri açısından zengin kurumlardır. Eğitim fakültelerinin genelde kendi kitaplıkları olmadığı gibi, beden eğitimi ve müzik bölümleri de yeterince araç-gereç sahibi değildir.

Öğretim Kadrosu: Köy enstitülerinde çalışan öğretmenler genelde, Tonguç'un öğretmenlik deneyimi olanlar içinden seçip atanmalarını sağladığı, öğretmenliğe ve topluma gönül vermiş kişilerdir. Eğitim fakültelerinde çalışan akademisyenler, fakültenin ve üniversitenin seçtiği kişilerdir ve içlerinde imam hatip ve ilahiyat mezunu olanlar önemli bir yer tutmaktadır. Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP)'nin kadrolaştığı üniversitelerde, eğitim fakültesine asistan alınırken, Barış ve Demokrasi Partisi üyesi bir milletvekilinin meclis konuşmasından anlaşıldığına göre (5 Nisan 2010 tarihli Cumhuriyet Gazetesi), adaylara ön görüşmelerde Allah'a inanıp inanmadıkları ve ateist olup olmadıkları sorulmakta, adayların cemaatçi olmalarına önem verilmektedir.

Köy enstitülerinde çalışan öğretmenler, öğretmen yetiştiren diğer kurumlardakiler gibi, mesleğin inceliklerini bilen ve öğrenciyle olumlu ve yapıcı etkileşim içine girebilen eğitimcilerdir. Araştırmalar, eğitim fakültelerinde çalışan eğitimcilerin önemli bir bölümünün bu doğrultudaki birikim ve tutumlarını yeterli olmadığını göstermektedir (bkz. Okçabol ve arkadaşları, 2003).

Köy enstitülerinde Ruhi Su, Aşık Veysel, Sabahattin Ali, Pertev Naili Borotav, Sabahattin Eyüboğlu, Behice Boran, Meliha ve Ni-yazi Berkes gibi zamanın tanınmış yazarları, sanatçıları ve müzisyenleri de enstitülerde ders vermişler ve zaman zaman konuşmalar yapmışlardır. 2000'li yıllarda pek çok eğitim fakültesinde "ilerici/solcu" olduğu düşünülen kişilerin konuşma yapmasına izin verilmemektedir.

Eğitim-Öğretim Süreçleri: Enstitülerde, günün koşulları içerisinde buluşsal, duyuşsal ve devinimsel hedeflerle çocuğun kendini gerçekleştirilmesine fırsat verilmiştir. Dersler öğrenciyi bilişsel olarak geliştirirken iş içinde eğitimle, spor ve folklor yaparak, bir müzik aleti çalarak çocuğun devinimsel gelişimi sağlanmış; bunlara ek olarak onların sanat dallarıyla ilgilenmesi, kitap okuması ve okuduğu kitaplar üzerinden yorumlar yapması yoluyla da çocuğun duyuşsal gelişimine önem verilmiştir. Eğitim fakültelerinde ise genelde öğrencinin yalnız bilişsel gelişimini sağlayacak dersler vardır. Eğitim fakültelerinde öğrencinin duyuşsal yönünü geliştirecek etkinliklere pek yer verilmediği gibi, ona bu yolda katkı yapacak genel kültür dersleri de yoktur.

Enstitülerde öğrenciler, iş içinde yaparak ve yaşayarak öğrenme olanağı bulmuşlardır. Köylü çocukların, müzikle, resimle, şiirle, edebiyatla ilgilenmesi sağlanmıştır. Enstitülerde öğrencilere genellikle bir birey olarak ve onlar birer yetişkinlermişçesine davranılmıştır. Enstitülerde yapılan işler ilk kez, öğretmen ve öğrencilerle birlikte planlanarak ve planladıklarını birlikte uygulayarak yürütülmüştür. Yapılan işler, hafta sonları yine birlikte irdelenip değerlendirilmiştir. Eğitim fakültelerinde ise ders verme dışında öğrencilerle ilgilenilmesi ve akademisyen-öğrenci etkileşimi sınırlı düzeylerde kalmaktadır.

Öğretmenlik Formasyonu Dersleri: Köy enstitülerinde öğretmenlik bilgisi dersleri, Toplumbilim, İş Eğitimi, Çocuk ve İş Ruh

Bilimi, İş Eğitimi Tarihi ile Öğretim Metodu ve Tatbikatı dersi gibi 5 dersten oluşmaktadır.

