

# Eleştirel Pedagoji

www.elestirelpedagoji.com

ISSN 1308-7703

Yıl 2018 (Mayıs-Ağustos)

Sayı 57-58

Fiyat: 12 TL

**Yeni "Redneck"ler: Muhafazakâr Devletin  
Merkezinde Öğretmen Emeğinin Zaferi**

Guy Senese, Laura Sujo-Montes & Joe Bernick

**Yalan, Ahlak ve Eğitim**

Ünal Özmen

**Eleştirel Pedagojide Bilme Edimi ve  
Araştırma Öznesi Olmak**

Hasan Hüseyin Aksoy

**Akademik Teşvikte Üçüncü Perde**

Çağlar Kaya – Ahmet Duman

**Eğitimde 'Performans Sistemi' Ne Getiriyor?**

Erkan Aydoğanoglu

**Performans Değerlendirme Sistemi Üzerine**

Tarık Soydan

**Sokrates, Platon ve Aristo'nun Görüşlerinin  
Eğitim Bağlamında Sunduğu Perspektifler**

Muharrem Demirdiş

**Söyleşi: Cumhuriyetin İlk Yıllarından Günümüze  
Eğitim ve Toplumsal Cinsiyet**

Firdevs Gümüšoğlu

**Okul Çocuklar İçin Zararlıdır**

John Holt

**Eleştirel İçerikli Şiirlerde Eğitim ve Yönlendirme**

Nazire Akbulut

**Eğitimi Demokratikleştirmenin Üç Boyutu:  
Porto Alegre Yurttaş Okulu Projesi**

José Clóvis de Azevedo  
Daniel Schugurensky



## ELEŞTİREL PEDAGOJİ

Yıl: 2018

Sayı: 57-58 (Mayıs-Ağustos)

ISSN: 1308-7703

### Genel Yayın Yönetmeni & Editör

Ünal Özmen

### Yayın Kurulu

Ahmet Yıldız

Ayhan Ural

Fevziye Sayılan

Hasan Hüseyin Aksoy

Murat Kaymak

Nejla Doğan

Nurcan Korkmaz

Yasemin Tezgiden Cakcak

**Baskı:** Ankamat

### Kapak Tasarımı / Sayfa Düzeni

Patika Ajans Mat. Rek. Org. Tic. Ltd. Şti.

Adakale Sokak 4/B Kızılay - ANKARA

**Tel:** 0.312 431 22 11 **Faks:** 0.312 431 22 66

### Paydos Yayıncılık

Cebeci Mah. Sevil Sok. No:11/B Çankaya- ANKARA

**e-posta:** e.pedagoji@gmail.com

www.elestirelpedagoji.com

Çoğu derginin yaz sayılarını birleştirme geleneğine birkaç yıldır zorunlu olarak biz de uyuyoruz. Bu nedenle Mayıs'ta çıkması gereken 57. sayıyı Temmuz'un 58. sayısı ile birleştirdik. Buna rağmen bu sayıyı da okura zamanında ulaştırmayı beceremedik! Bazı engelleri ortadan kaldırma becerimiz yok; ne yapalım, bu da bizim kusurumuz; bizi böyle kabul edin! Ama hakkımızı da teslim edin, geç de güç de olsa iyi bir dergi çıkarmayı beceriyoruz!

Nisan ayında ABD öğretmen greviyle sarsıldı; aslında sarsılan ABD değil, yönetimdi. Yönetimin devlet okullarına yeterince bütçe ayırmamasını protesto etmek amacıyla Batı Virginia eyaletinin Tucson kentinde başlayan grev kısa sürede aynı sorunu yaşayan Oklahoma, Colorado ve Arizona eyaletlerine sıçradı. Arizona üniversitesi öğretim üyesi Prof. Guy Senese'den öğretmenlerin grevini dergimiz için yazmasını istedik. Aynı zamanda saygın bir eleştirel eğitimci olan Guy Senese'den, aynı üniversiteden Laura Sujo-Montes ve grevin örgütleyicisi Joe Bernick'i de dahil ettiği birinci elden bilgi ve değerlendirme geldi. Muhafazakar Devletin Merkezinde Öğretmen Emeğinin Zaferi başlıklı beklentimizi aşan bu değerlendirmeyi "Eğitim Gündemi"nde okuyabilirsiniz.

Türkiye'de eğitime ayrılan bütçeden vazgeçtik, öğretmenler mesleklerini kaybetmekle karşı karşıya; öğretmenlerin performanslarına göre değerlendirilmesi seçim nedeniyle ertelense de seçimin mevcut iktidarın devamıyla sonuçlanması halinde yeniden gündeme geleceği kesindir. Bu konu da gündemimizde; akademiyi "işletme hastası" yapan akademik teşvikle ilgili yazan Çağlar Kaya ve Ahmet Duman'ı, performans uygulamasının arka planını ele alan Erkan Aydoğan'ı ve Tarık Soydan'ı bu bağlamda okuyabilirsiniz. Yalan, Ahlak ve Eğitim başlıklı yazısında Ünal Özmen ahlak eğitiminin önemine dikkat çekiyor. Hasan Hüseyin Aksoy, bireylerin gündelik yaşamla ilgili sorunlarının çözülmesine yönelik yaklaşımlarının epistemolojik olarak nasıl değişebileceği ve eleştirel pedagojinin bu değişime ilişkin nasıl bir çerçeve sunduğu/sunabileceği ve bilme edimiyle nasıl ilişkilendirilebileceğine ilişkin bir tartışma zemini sunuyor.

Muharrem Demirdiş'in Antik Yunan filozoflarının eğitime kattığı kavramlara ilişkin yazısı ile Nazire Akbulut'un Şiirde eğitimi ele alan yazısını ilginç bulacağınızdan eminiz.

İki çeviri, söyleşi, Eğitim Tarihinden, Sinema ve Eleştirel Pedagoji Sözlüğü gibi sabit sayfalarımızla yine dolu bir dergi sunuyoruz size... Eylül'de buluşmak üzere iyi okumalar diliyoruz.

Eğitim Gündemi: **YENİ “REDNECK”LER:  
MUHAFAZAKÂR DEVLETİN MERKEZİNDE ÖĞRETMEN  
EMEĞİNİN ZAFERİ**  
Guy Senese, Laura Sujo-Montes & Joe Bernick

3

**YALAN, AHLAK VE EĞTİM**  
Ünal Özmen

9

**ELEŞTİREL PEDAGOĞİDE BİLME EDİMİ VE ARAŞTIRMA ÖZ-  
NESİ OLMAK**  
Hasan Hüseyin Aksoy

17

**AKADEMİK TEŞVİKTE ÜÇÜNCÜ PERDE:  
“İŞLETME HASTALIĞINA TUTULMUŞ” AKADEMİDE “MARIO AKA-  
DEMİSYENLERİN” “HİPERUYUMLULUK SENDROMU” ÜZERİNE**  
Çağlar Kaya- Ahmet Duman

21

**EĞTİMDE ‘PERFORMANS SİSTEMİ’  
NE GETİRİYOR?**  
Erkan Aydoğanoğlu

28

**PERFORMANS DEĞERLENDİRME SİSTEMİ ÜZERİNE**  
Tarık Soydan

33

**SOKRATES, PLATON VE ARİŐTO’NUN GÖRÜŞLERİNİN  
EĞTİM BAĞLAMINDA SUNDUĞU PERSPEKTİFLER**  
Muharrem Demirdiş

44

Söyleşi: **CUMHURİYETİN İLK YILLARINDAN GÜNÜMÜZE EĞTİM  
VE TOPLUMSAL CİNSİYET**  
Firdevs Gümüşoğlu

51

Çeviri: **OKUL ÇOCUKLAR İÇİN ZARARLIDIR**  
John Holt

61

**ELEŞTİREL İÇERİKLİ ŞİİRLERDE EĞİTİM VE YÖNLENDİRME**  
Nazire Akbulut

65

**EGEMEN SINIF VE OKULLAR**  
Suat Delibaş

70

Çeviri: **EĞİTİM DEMOKRATİKLEŞTİRMENİN ÜÇ BOYUTU**  
**PORTO ALEGRE YURTTAŞ OKULU PROJESİ**  
José Clóvis de Azevedo - Daniel Schugurensky

73

Eğitim Tarihinden: **KÖY ENSTİTÜLERİNE KEMAL TAHİR'İN**  
**GÖZÜYLE BAKMAK**  
İsmail Aydın

82

Veli Mücadelesinden: **YAS TUTMUYORUM, MÜCADELE**  
**EDİYORUM!**  
Nurdan Boz

87

Sinema: **YAŞLANAN DÜNYADA "GENÇ KARL MARX":**  
**MANİFESTONUN DOĞUŞU, BÜYÜK YOLCULUĞUN KÜÇÜK**  
**HİKÂYESİ**  
Eşref Akmeşe-Mikail Boz

90

Sözlük: **KÖY ENSTİTÜLERİ**  
Fevziye Sayılan

94

# YENİ “REDNECK”LER: MUHAFAZAKÂR DEVLETİN MERKEZİNDE ÖĞRETMEN EMEĞİNİN ZAFERİ

Guy Senese<sup>1</sup>, Laura Sujo-Montes<sup>2</sup> & Joe Bernick<sup>3</sup>  
Çeviri: Zeynep Alica

**A**BD’de ülkenin en muhafazakâr eyaletlerinde bir tür “emek baharı” gerçekleşti. Ve bu mevsimi bizlere okul öğretmenleri getirdi. Bu hareket, kamu okullarındaki öğretmenlerin güvenilirliğine ve itaatkârlığına alışkın olan ulusu şok etti. Söz konusu hareket Kızıl Eyaletler Devrimi olarak adlandırıldı. Renkli televizyonun ilk zamanlarındaki reklamcılar, muhafazakârlık/Cumhuriyetçilik’i kırmızı renkle, liberallik ve Demokratik Parti’yi maviyle özdeşleştirme kararını etkilemiştir. Bu harekette her biri bir öncekinden etkilenerek harekete geçen tamamı kırmızı olan eyaletler, eyaletlerin eğitime ayırdıkları bütçe için grev yaptılar.

Bu neden önemli? Republican Views’a (2014) göre, Cumhuriyetçi Parti’nin tarihsel olarak eğitime karşı tutumu, kamusal eğitimin finanse edilmesini kesmek; federal hükümetten alınan kaynakları kısıtlamak ve eğitimde öğrenciler “anaakım Amerikan kültürü ve sınıfına alışsınlar” diye “önce İngilizce” (bunu

yalnızca İngilizce diye okuyun siz) gibi politikaları içeren okul tercihi yapabilme ve evde eğitimidir. Her şeyden önemlisi cumhuriyetçiler “öğrencilerin eğitim alanındaki fırsatlarının öğrenci olarak kendi yetenek ve motivasyonlarına dayanması gerektiğine” inanmaktadırlar...(Republican Views, 2014, para. 3). Bu görüşte rahatlıkla dışarıda bırakılan gerçek ise şudur: Amerikan eğitim sistemi, kültürleri ve toplumsal normları sayesinde eğitimde zaten desteklenmekte olan beyaz, orta sınıf Amerikalıları eğitmek üzerine kuruludur. Öte yandan azınlıklardan gelen öğrenciler genellikle okulda öğretilenlerle ilişkili olarak bir kültür uyumsuzluğu (çoğu zaman da dil uyumsuzluğu) deneyimlemektedirler. Öğretmen hazırlama programları bu olguları dikkate almaksızın iki güçlü varsayıma dayanmaktadır: öğretmen eğitimi politik olarak yansızdır ve okul müfredatı iktidar ve ayrıcalık sistemleri yaratmaz ya da bunları pekiştirmez (Cochran-Smith, 2010).

1 Northern Arizona Üniversitesi

2 Northern Arizona Üniversitesi

3 Salt of the Earth Labor College, Tucson, Arizona

Tucson'daki grevi örgütleyenlerden Joe Bernick'e göre "Kamu okulları Amerika'nın demokrasi geleneğinin öylesine temel bir parçasıdır ki kamusal bir itirazı göz önünde bulundurduklarından okulları hemen ortadan kaldıramadılar. Bunun yerine özel kupon okullarını destekleyerek ve sözleşmeli okulların kullanımıyla eğitimi ihaleye vererek kamusal eğitimi zayıflatıldılar. Eğer okullara yeterince zarar verirlerse halkın, sonunda, devlet okullarının yerini devlet tarafından sübvansede edilmiş özel ve sözleşmeli okulların almasına izin vereceğini düşündüler. Asıl silahları eğitimden bütçeyi çekerek büyük vergi kesintilerini zenginlere aktarmalarıydı ve buradan bir başka ders daha çıkarıldı. Grevi bitirdiklerinde öğretmenler, zenginlerin gelecekteki eğitimi finanse etmeleri için vergilendirilmelerine dair bir halk oylaması gerçekleştirilmesi amacıyla bir dilekçe kampanyası başlattılar. Yüzbinler eğitimin düşmanının kim olduğunu ve bütçenin nereden bulunması gerektiğini öğrenmiş oldu (Bernick, 2018).

### **İlk Grev**

Batı Virginia'daki ilk grev Oklahoma, Colorado ve Arizona dâhil diğer eyaletlerdeki öğretmenlere benzer eylemleri gerçekleştirme konusunda esin kaynağı oldu. Kuzey Carolina ve Kentucky dâhil diğer eyaletlerdeki öğretmenler de daha küçük ölçekli protestolar ve yürüyüşler koordine ettiler (Turner, Lombardo, & Logan, 2018). Arizona, Batı Virginia, Oklahoma ve Kentucky'nin de "çalışma hakkı" yasasının geçerli olduğu eyaletler arasında olduğunu göz önüne aldığımızda bu durum dikkate değerdir. (National Conference of State Legislatures [NCSL], 2018). Söz konusu yasa eylemciler tarafından "Ucuz Çalışma Hakkı Yasası" olarak adlandırılmaktadır. Çalışma Hakkı yasası çalışanın sendikaya katılmaya ya da sendikaya aidat ödemeye zorlanamayacağını ifade eder (NRTWLD, 2017). Bu eyaletlerde sendikalar genellikle zayıf örgütlerdir ve

okullarla kolektif bir şekilde pazarlık yürütmezler. Avukatlık hizmetleri verebilirler fakat birim olarak pazarlık yapamazlar. Ancak Strauss'a göre (2016), bir sendika tarafından temsil edilmeyen öğretmenler diğer mesleklere kıyasla yüzde -25.5 gelir farklılığına sahiptirler. Sendikalı öğretmenler ise toplu sözleşme yoluyla bu gelir eşitsizliği farkını yüzde altıya indirebilmektedirler. Yukarıda da ifade edildiği gibi (Colorado hariç) öğretmenlerin iş bıraktığı tüm eyaletler Cumhuriyetçi yasaların ve hükümetin çalışma hakkı eyaletleridir.

Grev aynı zamanda yasama organından geçirilen ve eyalet valisi Jim Justice tarafından imzalanan 2019 için yalnızca %2, 2020 için %1 ve bir sonraki yıl için de %1 olan zamma karşılık olarak da yapıldı. Geçim giderlerindeki artış ve işleri üzerindeki kontrollerinin kaybolması nedeniyle bu düzenlemeler artık bardağı taşıran son damla oldu. Öğretmenler iş bıraktılar.

Batı Virginia son derece muhafazakâr bir bölgedir ve bu bölgedeki insanlar kurtarıcıları olacağını düşünerek ezici bir çoğunlukla Donald Trump'a oy verdiler. Onlara göre Trump "kömür üzerinde süren savaşı" sonlandıracaktı. Bu bölgenin, maden çıkarmanın dışında herhangi bir ekonomik gelişimi destekleme kapasitesi dâhil olmak üzere, zenginliğini elinden alan kömür, daha doğrusu eyaletin kömür baronlarıydı. Burada yoksulluk yaygın, kömür madenciligi birçok nedenden ötürü düştü ve burası ulusal bakımdan madde bağımlılığının en yüksek olduğu bölge.

Bölge aşırı milliyetçilikle ve Hıristiyan köktencilikle şiddetlenen muhafazakâr bir geleneğe sahiptir. Ancak Batı Virginia'nın, maden endüstrisinin krallarının kömür madenlerinde işçilerle çarpıştığı 20. yüzyılın başlarına dek giden radikal bir geleneği vardır. Oralarda çalışma koşulları korkunçtu, tehlikeli çalışma koşulları nedeniyle binlerce ölüm ve yaralanma gerçekleşmekteydi, bu böl-



gede mümkün olan en düşük ücretler ödenmekteydi. O sıralarda işçiler kendi liderliklerini kendileri yaparak bir araya toplandı, başlarında Amerikan emek tarihinin en önemli kişisi, efsanevi örgütçü Mary “Mother” Jones vardı.

Eyaletteki her bir kamu okulu çatışmaları engellemek için kapandı. Batı Virginia öğretmenlerinin grevde daha güçlü pazarlık konumları vardı çünkü öğretmenlik kadrolarının çoğu doldurulamıyordu. Öğretmenler Batı Virginia’daki düşük ücretler nedeniyle eyaletin öğretmenleri çekme ve elde tutma konusunda zorluk yaşadığını söylüyorlar. Bu nedenle durum her yerde okulları etkiliyor. Kariyer pozisyonundan bir yıllık kontratlı, düşük ücretli, düşük saygıya muhatap pozisyonlara doğru bir kayış olduğunu ve özel öğrenim görmek için öğrencilerin halkın parasının alındığı kamusal “sözleşmeli” okullara kaçışını gözlemliyoruz. Üstelik öğretmenlere verilen sosyal yardımlar azalmış, öğretmenlerin ödemek zorunda olduğu sağlık sigortasının masrafı küçük artışları eritecek şekilde artmış durumdadır.

Batı Virginia’da kamu çalışanlarının greve gitmelerini yasaklayan bir eyalet yasası vardır. Öğretmenler bu yasayı geçersiz kıldılar. İşlerini, çoğu evin tek geçim kaynağını riske attılar. Bu greve katılanların çoğunluğunu kadın işi gücü oluşturuyordu, hala öyle.

21 Şubat’ta, iş bırakmadan bir gün önce, Genel Vali Patrick Morrissey “herhangi bir zeminde herhangi bir uzunlukta olası herhangi bir grevin yasa dışı olduğu” uyarısını yaptı ve ofisinin kamu çalışanlarının grevlerine dönük eyalet yasağını uygulamaya çalışan yerel görevlileri destekleyeceğini söyledi. Buna karşın aynı gün Vali Justice öğretmenlere %2’lik bir ödeme artışına ilişkin yasa belgesini imzaladı. Vali Justice belgeyi imzalarken “öğretmen ve öğrencilerimizi sınıfta tutmamız gerekiyor” dedi. “Öğretmenlerimizin az maaş aldığını elbette biliyoruz ve bu da onların ma-

**20. Yüzyılın başlarında maden işçileri grev eylemlerine katılırken dayanışma amacıyla boyunlarına kırmızı eşarp takarlardı. ABD’de “redneck” özellikle Batı Virginia ve Kentucky’nin kömür madenlerinde emek mücadelesinde yer alan işçileri tanımlamak için kullanılırdı. Şimdi hâlâ kullanılan bu kelimenin anlamı tam tersine değişmiş, genellikle gerici Beyaz muhafazakâr, sendika karşıtı ilk kişi anlamında kullanılır hale gelmiştir.**

aşları için doğru yönde atılan bir adımdır.” Öğretmenler % 2 maaş artışının ve 2020 ve 2021 için planlanan %1’lik artışların enflasyonla baş etmek için yeterli olmayacağını söylediler.

Öğretmenler 22 Şubat’ta ücret artışını reddettiler ve tüm eyalette iş bıraktılar. Aynı gün Batı Virginia State Capitol’de tahminen 5000 kişilik bir kalabalık gösteri yaptı. Grev 23 Şubat’ta da devam etti ve eyaletteki tüm okullar yine kapandı. Öğretmenler ve diğer çalışanlar Batı Virginia State Capitol önünde ve farklı okulların önünde toplandılar. Batı Virginia öğretmenlerinin grevde daha güçlü pazarlık konumları var çünkü pek çok yerde öğretmen ihtiyacı hala karşılanmamış durumda.

3 Martta Batı Virginia Senatosu, Batı Virginia Temsilciler Meclisi’nin geçirmiş olduğu %5’lik ücret artışını onaylayan yasayı reddedip yerine %4’lük ücret artışı öneren bir yasayı geçirmeye çalıştı, bu durum grevin sekiz iş gününe uzamasına neden oldu. Sonunda bir ay süren baskının ardından eyalet yasama organı diğer gelişmelerle birlikte %5’lik ücret artışını onayladı. Bu sembolik bir zaferden öte bir şeydi. Yetersiz olsa da ücret artışı işe yaradı. Daha da önemlisi bu eylemler halkın öğretmenlerin ekonomik ve toplumsal hakları konusunda-

ki görevleri üzerine konuşulan ulusal bir hareketin başlamasına yol açmış oldu.

Kızıl Eyaletler Devrimini takip eden görüşmeler eyalet ve okul bölgelerinde gönüllü yürütüldü. Görüşmeler kamuoyunun ve teknik olarak okullar tarafından tanınmamış yürüyüşlerin baskısı altında gerçekleştirildi. Eskiden bu tür hareketler “sendika onayı alınmadan yapılan” grevler olarak adlandırılırdı.

20. Yüzyılın başlarında maden işçileri grev eylemlerine katılırken dayanışma amacıyla boyunlarına kırmızı eşarp takarlardı. ABD’de “redneck” özellikle Batı Virginia ve Kentucky’nin kömür madenlerinde emek mücadelesinde yer alan işçileri tanımlamak için kullanılırdı. Şimdi hâlâ kullanılan bu kelimenin anlamı tam tersine değişmiş, genellikle gerici Beyaz muhafazakâr, sendika karşıtı ilk kişi anlamında kullanılır hale gelmiştir.

### **Kızıl Eyalet Çevrimiçi**

Öğretmen aktivizmi ilkin Batı Virginia’da yoksullaşmış öğretmenler tarafından bir isyan eylemi olarak hem bir dizi grevle hem de hâlâ aktif olan bir dizi sosyal medya temelli örgütlenmeye başlamıştır, Batı Virginia’dan Kentucky’ye, Oklohoma’ya, Arizona ve Colorado’ya. Hareketi durdurabilen tek şey yaz mevsimi oldu. Colorado ve Arizona’da görüşmeleri yürüten öğretmenler diğer okulların çoğu gibi yaz tatili için ara vermiş durumdadır. Sonbaharda neler olacağını ise tahmin etmek imkânsız.

Ancak benim yaşadığım eyalette öğretmen grevinin bu son halkası okul yılının sonuna doğru gerçekleşti çünkü bu zar zor planlanabilmiş bir eylem değildi. Arizona öğretmenleri Batı Virginia, Oklohoma ve diğer eyaletlerdeki öğretmen grevlerinden esinlenerek kendiliğinden tepki verdiler. Esas örgütleyiciler tarla yangını gibi büyüyen Arizona Educators United adlı gevşek bir çevrimiçi örgütlenme oluşturdular. Bu örgütlenmeye iki öğretmen sendika-

sı, aileler, öğrenciler, okul aile birlikleri, emek hareketi ve halkın önemli bir bölümü katıldı. Bu eylem yaratıcı olmaya ve mücadeleyi büyütme için yeni yollar aramaya duyulan ihtiyaca dair ders verir nitelikteydi.

Benim yaşadığım yer olan Tucson, Arizona’da 1 Mayıs günü binlerce insan Uluslararası İşçi Bayramı’nı muazzam bir toplantı yaparak ve grev yapmakta olan eğitimcilerle dayanışma içinde Eyalet Binası’na yürüyüş yaparak kutladı. Öğretmenler, topluluk destekçileri ve herkes kırmızı giymekteydi. Çoğu insan için bu durum, işçilerin tatili, emek tarihi ve uluslararası dayanışmanın önemi gibi konularda bir ders gibiydi.

Öğretmenler tarafından kazanılan haklar ve okullara daha fazla para akıtılacağına dair alınan sözler, yıllardır süren ihmaller ve okul bütçelerindeki ağır kesintilerde ciddi bir tersine dönüşe işaret etmektedir. Yasama organını ve tüm eyalet ofislerini kontrol altında tutan Arizona Cumhuriyetçileri eğitimi yalnızca bütçe kesintileri ve kısıtlamalarla başbaşa bırakmakla kalmadılar, kamusal eğitimi ortadan kaldırmak için sahadaydılar.

Asıl mesele oldukça basit: öğretmenlerimizin emeğine geleceğimizi eğitime sorumluluğu ile orantılı olacak seviyede ücret ödenmemektedir. Center for American Progress’e göre (Boser & Straus, 2014) ABD, öğrencileri yüksek başarı gösteren ülkelerdeki öğretmenlere kıyasla öğretmenlerine daha düşük ücretler ödemektedir, bu durum bir çok iyi donanımlı bireyin eğitim sahasından uzak durmasına neden olmaktadır. Düşük maaşlar yalnızca giriş seviyesindeki öğretmenleri değil orta ve ileri kariyer düzeyindeki öğretmenleri de etkilemektedir. Boser and Straus (2014) bir satış müdürünün maaşının başlangıç seviyesinden orta kariyere dek öğretmen maaşının iki katı olduğunu; giriş seviyesinden orta seviyeye geçen bir öğretmenin maaşının ancak %25 arttığını ortaya koymuşlardır. Diğer sanayileş-



miş ülkeler öğretmen maaşını orta kariyerde %32 artırmakta bu da ABD'deki öğretmenlerin aldıklarından %10 daha fazla bir orana karşılık gelmektedir. Öğretmenlerin ne kadar daha az kazandıklarına dair bir perspektif edinebilmek için the Center for American Progress (Boser & Straus, 2014) aşağıdaki kıyaslamaları ortaya koymuştur. Bu kıyaslamalar yeni mezun bir öğretmen ve 10- 15 yıllık öğretmenlik deneyimi olan öğretmenleri kapsamaktadır:

- \* Colorado'da bir öğretmen, bir kamyon şoföründen daha az kazanmaktadır.
- \* Oklahoma'da bir öğretmen, metal levha işçisinden daha az kazanmaktadır.
- \* Georgia'da bir öğretmen, uçuş görevlisinden daha az kazanmaktadır.
- \* Güney Dakota'da bir öğretmen bir matbaa operatörü ile neredeyse aynı miktarda para kazanmaktadır.

Eskiden öğretmenlik birçok kişinin orta sınıfa katılmasına yardımcı olan bir meslekti. Günümüzde öğretmenler düşük gelirli insanlara yardım etmek üzere düzenlenmiş çok sayıda federal destekli yardım programlarından yararlanma durumunda kalabilmektedir. Örneğin eğer bir öğretmen dört kişilik bir aileyi geçindiriyorsa çocukları ücretsiz ya da düşük fiyatlı öğle yemeği alma hakkı elde edebilir. Aslında öğretmenlerin %20-%25'i ay sonunu getirmek için ikinci bir işin gelinine ihtiyaç duymaktadır.

Arizona'daki ve diğer eyaletlerdeki öğretmenler iş bırakmalarla talep ettiklerini elde edemediler. Fakat iyi bir gelişme kaydettiler. Arizona öğretmenleri gelecek yıl % 9 bir sonraki iki yıl için ise % 5'erlik iki maaş artışı görecekle (talep ettikleri %2'ye kıyasla); önümüzdeki beş yıl içinde eğitime ayrılan bütçe 371 milyon dolar olacak (piyasadaki durgunluktan beri kaybedilen 1 milyar doları talep etmişlerdi).

İlginç bir şekilde grevler öğretmenleri

disipline etmeyen ve toplantı eylemlerine katılan çok sayıda yöneticinin ve okul aile birliği üyesinin desteğini aldı. <http://labornotes.org/2018/03/inspired-west-virginia-teachers-spread-red-ed-movement-across-arizona>

Emek örgütleri Batı Virginia'da yer alan vadileri ve dağ yolları nedeniyle örgütlenmesi güç 55 yerel yönetim bölgesinde yayılmış olan iki sendikayla bağlantı kurmak zorundaydı. Öğretmen sendikaları bu sorunu aşmak için yaşamakta oldukları sıkıntılı ekonomik durumların hikayelerini #55strong sosyal medya etiketiyle yaydılar.

Sosyal medyayı kullanarak tabanı harekete geçiren öğretmenler kitle kaynağını kullanarak grevi sürdürmeyi ve talep ettikleri ödeme artışını elde etmeyi başardılar (Quaintance, Zack, 2018).

Burada etkin bir şekilde kullanılmakta olduğu için sosyal medya örgütlenmesi Türkiyeli okurlar için yeni bir şey değil fakat bu araçtan etkili örgütlenmenin yeni bir biçimi olarak faydalanmayı öğretenler Kızıl eyalet öğretmenleridir. <http://www.govtech.com/social/Social-Media-Helps-Public-Sector-Labor-Organizing-Efforts.html>

### **Bizler Çoğunlukla Emekçi Öğretmenleriz**

Nihayetinde öğretmen eğitimi programları, okullar ve toplumun geneli eğitimi ve aktif yurttaşlığa sahip olmaya verilen değer ne olması gerektiğine karar vermeli. Bir öğretmene lisans diploması gerektirmeyen başka mesleklerden daha fazla maaş ödemeye değer mi? Orta ve ileri kariyer basamağındaki öğretmenlere lisans diplomalarını aldıktan ve onlarca yıl öğretmenlik tecrübesi edindikten sonra ne kadar para ödenmeli? Cochran-Smith öğretmenlik eğitimi ve adaletin öğretilmesi mesleğine getirilecek değişiklikleri tartışırken çok erdemli değerlendirmeler yapmıştır. Bu tür değişikliklerin "bilginin temeli ve müfredatın ilkelerindeki hegemonyaya meydan okuması, tüm öğrencilere zengin ve gerçek öğrenme fırsatları sağlan-

ması (yalnızca öğrencilerin geleceğini belirleyecek olan sınavların aynı sınav olması fırsatının sağlanması bir fırsat eşitliği sağlamak anlamına gelmiyor), öğrenciler için çeşitlilik barındıran demokratik bir topluma gerçek bir katılımı içeren çıktılar ve öğretmenlere eğitimci olmanın yanı sıra aktivist olma rolünün de verilmesi” ni içermesi gerekir (Marilyn Cochran-Smith, 2010, pp. 24-25).

Hepimiz biliyoruz ki bizler çoğunlukla uzun ya da kısa süreli kontratlarla çalışan, bu ve benzeri dergilere yazı yazan ve bunları okuyan ücretli emekçileriz. Hepimiz işçiyiz, fakat büyük bir kısmımız diğerlerinden daha ağır şartlarda çalışmaktadır. Bu bölünme üniversitelerde çalışanlar ve lise/ilkokul öğretmenleri arasında daha da açılmaktadır. Eleştirel bir sesle yazan büyük çoğunluğumuzun sesi çok çıkıyor çünkü kapitalizmin kamu okulu projemizin tüm parçalarını kuşatmak ve etkisi altına almak istediği her köşede bir kriz olduğunu hissediyoruz. Kamusal alanımızın, açıklığı ve özgürlüğünün tehlike altında olduğunu gösteren meselelerin üzerinde duruyoruz. Tehdit altında olan adillik, eşitlik, adalet gibi meseleler üzerine de düşünüyoruz. Öğretmen eğitimi yapan kişiler öğretmenler ve öğrencilerin haklarını desteklediklerinde çok iyi bir iş yapmış oluyorlar fakat sınıftaki öğretmenin teoriyi pratiğe günlük olarak dökmeye çalışırken nelerle karşı karşıya kaldığını düşünmek gibi ağır bir iş yaptıklarında da gerçekten iyi bir iş yapmış olurlar. Ayrıca emek hareketinin modern öğretmenlik pratiğinin onurlu bir parçası olarak nasıl desteklenip geliştirilebileceği tartışmasını yürüttüklerinde de gayet iyi bir iş başarmış olurlar.

## Kaynaklar

Bernick, J. PeoplesWorld. (May 7, 2018) <https://www.peoplesworld.org/?search=bernick&submit=>

Boser, U. & Straus, C. (2014, July 23). Mid-and late-career teachers struggle with paltry incomes. Center for American progress. Retrieved from <https://www.americanprogress.org/issues/education-k-12/reports/2014/07/23/94168/mid-and-late-career-teachers-struggle-with-paltry-incomes/>

Cochran-Smith, M. (2010). Toward a theory of teacher education for social justice. In J. Talbert, M. Fullan, A. Hargreaves, & A. Lieberman (Eds.), *Second international handbook of educational change* (445-447). New York: Springer.

Cory, T., Lombardo, C., & Logan, E.B. (2018, April 25). Teacher walkouts: A state by state guide. Retrieved from <https://www.npr.org/sections/ed/2018/04/25/602859780/teacher-walkouts-a-state-by-state-guide>

NCSL-National Conferences of State Legislatures. (2018). Right-to-work resources. Retrieved from <http://www.ncsl.org/research/labor-and-employment/right-to-work-laws-and-bills.aspx>

Quaintance, Zack. Government Technology March 16, 2018). <http://www.govtech.com/social/Social-Media-Helps-Public-Sector-Labor-Organizing-Efforts.html>

Strauss, V. (2016, August 16). Think teachers aren't paid enough? It's worse than you think. The Washington Post. Retrieved from: [https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2016/08/16/think-teachers-arent-paid-enough-its-worse-than-you-think/?noredirect=on&utm\\_term=.1bde4bf95831](https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2016/08/16/think-teachers-arent-paid-enough-its-worse-than-you-think/?noredirect=on&utm_term=.1bde4bf95831)

# YALAN, AHLAK VE EĞİTİM

Ünal Özmen

ozmenu@gmail.com

**Y**alanın hegemonyasını sürdürebilmesi, gerçeğin, gerçeğin arandığı yerin ve yalanı denetleyen ahlaki normların bertaraf edilmesini zorunlu kılar. Bu nedenle yalanla ayakta durabilen iktidarlar, hakikati işaret eden her şey gibi okulu ve eğitimi de hakikatin arandığı yer olmaktan uzaklaştırıp yalanın icat edilip meşrulaştırıldığı yere dönüştürür. İslamcı iktidar, inanç ve ibadet esaslarını eğitimin değerleri arasında alarak tam da bunu gerçekleştirmektedir; dogmalarla hakikat arayışının önü kesilmekte, Türkiye evrensel ahlak ilkelere uzaklaşmaktadır. Bu bağlamda, hakikatin ve aynı zamanda hukukun güvencesi “laik ahlak”, öncelikli amaç olarak modern kamusalılığın kurulduğu yer ve temsil alanı olan okulların (eğitimin) önüne koymak gerekir. Makale bunun gerekliliğini tartışmaktadır.

Gerçeğin ne olduğunu bilmiyor, yalanla gerçeği ayırt edebilecek eleştirel düşünme becerisine sahip değilseniz yalana gerçek muamelesi yapmanız mümkündür. Bu durumda yalana inanmış olmanız yanlıştır, yalanın yön verdiği fikirleriniz yanlıştır olur. Makamına, mevkisine, yaşına, yakınlığına güvenerek dışarıdan gelen bilgileri olduğu gibi kabul

eden, yalanı gerçekten ayırma yetisinden yoksun insanlara aptal diyemeyiz. Ne zaman ki belirgin ipuçlarına rağmen yalan üzerine inşa edilmiş fikir ve eylemleri, meşakkatli çaba gerektiriyor olmasından ötürü gerçeklikten sakınırsa o zaman kendini aptal yerine koymuş olur kişi. Çoğu insan, gerçeğin peşine düşmenin ya da Erich Fromm’un dediği gibi gerçekliği kabul etmesi halinde o güne kadar inandığı dünyanın ve gerçekliğin yerle bir olmasından korktuğu için yalınlığından ötürü yalanı gerçekmiş gibi kabullenme eğilimindedir. Genellikle de körü körüne inanan kişi ve toplumlara özgü bir davranıştır bu durum.

Yalanın dindar toplumlardaki itibarına Türkiye somut bir örnektir: Mehmet Aydın (29) adında birinin Çiftlikbank adıyla kurduğu saadet zincirine 511 milyon lirasını kaptıran 77 bin 843 kişinin tamamı inançlı mütebedeyin insanlardı. Fadıl Akgündüz adındaki bir şahıs da birkaç yıl arayla birden çok kere dindar insanları dolandırmıştı. Yeteneklerine istinaden kurbanları tarafından Jet Fadıl olarak adlandırılan bu şahsın, Cüppeli Ahmet Hoca adındaki bir cemaat ileri geleni ile tanıtımını yaptığı yerli otomobil üretim projesine ortak olan Müslümanlar 650

milyon Mark paralarının iç edildiğini birkaç yıl içinde ancak fark edebildi. Aynı ülkenin Müslümanları, Maldivler’de devremülk otel ortağı olma hayaliyle 800 milyon lirasını kaptırdı Fadıl Akgündüz’e. Müslümanlar son kez onu sekiz arkadaşıyla birlikte kendilerini temsil etmesi için milletvekili seçti! Son yirmi yılın akılda kalan dolandırıcıları Yimpaş, Kombassan, Deniz Feneri Derneği ve Gülen Cemaati İslami yapıları ve dolandırdıkları hep inançlı insanlardı<sup>1</sup>.

Yeni kuşak yalancıların muhafazakârlar arasından çıkması, aldatılması kolay hedef kitlenin dindar insanlar olmasıyla yakından ilgilidir. Dinlerde, yalancının kullanacağı tarihsel değeri olan oldukça inandırıcı argüman mevcuttur. Muhafazakârlar genellikle fırsatını bulduğunda kendisinin de başvurmaktan çekinmeyeceği yol olarak görmeleri nedeniyle yalana inanç muamelesi yapar. Dine teslim olmakla eleştiriye reddeden dindar, yalana inanmaya hazır demektir. Olgulara aynı tepkiyi veren cemaat içinde kuşatılmış dindarlar ise hakikate hiçbir zaman ulaşamaz. İmam / papaz/ haham diyorsa doğrudur yaklaşımı seyirci durumundaki dindarı yalananın ihanetine açık hale getirir. Dindarların çok azı yalananın ihanetini işin aslını merak etmemiş olmasına bağlar. Bunlar bile aynı hataya tekrar düşmekten kurtulamaz.

Yalananın pratik sonuç elde etmenin yolu ve kurnaz meziyeti olarak yüceltilmesi yeni ve yaygın bir durum. Öyle ki yalan, makbullüğünü, gerçeği kuşkulu hale getirmesinden ziyade tartışmasız gerçekliği inkâr etmesinden alır oldu. Hiç kuşkusuz yaygın olarak siyasetçinin kullandığı bu yeni yalan türü (akılla destekleme gereği duyulmayan)<sup>2</sup>, sonuçtan fayda göreceğini uman aldanan tarafından beslenir<sup>3</sup>.

1 <http://cdn.chp.org.tr/cms/0/folder/69345.pdf>

2 Sadece aldatanın değil, aldananın da yalancı olduğu iktisadi yalan... Bu yeni yalan türü, Hannah Arendt’in “modern yalan” (Siyasette Yalan, Sel Yay. 2018) olarak adlandırdığı sadece devletin vatandaşı istismar ettiği yalanlardan farklı olarak taraflar birbirini istismar eder. İktisadi yarar beklentisi içindeki taraflar, yalanlarında sahte kanıt kullanma gereği duyulmaz; bu tür yalanlarda gizem ve gizlilik aranmaz.

3 Türkücü İbrahim Tatlıses’in politikacı R.T. Erdoğan’a,

2002 yılında iktidara gelen islamcı partinin genel başkanı Tayyip Erdoğan’ın, başbakan ve cumhurbaşkanlığının 15. yılında ülke yönetiminin belli başlı alanlarında (belediyecilikte, imarda, ekonomide, eğitimde) başarısızlığını ve ülkenin olağanüstü halle yönetilmesiyle sonuçlanan Fethullah Gülen’le ilişkisini yanılıyla açıklaması ve toplumun sonraki seçimlerde iktidarda kalmasını sağlayacak desteğini sürdürmesi muhafazakârların neoliberal yalan türüne teslim olmasıyla doğrudan ilgilidir. Faillerinin reddetmediği kanıtlar herkesin ulaşabildiği açıklıkta ortada iken toplumun siyasal tercihini islamcı partiden yana kullanmadaki ısrarı, islamcıların yalanı kurumsallaştırdığını, toplumun ahlaki normlarını değiştirdiğini gösterir. İslamcılarının ahlaki ahlaksızlaştıran yalanlarının genellikle iktisatla ilgili olması, kendileri kadar piyasayı yalanla aklama çabasından kaynaklanır. Örneğin; bir cumhurbaşkanının, evlilik yüzüğü ile siyasete atılıp milyar dolarlık kişisel servete, makamına ait uçak filosuna sahip devlet yöneticisi olması sorgulanmaz. Din âlimi olarak müslümanlar arasında saygın bir yere sahip olan Hayrettin Karaman, 17-25 Aralık olarak tarihe geçen rüşvet olayında yargılanan islamcı hükümet üyelerini kutsal kitaptan gösterdiği ayetlere dayanarak “yolsuzluk başka, rüşvet başka<sup>4</sup>” diye savunabilir. İslamcı partinin Aileden Sorumlu Devlet Bakanı, Ensar Vakfı’na ait Karaman’daki öğrenci evlerinde 41 çocuğa tecavüz edilmesinin ortaya çıkması karşısında “bir kerelik” tecavüzü vakfı “karalamak

Erdoğan’ın İzmirliyle söylediği yalan bu türe örnek olabilir: RTE, partisinin İzmir mitingde, «Şu koskoca İzmir’in doğru dürüst bir havalimanı var mıydı? Ya biz geldik, Adnan Menderes Havalimanı’nı yaptık ya» derken Adnan Menderes Havalimanının iktidara gelmesinden 15 yıl önce 1987’de açıldığını bilmiyor değildi. İbrahim Tatlıses ise aynı mitingde, 1992’de İstanbul belediye başkanı Erdoğan’ı arayıp yalısına doğalgaz bağlattığını anlatmış, Erdoğan’ı 1994’te İstanbul belediye başkanı olduğu sorulunca da “yalan söylemiş olabilirim, önemli değil” demişti. «Birkaç gün sonra da 1992’de Süleyman Demirel tarafından açılan Süleyman Demirel Üniversitesi’ne İsparta’ya biz getirdik dedi.»

4 <https://www.yenisafak.com/yazarlar/hayrettinkaraman/yolsuzluk-baka-hirsizlik-bakadir-2006694>

için yeterli” bulmaz. Cengiz Holding sahibi Mehmet Cengiz, politikacılara ödediği haracın karşılığı olarak “bu milletin anasını s.....ğim” dedikten sonra namusuna dil uzattığı insanların ülkesinin en zengin ve devlet nezdinde en saygın kişisi olarak itibar görmeye devam eder.

Muhafazakârların aldanmayı ve aldatmayı solculuğu ile bilinen toplumun laik kesimine yakıştırmayıp onların zafiyeti olarak görmesi bile yalanın inançla (dinlerle) ilişkili olduğunu gösterir. Her ne kadar peşlerine takılmasalar da muhafazakârlar, bilgili insanların kolay aldanmayacağına inanır. Çünkü solcunun bilgi ve somut verilerle hareket etmesinin onları öngörü sahibi yaptığını bilir. Öngörü sahibi olmasını sağlayacak donanımına sahip olamadığı için bilgi ve fikirlerin işlevsel olup olmadığı ile ilgilenen sağcı, solcuların ilkeli davranmayı ahlaki koşul saydıklarını, kendilerine sunulan projenin veya fikrin kime hizmet ettiği ile ilgilendiklerini reddetmez.

Bilgisizliğin neden olduğu yanılsamalar, yanlışlar değil söz konusu olan; bile isteye fikirlerin yalan üzerine inşa edilmesinden, insanların gerçeğe erişmesinin sistematik bir şekilde engellenmesinden söz ediyoruz. Muhtemelen homo sapiensler hatta neandertaller de topluluk içindeki konumunu yükseltmek, karşı cinsi etkilemek için kendini abartmanın yolu olarak yalana başvurmuşlardı. Bugün de insanlar aynı nedenle palavra dediğimiz türden yalan söylüyor; fakat bugünün yalanları zihinsel, fiziksel, cinsel meziyetlerden ziyade dışarıdan, genellikle de satın alma yoluyla edinilmiş (ekonomik) güce anlam yüklemeye ilgili. Amacı aldatma, yanıltma yoluyla başkasının hakkına el koyma olan yeni yalan türü, hazzını tatmin peşindeki bireyin diğer bir bireyi değil, devletin kitleleri kandırması biçiminde gerçekleşiyor. Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi gelinen noktada her ahlak dışı eylem, devlet tarafından üretilen yalana savuşturulur oldu. Bu nedenle mille-

***Her etnik, dini ve kültürel grubun kendi kamusalığında ısrar ettiği ayrılmış bir toplum kolektif mücadeleye nasıl çekilebilir? Aynı parkı, futbol sahasını, zorunlu olmadıkça yolu, okulu, kent meydanını, yeme-içme-eğlenme alanlarını hatta denizi (plajı) paylaşmayan gruplar hangi amaçlarla nerede bir araya gelebilir? Postmodern (kuralsız) kamusalılık karşısında hukuka kaide olan kamusal değerler ve alanların şansı nedir? Duygu birliği, amaç ortaklığı bulunmayan küçük toplulukların kendi kamusalığına odaklandığı bir dönemde eğitimi (okulu) eski rolüne döndürüp ulusal ölçekte kamusalığın inşa edildiği yer olmasını sağlamak mümkün müdür?***

te küfür eden adam dâhil kimse hukuki yaptırımla karşılaşmadığı gibi aldatan dinciler tarafından da kınanmadı!

Ticaret, yalan söylemenin gerekçesini ve yalanı değiştirdiği gibi yalanı zorunluluk haline getirdi. Bu durum, ahlakın ve dinlerin kesinlikle reddettiği yalanın günlük hayatta işlem görmesi için yalana ve yalancıya güvenilirlik kazandırmayı gerektirdi. O denli çok ve büyük yalanlar söylendi ki kitleler yalanın teminatı olarak devleti görmek istedi. Ne yazık ki yalanın teminatı olan devlet de inanırlılığını yitirdi. Kendisi kuşkulu hale gelen devlet kaçınılmaz olarak yalanı hakikat diye kabullendirmek üzere şiddet kullanma yoluna gidiyor. Bu noktadan itibaren yalana gerekçe aranmaz; çünkü devlet diliyle söylenmiş yalan, inanmayanın bedelini ödeyeceği hakikat demektir. Devletin devreye girmesi, insanların birbirine olan güveninin sarıldığı anda yalan ve yalanın yöntemlerinden biri olan hileye başvurmayı da gerektirmez.

Neoliberalizmin devleti yalan atölyesi olarak kullanması, sicili, temsil ettiği sınıftan temiz olmayan devletin de yalanın altında kalmasına yol açtı. Devletin mahkemeleri, medyayı, siyasi aktörleri devreye sokarak gerçeği, kanıtları ve



kanıtların bulunduğu yeri değiştirme çabası gerçeğin kullanılamaz hale getirilmiş olmasıyla ilgilidir. Burada verdiğimiz ötesinde günlük yaşamda karşılaştığımız örneklerden, yalanın da bir ilişki yöntemi olmaktan çıkmak üzere olduğunu, doğrudan gerçeğin ortaya çıkmasının engellenmesi veya inkârı (bu aynı zamanda gerçeğe problemlilik olan dinin kullanılmasının nedenidir) yoluna gidildiğinin işaretlerini görüyoruz. Ne yazık ki her yalanın bir gerçeğe tekabül ediyor olması, yalancıya anlık fırsatlar yaratan yalanın bir yerde gerçeğe çarpmasına engel olamıyor. Bu da yalancıyı yeni yalan üretmeye zorluyor.

Sıkça başvurulan bir düşünce ve düşünme haline gelmesiyle yalan, kanıt yöntemlerinin kullanılmadığı, gerçeğin bir çırpıda reddedildiği toplumsal davranışa dönüştü. Düşünce muamelesi görmesi, yalanın, düşüncenin özerkliğinden yararlanarak ahlaki ilkeler arasında yer bulmasına yol açıyor. Böylece yalan, kendisini yargılayan ahlakın yargıcı, düşüncenin esin kaynağı olabiliyor.

Yalan ve yalancı her daim, her toplumda ve toplumsal düzende vardı ve var olmaya devam edecek. İnsanlık, kendi tarihi ile yaşıt bu olumsuz insan davranışını denetleyebilmenin etkin yollarını bulmak zorunda. Toplum, yalanı önce ahlakla, ahlakın yetersiz kaldığı yerde hukuki yaptırımlarla denetleme yoluna gitti. Yalanla baş etmenin en kadim yolu olarak kişiden önem verdiği bir değer üzerine yemin etmesinin istenmesi, kimi zaman etkili bir ahlaki denetim yolu olmuş. Fakat yalanın kurumsallaşmasıyla hâlâ kullanılan bu yöntem de anlamını yitirdi. Çünkü neoliberalizm denen ekonomik düzenin kültürü, ticaretin, ticari faaliyetin vazgeçilmez ilkelerinden biri olan yalanla sosyal ilişkileri düzenleyen ahlaki ilkeleri itibarsızlaştırdı. Böylece toplumsal ilişkileri denetleme güç ve yetkisine sahip üzerine yemin edilecek ilkeler insanlar arası ilişkinin saygın değerleri olmaktan çıktı.

Bugün adına okul dediğimiz eğitim atölyelerinin ilk versiyonu, gerçeğin ve merakın kolektif ve sistematik arayışının sonucu olarak 2 bin 500 yıl önce Antik Yunan sokaklarında görüldü. O dönem okullarının ilk ve tek müfredatı, insanı erdemli kılan ahlaktı. Antik Yunan felsefesi, Konfüçyanizm, Budizm, Taoizm gibi ahlaki öğretilerin ilkeleri, dönemin iktidarlarıyla ilişkisine göre sokakta, evlerde mağaralarda geliştirildi. Bu ilk okullarda, filozofların doğaya ve evrene ilişkin öne sürdüğü fikirlerini zamanla geliştirebildik. Fakat ne yazık ki bugün iyi, güzel, saygı, sevgi, dürüstlük, doğru davranış, adil olma konusunda binyıllar öncesinin öğütlerine dönüp bakmak zorunda hissediyoruz kendimizi.