Eğitim fakültelerindeki öğretmenlik bilgisi dersleri ise 2007 yılından itibaren şu 11 dersten oluşmaktadır: Eğitim Bilimine Giriş, Eğitim Psikolojisi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Ölçme ve Değerlendirme, Sınıf Yönetimi, Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması I ve II, Rehberlik, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi.

Öğretmen Adayının Okulda Kazandığı Özellikler: Enstitü öğrencisi, okullarını ziyarete gelen Cumhurbaşkanı İnönü'ye (şeker hastası olması nedeniyle) ayrı yemek verilmesini (olayı bilmediğinden) bile eleştirebilen öğrencidir. Köy enstitülü öğrenci, "Bozkırları baştanbaşa yeşille öreceğiz/ Tanrının geç kaldığı işi biz bitireceğiz" derken enstitünün genel amacını özümseydiğini göstermektedir. "Şu benzi güz elması renkli/ Lacivert ceketli sevimli çocuk/ Neden böyle de/ Şu saz benizli/ Yalın ayak, başıkabak çocuk/ Öyle değil?/ Nedendir ey ağacım,/ dalının biri sarı, biri yeşil/ Biri kurur, biri büyür,/ Biri ağlar, biri güler,/ Nedendir?" (Özgen, 1993) diye soran öğrenci, okulda kazandığı eleştirel yaklaşımı ve ülkenin sorunlarıyla ilgilenildiğini örneklemektedir.

Eğitim fakültelerinden çağdaşlaşma yönünde hedefleri olan ve düzeni eleştiren öğrenci sayısı sınırlı sayılardadır. 2000'li yıllarda eğitim fakültelerinde okuyan çocukların, kendi sınırlı ilgi alanları dışında, öğretmenlik ya da eğitim sorunlarıyla, ülkede ve dünyada nelelerin olup bittiği ile ilgilendiğini söylemek güçtür. Sınıfta öğrenciye örneğin, "Avrupa Birliği konusunda ne düşünüyorsunuz?" sorusu sorulduğunda, yanıtlar "Girelim, girmeyelim, fark etmez" şeklinde olmakta; "Neden?" dediğinizde ise, nedenini açıklayan pek çıkmamaktadır. Sınıfta, "Son anayasa değişikliği nedir?" sorusuna "Hiçbir bilgim yok" diyenler çoğunluktadır!

Köy enstitülü öğrenciler ve öğretmenler içinde, okullarına gelmiş bir konuşmacıyı dinlemeye gitmeyen yoktur. Binlerce öğrencisi olan eğitim fakültelerinde ise, bir iki akademisyen dersindeki öğrencileri alıp getirmemişse, konuşmaları izleyen öğrenci sayısı 15-20'yi geçmemektedir.

Köy enstitülerinde 12-18 yaşlarındaki köylü çocuklar yılda ortalama 25-30 kitap okumuşlardır. 2000'li yılların eğitim fakültelerinde, akademik kadro bile köy enstitülü öğrencinin okuduğu kadar kitap okumamaktadır. 18-23 yaşlarında olan çoğunluğu kentli fakülte öğrencisi, ders kitabını bile okumak istememekte ve bir yılda ancak birkaç kitap okumaktadır.

Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü'nde öğrenciler 1940'lı yıllarda sürekli yayın yapıp dergi çıkarırken 2000'li yıllarda eğitim fakültelerinde dergi çıkaran öğrenci yok gibidir.

Öğretmen Atamaları: Köy enstitüsü mezunlarının, diğer öğretmen yetiştiren okul mezunları gibi, mezun olur olmaz atamaları yapılmıştır. Eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin ise 300 bin kadarı öğretmen olarak atanmayı beklemektedir. Geçmişte mezun olan öğretmen hemen bir okula atanırken, günümüzde atanabilmek için öğretmen adayının, çoğunluğu fakültede öğrendikleriyle bağdaşmayan sorulardan oluşan Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)'de yüksek puan alması gerekmektedir.

Enstitü mezunları, diğer öğretmen yetiştiren kurum mezunları gibi, öğretmen olarak gönderildikleri her yere severek gitmişlerdir. Eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenler ise seçici davranmaktadır. Örneğin, MEB'in verdiği bilgiye göre, son iki yılda Şırnak'a atanan öğretmenlerin yüzde 80 kadarı görevini bırakmıştır.

Yetişen Öğretmenlerin Genel Tutumları: Köy enstitülerinde yetişen öğretmenlerin genelde öğretmenlik sevgisi, ülküsü ve sorum-

luluğu kazanıp kendisini mesleğine adanmış, laik, bilimsel, yurtsever ve cumhuriyetin temel ilkelerini benimsemiş özgür öğretmenler olduğu görülmektedir. Köy enstitüsü mezunu, öğretmenlik yaparken köylünün tarımsal ve hayvansal alanlardaki üretkenliğini artırmanın yollarını aramıştır. Köylüye örnek olmuştur. Köylülerle birlikte imece yoluyla köy okulu da yapmıştır, köy yolu ve sulama kanalları da. Köy enstitüsü mezunlarının önemli bir bölümü askere gittiklerinde, “solcu oldukları” için, yedek subay okulundan ast teğmen olarak değil de çavuş olarak çıkarılmıştır.

Enstitülerde yetişen öğretmenler hem kendi haklarına sahip çıkmış hem de köylünün ve emekçinin haklarını korumaya çalışmıştır. Hak aramak için örgütlenmiş, 27 Mayıs Anayasa’sı izin verince Türkiye Öğretmenler Sendikası (TÖS)’nin kurulmasına öncülük etmiştir. 12 Mart 1971’de anayasa değiştirilip öğretmenler sendikası kapatılınca Tüm Öğretmenler Birleşme ve Dayanışma Derneği (TÖB-DER)’i, 12 Eylül 1980’de TÖB-DER kapatılınca da Eğitimciler Derneği’ni kurmuşlardır.

Eğitim fakültelerinde yetişenlerin bir bölümünün, genelde öğretmenlik sevgisi, ülküsü ve sorumluluğu kazanıp kendisini mesleğine adanmış, laik ve bilimsel görüş sahibi olduğunu ve cumhuriyetin temel ilkelerini benimsediğini söylemek güçtür. Eğitim fakülteleri, öğrencilere, lisede edindikleri tutum ve anlayışları irdeleyip geliştirme olanağı sunamamaktadır. Öğretmen yetiştiren kurumlarda okula gelen öğrenci büyük değişim göstererek mezun olurken, eğitim fakültelerinin bunu gerçekleştirdiklerini söylemek zordur. Eğitim fakültesi mezunları, genelde TÖS benzeri toplumcu sendikalardan uzak durmakta ve çoğunlukla ya Eğitim-Birsen’e ya da Türk Eğitim Sen’e katılmaktadır.

Sonuç

Köy enstitülerinin ilk yedi yılda yarattıkları birikim yıllarca devam ederken, ne yazık ki, 28 yıldır varlığını sürdüren eğitim fakülteleriyle ilgili olumlu ve özgün özelliklerden söz etmek kolay değildir. Köy enstitüleriyle eğitim fakültelerinde yetişen öğretmenlerin genel tutum ve davranışları göz önüne alındığında, eğitim fakültelerinin, “Şu saz benizli/ Yalın ayak, başıkabak enstitülü köylü çocuk/ 1940’larda neden böyle de/ Bu fakülteli kentli çocuk/ 2000’li yıllarda öyle değil?! Neden-dir?” diye sorması zamanı gelip geçmektedir.

Kaynaklar

Kültür Bakanlığı (1993). Milli eğitimle ilgili söylev ve demeçler: Hasan- Ali Yücel. Ankara: Kültür Bakanlığı yayınları /1573.
Okçabol, R. (2007). Yükseköğretim sistemimiz. Ankara: Ütopya Yayınevi.
---- (2005). Öğretmen yetiştirme sistemimiz. Ankara: Ütopya Yayınevi.
Okçabol, R.; Akpınar, Y.; Caner, A.; Erkin, E.; Gök, F. ve Ünlühisarcıklı, Ö. (2003). Öğretmen yetiştirme araştırması. Ankara: Eğitim Sen yayını.
Özgen, B. (1993). Çağdaş eğitim ve köy enstitüleri. İzmir: Dikilitaş Kültür Yayınları, Etki Ofset.

“Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri Buluşması”

üzerine

Müslüm Kabadayı

27 Mart Dünya Tiyatro Günü’nde Ankara’nın merkezindeki Kızılay sokaklarında tiyatro toplulukları gösterilerini yaparken, ulaşımda Türkiye’nin en pahalı kentini yönetenlerin kamu hizmetini ticarete dönüştürmesine karşı “ulaşım hakkı”nı haykırarak için Kolej Meydanı’nda miting yapılırken, 50’inin üzerinde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni, Büyük Kolej tarafından düzenlenen anlamlı bir toplantıda buluştular.