Birlikte yaşamının ortak kültür ve davranış gerektirmesi herkesin saygı duyacağı, benimseyip uyacağı kurallar geliştirmeyi gerektiriyordu. İnsanlığın birikmiş sorularına yanıt arayan felsefe, kolektif (kent yaşamının) halde yaşamak zorundaki insanların birbirleriyle ilişkilerini düzenleyen genel ahlaki kuralları sistematize etti. Bu toplumsal ahlakın kuralları, aynı zamanda yönetenler için siyasi ilkeler anlamına geliyordu. Toplum ilk kez yönetici sınıftan, kendisine karşı nasıl davranması gerektiğini kurala bağlıyordu. Yani hukuktan önce AHLAK vardı<sup>5</sup>.

Sonra, Antik Roma okullarda savaş sanatı öğretmeye başladı. Ardından dinler keşfetti okulu; okulun iş için beceri kazandırılan yer olması çok sonraki bir döneme ait, sanayi devrimi ile başladı.

<sup>5</sup> Stoacılar göre güzelin dört biçimi adalet, yiğitlik, düzen ve bilimdir. Çirkinin dört biçimi ise adaletsizlik, düzensizlik, aptallık ve korkaklık... Antik Yunan filozoflarını hala anıyorsak sadece bilgeliklerine saygı duyduğumuzdan değil, onların kendilerine, bilgilerine saygı duymasındandır. Dönemin otoriteleri onlardan bilgilerini iktidar için kullanmalarını istedi ve hemen hepsi fikirlerini iktidarın emrine sunmayı reddetti. Sokrates'in kendisini yargılayanlara ahlaki nasihat verme uğruna öldüğü malumdur. Bir başka örnek Simon'dur: Atina yöneticisi Perikles, Sokratesi anlayan onunla usulünce sohbet edip notlar alan Simon, geçimini üstlenmek karşılığında yanına gelmesini ister. Simon, a Perikles'e konuşma özgürlüğünün satılık olmadığını söyler. Tanıklığında yemin etmesi istenmeyen filozof Ksenokrates ise sarayındaki bir partide Dionysos'un en çok içene verdiği altın çelenk ödülünü rüşvet sayıp Hermes'in heykeline bırakmıştır.



Okulun işlevi, topluma hükmeden sınıfla birlikte belli aralıklarla değişime uğradı. Fakat ahlak, okulun temel öğretilerinden biri olmayı hep sürdürdü. Ta ki günümüzde neoliberalizmin, evrensel ahlaki ilkeleri bireysel ve toplumsal ilişkilerin dayanağı olmaktan çıkarana kadar...

Okul, artık eski itibarına sahip değil, çünkü okulun kurucu ilkesi ahlak ve felsefenin yerini piyasa kültürü aldı. Piyasa, maddi karşılığı olmayan, satışı yapılamayan düşünce ve davranışlardan boşalan yeri dinle doldurdu. Hukuku işlemez hale getiren neoliberalizm, insan ilişkilerini zehirleyen ekonomik ve siyasi pratiklerini ahlaki sorgulamanın da dışında tutmayı başardı.

Ahlaki ilkelerin demokratik katılımı gerektirmesi, ortak değerlere saygı duymayı zorunlu kılması; bireyi eşitlikçi, paylaşımcı, adil olmaya davet etmesi ve bütün bunların kamusaliteye teka-bül ediyor olması, neoliberalizmin, kapandığı mabedin kapısını aralayıp dini ortaya salmasının nedeni oldu. Dinden beklenti farklılıkları reddederek bireyler arası güven ilişkisini bozmaktı ve bu başarılıydı. Merak ve eleştirinin ihtiyacı olan bilgiyi karşılayan eğitimin dinselleştirilmesine özel çaba harcandı. Dindarlar ise birazcık konfor karşılığında, o güne dek yoksullar lehine yorumlanan dini metinleri, servetin elde edilmiş yollarına meşruiyet üretmek üzere yeniden yorumlamaya başladı<sup>6</sup>. Bunun bir sonucu olarak, dinlerin ahlakla anlamdaş olduğu yanılığın içindeki mütebedeyyin muhafazakârların ahlaki çürümeyi görmesini, görüp sorgulamasını engelledi.

Toplumların, uygarlıkların, kültürlerin farklılıklarını uzlaştırarak geliştirdiği, zamana, mekana ve gelişmelere göre değişime uğrayabilen laik kamusal ahlakın çöktüğü, çürüdüğü yerde kamu varlığını sürdürmez. Çünkü toplum olmak,

<sup>6</sup> Müslümanların yorumunu fetva saydığı ve aynı zamanda cemaat önderi olan "İslam âlimleri", 17-25 Aralık örgütlü yolsuzluğu ortaya çıkan İslamcı partiyi kutsal kitaptan alıntılarla "yolsuzluk başka hırsızlık başkadır" diye savunmaktan çekinmedi.

her bir bireyin saygı duyduğu ahlaki ilke gerektirir. Türkiye, bireysel ve toplumsal yaşamın düzenleyicisi laik ahlaki ilkeleri yeniden derlemek zorunda... Hiç kuşkusuz örgütlü bir çaba gerektiren laik kamu ahlakının inşa edilebileceği en uygun yer okuldur. Kaldı ki doğru olan, ahlaki, önce toplumsallaştığı ve kaybedildiği yerde aramaktır...

Yaşam tarzımızdaki değişim, öznel (hatta mahrem) olduğunu düşündüğümüz bilgilerimizi bile başkalarının paylaşımına açarak ummadığımız kişilerin kullanımına sunuyor. Topluluk, hele bir de toplum halinde yaşıyorsanız, eyleme dönüşerek bir başkasını etkileme ihtimali olan bilgilerinizin toplumla temas etmesi kaçınılmaz oluyor. Üreticisi kim olursa olsun, kaynağından emin de olsak dolaşıma giren bilgiler bir süre sonra izini kaybettiriyor. Kullanıp tükettiğiniz birçok bilginin dönüp tekrar size geldiğinde, başkaları tarafından bir başka biçimde yeniden üretilip tüketime sunulduğunu fark ediyorsunuz; bu bir yemek tarifi de olsa, o zaman anlıyorsunuz ki hepimiz hem bilgi üreticisi hem de tüketicisiyiz. Vahiyle gelmemişse(!), kullandığımız her bilginin arkasında bir başka bilgi ve tüm geçmişiyle insanlık vardır. Öyleyse bilgi ve bilginin işlendiği, üretildiği her mekân toplumsaldır. Toplumsal olan kamusalda, bilginin sistematik olarak işlenip üretildiği, bilinçli eyleme dönüştürüldüğü (eğitim) kurumlar ve özellikle okul kamusal alandır.

Eğitimin, toplumu yükümlülüklerine alıştırmak gibi egemen ideolojiye hizmet eden diğer tüm rollerini göz ardı etmeden bilimsel bilgiyi günlük yaşamda kullanılabilir hale getirerek kamusal alana katılacak bireyi güçlendirmek gibi bir rolünün olduğunu da söyleyebiliriz. Eğitim, kendisi bir hak olmanın yanı sıra kaçınılmaz olarak diğer haklarımızı anımsatır ve haklarımızı nasıl kullanacağımız konusunda bize yol gösterir. Fakat daha da önemlisi, bizi toplumsal varlıklara dönüştüren eğitim kurumlarının aynı zamanda

toplumsal bir yaşam alanı<sup>7</sup> olmasıdır.

Diğer kamusal alan ve haklardan yararlanmamızın eğitim durumumuza bağlı olması, eğitimi diğer kamusal hak ve alanlardan daha önemli ve vazgeçilmez kılar. Eğer eğitim, insanın kapasitesini geliştirme işlevini yerine getiremezse, bireyin kamusal faaliyetlere katılımı ve kamusal haklardan yararlanması sekteye uğrar. Daha da kötüsü, eğitimin ilkelerini pedagojiden değil de dinlerden alması olur; bu durumda, modern toplum düzenlerindeki yeri özel alan olan din, kamusal hayatı özel alana dönüştürüp tanzim etmeye başlar. Dinin kamusal alanı tanzim ettiği an, bireyin kamusal hayattan kopuşunun başladığı anıdır. Çünkü yeniden üretilmesi mümkün olmayan dinsel bilgi, farklılıkların tartışılarak üzerinde uzlaşmış yeni kültürel formların üretildiği kamusal alanda kullanılabilen bilgi değildir.

Bugün birçok kamusal hakkımızı kullanmıyoruz. Eğitim de bunlardan biri... Kamusal alanın adil kullanımının güvencesi olması gereken devletin kamusalığını yitirdiği bir ülkede eğitimin elbette sözü olmaz. Fakat insanın bilme ihtiyacının karşılandığı bu alanın, bilgiyle sorunu olan inançlarla kontrol edilmeye çalışılması o kadar da kolay olmuyor. Bu nedenle eğitim ve eğitim kurumlarını ele geçirmeye çalışanlar, ele geçirdiği yeri tahrip ederek kullanılmaz hale getiren işgalci yöntemine başvuruyor. Türkiye’de yakından tanık olduğumuz gibi dine yer açarken bilginin, bilgiyle ilintili olanın tahrip edilmesi tam bir işgalci taktiğidir. Ne var ki eğitimsel dil ve pedagojiye sadık kalarak işgalcilerle baş etmek mümkün olmuyor. O nedenle mücadelenin makro politik düzlemde yürütülmesi gerektiğinde ısrar ediyoruz. Artık eğitime dair her şey, her zamankinden daha politik...

İyiye kötüden, güzeli çirkinden, lehine

<sup>7</sup> BirGün gazetesinde yayımlanan söyleşisinde David Harvey tam olarak şöyle diyor “Yaşam alanları çalışma alanları kadar önemli bir mücadele alanıdır. Yaşam alanlarını ikinci plana atmak sınıf mücadelesini zayıflatır.” (BirGün, 01.12.13)

olanı aleyhine olandan ayırt ederken yani makbul olanı ararken bireyin en güvenilir rehberi okulun bilgi edinme ve bilgi kullanma yöntemleridir. Bilimden uyarlanan okul yöntemleri (araştırma, inceleme, gözlemeleme, deneme vb.) aileden veya irili ufaklı toplumsal yapılardan daha güvenilirlerdir.

Durkheim’in dediği gibi eğitim insanı makbulleştirme işiyse okul makbulün ne olduğuna karar verildiği yerdir. Toplumsal ilişkilerin hangi ilkelere dayanacağı ve hangi yöntemlerle düzenleneceği de okulda belirlenir. Bu nedendir ki egemen ideoloji ilk fırsatta okulun, bireyin kamusal alanda işine yarayacak bilgi, davranış ve beceriler kazandıran tarafına saldırır. Okulu ele geçiren İslamcılar ilk önce sosyal içerikli derslere yönelmiş olmasının nedeni budur. Çünkü bireyin kamusal yaşamda kullandığı sosyal bilgi, toplumsal kuralların oluşturulması, uygulanması ve denetlenmesiyle ilgilidir.

Neoliberalizm toplumun önüne ekonomik amaçlar koyup eğitimi ekonomiye hizmet edecek biçimde yeniden örgütlerken toplumsal ilişkileri düzenleyen, birey ve topluluklar arası sosyal bağın ilkelerini belirleyen, siyasal birlikteliği sağlayan değerleri eğitimin rolü arasından çıkardı. Bu tercihte Türkiye, İslamcı iktidar ikinci on yılını tamamlamadan kamusal amaçları kolaylıkla göz ardı eden, ortak yararını gözetmeyen bir topluluğa dönüştü. Ancak bu, insanların toplumsal dayanışmaya ihtiyaç duymadıkları anlamına gelmiyor: Sistemin imkânlarından yararlanan bir kesim duymasa da dayanışmaya ihtiyaç duyan, topluluk olmanın yaşamını kolaylaştırıcılığına inananlar çoğunlukta. Fakat ekonomik ve sosyal yönden güçsüz bu kesime birbirleriyle ve devletle olan ilişkilerini, hukuki ilkelerle değil de dini cemaat deneyimleri ile sürdürmeleri telkin ediliyor.

Kendi imkânlarıyla kanaat oluşturup başkalarıyla buluşturamayan ekonomik

güçlük içindeki insanlar haliyle iradesini bir otoriteye kolaylıkla teslim edebiliyor. Özellikle herkesin kendi kanaatini oluşturması, fikir birliği içindeki müttefikleriyle buluşması gereken kent yoksulları için okul daha bir anlamlı hale geliyor. Bu nedenle İslamcılar, değişimle eş anlamlı modern okulu, bireyin değişimini engellemede, toplumu kamusal alanın dışında tutmanın etkin araçlarından biri olarak kullanıyor.

Okulun (eğitimin), kamusal alan olarak yeniden inşa edilmesi önemli; önemli çünkü tüm toplumsal kesimlerin birbirine temas ettiği tek mekân kaldı, o da okul...

Okullar, toplumsal yapı ve ilişkilerin parçalanıp dağıldığı günümüzde, bireyler arası sosyal ilişkinin sürdürüldüğü alanlara dönüştürülebilir(mi?). Okulu yeniden kamusal rolüne döndürebilmek için hiç kuşkusuz onu, ortaya çıkışına vesile olan ve bugün "okul kültürü" dediğimiz ahlakla buluşturmak gerekir. Unutmamak gerekir ki ahlak, toplumu/toplumları amasız, fakatsız bir araya getiren makro örgütlenme ideolojisidir. Eğitimi eğitim yapan, eğitime nitelik katan mimar, mühendis, matematikçi, cerrah, tarihçi yetiştirmesi değildir. Toplumun, mimarı veya mühendisi olduğu yapının doğaya ve diğer canlılara etkisini göz ardı etmeyen mühendise; üreticiden bir birime çıkan domatesin tüketiciye vardığında beş birim olmasının nedenini hesap dışı tutmayan matematikçiye, servisine gelmiş hastaya şikâyetinden önce sosyal güvenlik durumunu sormayan doktora; tarihsel olaylardan savaş ideolojisi çıkarmayan tarihçiye ihtiyacı var. İhtiyacımız bu ahlaki tutuma sahip bireyler yetiştirmekse eğitim adalet/eşitlik, sevgi/saygı, doğruluk/dürüstlük, vicdan, şefkat, dayanışma gibi kolektif yaşamın gerektirdiği insani tutum ve davranışları kazandırmaya odaklanmak zorundadır. Hukuk toplumu olmanın yolu da buradan geçmektedir. Bilgi insana bakış açısı kazandırır; ahlak ise bil-

giye estetik katarak fikir sahibi olmasını sağlar. Ahlak yoksa birey bilgili, becerili, yetenekli de olsa hiçbir topluluğun (ailenin, okulun, cemiyetin ideolojinin, dinin; ulusun, evrenin) makbul bileşeni olamaz.

Eğitimi geleceğin inşasında önemli buluyorsak öncelikle eğitimin kime hizmet etmesi gerektiğine karar vermemiz gerekiyor. Eğitim, ayırım gözetmeden toplumun tümüne mi yoksa ayrıcalıklı bir avuç ekonomik güç odağına mı hizmet edecek? Buna karar verdikten sonra makbul olan bilgilere, becerilere, davranışlara, yeteneklere odaklanacağız ve bunları nereden temin edeceğimize karar vereceğiz. Bugün tartışın diye önümüze konan eğitimin mikro sorunlarını (müfredat, sınavlar, öğretmen, derslik, ders kitapları vb) çözmek zor olmayacaktır.

Eğitimin kime hizmet etmesi gerektiğine karar verirken siyasal bir karar vermiş oluyoruz. Herkesin, her toplumsal grubun kendi makbulünde ısrar edeceği varsayılarak bu konuda mutabakat sağlamanın siyaseten güç olduğu düşünülebilir; fakat siyasi tercihleri çatışsa da toplumun eğitimde mükemmellik algısı ile entelektüel arayışlar birbiriyle pek çelişmemektedir. Entelektüellerin dini bilgi ve dinden esinlenen bilgi ve öğretim yöntemlerine getirdiği eleştirinin halkın eğitim algısını etkilemesi bu savı doğrulamaktadır.<sup>8</sup> Entelektüellerin tek sorunu, okulları ahlaksızlaştıranlar karşısında, belki de dini bir kavram olduğu düşüncesiyle ahlak eğitimini müfredat unsuru saymamasıdır.

İşlevsel bir kamusal alan ve hak olan eğitimi gözden çıkardığımızda, diğer kamusalılıkların korunması kolay olmayacaktır. Kamusalılığı, piyasanın ticari mekânlarında aramak da beyhude bir

<sup>8</sup> IPSOS Sosyal Araştırmalar Enstitüsü'nün 2017'den 2018'e devredilen en büyük ülke sorunu anketinde eğitim, ekonominin ardından ikinci büyük sorun olarak görülüyor. 2015 ve 2016'da yüzde 5 olan oran, 2017'nin sonunda yüzde yüzün üstünde artarak yüzde 12'ye yükseliyor. (<http://www.haberturk.com/turkiye-de-teror-endisesi-azaldi-egitim-ve-ekonomi-kaygisi-artti-1785972>)

çabadır. Saygın bireylerin oluşturduğu saygın bir toplum mu yoksa katma değer üreten ekonominin ekonomik istikrar unsuru mu olacağız tartışmasında bizleri ahlakla işlevsel bilgi arasında tercihe zorlayan liberal ekonomistlerden de uzak durulmalıdır. Çünkü farklılıklardan ortak kültür çıkaran insani beceriler piyasada bulunmaz.

Bu noktada “ahlakın davranışı belirleyen eylem kuralları” olduğunu söyleyen Emile Durkheim<sup>9</sup>e kulak verip okulu yeniden toplumsallığın kurucu mekânına dönüştürmek kaçınılmazdır. Bu da çevreye, doğaya zarar veren HES, RES, NES projelerine, ağaç katliamlarına verilen tepkinin, gösterilen duyarlılığın birazını okullara da göstermeyi; eğitimi genel siyasi taleplerden ayırmadan ama okulu kamusal alanın hem en etkin mücadele alanı hem kamusal bilinçlenme merkezi olduğunu göz ardı etmeyen bir mücadele yürütmeyi gerektirir.

Her etnik, dini ve kültürel grubun kendi kamusal alanında ısrar ettiği ayrılmış bir toplum<sup>10</sup> kolektif mücadeleye nasıl çe-

9 “Eğitimi rasyonelleştirdiğinizde çocuğa ahlakın bu aşkın özelliğine boş verip, yalnızca biçimsel bir rasyonel ahlak sunarsınız, doğal itibarı zedelenmiş bir ahlak sunmuş olursunuz.” (Emile Durkheim, Ahlak Eğitimi, Say Yayınları, 2. Baskı, İstanbul 2010, s.32)

10 Neoliberalizmin bireyselliği özendirmesinin sonucu olarak kolektif yaşam sekteye uğradı, topluma karakterini veren aslı unsurların topluluk dışına itilmesiyle kamusal alandaki güç dağılımı bozuldu, dayanışma gerektiren birçok bireysel ihtiyaç satın alma yoluyla veya bireyin kendi çabasıyla karşılanır hale geldi ve tüm bunlar topluluktan ayrılmalara yol açtı. Üretim artışı, üretimden pay alma fırsatları, yeni iş ve mesleklerin ortaya çıkmasıyla çalışanların mikro çalışma alanlarına kayması, kentleşme, yaşam için gerekli olan her şeye parayla erişebilme insanlar arasındaki sosyal bağı

kilebilir? Aynı parkı, futbol sahasını, zorunlu olmadıkça yolu, okulu, kent meydanını, yeme-içme-eğlenme alanlarını hatta denizi (plajı) paylaşmayan gruplar hangi amaçlarla nerede bir araya gelebilir? Postmodern (kualsız) kamusal karşıtı hukuka kaide olan kamusal değerler ve alanların şansı nedir? Duygu birliği, amaç ortaklığı bulunmayan küçük toplulukların kendi kamusal alanına odaklandığı bir dönemde eğitimi (okulu) eski rolüne döndürüp ulusal ölçekte kamusal alanın inşa edildiği yer olmasını sağlamak mümkün müdür? Bütün bu sorular bir güçle karşı karşıya olduğumuzu işaret etse de maddi hayatın ayrıştırdığı bireylerin benzer yaşam kültürüne ve vatandaş yükümlülüklerine sahip olduğunu bilmek bize birçok çözüm öneriyor. Aynı zamanda örgütlenme ideolojisi olan laik ahlakı bu...

zayıflattı. Ne yazık ki kamusal alandan ayrılan ve ilişkileri ilk bozulan bugün kamusal alanı inşa etmeye aday olan kentli, beyaz yakalı, entelektüel laikler oldu. Çünkü laik kentliler, ekonomik ve sosyal hayatın zorlaması bir yana, başkasına ihtiyaç duymadan varlığını sürdürme becerisine sahipti. Bireysel yaşamı yeni bir özgürlük biçimi olarak gören ve kendine özel mekan inşa edebilme becerisine sahip laikler, kamusal alanı savunmadan terk etti. Bu gizli liberalleşme kolektif davranma yeteneğinin kısa sürede yitimine yol açtı. Ulus devletin kurallarını belirlediği makro kamusal alanı onarıp oraya dönmek kolay olmayacak. Neoliberalizm hepimizi tercihimize göre topladığımız küçük topluluklara ayırdı ve her bir topluluk kendi mikro kamusal alanını yarattı. Ekonomik, kültürel, etnik ve siyasal köken ve eğilimlere göre site ve mahallelerini (yaşam alanlarını) ayıran her bir topluluğun diğerleriyle paylaşabileceği, ortaklaşacağı maddi alan yok artık. Bölünmüş (otonom) kamusal alanlarda büyük siyasal amaçlar etrafında örgütlenme de doğal olarak mümkün olmamaktadır.

# ELEŞTİREL PEDAGOJİDE BİLME EDİMİ VE ARAŞTIRMA ÖZNESİ OLMAK

—Hasan Hüseyin Aksoy<sup>1</sup>  
aksoy@education.ankara.edu.tr

**B**ireylerin gündelik yaşamı ve mesleki, kurumsal yaşamları, içinde, sayamayacağımız çoklukta ve bu bağlamda sonsuz sayıda bilgi ve bu bilgiye dayalı eylemi barındırır. Bilgilerimizin niteliği (kapsamı, derinliği, edinilme biçimi ve kaynakları) davranışlarımızı ve bizim dışımızdaki çevrenin buna nasıl tepki verdiğini, vereceğini belirleyecek önemdedir.

Bu yazıda, öncelikle, bireylerin gündelik yaşamla ilgili sorunlarının çözülmesine yönelik yaklaşımlarının epistemolojik olarak nasıl değişebileceği ve eleştirel pedagojinin bu değişime ilişkin nasıl bir çerçeve sunduğu/sunabileceği ve bilme edimiyle nasıl ilişkilendirilebileceğine ilişkin bir tartışma zemini yaratılması amaçlanmaktadır.

Yeni liberalizmin başarıya ulaşması için bir yan gelişme alanı olarak yeni muhafazakârlığın gelişimi özellikle küresel piyasa aktörleri olan uluslararası kurumlar (başta Dünya Bankası, Dünya Ticaret Örgütü ve OECD olmak üzere), neoliberaler ve ortakları (Apple, 2004) tarafından desteklenmektedir. Küresel piyasa aktörlerinin yerel olana etkisinin artışı (GATS kararlarının daha yaygın bir şekilde uygulanması gibi) ile birlikte, bilme ve öğrenme edimi ve bilgi edinme kaynakları üzerine yeni eğilimler geliştirilmekte, piyasa dışındaki tüm alanların piyasa içine çekilmesi ve bu yolla piyasa kontrolünün daha geniş bir zeminde sağlanması konusunda adımlar atılmaktadır. Piyasa, daha doğru bir deyişle kapitalist küresel piyasanın yerel zemin üzerindeki denetiminin

artışı, bireylerin gündelik yaşamdaki sorunlarını çözmede kullanacağı yaklaşımların “bilimsel araştırmaların sonuçlarına” dayalı olmasına, kuşkucu, eleştirel, düşünümsel olmasına yol açmakta mıdır? Bu soruyu olumlu yanıtlamak, en azından ilkesel olarak bu yönde olacağını düşünmek olanaklı görünmemektedir. Aksine, gözlemlerimiz ve medya kaynaklarının sunduğu örneklerde, bireysel ve toplumsal karar almaya, çeşitli gündelik yaşam sorunları yanısıra, siyasal ve kültürel konularda karar verme davranışına öncülük eden güdüleyicilerin önemli bir kısmının önceden öğrenilmiş ancak sorgulanmamış olan geleneksel yaklaşımların, dini ve siyasi otorite figürlerinin etkisi altında olduğunu göstermektedir. Onlarca televizyon kanalında program sunan ve insanların sorunlarına çözüm bulma ya da geleceklerini okuma iddiasında olan sahtekârların kendilerine izleyici bulması ve bireylerin sorunlarının çözümü için bu figürlerden yardım, bilgi istemesi bu durumun yansımalarından biri olarak görülebilir. Bireylerin ve toplumun karar vermeye yönelik güdüleyicileri ya da bilme kaynakları arasında hiyerarşik bir sıralama söz konusu olabilir mi? Birinin diğerine üstünlüğü söz konusu olabilir mi? Eleştirel eğitim yaklaşımlarının bu konudaki değerlendirmeleri nelerdir? Bu sorunun, her yerde ve her zaman ve herkes için geçerli mutlak yanıtları olmadığını söyleyebiliriz. Ayrıca bu noktada, akademisyenler, araştırmacılar, medya çalışanları yada öğret-

<sup>1</sup> Öğretim Üyesi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi.



menler gibi mesleki çabaları doğrudan bilme edimi ile ilgili olan ve araştırma yoluyla bilgi üretme rolleri olanlar ile bilme edimini gündelik yaşamının bir parçası olarak ve sorunlarının çözümü, yaşamın sürdürülmesi konusunda bir araç olarak kullananlar arasında da bu bağlamda epistemolojik fark olacaktır. Öte yandan, bu farklı öznelerin zaman içinde yer değiştirmesi ve bir geçişliliği de dikkate almak gerekir. Toplumdan araştırması yoluyla bilgi toplayan araştırmacı, yorumladığı bilgiyi yeniden topluma sunar ve hangisinin bilgi kaynağı olarak sayılabileceği de bir tartışma başlığı olarak ele alınabilir. Bunun dışında, Paulo Freire'nin öğretmen öğrenci- öğretmeni kavramında olduğu gibi, katılımcılar araştırmacı araştırmacılar da katılımcı ve öğrenen olabilir. Her grubun değişen rollerini de görmezlikten gelmeden, araştırmacılara ve onların hitabetmeyi umduğu yurttaşlara yönelik olarak benzer politik yaklaşımlardan (Marksizm, eleştirel sosyal teori, eleştirel pedagoji, feminist teori, eleştirel ırk teorisi vb.) beslenen ayrı önermeler de sözkonusu olabilecektir. (Bernal, 2002; Bourdieu 1996a; Kincheloe, 2008; Wulf, 2010). Bu yaklaşımlar hem araştırmacıya hem de genel olarak toplumdaki bireylere (tekil ya da çeşitli kümeler bağlamında) seslenen diyalektik bir çerçeve çizer. Araştırmacının gerçeği arayışının ve onu açığa çıkarma çabasının aslında sosyal ve politik bir inşa süreci olduğunu ve araştırma sürecinin aynı zamanda özgürleşme çabası için kullanılacak araçlardan biri olduğu görülebilir. Öte yandan, bireylerin bilme edimi, kendilerini nesneleştiren ve yabancılaştıran, dünyayı ezenlerin gözünden görmelerine ve kendilerine karşı bir bilinci kuşanmalarına yol açan nitelikte de olabilir. Bu konuda öncelikle dile getirilebilecek önerme, araştırma ve bilme edimine öncülük eden epistemolojik alan, politik bir mücadele alanıdır ve ister araştırmacı, ister yurttaş eğer kendisi bu sürecin bilinçli öznesi ve müdahili değilse nesnesi olmaya aday olacaktır.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Yazı boyunca kullanılan bir çok eleştirel pedagoji kavramı Eleştirel Pedagoji Dergisinin çeşitli sayılarında Eleştirel Pedagoji Sözlüğü başlığı altında incelenmiş ve

Çünkü, davranışlarımız ve gerek gündelik yaşam gerekse siyasi ve iktisadi alana dair kararlarımızı etkileyen her güdüleyici kaynağın arkasında duran iktidar/güç bizlerin alacakları kararları bazı ölçülerde ve alanlarda belirleyecek bazılarında ise en azından etkileyebilecektir. Bu etkileme olasılıklarına karşı mücadele, sadece bilimsel olduğu iddia edilen bilginin kullanılması yoluyla değil, bilginin üretilişine ilişkin olarak, konu seçimini de içeren başlangıç kararının içinde yer alan bileşenlere ve ortaya çıkan bilginin hizmet edeceği kişi ya da kesimlere karşı kuşkucu, sorgulayıcı ve eleştirel bilincin geliştirilmesi ile olanaklı olacaktır olma (Freire, 1991; 1998; Bourdieu, 1996b). Bu sorgulama ve eleştirel bilinç, diyalektik bir ilişki içinde araştırma dilini ve söylemlerini bütünlüklü bir şekilde anlama yeterliği geliştiren bir öğrenmeyi, diyalogu ve praksi de gerektirmektedir. Sorgulama, eleştirel olduğu düşünülen ya da politik özne olduğu iddia edilen araştırmacıların, öğretmenlerin ve politikacıların sundukları da dahil olmak üzere, gündelik yaşamın karar verme süreçlerinde kullandığımız bilgilerin, düşünömsel olarak, bireysel ve kolektif – toplumsal yaşamlarımız açısından anlamını ve sorunlarımız ya da sürdürmek istediğimiz yaşantılar bakımından etkisini, bizleri başkalarıyla kurduğumuz ilişkilerde özgürleştirici ya da köleleştirici/nesneleştirici/yabancılaştırıcı olma kapasitesi ya da etkisiyle birlikte eleştirel olarak ele almayı da içermektedir. Bilgilerimizi edindiğimiz ve sorunlarımızın olduğu alanlara ilişkin diğer öznelerle birlikte bilgi edinme, bu anlamda Freire'nin sözcüklerin yanısıra dünyayı araştırma deneyimini diyalog ve praksi yoluyla gerçekleştirmek de, nesneleşme ve yabancılaşmaya karşı bir mücadele aracı olacaktır. Çeşitli gruplar ya da bireylerin bilgi ve tutumlarına, görüşlerine, eğilimlerine yönelik bir araştırmada, toplumsal inşa süreçlerinin araçları olarak yıllarca kullanılan epistemolojilerin tümüyle görmezlikten gelinmesi, her türlü "bilimsel" , "ticari" "propagandif-reklamcı" aracın büyük

anlamaları paylaşmıştır.



harcamalar ve kitle iletişim araçları/ medya ile kullanıldığı bir zamanda naif bir bakış olacaktır. Buna karşın ve bununla birlikte, tarihsel olarak ortaya çıkarılan ve sömürü, yönlendirme ve gerçeğin toplumsal olarak inşası amacıyla kullanılan her bir aracın da deşifre edilmesi ve aynı zamanda kullanılabilir hale getirilmesi, bilme ediminin özgürleştirilmesi süreci için bir gerekliliktir. Bu konuda sıklıkla dile getirildiği görülen indirgemeci ya da toptancı yaklaşımların gerçeğe erişme ya da ezilen kesimlerin sorunlarını çözme açısından anlamlı sonuçlar üretmesini beklemek olası görünmemektedir. Kuşkusuz kişilerin bireysel yeterlikleri ve eleştirel pedagojinin temel ilkeleri ve kavram setlerinin, bilimsel bilgiyi edinmek ve üretmek konusunda bir ufuk ve kavrayış sağlama olanağı bulunsa da, özgürleşme mücadelesi veren bireylerin karşılaştıkları ve üstesinden gelmek istedikleri sorunlar konusunda genel ilkeler ve perspektif dışında, “sözcükleri ve dünyayı” araştırma konusunda araştırma yaklaşımları, yöntem ve teknikleri”ne ilişkin bilgi edinmeleri ve deneyim kazanmaları da önemlidir.

Günümüzde özellikle üniversitelerde ve şirketlerde kurumsallaşmış araştırma süreçlerine katılanlar ve özellikle medya üzerinden araştırmaların ürünlerini kullananlar olarak; “pozitivist” bir yaklaşımın bize herkes için ve her zaman geçerli olduğunu iddia edecek, kuşku duymamız gereken yanıtlar vereceğini söylemek başlangıçta doğru gelebilir. Ancak, bir başka “pozitivistleşmiş” postulanın da günümüzde ortaya çıkan ve “gerçekliğe ilişkin algıyı kontrol etme” konusunda büyük ilerleme kaydetmiş piyasa güçleri ve otoriter devlet yapılanmaları karşısında “çaresizliği inşa etmek” ya da bu yönde çaba harcayan kaderciler, muhafazakar güçlere yardımcı olmak gibi bir işlev üstlendiği de ileri sürülebilecek hale gelmiştir.

Türkiye’de toplumun büyük ölçüde politize olmasına karşın, politik özne kimliğinden oldukça uzak bireylerin yoğun bir şekilde iktidar tarafından ve bazen

de diğer güç merkezleri tarafından yönlendirilmesi ve kutuplaşmanın artması ile diyalog zemininin de azalması, demokratik toplumsal gelişmenin, eleştirelilik ve praksisin kazandırabileceği bilinçten yoksun kalması sonucunu da doğurmaktadır. Bu nedenle, epistemolojik yaklaşımın gündelik yaşam sorunları ve gündemleri kadar siyasal yaşama ilişkin de ortak-etkileşimli sonuçları, doğurguları bulunmaktadır. Yeterli yurttaşların oldukça belirginleşmiş bir yaşam ve siyasal alan tutumları bulunsa da, bunların önemli bir kısmı, içinde yaşadıkları maddi koşullar tarafından belirleniyor olsa da, bu öğrenme ve yaşam koşulları sonucu ortaya çıkan tutumlar ve bilme edimleri müdahale edilebilir, değişebilir niteliktedir. Tek bir doğrunun herkes için geçerli olmadığı ve bu bakımdan mutlak doğrular yerine düşünümsel bir analiz ve görelî gerçeği anlamak dışında, insanın dünyayı anlama ve açıklama yeterliğinin praksis yoluyla değişebileceği uzun zamandır ve yaygın bir şekilde eleştirel teori içinde dile getirilmektedir. Bireyleri, eylemleri üzerinde düşünmeye götürecek araçlardan biri de, hem kendi eylemlerini hem de iletişim içinde olduklarını, kendilerine seslenenleri anlamalarını sağlayacak eleştirel, üretken kavramlarla düşünebiliyor olmaları, yaşamlarını gözden geçirmeye ve sorunlarını çözmeye yardımcı olacak diyalogu kurabilecekleri özneler ile karşılaşabilmeleridir. Burada sözkonusu olabilecek handikap ise, çeşitli nedenlerle yaşamları boyunca nesneleştirilmiş bireylerin, yeniden bu kez özgürleşme adına kendilerini yabancı görecekları, aslında yeniden nesneleşme yaşayabilecekleri bir alana çağrılmaları durumudur. Bireylerin etraflarındaki ve zihinlerindeki kuşatmayı yıkıp, özgürleşme arayışına çıkmaları kendi yaşantıları üzerinden değilse, açık, özgür ve eşitlikçi anlayışa sahip ve özgürleştiren bir nitelikte değilse yabancılaştırıcı ve nesneleştirici, başka bir deyişle insandışılaştırıcı olacaktır. Özgürleşme ya da eleştirel bilinç arayışlarının toplumsal çerçevede insandışılaştırıcı bir bağlamla sonuç-

lanması ironik olmaktadır. Bu nedenle, eleştirel pedagogların/eğitimcilerin ya da radikal pedagogların ve öğretmenlerin bireylerin gündelik yaşamlarına, toplumsal ve siyasal yaşamlarına ilişkin konularda olduğu denli bilgi edinme ve araştırma süreçlerine ilişkin de yeterince bilgili olmaları gerekir (Freire, 1998).

### Sonuç Yerine

Yetişkin bireylerin kendilerine söylenen yalanları tanıyabilmeleri ve deşifre edebilmeleri, bunlara uygun karşılık verebilmeleri bilgi kaynaklarına ilişkin tutumlarının ve epistemolojik yaklaşımlarının bir sonucu olacaktır. Dünyaya ilişkin konularda, dünyevi, maddi - materyalist zeminden ayrılan bir düşünme şekli istemese de kendisine yönelecek yanıltıcı beyanları, yalan ya da yanıtlar içeren politik söylemleri davet etmeye uygun olacaktır. Siyaset meydanları, televizyon, radyo ve internet kanalları üzerinden her gün her dakika yalanlar söyleyen ya da halkın dünyayı kendilerinin (ya da hizmet ettiği iktisadi-toplumsal grupların) gözünden görmelerini sağlamaya çalışan siyasetçiler ya da profesyonel meslek adamları/kadınları karşısında kendilerini savunmalarına yardımcı olacak olan eleştirel bilinç ve eleştirel bilme biçimidir. Ancak, gerek eleştirel bilincin gerekse eleştirel bilme biçiminin (eleştirel epistemolojinin) kendiliğinden, doğal bir tercihle edinilebilecek bir bilgi ya da eğilim, seçenek olmadığı da açıktır. Eleştirel bilinç ve eleştirel bilme (bilimsel bir yaklaşım olarak eleştirel epistemolojik yaklaşım) nasıl kazanılabilir ve nasıl kullanılabilir? Bu konuda, eleştirel pedagog ve araştırmacıların ve diğer eleştirel sosyal bilim alanlarından öznelerin birbirinden farklı önerileri olabilecektir ve olmaktadır. Ancak bunların ortak bazı ilkeler ve kavramlar, tutumlar ve davranışlar çerçevesi içinde olması beklenebilir ki bunların bir kısmı bu yazının çerçevesi içinde belirtilmeye çalışılmıştır.

Ezme-ezilme süreçleri ve bireylerin bilme edimleri yoluyla kendilerine yabancılaşmaları ve nesneleşmelerine müdahil olabilmek için, eleştirel peda-

goji alanının epistemolojik önermeler geliştirme boyutuna daha çok emek verilmesine gerek duyulduğu görülmektedir. Ancak bu sürecin ve müdahilliğin çok boyutlu olduğunu unuttuğumuz ve üzerinde uzun yıllar kolektif bir düşünme yaratamadığımızda, bir diyalog ve praxis ürünü ortaya çıkaramadığımızda bilinçli katılımcı özneler ya da araştırma özneleri diyebileceğimiz bir topluluğu geniş bir çevrede görme olanağını da kaçıracağımızı ileri sürmek çok iddialı bir söylem olmayacaktır.

### Kaynakça

- Apple, M. W. (2004). *Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar*. Ankara. Eğitim Sen Yayınları.
- Bernal, D. D. (2002). Critical Race Theory, Latino Critical Theory, and Critical Raced-Gendered Epistemologies: Recognizing Students of Color as Holders and Creators of Knowledge . *Qualitative Inquiry*. Vol. 8 (1), 105-126. <https://doi.org/10.1177/107780040200800107>
- Bourdieu. P. (1996a). Rahatsız Eden Bir Bilim. P. Bourdieu. *Toplumbilim Sorunları*. Çev. I. Ergüden. İstanbul. Kesit Yayıncılık. 19-34.
- Bourdieu. P. (1996b). Kamuoyu Yoktur. Çev. H. Tufan P. Bourdieu. *Toplumbilim Sorunları*. Çev. I. Ergüden. İstanbul. Kesit Yayıncılık. 19-34.
- Freire, P. (1991). *Ezilenlerin Pedagojisi*. Çev. D. Hattatoğlu ve Erol Özbek. İstanbul. Ayrıntı Yayınları.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom. Ethics Democracy and Civic Courage*. Lanham, Maryland. Rowman and Littlefield Publishers, Inc.
- Kincheloe, J. L. (2008 ). *Knowledge and Critical Pedagogy. An Introduction*. Dordrecht, The Netherlands. Springer.
- Wuf, C. (2010). *Eğitim Bilimi. Yorum-samacı Yöntem Görgül Araştırma Eleştirel Teori*. Ankara. Dipnot Yayınları.

# AKADEMİK TEŞVİKTE ÜÇÜNCÜ PERDE: “İŞLETME HASTALIĞINA TUTULMUŞ” AKADEMİDE “MARIO AKADEMİSYENLERİN” “HİPERUYUMLULUK SENDROMU” ÜZERİNE

Çağlar Kaya<sup>1</sup> & Ahmet Duman<sup>2</sup>

caqlarkaya@mu.edu.tr / aduman@mu.edu.tr

**A**kademisyenlerin yapmış oldukları bilimsel faaliyetlerden ek gelir sağladıkları bir uygulama olan akademik teşvik programı iki yılı aşkın bir süredir yürürlüktedir. Teşvik uygulamasının başladığı zamanlarda bu uygulamanın çeşitli sorunlar yaratacağına ilişkin bazı tahminlerde bulunmuştuk. Hatta bu tahminlerden bazıları uyarı niteliğindedir. Nitekim süreç ilerledikçe tahmin ettiğimiz şeylerin gerçekleştiğini, hatta tahminlerimizden daha fazla sorun ortaya çıktığını gördük. Burada, “biz söylemiştik!” demenin bir anlamı yoktur. Ancak akademinin geleceği üzerine kafa yoran kişiler için bu uygulamanın akademiye sorunlar yarattığını ve gelecekte daha çok sorun yaratacağını tahmin etmek hiç de zor değildir.

Akademik teşvik ödeneğinin Türkiye’de nitelikli bilimsel faaliyetleri artırmak amacıyla ortaya çıktığı iddia edilmektedir. Ancak daha önce de belirttiği-

miz gibi (Kaya ve Duman 2016, Kaya ve Duman 2017) bu uygulama, bilimsel faaliyetlerde nicelik artışından öteye gidememiştir. Bilimsel araştırmalarda zaten yeterince önemsenmeyen nitelik boyutu, birçok araştırmacı tarafından raflarda tozlanmaya bırakılmıştır. Üstelik niceliğe verilen önemin artması akademiye yaşanan sorunlardan yalnızca bir tanesidir. Akademisyenin emeğinin metalaştırılması, akademinin işleyişinde neoliberal düşüncenin temel alınmasıyla birlikte kamusal olan her şeyden vazgeçilmesi, puan toplamak amacıyla etik olmayan durumların ortaya çıkması gibi sorunlar da gözlemlenebilmektedir. Muhtemelen bu sorunlar gün geçtikçe yoğunluğunu artıracak, bir kartopu gibi büyüyerek gelecekte akademi için daha ciddi sorunlar yaratacaktır.

Bu yazıda, belirtilen sorunlar temel alınarak akademinin geleceği üzerine bir tartışma yapılmıştır. Bu tartışma, daha

1 Arş. Gör., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi  
2 Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

önce akademik teşvik üzerine yazdığımız yazıların devamı niteliğindedir. Bu nedenle yazıda akademik teşvik uygulaması ile geçirilen iki yılın kısa bir değerlendirmesi yapılmıştır. Yazıda üç temel noktaya değinilmiştir: Akademik teşvik uygulamasına gösterilen uyum, uygulama ile birlikte ortaya çıkan etik olmayan durumlar ve akademik teşvik bağlamında akademinin neoliberal geleceği. İlk olarak akademik teşvik uygulamasına neden bu kadar çabuk uyum sağladığımızı yanıt aranmıştır.

### **Bir Akademik Teşvik Daha Almaz mıydınız?**

Akademik teşvik uygulaması, akademinin büyük bir çoğunluğu tarafından sorgulanmadan kabul edilmiştir. Uygulamanın günümüzde yarattığı sorunlar ya da gelecekte yaratacağı sorunlar üzerine pek düşünülmemiştir. Bir anda akademisyenler emeklerinin puan olarak karşılığını bulmaya ve bu puanların sonucunda ne kadar para alacaklarını hesaplamaya koyulmuştur (Kaya ve Duman 2016).

Akademinin genelinin neden böyle davrandığına ilişkin yanıt arayışını, Baudrillard'ın (2015) hiperuyumluluk olarak adlandırdığı kavramla güçlendirebiliriz. Hiperuyumlulukta kitleler bir şeyi direnmeden tüketmeye başlarlar. Bu tüketim öyle bir hal alır ki artık her şey bir gösteriye dönüşür. İnsanlar kendilerine gönderilen şeyleri gösteri haline getirerek gönderilen şeyin asıl amacından sapmasına neden olurlar. Gönderilen şeyin anlamını sorgulamak ya da ona karşı direnmek yerine hızlı bir güdülenme ile gönderilen şeyi benimseme söz konusudur.

Akademik teşvik uygulamasıyla geçirilen iki yıl düşünüldüğünde, akademisyenlerin hiperuyumlu oldukları söylenebilir. Baudrillard'ın (2015) düşüncelerini kanıtlarcasına, akademik teşvik yeterince sorgulanmamıştır. Üzerine biraz düşünüp direnmek yerine, uygulama çabuk bir şekilde benimsenmiştir. Akademik teşvik uygulaması, sihirli ve tü-

ketilen bir gösteriye dönüşmüştür. Artık bir gösteri halini aldığı için amacından da sapmıştır. Amacı niteliği artırmak olduğu iddia edilen bir uygulama tamamen nicel amaç ve güdülenmelere hizmet eder olmuştur.

Sorgulamadan tüketilen şeyler, bir gün mutlaka aniden sona erecektir. Bu tüketimin trajikomik yanı ise tüketenlerin bunu bilerek tüketimlerine çılgınca devam etmeleridir. Tüketimlerinin altında yatan şey de şu düşüncedir: "Tüketmemizi isteyen siz değil misiniz? - Alın işte her şeyi yararsız ve saçma sapan bir şekilde ve giderek daha çok tüketeceğiz." (Baudrillard, 2015). Akademisyenler de akademik teşvik puanı toplamak uğruna artık ne yaptıklarının ve ne olduklarının farkında olamamaya başlamışlardır. Bu durum akademinin zamanla kendi kendini yok etmesine neden olacak ögelerden biridir.

Baudrillard'a (2015) göre kitlelerin bu tüketim şekli, toplumsallığı bir meta haline getirmektedir. Her geçen gün toplumsaldan biraz daha fazla alma ve tüketme isteği onun varlığını tehlikeye sokmaktadır. Tepkisiz kitleler kendileri için çizilmiş toplumsal adlı yolda yürüyerek onun mantığını ve sınırlarını aşmaktadırlar. Sonuç olarak hiperuyumluluk yıkıcı bir davranışa dönüşürken toplumsal adlı bu bina da çökecektir.

Hiperuyumluluk, akademisyenlerin sunulanı hızlıca tüketmesini açıklayan genel bir kavramdır. Ancak daha detaylı bir değerlendirme yapıldığında, akademinin işletme hastalığına tutulduğu söylenebilir. Gaulejac (2013) bizleri "işletme hastalığının" artık bir salgın haline geldiği konusunda uyarmaktadır. Öyle ki bu hastalık neredeyse kamunun tüm alanlarına yayılmaktadır. Bu hastalığın en önemli belirtilerinden biri kamuda performansın sayısal sonuç takıntısı ile değerlendirilmesidir. Akademik teşvik uygulaması ile akademinin de işletme hastalığından payını aldığı görülmektedir. Türkiye'de yükseköğretim kurumları artık özel şirketler gibi çalışma eğilimi göstermektedir.

Örgütler pozitivist ve faydacı bir anlayışa indirgenemeyecek kadar önemli, antropolojik yasalara tabi insan toplulukları olarak ifade edilirler. Ancak “işletme ideolojisi” örgütleri bireylerin eylemlerini anlamlandırma çabasından uzak bir şekilde bireyi bir üretim faktörü olarak görüp onu insan kaynağına dönüştürmektedir. Bu durum işletmenin ve işletme ideolojisinin bir iktidar aracı olarak kullanılması anlamına gelmektedir (Gaulejac 2013).

Akademisyenlerin işletme mantığı ile sayısal sonuçlar üzerinden teşvik edilmesi hastalıklı bir düşüncedir. İktidar akademiyi nicelik üzerinden değerlendirme çabasını sürdürmektedir. Bu çabanın sonucunda işletme ideolojisini temel alan uygulamalar sunmaktadır. Sunulan uygulamalar da hastalığın etkisinde olan akademisyenler tarafından hızlıca tüketilmektedir.

Bu tartışmaya sonuç olarak, akademik teşvik uygulamasına yönelik daha önceki ifadelerimize başvurabiliriz: “Akademisyenlerin sorun yaratan/yaratabilecek bu durumlara dikkat etmemeleri ve bu uygulamaya ilişkin bazı önemli soruları sormamaları, onların “faydacı” bir yaklaşımla bu sistemi çabucak öğrenip benimsediklerini bizlere göstermektedir.” (Kaya ve Duman 2016). Burada akademi toplumsalı, akademisyenler de bireyleri temsil etmektedir. Akademik teşvik ise toplumsaldan istenenin bireysel olarak hızlı bir şekilde tüketilmesi anlamına gelmektedir. Bu mantıksız ve hızlı tüketim, akademinin çöküşünü hızlandıran bir yapıya sahiptir. Özetle işletme hastalığı akademiyi içten içe tüketmektedir.

### **Aramızda Etiğin Lafı mı Olur?**

Akademik teşvik uygulamasındaki sorunların çokluğu Yükseköğretim Kurulunun da (YÖK) dikkatini çekmiş olacak ki bu yılın başında YÖK üniversitelere bir uyarı yazısı göndermiştir. Bu yazıda akademik teşvik uygulamasının amacına ilişkin çarpıcı ifadeler kullanılmak-

***Hiperuyumluluk, akademisyenlerin sunulan hızlıca tüketmesini açıklayan genel bir kavramdır. Ancak daha detaylı bir değerlendirme yapıldığında, akademinin işletme hastalığına tutulduğu söylenebilir. Gaulejac bizleri “işletme hastalığının” artık bir salgın haline geldiği konusunda uarmaktadır. Öyle ki bu hastalık neredeyse kamunun tüm alanlarına yayılmaktadır. Hastalığın en önemli belirtilerinden biri kamuda performansın sayısal sonuç takıntısı ile değerlendirilmesidir. Akademik teşvik uygulaması ile akademinin de işletme hastalığından payını aldığı görülmektedir. Türkiye’de yükseköğretim kurumları artık özel şirketler gibi çalışma eğilimi göstermektedir.***

tadır. Uyarı metnine göre akademik teşvik uygulaması, “nitelikli akademik faaliyetleri teşvik ederek akademik faaliyetlerin niteliğini yükseltmek, ülkemizin kalkınma yolunda ilerleyişine katkı sağlamak, bu yolla ülkemizin bilimsel düzeyini uluslararası düzeyde görünür kılmak gibi önemli amaçları taşımaktadır.” Ancak akademik teşvik ile geçen iki yıl evdeki hesabın çarşıya uymadığını acı bir şekilde bizlere göstermiştir.

Üniversitelere yapılan uyarıda yaşanan bazı sorunlara vurgu yapılmaktadır. Bu sorunlar aslında bu sistemin hiç de sağlıklı bir şekilde ilerlemediğini göstermektedir. Sorunlar incelendiğinde aslında kötüye doğru bir gidişin olduğu görülmektedir. Bundan iki yıl önce kaleme aldığımız yazıda, akademik teşvik uygulamasının neoliberal bir söylem çerçevesinde performans dayalı bir ücretlendirme sistemi olduğunu ifade ettik (Kaya ve Duman 2016). Yine bu yazıda akademik teşvik uygulamasının çeşitliliğe yapmış olduğu vurgunun, akademisyenlerin kolaylıkla suiistimal edebilecekleri bir durum yaratabileceğini belirtmiştik. YÖK’ün yapmış olduğu uyarı da tahminlerimizi doğrular niteliktedir. Bu kötüye gidişi bir anlamda



resmeden YÖK'ün yazılı uyarısının bir bölümünde şu ifadelere yer verilmiştir:

“Sadece akademik teşvik ödeneğine başvurabilmek adına kitap veya dergiler çıkarılması, uygun niteliği haiz olmayan yayınevlerinde kitaplar veya dergiler yayımlatılması, uluslararası niteliği olmayan kitapların uluslararası olarak bildirilmesi, uygun niteliği haiz olmayan sempozyum/kongre/konferans düzenlenmesi ve bunlara bir şekilde uluslararası nitelik kazandırılmaya çalışılması, haksız faaliyet ortaklığı yapılması, başvuru sahiplerinin alanıyla ilgili olmayan faaliyet bildirimlerinde bulunulması, ‘akademik teşvik yönetmeliğine uygun’ ibareli kongre ve dergi ilanlarına sıkça rastlanması gibi bilimsel etiğe uygun olmayan birçok duruma maalesef rastlanmaktadır. Böyle bir durum çok yaygın ve genel olmamakla birlikte akademik teşvik ödeneğinin ruhuna uygun olmayıp akademik camiaya ve bilime katkı sağlayacağı yerde akademinin yozlaşmasına sebep olma ihtimali barındırdığından sarfınazar edilemeyecek derecede mühim bir meseledir.” (Anadolu Ajansı 2018)

Burada akademisyenlerin bu şekilde davranışlar sergilemesi mi yoksa bu davranışları sergileyen akademisyenlere böyle bir uyarının yapılmış olması mı daha utanç vericidir? Bu sorunun cevabı okuyucuların vicdanına bırakılmıştır. Ancak net olarak söylenebilecek şey şudur: Akademik teşvik ödeneği, teoride ne kadar niteliğe odaklanırsa odaklansın, uygulamada bilimsel etiğe uymayan durumlar yaratmaktadır. Bu nedenle bilimde, bilgi üretiminde veya akademiye akademik teşvik ödeneği ile nitelik arayışına girmek başarısız olmaya mahkûm bir çabadır.

Uyarıda da belirtildiği gibi akademik teşvik nedeniyle etik olmayan durumlara rastlanmaktadır. Nitekim son iki yıldır düzenlenen “uluslararası” kongrelerin (özellikle eğitim bilimleri alanında yapılanların) programlarına şöyle bir göz atıldığında etik olmayan durumların ne kadar somut ve sıradan bir hal aldığı

görürecektir. Bu kongrelerde kongreleri düzenleyen akademisyenlerin bildiri sayıları bir şekilde beş ya da altıyı bulmaktadır. Bu sayede puanlarını ikiye katlayan unvanlarda tek bir kongreden tebliğ kategorisi için otuz puan toplanmaktadır. Bu bildirilerin yazarlarına bakıldığında ise bildiri hazırlatan (!) hocanın isminin sabit olduğu ve diğer yazarın veya yazarların çoğunlukla lisans, yüksek lisans ya da doktora öğrencilerinden oluştuğu görülebilir. Hatta bazı durumlarda diğer yazarın akademi ile olan tek bağlantısının ortak yazar olduğu hoca ile tanışma talihsizliği olduğu görülebilir. Bir akademisyenin puan toplayabilmek adına henüz bilimsel yöntemi öğrenme ve benimseme fırsatı bulamamış bir lisans öğrencisini uluslararası bir kongrede çalıştırması ise puan toplamada her yolun mubah olduğunu göstermektedir. Ne yazık ki bu durum öğrenci üzerinden emek sömürsünün farklı bir biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır.

YÖK'ün uyarısının haberinin yapıldığı [www.memurlar.net](http://www.memurlar.net) (2018) internet sitesinde paylaşılan bir yorum kötüyeye gidişin nedenini ve geleceğini güzel bir şekilde özetlemektedir: “Kuzuyu kurdun önüne atıp, sonra da yazılı uyarılarla, ‘aman dikkat’lerle, ‘sakın haa’larla üniversiteleri yönettiğini düşünen kurumumuz.” Uygulanan sistem bir şekilde işlemeye devam etmektedir ve yaşanan sorunlara bu tarz uyarılar ile çözüm üretmek mümkün değildir. Sorunlar, daha çok sistemin temelindeki düşünce yapısından, kısacası kökeninden kaynaklanmaktadır. Bu düşünce yapısı ise artık iyice vahşi sonuçlar doğuran neoliberalizmden başka bir şey değildir.

### **Akademik Neoliberal Geleceği Üzerine**

Akademik teşvik uygulaması yürürlüğe girdiği andan itibaren bir araç olmaktan çıkmıştır. Zaman geçtikçe de birçok kişi tarafından çok önemli bir hedef olarak benimsenmiştir. Bunun sonucunda bilimsel araştırmalarda nitelik arayışı, samanlıkta iğne aramaktan farksız bir



hale gelmiştir. Sayıların üstünlüğü de akademinin başarısı olarak nitelendirilmiştir.

Nicel olarak artış gösterme yalnızca bireyler tarafından benimsenen bir durum değildir. Yükseköğretimin son yıllardaki hedeflerine bakıldığında, bu hedeflerin temelinde bilginin üretiminde sayısal verilerin üstünlüğüne inanmanın yattığı görülebilir. Niceliğe yapılan bu vurgunun yanında ısrarla nitelikten bahsedilmektedir. Ancak uygulamalara bakıldığında nitelik yalnızca metinlerde adı geçen bir rüya olmuştur. Yükseköğretimde niceliğin zaferine yönelik belirtiler YÖK tarafından yayımlanan herhangi bir belge incelendiğinde rahatlıkla görülebilir.

Son yıllarda sıklıkla duyduğumuz ve neredeyse geleceğe yönelik tüm planların temelini oluşturan 2023 Hedefleri, artık yükseköğretimin de temelini oluşturmaktadır. Bu hedeflerin içeriğine bakıldığında ise rekabet, performans, kalite, inovasyon, ekonomik büyüme, kalkınma, nitelikli insan kaynağı vb. (YÖK Yüksek Öğretim Dergisi 7. Sayı 2018) kavramların kullanıldığını görmek mümkündür. Bu kavramlar neoliberalizmin sevdiği ve sürekli kullandığı kavramlardır. Bu nedenle aldığı kararlar ile akademiye şekillendiren YÖK'ün neoliberal bir zihniyet ile hareket ettiğini söylemek yanlış olmaz.

YÖK'e göre yükseköğretim sisteminde son on yılda yaşanan sayısal gelişmeler, sayısal olarak büyüme olarak nitelendirilmektedir. Bu büyüme süreci gelişimini tamamlamıştır. Artık nitelik ve kalite bakımından gelişmenin zamanı gelmiştir (!). Bu yönde atılan adımlar ise Yükseköğretim Kalite Kurulunun oluşturulması ve Misyon Farklılaşması odaklı ihtisaslaşma projeleri olmuştur (YÖK Yüksek Öğretim Dergisi 7. Sayı 2018). Artık yükseköğretim, sürekli küresel rekabet ve performansın artırılması gibi hedeflere boğulmuştur. Burada kalitenin ve niteliğin artırılmasına yö-

nelik söylemler ise neoliberal zihniyetin işleyişini hızlandırmak için kullanılan paravan kavramlar özelliğini almıştır.

Akademik teşvik uygulaması performansın neoliberal bir düşünce yapısıyla değerlendirilmesine yönelik atılan adımlardan biri olmuştur. Buna benzer şekilde yukarıda adı geçen projeler de akademiye kalite ve niteliğin neoliberal bakış açısıyla değerlendirilmesine zemin oluşturacaktır. Çünkü söylemleri sürekli performans çerçevesinde ortaya çıkan bir sistem, kaliteyi de mutlaka nicel sonuçlara göre değerlendirecektir. Nitelik, daha önce de belirttiğimiz gibi, kâğıt üzerinde yer alacak bir kavram olarak kalacaktır.

Giroux'ya (2017) göre neoliberalizme damgasını vuran şeyler kamusal değerlere, kamu mallarına ve kurumlarına duyulan güvensizlikle birlikte pazar ideolojisinin şüphe duyulmadan kabul edilmesidir. Bugün Türkiye'de yaşanan durum da budur. Pazar ideolojisi akademinin tüm alanlarında saçaklanmaya devam etmektedir. Bu süreç yükseköğretimde kamusal olan her şeyin yok olmasına neden olmaktadır. Akademisyenleri birer Mario'ya (Kaya ve Duman 2017) dönüştüren ideoloji de pazar ideolojisidir.

Neoliberal düşüncenin akademiye yerini sağlamlaştırmak adına ortaya çıkan akademik teşvik uygulaması, pazar ideolojisinin bir ürünü olarak değerlendirilmelidir. Böyle değerlendirildiğinde teşvik uygulamasının işleyişi (kabaca para için puan toplama) ile altında yatan düşünce yapısı arasında tutarlılık olduğu görülebilir. Burada tutarsız olan şey, yukarıda tartışıldığı üzere, akademisyenlerin sorgulanması gereken bir sistemi tek lokmada mideye indirmesidir. Akademisyenler, pazar ideolojisinin ürünü olan bir uygulamayı neden hiç şüphe duymadan kabul etmiştir?

Bu kabul edişte en büyük etken akademisyenlerin maaşları ve akademisyenlere kurumları tarafından verilen/

verilmeyen maddi desteklerdir. Türkiye'deki akademisyenlerin maaşları birçok ülkenin akademisyen maaşlarına oranla düşüktür. Bu düşüklük öğretim üyeliğine giriş aşamasında da kıdemli öğretim üyeliği aşamasında da aynıdır. İlk bakışta, akademisyenlerin yıllık gelirleri diğer kamu çalışanlarının yıllık gelirleri ile karşılaştırıldığında görece yüksek görünebilir. Ancak diğer ülkeler ile karşılaştırıldığında akademisyenlerin yıllık gelirlerinin hala düşük olduğu görülmektedir. Gelir düzeyi düşük olan akademisyenler ek gelire muhtaç bıraktığı için akademik teşvik hemen kabul edilen bir uygulama olmuştur.

Bununla birlikte akademisyenler bilimsel faaliyetlerde ek harcamalar yapmaktadır. Ancak artık akademik teşvik nedeniyle bu harcamalar çalıştıkları kurum tarafından desteklenmemektedir. Önceki yazımızda (Kaya ve Duman 2016) belirttiğimiz gibi fakülteler akademik teşvikten elde edilen ek geliri gerekçe göstererek yolluk ve yevmiye desteklerini büyük oranda azaltma yoluna gitmiştir. Bu durum akademik teşvikten elde edilen gelirin daha değerli gibi görülmesine neden olmuştur.

Akademisyenlerin yolluklu-yevmiyeli görevlendirilmelerine ilişkin yaşanan son gelişmeler artık fakültelerin bilimsel faaliyetleri desteklememeye yönelik adımlar attığını göstermektedir. 2018 yılının başlarında olmamıza rağmen fakülteler, yönergeleri gerekçe göstererek yurtiçi ve yurtdışı görevlendirmelerde öncelikle üniversite dışı destek programlarına başvurulmasını destek alınamaz ise ilgili birimlere destek için başvurulması gerektiğini belirtmektedir. Akademisyenlerin kamuya yaptıkları hizmetin desteği artık çalıştıkları kamu kurumundan gelmemektedir.

Belirtilen bu nedenler akademisyenlerin mağdur veya kurban olduğu şeklinde anlaşılmalıdır. Çünkü bu yorumlar yalnızca mevcut durumun akademisyenlerin yönünden maddi bir bakış açısı ile anlama çabasıdır. Halihazırda işleyi-

şini sürdüren ve sorgulanması gereken bir uygulama bulunmaktadır. Uygulamayı ortaya çıkaranlar kadar uygulamanın sürdürülmesinde rol oynayan akademisyenler de sorgulanmalıdır. Arzı sürekli hale getiren en önemli etkenlerden biri talebin de sürekli olarak var olmasıdır.

Neoliberal uygulamalar akademinin içerisinde gün geçtikçe daha çok yer almaktadır. Akademik kadrolar düzenlenirken, öğrenciler yükseköğretim kurumlarına yerleştirilirken, üniversitelerin yapısı gözden geçirilirken neoliberal düşünce sürekli karşımıza çıkmaktadır. Birçok alanda varlığını gösteren pazar ideolojisinin en önemli uygulamalarından biri akademik teşviktir. Bu nedenle akademisyenlerin bu uygulamanın altında yatan düşünce yapısını bilerek hareket etmesi gerekir. Çünkü neoliberal düşünce bireyin iyiliğini göz önünde bulundurmaz. Bu düşünce yapısında en önemli şey pazarın varlığını sürdürmesi ve mümkünse sürekli büyümesidir. Akademi bu düşünce yapısına karşı dikkatli olmalıdır.

### Sonuç Yerine

Neoliberal bir söylem olan performans dayalı ücretlendirme salgını (Kaya ve Duman 2016) karşısında verilen bu imtihanın sonucunda Türkiyeli akademisyenlerin başarısız olduğunu söyleyebiliriz. Akademi iktidar tarafından her ne kadar niteliğe vurgu yapılsa da nicelik ezici üstünlüğünü korumaktadır. Performansın sayısal sonuç takıntısı (Gaulejac 2013) ile değerlendirilmesi yönünde atılan bir adım olarak akademik teşvik ödeneği, akademisyenleri Mario'dan farksız bir şekilde (Kaya ve Duman 2017) puan toplamaya teşvik etmektedir.

Bir şekilde işleyişini sürdüren bu sistem karşısında bu işleyiş bir sorun olarak gören akademisyenler, sorgulamanın ve anlam aramanın önemini unutmamalıdır. Giroux'un da (2017) belirttiği gibi "...yaşadığımız şu günlerde (neoli-

beralizme karşı) direniş lüks değil zorunluluktur...". Bu nedenle akademide yeni bir uygulama söz konusu olduğunda sorgusuz bir şekilde kabullenmemek gerekir. Yapılan değişikliğin olumlu ve olumsuz yönleri rasyonel ölçütler çerçevesinde değerlendirilerek masaya yatırılmalıdır. Anlamı yakalamadan ve direnmeden uyum sağlamak sistemin getireceği tüm olumsuzlukları da peşinen kabul etmek anlamına gelir. Akademinin böyle bir tutum içinde olması kabul edilemez bir durumdur.

Akademik teşvik ödeneği ile geçirilen iki yılın sonunda akademinin artık "işletme hastalığına tutulmuş bir akademi" olduğu söylenebilir. Bu hastalığın tedavisine yönelik görüşler ortaya atılmadığı süreçte de hastalık akademinin içinde yayılmaya devam edecektir. "Ya kabullen ya da dışlan" düşüncesinin (Gaulejac 2013) yarattığı korku, akademisyenleri başka bir alternatifin olmadığına inandırmaktadır. Ancak bu uygulamaya karşı geliştirilecek eleştirel bir bakış açısının ve sorgulamanın sonucunda kamusal olanın korunması ulaşılabilecek güç bir hedef değildir.

### Yararlanılan Kaynaklar

Anadolu Ajansı (2018, 19 Ocak) YÖK'ten üniversitelere 'akademik teşvik ödeneği' uyarısı. **Hürriyet**, <http://www.hurriyet.com.tr/yokten-universitelere-akademik-tesvik-ode-negi-uyarisi-40715671>

Baudrillard, J. (2015) **Sessiz Yiğinların Gölgesinde** (Çev. O. Adanır) (6. Basım). Ankara: Doğu Batı.

Gaulejac, V. (2013) **İşletme Hastalığına Tutulmuş Toplum** (Çev. Ö. Erbek). İstanbul: Ayrıntı.

Giroux, H. (2017) **Demokrasinin Krizi, Hortlayan Otoriterlik ve Yükseköğretimin Geleceği** (Çev. G. Karahan Balya). *Felsefelogos*, 21(64), 7-22.

Kaya, Ç. ve Duman, A. (2016) **Neoliberal Bir Söylem Olan Performansa Dayalı Ücretlendirme Salgını ile Türkiyeli Akademisyenlerin İmtihani: Akademik Teşvik Ödeneği**. *Eleştirel Pedagoji*, 8(45), 18-21.

Kaya, Ç. ve Duman, A. (2017) **Akademik Teşvikte İkinci Raunt: Mario Akademisyenler**. *Eleştirel Pedagoji*, 9(50), 57-61.

YÖK Yüksek Öğretim Dergisi 7. Sayı (2018) [http://www.yok.gov.tr/YOK\\_Dergisi/YOK\\_Dergi\\_07/HTML/index.html](http://www.yok.gov.tr/YOK_Dergisi/YOK_Dergi_07/HTML/index.html) adresine 10.03.2018 tarihinde erişilmiştir.

www.memurlar.net (2018, 15 Ocak) **YÖK'ten akademik teşvik uyarısı**. <https://www.memurlar.net/haber/720809/yok-ten-akademik-tesvik-uyarisi.html>

# EĞİTİMDE 'PERFORMANS SİSTEMİ' NE GETİRİYOR?

Erkan Aydoğanolu<sup>1</sup>  
erkanaydogan@gmail.com

Eğitimin bir insan hakkı olarak kabul edilmesinin ardından, sosyalizmin de doğrudan etkisiyle, gelişmiş kapitalist ülkelerde parasız, nitelikli, kamusal eğitim hakkı ön plana çıkmıştır. Ancak 1970'li yılların ortalarından itibaren etkisini hissettiren özelleştirme politikaları, her alanda olduğu gibi eğitim alanında da 'piyasa'nın belirleyiciliği ve 'serbest rekabet'in geçerli olduğunu savunmuştur. Bu dönemden itibaren ekonomilerin daha rekabetçi bir nitelik kazanmasının temel koşulu olarak, başta eğitim hizmetleri olmak üzere, sermaye için 'yüksek kazanç' sağlanabilecek kamusal hizmetlerin sunumu ve işleyişi açısından piyasa ilişkileri içine çekilmesinin gerektiği ileri sürülmüştür.

Kapitalizmin gelişim sürecine baktığımızda, varlığını tehdit eden çelişkilerle baş edebilmek ve içinde bulunduğu bunalımı aşabilmek için, bir yandan sürekli yeni üretim ve yönetim biçimleri geliştirirken, diğer taraftan emeğin bütünsel denetimini sağlamaya çalıştığı görülür. Günümüz kapitalizminin son

dönemde benimsemiş olduğu araçların (yönetişim, toplam kalite yönetimi, insan kaynakları yönetimi, performans değerlendirme vb) temel amacı, emekçilerin temel güvence ve haklarını hedef alarak, emeğin sermayeye olan bağımlılığını daha da arttırmaktır.

## Performans Değerlendirme Nedir? Hangi Amaçla Yapılır?

Performans; herhangi bir görevin gereği olarak önceden belirlenen standartlara uygun davranışların gösterilmesi ve beklenen amaçlara yaklaşma derecesini ifade eden bir kavramdır. Performans değerlendirme ise; kişinin bireysel yetenekleri, çalışma temposu, iş alışkanlıkları, davranışları ve benzer niteliklerini diğerleri ile karşılaştırarak yapılan değerlendirmeler bütünü olarak tanımlanır. Özellikle ücret belirlemelerinde uygulanan yöntem, son yıllarda çalışma ilişkilerinin her alanında uygulanmaya başlanmıştır. Performansa göre ücret, rekabeti esas alır. Rekabetin yaşamın her alanında etkin olduğu, işletmelerde işçileri rekabete koşullandıran ve kaçı-

<sup>1</sup>. Eğitim Sen Eğitim Uzmanı, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Doktoru

nılmaz olarak haklarını kaybetme noktasına getiren tehlikeli bir yöntemdir.

Performans değerlendirme, Uluslararası Standartlar Kurumu'nun (ISO) etkili bir prosedürü olarak her işletme, makine, kısım, alan, alet, işçi, kamu emekçisi, şef, müdür ya da kurumun saatlik, günlük, haftalık, aylık 'verimlilik ölçüm istatistikleri' ile yapılmaktadır. Bu ölçümler ISO kriterleri olarak belirlenir. Ölçümler, fiziki olduğu kadar, duygu ve düşünce gibi biyolojik olarak da yapılabilmektedir.

Ücretin en genel anlamıyla kişinin emeği karşılığında ödenen bedel olduğu düşünülürse, bu bedelin hangi ölçütlere göre belirlenmesi gerektiği sorusuyla karşı karşıya kalınır. Yaptığı işe yıllarını verenlerin mi, çalışma hayatında yeni olmasına rağmen daha hızlı ve yoğun çalışan, bu çalışması sonucunda yöneticilerin/amirlerin takdirini kazananların emeği mi daha değerlidir?

Günümüzde sermayenin, emekçilerin işi yapış yöntemleri, çalışma hızları, becerileri ve bilgilerini kullanma biçimi üzerinde sağladığı denetim, işin yoğunluğunu arttırmayı ve emeğin verimlilik oranını yükseltmeyi hedeflemektedir. İşin yapılış biçiminin ayrıntılı kurallara bağlanması, mal ya da hizmet üretimi sürekli arttırılarak iş yoğunlaşması (birim zamanda daha çok iş yapılması) garanti altına alınmaktadır.

Performans değerlendirme uygulamaları ile çalışma hızı ve verim artışının gözlenebilir olmasına çalışılır. 'Ne kadar çalışırsan o kadar karşılığını alırsın' ilkesine dayandırılan bu sistemde amaç, çalışanlara emeğinin karşılığını alacağını hissettirmek ve böylece motivasyonlarını arttırmaktır. Kamuda uygulanan 'eşit işe eşit ücret' ilkesi ile çelişen bu uygulama, aynı değerde işi yapanların, farklı ücretlendirilmesi gibi tehlikeli bir durumu da beraberinde getirecektir. Performans değerlendirme sistemi genellikle 'performans ücreti' olarak bilinmesine karşın, çok daha kapsamlıdır.

Genellikle fabrika sistemi içinde kullanılan ve işçiler arasında acımasız bir rekabet yaratılmasında etkili olan performans değerlendirme sisteminin, farklı bir alan olan kamuda da uygulanmaya çalışılması dikkat çekicidir.

### **Kamuda Performans Değerlendirme Girişimleri**

Kamuda pek çok kurumda performans değerlendirmesi uygulamalarına başlanmış, bazılarında ise henüz uygulanmaya konulmadıysa da, kısa vadede tüm kamu kurumlarında uygulanması için gerekli hazırlıklar yapılmıştır. Nitekim kamu personel sisteminin yeniden yapılandırılmasında en önemli nokta, çalışma koşullarının ve ücretlerin işyerinde uygulanacak performans ölçütlerine göre belirlenmesidir.

Türkiye'de kamu personel yönetiminde önemli bir yeri olan liyakat ilkesi, performans değerlendirme sistemi ile temelden çelişmektedir. Tıpkı genel çalışma koşullarında olduğu gibi, göreve başlama ve görevde yükselmelerde de yeterlilik ve nitelikten çok hiçbir objektif ve bilimsel nitelik taşımayan, subjektif ölçütlere göre belirlenmiş 'performans'ın ne kadar etkili ve sonuç alıcı olacağı tartışmalıdır.

Çoğu emekçinin kafasında performans değerlendirmesi ile 'Çok çalışanın daha çok kazanacağı' gibi bir yanılsama vardır. Aslında bu yanılsamanın olması bile, yürütülen propagandanın ne kadar başarıyla yapıldığının kanıtıdır. Performans değerlendirmesinin temel amacı çok çalışanın daha çok ücret alması değil, aşırı ve yoğun çalışmanın artmasıdır. Performansı düşük olanın elendiği ve sürekli performans artışının hedeflendiği bir sistemde 'daha çok kazanmak' hırsıyla hareket etmek, avcının avını ele geçirmek için kurduğu tuzağa doğru koşar adım gitmekten başka bir anlam taşımamaktadır.

Kapitalist gelişme mantığının doğal bir sonucu olarak işgücü işletme varlıkları arasında değerlendirilir. Bu durum yapılan yatırımların ekonomik anlamda



'fayda'dan çok, bir süredir kamuda da duymaya başladığımız 'maliyet-kar ilişkisi' çerçevesinde hesaplanmasını gerektirmektedir. Performans değerlendirmesi, söz konusu yatırımların 'En az maliyetle nasıl en çok çıktı sağlanabilir' ya da örneğin kamu kurumları (okullar, hastaneler vb) açısından düşünürsek 'Nasıl kendi kendine yetebilir' mantığı üzerine kurulup uygulanması açısından önemlidir.

Fabrika sistemi içinde yoğun olarak kullanılan ve işçiler arasında acımasız bir rekabet yaratılmasında etkili olan bu sistemin kamuda da uygulanmak istenmesinin çok daha vahim sonuçlar ortaya çıkarması kaçınılmazdır. Emekçilerin yaptıkları işin gereklerini yerine getirip getirmediğine ilişkin değerlendirmeler; ücret düzenlemeleri, hizmet içi eğitim olanaklarından yararlanma, yaptığı işte yükselme vb kişisel gelişim olanaklarının elde edilmesinde uygulanan sistemin temel dayanağı performans değerlendirmesidir.

Performans değerlendirmesinde kullanılan ölçüm tekniklerine gelince; hiçbir ölçüm sisteminde tek bir tekniğe ya da birkaç göstergeye bağlı kalınmamaktadır. Performans ölçüm sistemleri nesnel-öznel, nitel-nicel, kapsamlı-dar, esnek-katı, fiziki-sosyal özelliklerinden herhangi birini taşıyabilmektedir. Önemli olan nihai amaçtır ve işyerinde çalışanların kendi istekleriyle bu uygulamayı kabul etmelerini sağlamaktır.

Performans uygulamalarının emek sürecinde gözlenen en önemli etkisi, iş yükünün belirgin bir şekilde artmasıdır. Ücret başta olmak üzere hemen her şeyin gösterilecek performansla göre yapılması ilk olarak iş yükü artışını getirmiştir. Japonya'daki uygulamalar sonucunda, artan iş yoğunluğu ile işçilerin iş istasyonları arasında koşar adım gidip gelmelerine bakılarak, sürekli hızlanan çalışma temposunun işçiler açısından tam bir cehennem yarattığı görülmüştür.

Performans değerlendirmesi uygulamasında emekçiler 'yüksek performans' sergileyerek daha iyi ücret alacağını düşünürken, diğer taraftan uygulamadan bireysel değerlendirmeye dayandığından herkesin birbirinin 'rakibi' olduğu düşüncesi kendiliğinden gelişir.

Emekçiler arasında yaratılmak istenen rekabet, Japonya'da Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarında 'satei' olarak adlandırılan 'kişisel rekabet'tir. Satei, sadece geçmiş performansı değil, öncelikle ve özellikle çalışanın işi yapma istekliliği, ekip içerisindeki tutumu ve performansını artırma kapasitesi gibi büyük oranda kişiliğiyle ilgili özelliklerini de değerlendirir. Uygulamada satei, emekçilerin derecesine göre maaşının hesaplanmasında bir not olarak yönetim tarafından verilmektedir. Bu da her bir emekçinin notunu yükseltmek için kıyasıya rekabete girmelerini beraberinde getirmiştir. Bu yönüyle satei, emekçilerin sadece çalışma süreleri ve çalışma koşullarını değil, aynı zamanda tüm yaşamlarını olumsuz etkileyen, hatta onları sağlıklarından eden bir yöntemdir.

Performans ölçüm ve değerlendirme uygulamalarının emekçiler üzerinde sadece bir denetim/gözetim amacı olma niteliğinin çok ötesinde anlamları olacağı açıktır. Kamuda çalışan emekçilerin çalışma şeklinin olumlu ve olumsuz sonuçlarını değerlendirecek olan öncelikle performans sistemi olacak, performans değerlendirmesi ile elde edilen bilgiler, kamu emekçilerinin geleceğini belirleyecektir.

Performansa dayalı yönetim uygulamaları ile ilgili kurumda görev tanımından, planların hazırlanmasında, hedef ve amaçların belirlenmesine kadar ortak görüş ve onayın oluşturulması esastır. Başka bir ifade ile bu sistemin uygulanması, uygulanacak alanda çalışanların onayına, gönüllü katılımlarına bağlıdır. Eğer işyerinde çalışanlar uygulamaya rıza göstermezler ise başarı şansı hemen hemen hiç yoktur.

## Eğitimde Performans Değerlendirmenin Getirdikleri

MEB, öğretmen yetiştirme sistemi ve öğretmen istihdamını günümüzün piyasa değerleri olan 'performans', 'rekabet', 'verimlilik' vb gibi kavramlar üzerinden şekillendirmek için hazırladığı 'Öğretmen Strateji Belgesi'nin ardından, öğretmenlerin iş yükünü arttırmak ve çalışma koşullarını kendi ihtiyaçlarına göre belirlemek amacıyla, aynı işi yapan öğretmenler arasında farklı statü, özlük haklar ve ücret farklılıklarına neden olması kaçınılmaz olan eğitimde performans değerlendirme sistemini uygulamak için gerekli hazırlıkları tamamlamıştır.

MEB tarafından uygulanması düşünülen performans değerlendirme sisteminde öğretmenler, her yıl öğrenci, veli, okul müdürü ve meslektaşlarının değerlendirmeleri üzerinden puanlar alacaklar. Ayrıca ülke çapında bütün öğretmenlerin dört yılda bir merkezi sınava alınarak mesleki açıdan 'yeterli' olup olmadıkları ölçülecektir.

Öğretmenlere verilecek performans puanının yüzde 25'ini okul müdürü, yüzde 15'ini veliler, yüzde 15'ini öğrenciler, yüzde 20'sini zümre öğretmenleri, yüzde 15'ini diğer öğretmenler ve yüzde 10'unu öğretmenlerin kendilerine verecekleri puanlar oluşturacaktır. Öğretmenlerin sınava girdikleri yıl performans puanlarının yüzde 30'u sınav notu üzerinden hesaplanacak. Bakanlık, sınırlı kapasitesini zorlayarak öyle bir sistem oluşturmuş ki, dünyada benzer bir örneğini bulmak mümkün değildir.

Dünyanın her yerinde emekçilerin birim zamanda daha fazla iş yapmasını sağlayan, iş yükünü artıran, hepsinden önemlisi işgücü maliyetlerini düşürmek ve personel sayısını azaltmak için uygulanan performans sistemine 900 bini aşkın öğretmenin dahil edilmesi, öğretmenlerin tamamına yakınında büyük bir tepki ve endişe ile karşılanmıştır.

Performans sisteminin en temel özelliği, sistemin kurallarının benimsenmesi

halinde emekçilerin kendiliğinden daha fazla sorumluluk üstlenmeleri, dışarıdan talimatla değil, performans kuralı ve çalışma koşulları öyle gerektirdiği için daha fazla çalışmak zorunda kalmasıdır. MEB, performans sistemi ile her işyerinde oluşacak 'performans baskısı' ile öğretmenlerin iş yükünün artması, mevcut işleri dışında farklı işleri yapabilir hale gelmeleri, bütün bunların sonucunda daha az kişi ile daha çok iş yapmayı mümkün hale getirmeyi hedeflemektedir.

Eğitimde performans değerlendirme uygulamasıyla yapılmak istenen, çalışma ilişkilerinde tamamen koşullandırılmış, performans değerlendirmelerinde belirleyici olması beklenen 'milli ve manevi değerler' kriteri üzerinden okullarda tam anlamıyla bağımlılık ve itaat ilişkilerini geliştirmek. Performans sisteminin görünmeyen amaçları arasında öğretmenlerin iktidara, işverene olan bağımlılığını artırmak, iş güvencelerinin sürekli tehdit altında olmasından dolayı kendisinden istenilen ve önceden belirlenen rolleri oynamak zorunda bırakılmaları yer almaktadır.

Öğretmenlerin performans notu nedeniyle sürekli birilerini (öğrenci, veli, meslektaş, okul müdürü vb) memnun etmeye çalışması ciddi bir karakter aşınmasına neden olacak, mesleki ve bilimsel değerlere olan bağlılığın yerini, kaçınılmaz olarak bireysel çıkarlar ve 'sadakat' alacak. Bu durum, Türkiye'de öğretmenlerin son yıllarda yok olma aşamasına gelen mesleki saygınlığı daha da azalırken, öğretmenlerin sınıf içi özerkliğini tamamen yok edecektir.

MEB tarafından 'mesleki yeterlikler'in ölçülmesi amacıyla gündeme getirilen performans sisteminin zaman içinde, hemen her konuda 'bireysel performans'ı temel alan bir yapıya dönüşmesi kaçınılmazdır. Örneğin aynı değerde iş yapanların bireysel performanslarına göre farklı ücretler alması, özlük ve sosyal haklarda farklılaşma, çalışma koşullarının tek taraflı olarak belirlenmesi (sen-

dikaların tamamen devreden çıkması) vb gibi durumlar gündeme gelecektir.

Tüm insani değerler, 'müşteri memnuniyeti' adı altında kapitalist ticari ahlaka göre yeniden şekillendirilirken, paradan ve bireysel çıkardan başka bir şey düşünmeyen bir toplum yaratma çabaları performans değerlendirmesi uygulamaları ile yeni bir boyut kazanmıştır. 'Öğrenci odaklı eğitim' söylemi adı altında, öğrenciyi ve velisini birer müşteri, okulu üretim yapan bir fabrika, öğretmeni tedarikçi ve okul yöneticilerini de tahsildar olarak gören 'yeni girişimci' anlayışın sonucu okullarımız eğitim-öğretim yapılan kurumlar olmaktan çıkmış, piyasa ilişkileri içine çekilmiştir.

### Sonuç

Hükümetin mutlak anlamda başarısız olduğu eğitim gibi bir alanda, eğitimin niteliğinde yaşanan bozulmanın tek sorumlusu olarak öğretmenleri göstermesi, kendi siyasal sorumluluğunu gizlemekten başka bir anlam taşıyor. Bakanlık, her ne kadar performans sistemi ile 'öğretmenlerin mesleki yeterliğini arttırmayı' amaçladıklarını iddia etse de, asıl amacın 15 Temmuz sonrasında büyük ölçüde sınırlandırılan iş güvencesinin altını tamamen boşaltmak ve halkın değil 'iktidarın öğretmeni' kimliğinin oluşturulmaya çalışılması olduğu açıktır.

Performans sistemi ile öğretmenlerin mekanik birer 'bilgi aktarıcısı' ya da 'teknisyen' haline dönüşmesi, görevlerini büyük ölçüde 'kalite ve müşteri odaklı' olarak yerine getirmeye başlamalarını beraberinde getirecektir. Eğitimde yaşanan ticarileştirme ve özelleştirme pratiklerinin somut sonucu olarak ortaya çıkan bu durum, kamuda benimsenen 'şirket tipi istihdam' hedefi ve uygulamalarından ayrı değildir.

MEB'in bugüne kadar yaptığı yazılı ve 'sözlü' sınavlar, çeşitli düzeyde değerlendirmeler, yönetici ve sözleşmeli öğretmen atamalarında yaşanan

olumsuzluklar, öğretmenler tarafından kabul edilebilecek düzeyde objektif ve bilimsel bir değerlendirme yapmasının mümkün olmadığını göstermektedir. Eğitim alanındaki bütün sendikaların performans sistemine karşı çıkmasının temelinde de bu gerçek yatmaktadır.

Eğitimden başlayarak, toplumsal yaşamın hemen her alanının piyasanın ve iktidarın ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesinin kaçınılmaz bir sonucu olan eğitimde performans değerlendirme sistemi, sadece eğitim emekçilerini değil, eğitim sistemi ile ilişkili geniş bir kesimi ilgilendirmektedir.

Performans değerlendirme uygulamalarının asıl hedefinin başta eğitim alanı olmak üzere, tüm kamu hizmetlerinin tamamen piyasa ilişkileri içine çekilmesi, herkesin eğitimden ait olduğu sosyal sınıfa göre ve ekonomik gücü oranında yararlanması sürecinin somut ve önemli bir parçası olarak görmek, itiraz ve karşı çıkışları temelde ele almak gerekir.

Performans sistemi, oyunu kuranların 'avcı', oyuna dahil olanların ise 'av' haline getirildiği, oyunun kurallarını belirleyenlerin her zaman kazançlı çıktığını görmek için dünya örneklerine ve fabrikalardaki uygulama sonuçlarına bakmak yeterlidir. Performans sisteminin gerçek amacı ile ilgili doğru ve yaygın bilgilendirmeler yapıp, işyerlerinde ortak karşı çıkışlar örgütlenebilirse, oynanmak istenen bu tehlikeli oyunun daha başlamadan bozulması sağlanabilir.

# PERFORMANS DEĞERLENDİRME SİSTEMİ ÜZERİNE

Tarık Soydan<sup>1</sup>  
tsoydan@ankara.edu.tr

Türkiye’de eğitim alanında kapsamlı bir yeniden yapılandırma süreci yaşanırken performans yönetimi sisteminin gündeme gelmesi ve performans değerlendirme konusunda çalışmalar yapılması bu yeniden yapılandırmanın önemli bir boyutunu oluşturmaktadır.

Bu çalışmada performans değerlendirme sistemi, tanımı ve bağlamı, kuramsal ve kavramsal arka planı, genel olarak kamu alanında, spesifik olarak Milli Eğitim Sistemi içindeki gelişimi ile lehindeki ve aleyhindeki argümanlar/görüşler üzerinden değerlendirilmiş ve sonuç yargılarına yer verilmiştir.

## Performans Değerlendirme Nedir?

Performans değerlendirme, çeşitli kaynaklarda benzer şekilde ele alınmış ve tanımlanmıştır. Fındıkçı’ya göre (2003), “çalışanın tanımlanmış olan görevlerini belirli zaman dilimi içinde gerçekleştirme düzeyinin belirlenmesidir.” Ökmen ve Dönmez’e göre (2005), “çalışanların bireysel başarılarını ve belirli bir zaman süresindeki davranış ve tutumlarını değerlendiren ve ölçen bir süreçtir.” Sabuncuoğlu’na göre (2000), “işgörenin işinde sağladığı başarı ve gelişme yeteneğinin sistematik değerlemesidir.” Pal-

mer’a göre ise (1993), bir yöneticinin, önceden saptanmış standartlarla karşılaştırma ve ölçme yoluyla, personelin işteki performansını değerlendirme sürecidir. Performans değerlendirme aracılığıyla, çalışanların işle ilgili güçlü ve zayıf yönleri sistematik bir şekilde değerlendirilir.

Daha eski kaynaklarda performans değerlendirme, başarı değerlendirme kavramı ile karşılanmıştır. Başarı değerlendirme, bir hedefe ulaşmak için, önceden belirlenmiş ölçütlere göre, bir faaliyetin sonuçlarını, kalite açısından sayısal olarak betimlemek, böylece değerlendirilen kişinin işteki başarı derecesi hakkında bir yargıya ulaşmaktır. Bu açıdan değerlendirmenin, personelin yükseltilmesi, eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi ve eğitilmesi, başarı derecesinin ortaya koyulması, ödüllendirilmesi, ücretinin artırılması, görev yerinin değiştirilmesi, personele yeni görev verilmesi ve personelin emekliye sevk edilmesi gibi birçok amaca hizmet edeceği belirtilmiştir (Tutum, 1979 ; Canman, 1993).

Benzer bir yaklaşımla, Palmer’a göre (1993), performans değerlendirmenin iki temel amacı vardır. Bunlardan birincisi, iş performansı hakkında bilgi edin-

<sup>1</sup> Doç.Dr. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

mektir. Elde edilecek bu bilgiler; ücret artışı, ikramiye, eğitim, disiplin, terfi gibi yönetsel kararların alınmasında kullanılmaktadır. İkincisi ise, çalışanların iş tanımlarında ve iş analizlerinde saptanan standartlara ne ölçüde yaklaştığına ilişkin geri besleme sağlamaktır. Sistem ile elde edilen bu veriler, çalışanın işletmedeki geleceğine ilişkin kararların alınmasında önemli birer kaynak olarak kullanılacaktır.

Performans değerlendirmede, öncelikle, işlerin en önemli yanlarını açığa çıkararak o işleri tanımlama ve çözümü sürecine karşılık gelen iş analizleri yapılır. İş analizlerinden yola çıkılarak kişilerin o işleri en iyi şekilde yapabilmek için sahip olmaları gereken asgari nitelikler belirlenir. İş analizleri, birim analizleri, iş tanımı ve iş nitelikleri birlikte ele alınarak çalışanların performanslarını değerlendirmek üzere bir dizi standart saptanır ve kişilerin bu standartlara uygun olup olmadıkları belirlenmeye çalışılır (Palmer ve Winters, 1993).

Performans değerlendirmenin en önemli ögesi performansa dayalı ücrettir. Performansa dayalı ücretlendirme sistemleri daha önceki dönemlerde bazı ülkelerde kısmen uygulanmakla birlikte 1980'li yıllardan itibaren birçok ülkede uygulamaya başlamıştır (OECD, 2005). En genel tanımı ile performansa dayalı ücret sistemi, ücret ile performans arasında ilişki kurularak oluşturulan ücret sistemidir. Genellikle performans yönetim sisteminin bir parçası olan performansa dayalı ücretlendirmede, ikramiyeler ve ücret seviyeleri, çalışan performansının daha önce konulmuş olan hedeflere göre değerlendirilmesiyle belirlenir. Performansa göre ücretlendirmenin mantığını, işle ilgili hedeflere bağlı olan performanslar doğrultusunda ücreti farklılaştırmak oluşturur (Kestane, 2003).

OECD'ye göre (2005), performansa dayalı ücret temelde şu varsayımlara dayanır: Kurumlar bireysel veya takım olarak üretilen çıktıyı ölçebilmelidir, bireysel veya takım olarak üretilen çıktı

bireyin veya takımın iş performansına katkı yapacak nitelikte olmalıdır ve ödeme yapılacak olan kişiler için bu ödeme ile kişilerin yaptığı katkı arasında makul bir bağ kurulabilmelidir.

Performans değerlendirme konusunda en fazla tartışılan hususlardan biri performansla ücret arasındaki ilişkinin nasıl kurulacağıdır. Zira, performans ile ücret arasında dengeli bir bağ kurulabilmesi için her şeyden önce performansın rasyonel, adil ve objektif bir şekilde ölçülebilmesi gerekir, ki kamu alanında bunun mümkün olup olmadığı temel bir tartışma başlığıdır.

### **Performans Değerlendirmenin Arka Planında Nasıl Bir Devlet ve Toplum Kavrayışı Bulunmaktadır?**

Performans değerlendirme, kapitalizmin 1970'li yıllardan 2000'li yıllara uzanan uzun yapısal krizine çözüm arayışları bağlamında gündeme gelen küreselleşmecî politikalar içinde, kamusal hizmet birimi olma vasfı ile devleti dönüşüme uğratma, böylelikle kamu hizmetlerinde somutlaşmış emeğin kazanımlarını tasfiye etme saldırısının kuramsal aracı olarak geliştirilmiş olan yeni kamu yönetimi yaklaşımı bağlamında gündeme getirilen yönetim tekniklerinden biridir.

İşletme yönetimi ilkelerinin kamu yönetimi alanına taşınmasını (devleti bir şirket gibi yönetmek) hedefleyen yeni kamu yönetimi yaklaşımı, 1970'lerin sonundan itibaren, sosyal devlet anlayışına ve kamu alanının büyümesine karşı çıkan, devletin hizmet kapasitesini şüpheyle karşılayan, özel sektörün üstünlüklerine inanan, hizmet sunumunda rekabetçi piyasayı öne çıkaran yeni liberal yaklaşımın etkisiyle güçlenmiş bir paradigmatik yaklaşımdır. Minimal – etkin devlet, bürokratik olmayan yönetim, yerelleşme, piyasa koşullarına uyarlanmış kamu hizmetleri, özelleştirme, performans yönetimi, stratejik planlama, esnek personel düzenlemeleri gibi bir dizi yaklaşım ve politika yeni kamu yönetimi bağlamında değerlendirilebilir



(Manning, 2001 ; Sözen, 2002 ; Hague, 2013).

Yeni kamu yönetimi yaklaşımı, toplumun kullanımına yönelik mal ve hizmet üretmek açısından kamu alanı ile özel sektör arasında bir ayırım yapılamayacağı düşüncesine yaslanır. Bu açıdan yaklaşımın amentüsünü zikreden Eryılmaz'a göre (2002), kamu alanı ile özel sektörün sahip oldukları ilkelerin farklı olduğu savı, geleneksel kamu yönetimi anlayışının kendini meşrulaştırma gerekçelerinden birisidir. Kamu yönetiminin, yasallık, hakkaniyet, kamusal sorumluluk, tarafsızlık ve kamu yararı gibi kendine has ilkelere sahip olduğu savı kullanılarak özel sektörün toplumsal rolü sınırlanmaya çalışılmaktadır. Oysa kamu olsun, özel olsun yönetimin ilkeleri genel geçerlik taşır.

Özel sektörün 'toplumsal rolü'ne gönderme yaparak sermaye güzellemesi yapmaya soyunan bu yaklaşım karşısında kamu yönetiminin kategorik olarak farklı olduğu iddia edilebilir. Kamu yönetiminde amaç, kamu yararını gerçekleştirmektir. Kamu yararının ne olduğu ve nasıl gerçekleştiği ise temel bir tartışma konusunu oluşturmaktadır. Ataay'ın belirttiği gibi (2005, 64, 65), liberal yaklaşım kamu yararı konusunda piyasa mekanizmasını veri alır. Girişimcinin kâr maksimizasyonu için maliyetleri aşağıya çekmesi ve rekabet gücü elde edebilmek için de fiyatları olabildiğince düşük tutması gerekmektedir. Dolayısıyla kendi çıkarı için çalışan girişimci aslında kamu yararını gerçekleştirmek üzere çalışmaktadır. Öte yandan, devletin ekonomik yaşamda rol üstlenmesi ve ekonomik yaşama müdahale etmesi etkin olmayıp, kaynak israfına yol açmaktadır.

Bu yaklaşımın doğal sonucu, devletin kamusal hizmet verme yükümlülüğünden çekilmesi, savunma, güvenlik ve adalet gibi 'asli işlev'leri üstlenmekle yetinmesi, olmadı, piyasa usul ve esaslarını baz alarak hizmet üretmesi ve sunması yani kamu hizmetleri alanının piyasa ilişkileri sistemi tarafından belirlenmesidir (Soydan, 2006).

Oysa kamu yararını gerçekleştirmenin harcı olan kamu hizmetleri, devlet ve diğer kamu tüzel kişilikleri tarafından ya da bunların gözetim ve denetimleri altında ilgili kuruluşlarca, toplumun genel ve ortak gereksinimlerini karşılamak üzere topluma sunulan sürekli ve düzenli hizmetlerdir. Kamu yararı gözetme, piyasa koşullarından bir ölçüde bağışık tutulma, kamusal usul ve esaslara tabi olma, kamu hizmetinin başlıca özelliklerini oluşturmaktadır (Karahanoğulları, 2002).

Yeni kamu yönetimi yaklaşımı bağlamında ifade bulan yeni liberal kamu yönetimi politikalarının temel argümanlarından biri kamu hizmetleri alanında kaliteyi artırmaktır. Bunun için kamu çalışanlarının esnek istihdam edilmesi gerektiği, böylelikle motive olacakları ve iş performanslarının artacağı iddia edilmektedir. Öte yandan, kamu yararı ve kamu hizmeti kavramlarını merkezine alan yaklaşımlar, çalışanların kadrolu ve güvenceli istihdam edilmeleri gerektiğini, böylelikle kamu hizmetinin niteliğinin artacağını ve çalışanların daha etkili hizmet üretebileceğini savunmaktadır.

Genel olarak çalışma ilişkileri düzeninde, statüye bağlı ve sözleşmeye bağlı olmak üzere iki farklı çalışma ilişkisi sistemi bulunmaktadır. Statüye bağlı çalışma ilişkisi sistemi, devlet memurlarının ortak iş hukuku kurallarından ayrı, özerk bir hukuksal rejime bağlı tutuldukları bir sistemdir. Memurluğa 'ayrı' bir alan olarak bakılmasının sonucudur. Bu sistemde, devletin tek yanlı belirleyiciliği ile içine girilen bir statüye göre çalışmak söz konusudur. Sözleşmeye bağlı çalışma ilişkisi sisteminde ise, sözleşme özgürlüğünden söz edilir. Bu sistemde işçi ile işveren arasındaki çalışma ilişkisinin düzenlenmesinde (ilişkinin kurulmasında, içeriğinin belirlenmesinde ve sona erdirilmesinde) tarafların 'özgür' iradelerinin temel ve en üstün kaynak olduğu kabul edilir (Gülmez, 1990, 136, 137). Günümüzde, yeni kamu yönetimi yaklaşımı bağlamında gündeme getiri-

len yeni liberal personel politikaları ile, statüye bağlı çalışma ilişkisi sistemi, zaman içinde personel lehine kazandığı niteliklerle birlikte ortadan kaldırılmaya, tüm kamu çalışanları temel statü haklarından mahrum bırakılarak sözleşmeye bağlı çalışma sistemi içine sokulmaya ve performans sistemine göre değerlendirilmeye çalışılmaktadır.