İki oturumda ortak konu başlıkları etrafında sunum ve değerlendirme yapılırken, bir bölümde serbest sunumlar gerçekleştirildi. Son bölümde ise, “beyin fırtınası” biçiminde sorular ortaya atılıp tartışma ve değerlendirmeler yapıldı. Baştan söylememiz gereken saptama şu: “Buluşma”, düzenleyenlerin özenli yaklaşımları, katılımcılara verdikleri değer ve ortamın donanımı bakımından amaca hizmet edecek nitelikteydi. Katılımcıların sunumları ve sorunları ciddiye almaları açısından da bilgilendirici, geliştirici bir nitelik vardı.

Birinci oturumda Emine Öztöpcü ve Ünal Özmen’le birlikte sunum yaptık. Emine Hanım, “Birkaç Ülkenin Edebiyat Ders Programı ve Kitaplarının Karşılaştırılması” başlıklı sunumunda Almanya, Fransa, İtalya, ABD ve Rusya’daki “Dil ve Edebiyat” eğitimi-öğretiminin nasıl yapıldığını karşılaştıran, ders kitaplarının nasıl düzenlendiğini örnekleriyle anlattı. Slaytlar eşliğinde sunumlar yapılırken, zaman darlığı nedeniyle, konunun akışında dengesizlikler yaşandı. Bu tüm sunumlara bir biçimde yansıdı. ABD’deki ders kitabının, spiral cilt olarak düzenlendiği için hem öğrenci hem de öğretmen tarafından inisiyatif kullanılmaya elverişli olduğunun altı çizildi. Almanya’daki ders kitaplarıysa metinler ve çalışma kitabı olarak iki adetmiş. Öğrenciler için yazma çalışmalarına ciddi katkısı oluyormuş çalışma kitabının. Emine Öztöpcü’nün dikkat çektiği bir başka nokta ise, Türkiye, Fransa, Rusya’daki metinler kronolojik; ABD ve Almanya’dakiler tematik olarak düzenleniyormuş. Doğrusu, bu sunumu tüm yönleriyle inceleme olanağı bulabilirsek, konuya daha kapsamlı vakıf olabiliriz. Gerçi sunumların, katılım-

cıların e-posta adreslerine gönderileceği belirtilmişti ama şu ana kadar bize ulaşan herhangi bir belge olmadı.

Benim sunumumun konusu “Dil-Edebiyat Eğitimi”nde Makas Değişiklikleri”ydi. Osmanlı döneminde 1910 ve 1919 programlarında dil öğretimi ve edebiyat eğitimiyle ilgili herhangi bir ilke, yöntem yer almazken, ilk kez 1926 programında “anadili öğretiminde çocuğun kendi dilinden hareket etme” ilkesi benimsenmiştir. “İlk mekteplerde her ne kadar Türkçe dersi elifbâ, kıraat, inşâd, temsil, imlâ, tahrir, sarf ve yazı gibi kısımlara ayrılmakta ise de bunların her biri müstakil birer ders değildir. Heyet-i mecmuası bir kül teşkil eder.” anlayışıyla, “bütüncül” bakış önemsizmiş olup, bu daha sonraki programlarda yer almıştır. Cumhuriyet döneminde dil öğretiminin ilkeleri konusunda kafa yoran Fuat Baymur, Ferhan Oğuzkan, Cahit Kavcar ve Sedat Sever’in farklı dönemlerde geliştirerek biçimlendirdikleri beş ilke şudur: 1. Dil doğal bir ortam içinde öğretilmelidir. 2. Öğretimde çocuğun kendi dilinden hareket edilmelidir. 3. Türkçe öğretiminde bütün derslerden yararlanılmalıdır. 4. Değişik dil çalışmaları arasında sıkı bir ilişki kurulmalıdır. 5. Çeşitli ders araç ve gereçlerinden yararlanılmalıdır.