### **Milli Eğitim Sisteminde Performans Değerlendirmesi Sisteminin Gelişimine Dair Neler Söylenbilir?**

Türkiye’de kamu alanında performans değerlendirme sisteminin geliştirilmesi için atılan adımlar 2000’li yıllardan itibaren hızlanmıştır. 2003 yılında kabul edilen 5018 Sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu’nu kurumsal bazda, iktisadilik, verimlilik, etkinlik gibi hedefler öngörmüş ve bunların ölçümlerini bütçe ile ilişkilendirmiştir. Aslında kanun, bireysel ölçekte bir performans denetiminden bahsetmemiş ve kamu personeline yönelik bir ücret-performans ilişkisi kurmamıştır. Ancak kurumsal performans sistemi geliştirme nin doğal sonucu performans sistemini bireysel bazda da geliştirmektir.

Türkiye’de kamu alanında performans sisteminin geliştirilmesine dönük bazı değerlendirme ve telkinler kalkınma planlarında yer almıştır. Örneğin, 2001 - 2005 yılları arasında uygulanmak üzere hazırlanan Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’na göre (DPT, 2006, 237) , kamu alanında verimlilik, etkinlik ve tutumluluğun artırılması, dolayısıyla performansın geliştirilmesi için kamu kurum ve kuruluşlarında görev ve teşkilat yapıları arasında uyum sağlanması, gerekli sayı ve nitelikte personel istihdamının gerçekleştirilmesi, personelin bilimsel ve teknolojik gelişmeler ışığında eğitiminin sağlanması, yetki devri ve esneklikle beraber hesap verme sorumluluğunun ve yönetsel saydamlığın güçlendirilmesi ile çalışanların performansını etkin bir şekilde ölçen bir sistemin yaratılması temel ilkeler olacaktır. Yine aynı Plan’da “Kamu Kesiminde İnsan Kaynaklarının

Geliştirilmesi” başlığı altında personel değerlendirme sisteminin gözden geçirileceği, personel performansını objektif ve saydam biçimde ölçmeyi sağlayacak standartların, geliştirileceği ve uygulanacağı belirtilmiştir (DPT, 2006, 51).

2007 - 2013 yılları arasında uygulanmak üzere hazırlanan Dokuzuncu Kalkınma Planı’nda (2006, 96), kaliteli eğitim olanaklarının yaygınlaştırılması amacıyla eğitim kurumlarında kalite güvence sistemi kurulacağı, kalite standartları belirlenerek yaygınlaştırılacağı, eğitim kurumlarının yetkilerinin ve kurumsal kapasitelerinin artırılacağı ve performans ölçümüne dayalı bir model geliştirileceği belirtilmiştir.

2014 - 2018 yılları arasında uygulanmak üzere hazırlanan Onuncu Kalkınma Planı’na göre (DPT, 2013, 32), eğitim alanında sisteme erişim olanaklarının artırılması başta olmak üzere önemli iyileşmeler kaydedilmiş ancak eğitim kalitesinin yükseltilmesi ve bölgeler ve okul türleri arasındaki başarı düzeyi farklılıklarının azaltılması konusundaki ihtiyaçlar yeterince giderilememiştir. Bu kapsamda ihtiyacı devam eden gelişmelerden biri kariyer gelişim ve performans değerlendirme sisteminin oluşturulmasıdır. Aynı Plan’a göre (2013, 34), öğretmenlik mesleği daha cazip hale getirilecek; öğretmen yetiştiren fakülteler ile okullar arasındaki etkileşim güçlendirilecek; öğretmen yetiştirme ve geliştirme sistemi, öğretmen ve öğrenci yeterliliklerini esas alan, kişisel ve mesleki gelişimi sürekli teşvik eden, kariyer gelişimi ve performansa dayanan bir yapıda düzenlenecektir.

Spesifik olarak Milli Eğitim Sistemine bakıldığında, bu alanda performans sistemine işlerlik kazandırmaya dönük çalışmalar Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde sürmektedir. Uzun zaman boyunca 2006 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (MEB EARGED) tarafından hazırlanan “Okulda Performans Değerlendirme Modeli” başlıklı kılavuz

rapor yürütülen çalışmaların çerçevesini çizmiştir. Bu rapora göre, okul yöneticilerinin liderlik becerilerinin gelişmesi eğitim sisteminde performans değerlendirmenin uygulanması açısından büyük önem taşımaktadır. Günümüzde, bilgi üreten ve bilgiyi aktaran okullar, değişimden en hızlı etkilenen kurumlar arasında yer almaktadır. Dolayısıyla okulların dönüşebilme ve etkileyebilme gücü, insan kaynaklarının niteliği ve liderlik gücünün yeterliğine bağlı olarak değişecektir.

MEB EARGED kılavuzunda, okulda performans değerlendirme konusunda ilk göze çarpan tartışma, okulun değişen rolü ve etkili okul konularıdır. Bu açıdan öğrenen örgüt kavramı önemlidir. Milli Eğitim Sistemi içinde öğrenen örgüt kavramından çıkışla etkili bir okulun nasıl oluşturulabileceği üzerine çalışmalar sürdürülmektedir. Bu kapsamda, okul sisteminde çeşitli performans alanları tanımlanmıştır. Bunlar, liderlik ve okul yönetimi, okul kaynaklarının yönetimi, okul, çevre ve toplum ilişkileri ile paydaşların okula ilişkin algılamaları ve okulun eğitim öğretim süreci ve ortamıdır.

Eğitim alanında performans değerlendirme sisteminin politik adımlarından biri öğretmen derecelendirme düzenlemesi ve uygulaması olmuştur. 08.07.2004 tarihli Resmi Gazete yayımlanan 5204 sayılı "Milli Eğitim Temel Kanunu ve Devlet Memurları Kanununda Değişiklik Yapılmasına İlişkin Kanun"la öğretmenlerin farklı derecelere ayrılacağı düzenlenmiştir. Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği, 07.01.2006 tarihli 26046 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.

Anayasa Mahkemesi, öğretmen derecelendirme düzenlemesini, yükselme konusunda hizmet içi eğitimin bir başarı koşulu olarak düzenlenmiş olması ve farklı öğretmenlik dereceleri için oransal sınırlamalar getirilmiş olması açısından sorunlu bulmuştur. 2006 yılından 2018 yılına kadar yalnızca bir defa kariyer basamaklarında yükselme

sınavı açılmış ve bu sınava dayalı olarak görevlendirmeler yapılmıştır. Önümüzdeki süreçte Anayasa Mahkemesi'nin işaret ettiği sorunları giderecek yeni bir düzenleme yapılması ve yeni bir sınav açılması beklenmektedir.

Son yıllarda Milli Eğitim Sisteminde denetim ve değerlendirme alanında köklü değişiklikler gerçekleştirilmiş ve performans denetimine geçmenin altyapısı oluşturulmaya çalışılmıştır.

Denetim, örgütsel eylem ve işlemlerin öngörülen amaçları gerçekleştirme-ye dönük olarak benimsenen ilke ve kurallara uygun bir şekilde yapılıp yapılmadığının belirlenmesidir. Denetim aracılığıyla, var olan durum belirlenir ve bu, olması gereken durum ile karşılaştırılır. Dolayısıyla denetimin temel amacı, örgüt amaçlarının gerçekleştirilme derecesini belirleyerek örgütün etkililik düzeyini geliştirmektir. Okulun etkili olabilmesi örgütsel, yönetsel ve eğitsel amaçlarının planlanan düzeyde gerçekleşebilmesine bağlıdır. Türkiye'de uzun yıllar boyunca denetim ve değerlendirme üç düzeyde yapılmıştır. Birinci düzeyde denetim, okul yönetiminin denetimi olmuştur. Eğitim örgütünde ikinci düzey denetim, aracı üst sistemlerin yöneticileri ve bu sistemlerin müfettişleri tarafından yapılmıştır. Bunun için, ilköğretim müfettişlerinin büyük bir kısmı teftiş alanında yetiştirilerek atanmıştır. Eğitim örgütünde üçüncü düzey denetim ise üst sistem müfettişlerince gerçekleştirilmiştir (Başaran, 1996).

Klasik denetim modeli içinde, denetim ve değerlendirme yapılırken yasallık, nesnellik ve dürüstlük gibi bir takım ilkelere uygun hareket edilmesi önemlidir. Yasallık, yapılan denetimin hukuka uygunluğunu ve denetlenen kişilerin mevzuata uygun davranıp davranmadıklarının belirlenmesidir. Denetimde kişi ve olaylar hakkında önyargısız olunması ve değerlendirilen kişilerden neler isteneceğinin ilgililerce birlikte belirlenmesine dikkat edilmelidir. Her tür değerlendirmede ilk koşul nesnelliktir. Teftişte kişi ve olayların değerlendirilmesi

çok dikkatli ve objektif olarak yapılmalıdır. Zira, değerlendirme sonucu varılan yargının kişi ve örgütün geleceği için çok önemli olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bunun için değerlendirme, bilimsel, gerçekçi ve yansız yapılmalıdır. Son olarak denetimin etik kurallara uygun olarak dürüstçe yapılması gerektiği kabul edilmiştir (Taymaz, 2010).

Eğitim alanında, 2011 yılında yapılan bir değişiklikle geleneksel sicil uygulamasına son verilmiştir. Yine denetim sistemi köktenci bir şekilde yeniden yapılandırılmış ve okul sistemi için, soruşturmalar hariç, müfettiş denetimi ortadan kaldırılmış, ders denetimi müdürlerin inisiyatifine bırakılmıştır. Müdürler, öğretmenlere oluşturulan performans formu üzerinden notlar takdir etmiş fakat takdir edilen bu notlar uzun süre tartışılmıştır.

Şubat 2018 tarihinde tartışmaya açılan "Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Performans Değerlendirme ve Aday Öğretmenlik İş ve İşlemleri Yönetmeliği Taslağı" Milli Eğitim Sisteminde gündeme gelen son performans değerlendirme adımıdır. Taslağa ilişkin üniversitelerden ve diğer ilgili birimlerden yeterince görüş gelmediği gerekçesi ile seçim sonrasına ertelenen bu düzenlemeye yakından bakılacak olursa; taslak, performans değerlendirmeyi, "aday öğretmenlerin ve öğretmenlerin, ekte yer alan formlara göre ölçülerek başarı düzeylerinin belirlenmesi" (md. 3/g) olarak tanımlamıştır. Taslağa göre, performans değerlendirmenin genel amacı, "eğitim öğretim hizmetlerinin etkin ve verimli bir şekilde yürütülebilmesi"dir (md.1). Daha spesifik amaç ise, aday öğretmenin ve öğretmenin, "görevindeki gayret, verimlilik ve başarısının tespit edilmesi, bilgi ve beceri düzeyinin belirlenerek, gerekli eğitim ihtiyacının tespit edilmesi ve buna yönelik tedbirlerin alınması ve ödüllendirilmesinin sağlanması"dir (md.5). Performans değerlendirmenin temel ilkeleri, adalet (adil uygulama), şeffaflık (sürecin ve sonuçlarının aleniyeti), katılımçılık ve uzlaşma (paydaş-

ların geniş katılımı), belirlilik (sürecin daha önceden kararlaştırılmış olması) ile işlevsellik ve çok yönlülük (değerlendirmenin öğretmenin geniş anlamda tüm istihdam süreçlerinde kullanılması) olarak belirlenmiştir (md.4).

Taslağa göre, değerlendirme sürecinde, öğretmenin görev yaptığı eğitim kurumu müdürü, zümre öğretmenleri, zümre öğretmenleri haricindeki öğretmenler, öğrenci velileri, öğrenciler ve kendisi rol üstlenecektir (md.18). Değerlendirme, yönetmeliğin eklerinde yer alan formlar aracılığıyla gerçekleştirilecektir. Öğretmenlerin nihai performans değerlendirme puanı, kurum müdürü değerlendirmesinin % 25'i, zümre öğretmenleri değerlendirmelerinin aritmetik ortalamasının % 20'si, aynı kurumda görev yapan diğer öğretmenlerin değerlendirmelerinin aritmetik ortalamasının % 15'i, veli değerlendirmelerinin aritmetik ortalamasının %15'i, öğrenci değerlendirmelerinin aritmetik ortalamasının %15'i, özdeğerlendirmenin %10'unun toplamının alınmasıyla hesaplanacaktır (md.28).

Yıllık olarak gerçekleştirilecek bu değerlendirme yanında öğretmenler, dört yılda bir "Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri" kapsamında sınava tabi tutulacaktır (md.24). Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri, öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için öğretmenlerin sahip olması gereken, Bakanlıkça belirlenmiş bilgi, beceri, tutum ve değerlerden oluşmaktadır (md.3/n). Performans değerlendirme puanları A, B, C ve D olarak kategorize edilecek ve "D" başarı düzeyinde yer alan öğretmenlerden başlanarak sırayla "C ve B" başarı düzeylerinde bulunan öğretmenler merkezi/mahalli olarak düzenlenen yüz yüze veya uzaktan hizmetiçi eğitimlere alınacaktır, "A" başarı düzeyindeki öğretmenler ise hizmet puanı ve kariyer fırsatları ile ödüllendirilecektir (md. 29 ve 30).

Değerlendirme formlarına bakılacak olursa; müdürün öğretmenleri değerlendirmesi için düzenlenmiş formda 50

madde bulunmaktadır. Bunlar arasında bazı maddeler şöyle sıralanabilir: “İnsan ilişkilerinden empati ve hoşgörüyü esas alır, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlar, eğitim-öğretim sürecini günlük yaşantısı ile ilişkilendirir, beden dilini ve ses tonunu etkili kullanır, kişisel bakımı ve sağlığına özen gösterir, alanının öğretim programlarını tüm öğeleri ile bilir.”

Zümre öğretmenlerinin değerlendirme için düzenlenmiş formda 25 madde bulunmaktadır ve bu maddeler büyük ölçüde müdür formunda yer alan maddelerdir. Diğer öğretmenlerin değerlendirmesi için düzenlenmiş formun farkı ise madde sayısının 15’e indirilmiş olmasıdır. Öğretmenler için özdeğerlendirme formu, müdür değerlendirmesi formunda yer alan 50 maddenin birinci tekil şahıs kipi ile ifadelendirilmiş halidir. Veli değerlendirme formunda 15 ve son olarak öğrenci değerlendirme formunda 5 madde bulunmaktadır. Öğrenci değerlendirme formundaki maddeler şu şekildedir: “Öğretmenim dersleri iyi anlatır, öğretmenim bana değer verip sevgisini gösterir, öğretmenim Türkçe’yi güzel ve anlaşılır biçimde konuşur, öğretmenim beni sabırla dinler ve sorularımı cevaplandırır, öğretmenimin davranışları bize örnek olur.”

Öğretmenin değerlendirilmesinde, müdür, zümre öğretmeni, zümre dışı öğretmen, veli ve öğrenci ile kendisini paydaş olarak gündeme getiren bu düzeneğin objektif, liyakata dayalı, öğretmeni geliştirmeye dönük bir değerlendirme sunmayacağı açıktır. Bir kere, yukarıda örneklenen ifadelerde görüldüğü gibi, yeterlikler objektif olarak tespit edilebilir olmaktan uzaktır.

### **Performans Değerlendirme Sistemi Lehinde ve Aleyhinde Ne Tür Argümanlardan/Görüşlerden Söz Edilebilir?**

Genel olarak kamu alanında özel olarak Milli Eğitim Sistemi içinde performans değerlendirme sisteminin kullanılmasına ilişkin çeşitli araştırmalar yapılmış ve olumlu ve olumsuz yönde çeşitli argümanlar üretilmiştir.

Öncelikle, literatürde performans değerlendirme sürecinde bazı teknik hataların ortaya çıkabileceği belirtilmiş ve bunlar, aşırı hoşgörü ve esneklik (leniency), katılık (strickness), hale etkisi (halo effect), merkezi eğilim (central tendency), yakın zaman etkisi (recency effect) ve işler arasındaki bağımlılığın dikkate alınmaması olarak sıralanmıştır (Palmer, 1993).

Aşırı hoşgörü ya da ‘değerlendirme enflasyonu’ bir yöneticinin, bir çalışanın performansını olduğundan daha yüksek değerlendirmesidir. Katılık, aşırı hoşgörünün tersidir; çalışanları hak ettiklerinden daha düşük düzeyde değerlendirme eğilimidir. Buna göre, değerlendirici, daha çok çalışanların hatalarına, zayıflıklarına ve eksikliklerine dikkat eder. Değerlendirmenin bu şekilde kullanılması üretkenliği azaltır, çalışanları küçük düşürür ve gelişme heveslerini kırar. Hale etkisi, bir yöneticinin bir elemanı belli bir iş alanındaki başarısını baz alarak, diğer iş alanlarında olduğundan daha yüksek değerlendirmesidir. Hale etkisi ters yönde de işleyebilir. Yani, bir eleman işin bütün yönlerinde başarılı olduğu halde bir yönünde pek başarılı değilse, bu başarılı olmadığı yön üzerinde odaklanması ‘boynuz etkisi’ diye bilinen durumu ortaya çıkarır. Personel hakkında “çok iyi” veya “çok kötü” olduğu yönünde değerlendirme yapmak kolay değildir. Yönetici iki uçtan birine göre değerlendirme yaparsa bu yargının baş ağrıtaçığını düşünerek çoğu kez değerlendirme merkezinin ortasında kalan değerleri (orta veya vasat gibi) işaretleme yoluna gider. Buna merkezi eğilim denir. Yakın zaman etkisi, personelin son zamanlardaki çalışmalarına/performansına odaklanarak değerlendirme yapmaktır. Son olarak yönetici, değerlendirdiği işler arasındaki bağıntıları dikkate almaksızın değerlendirme yapmış olabilir.

Performans değerlendirmeyi teknik olarak ele almak bir yana, performans sisteminin kamu alanında gerekliliğini savunan bir yaklaşıma göre, halkın



artan ihtiyaçları karşısında kamunun bütçesi oldukça kısıtlıdır. Dolayısıyla daha az kaynakla daha fazla iş yapmayı mümkün kılmak üzere performans sistemine geçilmelidir. Ayrıca, performans ölçümü örgütte açıklığı sağlayacak, çıktı için bir güdüleyici olacak ve performans ölçümü sayesinde otonomi ve hesap verebilirlik üzerinden örgütsel sorumluluklar şekil kazanacaktır. Öte yandan, performans ölçümü olumsuz etkiler de doğurabilecektir. Örneğin, oyun oynamayı teşvik edebilecek, bürokrasiyi artırabilecek, yenilikleri engelleyebilecek, böylece potansiyel girdilerden elde edilecek avantajların önünü kesmeyi beraberinde getirebilecektir. Bir başka açıdan, performans ölçümü bir standartize etme çabası olduğu için profesyonel bilginin göz ardı edilmesine neden olabilecek ve sistem sorumluluğuna zarar verebilecektir. Zira, rekabet halindeki okullar nitelik yarışı yapıp elde ettikleri kazanımları diğerleriyle paylaşmayabilecektir. Ayrıca, performans ölçümü iyi performans cezalandırabilecektir. Şöyle ki, az bütçeyle çok iş yaparak başarı kazanan kişi ya da kuruma bir sonraki yıl daha az kaynak verilebilecektir (Öztürk, 2006).

Performans değerlendirme konusunda, çalışanların performansın adil, rasyonel ve objektif bir biçimde belirlenmesi konusunda taşıdıkları tereddütler sistemin başarısı açısından oldukça önemlidir. Kamu hizmetlerinde yönetimin performansını belirlemek oldukça zor olup birimlerin kazançlarını personele ücret olarak yansıtmak da hem kolay değildir hem de adil olamayabilir. Birbirleriyle rekabet eden çalışanlar arasında anlaşmazlıklar çıkabilir. Bu durum özellikle ekip çalışmasını gerektiren işlerde uyum, hız ve verimliliği olumsuz etkileyebilir (Kestane, 2003).

Performans değerlendirme sisteminde kriter belirleme konusu oldukça tartışmalı bir konudur. Eksik, kolay anlaşılmayan, anlatılamayan ve kabul edilmeyen kriterler sistemin işleyişini engelleyebilecektir. Amaçlarla kullanılan perfor-

mans değerlendirme sistemi arasında uyumsuzluk olması, düzenli geri beslemelerin olmaması, ödüllendirme sistemi ile sistemin amaçları arasındaki uyumsuzluklar, dış ve iç ödüllendirmenin doğru bileşiminin yaratılamamış olması, uygun miktarda ödemenin olmaması ve periyodik değerlendirme planı yapılamaması gibi başka olumsuzluklardan da söz edilebilir. Performans değerlendirme sisteminde pek dikkate alınmayan önemli bir eleştirel argüman da performansın, özellikle de kârın, ekonomik durgunluk, yönetsel kararlar, döviz kurları gibi çalışanın kontrolü dışındaki etmenlerden etkilenmesidir (De Silva, 1998).

Performansa göre ücret ile iş motivasyonu arasında yakın bir ilişki olduğuna dair yaygın bir kavrayıştan söz edilebilir. Buna göre sistem, çalışanları çıktı odaklı olarak güdüler, hak eden hak ettiği ücret, kariyer ve statüyü elde eder. Böylece örgütsel adalet gerçekleşmiş olur.

Bir başka açıdan, belirli bir görev tanımına ve yeterliğe sahip olan bireyin bu iş ve görev tanımını ne düzeyde gerçekleştirdiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan değerlendirmeler performans sisteminin temelini oluştururken çalışanların işlerindeki performansları konusunda bilgilendirilmeye ve geri bildirim alma ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Bu ihtiyacın giderilmesinin kişilerin işteki tatminini artıracığı öne sürülebilir (MEB EARGED, 2006, 13).

Öte yandan, Burchner'a göre (2007), insan kaynaklarını geliştirmek açısından motivasyon teorilerinin bir önemi olmakla birlikte, bu teoriler ile pratik arasında bir boşluk bulunmaktadır. Yazar farklı motivasyon teorilerini ele almış ve bu teorilerin taşıdığı düşüncelerle pratik arasındaki boşlukları giderebilmek üzere performans gösteren kişilerin perspektiflerine odaklanmak gerektiğini dile getirmiştir.

Kestane'ye göre (2003), yeni motivasyon teorileri performans kriterle-

rinin kişinin yaratıcılığını engellediğini iddia etmektedir. Bu kuramlara göre, performansın çok yakından izlenmesi ve denetlenmesi çalışanlarda olumsuz duygular uyandırmakta ve bu süreç motivasyona negatif olarak yansımaktadır.

Performans değerlendirme sistemine karşı dile getirilen önemli argümanlardan biri, sistemin çalışanları atomize etmesi, birbirine yabancılaştırması, dolayısıyla kolektif hareket etmeyi ortadan kaldırmasıdır. Şöyle ki, bireysel başarıya dayalı bir ödüllendirme ve cezalandırma sistemi, çalışanı rekabet içine sokacak, içinde bulunduğu kolektiviteye yabancılaştıracak ve sendikalar gibi dayanışma ve mücadele yapılarına zarar verecektir.

### Tartışma ve Sonuç

Performans sisteminin gerekçesini kaynakların olabildiğince verimli ve etkin kullanılması gerektiği savı oluşturmaktadır. Bu açıdan klasik iktisadın, ihtiyaçların sınırsız, kaynakların kıt olduğu önermesine yaslanan savunu, kıt kaynakların olabildiğince etkin, verimli ve ekonomik kullanılması durumunda toplumsal ve bireysel ihtiyaçların daha büyük ölçüde ve daha nitelikli bir şekilde karşılanabileceği argümanı üzerinden meşruluk aramaktadır.

Bir kere ne ihtiyaçlar sınırsızdır ne de kaynaklar bu nazarda kıttır. İnsan ihtiyaçları tarihsel ve toplumsal olarak belirlenir; bu açıdan koşullanabildiği gibi kolektif bir zeminde rasyonalize de edilebilir. Rasyonalize edilmiş ihtiyaçlar üzerinden değerlendirildiğinde ise kaynakların varoluşsal bir kıtlıkla belirlenmediği rahatlıkla söylenebilir.

Performans değerlendirme sisteminin arka planında, özü itibarıyla, işletme yönetimi ilkelerinin kamu yönetimi alanında kullanılmasını salık veren yeni kamu yönetimi yaklaşımı bulunmaktadır. Bu yaklaşım, 1970'lerden itibaren beliren, 1980'li yıllarda etkisini artıran, zamanla süregelen bir nitelik kazanarak günümüze kadar ulaşan kapitalizmin yapısal kri-

zine, sermaye lehine çözüm bulabilmek üzere girilen düzenleme politikaları (küreselleşme) bağlamında gündeme getirilen 'yeni yönetim tarzı'nın kuramsal ifadesi olarak değerlendirilebilir.

Yeni kamu yönetimi yaklaşımı kamu alanı ile özel sektör arasında kategorik bir ayrım olmadığı savına yaslanarak piyasacı usul ve esasların kamu alanında kullanılması gerektiğini va'az eder. Oysa, kamu alanı, özel sektörden kategorik olarak farklı bir alandır. Bu alanda hizmetlerin etkinliğinden (efficiency), verimliliğinden (productivity) ziyade etkililiğinden (effectiveness) söz edilir. Zira etkinlik ve verimlilik, herhangi bir mal ya da hizmet üretiminde olduğu gibi, girdi (input) - işleyiş (process) - çıktı (output) denklemine ilişkin olup bu denklem kâr maksimizasyonuna dayalı bir işleyişin olmazsa olmazı niteliğindedir. Olabildiğince az (maliyetli) girdiyi rasyonel bir şekilde kullanarak olabildiğince çok ve kaliteli ürün (yani talep görebilir nitelikte ürün) elde etmeyi amaçlar. Etkililik ise, amaç bağımlı bir kavramdır. Bir hizmetin etkili olması demek, onun amaçlanan yararı gerçekleştirebilmesi demektir. Bu zeminde ön planda tutulan ne maliyettir ne de kârlılık; sözkonusu hizmete ihtiyaç duyanların ihtiyaçlarının, nitelikten ödün vermeksizin, karşılanmasıdır.

Eğitim temel bir kamu hizmetidir ve devlet, kamu yararını gerçekleştirmek için piyasa koşullarından eksilterek, yeri geldiğinde piyasa koşullarının dışına çıkarak, bu hizmeti örgütleme yükümlüğüne sahip bir organizasyondur. Sadece kullandığı kaynaklar (bütçe) büyük ölçüde halktan alınan vergilerle sağlandığı için değil; yönetme yetkisi ve ehliyetine sahip olma ayrıcalığına sahip bir organizasyon olduğu için!

Yeni liberal devlet ve toplum yaklaşımı çerçevesinde gündeme getirilen yeni kamu yönetimi yaklaşımı, kamu alanında etkinliği ve verimliliği artırmayı hedeflerken bunun için öngördüğü önemli bir mekanizma etkili bir performans değerlendirme sisteminin oluşturulmasıdır.

Her düşünce ortaya çıktığı ve geliştiği toplumun ve konjonktürün izlerini üzerinde taşır.

Ayrıca, düşüncenin görece özerkliği iddiası bir yana, her düşünce bir toplumsal sınıf çıkarına karşılık gelir ve belirli bir perspektiften anlam kazanır. Yeni yönetim yaklaşımları bağlamında gündeme getirilen yönetim ve teknikler (ki bunlar özünde, Frederick W. Taylor'un iş ölçümü uygulamaları aracılığı ile çalışanların verimliliklerinin geliştirilmesi için uyguladığı ve 1911 yılında yayımlanan "Bilimsel Yönetimin İlkeleri" adlı kitabında dile getirdiği görüşlerin çağdaş ifadeleridir) emek-sermaye, devlet-toplum ilişkilerinde yeni bir yapılanmayı hedefleyen kuramsal ve kavramsal araçlardır. Bu açıdan, toplam kalite yönetimi, yönetim, performans değerlendirme gibi cilalı kuram ve kavramlar, kamu yönetimlerinin kamusal usul ve esaslardan uzaklaşıp işletme yönetimi ilkeleri ile iş görece tarzda yeniden yapılandırılmasını hedeflemektedir. Bu ise, bir yarıyla kamu çalışanlarının kazanılmış haklarını ellerinden almak, onları sürekli denetim altına alıp piyasacı usullerle çalıştırmak, diğer yandan kamu çalışanlarının statüsünde somutlaşmış hizmetin niteliğini dönüşüme uğratarak kamu yararını ortadan kaldırmaktır.

Öte yandan, Türkiye'de tüm kamu alanında olduğu gibi, eğitim alanında da, liyakata ve hakkaniyete dayanan, objektif ve standart kural ve ilkelerin geçerlik taşıdığı bir personel sisteminden giderek uzaklaşmaktadır. Sistem, her geçen gün, ihtiyari usullerin geçerliliği ile belirlenen 'esnek' bir nitelik kazanmakta; atamalarda, görevlendirmelerde ve yer değiştirmelerde yanlılık ve politizasyon yaygınlaşmaktadır. Bu koşullarda performans değerlendirme sisteminin uygulanması anti-demokratik denetim mekanizmalarını hiç olmadığı kadar yaygınlaştıracaktır.

Peki, 'çalışan ile çalışmayan bir olur mu, kamu görevini ifa ederken yan gelip yatanları nasıl harekete geçireceğiz, kamudaki verimlilik açığını nasıl kapa-

tacağız' şeklindeki çok bilmişliğe ne denilecektir? Eğitim çalışanlarının yeterlikleri belirlenip geliştirilmeyecek midir?

Sorun, öğretmen yeterliliklerini belirlemek ve geliştirmek ise bu, işletme yönetimi ilkelerini kamu alanına transfer etmekle değil, kamusal usul ve esasların geçerliğini sağlamakla olur; yani öğretmenlerin özlük haklarını geliştirmekle, eğitim çalışanlarına iş ve kariyer güvenesi kazandırmakla, etkili bir hizmetiçi eğitim programı uygulamakla, öğretmenlerin öz-denetimini geliştirmekle, kolektif denetim ve değerlendirme mekanizmaları oluşturmakla, olmadı, 657 sayılı yasada fazlasıyla yer bulan denetim mekanizmalarını işletmekle olur. Hem öğretmenlere performans değerlendirme getiren muhteremlerin dönüp Bakanlığın performansına bir bakmaları gerekmez mi?

Ne demişti Hz. İsa; "ilk taşı, en masumunuz atsın!"

### Kaynakça

- Ataay, F. (2005). **Kamu Reformu İncelemeleri**, Ankara: Ankara Tabip Odası Yayını.
- Başaran, İ. E. (1996). **Türkiye Eğitim Sistemi**, Ankara: Kendi Yayını.
- Burchner, Thomas W. (2007) "Performance Management Theory: A Look from the Performer's Perspective with Implications for HRD", **Human Resource Development International**, Vol.10, No.1, pp.59-73.
- Canman, D. (1993). **Personelin Değerlendirilmesinde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkiye'de Kamu Personelinin Değerlendirilmesi**, Ankara: TODAİE yayınları.
- De Silva, S. (1998). An Introduction to Performance and Skill-Based Pay Systems, International Labour Organisation.
- DPT (2000). Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, [http://www.goc.gov.tr/ortak\\_icerik/gib/plan8.pdf](http://www.goc.gov.tr/ortak_icerik/gib/plan8.pdf), Son Erişim Ta-

- rihi: 12.02.2014.
- DPT (2006). Dokuzuncu Kalkınma Planı, [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26167\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26167_0.html), Son Erişim Tarihi: 12.02.2014.
- DPT (2013). Onuncu Kalkınma Planı, <http://www.onuncuplan.gov.tr/SitePages/plan10.aspx>, Son Erişim Tarihi: 12.02.2014.
- Eryılmaz, B. (2002). **Kamu Yönetimi**, İstanbul: Erkam Yayıncılık.
- Fındıkçı, İ. (2002). **İnsan Kaynakları Yönetimi**, İstanbul: Alfa Yayın Basım Dağıtım.
- Gülmez, M. (1990). **Memurların ve Öğretmenlerin Sendikal Hakları**, Ankara: Eğitim İş Yayınları.
- Hague, M. S. (2013). New Public Management: Origins, Dimensions and Critical Implications, **Public Administration and Public Policy**, Vol.1, <http://www.eolss.net/Sample- Chapters/C14/E1-34-04-01.pdf>, İndirilme Tarihi: 20.04.2013.
- Kestane, D. (2003). "Performansa Dayalı Ücret Sistemi ve Kamu Kesiminde Uygulanabilirliği", **Maliye Dergisi**, Sayı: 142, Ocak- Nisan, Ankara.
- Karahanogulları, O. (2002) **Kamu Hizmeti (Kavram ve Hukuksal Rejim)**, Ankara: Turhan Kitabevi.
- Manning, N. (2001). The Legacy of the New Public Management in Developing Countries, **International Review of Administrative Sciences**, Vol. 67, pp.297-312.
- MEB EARGED (2006). **Okulda Performans Değerlendirme Modeli**, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını.
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Performans Değerlendirme ve Aday Öğretmenlik İş ve İşlemleri Yönetmeliği Taslağı, <https://www.memurlar.net/haber/730414/meb-ogretmen-performans-degerlendirme-yonetmelik-taslagi>, İndirilme Tarihi: 25.05.2018.
- OECD (2005). "Paying For Performance: Policies For Government Employees", Paris.
- Ökmen, Ö. ve Dönmez, D. (2005). **Yönetimsel ve Organizasyonel Yapı Açısından Kamu Kurumlarında Mükemmellik**, İstanbul: Kal-der Yayınları.
- Öztürk, N. K.(2006). "Kamu Sektöründe Performans Ölçümü ve Karşılaşılan Sorunlar", **Amme İdaresi Dergisi**, Cilt 39, Sayı 1, sy.81-99, Ankara.
- Palmer, M. J. (1993) **Performans Değerlendirmeleri**, İstanbul: Rota Yayın Tanıtım.
- Palmer, M. ve Winters, K. T. (1993) **İnsan Kaynakları**, İstanbul: Rota Yayın Tanıtım.
- Sabuncuoğlu, Z. (2000). **İnsan Kaynakları Yönetimi**, Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Soydan, T. (2006). Türkiye'de "Kamu Reformu" Sürecinde Uygulanan Eğitim Politikalarının Çözümlemesi, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sözen, S. (2002). "New Public Management Reforms: The British Experience", **SBF Dergisi**, C.57 (2), pp. 139-159, Nisan - Haziran.
- Taymaz, H. (2010). **Eğitim sisteminde Teftiş: Kavramlar, İlkeler ve Yöntemler**, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Tutum, C. (1979). **Personel Yönetimi**, Ankara: TODAİE yayınları
- 5018 Sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu, R.G.10. 12. 2003.

# SOKRATES, PLATON VE ARİSTO'NUN GÖRÜŞLERİNİN EĞİTİM BAĞLAMINDA SUNDUĞU PERSPEKTİFLER

Muharrem Demirdiş  
muharrem0662@gmail.com

## Antik Felsefe Dönemi

**A**ntik Felsefe Dönemi, M.Ö. 7. yüzyılda Yunan kent devletlerinde başlamış ve Roma İmparatorluğunun siyasi gücü ve egemenliği altında M.S. 2. yüzyıla dek sürmüştür. Antik Felsefe, mitolojiden ve çok tanrılı dinlerden, animistik algıdan kopuş ve doğal olayların yine doğal sebeplerle açıklanması gerektiği inancıyla başlamış ancak son dönemlerinde yeniden dine yaklaşma durumu gelişmiştir. Sokrates, Platon ve Aristoteles gibi filozofların yer aldığı Antik Felsefe Dönemi'nde, bilim ve felsefe hep iç içe olmuş, başlangıçta doğa felsefesi ön plandayken daha sonra pratik felsefe ağırlık kazanmış ve bu dönem yerini Helenistik Felsefe adı verilen döneme bırakmıştır.

Felsefe nedir sorusu, yüzyıllardır tartışılan ve cevabı farklı filozofların kendi perspektiflerinden yanıtlamaya çalıştıkları bir soru olmuştur. Çağdaş filozoflardan Deleuze bu soruyu, "Felsefe, kavramlar yaratmaktır." şeklinde yanıtlayacaktır.

...kavram bir düşünce akışından çekilip alınmış bir tekillikler, biriciklikler sistemidir. Bir filozof ise, kavram-

lar imal eden biridir. Bir entelektüel midir? Benim kanaatime göre hayır. Çünkü... bir düşünce akışından çekilip alınmış bir tekillikler sistemi olarak kavram... Evrensel düşünce akışını bir nevi iç monolog, düşünen herkesin iç monoloğu olarak hayal etmeye çalışın. Felsefe, kavramlar yaratma eylemiyle ortaya çıkar (Gilles Deleuze, 2007, s.17).

Antik Yunan filozoflarından Sokrates, Platon ve Aristoteles bu açıdan oldukça verimlidir. Onların eğitim, politika, etik, poetika, metafizik, varlık... konularında ürettikleri kavramlar, bugün hala felsefe yapma uğraşı içinde olanların, siyaset bilimcilerin başvuru kaynakları olmayı sürdürmektedir. Burada önemli olan bir şeyi ilk kez söylemek değildir, önemli olan bir "kavram", "kavramsallaştırma" oluşturabilmek, onu dolaşıma sokabilmek ve felsefe yapma sürecinde işleyen bir şey haline getirebilmektir.

Çalışmanın geri kalan bölümlerinde bu üç filozofun devlet, siyaset, eğitim ve eğitim alanında ürettikleri kavramlara ve anlayışlara bakılacak, onların günümüz için sundukları perspektifler tartışılmaya çalışılacaktır.



## Antik Yunan Felsefesinde Bir Eşik: Sokrates

Sokrates, M.Ö. 469-399 yılları arasında yaşamıştır ve Platon'un hocasıdır. Yazılı hiçbir ürün bırakmayan Sokrates, tüm zamanını sitede gençlerle ve ihtiyacı olan herkesle sohbet ederek, onları bilgilendirerek geçirmiştir. "Bilgi"nin niteliği noktasında ve sunuluş biçimi açısından sofistlerle farklılaşan Sokrates, "önemsiz olanı önemli göstermek, yeni tanrılar icat etmek ve gökyüzünde olanı biteni incelemek" gerekçeleri ile ölüme mahkum edilmiştir. Sokrates, birçok açıdan Antik Yunan felsefesi açısından bir dönüm noktasıdır, eşiktir. Özellikle "doxa"dan "episteme"ye geçiş açısından sofistler ile Sokrates karşıtlığı önemli bir noktadır. Sofistlerin bilgi (episteme) açısından belirli, kesin olandan uzak oluşları, bilginin göreliliği ve bireye özgü olduğunu söylemeleri, mutlak bilginin olamayacağı noktasındaki iddiaları ve "doxa" (kanaatler) vurguları, Sokrates öncesi döneme ait bir tür bilgi formudur. Sokrates içinse bilgi kesindir, mutlaktır, ortaktır. Yine bu bilgi neden-sonuç ilişkisine dayanır, doğa ile bir bağı vardır, işleyişi düzenlidir.

Sokrates, felsefenin merkezine insanı geçirir ve insanın kendisiyle ve evrenle olan ilişkisinin ne olduğunu ve ne olması gerektiğini anlamaya çalışır. İnsan yaşamının kişisel, toplumsal, ahlaki boyutunu öne çıkaran Sokrates için bir ruhtan, ideden beslenmesi gereken insan ruhu, evrensel iyiyi ve evrensel ahlakı yine bu ruh sayesinde bulacaktır. Yani Sokrates için aslında evrensel iyinin, ahlakın, doğrunun kaynağı yine bir ideden ve içimizdeki verili "daimon"dan kaynaklanacaktır. Kargaşanın, insanların anlaşmalarının önündeki en mühim engel olduğunu söyleyen Sokrates için ortak doğrular yaratmak, adalet, mutluluk, ahlak, erdem vb. konularda uzlaşmak önemlidir (Cevizci, 1997). Tanrılar tarafından kendisine verilen görevle hareket ettiğini söyleyen Sokrates için çeşitli alanlardaki kargaşayı sona er-

direcek olan uzlaşması, mutlak bilgi için önemlidir. Nihayetinde Sokrates, hem sunuluş biçimi hem de niteliği itibarıyla yeni bir bilgi türüne sahiptir.

Sofistlerin para karşılığı ders veren gezgin öğretmenler oluşu da yine Sokrates ve sofistler arasındaki farklılıklardan biridir. Çünkü Sokrates "yalınayak"tır, bunu seçmiştir ve öğretme işini para ile yapmamaktadır, dahası buna karşıdır. Sokrates, bilgiye ihtiyacı olan herkesle iletişim kurma ve onlara bir şeyler öğretme gayretindedir. Savunması boyunca kendisini mahkemeye verenlerin fikirlerini çürütmeye çalışan Sokrates, bu Savunma'da, aynı zamanda felsefesinin de yapı taşlarını ortaya koymuştur.

Sokrates şairleri ve tragedya şairlerini, komedyacı yazarlarını site ahlakını bozdukları, ruhta kargaşa ve dilde esriklik yarattıkları için eleştirmektedir. Bilgiye dair her bir alanı tek tek inceleyen Sokrates, bir şeyi yanlış bilmekten, hiç bilmemenin daha doğru olduğunu söylemekte, birinin bilmediği şeyi bildiğini sanmasının cehaletin en utanç verici türü olduğunu söylemektedir. Kesinlikleri ve mutlak doğruları amaç edinen Sokrates için bir şeyin aynı anda hem doğru hem de yanlış olması mümkün değildir. Bilge görünenlerin, kendi araştırmaları sonrasında cahil olduklarını anladığını söyleyen Sokrates için, niteliğini bilemediğimiz bir şeyi bilmek olanaklı değildir. Aynı zamanda erdem, ahlak, doğruluk gibi konularda evrensel uzlaşımlar arayan Sokrates, tüm bunlara ancak sorgulamalarla, akıl yolu ile ulaşabileceğini söyler. Ölüm cezasına çarptırılan Sokrates için ölüm hiç de kötü bir şey değildir, çünkü onu ölüm cezasına çarptıranlar, onun ölümünden hemen sonra onu çarptırdıkları cezadan çok daha ağırına çarptırılacaktır. Ölümden korkmayan Sokrates, ölecek olsa da felsefe yapmaktan, gerçeği öğretmekten, nasihat vermekten vazgeçmeyeceğini söylemektedir (Platon, 2018).

Sokrates'in Antik Yunan felsefesi açısından bir "eşik" olduğu yukarıda belirtildi. Sokrates, özellikle evrensel olan bilgiyi araması, mutlak olandan söz etmesi, yine evrensel olan doğru, erdem ve ahlak arayışı noktasında bir geçişi ifade etmektedir. Bu dönüşüm, felsefe tarihinin sonraki yıllarını da etkilemiş olacak ki Nietzsche, bilgi türünün ele alınışı noktasında "Sokratik despotluk"-tan söz edecektir. Çünkü Nietzsche'ye göre Sokrates sonrasında artık hakikatin aranması, yerini bilginin aranmasına bırakacak ve öznellikler, bilgi türleri arasındaki geçişi olanaklı kılan sonsuz(-bengi) birlik, aklın hışmına uğrayacaktır (Nietzsche, 2011). Lakin Sokrates ve onun bilgiye ulaşma noktasındaki yöntemlerini, Aydınlanma sonrasında gelişecek olan seküler akıl ile değerlendirmek doğru değildir; Nietzsche de bunu söylememektedir. Belirtilmelidir ki Sokratesçi akıl, gücünü ve varlığını yine tanrısal olandan, bir üst ideden, Antik Yunan Dönemi'nin ifadesi ile "daimon"lardan almaktadır.

Peki Sokrates'in eğitim, devlet, siyaset açısından söyledikleri günümüzde nasıl değerlendirilmelidir? Sokrates için öğrenme süreci, Menon diyalogundan anlaşılabilir gibi bir hatırlama sürecidir. Sokrates bu diyalogunda, hiç geometri problemi çözmemiş bir köleye, geometri sorusu çözdürebilmiştir. Aslında Sokrates'in elinde belirli sonuçlar vardır ve öğrencilerini o yöne doğru, sorular sorarak ilerletmektedir Sokrates. Sokrates aynı zamanda, örneğin Kriton diyalogunda, öğretme işinin kendisinin bir uzmanlık bilgisine sahip kişiler tarafından yapılması gerektiğini söyleyecektir. Buradan günümüz açısından şöyle sonuçlara varılabilir: Öğretmenlik bir uzmanlık alanıdır, herkes öğrenebilir ve öğretme yöntemi doğrudan bilgi aktarımı yolu ile değil, soru- cevap biçiminde ilerleyen diyaloglar şeklinde olabilir. Günümüzde "buluş yoluyla öğrenme" yönteminden söz eden eğitim bilimcilerin, Sokrates referansları bu bağlamda değerlendirilebilir. Sokra-

tes'ten öğrenilebilecek bir diğer unsur ise eğitimin parasız olması gerektiği ve herhangi bir mekânda değil insanların olduğu her yerde olması gerektiğidir. Sokrates, aynı zamanda yaş veya toplumsal sınıflar vurgusu da yapmamaktadır ki bu da yaşam boyu öğrenme ve yine insanların bulunduğu her alanda öğrenme sürecinin devam edebileceğine dair çıkarımlar yapmamıza sebep olabilecek türde bir yaklaşımı içinde barındırmaktadır.

Sokrates, o dönemki iktidarın ve site devleti yöneticilerinin karşısında geri adım atmamış bir filozoftur. Mahkemede, yargılandığı gerekçeleri açıklamış, onlara dair herhangi bir suçluluk duymamış ve kendisine yöneltilen suçlamaları adım adım çürütmeye çalışmıştır. Tüm bunlara rağmen yine de ölüm cezasına çarptırılmıştır. Kendi dönemi içinde düşündüğümüzde de, Sokrates'in düşünce sisteminden bağımsız ya da ona bağımlı olarak baktığımızda da Sokrates'in, ölüm cezasına rağmen geri adım atmaması, söylediklerinden, düşündüklerinden vazgeçmemesi, felsefe yapmakta ve insanları eğitmekte ısrarcı olacağını söylemesi bugünden bakıldığında evrensel değerler açısından önemlidir. Örneğin Kriton diyalogunda, kendisine kaçmayı öneren Kriton'a karşı çıkması, halk kendisinin suçsuz olduğunu kabul etmeden böyle bir kaçma girişimde bulunmayacağını söylemesi de etik bağlamda önem arz etmektedir.

Bu yönleri ile Sokrates yüzyıllar önceden, özellikle mevcut iktidarların karşısında onurlu duruşuyla bugün de yol gösterici olmaya devam etmektedir.

### **Yeni Mağaralara Çağrı: Platon**

Platon, M.Ö. 427-347 yılları arasında yaşamış, düşünce tarihinin tanıdığı ilk ve en büyük sistemin, "idealar alemi"-nin kurucusu olan Antik Yunan filozofudur. Platon, işe öncelikle bilgi konusu ile başlamış, mutlak ve kesin bilginin var olduğu konusunda tümüyle dog-

matik bir tavır sergilemiştir. Ona göre, değişen hiçbir şekilde bilinmeyeceği için insan zihninden bağımsız olan, değişmez bir varlık olmalıdır. Mutlak ve kesin bilgiye erişmek ve bu bilgiyi başkalarına aktarmak durumundaysak eğer, Platon'a göre, dünyada sabit, kalıcı, değişmez olan birtakım varlıklar olmalıdır. O, bu değişmez, sabit, kalıcı varlıklara "İdealar" adını verir ve onun için evrende var olan her şey, işte bu idealar aleminde bulunanların birer suretidir. Platon'a göre, bilgi tikel olanın ve değişenin beş duyu yoluyla kazanılmış ampirik bilgisi değil de değişmez, tümel olanın akıl yoluyla kazanılan ezel-ebedi bilgisidir (Cevizci, 1997).

Platon ünlü mağara alegorisini de idealar alemi bağlamında kuracaktır. Platon oldukça sistematik bir tarzda düşünmektedir. Bu alegoride Platon, Glaukon ile diyalogu içinde, soru-cevap eşliğinde birtakım doğrulara ulaşmaya çalışacaktır. Platon bu alegoride, doğdukları andan itibaren bir mağaraya, sırtları dışarıya dönük bir biçimde zincirlenmiş insanlar düşünmemizi ister. Mağaranın girişinde bir ateş yanmaktadır ve bu ateşe bağlı olarak da mağaradakiler, sadece duvarlara yansıyan gölgeleri görebilmektedir. Gözleri karanlığa alışmıştır, gerçek dünyadan bihaberdirler. Platon bu insanlardan birinin zincirinin çözülmesini ve onun idealar aleminin bir yansıması olan dünyaya adım atılmasının sağlanmasını, o kişinin yüzünü güneşe çevirdiğini düşünmemizi söyler. Sonra ekler; o kişi, karanlıklara alıştıkları için ilkin her şeyi açıklıkla göremeyecektir. Gözleri aydınlığa, dünyaya alıştığında ise mağaraya gittiğinde karanlıklara alışamayacaktır, mağaradakiler tarafından alayla karşılanacaktır. Platon burada idealar aleminin "bilgi"si üzerinden aydınlanmış kişilerle, karanlıkta kalmış kişiler arasında bir ayrım yapacaktır. Platon'a göre eğitim, ruhun öğrenme gücünü iyiden yana çevirme ve bunun için de en şaşmaz, en doğru yolu bulma sanatıdır (Platon, 1993). Platon'a göre görme gücü, kendiliğinden var olan bir

***Platon'a göre eğitim, ruhun öğrenme gücünü iyiden yana çevirme ve bunun için de en şaşmaz, en doğru yolu bulma sanatıdır (Platon, 1993). Platon'a göre görme gücü, kendiliğinden var olan bir yetidir ama kötü yöne çevrilmiş durumdadır. Bakılmayacak yana bakmaktadır ve yalnız eğitim onu iyi yana yöneltebilecektir. Bu iyi de idealar alemidir.***

yetidir ama kötü yöne çevrilmiş durumdadır. Bakılmayacak yana bakmaktadır ve yalnız eğitim onu iyi yana yöneltebilecektir. Bu iyi de idealar alemidir.

Platon, Devlet ideasında ideal bir devletin sahip olması gerekenleri tartışmaktadır. Bu ideal devlette toplum sınıflara ayrılmıştır ve eğitim de seçkin sınıfların, yurttaşların sahip olduğu bir haktır. Bu eğitimden kadınlar, köleler, tüccarlar faydalanmayacaktır. Devlet ve eğitim ilişkisi üzerine önemli veriler sunan Devlet ideasında Platon, eğitimin amacıyla devletin amacı arasında paralellik kuracak ve ideal bir devlet için, mevcut olanın korunması için, devlet için, iyi yöneticilerin yetiştirilmesi için ideal bir eğitimden söz edecektir. Platon için eğitim sadece yurttaşların kendi yararı için değil devletin de yararı için gereklidir. Bu noktada bir adım daha ileri giden Platon, felsefe ve devlet işlerini uzlaştırabilmek amacıyla gerekli olan bir eğitimden söz edecek, sadece eğitimin değil felsefenin de ideal devlet işleri için devletle uzlaşması gerektiğini söyleyecektir. İdeadan yansıyan akıl yolu ile uzlaşımların sistematiğini ortaya koymaya çalışan Platon için akli rehavete uğratabilecek, ruhu kendinden geçirecek her şey de eğitim alanının, devletin dışındaki kalmalıdır. Platon bu açıdan şairlerin ve özellikle de tragedya şairlerinin Devlet'te yer almasına izin vermeyecektir. Ayrıca bu Devlet'te sorgulamalar olmayacak ve ideal devlet için gerekli olan ne ise sadece onlar öğretilenektir.

Eğitim ve devlet ilişkisine dair bu-

günden bakıldığında devletin eğitim üzerindeki etkisine dair konuşan ilk isim olması noktasında Platon oldukça önemlidir. Ancak Platon'un Devlet ideası ve eğitim anlayışı, eğer kamusal, özerk, özgürleştirici bir eğitimden söz edeceksek otoriter bir noktada durmaktadır. Çünkü öncelikle Platon için bilginin kaynağı İdealar alemidir ve idealar alemindeki bilgi ise değişmez, mutlak ve kalıcıdır. Platon'un düşüncelerinin genel olarak tek tanrılı dinler, özelde de Hristiyan teolojisi üzerindeki etkisini düşünürsek Platon'un bilgi noktasında idealist olana, mevcut bir Mutlak Tin'e yaslandığı sonucuna da ulaşabiliriz. Buradaki bilgiler değişmezdir, sorgulanmaz ve mevcut olanı korur. İşte Platon'un bilginin gelişimi noktasında otoriter bir tavır takınması, bilgiyi ve eğitimi sadece devlet olgusunun idamesi noktasında önemsemesi, sınıflara ayırdığı Devlet'inde sadece seçkinlere, ileride yasa koyucu, düzenleyicisi olacak olan erkek yurttaşlara eğitim verilmesini öngörmesi bugün açısından oldukça otoriter bir tutumdur. Kadın-erkek eşitliğinin ve herkesin eğitim alabilmesinin önündeki engelleri yaratılışla, ruh yeterliliğiyle açıklamaya çalışan Platon'un Devlet'inde, mevcut sınıflar da korunmakta ve zaten asker yaratılışlılar asker, köleler köle, yönetici ruhlular da yönetici olabilmektedir. Bu, eşitlik talebi açısından oldukça sorunlu bir söylem olarak durmaktadır.

Yine Platon'un Devlet'inde sanat eğitimi dışlaması, örneğin müzik eğitimine askerler için armoni ve ritim duygusu için yer vermesi, jimnastik eğitimi savaşı olacakların beden terbiyesi açısından önemsemesi, tragedya şairlerini devletin dışında bırakması da oldukça problemlidir.

Platon'un mağara alegorisi bu açıdan önemini yitirmektedir. Çünkü mağarada, gerçek bilgiden yoksun kalan insanların, mağaradan çıktıklarında karşılaşacakları durum bu kez de Devlet'in, idealar aleminin "mağarası", bilgisi,

ahlak anlayışı olacaktır. Platon'un çağırısı bir özgürleşme çağırısı değildir. Mağaradan çıkan insanların ideaların ve Devlet'in güdümünde, kontrolünde yaşamaları, sınıfsal ve cinsiyet bağlı ayrımların devam etmesi, eğitimin Devlet'in sağlamaştırılması için araçsallaştırılması, sanat alanlarının Devlet'in dışında bırakılması ile Platon bizi yeni bir mağaraya, idealar aleminin, bugünden bakıldığında da diyalektiğin dışarıda kaldığı idealist bir alana davet etmektedir.

### **Bilgi Aristokrasisine Doğru: Aristoteles**

Aristoteles, M.Ö. 384-322 yılları arasında yaşamış olan Antik Yunanlı bilim insanı ve filozoftur. Ortaya koyduğu mantık, metafizik, fizik, biyoloji anlayışı ile modern çağ kadar tek ve en büyük otorite olmuş düşünürdür. Aristoteles'in temel eserleri mantık ve bilgi kuramı üzerine altı incelemeden oluşan Organon, doğa felsefesi üzerine çalışmaları Gökler Üzerine, Fizik, Varlığa Geliş ve Yokoluş Üzerine'dir. Psikoloji konusundaki iki temel eseri Hayvana Dair ve Parva Naturalia'dır. Aristoteles, varlık konusunda Metafizik, siyaset felsefesi alanında Politika, estetik alanında ise Poetika ve Retorik adlı eserleri yazmıştır. Filozofun etik alanındaki temel çalışması ise Nikhamakhos'a Etik adlı eseridir (Cevizci, 1997).

Aristoteles, mantık alanındaki çalışmaları ile on dokuzuncu yüzyıla dek temel olmuş bir mantık sistemi kurmuştur. Mantığı, her türlü bilgi edinme süreci için bir araç olarak gören Aristoteles'in mantığının en belirgin yönü "belli şeyler kabul edildiğinde, başka şeylerin onlardan zorunlulukla çıktığı"dır (Aristoteles, 1947). Aristoteles, kendi mantık çerçevesi bağlamında sonradan Aristotelesçi mantık olarak adlandırılan düşünce sistematığının mimarı olmuştur. O, bilginin Platon'da olduğu gibi doğuştan getirilen fikir ve ilkelerin anımsanmasından değil de tümellerin ve ilkelerin, tasımlardan çıkarsamanın sonucu olduğunu söyler. Duyu algı-

larına yönelmesi, doğal fenomenlerin gözlemi ve sınıflandırılmasından oluşan metodolojisi, tündengimsel mantığı, amaçlı ve düzenli bir doğa görüşü ile Aristoteles, Aydınlanma düşünürlerinin de sık sık başvuru kaynağı olmuştur.

Aristoteles'te her şey düzenli ve sistemlidir. Özellikle altı bölümden oluşan Organon adlı yapıtında bunu görmek mümkündür. Aristoteles'in Organon adlı eseri, diğer eserlerindeki sistemi anlamak açısından da önemlidir.

Aristoteles eğitim üzerine de son derece sistemli diyebileceğimiz önerilerde bulunmuştur. Onun bu konudaki görüşleri özellikle Politika adlı eserinde mevcuttur. Eğitim ile ilgili önerilerine çocuk bakımı ile başlayan Aristoteles, iyi bir eğitim için çocukların beslenmesinin önemine vurgu yapar ve örneğin çocuklara şarap verilmemesini, hem onların bedensel gelişimleri hem de ileriki yaşlardaki eğitimleri için onlara süt verilmesini söyler. Çocukların soğuğa alıştıırılarak büyütölmeleri gerektiğinin altını çizen Aristoteles için bu, sağlık açısından da askerlik açısından da oldukça kıymetlidir. Ona göre, eğitimle oluşturulacak her alışkanlık çocuk yaşta başlamalıdır (Aristoteles, 1993). Aristoteles eğitimi dört döneme ayırmış ve her bir dönemde neler yapılması gerektiğini söylemiştir. İlk döneme "terbiye" adını veren Aristoteles, bu dönemin ders ve zorunlu alıştırmalar için erken olduğunu söylemiş ve bunun çocukların gelişimlerini sekteye uğratacağını vurgulamıştır. Bununla beraber, çocuğu uyusukluğa alıştırmamak için onların oyunla hareket ettirilmeleri gerektiğini eklemiştir. Bu oyunlar ise kaba saba olmamalıdır, gevşek ve yumuşak da olmamalıdır. Çocukların bakımıyla ilgilenecek olan çocuk çobanları, çocukların ileride ciddiyetle yapacağı işlere uygun öyküler seçmeli ve onların kölelerin yanında bulunmalarına izin verilmemelidir. 7 yaşına kadar olan terbiye döneminde evde yetiştirilmeleri gereken çocuklar, 7-14 yaşları arasında

ahlak konularında eğitilmeli, komedyalizemelerine, satir şiiri olan iambosları dinlemelerine, okumalarına izin verilmemeli, eğer yaparlarsa cezalandırılmalıdır. Bu dönemde artık okuma-yazma çalışmalarına, basit hesap işlerine başlanmalıdır. 14-21 yaşları arasında aritmetik, geometri, astronomi alanlarında, 21 yaşından sonra ise fizik ve metafizik gibi daha karmaşık alanlarda eğitim almalıdır.

Aristoteles'te eğitim sadece yurttaşlar içindir; kadınlar, tüccarlar, zanaatkarlar ve köleler eğitim alamaz. Kadınlar alamaz, çünkü kadınlar düşünme yetisine sahip olabilseler dahi bunu kullanabilme gücün sahip değillerdir. Onlar da yurttaşla sınıfındandır ancak erkeklerden daha aşağıda yer alırlar. İyi bir devlet yönetiminin iyi eğitilmiş ruhlarla oluşturulabileceğinin altını çizen Aristoteles, bir yasa koyucunun birinci ödevinin gençlerin eğitimini düzenlemek olduğunu söyler. Çünkü bu yapılmazsa yasanın niteliği zarar görecektir ve şehrin ya da devletin, aileden de herhangi bir bireyden de her zaman önceliği vardır. Ona göre politika en önemli unsurdur ve politika biliminin kendine özgü amacını gerçekleştirebilmesinin yegane yolu ise eğitimidir (John Burnet, 2008).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, Aristoteles'te de toplum sınıflara ayrılmıştır ve bu sınıflar içinde sadece erkek yurttaşlar eğitim alma hakkına sahiptir. Aristoteles'te de eğitim devlete, siyaset alanına bağlanmakta ve iyi bir devlet yönetimi için eğitimin gerekliliğinin altı çizilmektedir. Aristoteles eğitim ile ilgili hem yaş noktasında hem de yaşlara bağlı olarak ders içerikleri noktasında sınıflandırmalar yapmış ve kendi organonu bağlamında sistematik bir eğitim anlayışı ortaya koymuştur. Eğitimin bireylerde oluşturulabilecek davranış değişiklikleri ile olan ilgisinin altını çizen Aristoteles, sağlıklı ruhlar ve bedenler için ahlak dışı bulduğu, bedeni bozduğunu ve gevşettiğini düşündüğü her şeyi eğitim alanı-



nın dışında bırakmıştır.

Aristoteles sistematik felsefenin önemli isimlerindedir ve onun için madde ve formdan oluşan her töz sistematik hale getirilmelidir. Fakat bu durum, sistematik olmayan bilgi alanlarının yok sayılmasına ya da devletin, siyasal alanın ahlak anlayışı dışında kalan öğelerin, tikelliklerin gündem dışı kalmasına yol açmayacak mıdır? Aristoteles'te eleştirilmesi gereken noktalardan biri de sınıflı toplumlar, erkek yurttaşların eğitimi, devlet ve eğitim unsurlarının birliği dışında, onun sistematığının ve ahlak anlayışının dışında kalan alanların yok sayılmasıdır. Bu durum özellikle Aydınlanma Dönemi sistematığı için de geçerli olacak ve belirlenen sistemlerin, sınıflandırmaların dışında kalan öğeler, ahlak anlayışları görmezden gelinecektir. Aristoteles'in attığı bu adım, özellikle bilgi ve iktidar ilişkisi, bilginin iktidarı, bilginin aristokratik bir nitelikte üretilmesi ve böyle bir alana hapsolması noktasında eleştirilmeye muhtaç görünmektedir.

### Sonuç

Bugüne dair eğitim politikaları açısından genel bir perspektif oluşturabilmek için üç ismin de söyledikleri, yine farklı bakış açılarından farklı değerlendirmelere açıktır. Sokrates'in parasız ve herkes için eğitim anlayışını, etik duruşunu dışarıda bıraktığımızda özellikle Aristoteles ve Platon'un sunduğu eğitim algısının, statükoyu güçlendiren ve sınıfları yeniden üreten bir eğitim anlayışı olduğu görülebilmektedir. Aynı şekilde erdem, ahlak gibi anlayışların yine Aristoteles ve Platon'da ideal devlet yönetimine bağlanması, onunla eşdeğer olmaları ve Sokrates'i de dahil edebileceğimiz bilgi ve ide arasında kurulan bağ da eğer özgürleştirilen bir eğitimden söz ediyorsak oldukça problemlidir. Eğitim özgürleştirilebilir veya statükoyu yeniden üretebilir. Bu açıdan Sokrates, Platon ve Aristoteles'in eğitim üzerine değerlendirmelerinin bugünden bakıldığında statükoyu üreten

bir eğitim anlayışına daha yakın olduğu söylenebilir.

Sokrates, Platon ve Aristoteles, Antik Yunan Dönemi'nin üç büyük filozofu, yaptıkları diğer çalışmalarla da bugün için olumlu ve olumsuz tartışmalar geliştirmiş, bilgi üretmiş, kavramlar yaratmışlardır. Metnin başında da belirtildiği gibi, felsefe bir yönüyle de olsa kavramlar yaratmaksa, bu üç filozofun yarattığı kimi kavramlarla da felsefi ilerleğin devam ettiği söylenebilir: Poetika, retorik, eğitim ve siyasal alan ilişkisi, mantık, metafizik, fizik, idealer alemi, varlık, form, töz...

Bir metni, filozofu okumak, bir alanda çalışma yapmak; o alana hapsolmek veya evrene bakarken salt o perspektiflerden bir algı geliştirilebilmek anlamına hiçbir vakit gelmemiştir, geldiyse de yanlıştır. Bu açıdan hem insanlığın düşünce serüvenini anlamak hem de farklı alanlardan isimlerin evrenle ilgili söyledikleri üzerine düşünebilmek için bugün bu üç ismin de okunması, anlaşılması gerekmektedir. En azından disiplinler arası bir çalışmanın daha sağlıklı yürüebilmesi için, ütopyalar ve ideolojiler adına, bir eleştirinin geliştirebilmesi adına bu elzem görünmektedir. Çünkü bilgi yaşayan bir "şey"dir. İlerler, kıvrılır, ilişkiler içine girer, olumlar, olumsuzlanır, kırılmalar yaratır.

### Kaynakça

- Aristoteles. (1993), *Politika*. Çeviren: Mete Tunçay. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Aristoteles. (1947). *Organon*. Çeviren: Hamdi Ragıp Atademir. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Burnet, J. (2008). *Aristoteles-Eğitim Üzerine*. Çeviren: Ahmet Aydoğan. İstanbul: Say Yayınları.
- Cevzici, A. (1997), *Felsefe Sözlüğü*. Ankara: Ekin Yayınları.
- Deleuze, G. (2007), *Leibniz*. Çeviren: Ulus Baker. İstanbul: Kabalıcı Yayınları.
- Nietzsche, F. (2011), *Tragedyanın Doğuşu*. Çeviren: Mustafa Tüzel. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Platon. (2018), *Sokrates'in Savunması*. Çeviren: Ari Çokona. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Platon. (1993), *Devlet*. Çeviren: Sabahattin Eyüboğlu, M. Ali Cimcoz. İstanbul: Remzi Kitabevi.

# FİRDEVS GÜMÜŞOĞLU İLE CUMHURİYETİN İLK YILLARINDAN GÜNÜMÜZE EĞİTİM VE TOPLUMSAL CİNSİYET ÜZERİNE

Söyleşi: Nejla Doğan

nejladogans@gmail.com



*Prof. Dr. Firdevs Gümüšoğlu, Mimar Sinan Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü'nde lisans, İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Siyaset Bilimi Bölümü'nde yüksek lisans, Mimar Sinan Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü'nde doktora yaptı. Gümüšoğlu'nun "Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet", "Türkiye'nin Pasteur'u Dr. Zekai Muammer Tunçman", "Cumhuriyette İz Bırakanlar: Onuncu Yıl Kuşağı", "Ülkü Dergisi ve Kemalist Toplum", "Birgide Toplumsal Yaşam ve Değişim", "Cılavuz Köy Enstitüsü-Sözlü ve Yazılı Belgeler İşçisinde", "21. Yüzyıl Karşısında Kent ve İnsan"*

*isimli eserleri vardır. Gümüšoğlu, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü'nde öğretim üyesi olarak çalışmalarına devam etmektedir.*

*Firdevs Gümüšoğlu ile Cumhuriyet'in ilk yıllarından günümüze eğitimdeki dönüşümü, bu dönüşümün özellikle toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında ne ifade ettiğini, bugünün eğitim politikalarını ve modelini oluştururken hangi kaynakları referans almamız gerektiğini, ilerici, aydınlanmacı, demokratik bir okul için neler yapabileceğimizi tarihsel ve sosyolojik boyutları ile konuştuk. Firdevs Hocamız, "bugünün sorunlarını tekrar tekrar dile getirmek, umutsuzluğu büyütme yerine, biz ne öneriyoruz, nasıl bir eğitim modeli, nasıl bir toplum modeli kurmak istiyoruz" konusuna odaklanmamız gerektiğinin altını çiziyor. Muhafazakar kesimlerde dahi bugünün eğitim ve kadın politikalarına yönelik bir memnuniyetsizlik olduğunu; politik atmosfer değiştiğinde toplumsal dönüşümün de hızla gerçekleşeceğini vurguluyor.*

**Bugün özellikle eğitim gündemi ülkenin en karanlık tablolarından birini oluşturuyor. Anasınıfından üniversitelere kadar eğitimin her kademesinde, hem yoğun bir siyasi baskı, hem de ilerici, aydınlanmacı, laik ve bilimsel eğitime karşı büyük bir saldırı var. Ama ben bugünün eğitim sorunlarına gelmeden önce, belki bizi bugüne getiren dönüşümün boyutlarını da anlayabilmek için, öncelikle şunu sormak istiyorum: Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitim politikaları nasıldı, hangi temel değerlere ve ilkelere dayanıyordu?**

Aslında cumhuriyet dönemindeki eğitim politikalarını, eğitimin yaslandığı ilkeleri ve temel amaçları anlamak için Cumhuriyet'in hemen öncesine bakmakta yarar var. Cumhuriyet öncesinde, özellikle İkinci Meşrutiyet döneminde eğitimle ilgili çok temel tartışmaların olduğunu görüyoruz. Hem Osmanlı'nın son dönemindeki aydınlar hem de Cumhuriyet aydınları, Osmanlı'nın içinde bulunduğu sosyo-ekonomik geriliğin ve dışa bağımlılığın temel nedeni olarak eğitimdeki açmazları, eğitimin içinde bulunduğu sorunları görüyorlar. Türk Yurdu Dergisi üzerine yaptığım çalışmada da gördüğüm üzere, dönemin yazarları için eğitim sorunu ilk sırada yer alıyor. Bu dergi etrafında toplanan aydınlar -ki bunlar daha sonra Anadolu bağımsızlık mücadelesine de katılmışlar- dönem açısından aydınlanmacı ve ilerlemeci bir felsefeyi ön planda tutuyorlar; Müslüman ahali diye tanımladıkları topluluğun eğitimsizlik nedeninin temelinde de merkezi bir eğitim politikasının olmasını, bir eğitim felsefemiz olmamasını görüyorlar. Buna karşın Osmanlı'da yaşayan azınlıkların eğitimde çok daha iyi olduğunu, bu topluluklarda kadının eğitimine de daha fazla önem verildiğini gözlemliyorlar. Hatta bu dönemde Ethem Nejat, özellikle kadınların eğitimi üzerine çok güzel yazılar yazıyor ve Osmanlı toplumunu kastederek; toplumda kadınların üretken, erkeklerin ise tüke-

tici olduğunu, aslında kadınlara yeteneklerini geliştirme fırsatı verilse, toplumun bambaşka bir noktaya gideceğini vurguluyor. Bu dönemde Ethem Nejat, İsmail Gaspıralı, Akçuraoğlu Yusuf (Yusuf Akçura), Ahmet Agayef (Ağaoğlu), Nafi Atuf (Kansu), Ispartalı Hakkı, Fuad Sabit gibi aydınların yazıları da laik ve bilimsel eğitimin temellerini atıyor.

Cumhuriyet'in eğitim politikalarının oluşmasında bu tarihsel temelin yanı sıra kuşkusuz en önemli adım, henüz Cumhuriyet kurulmadan önce, savaş sırasında bir eğitim kongresinin yapılmış olmasıdır. Bu bize şunu gösteriyor; Cumhuriyetin kurucuları, eğitimi bağımsızlık savaşı kadar önemli görüyorlar. Yani eğitim o dönem için en temel mesele, hatta işgali sonlandırmak kadar önemli bir mesele. Tam da bu nedenle 1921'de kadın ve erkek öğretmenlerin davet edildiği bir kongre düzenleniyor. Ve sonraki adım biliyorsunuz: 1924'te Eğitim Birliği Yasası'nın kabul edilmesi. Tüm bunlar Cumhuriyet eğitiminin kurulmasında birer kilometre taşı. Dolayısıyla cumhuriyetin ilanından önce süregelen bir mücadele var, eğitim üzerine kafa yoran aydın bir kesim var. Bunlar, aydınlanmaya dayanan, laik-bilimsel bir eğitim vermeyi amaçlıyorlar. Bunun temel itkisi de cehalete karşı savaş. Bana göre o dönemin temel ideolojik yönelimi tam da budur: Cehalete karşı savaş ve cehaletin ortadan kaldırılması. Elbette ki bu savaş çok boyutlu düşünüyor; hem zihinlerdeki cehaletin hem de yaşam biçimlerindeki cehaletin ortadan kaldırılması amaçlanıyor.

Latin harflerine geçiş yine bu sürecin önemli bir parçası. Bana göre Latin harflerine geçiş sadece bir alfabe değişikliği değil, geçmiş zihniyete karşı bir mücadele, aynı zamanda feodal değerlerle araya çekilen bir sınırdır. 1928'de alfabenin değişmesinin hemen ardından 1929'un ilk günlerinde Millet Mekteplerinin açılması, bunun en önemli

göstergesi. Millet Mektepleri konusunu, yani halk okuma okullarını özellikle çok önemsiyorum. Çünkü düşünün ki savaştan yeni çıkmış bir toplum var ve bu toplumu dönüştürmek, cehalete karşı savaş vermek için yediden yetmiş herkesin eğitim görmesini sağlayacak bir perspektifle okuma yazma seferberliği yapılıyor. Tüm bunlar aslında Halkçılık söyleminin de içeriğini dolduran çabalar, uygulamalardır. Diğer yandan okuma yazmanın bilinçli bir dönüşüme yol açacağına ilişkin ilk örnekleri biz yine Millet Mekteplerinde görüyoruz, Millet Mekteplerinin müfredat programında görüyoruz.

***Bilinçli dönüşüme yol açan bu okumalardan ya da müfredat programından örnek verebilir misiniz?***

Fırsat buldukça Millet Mekteplerinde okutulmak üzere hazırlanmış “halk okuma kitabı”, “halk kıraati” gibi kitaplara bakıyorum. Bu kitaplardaki söylemleri dikkatli bir biçimde incelediğimizde şunu çok net olarak görüyoruz: Bu metinlerin içeriği aracılığıyla bireyden yurttaş yaratmaya çalışıyorlar. Örneğin şöyle okuma parçaları var: Bir kadın, bir başka kadın komşusuna mahallede okuma yazma kursu açıldığını ve isterse gidebileceğini söylüyor. Kendisinin de kursun açıldığını eşinden duyduğunu, eşinin “okuma yazma kursu açıldı, gitmek ister misiniz?” diye sorduğunu ekliyor. Ayrıca geçmişte okuma yazma öğrenmek istese de babasının tutuculuğu nedeniyle öğrenemediğini, ama bugün artık böyle bir engelin olmadığını ve herkesin okuyabilir olabileceğini belirtiyor. Gördüğümüz üzere, burada geçmişle bir hesaplaşma da var. Bu hesaplaşmanın sonunda, kadının kamusal alana çıkmasının, hangi yaşta olursa olsun eğitim görmesinin meşru sayılacağına ilişkin bilgi de var. Geçmişin temsilcisi olan baba kadını engelleyen bir kimlik, ancak kadının eşi geleceği simgeleyen bir kimlik. Bu erkek tipi, ideolojik düzlemde

***Bugün özellikle toplumsal cinsiyet ve kadın hakları tartışıldığında en çok duyduğumuz kavram “pozitif ayrımcılık”tır. Bu kavram bizim terminolojimize ve mücadele pratiklerimize 1970’lerde girdi. Ancak görüyoruz ki yeni kurulan Cumhuriyet’te, daha 1930’larda kadınlara özellikle eğitim alanında pozitif ayrımcılık gerçekleştirilmiş.***

kadını engellemek değil, desteklemekle yükümlü kılınmış! İşte bu, yurttaş yaratmanın temel çerçevesidir. Tabii aynı zamanda kadını bir özne olarak görmeyi ve öne çıkarmanın ifadesidir.

Bu okuma kitaplarının diğer bir boyutu da, yurttaşlığın yanı sıra yaşam bilgisinin öğretiliyor olması. Yaşam bilgisi nedir? Nasıl sağlıklı yaşarız? Nasıl sağlıklı besleniriz? Bitten, pireden nasıl korunuruz, sıtmadan korunmanın ve tedavinin yolları nelerdir? vb. Yani dönemin ihtiyacı ne ise, ona yönelik bilgi birikiminin halka aktarılmaya çalışıldığını görüyoruz. Bu bilgiler, savaştan yeni çıkmış, yoksullukla, bulaşıcı hastalıklarla mücadele eden bir toplum için gerçekten çok kıymetli.

Millet Mektepleri özellikle kentlerde önemli oranda başarı sağlıyor, okuma yazma seferberliği toplumun büyük bir kesimine yayılıyor. Tabii bu dönemde Halkevlerinin toplumsal rolünü de unutmamak lazım. Cumhuriyet değerlerinin, aydınlanmacı ve ilerlemeci fikirlerin halkla buluştuğu bir başka merkez de elbette Halkevleri. Birer kültür merkezi olarak işlev gören bu kurumlar, 1932-1950 yılları arasında kentlerde ve kasabalarda halkın bilinçlenmesi, yurttaşlık değerlerine sahip olması, çağdaş dünyaya uyum sağlaması bağlamında çok önemli çalışmalar yapıyorlar. Ayrıca Türkiye sanatına katkıda bulunan pek çok sanatçının, Türkiye’nin ilk baletinin Halkevlerinden yetiştiğini biliyoruz.

Öte yandan dönemin önemli bir gerçeği de toplumun büyük kısmının

**Toplumun önüne iyi bir eğitim modeli koyduğumuzda, kendisini siyasal islamcı olarak tanımlayanlar bile bu modele destek olacaktır. Çünkü ideolojik görüşlerinden bağımsız olarak her insan eğitime önem veriyor, çocuğunun nitelikli bir eğitim almasını istiyor. Bizler de bu gerçeği unutmadan fikir üretmeliyiz.**

kırsal yaşamda yoğunlaşmış olması. Dolayısıyla Millet Mekteplerinin ve Halkevlerinin yaptığı çalışmalardan köylüler yeterince yararlanamıyor. Bu nedenle köylülerin eğitim sorununun nasıl çözülebileceği üzerinde duruluyor ve bu bizi Eğitim Kurslarına götürüyor. Eğitim Kursları acil bir ihtiyaçtan doğan ve aslında Köy Enstitülerinden çok daha önce ortaya çıkan önemli bir adımdır. Köy Enstitülerinin de öncülüğünü yapmıştır. Bu kurslar, aydınlanmacı, üretime dayalı eğitimin köylüye de ulaştığı, halkçılığın köylülükle bir araya geldiği bir sürece karşılık geliyor. Yani soyut halkçılık kavramından, köylüye evrilen bir halkçılık kavramının ortaya çıktığını ve tüm bunların merkezinde de eğitimin olduğunu görüyoruz.

Tüm bu manzara bize gösteriyor ki; Cumhuriyet'in temel politikalarında, eğitim ve eğitim kurumları, halkın aydınlanması için en önemli unsur olarak görülüyor. Kentlerden köylere, memleketin en ücra noktalarına kadar, bütünsel bir toplumsallaşmanın, ilerlemenin, çağdaşlaşmanın ana eksenini oluşturuyor.

**Eğitimin amacının “bireyden yurttaş yaratmak” olduğunu söylediniz. Bu noktada şunu sormak istiyorum: Nasıl bir yurttaşlık öngörüyorsunuz? Cumhuriyet modernleşmesinin toplumsal hedeflerinde, kadına, erkeğe, çocuğa biçilen roller neler?**

Yine Cumhuriyet'in ilk yıllarına bakarsak, mecliste iki farklı görüşü temsil eden grubun olduğunu görüyoruz. Bunlardan ilki, aydınlanmacı, laik, bilimsel

ve halkçı bir eğitimi savunuyor. Diğeri ise muhafazakar görüşü temsil ediyor ve kadın-erkek eşitliğinin telaffuz edilmesine bile tahammül edemiyor. Ancak Cumhuriyet'in kurucularının izlediği politikalar, 1920'lerdeki zihniyeti adım adım dönüştürüyor ve 1930'lara gelindiğinde, aydınlanmacı ve ilerici fikirler söylemde ve eylemde mecliste üstünlüğü ele geçiriyor. Buradan hareketle kadına ve çocuğa yüklenen anlamın da değiştiğini ve daha eşitlikçi görüşlerin ortaya çıktığını görüyoruz. Hatta bana kalırsa bu dönemin eğitim politikalarında, kadına çok daha büyük bir rol veriliyor, kadın toplumda daha fazla görünür kılınmaya çalışılıyor. Tabii bunun yanında çocuklar da Cumhuriyet'in geleceği olarak görülüyor. Dönemin öğretmenler için hazırlanan kılavuz kitaplarında, köylü çocuklardan “küçük köylü vatandaşlarımız” diye söz ediliyor! Henüz on beş yıl önce “ümme” olan köylünün çocuğuna “vatandaş” olarak yaklaşan bir eğitim politikası bu...

Her ne kadar 1980'lerden itibaren Cumhuriyet'e yönelik yapılan eleştirilerde, kurucu dönemde kadınların araçsal olarak kullanıldığı söylemi yaygınlaşsa da, kadın hareketinden gelen biri olarak ben bunlara kesinlikle katılmıyorum ve kadının toplumda gerçek bir özne olarak kabul gördüğünü düşünüyorum. Böyle bir değerlendirme yaparken, kadın haklarının oldukça sınırlı olduğu bir toplumsal yapıda, Cumhuriyet'in inşa edildiğini göz önünde bulundurmamız gerekir. Osmanlı kadınlarının o son dönemdeki çığlıklarını biliyoruz; sosyal hak talep etmeyi bile bir hayal olarak gören o dönemin kadınları, Cumhuriyet'le birlikte önemli bir eşiği atladi ve kamusal alanda erkeklerin yaptığı her işe talip olmaya başladı. Üstelik bu düşünme biçimi, eğitim politikalarıyla toplumun büyük kesimlerine de kabul ettirildi. Dolayısıyla o dönem için oldukça ilerici söylem ve politikaların hayata geçirildiğini görmek gerekir.



Kurucu dönemin eğitim politikalarında kadın kamusal alanda güçlü, özel alanda da bir anne olarak resmediliyor. Dolayısıyla hem meslek sahibi, hem de öğreten anne rollerine sahip bir kadın tipolojisinin var olduğunu görüyoruz. Bugünün feminist eleştirisi üzerinden değerlendirecek, cinsiyetçi bir yaklaşım gibi görülebilir ama o günün koşulları ekseninde değerlendirme yapmak gerekir. Çünkü Osmanlı'dan farklı olarak, kadın hem kamusal alanda hem de aile hayatında güçlü ve onurlu bir profil çiziyor. Bu doğrultuda eğitim kurumlarında da kadınlara yönelik ayrımcılık yapılmamasına özen gösteriliyor. Örneğin 1930'ların başında yurtdışına gönderilen gençler arasında kız öğrencilerin de olduğunu biliyoruz. Hatta bununla ilgili ilginç bir örnek anlatayım; Türkiye'nin ilk kadın gökbilimcisi ve ilk kadın dekanı olan Nüzhet Gökdoğan, liseyi bitirdiği dönemde yurtdışına öğrenci gönderileceğini öğreniyor ve bu programa katılmak istiyor. Annesi izin verse de babası, henüz liseyi bitirmiş bir genç kızın yurt dışına gitmesinin uygun olmadığını söylüyor. Bunun üzerine Gökdoğan babasına bir mektup yazarak "eğer beni yurtdışına göndermezsen, Türkiye'nin en önemli insanlarından biri olma hakkımı kaybedeceğim" diyor. Böylece Gökdoğan Fransa'ya matematik okumak üzere gönderiliyor. Bu noktada şuna da dikkat çekmek istiyorum; Nüzhet Gökdoğan Fransa'ya gittiğinde, 50 kişilik matematik sınıfında tek kız öğrenci olarak eğitim görüyor. Çünkü o dönemde, yani 1930'ların Fransa'sında kız çocuğunun matematik eğitimi görmesi hoş karşılanmıyor. Sonuç olarak Gökdoğan eğitimini tamamlayıp döndüğünde, Türkiye'de astronomi biliminin kurucusu oluyor ve fen fakültesinin dekanlığını üstleniyor. Bilirsiniz bugün özellikle toplumsal cinsiyet ve kadın hakları tartışıldığında en çok duyduğumuz kavram "pozitif ayrımcılık"tır. Bu kavram bizim terminolojimize ve mü-

**Cumhuriyetin kurucuları, eğitimi bağımsızlık savaşı kadar önemli görüyorlar. Yani eğitim o dönem için en temel mesele, hatta işgali sonlandırmak kadar önemli bir mesele.**

cadele pratiklerimize 1970'lerde girdi. Ancak görüyoruz ki yeni kurulan Cumhuriyet'te, daha 1930'larda kadınlara özellikle eğitim alanında pozitif ayrımcılık gerçekleştirilmiş. Çünkü kadınları ve çocukları geleceğin teminatı olarak gören bir anlayış söz konusu.

**Peki kadına yönelik eşitlikçi diyebileceğimiz, hatta sizin vurgunuzla "pozitif ayrımcılık"a varan bu anlayış ne zaman değişmeye başladı?**

1946'dan itibaren bu sürecin tersine döndüğü açıkça izlenebiliyor. Kamusal alanda da özel alanda da kadınların geleneksel rollerine vurgunun arttığını, ataerkil değerlerin ön plana çıktığını, kendine güvenen kadın imgesinin her alanda ortadan kaldırılmaya çalışıldığını görüyoruz. Ama ben yine de umutsuz değilim; çünkü hayat tersine akmaz. Kadınlara çizilen bu geleneksel rollere rağmen, 1940 ve 50'lerden sonra da çok büyük oranda kadın farklı mesleklerde ve işkollarında kendilerini gösterebildiler.

**1946'yı bir kırılma noktası olarak işaret ettiniz. "Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet" isimli önemli eserinizde, 1920'lerden itibaren okutulan ders kitaplarını incelemiş ve kadın-erkek rollerinin nasıl ele alındığını analiz etmişsiniz. Bu kitabınızdan da hareketle, kadının toplumsal rolüne ilişkin dönüşüm, eğitim politikalarına ve eğitimin içeriğine nasıl yansdı sizce?**

1946'dan itibaren eğitimin içeriğinde ve bu bağlamda ders kitaplarında da büyük bir dönüşümün ortaya çıktığını görüyoruz. 1946'ya kadar ders kitaplarında kadınlar çeşitli mesleklerde anlatılıyor. Örneğin tütün fabrikasında çalışan kadın da var, ailenin bütçesine

**Özel okula çocuğunu gönderen bir veli-  
ye yılda belli bir miktar teşvik ödemesi  
yapılıyor. Bu, kamu kaynağının özel  
okullara aktarılması demektir. Bir yan-  
da devlet okullarına ayrılan bütçede  
önemli bir düşüş varken, diğer yandan  
özel okullara ayrılan bir bütçe var.**

katkıda bulunmak için komşusuna ça-  
maşır yıkamaya giden de, öğretmen  
de avukat da... Bunun yanı sıra önemli  
bir ayrıntı; mesleği olmayan kadınların  
da çalışabileceği vurgusunun olması ve  
onların emeğinin de önemli olduğunun,  
görünür olması gerektiğinin altını çizen  
örneklerin olması. Ben 1946-50 arası  
bir geçiş süreci olarak değerlendiriyor-  
um; 1950'ye kadar ders kitaplarında  
cinsiyetçi örnekler çok fazla rastlan-  
mıyor. Ancak 1950'den sonra hızlı bir  
artış var ve kadının tamamen ev içinde  
resmedildiğini görüyoruz. 1950'lerden  
2000'lere uzanan süreçte, kadınlar ders  
kitaplarında ya mesleksiz olarak yer alı-  
yor ya da çok az sayıda meslekle ilişki-  
lendiriliyor. 2000'lerde bu durum biraz  
değişse de kadınların ev içindeki rolleri-  
nin altı çizilmeye devam ediliyor.

Diğer önemli bir nokta; 1940'ların ikinci  
yarısına kadar, özellikle ilkökul kitapla-  
rında kadın imgesinin, anne imgesinin,  
öğreten kişi ve öğreten anne modeliyle  
özdeşleşmiş olmasıdır. Peki ne öğretiy-  
yordu kadın? Cumhuriyeti öğretiyor-  
du, vatani öğretiyordu, bağımsızlığı  
öğretiyordu. Tüm bu önemli değerler  
anneden öğreniliyordu. Ama 1946'dan  
sonra öğreten annenin yerini hizmet  
eden anne aldı. Ders kitaplarını incele-  
diğimizde görüyoruz ki; 1950'den sonra  
her şey babaya soruluyor, baba bilen  
kişi oluyor. Babanın bilen özne haline  
geldiği, annenin ise bilgi ile ilişkisinin  
tamamen koparıldığı bir söylemle kar-  
şılaşıyoruz ve bu söylem, kadınlık kim-  
liğini yeniden inşa ediyor. Bu bağlamda  
ders kitaplarında da şu tür örnekler  
sıkça rastlanıyor: Bir ilkökul kitabında-  
ki metinde çocuk şöyle diyor; "babam

haberleri dinledi, annem de arkası yarın  
programını izledi." Burada haber daha  
kıymetli bir bilgiye karşılık geliyor ve  
babayla ilişkilendiriliyor. Annenin ise  
bilgiyle ilişkisinin olmadığı vurgulanmış  
oluyor.

**1946'da başlayan bu dönüşüm, bizi  
adım adım bugünlere getirdi. Geldiği-  
miz nokta, siyasal İslamcı rejimin özel-  
likle kadını ve çocuğu hedef aldığı bir  
toplumsal projeyi bize dayatıyor. Önce-  
likle kadın politikalarını ve kadının eve  
kapatılmak istenmesini değerlendirir-  
sek, sizce bu durum toplumun geleceği  
açısından ne tür sorunlara yol açacak ya  
da bizi gelecekte ne bekliyor?**

Evet, siyasal islam kadını eve kapat-  
mak istiyor ama pratikte, yani gündelik  
yaşamda bunun mümkün olmadığını  
islamcı kadınlar da biliyor, dile getiri-  
yor. İslamcı kadınlar da siyasal islamın  
kendilerine biçtiği elbisenin çok dar  
geldiğinin farkında. Çünkü bugün si-  
yasal islamı benimseyen kadınlar bile,  
gündelik yaşamlarını laik bir eğitim mi-  
rasının üzerinde sürdürüyorlar ve bura-  
dan geriye gidiş söz konusu değil bana  
göre. Sokakta karşılaştığımız herhan-  
gi bir kadının -örtülü de olsa- o miras  
üzerinden, o özgürlük ortamı üzerinden  
hayatlarını sürdürdüklerini görüyoruz.  
Bu, erkeklerle yaşadıkları ilişkilerden  
kullandıkları araçlara ve sosyalleşme  
mekanlarına kadar yansıyor. Üstelik bu  
sadece büyükşehirlerde ortaya çıkan  
bir durum değil, seyahatlerimde göz-  
lemlediğim kadarıyla, Anadolu'nun en  
üçra köşelerinde de artık böyle. Dolayısıyla  
günümüz kadınlarının dindar ya  
da değil, siyasal islamın onlara biçtiği  
rolü bütünüyle kabullendiklerini düşün-  
müyorum. Ve gerçek bir demokratik  
atmosfer oluştuğunda, muhafazakar  
kesime yakın kadınların da o muhafaza-  
karlık örtüsünü aralayacağını, dünyaya  
daha özgürlükçü bir biçimde bakaca-  
ğını düşünüyorum. Bu nedenle tüm bu  
yaşadıklarımız kısa vadede hayatları-

mızı derinden etkilese de, uzun vadede ülkenin geleceği açısından iyimser olduğumu söyleyebilirim. Aslında bu iyimserliğimin tarihsel temelleri de var: 1920'lerde, 30'larda yaşayan kadınlarla yaptığım görüşmelerden ve okumalarımından biliyorum ki; Cumhuriyet'in ilk yıllarında kılık kıyafet ile ilgili düzenlemeler yapıldığında, kadınların birçoğu örtülerini kendiliğinden atıyor. İşte demokratik bir atmosfer yaratmak, kadının üzerindeki baskıyı ortadan kaldıracak bir politik ortam oluşturmak bu nedenle önemli.

***Eğitim alanı için de bu iyimserliğe sahip misiniz? Çünkü siyasal islamcı projenin hayata geçirilmesi, en çok eğitim kurumlarında kendini gösteriyor. Söyleşinin başında, Cumhuriyet aydınlarının Osmanlı'daki çöküşün en önemli nedeni olarak, "bilimde, felsefede, eğitimde geri kalmışlık"ı işaret ettiklerini vurgulamıştınız. Tarihimizde böyle bir deneyim de varken, bugünün siyasilerinin eğitim politikalarının amacı ne olabilir sizce?***

Açıkçası ben bugünün siyasilerinin yaptıklarını boşa çaba olarak görüyorum. Her ne kadar günümüz gerçekliğinde çok travmatik sonuçlarla karşı karşıya kalsak da, ben siyasal islam meselesinin bugünün meselesi olmadığını, Türkiye'nin meselesi olmadığını düşünüyorum. Ve bu açıdan baktığımda, aslında bugüne odaklanmak yerine, "ne yapabiliriz"e odaklanmanın daha doğru bir yaklaşım olacağına inanıyorum. Türkiye zaten 1950'lerden beri siyasal islamın inşası yolunda koşar adım gidiyordu. 1950-60 arasındaki Menderes dönemine bakın! 1970'lere kadar ülkeyi yöneten Adalet Partisi'nin politikalarına bakın! Dönemin TİP senatörlerinden Fatma Hikmet İşmen'in meclis konuşmalarına ve uyarılarına baktığımızda, aslında bugünün ayak seslerinin o dönemden duyulduğunu görüyoruz. Türkiye'de siyasal islam son 15 yılda inşa

***Cumhuriyet'in temel politikalarında, eğitim ve eğitim kurumları, halkın aydınlanması için en önemli unsur olarak görülüyor. Kentlerden köylere, memleketin en ucra noktalarına kadar, bütünsel bir toplumsallaşmanın, ilerlemenin, çağdaşlaşmanın ana eksenini kabul ediliyor.***

edilen bir şey değil. Bugün yaşadıklarımız, 1950'lerden beri süregelen bir siyasetin ve toplumsal modelin sonucu. Geçmişte bu siyaset çeşitli maskeler ardında gerçekleştiriliyordu, bugün artık çok daha açık bir şekilde ifade ediliyor. Dolayısıyla yeni bir durumla karşı karşıya değiliz. Sadece artık her şey daha açık seçik ve pervasızca yapılıyor. Bundan en büyük payı da eğitim alıyor. Belki artık bizim de tam bu noktada siyasal islamın ötesinde konuşmamız gerekiyor: Bizim eğitim politikamız nedir, biz ne öneriyoruz? Toplumun ve ülkenin bütünsel kurtuluşu için nasıl bir eğitim inşa etmeliyiz? Tüm bu toplumsal ve ekonomik sorunlardan nasıl bir eğitim politikasıyla kurtulabiliriz? Bana kalırsa bunları tartışmak çok daha anlamlı olacaktır.

Bu durumun üstesinden nasıl geleceğiz? Hangi araçlarla geleceğiz? Finlandiya modeli ile mi geleceğiz? Güney Kore modeliyle mi geleceğiz? Elbette ben dışarıdan bir model arayışı içinde değilim. Ama 2015 Genel Seçimlerinde, CHP eğitim modeli olarak Finlandiya'yı öne sürmüştü. Bu gerçekten acı bir tablo. Neden dersiniz; bir partinin kendi geçmişinin, geçmişte ürettiği eğitim politikalarının, kurduğu eğitim modelinin farkında olmaması gerçekten üzücü. Üstelik bugün de farkında olduklarını zannetmiyorum. Ben açıkçası 1930'lardaki eğitim uygulamalarının, hala çok büyük bir potansiyel taşıdığını düşünüyorum. Şimdi bazıları diyecek ki; "70-80 yıl önceki uygulamaların ne anlamı var, modern çağın gereklilikleri ile dünyaya bakmamız gerekir." Evet, bugün artık bir köy toplumu değiliz.

Ancak bugün en gelişmiş kapitalist ülkelere bile baktığımızda, hiç birinin tarıma ve hayvancılığa sırtını dönmediğini görüyoruz. Avrupa ülkeleri tarımla modern teknolojiyi bir araya getirmiş, hem üretimde verimliliği artırmış hem de köyleri modernleştirerek nüfusun kentlere yığılmasını önlemiş. Bizim zaten tarihimizde böyle bir eğitim modeli var. Sürekli başka ülkelerden, başka kaynaklardan model aramak yerine kendi geçmiş deneyimlerimize baksak, kendi kaynaklarımızı okusak yeterli.

Örneğin ben de sıklıkla eleştirel pedagoji okumaları yaparım ve özellikle "Ezilenlerin Pedagojisi" kitabında öne sürülen tezleri derslerimde de kullanırım. Bu anlamda İsmail Hakkı Tonguç'un yazılarında ve uygulamalarında eleştirel pedagojiye ilişkin önemli fikirler bulunduğunu ve çok büyük bir potansiyele sahip olduğunu düşünürüm. Hatta Tonguç'un, eleştirel pedagojinin fikir babası olarak öne çıkarılması gerektiğine inanırım. Neden olmasın? Neden bugünün eğitimini inşa etmek için Tonguç bize yol göstermesin?

Bu nedenle siyasal islam tartışmaları yerine, bugün nasıl bir eğitim modeli yaratabiliriz, bunu tartışmalıyız. Toplumun önüne iyi bir eğitim modeli koyduğumuzda, kendisini siyasal islamcı olarak tanımlayanlar bile bu modele destek olacaktır. Çünkü ideolojik görüşlerinden bağımsız olarak her insan eğitime önem veriyor, çocuğunun nitelikli bir eğitim almasını istiyor. Bizler de bu gerçeği unutmadan fikir üretmeliyiz. Yoksa kaç tane imam hatip olduğu, bu okullarda neler yaşandığı artık herkesçe biliniyor. Bilinen bir durumu konuşmak, tekrar tekrar anlatmak yerine, biz ne öneriyoruz, nasıl bir eğitim modeli kurmak istiyoruz, bunu düşünüp, bunu anlatmalıyız.

***Tüm bu söylediklerinizden hareketle, nasıl bir eğitim modeli kurmalıyız? Toplumun üzerinde fikir birliğine ulaşacağı,***

***benimseyeceği, sahip çıkacağı eğitim ve okul modeli nasıl yaratılabilir sizce?***

Bana kalırsa, merkezinde Köy Enstitüleri modeli olmalı. Köy Enstitüleri uygulamasından alacağımız çok önemli bilgiler, deneyimler var. Nedir bunlar? Öncelikle üretici eğitim, üretmeye dayalı eğitim. İkincisi demokratik eğitim. Köy Enstitüleri bu ikisini de yaparak, yaşatarak öğretiyor. Hem üretim hem de demokrasi, enstitülerde yaşam biçiminin kendisi. Eğitim, bütünüyle diyaloga dayanıyor: İnsanlararası diyalog, doğayla diyalog... Tonguç'un her adımı da diyalog temellidir. Mektuplarında da gördüğümüz kadarıyla, Tonguç mevcut bürokrasiyi ortadan kaldırabilmek; enstitüdeki öğretmenlerle, öğrencilerle, yöneticilerle daha hızlı iletişim kurabilmek için sürekli mektuplar yazıyor. Ay-larca evine uğramadan enstitüleri ziyaret ediyor. İşte bu bir diyalog eğitimidir. Enstitülerin diğer önemli bir özelliği de ezberci olmayan bir öğretim modeline dayanması. Günümüzde çocuklara çeşitli teorileri ezberletiyoruz ve böylece bir şeyler öğrettiğimizi sanıyoruz. Oysa Köy Enstitülerinde ezber yok, uygulama var. Uygularken öğrenme var. Örneğin enerji konusu anlatılırken, bir enerji santralinin kurulması sürecine ilişkin deneyim yaşatılıyor öğrencilere.

Köy Enstitüsü mucizesinin bir başka boyutu, hümanist eğitime dayanmasıydı. İnsanı seven, doğayı seven, hayvanı seven, çevresindeki her şeye karşı sorumluluk duyan yurttaşlar yetiştiriyordu. Örneğin yaralı yavru ayılar enstitülerde tedavi edilip, doğaya salınıyordu, her yıl binlerce ağaç dikiliyordu. Yakın zaman önce ziyaret ettiğim Kars'taki Cılavuz Köy Enstitüsü'nün arazisinde hala o dönemde dikilmiş ağaçlar var. Ben Cılavuz Köy Enstitüsü kitabını yazdım. Bütün enstitülerde olduğu gibi Cılavuz'da da hümanist bir eğitim var. İnsan, ağaç, bitki, hayvan seven bir hümanizma! Batı'daki birey odaklı hümanizmadan da



çok farklı. Buradaki hümanist anlayış, bireyi kolektif içinde, yani toplum içinde birey haline getirmeyi amaçlıyordu. Dolayısıyla imeceye katılan, toplumsal dayanışmanın bir ögesi olan insanı hedefliyordu. Bu bakış açısı halk kültürüyle harmanlanmıştır... Bunları yeniden hayata geçirmek çok zor değil. Yeter ki bunları sahiplenecek bir politik atmosfer oluşsun. Bu mutlaka bir gün gerçekleşecek, çünkü Türkiye artık üretmeden tüketen bir ekonomiyi kaldıramayacak duruma geldi.