1938 Ortaokul Programı’nda ve daha sonraki programlarda ise söz varlığının, “Kelime ve fikir birbirinden ayrılmaz.” anlayışıyla Türkçe öğretiminde değerlendirilmesi hedeflenmiştir. 1949 Ortaokul Programı’nda, “Türkçe dersleri bir bilim değil, bir sanat gibi öğretilmelidir ilkesi uygulanmalı ve dersler teorik olmaktan çok pratik bir şekilde geliştirilmelidir” denilerek bu düşüncenin hem bir ilke olarak algılandığını, hem de daha o zamandan dil öğretimindeki modern bir anlayışın yakalandığını görülmektedir. Türk Dili ve Edebiyatı dersinin Programı ise 1957’ye dayanıyor. Kronolojik olarak metinlerin sıralandığı, dilbilgisiyle kompozisyonun ayrı ders olarak değerlendirildiği bu Program, ilk kez Eylül 1991’de yayınlanan “Ders Geçme ve Kredi Uygulamasına İlişkin Program Kılavuzu”na uygun olarak Türk Dili,

Edebiyat, Edebi Sanatlar şeklinde ayrıntılaştırılmayla değiştiriliyor. Ancak hemen bundan vazgeçiliyor. Ancak 1998'de yapılan Program değişikliğiyle Edebiyat, Türk Edebiyatı Tarihi, Edebi Metinler, Dilbilim, Hızlı Okuma Yazma dersleri olarak uygulamaya geçiliyor. 2005-2006 Eğitim-Öğretim Yılı'ndan itibaren bu Program da değiştirilerek Dil ve Anlatım'la Türk Edebiyatı'nın programları devreye sokuluyor.

Şimdi bu program değişikliklerinin arkasındaki felsefi değişikliklere bakmakta yarar var. Cumhuriyet'in ilk 25 yılında öne çıkan aydınlanma ve pozitifizmin damgasını vurduğu eğitim-öğretim kuram ve uygulamalarının yerine, 1957 ve 1968 Programlarında pragmatist ve davranışçı anlayışın ikame edildiğini söyleyebiliriz. Türkçe okuma-yazma öğretiminde ilk önemli yöntem değişikliği ise 1968 Programı'yla gündeme gelmiştir. Edebiyat biliminin pozitivist yöntemi içinde yer alan "tümevarım" terk edilerek "manevi bilim yöntemi"ne giren "tüm dengelim" benimsenmiştir. Bilindiği üzere program, "eğitim-öğretimin temeli ve kılavuzudur." Türkiye'deki eğitim-öğretim programlarındaki tam bir "Piyasacı Eğitim"i hedefleyen makas değişikliği, ilköğretimdeki tüm derslerde 2005-2006 Eğitim-Öğretim Yılı'nda gerçekleşmiştir. Türkçe ve edebiyat öğretimi çerçevesinde 2005 Programı, neoliberal ideolojinin postmodern felsefesini birçok yönüyle yansıtmaktadır.



Nasıl bir "Program"la Dil ve Edebiyat eğitimi yapılmalı sorusuna verdiğimiz yanıtta gelince... İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılda dil, dilbilimi, felsefe, estetik, ontoloji ve dil-edebiyat eğitimi alanlarında üzerinde en çok durulan dil - düşünce ilişkisi, yani "Ana dili öğretimi, düşünmenin öğretimidir." ilkesi çerçevesinde edebiyat eğitimi ve öğretiminin, aynı zamanda sanatsal bir etkinlik olduğu hep göz önünde bulundurulmalı-

dır. Bu derslerde "yaratıcı yazarlık" uygulamalarına ağırlık verilmeli; dilin çok önemli ve sistemli bir soyutlama olduğu ilkesinden hareketle de insan zekasının eğitimini hedefleyen konu dökümü ve metin seçimleri yapılmalıdır. Dil ve edebiyat alanındaki eğitim-öğretim ilkeleri, amaç ve yöntemleri; insanın çok yönlü ve kolektif gelişimini hedefleyen bir toplumcu felsefeye dayanmak durumundadır. Dolayısıyla dilbilim ve eğitimbilimin temel verileri ışığında "çokdilli bir toplum" yapımıza uygun olarak anadili eğitimi ve anadilde eğitim hayata geçirilmelidir.