Enstitülerde çocuklar, demokrasiyi, eleştirel düşünmeyi, sanatı, üretmeyi bütünsel olarak öğreniyorlardı ve kendi emekleri ile aydınlanıyorlardı. Bu kadar teknolojik olanağa sahipken, bizler bugün bunları çok daha kolay bir biçimde uygulayabiliriz. Türkiye 1930'larda, savaş sonrası yıkıma uğramış bir toplumda, yakılmış yıkılmış köylerde, yeterli teknik donanımın olmadığı okullarda başarmıştı bunu. Biz neden bugün yapamayalım?

Bakın bugün çocuklar okula gitmek istemiyorlar. Devamsızlık, özellikle lise düzeyinde çok yüksek rakamlarda. Bence öğrenciler okula devam etmemekte, isteksiz olmakta çok da haklılar. Çünkü okullar çekici mekanlar değil, okullar çocukların, gençlerin kendilerini ait hissedecekleri mekanlar değil. Okulların öğrencilerin aidiyet hissettiği ortamlara dönüştürülmesi gerekiyor. Bu açıdan da Köy Enstitülerinden öğreneceğimiz çok şey var.

***Sizce okulları nasıl daha çekici hale getirebiliriz? Okulları öğrencilerin aidiyet hissettiği mekanlara nasıl dönüştürebiliriz?***

Bu da çok zor değil aslında. Öncelikle okulların renklerinin değişmesi lazım. Okulda renk olması lazım, bahçe olması lazım, beton değil toprak olması lazım. Çocukların bahçede ağaç dikmesi, çiçek ekmesi, hayvan beslemesi lazım. Okulda mutlaka sanat eğitimi olması la-

zım. Eğer çocuk piyano çalmak istiyorsa okulda piyano olacak. Müzik odası, kütüphane, laboratuvar hep açık olacak. Bugün bunları ancak bazı özel okullar yapıyor. Ancak ben eğitimin satın alınabilir metaya dönüşmesinden yana değilim. Herkesin dilediği düzeyde eğitime ulaşabileceği, parasız eğitimden yanayım. Bu bir insan hakkı, çocuk hakkı olmalı... Yine Köy Enstitülerine baktığımızda, Kuzey Anadolu gibi yoksulluğun diz boyu olduğu, yılın 9 ayı kar altında kalan bir coğrafyada, Kars Cılavuz Köy Enstitüsü'nde piyano var, müzik odası var. Müzik odasında 30-40 tane keman var. Mandolini saymıyorum bile. Bunun dışında, çevredeki ozanları zaman zaman enstitüye davet ediliyorlar, enstitüde konaklıyor ve çocuklara türküler öğretiyorlar, öğretirken de yetenekli çocukları keşfediyorlar. Bu çocuklar da daha alt sınıflardaki arkadaşlarına türküyü öğretiyor! Böyle bir atmosferde çocuğun okulu sevmemesi olanaklı mı?

Tam da bu nedenle, Köy Enstitüsü mezunlarında önemli düzeyde aidiyet duygusunun oluştuğunu görüyoruz. Çünkü okulda üretmişler, eğlenmişler, öğrenmişler, yaşamışlar, tartışmışlar, aşık olmuşlar. Yaşamla ilgili her şeyi okulda da bulmuşlar. Dolayısıyla okul bir yaşam ortamı. Bugün okullar birer yaşam ortamı değil. 8 saat zorunlu zaman geçirilmesi gereken ve sınavlara hazırlanılan mekanlar. Okulların duvarı var, güvenliği var. Bunlar olmamalı. Köy enstitülerinde duvar yoktu, güvenlik yoktu, tatil zamanı yoktu. Okul her zaman açıktı. Örneğin 1930'lardaki metinlerde okulların her daim açık olmasına vurgu yapılır ve "bir münevver (aydın) bir yere gittiği zaman öncelikle oradaki okulu ziyaret etmelidir" denir. Okul bir kültür, bir aydınlanma merkezi olarak görülür.

***Bir özel okul vurgusu yaptınız ve satın alma koşuluna bağlanan eğitim-öğretimi değerli bulmadığınızı ifade ettiniz. Bu noktada kısaca şunu da sor-***



**mak istiyorum: Özel okul sayısının her geçen gün artmasını ve nitelikli eğitimin bir ayrıcalık haline gelmesini nasıl değerlendiriyorsunuz?**

Özel okulları hemen kapatalım demek sloganik bir şey olur. Ama elbette eğitimin her düzeyi kamusal ve parasız olmalı. Bunun için öncelikle kamu okullarını güçlendirecek politikalar geliştirilmeli. Düşünün; özel okula çocuğunu gönderen bir veliye yılda belli bir miktar teşvik ödemesi yapılıyor. Bu, kamu kaynağının özel okullara aktarılması demektir. Bir yanda devlet okullarına ayrılan bütçede önemli bir düşüş varken, diğer yandan özel okullara ayrılan bir bütçe var. Devlet okullarında okulun temizliği için bile velilerden para toplanıyor. Dolayısıyla çocuğu devlet okulunda okuyan velilerin bile eğitim için önemli bir harcama kaleminin olduğunu görüyoruz. Bu durum anayasaya aykırıdır ve bir an önce ortadan kaldırılmalıdır. Ancak daha önce de söylediğim gibi, bu ancak daha demokratik bir dünya hayal eden politikalarla gerçekleşebilir.

Üstelik geldiğimiz noktada, çocuklarını özel okullara gönderenler bile eğitimin genel gidişatından memnun değil. Bilirsiniz; Osmanlı'nın son dönemlerindeki eğitim sisteminden söz edilirken, iki tip eğitim biçiminin iki tip insan yetiştirdiği vurgulanır. Bunların biri laik, bilimsel ve modern eğitim veren askeri okullar, diğeri medreselerdir. Bugünün eğitim sistemine baktığımızda ise, Türkiye'de on tür insan yetiştiğini görüyoruz. Ama bunların tümü de aldığı eğitimden memnun değil. Oysa Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitim gayet bütünsel ele alınmış ve köyden kente tüm yurttaşlara eşitlikçi koşullarda verilmeye çalışılmış.

**Toplumun genelinin eğitimden memnun olmadığını söylediniz ama diğer yandan, politik atmosferin mutlaka değişeceğini, daha ilerici, daha demokratik bir dünya hayalinin, buna uygun eğitim politikalarını da ürete-**

**ceğini vurguladınız. Ancak topluma baktığımızda, öğrencilerde de velilerde de eğitimcilerde de bu politik atmosferin değişmesini bekleyecek sabır kalmadı artık. Bizler, başta eğitimciler olmak üzere bulunduğumuz noktada ne yapabiliriz sizce? Çocuklarımız için nitelikli, bilimsel, demokratik ve aydınlanmacı bir eğitimin koşullarını nasıl yeniden oluşturabiliriz?**

Bunu zaten bu söyleşiyi gerçekleştirirken bile yapıyoruz. Bu ülkede 1920'lerde, 30'larda doğanlar hep "ülkemize borcumuz var" derler. Ben de kişisel olarak bu ülkeye borcum olduğunu düşünüyorum. Bir zamanlar "ikinci cumhuriyet" söylemini ortaya atanlar, sol liberal gruplar bu borç kavramını çok eleştiriyorlardı. Ama ben, eğer bir eğitimci olmuştum, bir üniversitede görev yapma, araştırma yapma olanağına sahip olmuştum, bu olanaklar bana sunulmuşsa, bunun borcunu bir biçimde ödemeliyim diye düşünürüm. Bana kalırsa, bizim bu topluma en önemli borcumuz da çocuklarımızı geçmişle tanıştırmak ve bugünü, bu miras üzerine kurmak. Ben bunu çok önemsiyorum. Geçmişle bugün arasında bağ kurduğumuzda, bugüne ilişkin birçok sorunu da çözmüş olacağız.

Ben 1980 sonrası yükselen kadın hareketi içerisindeydim. O zamanlar bazı büyüklerimiz bizlere devrim olduktan sonra kadın sorununun da zaten çözüleceğini söylerlerdi. Ama biz devrimi bekleyecek durumda değildik, bugün de değiliz. Dolayısıyla her birimiz ülkedeki politik atmosferden bağımsız olarak, kendi hayatlarımızda, çalışma ortamlarımızda devrim yaparak bazı mücadeleler içine girebiliriz. Az önce söylediğim gibi, bizim bu söyleşiyi gerçekleştirmemiz bile, demokratik eğitimin, özgürlükçü eğitimin, bağımsızlıkçı eğitimin temel taşlarını oluşturan yolda bir emektir, bir çabadır. Ve elbette bu ülkeye, bu topluma olan borcumuzdur.

# OKUL ÇOCUKLAR İÇİN ZARARLIDIR<sup>1</sup>

John Holt

Çeviri: Sümeyra Kayar<sup>2</sup>

Düzeltili: Erdal Cakcak

**H**emen her çocuk, okul binasına adımını attığı ilk gün, bundan sonraki tüm okul hayatı, hatta tüm hayatı boyunca - tabii çok sıra dışı ve çok şanslı değilse - bir daha asla olamayacağı kadar zeki, meraklı, bilmediğinden daha az korkan, bir şeyleri bulmakta ve anlamakta becerikli, özgüvenli, azimli ve bağımsızdır. Okula başlayana kadar zaten okulda ondan yapması istenecek her şeyden daha zor ya da okuldaki öğretmenlerinin hiçbirinin yıllardır yapmadığı kadar zor, karmaşık ve soyut bir işi yerine getirmiştir: sadece dünya ve insanlarla iletişim kurarak, formal bir eğitim almadan, dilin gizemini çözmüştür. Dilin varlığını bile bilmeden onu keşfetmiş, dilin nasıl işlediğini ve onu nasıl kullanması gerektiğini öğrenmiştir. Bu keşfi araştırarak, deneyimleyerek, o dilin yapısına dair kendi modelini oluşturarak, bu modeli deneyip işleyip işlemediğine bakarak ve eğer işlemiyorsa işleyene kadar bu model aşama aşama değiştirip düzelterek yapmıştır. Bu işi yaparken başka şeyler de öğrenmiştir; bunların arasında okulların çocuğa sadece kendilerinin öğretebileceğini düşündüğü ve öğretmeye çalıştığı kavramlardan daha karmaşık "kavramlar" da vardır.

Sonra bu meraklı, sabırlı, azimli, enerjik ve becerikli çocuk okula gelir. Biz onu bir sıraya oturturuz ve ona ne öğretiriz? Birçok şey. Ona ilk öğrettiğimiz şey, öğrenmenin dışarıdaki yaşamdan farklı olduğudur. Sanki çocuk okula gel-

meden önce hiçbir şey öğrenmemiş ve sanki yaşam sadece dışarıda ve öğrenmek sadece burada, okulda olurmuş ve ikisi arasında hiçbir bağlantı yokmuş gibi, biz ona "Okula öğrenmek için geliyorsun" deriz. İkinci olarak, bu çocuğa, öğrenme işinde kendisine güvenilemeyeceğini ve bu konuda hiç de başarılı olmadığını öğretiriz. Çocuğun o zamana kadar kendi kendine öğrendiği birçok beceriden çok daha basit bir iş olan okuma işine dair çocuğa şu mesajı veririz: "Eğer biz sana okumayı öğretmezsek, okuyamayacaksın ve eğer bu işi bizim sana öğrettiğimiz gibi yapmazsan, başaramayacaksın." Kısaca, bu çocuk, öğrenme işinin pasif bir süreç olduğunu, insanın kendi kendine yaptığı bir iş değil de bir başkası tarafından ona yapılan bir iş olduğunu düşünmeye başlar.

Okulda, başka birçok şekilde kendisinin güvenilmez, değersiz, sadece başkalarının emirlerini yerine getirmekten başka işe yaramayan ve başka insanların üzerine yazacağı boş bir kâğıt parçası olduğunu öğrenir. Okulda, çocuğa, bireysel farklılıklara vb. saygı konusunda bir sürü hoş söz söyleriz fakat konuşmalarımızın aksine davranışlarımız çocuğa "Senin deneyimlerinin, endişelerinin, merakının, ihtiyaçlarının, bildiğin, istediğin, merak ettiğin, umut ettiğin, korktuğun, hoşlandığın ve hoşlanmadığın şeylerin, ne konuda iyi olduğunun veya olmadığının, bunların hiçbirinin en ufak önemi, hiçbir değeri yok. Okulda önem arz eden, hatta önemi olan tek

<sup>1</sup> Bu metnin özgün hali "The School is Bad for Children" başlığı ile 8 Şubat 1969'da The Saturday Evening Post gazetesinde yayınlanmıştır.

<sup>2</sup> ODTÜ İngiliz Dilli Eğitimi yüksek lisans öğrencisi

şey bizim ne bildiğimiz ve bizim neyin önemli olduğunu düşündüğümüz, senden ne yapmanı, düşünmeni ve olmanı istediğimizdir” mesajını veririz. Çocuk kısa zamanda soru sormaması gerektiğini öğrenir. Sanki öğretmenin okuldaki görevi, onun merakını gidermek değildir. Öğrenci merakını gizlemeyi öğrendikten kısa süre sonra merakından utanmayı da öğrenir. Kendisini tanımasına ve kendini geliştirmesine imkân verilmediği için başkalarının kendisine biçtiği değeri kabullenmeye başlar.

Okulda bunun dışında başka şeyler de öğrenir: yanlış yapması, tereddüt etmesi ve kafasının karışması bir suçtur. Okulun istediği şey doğru cevaplardır. Bu cevapları öğretmenden almak, bilmediği halde öğretmenin onun doğru bildiğini sanmasını sağlamak için sayısız taktik öğrenir. Gözlerini kaçırmayı, blöf yapmayı, numara yapmayı ve kopya çekmeyi öğrenir. Tembel olmayı öğrenir. Okula başlamadan önce, etrafındaki dünyayı anlamlandırmak ve bu dünyada yetkinlik kazanmak için, sonunda hiçbir ödül beklentisi olmaksızın, kendi kendine saatlerce durmadan çalışırdı. Okulda, tıpkı sıradan bir er gibi, nasıl işten kaytaracağını, komutan bakmıyorken çalışmamayı, komutanın ne zaman bakacağını anlamayı, komutan bakmadığı zamanlarda bile çalışmadan onu çalıştığına inandırmayı öğrenir. Gerçek hayatta rüşvet verilmediği, tehdit edilmediği veya kandırılmadığı sürece bir şey yapmamayı ve hiçbir şeyin, ucunda bir çıkar olmadan yapmaya değer olmadığını; değerliyse, bunu okulda yapamayacağını öğrenir. Sıkılmayı, beyninin küçük bir kısmını kullanarak çalışmayı ve çevresindeki gerçeklikten hayallere dalarak kurtulmayı öğrenir. Fakat bu hayaller, içinde aktif bir şekilde rol aldığı okul öncesi yıllarındaki hayallerinden çok farklıdır.

Çocuk okula, diğer insanlara özellikle de diğer çocuklara meraklı olarak gelir fakat okul ona, kayıtsız kalmayı öğretir. Okuldaki en ilginç şey, çoğu zaman tek ilginç şey diğer çocuklardır; fakat çocuk çevresindeki, sadece birkaç santim öte-

sindeki bu çocuklar orada yokmuş gibi davranmak zorundadır. Onlarla iletişim kuramaz, konuşamaz hatta onlara gülmeyebilir bile. Birçok okulda, ders arasında koridorlarda diğer çocuklarla konuşması yasaktır. İçerisinde bazı zengin mahalle okullarının da olduğu birçok okulda, öğle yemeği sırasında bile diğer çocuklarla konuşması yasaktır. Başkalarına ancak onları kandırmak için dikkat edildiği, böyle bir amaç olmadığı sürece başkasının umursanmadığı bir dünya için muazzam bir eğitim anlayışı.

Aslında, etrafında olan hiçbir şeye alıngın etmeden yaşamayı öğrenir çocuk. Okulun insana kendini nasıl kapatacağını öğreten uzun bir ders olduğunu söylemek mümkündür. Belki de bu yüzden birçok genç insan, tıpkı çocukken yaptıkları gibi, etraflarındaki dünyayı anlamak ve tepki vermenin tek yolunun uyuşturucu kullanmak olduğunu sanmaktadır. Sıkıcı olmasını bir yana bırakın, en havalı, en güzel döşemeli, en pahalı okullar bile, hemen her zaman çirkin, soğuk ve insanlık dışıdır.

Böylece, hiç kimsenin hiçbir zaman gerçek bir şey söylemediği; herkesin tıpkı bir pantomimde olduğu gibi bir çeşit rol yaptığı; öğretmenlerin öğrencilerle konuşurken, öğrencilerin öğretmenle ya da kendi aralarında konuşurken olduğundan daha özgür olmadığı; ortamın şüphe ve endişeyle dolu olduğu bu sıkıcı ve çirkin yerde, çocuk enerjisini, büyüklerin ilgilenmeye zahmet etmeyeceği kadar önemsiz ve böylece sadece kendisine kalan şeylere harcayarak, bir çeşit sersemlik içinde yaşar. Okul yıllarından merakını, bağımsızlığını ya da kendi saygınlığına, yetkinliğine ve değerine olan inancını yitirmeden çıkabilmiş çok az çocuk vardır.

Bu kadar eleştiri yeter. Peki ne yapmamız gerekiyor? Birçok şey. Bunların bazıları kolay; hemen yapabiliriz. Bazıları zor, biraz zaman alabilir. Zor olan birinden başlayalım. Okula devam zorunluluğunu kaldırmalıyız. Ya da en azından çocuklara çok daha fazla özürsüz devamsızlık hakkı tanıyarak, bu zorunlulukta değişikliğe gitmeliyiz. Uyguladığımız devam zorun-

luluğu bir zamanlar insani ve faydalı bir amaca hizmet etmişti. Bu zorunluluk, çocukların iş gücünü tarımda, mağazalarda, madenlerde veya fabrikalarda sömürebilmek için onların eğitim hakkını elinden almaya çalışacak olan insanlara karşı, çocukların eğitim hakkını korumuştur. Bugünse bu kurallar, ne okullara ne öğretmenlere ne de öğrencilere fayda sağlıyor. Normalde orada olmayı istemeyen çocukları okulda tutmak, çok büyük zaman kaybı ve soruna sebep oluyor. Bu kızgın ve küskün hapisane mahkumlarının ellerine her fırsat geçtiğinde verdikleri zararı tamir etmenin yol açtığı maliyetten bahsetmiyoruz bile. Eğer bir çocuk, her ne sebepten olursa olsun, okulda olmak istemiyorsa o çocuğun orada bir şey öğrenmeyeceğini, üstelik de öğrenme sürecini diğer çocuklar için de zorlaştıracığını her öğretmen bilir. Çocukları sömürüden kurtarma işine gelince de aslında günümüzde çocukları sömüren başlıca ve hatta yegâne şey okulların ta kendisidir. Üniversiteye girme telaşındaki her çocuk çoğu zaman haftada 70 saatten fazla çalışır. Bu sürenin çoğunluğu da angarya kâğıt işlerine gider. Üniversiteye gidemeyecek diğer çocuklar içinse okul, onların para kazanmasını, yararlı herhangi bir iş yapmasını ve hatta gerçek öğrenmeyi engelleyen bir zaman kaybıdır.

Kimi okuyucuların bu düşüncelerime itiraz edeceğini biliyorum: “Eğer çocuklar okula gitmek zorunda olmazlarsa, hepsi sürekli dışarıda, sokakta olur” diyeceklerdir. Hayır olmazlar. Öncelikle, okullar şu anda oldukları gibi kalsalar bile, çocuklar okullara gideceklerdir çünkü okullar bu çocukların arkadaş bulabilecekleri doğal buluşma yerleridir. İkinci olarak, devam zorunluluğunu kaldırmamız halinde okullar şu anda oldukları gibi kalmayacaktır; daha iyi yerlere dönüşeceklerdir. Çünkü okullar, şu anda asıl olması gereken şekle, yani çocukların olmayı isteyecekleri yerlere dönüşeceklerdir. Üçüncü olarak, aklımızı biraz kullanıp onlara azıcık yardım edebilseydik, okula gitmek istemeyen çocuklar, okulda yapacak bir şeyler bulabilirdi: tıpkı çocukların günümüzde

yazın ve tatillerde yaptıkları şeyler gibi.

Yapabileceğimiz daha kolay bir şey var. Çocukları okul binalarından çıkarmalı, onlara, dünyayı ilk elden, yaşayarak öğrenebilmeleri için bir şans tanımalıyız. Çocuklara yaşadıkları dünyayı öğretmenin yolunun, onları o dünyadan çıkarıp almak ve tuğladan kutuların içine kapatmaktan geçtiği fikri yeni ve mantıksız bir fikirdir. Neyse ki, eğitimciler bu fikrin işe yaramaz olduğunu yeni yeni anlamaya başlıyorlar. Son dönemde, Philadelphia ve Oregon’un Portland kentinde okulların binasız olacağını, öğrencilerin yaşadıkları şehre götürülüp, şehri ve şehrin insanlarını bilgi kaynağı olarak kullanacaklarını duydum. Başka bir deyişle, öğrenciler dünyayı ve yaşadıkları toplumu ilk elden deneyimlemek için belki gruplar halinde belki de tek başlarına kütüphanelere, müzelere, sergilere, mahkeme salonlarına, meclis binalarına, televizyon ve radyo istasyonlarına, mitinglere, iş yerlerine ve laboratuvarlara gidecek. Washington’da küçük bir özel okul, çoktan bunu yapmaya başladı bile. Mantıklı. Bunun gibi daha fazla okula ihtiyacımız var.

Çocukların okullardan çıkıp öğrenmelerini gerçekleştirmek için dünyaya açılmalarına yardım ettikçe, dünyayı okullara daha çok sokabiliriz. Çoğu çocuk ebeveynleri ve bütün işleri çocuklarla ilgilenmek olan yetişkinler dışında hiçbir yetişkinle asla yakın iletişim kurmaz. Bu yüzden bu çocukların yetişkinlerin günlük hayatına ve çalışma hayatına dair hiçbir fikirleri olmamasına şaşırmanın gerek. Mesleği öğretmenlik olmayan daha çok insanın, okullara gelmesine ve çocuklarla iletişime geçmesine ihtiyacımız var. New York’ta Öğretmen ve Yazar İş Birliği adı altında şairler, roman ve tiyatro yazarları okullara gelip çocuklara eserlerini okuyor ve mesleklerinin zorlukları hakkında çocuklarla konuşuyorlar. Bu çalışma sayesinde öğrenciler hem eserlerin içeriğinin hem de mesleklerin zorluklarının farkına varıyor. Bildiğim başka bir okulda da, oraya yakın bir şehirde çalışan bir avukat, her ay okula geliyor ve okuldaki birkaç sını-

fa hukuk hakkında bilgi veriyor. Hukuku, kitaplarda olduğu şekliyle değil de günlük hayatında karşılaştığı sorunlarda, davalarında ve işinde gördüğü şekliyle anlatıyor. Ve çocuklar buna bayılıyor. Çünkü anlatılanlar gerçek; ne bir dergi haberi, ne sosyal bir deney, ne yalan, ne de uydurma.

Yapabileceğimiz daha da kolay bir şey var. Çocukların birbirine yardım etmesi, birbirlerinden ve birbirlerinin hatalarından bir şeyler öğrenebilmesi için birlikte çalışmalarına izin verelim. Hem zengin hem de fakir mahallerdeki birçok okulun şu ana kadarki deneyimlerinden artık biliyoruz ki çocuklar için en iyi öğretmen genellikle diğer çocuklardır. Daha da önemlisi, örneğin okuma konusunda sıkıntı yaşayan 5. ya da 6. sınıf öğrencisi, 1. sınıftaki bir öğrenciye okuma konusunda yardım etmeye başladığında, kendi okuma becerisinin de hızla geliştiğini biliyoruz. Bazı okullar “İkili Öğrenme” de denilen bir yöntemi kullanmaya başladılar bile. Bu yöntemde, tıpkı gerçek hayatta yetişkinlerin yaptığı gibi, çocukların diğer çocuklarla ikili gruplar oluşturmasına, sınavları dahil tüm çalışmalarını birlikte yapmalarına ve bu çalışmalardan nasıl bir puan veya sonuç alırlarsa alsınlar bunu paylaşmalarına izin veriliyor ve bu sistemin işe yaradığı görülüyor.

Çocukların kendi çalışmalarını değerlendirmelerine izin verelim. Konuşmayı öğrenen bir çocuk, sürekli düzeltilerek öğrenmez bunu. Eğer çok fazla düzeltilirse, konuşmayı bırakacaktır. Bir çocuk, kendi kullandığı dille çevresindekilerin kullandığı dili her gün binlerce kez karşılaştırır. Aşama aşama, kendi dilini çevresindekilerin diline benzetmek için gerekli düzeltmeleri yapar. Aynı şekilde, yürümek, koşmak, tırmanmak, ısıklık çalmak, bisiklet sürmek, paten kaymak, oyun oynamak ve ip atlamak gibi yetişkin öğretmenlere ihtiyaç duymadan öğrenebileceği diğer bütün şeyleri de kendi performansıyla, bu konuda kendisinden becerikli insanların performanslarıyla karşılaştırıp, zamanla gerekli düzeltmeleri yaparak öğrenir. Fakat bizler okulda, çocuğun kendi hatasını düzeltmesini bırak, hatasını fark etmesine bile

izin vermeyiz. Hepsini onun yerine, onun için biz yaparız. Sanki hatası kendisine gösterilmedikçe hatasını asla fark edemeyecek ya da mecbur bırakılmadıkça hatasını düzeltmeyecekmiş gibi davranırız. Ve bu yüzden de çocuk kısa bir süre içinde ‘uzmana’ bağımlı olur. Bunları kendisinin yapmasına izin vermeliyiz. Bir kelimenin ne anlattığını, bir problemin çözümünün ne olduğunu, bir ifadenin bir şeyi söylemede ya da yapmada iyi bir yol olup olmadığını, eğer ihtiyaç duyarsa diğer çocukların da yardımıyla, bulmasına izin vermeliyiz. Eğer matematikte veya fen derslerinde olduğu gibi soruların doğru cevapları varsa cevap anahtarını çocuğa vermeli, kendi hatalarını kendisinin düzeltmesine izin vermeliyiz. Niye böyle angarya işlerle vakit kaybedelim ki? Bizim işimiz, çocuk doğru cevaba ulaşamadığını söylediğinde ona yardım etmek olmalı. Bütün bu sınav, not ve puan saçmalığından kurtulalım. Başka bir insanın neyi bildiğini veya neyi anladığını nasıl ölçeceğimizi şimdi de bilmiyoruz, asla da bilemeyeceğiz. Bunu kesinlikle ona soru sorarak yapamayız. Bütün öğreneceğimiz çocuğun neyi bilmediği olacaktır ki; bu da birçok sınavın yaptığı şey aslında. Bütün bunları fırlatıp atalım ve neyi anlayıp anlamadığının ve neyi bilip bilmediğinin farkına varmak gibi eğitilmiş her bireyin bir gün mutlaka öğrenmesi gereken şeyleri öğrenmesine izin verelim.

Ayrıca sabit ve zorunlu olan müfredatı da kaldırabiliriz. İnsanlar ancak ilginç ve faydalı buldukları, dünyayı anlamlandırmalarına yardım eden ve o dünyada yaşamlarını devam ettirmelerini sağlayan şeyleri hatırlar. Diğer şeyleri de öğrenmiş olsalar bile çabucak unuturlar. Bu kadar karmaşık ve hızla değişen bir dünyada okulda öğrenilip hayatın geri kalanı boyunca kullanılacak bir ‘bilgi birikimi’ düşüncesi çok saçma bir düşüncedir. Zaten çağımızın en önemli soru ve sorunları, okulları bir kenara bırakın, ne müfredattadır ne de başarılı üniversitelerde.

Çocuklar yıllarca süren yanlış eğitimden sonra bile hala her şeyden çok dünyayı, kendilerini ve diğer insanları anlamlandırmayı ister. Eğer yardımımızı isterlerse onlara kendi yöntemleriyle bu isteklerine ulaşmalarında yardım edelim.



# ELEŞTİREL İÇERİKLİ ŞİİRLERDE EĞİTİM VE YÖNLENDİRME

Nazire Akbulut<sup>1</sup>  
nakbulut@gazi.edu.tr

**K**urgusal metinler içinde yer alan şiirler, gerçek yaşamı ne oranda yansıtır? Yanıtlanmasını beklemediğimiz retorik bir sorudur bu. Söz sanatlarının etkin olduğu edebi metinde gerçeklik payını, şairin amacı ve şiirin oluşum süreci belirler. 1968 gençlik hareketi birçok ülkede olduğu gibi Almanya’da da tüm toplumsal katmanları etkilemiştir. Bu dönemi takip eden yıllarda yazılan modern Almanca şiir örnekleri Eğitim, Neden Ben Benmişim Diyorsunuz?, Otorite ve Gazete Okurlarına Direktifler üzerinden bireyi belirleyen değerlere filolojik ve sosyolojik analizle yanıtlar arayalım.

’68 kuşağı, geleneksel değerleri reddederken sorgulamaya ilk eğitim ile başladı. 1940 doğumlu Uwe Timm, temel eğitimin ailede gerçekleştiği gerçeğinden hareketle, Eğitim adlı modern şiirinde yasaklar listesi oluşturuyor. Her türlü hiyerarşiyi reddettiğini, büyük harf ve emrin/şiddetin dur durak bilmediğini çağrıştırmak üzere de metinde noktalama işaretlerini kullanmayarak okura daha baştan biçimsel simgelerle belli uyarılar gönderiyor. Merakı ve araştırmayı sınırlayan, daha doğrusu yasaklayan, bireyin normal koşullardaki

bilişsel ve eylemsel performansını düşüren sözlü ifadeler, emir kipleri aslında birer şiddettir. Karsta Frank, Dilsel Şiddet adlı eserinde cinsiyet açısından sorguladığı sözel şiddeti “kişisel ve kurumsal” (1992: 1) diye sınıflar. Eğitim adlı şiirin ilk yirmi satırında ‘kişisel şiddet’ örneği olarak yansıyan yasakçı uyarılar ve emirlerin, şiddetin ‘kurumsal’ boyutu olduğunu, aileyi, toplumun en küçük hücresi olarak tanımladığımızda anlam bulacaktır. Sözü edilen şiirde, yetişkin ve hiyerarşik olarak üst konumda yer alan tarafından, ikinci tekil kişiye hitapla emirler yöneltmiştir. Güç dengesini yetişkin lehine kurmak üzere, ilk yaşam yıllarından itibaren güçsüz/küçük olanı baskılayan geleneksel toplumsallaşma süreci, onları başta ebeveynleri olmak üzere her türlü üst yapı kurumlarına boyun eğmeye hazır hale getirir. Timm, şiirin diğer iki mısraını ayrı yazarak farklı bir şiddetin -eylemsel şiddetin- varlığını da görselleştirmiş oluyor.

Dilbilimci ve sosyolog Karsta Frank’ın farklı araştırmalara dayanarak geliştirdiği bakış açısında odaklanılan şey, şiddeti uygulayandan çok şiddetin, şiddete maruz kalan kişide bıraktığı izlerdir/zararlardır. Şiddetin, mağdurda bırak-

<sup>1</sup> Prof. Dr., Gazi Üniversitesi

tığı kalıcı izleri, bir başka ifade ile zararları Alman şair Horst Krause 1972’de yazdığı Neden Ben Benmişim Diyorsunuz? adlı farklı mısra sayısından oluşan dört kıtalı şiirle ‘mağdur’ açısından dile getiriyor. Her ne kadar Uwe Timm’in ve Horst Krause’nin şiirleri çocuk bakış açısı ile yetişkinleri sorguluyorsa da, isyan bayrağını açan şairler, yirmili yaşlardaki yetişkinlerdir. Krause’nin şiirinde, toplumsal değerler yoluyla uygulanan sözel şiddetin bireyde bıraktığı izler nelerdir? Birey, ‘bütün’ü görececek bilgiden ve bireysel farklılığını ortaya koyacak özelliklerden yoksun, ulaşamayacağı hedeflerle oyalandığına, korunup kollanırken aslında denetlendiğine, sonuç olarak da özgün kişiliği ile değil de seri üretim ürünü gibi tek tip yetiştirilmesine isyan ediyor. Buna karşılık bireyden, ‘saygı’ kavramı altında kodlanan davranışla, üst kurumların değerlerine ‘tabi olması’ istenir. Şair, toplumsal değerler üzerinden bireye uygulanan bilişsel şiddete rağmen, onun özgünlüğünün tümüyle yok edilemeyeceği umudunu koruyor. Varoluşçuluk felsefesinin izlerini taşıyan şiirde, ‘birey’ olmanın önemi vurgulanırken otoriter toplumlardaki ‘tek tip insan’ yaratmanın neden olduğu hataların da altı çizilmiş oluyor. Eğitim adlı şiirin aksine umut aşıl原因 Krause’nin şiirinin son mısrası, ’68 kuşağının devrimci ruhu ile “değiştireceğim” kararlılığı ile karşı duruşu ortaya koyuyor.

Uwe Timm Otorite, Nasıl Bir Şey? adlı iki kıtalık her türlü klasik şiir ölçüsünden uzak, anlam odaklı şiirinde, bu soruyu üç kez tekrarlıyor. Bu soruyu ilk kez yönelttiğinde olumsuz, ikinci kez yönelttiğinde olumlu yanıtladıktan sonra üçüncüyü yanıtlanmak üzere okura bırakıyor. İlk yanıt, sekiz satırdan/mısradan oluşan ve olumsuz sıfatlarla bencil, sözel ve fiziksel şiddetten beslenen ‘otoriter’ bir bireyi, hatta sistemi tanımlıyor. İkinci kez yöneltilen aynı soruya verilen yanıt olumlu sıfatlarla, belli bir disiplinde ‘otoriteyi’ veya alanında uzman, güven veren bir kişiliği betimliyor. Her iki bölümün son mısralarının uzun tutulması,

yapılanın ister şiddet olsun ister bilgelik, etkisinin sonraki yıllara yayıldığına, yıllar içinde izlerini görmeyen mümkün olduğuna işaret ediyor.

Daha farklı bir yönlendirme içeren son şiirle ilgili incelemeyi dile getirmeden önce, birbirini bütünleyen farklı yıllarda ama 1968 kuşağı ruhu ile yazılmış yukarıdaki üç şiirin ortak yönlerini bir kez daha vurgulamakta yarar vardır. Görsel açıdan, emir listesi, bol kıtalı şiir ve satırlara bölünmüş tek bir tümce gibi üç farklı tarzda şekillendirilmiş; içerik açısından abartı, kişileştirme, alay ve retorik soru gibi söz sanatlarından yararlanmış; konu olarak yasakçı eğitim anlayışını kınayan, yargılayan ve sorgulayan üç anlatım tekniğinde (‘sen’, ‘ben’, ‘o’) kurgulanmış şiirler, eksiden artıya doğru bir hat izlerler.

Eğitim Diyorsunuz?	Otorite, Nedir O?	Neden Ben, Benmişim?
-	+	+

Bu makalenin büyüteç altına alınan son şiiri 1930 doğumlu ve sosyalist görüşe sahip Horst Bienek’in 1974 yılında yayınlanan Gazete Okurlarına Talimatlar başlığını taşıyor. Şiirde okurlar, sanki biri açıktan diğeri fısıltı ile söylenen iki farklı tondan/sesten uyarılar alıyor. Şiirin ilk çağrıştırdığı, toplumdilbilimcilerin/dilbilimcilerin çalışma alanı olan bir ‘söylem çözümlemesi’ duygusudur. İkinci çağrıştırdığı şey Bertolt Brecht’in şiiridir:

YUKARDAKİLER BARIŞTAN BAHSETTİKLERİNDE

biliyor ki sıradan halk

savaş vardır.

Yukardakiler, savaşı lanetliyorsalrı

bilin ki celp kağıtları çoktan yazılmıştır.

(Almancadan çev. NA, 25.05.2018)

Nedir bu söylem çözümlemesi? Bienek de Brecht de, söylenenden veya gösterilenden çok onun arkasında gizleneni görme, satır aralarını doğru okuma

doğrultusunda eleştirel olma uyarısında bulunuyorlar. Horst Bienek, gazete okurlarına seslenirken -günümüzde Alman toplumunda televizyon ve internete rağmen gazetelerin okur sayısını hala koruduğunu vurgulamakta yarar vardır- okur sayısının büyüklüğünün farkındadır. Düşüncelerini, Roma rakamı ile dört alt başlığa bölerek paylaşırken okurların, eleştirel yaklaşımını sadece yazılı haber kaynağıyla da sınırlamıyor. Kendisine aktarılan, paylaşılan yazılı ve sözlü her türlü bilgiye, hatta nesnelere de karşı kuşkulu, sorgulayıcı olmaları telkin ediliyor. Okurlara, kuşku duymayı sadece mevcut iktidarla sınırlı tutmayı gelecek her iktidara karşı aynı savunma mekanizmalarını diri tutulmaları öneriliyor. Alman şair, 1968 gençlik hareketi ile ebeveynlere, Hitler anlayışı ile işbirliği yaptıklarına dair yöneltilen suçlamayı, bir ölçüde yumuşatıyor: 'Yönlendirme tüm iktidarlarca amaçlanmaktadır, vatanşah veya kitle olarak bizler uyanık olmalıyız!' demektedir. Okurlardan beklenen bu kuşkucu tutum, onları güvensiz kılacağı gibi sorgulayıcı kimlikleri ile yaratıcı da kılar.

Yukarıdaki Eğitim ve Neden Ben Benmişim adlı iki şiirde; saygı, toplumsal değerler ve yasakların oluşturduğu baskıcı ve yasaklayıcı anlayışın neden olduğu olumsuz durumun aksine Otorite, Nasıl Bir Şey? adlı şiir analitik açıdan bakarken Gazete Okurlarına Talimatlar adlı şiir, sorgulamayı ve kuşku duymayı telkin ediyor. İlk üç şiir geçmişi ve mevcut durumu betimlerken, son şiir geleceğe hizmet ediyor. Yaklaşık elli yıl önce Alman okur kitlesine ulaşmak üzere yazılan bu dört metin, günümüzde -uygarlık düzeyi hiç fark etmeksiz- her toplum için hala geçerliliğini korumaktadır.

## Eğitim<sup>1</sup>

bırak onu  
derhal buraya gel  
bunu oraya götür  
duymuyor musun  
onu derhal buraya getir  
anlamıyor musun  
sus  
dokunma  
rahat dur  
alma ağzına  
bağırma  
kaldır  
dikkat et  
elleme  
rahat dur  
üstünü kirletme  
onu derhal geri yerine bırak  
üstünü pisletme  
sus  
bırak onu

tekdir ile uslanmayanın hakkı  
kötektir

Uwe Timm, *Erziehung*

## Otorite, nasıl bir şey?

Otorite, öyle bir şey ki, ona sahip bir insan,  
korku yayar,  
sadece kendi düşüncesini kabul eder,  
aşağılar,  
ezer,

<sup>1</sup> Bu ilk üç şiiri kapsayan yorumum için bkz.: **AKBULUT, N.** (2006) «Öğretmenlik ve Otorite», **ÇÜ Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 1, Sayı 31, Bahar 2006, Adana, s. 29-34  
Her dört şiiri Almancadan Türkçeye Çeviren Nazire Akbulut, 22.06.2000 ve 26.05.2018

yasaklar,  
cezalandırır,  
gücünden faydalanır, onu kötüye kullanır...

Otorite, nasıl bir şey?

Otorite, öyle bir şey ki, ona sahip bir insan,  
bir şeyler üretir, eğitimidir,  
bilgi ile donatılmıştır  
yardım eder,  
yol gösterir,  
bilgisini aktarır, bu nedenle de takdir  
görür ve sayılır...

Otorite, nasıl bir şey?

Horst Krause, *Autorität* (1972)

### **Neden ben, benmişim diyorsunuz?**

Siz, beni biçimlendirdiniz,  
programlayıp planladınız  
bilgiyi bana  
parçalara ayırarak verdiniz,  
profilimi çizdiniz,  
beni denetlediniz,  
köşelerimi törpülediniz.  
Neden ben, benmişim diyorsunuz?  
Düşüncelerimi yönlendirdiniz,  
Kolayınıza gelen hizaya çektiniz.  
Bağımlı hale geldim,  
size ve yaptıklarınıza!  
Bir gün sahip olabileceğim  
özgürlükten bahsettiniz,  
reddediyorum!  
Neden ben, benmişim diyorsunuz?

Beni kolladınız,  
bakışlarımı yönlendirdiniz  
bunun için teşekkür mü etmeliyim?  
Yaşamım, tıpkı istediğiniz gibi,  
cetvel ile çizilmiş bir çizgi.  
Çizgiyi terk edip  
düşüncelerime şekil verdiğim an,  
size saldırmış oluyorum.  
Nankörlük diyorsunuz yaptığıma,  
ihanet etmiş oluyorum,  
ve benim için iyi olanı  
görmüyorum.  
Neden ben, benmişim diyorsunuz?

Oyuncak mıyım ben?

Satranç tahtasında bir piyon mu?

Beni oraya buraya sürüp

belki yerime başkasını koyup

yönlendirip baskılayabilirler mi?

Ben şu an, beni düşürdüğünüz bu hal-  
deyim,

ve işte bunu değiştireceğim!

Horst Krause (1950); *Warum sagt ihr,  
ich sei ich?* (1972)

### **Gazete Okurlarına Talimatlar**

I

Her kelimeyi sorgulayın

her satırı sorgulayın

bir tümce ile

o tümcenin aksinin de ifade edilebileceğini

hiçbir zaman unutmayın

## II

Başlıklara da  
 koyu yazılanlara da güvenmeyin  
 daha önemli olanı gizliyorlar  
 başyazılara kuşku ile yaklaşın  
 ilanlara  
 döviz kurlarına  
 okur mektuplarına  
 ve hafta sonu için yapılan röportajlara

## III

Sorgulamadan  
 hiçbir şeyi kabul etmeyin  
 ne sözcükleri ne de olguları  
 ne faturayı ne de bisikleti  
 ne sütü ne de üzümü  
 ne yağmuru ne de tümceleri  
 ona dokun onun tadına bak onu her  
 yöne döndürün  
 tıpkı bir demir para gibi dişlerinizin ara-  
 sına alın  
 dirençli mi? değer mi? memnun musunuz?

## IV

Ateş hala ateş ve yaprak hala yaprak mı  
 uçak hala uçak ve başkaldırı hala baş-  
 kaldırı mı  
 bir gül hala bir gül bir gül mü?

## Vazgeçmeyin

editör veya  
 hükümetler değişse de  
 gazetelerinize güvensizlikten

## VAZGEÇMEYİN

Horst Bienek *Anweisungen für  
 Zeitungsleser (1974)*

## Kaynakça

Bienek, Horst (1974). „Anweisungen für den Zeitungsleser“, Vom Nullpunkt zur Wende... deutschsprachige Literatur nach 1945. Ein Lesebuch für die Sekundarstufe. Hrsg. von Hannes Krause und Andreas Erb, 2. Erw. Neuaufl., Essen: Klartext-Verlag, 1999, s. 91-92.

Brecht, Bertolt (1933-1938). “Wenn die Oberen vom Frieden reden”, graswurzelrevolution 226 februar 1998. kultur. “Mein Brecht. Anmerkungen zum 100. Geburtstag Bertolt Brechts”: <http://www.graswurzel.net/226/brecht.shtml> [Son erişim: 25.05.2018]

Frank, Karsta: **Sprachgewalt**: Die sprachliche Reproduktion der Geschlechterhierarchie. Elemente einer feministischen Linguistik im Kontext sozialwissenschaftlicher Frauenforschung, Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1992.

Krause, Horst (1972). „Autorität“, themen und texte. 8. Schuljahr, Hannover: Schwedel Verlag, 1979, s. 14.

Krause, Horst (1972). „Warum sagt ihr, ich sei ich?“, themen und texte. 10. Schuljahr, hrsg. v. Willfried Buch u.a., Dortmund: W. Crüwell Verlag, 1982, s. 10.

Timm, Uwe (?). „Erziehung“, Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, hrsg. v. Dietrich Krusche und RüdigerKrechel, Bonn: Inter Nationes, 1992, 2. Aufl., Text 41.



# EGEMEN SINIF VE OKULLAR

Suat Delibaş

hsuatd@hotmail.com

**E**ğitim-öğretim sürecinin içerisine giren her çocuk, müfredat programı ile önceden planlanmış, tasarlanmış, belli amaç ve beklentilere göre hazırlanmış bir sürecin de içine girmiş olur. Çocuk, bu sürecin ilk gününden itibaren, egemen sınıfın ihtiyaç ve talepleri doğrultusunda biçimlendirilir; tüm öğrenim hayatı boyunca da ekonomik ve toplumsal işleyişe sadık bir birey olması için çaba gösterilir.

Bu bağlamda egemen sınıfın kontrolünde tuttuğu okullar da kurulu toplumsal düzene bağlı bireyler yetiştirmekle görevlidir. Okullar, çocukları içinde buldukları toplumsal sınıflarla uyumlu hale getirmek, onları sınıflandırmak üzerine kurgulanmış ve donatılmıştır. Bir “torna” işlevi gören ve tek bir sınıfın çıkarlarına hizmet eden bu eğitim, aynı zamanda her bireyin mecbur tutulduğu bir süreç dönüşmüştür. “Zorunlu eğitim” denilen bu süreçten kaçmak ya da buna karşı koymak neredeyse olanaksızdır.

Bu çerçevede, bu yazıyla egemen sınıfın elinde bulundurduğu okullarda uygulanan müfredatla ulaşılmak istenilen hedefleri dört baş-

lık altında incelemeye ve yerine ne konulması gerektiği konusunu tartışmaya çalışacağım.

**Mutlak Bilgi/Eleştirel Düşünme:** Mevcut haliyle okul, bilgilerin kesin, tartışılmaz, sorgulanamaz olduğu bir eğitim kurumudur. Okullar, Paulo Freire'nin sözleriyle: “Öğretmen konuşur, öğrenciler uslu uslu dinler. Öğretmen öğretir ve öğrenciler ders alır. Öğretmen her şeyi bilir, öğrenciler hiçbir şey bilmez”<sup>1</sup> şeklinde bir işleyişe sahiptir. Bu işleyiş, çocuğun “neden, niçin, nasıl” demesine fırsat vermez. Çocuk, bir bilgisayar programcısının bilgisayara yüklediği ve onun yükledikleri ile sınırlı olan; kesin, değişmez, tartışılmaz bir mutlak bilgi deposuna dönüştürülür. Oysa yaşadığımız dünyayı anlamamız, sorgulamamız, araştırmamız ve tüm bunları yaparken de eleştirel bir bakış açısı geliştirmemiz gerekmiyor mu? Paulo Freire: “Eleştirel bir bakış benimsemeliyiz; soran, kuşkulanan, araştıran ve yaşadığımız hayatı aydınlatmak isteyen bir bakış benimsemeliyiz”<sup>2</sup> der. Evet, öğrencilerin yaşamı aydınlatmak için sadece sözcükleri de-

1 Freire, P. (2011). *Ezilenlerin Pedagojisi*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları. s.59  
2 age. s.226

ğil, dünyayı da okuyup, yorumlamaları ve anlamaları gerekir. Bunun için de eleştirel bir bakış açısına sahip olabilecekleri eğitim ortamlarına ihtiyaçları vardır. Dolayısıyla öncelikli olarak yapmamız gereken; okulların sadece bilgi aktaran birer kurum olduğu düşüncesini akıllarımızdan silip atmaktır.

**Soru-Cevap/Kendi Sorularını Sorabilme:** Müfredat kapsamında işlenen derslerde sürekli sorular sorulur. Ancak soruların aynı zamanda hazır ve tartışılmaz cevapları vardır. Soru ve cevaba dayalı bir programla karşı karşıya kalan çocuk; kendisine yüklenmiş bilgilere ait sorulara cevap vermek üzere bir eğitime tabi tutulur. Dolayısıyla günümüzde uygulanan eğitim sistemi, çocuğu düşündürmeye yönelik değildir. Ders konuları belirlenmiş, sorular sorulmuş, cevaplar hazırlanmıştır. Çocuk okula merak ettiklerini sormak, sorgulamak, sorularına cevap aramak için değil, müfredatta yer alan soruları cevaplamak üzere gelmektedir. Eğitime dâhil edilen her birey, sadece müfredatı hazırlayanların sorularına cevap vermek üzere orada bulunmaktadır ve onların bakıp gördüğü şekilde görüp, cevap vermek zorundadır. Böylece olaylara, düşüncelere, doğaya, yaşama, insana bakış açısı da bu program dâhilinde şekillenmektedir.

Bu noktada şu soruyu sormak gerekir: Eğitimin amacı sadece sorulara cevap vermek midir, yoksa düşünmek midir? Var olan müfredat bağlamında bu soruya verilebilecek cevap; sorulara cevap vermekten başka bir şey olamaz. Oysa eğitim sürecinde amaç, birilerinin sizin yerinize düşünmesi veya birilerinin merak ettiği soruların cevabını öğrenmek değil; kendi sorularını sormak, sorulara cevap aramak ve eleştirel bir düşünce yapısına ulaşmak olmalıdır.

**Sınavlar ve Sınıflandırma/Yetenekler:**

***Çocuğun bilgisi dışında hazırlanmış bu kuralların elbette uygulayıcıları ve takipçileri de vardır. Bu kurallar zinciri, farkında olmasak da belirlenmiş bir otoriteye itaat etmeye yönelik kurgulanmıştır. Okul bahçesine girer girmez başlayan otoriteye ve kurallara bağlı yaşam, okulun farklı alanlarında farklı hiyerarşik yapılarla; idareci, öğretmen, sınıf başkanı gibi farklı otoritelere devredilir. Okulda ki bu otoriter ve hiyerarşik düzen, çocukları yöneten ve yönetilen şeklinde bir yaşama uyum sağlamaya zorlayacaktır.***

Burjuva okullarında eğitime tabi tutulan çocuklar, bu okulların kendilerine yüklediği bilgiler doğrultusunda sınavlara tabi tutulurlar. Bu sınavların bir kısmı değerlendirme, bir kısmı ise elemeye yöneliktir. Eğitim hayatı boyunca birçok sınavla karşılaşan çocuklar, sistemin onlara sunabileceği en üst sınıfta yer alabilmek için, önce akranlarıyla, ardından da aynı hedefe yönelen herkesle yarıştırlırlar. Yapılan sınavlar sonucunda elemeye ve sınıflandırmaya tabi tutularak, sistemin ihtiyaç duyduğu şekilde yetiştirilirler. Çünkü burjuva düzeni, toplumsal sınıflar üzerine kurulu bir düzendir ve piyasa için gerekli olan insan gücünün bir şekilde karşılanması gerekmektedir. Bu düzeni en iyi şekilde besleyen okullara da bu nedenle önemli sorumluluklar yüklenmiştir. Her çocuk, bu sınavlar ve sınıflandırmalar sonucunda, kapitalist düzen için milyon dolarlık bir beyin veya yine bu düzende herhangi bir fabrikada asgari ücretli bir işçi olabilir.

Burada unutulmaması gereken; her çocuğun yetenekli olduğu veya ilgi duyduğu bir alanın mutlaka olduğudur. Bu nedenle okullarda çocuklara bu ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim ola-

nağı sağlanmalıdır. Bu ilgi ve yetenekler dikkate alındığında, sınavların yarattığı eleme ve sınıflandırmaya dayalı eğitim sisteminin, insanlığa değil, kurulu düzene hizmet ettiği de açık bir biçimde görülecektir. Adnan Gümüş'ün de belirttiği gibi: "Yeteneksiz insan yoktur, insan da doğa da potansiyeldir. Bütün okullar, eğer sınıf ve zümre ayrıştırması yapılmazsa, çok kısa sürede yetenekli hale taşınabilir. Yeter ki istensin."<sup>3</sup>

**Otorite/Sınıf Meclisleri:** Çocuk, okula başladığı andan itibaren, hayatının her anının kurallarla idare edileceği bir ortama da girmiş olur. Tuvalete gitmek için, konuşmak için, su içmek için izin almak zorundadır. Okuldaki yaşamı zil seslerine göre belirlenmekte, hangi merdivenleri kullanacağı bile bir kurala bağlanmaktadır. Okula girmek için sıra olmalı, idarecileri hazır ol vaziyette dinlemeli ve onların vereceği direktifle rahat duruşa geçmelidir. Çocuğun bilgisi dışında hazırlanmış bu kuralların elbette uygulayıcıları ve takipçileri de vardır. Bu kurallar zinciri, farkında olmasak da belirlenmiş bir otoriteye itaat etmeye yönelik kurgulanmıştır. Okul bahçesine girer girmez başlayan otoriteye ve kurallara bağlı yaşam, okulun farklı alanlarında farklı hiyerarşik yapılara; idareci, öğretmen, sınıf başkanı gibi farklı otoritelere devredilir. Okuldaki bu otoriter ve hiyerarşik düzen, çocukları yöneten ve yönetilen şeklinde bir yaşama uyum sağlamaya zorlayacaktır.

Öğretmenler, sınıflarda başkan seçip çocukların otoriter bir düzene uyum sağlamalarına yol açmak yerine, sınıf meclisleri kurarak, onların birlikte karar alma, birlikte yürütme, birlikte çözüm üretmeye dönük bir toplumsal düzeni tanımalarına öncülük edebilirler. Toplumsal yaşamın her alanında ortak karar, ortak çözümlerin oluşturulabileceği bir

düzenin olanaklı olduğunu kurdukları eğitim ortamlarıyla çocuklara gösterebilirler. Yine eğitimin bileşeni olan anne ve babalar, okul aile birlikleri aracılığıyla, okullarda demokratik işleyişin takipçisi ve uygulayıcısı olabilirler.

Paulo Freire "hiçbir eğitim süreci yoktur ki yansız olsun" der. Evet, ekonomik, siyasal ve toplumsal amaçlar doğrultusunda çocukları şekillendirip, belirli bir insan modeli yaratmak için kurgulanmış bu eğitim sistemi tabii ki yanlıdır. Ancak elbette buna karşı mücadele etme olanağımız da vardır: Bir burjuva sistemi içinde yaşıyor ve bu burjuva sisteminin okullarında çalışıyor olsak da, sistemin dayattığı programlara karşı eleştirel yaklaşmak, en iyiye ulaşabilmenin yollarını aramak, alternatifler sunmak, talep etmek düzen içerisinde de olsa en iyiyi yaratmaya dönük hedeflerimiz olmalıdır.

3 Gümüş, A. (2017). Sınavlar, sınıflar veya 4. yabancılaşma: Taksonomi, önyargı ve ayrıştırmalar. *Eleştirel Pedagoji*, Yıl 9. Sınavlar Özel Sayısı

# EĞİTİMİ DEMOKRATİKLEŞTİRMENİN ÜÇ BOYUTU: PORTO ALEGRE YURTTAŞ OKULU PROJESİ<sup>1</sup>

José Clóvis de Azevedo & Daniel Schugurensky  
Çeviri: Alper Hacıoğlu<sup>2</sup>

**D**ünyanın en eşitsiz ülkelerinden birinde kamusal eğitimi demokratikleştirmek demek ne demektir? Bu, İşçi Partisi liderliğinde ilerici bir koalisyon olan Halk Cephesi'nin 1988 yılında Brezilya'nın Porto Alegre kentini yönetmek üzere seçildiğinde karşı karşıya olduğu bir soruydu. İçinde öğrenciler, veliler, öğretmenler ve yöneticilerin olduğu bir buçuk yıl süren müzakere ve karar verme sürecinden sonra bir dizi kural ve ilke eğitim topluluğu tarafından onaylandı. En önemli önerilerden biri demokratik bir okul geliştirmektir. Bu makale, bu öneriden yola çıkarak uygulanan kurumsal politikaların, okul uygulamalarının ve pedagojik girişimlerin bazılarını ortaya koymaktadır.

## **Arka plan ve bağlam: Halk Cephesi ve devletin demokratikleşmesi**

Dört yüzyıllık Portekiz sömürgeleştirme, toprak mülkiyetinin küçük bir elite yoğunlaşması ve on yıllarca süren baskıcı askeri diktatörlüklerin ardından Brezilya, 20. yüzyılın son yıllarına hıyerarşik, otoriter ve son derece eşitsiz bir toplum olarak girmiştir. 1980'lerin başlarında parlamenter demokrasinin

geri dönüşünden sonra bile, iktidar ve zenginlik tekeli, çeşitli politik tahakküm ve toplumsal dışlanma mekanizmalarını üretmeye devam etmiştir. Benzer şekilde, federal, eyalet ve belediye düzeylerinde Brezilya Devleti'nin oynadığı temel rol, ayrıcalık sisteminin meşruiyetini ve devamlılığını sağlamak olmuştur. 1988 belediye seçimlerinde, 1,3 milyon nüfuslu güney şehri Porto Alegre'de Halk Cephesi'nin beklenmedik zaferi Brezilyalılar için sürpriz olmuştur. Halk Cephesi, sendikalar ve toplumsal hareketler ittifakı tarafından 1979'da kurulan İşçi Partisi tarafından yönetilen ilerici bir koalisyondu. Yeni Porto Alegre belediyesinin temel tasarısı demokrasinin radikalleşmesiydi. Bu tasarı vatandaşlar ve devlet arasında, tarihsel kayırmacılık, baskı ve yolsuzluk kalıplarının yerini şeffaf yönetim ve halkın daha çok katılımının aldığı yeni bir ilişkiyi içermekteydi. Tasarı, özel çıkarları ve şehrin zengin bölgelerini destekleyen politik mantığın yerine, kamu yararının teşvik edilmesine yönelik yeni bir yönetim mantığını benimsemeyi de kapsamaktaydı. Devletin demokratikleştirilmesi ve kamusallaştırılması için Halk

1 De Azevedo, J. and D. Schugurensky (2005). Three dimensions of educational democratization: The Citizen School Project of Porto Alegre. *Our Schools/Our Selves* 15(1-81), pp. 41-58. Three dimensions of educational democratization: The Citizen School Project of Porto Alegre (PDF Free Download). Available from: [https://www.researchgate.net/publication/324100876\\_Three\\_dimensions\\_of\\_educational\\_democratization\\_The\\_Citizen\\_School\\_Project\\_of\\_Porto\\_Alegre](https://www.researchgate.net/publication/324100876_Three_dimensions_of_educational_democratization_The_Citizen_School_Project_of_Porto_Alegre) adresinden erişilmiş ve yazarların izni alınarak çevrilmiştir.

2 Gazi Üniversitesi Coğrafya Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi

Yönetimi, kent sakinlerinin kamu politikalarında söz sahibi olmalarını, kaynak tahsisleri konusunda müzakere ve karar alma süreçlerine katılmalarını ve hükümet harcamalarının nicelik ve niteliğini kontrol etmelerini sağlayan çeşitli katılımcı mekanizmalar kurdu. Bu mekanizmalardan biri olan katılımcı bütçe, yıllık toplu sözleşme süreci, politika ve bütçe planlarının müzakere edilmesi ve oluşturulmasını kapsamaktadır. Katılımcı bütçe, ya da KB, vatandaşların kentin ayrıldığı 16 idari bölgeden herhangi birinde yerel harcamalara (bölgesel KB) karar vermek için yapılan toplantılara katılım olanağı sağlamaktadır. Vatandaşlar ayrıca ulaşım, eğitim, eğlence, kültür, sağlık, refah, vergilendirme, ekonomik kalkınma ya da kentsel gelişim (tematik KB) gibi daha geniş konularla ilgili şehir çapında yapılan toplantılara da katılabilirler.

Porto Alegre katılımcı bütçesi 16 yıldır kesintisiz olarak faaliyettedir. Bu süre boyunca, KB, kamu kaynaklarının daha şeffaf, verimli ve adil bir şekilde yönetilmesini sağlamıştır, böylelikle tarihsel olarak belediye yönetiminden daha az pay alan topluluklar artık daha fazla almaya hak kazanmıştır. Daha da önemlisi, katılımcı bütçe daha aktif, demokratik ve bilinçli bir yurttaşlığa katkıda bulunmuştur. Zira katılımcı bütçe, birçok popüler bölgede “yurttaşlık okulumuz” diye anıldığı ölçüde güçlü bir eğitim aracı haline gelmiştir. Müzakere eden, temsilcileri seçen, kaynak tahsisleri ve belediye politikalarında öncelikler konusunda kararlar alan yurttaşlar politik olarak daha aktif, ortak iyiyi savunmak ve korumak konusunda daha hevesli, uzlaşma sağlamaya daha istekli ve ortak çıkarlar konusunda hükümeti etkilemede daha etkili hale gelmişlerdir. Başka bir ifadeyle, yurttaşlar demokrasiyi uygulayarak öğrenmişler ve süreç içinde politik konularda daha aktif hale gelmişlerdir.

Katılımcı bütçe, devlete bağlı, ancak toplum tarafından kontrol edilen yeni

bir kamusal alan oluşturmuştur. Demokrasiyi derinleştirmek, yurttaşların devlet üzerindeki kontrolünü arttırmak ve özelleştirme eğilimlerini tersine çevirmek için yenilikçi bir mekanizma haline gelmiştir. KB birçok uluslararası ödül almış ve Brezilya’da birçok şehirde ve Kanada da dahil olmak üzere, başka yerlerde de uygulanmıştır. 1988’de ilk seçimlerini kazandıktan sonra, Halk Cephesi 1992, 1996 ve 2000’de yeniden seçildi. Beşinci kez seçilmeye uğraşırken, en son seçimlerde çok az bir farkla muhafazakar koalisyona yenildi. Şu an Halk Cephesi yönetimde olmasa da, katılımcı bütçe faaliyetlerine devam ediyor. Son 16 yılda KB öylesine popüler bir kurumsal uygulama haline geldi ki yeni hükümetin onu kaldırması çok zordu. Yerel demokraside çoklu deneyimlerinin yanı sıra, Porto Alegre neoliberal küreselleşmenin ekonomik modeline alternatifleri tartışmak için çoğul ve açık demokratik alanlar olan Dünya Sosyal Forumu ve Dünya Eğitim Forumu’na birkaç kez ev sahipliği yapmıştır. Porto Alegre Yurttaş Okulu Projesi işte bu yer ve tarihsel bağlam içinde oluşturulmuş ve geliştirilmiştir.

### **Yurttaş Okulu Projesi**

Yurttaş Okulu Projesi 1993 yılında, büyük Porto Alegre’nin yoksullaştırılmış topluluklarına hizmet eden Belediye Eğitim Sekreterliği (SMED) tarafından başlatılmıştır. Proje doğal olarak, toplumsal demokratikleşme, insan hakları ve eğitimde fırsat eşitliği için yürütülen tarihsel mücadelelere bağlanmıştır. Eğitimde fırsat eşitliği talebinin en önemli boyutu yüksek nitelikli bir kamusal okul sistemine evrensel erişim sağlamaktı. O zaman, eğitimcilerin, öğrencilerin ve eğitim yöneticilerinin çoğu mahallelerinde, sendikalarda, üniversitelerde, sivil örgütlerde, dini gruplarda ve çeşitli sosyal hareketlerde aktif katılımcıydılar. Demokratik örgütsel deneyimlerin, politik mücadelelerin ve alternatif pedagojik uygulamaların eklenmesi, özgürleştirici bir eğitim projesinin ge-



lişmesi için gerekli tohumları ekmıştır. Bu, kendilerini ve toplumlarını dönüştürebilen tarihsel özneleri yetiştirmeye yönelik daha geniş bir sosyokültürel projeye ilişkilendirildi. Yurttaş Okulu önerisi, Ezilenlerin Pedagojisi ve diğer birçok etkili metinlerin yazarı olan Brezilyalı eğitimci Paulo Freire'nin yazılarından ve çalışmalarından oldukça fazla esinlenmiştir. Freire, 1970'lerin sonunda sürgünden döndükten sonra İşçi Partisinin asıl kurucularından biri olmuş ve 1990'dan sonra da Sao Paulo şehri Eğitim Sekreterliğini yapmıştır.

Yurttaş Okulu Projesinin ana görevi; Halk Yönetiminin ilke ve amaçlarını eğitim alanında uygulamaktır. Bu amaç ve ilkelere, tüm sektörlerde kamu politikalarının tanımı, yönetimi ve kontrolüne katılımını teşvik ederek demokrasiyi derinleştirmeyi amaçlamaktaydı. Eğitim sektörü söz konusu olduğunda ise, tasarı devlet okullarının gerçekten kamu kurumları haline gelmesini sağlamaktı. Bu projenin odağında, devlet okullarını demokratikleştirmek kadar onların kalitelerini ve uygunluklarını arttırmaktı. Bu da, daha geniş belediye katılımcı kalkınma projesiyle bağlantı kurularak okullarda yoğun ve anlamlı bir katılım sürecinin oluşturulması ve sürdürülmesi için politik bir taahhüt gerektirmektedir.

### **Kurucu Meclis**

Yurttaşlık Okulu Projesi'nin ilk girişimlerinden biri, devlet okullarının demokratikleşmesini yönlendirecek yol gösterici ilkeleri toplu olarak tanımlayacak açık bir sürecin uygulanmasıydı. Kurucu Eğitim Meclisi olarak bilinen bu müzakere forumu 18 ay sürdü ve öğrenciler, veliler, eğitimciler ve yöneticiler buraya dahil oldu. Meclis tartışmaları başlıca iki soru etrafında dönmüştür: Elimizde var olan okullar ne durumda? ve biz nasıl bir okul istiyoruz? İlk soru, mevcut eğitim sistemine yönelik katılımcı bir tanımlama yapmayı ve ikincisi ise gelecekteki eylemler için normatif yönergeleri üretmeyi amaçlamaktaydı. Süreç çok sayıda okul toplantısı, yedi bölgesel

toplantı ve son olarak da şehir çapında bir toplantıdan oluştu. Bölgesel toplantılara ve şehir çapındaki toplantıya katılanlar dört katılımcı grubundan (öğrenciler, veliler, öğretmenler ve yöneticiler) temsilciler bulunacak şekilde seçilmişti. Okul içeriği, kurumsal yapı ve okul içindeki güç ilişkileri gibi farklı konuları ele almak için, tartışma dört ana tema etrafında düzenlenmiştir: müfredat ve bilgi, okul yönetimi, değerlendirme ve birlikte yaşama normları. Meclis tartışmaları kapsayıcı, demokratik, özgürleştirici ve aynı zamanda da özerk ve aktif tarihi özneleri yetiştiren bir okul olarak düşünülen Yurttaş Okulunu inşa etmenin en etkili yolları etrafında dönmüştür.

Meclis, Yurttaş Okulu Projesi'nin felsefi ve örgütsel temelleri olan 94 hedef ve ilke onaylamıştır. Nihai belgede demokratik ve yüksek nitelikli bir kamusal eğitimin hem yurttaşların hakkı hem de devletin yükümlülüğü olduğu belirtildi. Paydaşların okul yönetimine katılımı ve bilgiye erişim yoluyla demokratik ilkeler oluşturulmalıdır. Nihai karar verme yetkisi, okullar içindeki güç ilişkilerinin demokratikleştirilmesi ve öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve yöneticilerin hak ve görevlerinin tanımlanması için temel araç olan Okul Konseyi'ndedir (tüm seçim bölgelerinden seçilmiş üyeler tarafından oluşturulmuştur). Bilgi üretimi, disiplinlerarası kalıcı inşa süreci olarak düşünülmüştür. Müfredat, dünyayı anlama ve dönüştürme sürecine yardımcı olacak pedagojik-politik bir araç olarak kabul edilmiştir. Değerlendirme, dışlamadan ziyade öğrenci başarısını teşvik etmeyi amaçlayan özgürleştirici kolektif sorumluluk (öğretmen, öğrenci ve aile) süreci olarak düşünülmüştür ve bu ilkeler tüm okul etkinliklerine nüfuz eden toplumsal bir bağlılığı yansıtmaktadır. Kurucu Meclis, kamusal eğitimin hümanist ve demokratik karakteriyle ve bilgi ve değerlerin birlikte oluşturulduğu ve katılımcıların kendi kaderlerinin efendileri haline geldiği bir kamusal alan olarak birleştiriciliğini yeniden teyit etmiştir. Kurucu meclis asıl görevin

okulların radikal demokratikleşmesi olduğu sonucuna varmıştır. Bu da, üç ana boyutta işlevsel hale getirilmiştir: yönetimin demokratikleştirilmesi, okula erişimin demokratikleştirilmesi ve bilgiye erişimin demokratikleştirilmesi.

### **Yönetimi Demokratikleştirmek**

Yönetimin demokratikleşmesine yönelik ilk adımlardan biri, okul müdür ve müdür yardımcıları (her üç yılda bir) ve okul konseyi temsilcileri için (her iki yılda bir) doğrudan seçimin kurumsallaştırılması olmuştur. Okul Konseyinde öğrenciler, veliler, öğretmenler ve yöneticiler olmak üzere dört kesimden temsilciler bulunmaktadır ve okul konseyi idari, mali ve pedagojik konular üzerindeki müzakereci gücüyle okulun en yüksek otoritesidir. Müdürlerin ve okul konseylerinin doğrudan seçilmesi, eğitim topluluğuna daha önce görülmemiş düzeyde katılım sağlamıştır. Örneğin, 1998 müdürlük seçimlerinde yaklaşık 30.000 kişi oy kullanmıştır. Okul müdürleri ve okul konseyleri seçimleri kendi başlarına okulun demokratikleşmesini garanti etmese de, Porto Alegre'nin eğitim kurumlarındaki güç ilişkilerini yeniden tanımlama ve demokratikleştirmede önemli bir rol oynamıştır.

Demokratik yönetimde daha fazla ilerleme kaydeden okullarda, okul konseyi ve okul yönetimi arasındaki eylemlerin düzenli koordinasyonunu gözlemlemek mümkündür. Konsey, okulun genel felsefi ve pedagojik yönelimini, idari ilkelere amaçları ve kaynak tahsisine ilişkin öncelikleri belirler. Okul konseyinin bir parçası olan okul idaresi ise bu politikaların uygulanmasından sorumludur. Ayrıca, okul konseyleri etkili bir okul yönetimi için gereken bilgi ve verileri paylaşmak için periyodik toplantılar düzenler. Bu toplantılar, otorite kullanımını demokratikleştirerek öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin, eskiden okul yönetimi tarafından tekelleştirilen, gerekli bilgilere sahip olmalarını sağlar. Dahası, bu toplantılar farklı seçim bölgeleri arasında diyalog alanı oluşturur.

Bu süreçle, her bir seçim bölgesi, kendi sektörlerinin spesifik taleplerine odaklanmanın ötesine geçen daha kapsamlı ve küresel bir eğitim anlayışını benimseme yoluna gider. Benzer şekilde, her bir seçmen de, bazen önceki varsayımlarına ve kalıp yargılarına meydan okuyarak diğer grupların gerçekliklerini ve endişelerini daha iyi anlar.

Okul yönetiminin demokratikleşmesi sürecinde karşılaşılan belirli zorluklardan biri temsil meseleleri ile ilgilidir. Başlangıçta, birçok okul konseyi temsilcisi, kendi seçim bölgelerinin durumundan daha çok kendi kişisel görüşlerini dile getirirdi. Bu sorunu azaltmak ve hesap verebilirliği artırmak için Proje öğretmen, yönetici, öğrenci ve velileri kendi sendikaları ve dernekleri etrafında örgütlemeye teşvik etti. Proje, Okul konseyinin yanı sıra yönetici seçimleri için, Brezilya siyasetine nüfuz etmiş olan oyların lehine değişimine dayanan bir güç mekanizması olan kayırmacılığı engelleme stratejileri üretmiştir. Çoğu okul topluluğunun üst düzeyde seferberliği, adayları okul yönetim planlarını açıkça sunma konusunda zorlamaktadır. Bir teklifin kabul edilmesi için okul topluluğunun çoğunluğunun desteğini alması ve dört bileşen arasındaki diyaloga dayanan bir dizi idari ve pedagojik prensip, prosedür ve normlarla tutarlı olması gerekir.

Yönetimin demokratikleştirilmesinin bir diğer aracı okul katılımcı bütçesi ya da kısaca okul KB'dir. Şehir katılımcı bütçesine benzer şekilde oluşturulan bu süreç, belediye eğitim kurulu içindeki iç kaynak tahsisleriyle sınırlıdır. Okul KB, katılımcı planlamayı kolaylaştırmak ve okulların mali özerkliğini arttırmak için karar alma ve bilgi paylaşımı süreçlerini demokratikleştirmeyi amaçlamaktadır. Yatırım önceliklerini belirleme sürecinin üç farklı aşaması vardır: okulların iç meclisleri, bölgesel forumlar ve delegeler komisyonu. İlk aşamada, her okul topluluğu kurum için yıllık idari, politik ve kültürel plan geliştirir. Bu sürecin bir

parçası olarak, Okul Konseyi ve Eğitim Sekreterliği uygulayıcıları tarafından kolaylaştırılmış farklı projeler önerilir. Okul meclisinde projeler tartışılır, önem sırasına konur ve bunlardan biri bölgesel düzeye iletmek üzere seçilir Meclis ayrıca Bölgesel Forum için delegeleri de seçer. Kentteki yedi Bölgesel Forumunun her birinde, bölge okulları tarafından sunulan projeler kamuya açık oturumlarda incelenir ve tartışılır. Dört katılımcı grubundan temsilcilerin oluşturduğu Bölgesel Forum Genel Kurulu, o bölgeye en uygun üç projeyi seçer. Sürecin son aşamasında, her okuldan eşit sayıda delegenin oluşturduğu delegeler komisyonu, yedi bölge tarafından sunulan projelerin uygunluğunu ve teknik uygulanabilirliğini değerlendirir ve kaynak tahsisleri konusunda daha önce üzerinde anlaşmaya varılan kriterlere göre nihai kararları verir.

Bunlara ek olarak, belediye eğitim sistemi geleneksel hiyerarşik organizasyon şemalarını dağıtan derin bir siyasi ve idari reform gerçekleştirmiştir.

Tepede Eğitim Sekreterliği ve en altta öğrencilerin yer aldığı- bu dikey modelin yerini yatay ilişkilerle bağlanmış yeni birimler ve yönetim faaliyetlerini pedagojik faaliyetlerin hizmetine sokan yeni bir mantık almış ve kendi içlerinde onları amaç değil araç olarak yerleştirmiştir. Bu modelin bir parçası olarak, şehrin bölünmüş olduğu yedi bölgenin her birinde, pedagojik ve kurumsal konularda okullara düzenli tavsiyelerde bulunmak için disiplinler arası bir eylem ekibi kurulmuş ve daha akıcı okul-toplum kanalları geliştirilmiş ve beslenmiştir (Silva 1999, Azevedo 2000).

Sonuncu ve bir o kadar da önemli olarak, yönetimin demokratikleştirilmesi, temsilcilerinin çoğunluğunun eğitim sektörüyle bağlantılı sivil toplum örgütlerinin üyesi olduğu bir belediye eğitim kurulunun oluşturulmasıyla da güçlendirilmiştir. Ayrıca, her dört yılda bir eğitim topluluğunun tüm sektörlerinden katılımı belediye eğitim kongresi düzenlemek yasal bir zorunluluktur.

## Okula erişimin demokratikleştirilmesi

Brezilya, dünyanın en eşitsiz ülkelerinden biridir ve sosyal dışlanmanın yerleşik dinamikleri, eğitimsel dışlama mekanizmalarıyla yakından ilgilidir. Porto Alegre'deki Halk Yönetimi'nin ilk önceliklerinden biri, dışlanan her grubun ihtiyaçlarına ve özelliklerine uyarlanmış özel eğitim projeleri geliştirmektir. Örneğin, 1992-2000 döneminde okul öncesi merkezleri 18'den 33'e çıkarılarak neredeyse ikiye katlandı. Ek olarak, Sekreterlik kar amacı gütmeyen, toplum tarafından işletilen okul öncesi merkezler için bir destek sistemi kurdu. Bu sistem, pedagojik ve idari öneriler kadar hizmet içi öğretmen eğitimini ve ayrıca topluluklar tarafından katılımcı bütçeyle alınan kararlara göre mali yardımı da içermektedir.

1992'de 29 okul olan ilköğretim sistemi de 2000'de 43'e çıkmıştır. Bunun yanı sıra, sokak çocuklarının sosyal ve öğrenme ihtiyaçlarına cevap vermek için ayrı bir eğitim programı geliştirilmiştir. Halk Yönetimi'nden önce, belediye eğitim sistemi bu dışlanmış çocuklara fazla ilgi göstermemiştir. Geleneksel olarak marjinalize edilmiş ve ayrımcılığa uğramış özel ihtiyaçları olan çocuklar için farklı önemli kapsayıcı eğitim girişimleri geliştirilmiştir. Bu psikolojik ve pedagojik müdahaleler, öğrencilerin maksimum potansiyelini geliştirmeyi ve onları sürekli olarak normal okullara entegre etmeyi amaçlamaktadır.

Okula hiç gitmemiş ya da okulu tamamlamamış gençler ve yetişkinler için iki program kurulmuştur. Movimento de Alfabetização (MOVA), kendi toplulukları tarafından seçilen ve Eğitim Sekreterliği'nden düzenli eğitim ve bilgi alan halk eğitimcileri tarafından yürütülen kitlesel bir okuryazarlık projesidir. Eğitimciler, topluluk tarafından yönetilen aylık cüzi bir ücret alırlar. Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA), gençlerin ve yetişkinlerin ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına uyarlanmış eğitim hizmetleri sunmaktadır ve düzenli öğretmenler istihdam etme eğilimindedir.

Özetle, okula erişimin demokratikleştirilmesinin önemli bir ayağı kamu sistemini genişletmekti. 1988'de belediye eğitim kurulunda 22 okul ve 17.286 öğrenci vardı. 2000 yılına gelindiğinde bu sayı 90 okul ve yaklaşık 67.000 öğrenciye çıkmıştır. Ancak erişimin demokratikleşmesi demek, kayıtların artmasının ötesine geçmek demektir. Aynı zamanda, okuma yazma bilmeyenler, sokak çocukları, engelli yurttaşlar, marjinalleştirilmiş gençler ve okulu bitirme imkânına sahip olmayan işçiler gibi geleneksel olarak dışlanmış ve unutulmuş grupların ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik siyasi irade ve programatik girişimleri de gerektirir.

### **Bilgiye Erişimin Demokratikleştirilmesi**

Okul içindeki ilişkileri demokratikleştirmek ve eğitime erişimi demokratikleştirmek gereklidir, ancak bunlar demokratik bir okul için yeterli koşullar değildir. Üçüncü bir boyut ve genellikle elde edilmesi en zor olanı, bilginin demokratikleşmesidir ki bu da yüksek nitelikli bir kamusal eğitim sistemi içinde başarılı olma fırsatlarının eşitlenmesine işaret eder.

Bilginin demokratikleştirilmesi ile ilgili olarak ele alınması gereken ilk sorulardan biri, okulun amacı ile ilgilidir. Bu soruya verilecek cevap, en değerli bilginin hangisi olduğunu ve nasıl edinilmesi gerektiğini ortaya koyacaktır. Kurucu Meclis, okulların aktif yurttaşlık, eleştirel düşünme, bilimsel merak, kişisel gelişim, demokratik erdemler ve entelektüel yetkinliği beslemesi gerektiğini belirtmişti. Bu, başka şeylerin yanı sıra, günümüzün en önemli sorunlarını ele alan disiplinler arası bir müfredatı ve kolektif bilgiyi yaratma süreçlerini kolaylaştıran katılımcı bir pedagojiyi gerektirir. Aynı zamanda yaratıcılığı geliştirmek, oyun ve keyifle titiz öğrenmeyi birleştirmek ve öğrencilerin zekâsını en yüksek potansiyele ulaştırmak için mücadele etmeyi de gerektirir. Dahası, Kongre (ilke 32), müfredatın dünyayı ve toplumsal dönüşümü anlamak için

pedagojik bir araç olduğunu belirtmişti.

Bu öneri, fabrika benzeri bir tarzda çalışan ve işin parçalanmış, bireyselleştirilmiş ve özel işlevlerle (disiplin konuları) düzenlenmiş olduğu Fordist-Tayloristik bir mantığı izleyen geleneksel okullarla uyumsuzdu. Bu okullar bilgi aktarımı, disiplin ve kontrol ritüelleri ve öğrenme süreçlerinin özelliklerinden ziyade kurumsal ihtiyaçlara cevap veren bölümlere ayrılmış, doğrusal, ardışık ve çoğunlukla ilgisiz bir müfredat ile karakterize edilmişti. Bu model, parçalı bir gerçeklik anlayışını üretmiş ve ilişki kurma, bağlamsallaştırma, entegrasyon ve bilgiyi yerel durumlara uyarlama kapasitesini engellemiştir.

Yurttaş Okulu bu mantığa meydan okumuş ve Walon, Vygotsky, Piaget, Pistrak, Freire ve diğerlerinin insani gelişim ve öğrenmeyle ilgili içgörülerini takip eden modeli ve farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin özelliklerini göz önünde bulunduran yeni bir okul organizasyonu - ve öğrenme zaman ve temposu geliştirmiştir. Uygulanan yeni girişimler arasında öğrenme laboratuvarları, gezici öğretmenler, ilerleme döngüleri, birleştirilmiş kaynak odaları, kolektif çalışma ve disiplinler arası bir müfredat bulunuyordu.

Okulları çevrelerindeki topluluklardan ayıran "kültürel duvarları" ortadan kaldırmak için pedagojik çalışmalar kalıcı olarak öğrencilerin yaşam koşullarıyla bağlantılandırıldı. Böylece, tüm paydaşları birbirine bağlamak ve aktif öğrenmeyi teşvik etmek için kullanılan çeşitli katılımcı mekanizmaların ötesinde, her okul kendi toplumunda sosyo-antropolojik araştırmalar yürütmektedir. Bu, okulun içinde bulunduğu topluluğun gerçekliğini daha iyi anlamasını sağlamaktadır: tarihi, mücadeleleri, özelemleri, kurumları kadar ekonomik, dini, kültürel ve eğlence faaliyetleri. Bu araştırma, toplumda var olan bilgi ile yeni yaratılan bilgi arasında bağdaştırma aracı haline gelir. Paulo Freire'nin (1921-1997) içgörülerini takip ederek, önce

topluluğun anlattığı hikayeler toplanır ve analiz edilir, en önemli sözcükler belirlenir ve bir odak seçilir. Bir sonraki aşamada, belirlenen odağı toplumdan toplanan öykülerle ilişkilendirmek için anahtar kavramlar seçilir. En başından itibaren, bu yöntem disiplinler arası yaklaşımların, kolektif çalışmaların ve ilgili müfredatların geliştirilmesini kolaylaştırmaktadır. Topluluk üyelerinin tüm görüşleri saygıyla ele alınırken, okul ortamında da bu görüşler tartışılmakta ve sorunsallaştırılmaktadır. Bu, yerel ve küresel meseleler arasında ve “popüler” ve sistematik bilgi arasında, öğrenme sürecinde ve yeni bilginin yaratılmasında dinamik etkileşimler kurmaya olanak tanır.

Tartışmalı bir yenilik 'başarısızlık' kavramının ve sınıf tekrarının ortadan kaldırılması uygulanmasıydı. Bu politikanın ardındaki mantık, sınıf düzeyine bağlı değerlendirmelerin, toplumsal eşitsizlikleri pekiştiren seçim ve dışlama mekanizmaları değil, ancak her bireyin başarılı olmasını sağlamak için öğrenme ihtiyaçlarını ve pedagojik zorlukları belirleyen araçlar olması gerektiğidir. Geleneksel değerlendirme modelinde, yeterli ilerleme sağlamayan bir öğrenci başarısızlığa uğrar ve bu da genellikle okulu bırakmaya neden olan kendi kendini sürekli kılan bir başarısızlık döngüsünü başlatır. Porto Alegre'de kullanılan değerlendirme modelinde ise okul, problemlerle karşılaşan öğrencilere yardımcı olmak için ek insan ve materyal kaynakları sağlar. Yurttaş Okulu'nda, değerlendirme, geleneksel seçim ve sınıflandırma mantığının ötesine geçmektedir. Değerlendirme, öğrenmeye odaklanan ve öğrenci, öğretmen ve okul tarafından yürütülen çalışmayı yansıtacak girdiler sağlayan sürekli, katılımcı ve özgürleştirici bir süreç olarak düşünülür. Bu model ilköğretimde okulu terk etme oranlarını önemli ölçüde azaltmıştır, 1996'da % 5,06 iken 2004'te % 1,5'e düşmüştür (Brezilya ortalaması % 12 civarındadır).

Hizmet kalitesini iyileştirmek için, belediye öğretmenlerinin maaşları önemli ölçüde arttırılmıştır (eyalet hükümeti tarafından istihdam edilen öğretmenlerin kazancının iki katı). Ayrıca, sürekli bir hizmet içi eğitim programı oluşturulmuş ve üç yönde işlevsel hale getirilmiştir. Bunlardan ilki, öğretmenlerin güncel tartışmalar, en yeni güncel araştırmalar ve ulusal ve uluslararası düzeydeki yeniliklerle tanışmasına yardımcı olan ve onlara çalışmalarını diğer meslektaşlarına sunarak ilham verme ve onları motive etme, ilgilerini çeken soruları araştırma fırsatı sunan geniş konferanslardan oluşmaktadır. Bu konferanslar oldukça popülerdir ve kitlesel katılım olmaktadır. İkinci strateji, belirli pedagojik temalar ve konular üzerine atölyeler, kurslar ve seminerleri içermektedir. Üçüncüsü, öğretmenlerin günlük çalışmalarında okulda karşılaştıkları zorlukları ele almak için yapılan düzenli toplantıları (her okulda yılda en az on kez) kapsamaktadır. Disiplinlerarası Eylem Ekipleri tarafından kolaylaştırılan bu tür bir işbaşı eğitimi, öğretmenlerin hatalarından ve başarılarından öğrenmeleri ile okul bağlamında ve sınıf için uygulamalarında pedagojik ilkeleri tartışmalarına güvenli bir alan sağlamaktadır. Yurttaş Okulu'nun sürekli eğitim programının, okul konseyleri için düzenli eğitim faaliyetleri yoluyla okul konseyi için kapasite geliştirmeyi de içerdiğini belirtmek gerekir.

Sonuç olarak, bilgiye erişimin demokratikleştirilmesi, çeşitli strateji ve eylemleri içeren zor bir hedeftir. Bunların arasında, çevredeki topluma yakından bağlı olan ve aktif yurttaşlığı, entelektüel merakı ve bilimsel zorlukları teşvik eden beceri, bilgi ve eğilimlerin geliştirilmesi ile ilgili ve disiplinler arası bir müfredatın oluşturulması yer almaktadır. Ayrıca yerel ve evrensel bilgi, katılımcı ve kapsayıcı bilgi oluşturma süreci, çok yönlü ve etkili bir eğitim hizmeti ve her öğrencinin başarılı olmasını amaçlayan bir değerlendirme sistemi arasında bir diyalog içerir.



## Özet ve Sonuçlar

Porto Alegre Yurttaş Okulu, hümanizm, demokrasi ve sosyal adalet ilkelerine dayalı kolektif politik-pedagojik bir projedir. Bu ilkeler bir grup uzman tarafından dayatılmamıştır; bunlar, kent eğitim topluluğu tarafından tartışılmış ve 18 aylık demokratik müzakereler ve karar alma süreçleri sonrasında kabul edilmiştir. Kurucu Meclis, bir Yurttaş Okulu, yani günlük etkileşimlerinde dayanışma, adalet, özgürlük, insana saygı ve cinsiyet eşitliği gibi değerleri uygulayan özerk, eleştirel, aktif, özenli ve yaratıcı vatandaşlar yetiştirecek bir okul çağrısında bulundu. Meclis, kamusal eğitiminin rolünün sadece piyasa için vasıflı işçiler yetiştirmek değil, aynı zamanda toplumlarının yönetimine katılabilecek ve toplumsal dönüşümü teşvik edebilecek mutlu insan ve yurttaş yetiştirmek olduğuna inanıyordu. Bu anlamda, Yurttaş Okulu daha büyük bir radikal demokrasi projesinin bir parçasıdır.

Yurttaş Okulu projesinde okulun demokratikleşmesi, üç boyutu birleştiren kalıcı bir inşa sürecidir. Yönetimin demokratikleştirilmesi okullarda ve eğitim sisteminde daha demokratik ilişkiler kurmayı amaçlamaktadır. Erişimin demokratikleştirilmesi, daha önce dışlananların içerilmesine özel bir vurgu ile herkes için yüksek kalitede bir kamu okulu inşa etmeyi amaçlamaktadır. Bilginin demokratikleştirilmesi disiplinlerarası ve uygun bir müfredat geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu üç boyutun her biri, bazıları yukarıda açıklanan çeşitli girişimlerle işlevsel hale getirilmiştir. Bununla birlikte, okulları daha demokratik, kapsayıcı, yararlı ve sosyal adalet odaklı kurumlara dönüştürmek, dünyanın her yerinde ilerici eğitimciler tarafından denenmiş, farklı başarı derecelerine sahip olan zor bir görevdir. Porto Alegre Yurttaş Okulu, Piyasa Okulu (Market School)'na uygulanabilir bir alternatif oluşturarak, tasarlayarak ve uygulayarak bu ortak çabaya mütevazı bir katkı sağlamaktadır.

Neoliberal varsayımlara dayanan Piyasa Okulu, öğrencileri meta satın alan bireysel müşteriler olarak algılar. Bu metalar, önceden paketlenmiş soyut bilgi birimleridir ve yalıtılmış kutularda yapay olarak ayrılmışlardır. Öğretmenler, görevi bu bilgi birimlerini müşterilere aktarmak olan çalışanlar olarak düşünülür. Bilgi, hakim grupların dünya görüşü ve çıkarlarına göre seçilir, standartlaştırılır ve test edilir. Eşitsizlik, doğal ve hatta olumlu bir özellik olarak anlaşılmaktadır, çünkü bu, en iyinin değerlerini ödüllendiren serbest rekabetin sonucudur.

Yurttaş Okulu, katılım, eşitlik ve dayanışma ilkelerine dayanır. Kamusal eğitimi sosyal bir hak olarak ve demokrasi ve aktif yurttaşlığın inşası için bir alan olarak görür. Eşitsizlik ve dışlanmaları kaçınılmaz olarak kabul etmez bu nedenle de sosyal olarak dezavantajlı öğrencilerin ihtiyaçlarını ele almaya büyük önem verir. Müfredatı, yerel ve evrensel kültür arasında, popüler ve bilimsel bilgi arasında ve mevcut sistematik bilgi ile yeni bilginin kolektif üretimi arasında bir diyalog arayan "toplumsal olarak yararlı bilgi" etrafında düzenlenir. Ayrıca, eleştirel bir gerçeklik analizini teşvik etmeye ve müfredatı çevredeki toplulukların ekonomik, sosyal, kültürel ve politik yaşamına entegre etmeye çalışmaktadır.

Bugün, Porto Alegre belediye eğitim sistemi, Brezilya'daki en iyi ve en yenilikçiler arasındadır ve yurttaşlık okulunun başarıları uluslararası literatürde yer almıştır (örn., Gandin ve Apple 2002, 2003; McLaren ve Fischman 2000). Bununla birlikte, bazı eski sorunlar çözülmüş olsa da bir kısmı devam etmekte ve aynı zamanda yeni zorluklar ortaya çıkmaktadır. Artık öğrencilerin okul terk oranları düşmüştür ve okula devam oranları yükselmiştir ancak küçük bir kısmı beklenenden daha düşük performans göstermektedir. Diğer birçok Latin Amerika bölgesinde genellikle okul dışında kalan bu öğrenciler (geçmişte Porto Alegre'de olduğu gibi), projeye

politik olarak karşı olanlarca olumsuz örnekler olarak kullanılmaktadır. Zorluk, zorlu yaşam koşulları ile karşılaşan ve daha önce dışlanmış olanları içeren herkes için nitelikli bir eğitim sağlamaktır. Bir başka sorunlu alan üniversitelerde sunulan öğretmen eğitiminin ağırlıklı olarak geleneksel eğitim teorilerine ve uygulamalarına dayanması ve dolayısıyla öğretmenlerin nadiren alternatif müfredat ve pedagojik modellerde çalışmak için hazır (ya da eğilimli) olmasıdır. Benzer şekilde, içerme politikalarına ve demokratik okul uygulamalarına direnen bir grup muhafazakar öğretmen vardır.

Daha da önemlisi, arka arkaya dört kez seçildikten sonra, Halk Cephesi son belediye seçimlerini küçük bir farkla kaybetmiştir. Bu durum Yurttaş Okulu için yeni bir senaryo üretecek midir ya da neyin kalıp, neyin değişeceği hala belirsizdir. Şehir katılımcı bütçesi gibi toplumsal hayatta köklü bir şekilde yerleşmiş olan bazı demokratik girişimlerin yeni hükümette devam edecek olması Yurttaş Okulunun bazı politika ve pedagojik uygulamalarının da devam edebileceğini göstermektedir. Her halükarda, Porto Alegre Yurttaş Okulu deneyimi, kendilerini okullarda ve toplumda daha fazla demokrasi ve adalet geliştirmeye adanmış diğer yerlerdeki eğitimciler için ilham, fikir ve dersler sunmaktadır.

## Notlar

1-Jose Clovis 1993/1996 döneminde Porto Alegre Eğitim Bakan Yardımcısı ve 1997/2000 Eğitim Sekreteri oldu. 2001-2003 yılları arasında Universidade Estadual do Rio Grande do Sul'un başkanlığını yaptı. Halen Centro Universitário Metodista de Porto Alegre'de Kültür ve Müfredat profesörüdür.

2- Daniel Schugurensky, Ontario Eğitim Enstitüsü'nün (OISE / UT) yardımcı doçentidir. 2003'ten 2005'e kadar OISE / UT'de Transformative Learning Center (Dönüştürücü Öğrenme Merkezi) mü-

dürlüğünü yapmıştır . Halen, Toronto Üniversitesi Kent ve Toplum Çalışmaları Merkezi'nin yürütücü müdürü olarak çalışmaktadır.

## References

- Azevedo, Jose Clovis (2000). *Escola Cidadã: desafios diálogos e travessias*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gandin, L. and Apple, M. W. (2002) 'Challenging Neo-Liberalism, Building Democracy: Creating the Citizen School in Porto Alegre, Brazil', *Journal of Education Policy* 17(2), pp. 259-279.
- Gandin, L. A., & Apple, M. W. (2003). Educating the state, democratizing knowledge: The citizen school project in Porto Alegre, Brazil. In M. W. Apple et al., *The state and the politics of knowledge* (pp. 193-219). New York: Routledge.
- McLaren, Peter and Gustavo Fischman (2000). "Schooling for Democracy: Toward a Critical Utopianism." A special issue of *Contemporary Sociology*, vol, 29, pp. 168-179.
- Porto Alegre City Secretariat of Education (1995). *Congresso Constituinte: Eixos Temáticos. Cadernos Pedagógicos, n.º 4*.
- Porto Alegre City Secretariat of Education (1999). *Cycles of formation: political-pedagogical proposal for the Citizen's School, Cadernos Pedagógicos, 9 (1)*.
- Silva, Luiz Heron da (Ed.). (1999). *Escola Cidadã: Teoria e Prática*, Petrópolis: Vozes.

## KÖY ENSTİTÜLERİNE KEMAL TAHİR'İN GÖZÜYLE BAKMAK

İsmail Aydın

ismailaydin36@gmail.com

Köy Enstitüleri 17 Nisan 1940'ta kuruldu. Kuruluşundan bu yana geçen 78 yılda haklarında olumlu veya olumsuz birçok değerlendirme yapıldı. Kitaplar, makaleler, tezler yazıldı, belgeselleri yapıldı; romanlar yazıldı. Bozkırdaki Çekirdek Kemal Tahir'in bir Köy Enstitüsü'nün (romandaki adıyla **Dumanlı Boğaz Köy Enstitüsü**) kuruluşundan yola çıkarak Köy Enstitülerine eleştirel bakışlar yönelttiği bir roman<sup>1</sup>. Kemal Tahir'in politik görüşlerini bilenlerin genellikle dudak bükerek veya ön yargılı olarak bu romana yaklaştıkları da bir gerçektir. Bozkırdaki çekirdek romanını ön yargısız okumak gerekiyor. Bu yüzden Kemal Tahir hakkındaki bazı görüşleri(mi) yazının sonuna ekleyeceğim.

Önce romanı (-bazılarının okumadığını var sayarak-) kısaca özetleyerek Kemal Tahir'in Köy Enstitülerine bakışını aktarmaya çalışacağım.

Roman üç ana bölümden ve alt kısımlardan oluşmaktadır.

Birinci Bölümün Başlığı **Ortam**'dir.

<sup>1</sup> Kemal Tahir; Bozkırdaki Çekirdek, İthaki Yay. 2016

Birinci kısmının başlığı da **Çatı** adını taşımaktadır.

Yazar bu bölümde Ankara'nın Ulus semtinde hastaneye götürülmekte olan, ancak yağmur yağdığı için sığınacak yer arayan bir mahkûmun sığındığı saçaktan (CHP binası) bir vekil tarafından kovulmasını anlatır. Mahkûm Komünist olarak ihbar edilen bir öğretmendir. Öğretmen, Atatürk heykeline bakar. Anıtın gülle taşıyan kadını, sırtındaki on beşlik güllenin ağırlığından değil, angaryanın yüz yıldır bitmek bilmemesinden bitkindir. “Bu nasıl batı uygarlığı, efendim Atatürk'üm! Sen atlısın avrat yaya! Beygirin taşıyacağı yükü de ona vurmuşuz!”

Öğretmenin ağzından aktarılan bu cümlelerden dolayı Kemal Tahir, Kemalistler tarafından eleştirilir ve dışlanır.

Öğretmenin ince “eleştiri ve taşlamaları” da bu bölümde yer alır. Söz gelimi kendilerini sığındıkları CHP binasının saçağından kovan ve CHP binasına giren vekil için “Yürekli adam! Helal olsun bu kızgınlık tosuna! Tosun büyür, öküz

olur. Kara kaplı kitabın yazdığı doğruysa, dünyayı boynuzunda gezdirecek yiğitlerden biri de bu...”

CHP binasında milletvekillerinden bir kaç Köy Enstitüleri üzerine konuşmaktadır. Bu vekiller Köy Enstitülerine pek sıcak bakmamakta ve enstitülerin mimarı İsmail Hakkı Tonguç’u “Bulgaryalı” diyerek küçümsemektedirler. Bu konuşmalar sürerken Tonguç da binaya gelir ve sohbet devam eder. Bu bölümdeki konuşmalar CHP vekillerinin enstitülere bakışları ve Tonguç’un enstitüleri savunusunu ve enstitülerin kuruluş nedenlerini yansıtmaları bakımından ilgi çekicidir.

“(....) kasaba yaşayışını bile tanımamışlardan seçiyoruz öğrencileri...Yapıları da kendileri yapıyor...Köy Enstitüleri en geç 10 yılda bize 30 bin öğretmen kazandıracaktır.. Vereceğimiz 20 lira aylıkla bir ev ve bir çift öküz vereceğiz onlara... Bu yüzden köyü bırakıp gidemezler. Kaldı ki, 20 yıl mecburi hizmetleri var... 1912 İlköğretim Kanununa göre ilköğretimde elde etmek istediğimiz amaç, en çok pratik okumuş, yerinde kalan köylü millet yetiştirmektir... Köylü çocuklarını köylülüklerini kaybetmeyecek şekilde yetiştiriyoruz. İki ödevleri olduğuna inandırıyoruz: Çocuk okutmak... Gerekirse vatan savunmasına koşmak... Her köyde bir Mustafa Kemal yetiştirmek istiyorsunuz diyorlar nerede o mutlu günler..”

Bu konuşmalar sırasında CHP Genel Sekreterinin de Köy Enstitülerinden beklentisi ağızından şu sözlerle dökülür:

“Köy Enstitülerine bozulmamış köy çocukları alınacak, töresel köyümüzün yüksek ahlaksal değerleri hırsıyla savunulacak... Büyüklerine saygı, küçüklere sevgi, vatan için duraklamadan, gözü kapalı ölmek!... Azla yetinmek, uğradığı haksızlığı bile kutsal saymak, er geç düzeleceğine inanmak... Köye sapık fikirlerin girmesini gerekirse canı pahasına önlemek... Bir Kubilay, beş Kubilay değil, ordularla Kubilay çıkarmak... Köyde devletimizin, partimizin,

hükümetimizin gören gözü, duyan kulağı, söyleyen dili olmak... Yetmez! Gerekirse rejimin çekilmiş kılıcı kesilmek... Rejimin düşmanlarını tepelemek... İşte bu sonuçlara varabilmek için onları özel eğitimden geçirmek gerekiyor...”