Üçüncü konuşmacı Ünal Özmen ise, "Öğretim Programları ve Ders Kitapları Üzerine" başlıklı bir sunum yaptı. Küreselleşme ve neoliberalizmin eğitimi nasıl kamusal olmaktan çıkardığına değinen Özmen, ders programlarının zihinsel hazırlık süreci atlanarak değiştirilmesinin sonuçları üzerinde durdu. 2003'te AB projesi olarak "Öğrenci Merkezli"lik sloganı ile meşruiyet sorgulamasından muaf olmayı başaran program değişikliği sürecinin SPAN adlı uluslararası bir şirket tarafından denetiminin yapılmış olmasının anlamlı olduğunu dile getirdi. Ünal Özmen konuşmasında, akademinin eleştirel katkı sunmamış olmasını ise Eğitim Fakültelerinin özgün bilgi üretimindeki yetersizliği ile ilişkilendirirken ücret karşılığı sağlanan medya desteğinin kimi itirazları bastırmakta kullanıldığını iddia etti. Özmen, bu gün uygulanan programlarla kullanılan ders kitaplarıyla öğretim yöntemlerinin çeviri/aşırma olduğunu belirterek bunun nedenini değişikliklerin gerekçesinin belirlenmemiş olmasına, yıllara yayılan bir deneme döneminin atlanmasına, program ve ders kitabı yazarlığı alanında yetişmiş insan gücünün yok-sunluğuna bağladı.

2003'ten bugüne 48 ders programının ve kitabının değiştiğini belirten Ünal Özmen, programların ve ders kitaplarının yenilenmesi sürecini yakından takip eden biri olarak süreci (sözde) yöneten Talim Terbiye Kurulunun başı Prof.Dr. Ziya Selçuk'un, daha sonra bu değişikliğin arkasında durmadığının da altını çizdi. Burada, Selçuk'un programlarla ilgili diğer ayaklara hakim olamadığı için görevden ayrıldığını da ima eden Özmen, aslında bu süreçte TTK'da meydana gelen değişikliklerin, eğitimin "ticarileştirilmesi" ve "dinsel-leştirilmesi" politikalarında izlenecek yöntemlerdeki çatışmalardan kaynaklandığını örnekleyebildi süreci iyi bilen bir eğitimci olarak.

Eğitim işkolundaki sendikaların, Program değişikliği sürecini "uyuyarak geçirdiği"ni belirten Ünal Özmen, Eğitim-Bir-Sen'in doğrudan destekçi bir çizgi izlediğini dile getirdi. Doğrusu, bu süreçte Eğitim Sen'in "pansuman tedavisi" türünden tepkilerinin, raporlarının olduğunu biliyoruz; ancak Yurtsever Eğitim Emekçileri tarafından hazırlanan ve Seher Yaşar adlı duyarlı bir veli adına açılan "Müfredat Programını İptal Davası"na bile destek olmaktan kaçındığı ortadadır. (Bu dava, Mart 2009'da verilen kararla büyük oranda velinin lehine sonuçlanmıştır.) Oysa, dava açması gereken ilk örgüt Eğitim Sen olmalıydı.

"İkinci Oturum"un ilk konuşmacısı Nâzım Mutlu'ydu. Ankara Atatürk Lisesi'nden katılan Mutlu, "Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Ders Kitapları" başlıklı bir sunum gerçekleştirdi. Bu Program kabul edilmezden önce ders kitaplarının seçiminde öğretmenler ve okul yönetimlerinin inisiyatif sahibi olmaları nedeniyle daha nitelikli kitapların kullanılabilirdiğini belirten konuşmacı, o kitapların aynı zamanda ikinci yıl da kullanılabildiği için, ülkenin büyük bir masraftan kurtarıldığını da vurguladı. Şimdi kitapların her yıl yeniden basıldığını ve yandaş yayınevleriyle matbaaların şişirildiğini belirtti.

2003-2009 arasında ders kitaplarına harcanan parayla çok önemli eğitim işlerinin karşılanabileceğini örnekleyen Nâzım Mutlu, bu kaynak aktarımının, eğitimin kamusal dokusunu biraz daha bozduğuna dikkat çekti. Ders kitaplarındaki dizgi, baskı yanlışları yanında içeriklerde de ciddi sorunların bulunduğu işaret eden Mutlu, bilgi vermeyen ama doldur-boşaltı yaptıran bir düzenlemenin kitaplara egemen olduğunu söyledi.

Konuşmacının dikkat çektiği önemli bir nokta da, bilim ve eğitimde "etik" konusuydu. Bu Programı hazırlayan kurulun başındaki Prof. Dr. Şerif Aktaş ve ekibinin, 2005-2006 Eğitim-Öğretim Yılı'nda tek ders aracı olarak bir kitap yayımlamalarının, ciddi bir etik sorun yarattığının altını çizdi. Yeri gelmişken, bu durumu, Ocak 2006'da çıkardığımız "Sanat, Edebiyat ve Eğitimde Yoğunluk" der-

gisinde gündeme taşıdığımı, bu yazıyı okuyan Aktaş'ın, hiç sesinin çıkmadığını da burada hatırlatmak isterim. Bunlar, bilim insanının saygınlığına gölge düşürdüğü gibi, bürokrasinin de çürümüşlüğüne işaret etmektedir.

İkinci konuşmacı Nizamettin Uğur, aynı zamanda ev sahibi olarak sunumunu "kısa" tutmaya çalıştı. "Dil ve Anlatım Kitaplarındaki 'Sözcükte Anlam' Kavramları Üzerine" başlıklı bildirisinde 1984'te ÖSYM'nin "gerçek anlam"la ilgili bir sorusu üzerine bu konunun dershanelerde gündeme geldiğini, bu çerçevede "temel/yan anlam" tartışmalarının kavram kargaşasına yol açtığını dile getirdi. Osmanlı'da "hakiki anlam" olarak kavramlaştırıldığını hatırlatan Uğur, günümüzde sözcükte anlamın, "gerçek anlam-temel anlam, yan anlam, mecaz anlam" olarak altbaşlıklara ayrılarak değerlendirildiğine dikkat çekti. Arada dinleyicilerle konuştuğumuzda, Nizamettin Uğur'un bildiri konusunun, doğrudan "Edebiyat Eğitimi"nden öte akademik bir değerlendirmeyi gerektirdiğine dair görüş belirtenler vardı.

Hem çay molalarında hem de yemek arasında, değişik illerden

gelen öğretmen arkadaşlarla düşünce akışı sağlamaya çalıştık. Ankara'dan tanıdığımız arkadaşlarla okullarda, uygulama alanlarında karşılaştığımız sorunları paylaştık. Doğrusu, bu paylaşımlarda ortaya çıkan gerçeklik, Türkiye'de Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin entelektüel ortamlara müdahil olmalarının ne denli gerekli olduğunu göstermekteydi. Bu "buluşma"daki önerilerden biri, bu ihtiyacı kısmen giderebilecek nitelikteydi; ortak bir e-posta grubu oluşturup düşünce üretimi, deneyim paylaşımı ve tartışma olanağı yaratılması istendi, Nizamettin Uğur da bu isteme yanıt üretmeye çalışacaklarını söyledi.

Öğleden sonraki serbest sunumların ilkinin B.Ü. Özel Ayşe Abla Lisesi öğretmenlerinden Ekin İkinci yaptı; konusu, "Yaratıcı Yazma Öğretiminde Birkaç Yöntem"di. Sunumun girişinde verdiği "başımı kurtaran kaptan" anlayışındaki fıkranın, günümüzde uygulanmak istenen "bireyci eğitim"i yansıttığını düşünerek, "Neden dayanışmayı, yar-



dımlaşmayı örnekleyen bir fıkrayla başlamadınız?” diye tepki göstermişim. Bunu, genç arkadaşımızın da sonradan düşündüğünü sanıyorum, çünkü sunumu sırasında verdiği örnekler, yaratıcılıkta sınıf ortamının, kolektifin önemini işaret ediyordu.

“Ne söylediği-nasıl söylediği” ilişkisine dikkat çeken Ekinci’nin bazı harflerin sözcük içinde kullanımından doğan çağrışımla ilgili yaptığı bir uygulamada bir öğrencinin “ş”yle ilgili kurduğu cümle çok etkileyiciydi, katılımcıların beğenisini kazandı. “Eğer ‘ş’ olsaydım, ‘aşk’ın ortasına düşerdim.”

Yer betimlemelerinde kamera tekniğinden zamanca atlama-geri dönüş tekniğine kadar birçok örnekle zenginleştirdiği sunumunda “farkındalık” kavramına vurgu yapan Ekinci, duyularla ilgili uygulamaların önemini vurguladı.

İkinci sunumu İstanbul Özel Bahçeşehir Lisesi’nden Ahmet Özyapıcı ve Emine Aktaş öğretmenler yaptılar; konuları ise “Türk Edebiyatı Müfredatına Eleştirel Bakış”tı. İstanbul görüntüleri eşliğinde şiirle katılımcıları selamlayan Özyapıcı ve Aktaş, ilk oturumda gündeme getirdiğim “Edebiyat eğitimi, bir sanat eğitimi olmalıdır.” görüşümü destekleyen örnekler verdiler. “Yakından uzağa, bugünden geçmişe” yöntemiyle, günümüz metinleri üzerinden çocukların, gençlerin edebiyata kazandırılmasının önemine dikkat çeken metinlerle sunumlarını zenginleştirdiler. Eski metinleri (İslamiyet öncesi, Divan, Tanzimat vd.), “dil içi çeviri” yoluyla öğrencilere vermenin yararına değindiler.

Üçüncü sunumu yapan Nurşen Yıldırım ise, Ayrancı Lisesi’nden katılmıştı ve bildiri konusu da “Lise Edebiyat ile Dil ve Anlatım Kitaplarının Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi”ydi. 81 İl Milli Eğitim Müdüründen sadece 1’inin kadın olduğu MEB’in hazırlattığı ders kitaplarında yer alan metinlerin yazar-şairlerinin cinsiyetlerine de bu oranın yansıdığını sayısal verilerle ortaya koydu. Dil ve Anlatım kitaplarının toplamında % 7, Türk Edebiyatı kitaplarının toplamında % 1 olmak üzere toplam % 3 oranında kadın yazar-şairin metnine yer verilmesi, ders kitaplarını hazırlayanların zihniyetini yansıtmaya bakımından çok önemliydi. Kadın şair-yazarların giderek çoğaldığı Cumhuriyet döneminde, bu dönemin edebiyatının işlendiği 12. Sınıf Türk Edebiyatı kitabında hiçbir kadın yazar-şairin metnine yer verilmiş olmasını MEB nasıl açıklayacak acaba? Oysa,

Köy Enstitülerinde de öğretmenlik yapan “eğitici çınarlarımız”dan Mehmet Aydın, “Edebiyatımızda Kadın Şair ve Yazarlar Sözlüğü” kitabını 2001’de yayımlamıştı. Burada 222 kadın şair ve yazarın adı geçmektedir. Ders kitaplarını hazırlayanlar, bu denli cahil olamazlar herhalde, 222 kişinin adını okuyamayacak kadar...

Metinlerin içeriklerinde, özellikle masallarda kadına yönelik aşağılayıcı ifadelerle de yer verildiğini örnekleyen Nurşen Yıldırım, cinsiyet ayrımcılığını “biçilmiş roller” üzerinden kitaplarda da sürdürülmesine dikkat çekti. Doğrusu, katılımcıların birçoğu ders kitaplarına bu boyutta bakmamıştı o ana kadar. Bu açıdan sunum sonrasında katkı ve tartışmalar biraz uzadı.

En son sunumu, zümre başkanlığını yaptığım Ege Lisesi’nden genç öğretmen arkadaşım Cem Erdem yaptı. “Dil ve Anlatım ile Türk Edebiyatı Derslerinin Uygulanmasına Dair Notlar” başlığı altındaki sunumunda, hiçbir müfredat anlayışının mutlaklaştırılmayacağına dikkat çeken Erdem, davranışçı, işlevselci, bilişsel ve yapılandırmacı eğitim anlayışlarının, konulara göre olumlu-olumsuz, uyumlu-uyumsuz yönlerinin bulunduğunu belirtti. Şimdiki Programın, sınavı ötelediğini ama gerek okuldaki sınavlarda gerekse ÖSYM’nin sınavlarında eski yöntemin sürdürülmesinin de bir çelişki olduğunu altını çizdi. Edebiyat eğitiminin bir sanat eğitimi olarak sürdürülmesinin doğruluğunu savunan Erdem, “yazı” sorunun yeni programda da sürdürüldüğüne dikkat çekti.

“Fırtınalı Beyinler” başlığıyla değerlendirme ve tartışmanın yapıldığı son bölümde, bundan sonrasına dair nelerin yapılacağına dair öneriler de yapıldı. Bu toplantıların atölye tarzında daha sık yapılmasından, buradan çıkan sonuçların MEB ve ilgili kuruluşlara iletilmesine, bir baskı unsuru olabilmeye kadar birçok öneri paylaşıldı.

Doğrusu, “buluşma”yı düzenleyen Büyük Kolej yöneticilerine, emeği geçen öğretmen ve hizmetlilere teşekkürü borç biliriz. “Sonuç Bildirgesi” doğrultusunda “buluşma”nın devamının nasıl getirileceğini kararlaştırmakta yarar gördüğümüzü söyleyebiliriz.

Not: *Konuşma ve sunumlar Büyük Kolej’in web sayfasında (www.buyukkolej.k12.com) ayrıca yayımlanmıştır.*