Romanın Birinci Bölümünün İkinci Kısımının Başlığı **Taban**’dır.

Bu bölümde enstitünün kurulacağı bölgeye yakın olan Şirinköy ve bu köyde yaşayan toprak ağası Zeynel Ağa ve çevresindekiler anlatılmaktadır. Zeynel Ağa rejiden bağımsız tütün ve esrar kaçakçılığı yapmaktadır. Cumhuriyet rejiminden ve köyün yakınlarına kurulacak olan enstitüden pek hazzetmemektedir. Enstitüye olan düşmanlığını da kullandığı “Esdüdü” sözcüğüyle dile getirmektedir. Şirinköy’de Eğitimci Murat vardır. Köyün ileri gelenleri Eğitimci den pek memnun değildirler. Eğitimci kontrol altında tutabilmek için köyün oynaşı olan Sultan’ı ona musallat etmişlerdir. Sultan ile Murat arasında cinsel ilişki yaşanmaktadır.

Romanın Birinci Bölümünün Üçüncü Kısımının Başlığı **Çevre**’dir.

Bu bölümde Enstitüyü kurmakla görevlendirilen Müdür Hilmi Akın, Başöğretmen Cemal Avşar, Öğretmen Nuri Çevik ve Emine Güleç’in Enstitüyü kurmak için geldikleri Ilgaz kasabasında malzeme temini için yaptıkları uğraşları anlatılmaktadır. Emine Güleç, Gazi Terbiye’de doktora tezi hazırlayan bir şehirli kadındır. Enstitülerin kuruluş, işleyiş ve çevre ile ilişkileri konusunda tez hazırlayacaktır. CHP Genel Sekreterinin ricasıyla bu ekibe katılmıştır. Ekibe kasabada Murat Eğitimci de katılır. Enstitü için malzeme alımı yapılırken kasaba esnafı fahiş fiyatlarla mal satacaktır Enstitücülere.

Romanın Birinci Bölümünün Dördüncü Kısımının Başlığı **Pazar**’dır.

Bu bölümde de Enstitüye malzeme temini konusunda Hacı Zekeriya Efendi ile olan ilişkilerle Pazar yerinde muska yazan ve fal bakan Cinci Hoca anlatılır.

maktadır. Enstitücülerle sohbet eden esnafın, JönTürk (CönTürk)'ler, İkinci Meşrutiyet, 31 Mart Vak'ası gibi konulardaki bilgisi şaşırtıcı derecededir ve sanki tarih dersi anlatmaktadırlar.

Romanın İkinci Bölümü **Deney** başlığını taşımaktadır.

Bu bölümün Birinci Kısımının başlığı da **İnanç**'tir.

Bu kısımda Enstitücülerin Dumanlı Boğaz'a ciple gitmeleri, yolda Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişi Şefik Ertem ile karşılaşmaları onu da arabaya alarak yola devamlarını konu edilmektedir. Şefik Ertem ile Halim Bey okul arkadaşlarıdır. Romanda Enstitülerin "yılmaz savaçısı" Halim Bey ile Enstitülere pek sıcak bakmayan ve onu eleştiren Müfettiş Şefik'in anlatımları Enstitüler konusunda çalışma yapacak insanlar için oldukça önemli ipuçları vermektedir.

Halim Bey'in konuşmalarında Cumhuriyetin "ülkücü" öğretmenlerinin ilk dönemleri ile sonradan nasıl idealizmlerini kayb ettikleri şu cümlelerle verilmektedir:

"Kurtuluş Savaşı zaferine Balkan ve Birinci Dünya Savaşlarının yenilmişliğinin alçaltıcı utancıyla ulaştık biz. Zafer bizi her yönden deliye çevirdi. Kabımıza sığmaz olduk. (...) Kurtuluşun temeli biz öğretmenlerdik. Kurtuluş Savaşı aslında Yunan'ı değil, milletin ters bahtını yenmişti. Biz bilgisizliği, geriliği mi yenebilecektik? İmkânsızlık diye bir şey tanı mıyorduk. (...) Okullarda sıra yokmuş, ders aracı yokmuş, kimin umurunda? (...) İnan dıklarımızdan bir milimetre ayrılanları hain sayıyorduk. (...) Onuncu Yıl türküsü, bir dönemeç oldu. Ülkücü arkadaşlardan bazıları kendilerini içkiye, kumara, pokere vurdular. Bazıları da ilkokul son sınıf kızlarının yeni serpi len göğüslerini görmeye başladı. Otuzuna varmadan ülkücülükten yoruldu. Ayakları yere basmayan, gözle görülür ürün veremeyen ülkü yormuştu bizi. Bir bakıma hiçbir şey yapmadan yorulmuş tük. Çabalamadık demiyorum. Olağanüstü

büyük işler yapıyoruz sanmış tük. Birden her hangi bir aylıkçı gibi günü gün etmekle uğraştığımızı anladık. (...) Bize milletleri kurtaranlar yalnız ve ancak öğretmenlerdir, öğretmenler Cumhuriyet sizden fikri hür, vicdanı hür nesiller ister denilmiş ti ve bizler bunu kabullenmiş tük. (...) Oysa arkamızdakiler çoktan kendi haval arına dalmış lardı. (...) Daha korkuncu bizden hiç kimse galiba hiç bir zaman misyon falan istememiş ti. Bizden istenen, dipte hiçbir şey değişmediği halde, boş lafları yaldızla parlat maktı."

Bu yolculuk sırasında Müfettiş, Köy Enstitülerinin istenen faydayı sağlamadığını ve Enstitülere olan inançsızlığını "Kara Kitap" olarak nitelediği Tonguç'un "Canlandırılacak Köy" adlı kitabından alıntılar yaparak şu cümlelerle dile getirir: "Yarım yırtık okuttuğumuz çocuklardan biraz dülgelik, kaba demircilik, biraz nalbantlık, biraz duvarcılık, önemlice rençberlik istiyoruz. Köyün bunlarla kalkınamayacağını sen de benim kadar bilirsin. Köyü ancak kendi kendine yetmeye zorlar bu... Sanki bin yıldır Anadolu köyü başka bir şey yapıyormuş gibi... Cumhuriyeti besleyecek ve gürbüzleştirecek, memleketi saadet yuvası haline getirecek hakiki iş adamları yetiştirmek lazım diyordu Tonguç. Bu günkü köyde yetişecek hakiki iş adamı; ağadan, mütegalibeden başka bir şey olabilir mi cancağızım?"

(...) Bu işe mucize diyenler gittikçe artıyor. Seni bilmem ama ben usandım "mucizeler memleketi" vatandaşı olarak yaşamaktan. Hem "mucizeden mucizeye" koşuyoruz hem kığımızda donumuz yok. Enstitülere "Bozkırdaki Çekirdek" diyorsunuz. Çekirdeği olsa, bozkır kalır mıydı bozkır?" (s.166-171)

**Kaynak** adını taşımaktadır İkinci Kısımın başlığı.

Bu bölümde köylerden Enstitü için toplanan köy çocukları anlatılmaktadır.

Üçüncü kısmın başlığı **Keşiş Düzü** başlığını taşımaktadır.



Keşiş Düzü Enstitünün kurulacağı araziye kamp çadırlarının kurulmasını ve yapılacak işler konusunda iş birliği yapılmasını anlatır. Müdür Halim Bey çocukları iki kümeye ayırır. Onlara dönemin siyasi değerlerine uygun olarak isimler verir. “Birinci kümenin adı SA-KARYA, ikinci kümenin adı **Kubilay**’dır. Bu adlara layık olmanızı isterim” der.

Dördüncü Kısım Enstitünün de adı olacak **Dumanlı Boğaz** başlığını taşımaktadır.

Bu bölüm, öğrencilerin Enstitüyü kurmak için çalışmalarını anlatmaktadır. Kemal Tahir, bu çocukların çalıştırılmasını Emine Güleç’in ağzından aktardığı cümlelerle eleştirir:

“(Emine Güleç) Birden gazetede okuduğu bir olayı hatırladı. Alman Sosyalist İşçi Partisi gençlik kolu gönüllüleri Leningrad savunaklarının üstüne gösteri saldırısı yapmak için yarı bellerine kadar çıplak, silahsız yürümüşler, parti marşı söyleyerek kendilerini mitralyözlere biçtirmişler...

Emine Güleç gözlerini yumunca bu körpe Alman çocuklarının yerine bu gün buraya paçavralar içinde gelen, bir çeşit üniforma giydirildikten sonra kızgın güneş altında işe sürülerek yarı bellerine kadar soyunmaya zorlanan öğrencileri görür gibi oldu. Bu iki olay arasında körpe insanı acımadan kullanmak bakımından korkunç benzerliğe dehşetle şaşıtı”

Enstitücülerden Nuri Çevik’in ağzından da Köylülerin Cumhuriyet öğretmenlerinin köylülerle bütünleşmediği, bu kesimin göçmen kuşlar gibi gelip geçici oldukları aktarılır:

“Köy için bir kere hepimiz yabancı konuklarız! Bir çıkar umarak geliriz, sırtlarını sıvazlar, yüzlerine güleriz, sonra fertiği çekeriz! Bilirler bunu “Leylek senin ne kuşun / Gelir yazın, gider kışın” diye de anlatırlar! (...) Faydasız mı büsbütün enstitüler? Faydalı ama köye değil, biz hayalci ülkücülerin fantezilerini doyurmaya....” (s.267-68)

Bozkırdaki Çekirdek romanının Üçüncü bölümünün başlığı romanın da adıdır: **Bozkırdaki Çekirdek**

Bu bölümün birinci kısmı **Kara Değirmen** adını taşımaktadır.

Bu bölümün kahramanı Kara Değirmende değirmencilik yapan, esrar yetiştirip satan, esrarkeş bir kişi olan Deli Derviş adında biridir. Deli Derviş, 31 Mart isyanına Derviş Vahdeti ve Bediüzzaman Said Nursî ile birlikte katılmış biridir. Enstitücülerin bölgeye gelmesinden ve kendine sahte tapuyla kaydettirdiği arazisine konmalarından rahatsız olmaktadır. Bir yandan da Emine Güleç’e göz koymuştur.

İkinci kısım **Sığınak** başlıklıdır.

Bu kısımda henüz bina yapamadıkları için çadırlarda barınan enstitülü çocuklarla öğretmenlerin çok şiddetli bir yağışa tutulmaları ve bir Hristiyan tapınağının harabelerine sığınmaları ve bu arada bir öğrencinin zatürre olması anlatılmaktadır.

Üçüncü kısım ise **Tıkaç** başlığıyla yer almaktadır romanda.

Bu kısımda Enstitücülerin kamp yerine temiz su döşemek için boru döşeme çalışmaları anlatılır.

Romanın üçüncü bölümünün dördüncü kısmı **Sanık** başlığıyla verilmektedir.

Bu kısımda sağnak yağmurlar sırasında zatürre olup ölen bir öğrenci için açılan soruşturma nedeniyle Müfettiş Şefik Ertem’in kamp yerine gelmesi ve soruşturma için öğrenci ve öğretmenlerden ifade alması konu edilmektedir. Enstitünün kurulmasından rahatsızlık duyanların Bakanlığa gönderdiği şikâyet ve ihbar dilekçeleri de soruşturma dosyasında bulunmaktadır. Müfettiş Şefik Ertem ile Müdür Halim Bey, aynı okuldan mezun olan iki eski arkadaşdır. Müfettiş soruşturma dosyasını kapattıktan sonra sohbet ettiği arkadaşına şunları söyler:

“Bu kez Halimcim, asılmaktan kurtuldun umarım. İnşallah gelecek sefere sallan-

dırmak mümkün olur. Vatan kaygısıyla uyku uyuyamayan şanlı jurnalcilerimizin desteğiyle defterini düreriz. (...) Kıyasıya yüklenecekler sizin enstitülere... Hazırlanıyorlar... Birden bire ihbarlar başladı bütün enstitülerden... Bak sana bir ihbar okuyayım “Bir şarkı uçuralım / Dörtnala olsun.”

Müdür, müfettişin okuduğu ihbar dosyaları karşısında şaşkındır. O şaşkınlığın telaşıyla sorar: “Kim kurtaracak bu durumdan enstitüleri?”

Müfettişin cevabı şöyledir:

“Siz enstitücüler, hatta bütün öteki öğretmenlerle bütün öğrenciler ayaklanırsa umut vardır”

Müdür; “Olur mu öyle şey! Hiç kimse hazır değil buna...”

Müfettiş: “Anladın mı şimdi, çocukları sadece doğayla boğuşacak gibi yetiştirmek niçin yanlış... Sanki karşlarına hiç insan çıkmayacakmış gibi yetiştirmek...” (s.398-406)

Kara Değirmen başlıklı beşinci kısım romanın finalidir.

Artık “Dumanlı Boğaz Köy Enstitüsü” tabelası hazırdır. Dikilen bir direğe enstitünün flaması çekilmiştir. Aldıkları bir haber can sıkıcıdır. Şirinköy’de Murat eğitimci Zeynel Ağa ve adamlarının tezgâhladığı bir oyun sonrasında köyün “şen dulu” Sultan ile basılmış, dayak yemiş ve Ağanın evinde rehin tutulmaktadır. Enstitücü öğretmen ve öğrenciler bir gece baskınıyla Murat Eğitimciyi kurtarırlar.

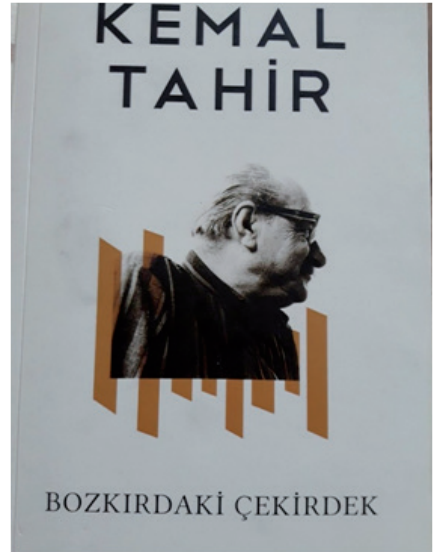
Ancak Deli Derviş, göz koyduğu Emine Güleç’i kaçırap Kara Değirmen’e kapatır. Bunu haber alan öğretmen ve öğrenciler Kara Değirmen’i kuşatırlar. Çatışma yaşanır. Bu çatışma sırasında Murat Eğitimci Deli Derviş tarafından vurulur ve yaşamını yitirir. Murat Eğitimcide gönlü olan Sultan, Deli Derviş’in kafasına baltayla vurarak onu öldürür. Emine Güleç kurtarılmıştır.

Roman böylece sona erer. Yazar Dumanlı Boğaz Köy Enstitüsü’nün akıbeti

hakkında bilgi vermez.

### Kemal Tahir’e dair:

Marksizmden etkilenen bir yazar. Nazım Hikmet ve Dr. Hikmet Kıvılcımlı ile birlikte ünlü Donanma Davası’nda yargılanıp tutuklandı, 12 yıl hapis yattı. 1955 yılındaki 6-7 Eylül Olaylarında tutuklanan aydınlardan biri oldu. Yaşadığı hapishane deneyimleri Anadolu insanını yakından tanımasına yol açtı. Osmanlı’yı savunan, devleti kutsayan bir kişilik. Romanlarında siyasi mesajlarını çekinmeden ve inançla verdi. Batı değerlerini yüzeysel ve bu topraklara uygun bulmuyordu. Bir dönem solda çok tartışılan Asya Tipi Üretim Tarzının savunucularından oldu. Dine karşı mesafeli oluşu yüzünden sağcılar tarafından da dışlanan biri. Yorgun Savaşçı kitabı filme alınacakken içlerinde İlhan Selçuk’un da bulunduğu bazı ulusalcı Kemalistler buna karşı çıktı. Film dizi haline getirilince 12 Eylülcüler tarafından yakıldı. Yaşar Kemal’in İnce Memed romanına karşı Rahmet Yolları Kesti romanını yazdı. Köy Enstitülerini “Amele Kolejlere” diyerek alaya aldı.



# YAS TUTMUYORUM, MÜCADELE EDİYORUM!

Nurdan Boz<sup>1</sup>

nurdanboz@gmail.com

Günlerden 12 Mayıs'tı... Güneşli günlerden biri... Evet, bir 12 Mayıs sabahı, oğlumun elinden tuttum okuluna götürdüm. Ama güle oynaya gittiği okulundan, bir daha evimize dönemedi.

O gün 6 yaşındaki bir çocuğun sevinçiyile öpmüştü beni. Okula 10 dakika geç kaldığımız için de “gel öğretmenime sen söyle neden geç kaldığımızı” demişti. Geç kalmıştık, çünkü o sabah Efe hiç yapmadığı bir şeyi yapmış; okula gitmek istemediğini söylemişti. Ben de “sana renkli kalemler alalım” diyerek onu ikna etmiş ve kırtasiyeye uğramıştık.

Oğlumu okula bıraktıktan üç buçuk saat sonra babasını aramışlar; “Efe düşü, başından yaralandı” demişler. O da beni aradı; “sen okula yakınsın gidip bakar mısın” diye. Efe, okulun hemen yakınındaki hastanedeydi ama ısrarla onu bana göstermediler, “müdahale ediliyor” dediler. Orada ne kadar kaldığımızı hatırlamıyorum. Sonra, büyük bir devlet hastanesine götürülmesi gerektiğini

söylediler, ama ambulansa taşırken bile bana göstermediler. Hastanede Efe'ye müdahale edilirken eşimle yan odaydaydık. İçeriden cihaz sesleri geliyordu ama tam olarak ne yapıldığını, Efe'nin durumunun ne olduğunu bilmiyorduk. Ne kadar süre geçtiğini bilmiyorum, sadece oğlumun bana bağışlanması, yaşaması için sürekli dua ettiğimi hatırlıyorum. Saatler sonra bir doktor geldi ve bizi bir odaya aldı: “Oğlunuzu yaşama döndürmek için çok uğraştık ama maalesef başaramadık, başınız sağ olsun” dedi.

O an bizim için dünya durdu; bir süre yaşama olan inancımızı ve mücadele azmimizi kaybettik. Ancak Efe için, bu toplumun tüm çocukları için ayakta durmamız, dik durmamız, mücadele etmemiz gerekiyordu. O günden bugünlere, Efe'siz yaşama katlanabilmeyi, yaşama yeniden tutunabilmeyi mücadele ederek başarmaya çalışıyoruz.

Olayın ayrıntılarına gelirse; Efe'nin okulunda 3 anasını var. Anasını öğ-

<sup>1</sup> Üzerine lavabo düşerek ölen anasını öğrencisi Efe Boz'un annesi

**Tamamen önlenebilir kazalar nedeniyle, çocuklarımız en güvende olmaları gereken yerlerde, okullarda, yaşamlarını yitiriyorlar. Fiziki yetersizlikler nedeniyle ortaya çıkan bu olaylar, “münferit kaza”, “kader” veya “takdiri ilahi” olarak topluma kabul ettirilmeye çalışılıyor.**

rencileri, her öğle yemeğinden sonra yaklaşık bir saat okulun içindeki parkta oynuyorlar. O gün de yemekten sonra parka gidiliyor. Efe'nin parktaki kamera kayıtlarına göre son görüntüsü; kaydırdıktan kayması ve öğretmenin yanına gidip tuvalet için izin istemesi. Ancak öğretmeni Efe'yi yardımcı personele teslim etmeden tek başına gönderiyor. Efe'nin gidişinin üzerinden tam 22 dakika 10 saniye geçmesine ve geri dönmesine rağmen öğretmeni merak edip bakmıyor. Üstelik parkta iki öğretmen daha var, ama bu gecikme onların da dikkatini çekmiyor.

Olay yeri inceleme raporuna göre; Efe tuvalet ihtiyacı için alana girdiğinde yerler muhtemelen ıslaktı ve ayağı kaydığı için tutunmak amacıyla lavaboya uzandı. Ancak lavabo duvara sadece iki vida ile tutturulmuş ve bu vidalardan biri zaten 6 cm dışarıdaymış. Ayaklı hiçbir desteğin de olmaması nedeniyle lavabo yere düşmüş ve kırılma sonucunda kopan bir parça, Efe'nin boynunu 12 cm derinliğinde kesmiş. Olay sonucunda Efe kan kaybından hayatını kaybetmiş.

Tek görgü tanığı, kendi sınıfından bir arkadaşı. Verdiği ifade; tuvaletten çıkarken Efe'nin girdiğini gördüğünü, ama Efe girer girmez bir ses duyduğunu, o sesin ne olduğunu anlayamadığı-

nı, sınıfa gidip oyuncaklarıyla oynamaya devam ettiğini söylemiş. Saat 12.15 civarında yemeğe gitmek için koridor da yürüyen bir öğretmen, anasınıfı bölümünden bir kız çocuğunun hiç kıpırdamadan aynı yöne doğru donmuş bir halde baktığını görüyor ve içeriye girince Efe'yi buluyor. Efe'nin yaralandıktan sonra yardım istemek için yaklaşık 7 metre sürüdüğü, sesini duyurabilmek için mücadele ettiği ama bunu başarmayarak hayatını kaybettiği anlaşılıyor.

Sonrası mı? Görevini yapmayan öğretmen, okul müdürü mü yoksa yüklenici mi olduğu belli olmayan müdür, kendi kusurlarını örtmek adına “Efe yaramazdı” dediler. İl Milli Eğitim Müdürlüğü yetkilileri de onları destekleyip, bir ihtimalin ya da kusurun olmadığını söyledi. Kurum avukatları “Efe kendi kusurlu hareketleri nedeniyle ölümüne sebep olmuştur” savunmasını yaptılar. Böylece, 657 sayılı kanuna tabi olan memurları için yargı yolunu açacak soruşturma iznini vermediler.

Bu çabalarımız sonuç vermeyince, hem okullardaki fiziksel yetersizliklere dikkat çekip, başka çocukların da başına bu tür faciaların gelmesini önlemek hem de olayda sorumluluğu bulunan kişileri yargı önüne çıkarabilmek için imza kampanyası başlattık. O günden bugüne tam 7 yıldır, okulların çocuklarımız için daha güvenilir, daha sağlıklı ortamlara dönüştürülmesi, fiziksel yetersizliklerinin giderilmesi için mücadele ediyoruz.

Tamamen önlenebilir kazalar nedeniyle, çocuklarımız en güvende olmaları gereken yerlerde, okullarda, yaşamlarını yitiriyorlar. Fiziki yetersizlikler nedeniyle ortaya çıkan bu olaylar, “münferit kaza”,

“kader” veya “takdiri ilahi” olarak topluma kabul ettirilmeye çalışılıyor. Ancak biz, açıklaması, gerekçesi, sebebi ne olursa olsun hiç bir çocuğumuzun ölümü hak etmediği düşüncesiyle mücadelemize başladık ve devam ediyoruz.

Okullardaki çocuk ölümlerine dikkat çekmek için yaklaşık 120 bin imza topladık. Eşimle birlikte, evimizin önünden başlayarak Ankara’ya kadar 453 km yol yürüdük ve 23 Nisan tarihinde bu imzaları TBMM dilekçe komisyonuna teslim ettik. Komisyon toplantılarında milletvekillerine okulların fiziksel yetersizlikleri konusunda bilgi verdik ve oğlumuz Efe gibi, okulda yaşamlarını yitirmiş çocukların hikâyelerini anlattık. Bunun üzerine, TBMM Eğitim Komisyonundan yaptırım niteliğinde kararlar çıktı. Bu kararların çıkması bize umut verdi ve üyesi olduğum Gündem Çocuk Derneği ile birlikte “Okullarda Fiziksel Güvenlik Projesi” adı altında bir proje hazırladık. Yaptığımız görüşmelerde projemizi Milli Eğitim Bakanlığına da kabul ettirdik ve ortak çalışma yürütmek üzere bir protokol imzaladık.

Her ne kadar birlikte çalışmak için protokol imzalasak da Milli Eğitim Bakanlığı yetkilileri, bu çalışmalara bütçe ayıramayacağını, çalışmalarımızı ancak sponsorlar bularak yürütebileceğimizi söylediler. Okulların içler acısı durumunu bilen bir anne olarak, kaybedecek zamanımızın olmadığını, kaybettiğimiz her anda başka çocuklarımızı da yitireceğimizi düşünerek o süreçte sponsor bulmak için çalmadığım kapı kalmadı.

Geldiğimiz noktada ise; yaptığımız tüm

çalışmalara rağmen, Milli Eğitim Bakanlığı’na sesimizi duyurma çabalarımıza rağmen, sadece 2010-2014 yılları arasında okullardaki fiziksel yetersizlikler nedeniyle binlerce çocuk okul çatısı altında yaralandı, 85 çocuğumuz da hayatını kaybetti. Ve kaybetmeye devam ediyor.

Çalışmalarımızı yürüttüğümüz Gündem Çocuk Derneği, iki yıl önce OHAL nedeniyle gerekçesiz olarak kapatıldı. Oysa bu derneğin tek amacı, çocuklarımızın haklarını korumak, hak ihlallerine karşı mücadele etmektir. Okullardaki fiziksel koşulların düzeltilmesinden cinsel istismar davalarına kadar çocuklarımızın mağduriyet yaşadığı her konuda hem hukuki destek hem de psikolojik destek sağlayarak ailelerin yanında duruyor, mücadelemize güç katıyordu. Derneğin kapatılmasıyla, Okullarda Fiziksel Güvenlik Projesimiz de son aşamasına gelmişken durdu.

Ancak biz elbette mücadelemizden asla vazgeçmedik, vazgeçmeyeceğiz de... Sonuç olarak Efe’nin ölümünden sorumlu olanlar yerel mahkemeden ceza aldılar ve Yargıtay da bu cezaları onadı. Ancak hem öğretmenin hem de okul müdürünün cezalarının infazı maalessif ertelendi.

Evet, bu ülkede çocuk olmak zor! Hak aramak daha da zor! Hak yok, adalet yok, vicdan yok! Tedbirsizliğin adı “kader”, ihmalin adı “takdiri ilahi” olmuş. Ama yas tutmuyorum, ağlamıyorum, tüm gücümle mücadele ediyorum...





# Yaşlanan Dünyada “Genç Karl Marx”: Manifestonun Doğuşu, Büyük Yolculuğun Küçük Hikâyesi

Eşref Akmeşe & Mikail Boz  
bzmikail@gmail.com

Doğumunun iki yüzüncü yılında “asi” bir gencin hayaleti dünya üzerinde doluşmaya devam ediyor.



Karl Marx, 5 Mayıs 1818 tarihinde, baharın enerjisi yayılırken, zamanın Prusya'sında Trier kentinde hayata gözlerini açmıştır. Yaşadığı çağın çelişkilerine farklı bir gözle bakarak, onu anlamaya ve dönüştürmeye çalışarak kendinden sonraki değil, önceki tarihsel süreçlere de farklı bir bakış açısı sunmuştur. Zorluklarla dolu yaşamında imgelediği devrimin kendisini göremese de, bu ideali sistematik bir hale getirip milyonlarca insanı bu amaç etrafında birleştirmeyi başarmıştır. Doğduğu kent Trier'e Çin'den hediye edilen dev Marx heykeli yerleştiriledursun, hemen herkes Marx'a karşı oldukça karmaşık duygulara sahiptir. Bunu doğumunun ikinci asrında onu daha yakından tanımaya teşvik eden bir olgu olarak görmek mümkündür. Başarılı senaryolarıyla tanınan Fransız senarist ve film yönetmeni Pascal Bonitzer tarafından yazılan; yönetmenliğini Haitili aktivist Raoul Peck'in yaptığı, Genç Karl Marx (Le jeune Karl Marx, 2017) filmi izleyicileri Marx'ın Genç Hegelciler gibi gruplardan ayrışıp kendi yolunu bulmaya çalıştığı, ya da daha Althuserci bir ifadeyle söylersek “epistemolojik kopuş” dönemine götürüyor.

Film Marx'ın bir kâbusuyla başlıyor; ormanda odun toplayan köylüler ve onlara karşı kullanılan acımasız şiddet... Henüz yeni evlenmiş ve bir çocuk sahibi olan Marx, Rheinische Zeitung'nda kıyasıya eleştirdiği "Orman Odun Hırsızlığı Yasası"ndan dolayı Prusya'dan sürgün edilir. Film böylece 1843 yılından başlayarak giderek yersiz yurtsuzlaşan, Fransa, Belçika ve İngiltere'de öğretisinin ilkelerini oluşturmaya, bunları işçilerle buluşturup gerçek bir tarihsel güç kılmaya çalışan Marx, Engels ve onların eşleri Jenny ve Mary'nin yaşamından bir kesite yoğunlaşıyor.

### Bir filozofla ilk tanışma

Marx gibi önemli bir tarihsel figür hakkında film yapmak oldukça güçtür. Bunun bir sebebi bazı takipçileri tarafından belirli bir insan ya da tarihsel figür olmanın ötesinde yüceltilmesi ya da mistifikasyona uğratılmasıdır. Bu durumun sonucu ise yaşayan kanlı, canlı bir insan yerine, "soyut", peygamberleştirilmiş kişi tipolojisidir. Film bu miti, ya da mistifikasyonu yıkmayı amaçlıyor, katı, sert bir imaj yerine, kanlı canlı, yaşayan, sarhoş olup kusan, eşiyile sevişen bir Marx'ı sunuyor. Bu temsil, Marx'ın yaşamı ve eserleri hakkında bilgi sahibi olan kişiler için çok ilgi çekici ve bilgilendirici olmayabilir de, biyografik bir "ilk tanışma" için güzel bir başlangıç olarak görülebilir.



Filmde Genç Marx'ı ifade eden en önemli özelliğin "uyumsuz" ve "küstah" olduğunu söylemek mümkündür. O iddialı, özgüvene sahip birisidir. Marx, Genç Hegelcilerle, Proudhon ve Bakunin gibi anarşistlerle temas içindedir ancak orada bir yerde açığa çıkmayı bekleyen bir

fazlalık bulunmaktadır. Film vurgu noktasına bu fazlalığı yerleştirir, bir deha olarak sunulan, "yaşayan" bir Marx'ın temsilini öne çıkarıp bu fazlalığın şekil kazanması hakkında tarihsel bir kayıt sunmaya çalışır. Zira bu dönemde Marx gençtir, asidir, sözünü sakınmaz ancak onun tarih ve topluma bakışındaki kilit önemdeki üretim ilişkileri, üretici güçler, meta fetişizmi, emek, sermaye, artı değer gibi kavramlar ya da sömürü mekanizmasının işleyişi belirsizdir. Film **1848 Devrimi'nden hemen önce tamamlanan Komünist Manifesto**'yu da Genç Marx filminin "zirve", burjuvazi ile proletaryanın karşı karşıya geldiği savaşta tepe noktası olarak işaretleyip, artık "yorulmaya" başlayan, "otuz yaşına" gelmiş Marx'ın dönüm noktası olarak anlamlandırır. Bu temsilin kendisinin sorunlu olduğunu söylemeye gerek yoktur elbet. Sonrasında damadına yazdığı mektupta evlenmemeyi tercih edeceği, bütün enerjisini devrime yönlendirmeyi istediği yönündeki ifadeleri, Marksist bir terminoloji ile söylenirse Marx'ın teori ile pratiği her zaman birlikte işler tuttuğuna işaret eder. Dolayısıyla Marx'ın yaşamında belirli kopuşların bulunduğu iddia edilebilse de, bir "zirve"yi ve dolayısıyla bunun ima ettiği "inişi" aramak çok tutarlı görünmeyebilir.

### Gençlik ve olgunluk dönemi arasında bir "kopuş" mu?

Filmin isminin "Genç Karl Marx" olması, yukarıda belirtildiği gibi oldukça tartışmalı bir genç ve olgun Marx ayrımlarını akıllara getirir. Bu tür bir adlandırma filmin ele aldığı yaş bağlamında doğrudur. Sonuçta her düşünür zamanla fikirlerini olgunlaştırabilir. Bununla birlikte film bu adlandırmayı salt yaş olarak değil, teori ve pratiği de kapsayan bir süreç olarak anlamlandırıyor görünür. Örneğin "olgunlaşan" Marx, Manifesto'ya zaman ayırmak istemez, kararsızdır. Engels teorik ve pratik sebeplerle, hatta bunu yapmamalarının getireceği yaptırımlara da dikkat çekerek Marx'ı iknaya çabalar. Bilindiği üzere Althusser için genç Marx tam olarak "Marksizm"e ait değildir. Ona göre "episte-

molojik kopuş”un gerçekleştiği nokta sonradan uzun süre “farelerin kemirici eleştirisine terk edilen” Alman İdeolojisi’nin yazıldığı 1845 yılıdır ve önceki dönem “ideolojik” sonraki dönem ise “bilimsel”dir. Filmdeki temsil kısmen öne çıkan “genç” Marx’ın daha tercih edilebilir olduğuna dair bir söylemi geliştirir. Zira Marx’ın sonraki yaşamı hakkındaki bilgiler yazı olarak sunulur ve kapanış jeneriği öncesindeki görüntüler modern dünyada Marx’ın etkisini görünür kılmayı amaçlar.

Filmde öne çıkan vurgu noktasının ya da henüz bir şekil kazanmamış gençlikteki belirgin bir adalet arayışıdır. Kendisi de orta sınıf bir Yahudi ailenin çocuğu olarak Marx, yaşadığı karmaşa döneminde adaletsizliğin hüküm sürdüğünü, bunların anlamlandırılmasında ve anlaşılmasında bir belirsizlik olduğunun farkındadır. Proudhon tarafından retorik, canlı bir “hırsızlık” imgesi olarak ifade edilen mülkiyetin bundan daha fazla, üretim ilişkilerine ait bir tanımlama ve dolayısıyla tarihsel ve diyalektik bir nitelik sergilediğine yönelik bir anlayış sağlanmadan, bu kuramsal çerçeve oluşturulmadan işçilerin hareketlendirilmesinin de anlamsız olacağını farkındadır. Böylece önce Prusya’dan sonra Fransa’dan sürgün edilmesine yol açan yazılarındaki keskin görüş, onun tarihsel bir gerçekliğe dokunduğunun göstergeleri olarak anlam kazanır. Bu canlı dokunuşlar onu fark edilir kılar. Bu tarihsel olgularla temas Proudhon gibi düşünürler için “soyut” olan kavramların somutlaşmasına katkıda bulunur. Filmde Bakunin gibi anarşist ya da Weitling gibi işçi önderlerinin Marksist eleştirisi de, yer yer teorik aşağılanma düzeyinde sunulur. Weitling’in izolasyonu, onun duyguların önemine yönelik vurgusu çok derinlikli işlenmez. Arka fonda basın özgürlüğü, özgürlük, yoksulluk gibi sorunlar işlenirken, küçük burjuva aydınlarının kendi “sınıflarına” ihaneti, başka bir sınıfa önderlik etmeleri filmde etkileyici bir şekilde yer bulur. Bu yüzden filmdeki Marx’ın adalet arayışı yanında somutluk peşinde koşan bir figür olduğunu ortaya koymak

mümkündür. Bununla birlikte oldukça disiplinli sıkı bir işkolik olan Marx’ın, yoğun üretkenliğini ve dehasını serimlediği anlar çoğunlukla atlanır. Örneğin Engels ile ilk tanıştıkları, satranç oynayıp içki içtikleri, polislerden kaçıp gece boyu notlar aldıkları günde düşüncelerin kayda geçirildiği sahneye gelindiğinde birden sabah olur ve Jenny’nin odadan çıkıp Engels ile tanıştıkları ana geçilir. Dolayısıyla “genç” Marx’ın dehasını ortaya koyduğu, o özel anlar es geçilir; o keskin bir görüşe sahip olarak sunulur.

### Babaya isyan

Engels ise Jenny’i şaşkın düşürecek “serbest” bir ilişki içinde, yeri geldiğinde iyi bir hatip, içinde bulunduğu sınıf ile kurtuluşunu istediği sınıfın acıları karşısında kendi hayat çizgisini oluşturan bir figür olarak belirir. Engels’in devrime yönelmesi baba-oğul çelişkisi üzerinden verilir ve onun babasının yanında bir “işçi” gibi çalıştığı öne çıkarılır. Engels babasına saygılıdır ancak kendi ilkeleri konusunda tavizsizdir. Engels’in İngiliz Emekçi Sınıfının Durumu (1845) hakkındaki yazdığı bugün de önemli bir tarihsel araştırma olarak görülen kitabı üzerine araştırmalar da onun Mary’ye aşkıyla ilişkilendirilir. Başlangıçta Marx, Engels’e karşı bir “sınıf kini”ne sahip bulunsa da, aralarındaki dostluk ilişkisinin başlaması onların birbirlerinin çalışmalarına övgüyle söz etmeleri ile dengelenir (özellikle Marx için). Böylece yirmili yaşlarında iki genç insanın kendi sınıflarına kin duymaları ve bu kini pratiğe dönüştürmeleri ardındaki nedenler en azından Engels açısından yüzeysel kalsa da verilmeye çalışılır.

Marx’ın “arayışına” karşılık Engels ne olmak istediğini büyük ölçüde bulmuştur, disiplinlidir, hatta Marx’a İngiliz ekonomistlerini okumayı salık verir; ancak filmin söyleminde hissettirilen şey Marx’ta bulunan dehaya denk olmayışıdır; o ikinci adamdır. Buna karşın Engels olmazsa Marx ciddi anlamda etkisiz kalacakmış algısının oluştuğunu söylemek mümkündür. Sadece film içeriğine bakılırsa, Marx ve Engels’in çok boyutlu ilişkisi ne kadar anlaşılabilir, bu

biraz tartışmalı ve zor bir konudur. İki genç aktivistin mütevazı adımları verilmişse de araya serpiştirilen aforizma ya da teorik saptamalar, bu adımların önemini ne ölçüde verebiliyor, belirsizdir. Öte yandan Engels'in Marx ailesine yardımlarının dozunda işlendiğini söylemek doğru olur. Filmin sonunda Manifesto'nun yazıldığı sahnede kadınlar ve erkekler ortak biçimde masada çalışsalar da, buradaki Marx biraz "küstah"tır; hatta Engels'e karşı baskınlığını gösterip durur.

### Güçlü kadın imgeleri

Filmdeki kadınların bu önemli düşünürlerin yanında salt "destekleyici", "her başarılı erkeğin ardında mutlaka bir kadın vardır" mitinin ötesinde oldukça somut ve etkili sunulduğunu söylemek mümkündür. Birisi aristokrat sınıftan gelen, ötekisi bir işçi önderi olan bu kadınlar, sadece İngiliz işçilerinin durumuna ya da Manifesto'nun yazılışına katkı sunmaları ile değil, teorik ve pratik mücadelelerde etkin bir şekilde yer alan, bağımsız ve güçlü figürler olarak öne çıkıyorlar. Bununla birlikte Jenny ve Mary arasında, özellikle evliliğe, çocuk sahibi olmaya dönük farklılıklar küçük diyaloglar eşliğinde, iki farklı sınıftan gelenlerin etiğe ve cinselliğe bakışları sade ve çarpıcı bir şekilde veriliyor.

Genç Karl Marx filminin önemli bir tarihsel kişiliğin temsili hakkında oldukça

zor ama görece dengeli bir başarı sergilediğini söyleyebiliriz. Bunun yanında böyle bir filmin çekilme ihtiyacının da salt Marx'ın doğumunun iki yüzüncü yılı olmasına bağlamak oldukça eksik bir ifade olur. Şüphesiz Marx'ı Marx yapan onun yaşadığı çağın sorunlarına, çatışmalarına dönük oldukça keskin bir bakışa sahip olmasında, aldığı klasik eğitimi tarihsel, teorik ve ekonomik bir çerçevede bir praksis felsefesine dönüştürmesinde yatıyor. Oldukça biçim değiştirmiş olsa da filmde öne çıkarılan adalet, yoksulluk, sınıf sömürsü ve bu sorunlara dönük çözüm arayışlarının halen güncelliğini koruduğu gözetildiğinde, kriz dönemleri Marx'ı, onun felsefesini, pratiğini yeniden hatırlatıp onun yaşamı ve fikirlerine daha yakından bakmaya dönük bir itki sağlıyor. Kapitalizme yönelik en kapsamlı ve tutarlı eleştirel çözümler gerçekleştiren Karl Marx ve bir dünya görüşü olarak Marksizm, kuşkusuz birkaç filmle anlatılabilecek / anlaşılabilir sınırların çok ötesindedir; ancak Genç Karl Marx filmi bu büyük düşünce akımının en önemli iki şahsiyetinin hayatlarından bir kesite ayna tutmakta ve bu yönüyle mütevazı olsa da işlevsel bir rol oynamaktadır. Bu filmle atılan mütevazı adımlar yeni ve daha kapsamlı çalışmalara da davetiye çıkarmaktadır.





## KÖY ENSTİTÜLERİ

**Fevziye Sayılan**

*fevziyesayilan@yahoo.com*

Cumhuriyet modernleşmesinin kırsal Türkiye’de zorunlu ilköğretimi yaygınlaştırma çalışmaları içinde tasarlanan Köy Enstitüleri, 17 Nisan 1940’da çıkarılan 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu ile kuruldu. Köy öğretmeni ve eğitimcileriyle köylerde tarım ve sağlık görevlisi gibi “köye yarayan diğer meslek erbabı”nın yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Köy Enstitüsü fikri, ilköğretimin köylerde yaygınlaştırılmasının öğretmen yetersizliğinin ve maddi güçlüklerinin üstesinden gelmek için düşünülen köy eğitmeni uygulaması sürecinde şekillenmiştir. Okuma yazma öğretimin köylerde yaygınlaştırılması için köy eğitimcileri uygulaması 1936 yılında başlatılmış ve izleyen yıllarda Eskişehir Çifteler’de (1937), İzmir Kızılcıllu’da (1937), Edirne Kepirtepe’de (1938) ve Kastamonu Gököy’de (1939) deneme niteliğinde dört Köy Öğretmen Okulu açılmıştır. Askerliğini onbaşı ve çavuş olarak yapan köy gençlerinin kısa bir eğitimden geçirilerek kendi köylerinde eğitimci olarak görevlendirilmesi; aynı zamanda eğitimcilerle toprak, tohumluk ve tarım araç-gereci de verilerek buldukları bölgede tarımsal çalışmalara öncülük etmeleri hedeflenmiştir.

1939’daki Birinci Maarif (Eğitim) Şurası’nda, Köy Öğretmen Okulu girişiminin kırsal Türkiye’nin toplumsal dönüşümünde etkisinin sınırlı kaldığı saptan-

mış; köylünün eğitiminde, sadece okuma yazma öğreten öğretmenin yeterli olamayacağı; köydeki toplumsal değişmeyi çok yönlü uyaracak öğretmen yetiştirmeyi hedefleyen yeni açılacak kurumlara “Köy Enstitüsü” adının verilmesi kararlaştırılmıştır. Dönemin Maarif Bakanı Hasan Ali Yücel ile İsmail Hakkı Tonguç gibi müstesna iki eğitimcinin bir araya gelmesiyle Köy Enstitüleri fikri hayata geçirilmiştir.

1940-1953 yılında kapatılıncaya kadar farklı bölgelerde 21 Köy Enstitüsü açılmış, bu enstitülerden 1.398’i kadın, 15.943’ü erkek olmak üzere toplam 17.341 köy öğretmeni mezun olmuştur. Köy Enstitülerine öğretmen yetiştirmek amacıyla 1942-43 öğretim yılında Ankara Hasanoğlan Köy Enstitüsü’ne bir Yüksek Köy Enstitüsü eklenmiştir. Köy Enstitülerinin başarılı öğrencileri, öğretmenler kurulu kararı ve sınavla üç yıllık bu okula alınmıştır. Aynı zamanda köye yönelik bir araştırma enstitüsü olması amaçlanan Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü’nde Türkiye’nin en seçkin eğitimcileri, üniversite öğretim üyeleri ve devlet yöneticileri görev almıştır. Derslerin bir bölümü Ankara’daki bazı fakülte ve yükseköğretim kurumlarında, bazı uygulamalı dersler ise ilgili devlet kuruluşlarında yapılmıştır. Bu enstitü, kapatıldığı 1947 yılına değin 209 mezun vermiştir.



Köy Enstitü'leri, buldukları bölgenin ihtiyacına ve özelliklerine uygun birçok üretim birimi ve iş alanı olan eğitim-üretim atölyeleri olarak tasarlanmıştır. Öğretim programlarının yüzde 50'si genel kültür ve meslek derslerine, yüzde 25'i iş (teknik), yüzde 25'i ise tarım ders ve çalışmalarına ayrılmıştır. Köy Enstitülerinde haftalık, aylık ve mevsimlik çalışma planları, her Enstitünün özelliğine, işlerinin ve öğretmenin özelliklerine, öğrencinin düzeyi ve sayısına, mevcut iş araçlarının çeşidine, iş alanlarının genişliğine, hayvanlarının cins ve sayılarına göre hazırlanabilen esnek özelliklere sahiptir.

Köy enstitüleri okulsuz ve öğretmensiz Anadolu'da köye öğretmen yetiştiren okullar olmanın ötesinde, pedagojik olduğu kadar, politik ve kültürel boyutları olan bir deneyim olmuştur. Bir yandan "Çok sayıda öğretmen ve eğitimci yetiştirmenin ve köy çocuklarına öğrenim olanağı sağlamanın yanı sıra Türkiye'nin kültür yaşamına damgasını vuran bir "köy kökenli aydın kuşağı" yaratmıştır..." (Altunya, 2012). Diğer taraftan etkisi sadece köy ile sınırlı kalmamış, adeta bir toplumsal harekete dönüşerek, demokratik eğitim düşüncesini ateşleyen fikirlerin yanında, toplumsal dönüşüme yürekten bağlanan kuşaklar için daha radikal sorgulamalara düşünsel bir zemin de sağlamıştır. Bu özellikleriyle Cumhuriyet'in toplumsal dönüşüm projesinin en önemli ve kalıcı iz bırakan kurumlarından biri olmuştur. Anadolu'da köyden başlayan bu dönüşüme ayrıcalıklarını kaybetme dürtüsüyle karşı çıkan çevrelerin baskısı ve kuşatması altında kapatılmıştır. Bu nedenle Köy Enstitüleri kurulduğu günden bugüne kadar ideolojik tartışmaların odağında yer almış; dönüştürücü işlevine yönelik tepkilerle soldan gelen eleştiri altında pedagojik önemi ve değeri yeterince değerlendirilememiştir. Enstitülerin tek parti döneminin ideolojik hegemonyası altında gündeme gelmesi, onun eğitimsel değerini hafife almanın gerekçesi olmamalıdır. Eleştirel eğitimciler "eğitimin tarafsız olmadığını" bilirler. Köy Enstitülerinin

taraf olduğu doğrudur. Ama ne için ve kimin tarafındadır sorusunu yanıtlamak gerekir. Eleştirel pedagoji merceğinden Köy Enstitülerine baktığımızda, Enstitüler dönemin egemen ideolojisinin yayılmasının bir aracı olarak tasarlanırsa bile, eğitime yaklaşımı, öğretim programı, yönetim ve işleyiş tarzı ve yarattığı etki açısından eleştirel bilincin boy vermesine uygun koşul ve araçları sunduğu görülmektedir.

Köy Enstitüleri toplumun en ayrıcalıksız ve eğitimsiz kesimi için tasarlanmış ve yoksul köy çocuklarının eğitime erişimi için bir mecra olmuştur. Aynı zamanda Enstitülerin öğretim ve yönetim süreçlerinin özyönetimci ve katılımcı bir tarzda örgütlenmesi ve sürdürülmesi, çocuklar ve gençler için siyasal öğrenme (eşitlik, adalet, demokratik katılım-özyönetim konularında) ve güçlenme kaynağı olmuştur.

Köy Enstitülerinin eğitime yaklaşımının merkezinde aydınlanmış birey yetiştirme fikri bulunmaktadır. Aydınlanma düşüncesine bağlı diğer hümanist eğitim gelenekleri gibi Enstitülerin teorik ve pratik ders programlarına eşitlik, özgürlük, adalet, dayanışma gibi değerler damgasını vurmuştur. Bu yaklaşım, içinde yaşadığı doğal ve toplumsal çevreyi dönüştürme kapasitesi edinmiş birey yetiştirme hedefinde somutlanmıştır. Bugün ilgili literatürde kabaca "İş için eğitim" işlevine yapılan vurgular öne çıksa da Köy Enstitüleri, kapitalist yeniden üretim sürecinin gerektirdiği işlevsel işgücü yetiştirmeye odaklı İş Okulu modeli içinde değerlendirilemez. Tonguç'un eserlerinde vurguladığı nokta, mesleki teknik eğitim ile genel eğitim arasındaki yarılmayı aşmayı hedefleyen; teori ile pratiği birleştiren ve aynı zamanda bütünün, evrensel olanın bilgisinin yeniden üretimiyle ilgilidir. Enstitü fikrinin arkaplanında dönemin iş okulu, politeknik eğitim gibi modeller ve yaklaşımlar bulunsa da, Köy Enstitülerinin, yerel koşulların ve bağlamın ihtiyaç ve sınırlılıkları içinde hayat bulan özgün ve deneysel bir model olduğu görülmektedir. Bu deneyim kırsal Tür-

kiye'nin sorunlarına odaklanmış görünmekle birlikte, yaklaşımı ve pedagojik yöntemi açısından evrensel özellikler taşımaktadır. İnsanın çok yönlü gelişimi için teorik ve pratik faaliyetlerin birliği, yaparak ve yaşarak öğrenme ilkesine bağlılık.

Köy Enstitüleri içinde buldukları çevreyi ve giderek daha geniş toplumu etkileyen toplumsal ve kültürel merkezler haline gelmiştir. Özellikle toplumsal cinsiyet ilişkileri ve yurttaşlık bilinci konusunda. Köy Enstitüleri, sınırlı rol değişimi ile yetinerek cinsiyete dayalı işbölümünü kaldırmayı hedeflememiş olsalar da kadınların toplumdaki üretken rolünü ve anneliği bir kaldıraç olarak kullanarak, kadın-erkek (toplumsal cinsiyet) eşitliği fikrinin yayılmasına kapı aralamıştır. Özellikle karma yatılı eğitim uygulaması, o günün koşullarında radikal bir kültürel müdahale özelliği kazanmış ve güçlü bir direniş de görmüştür. Ancak bunun mümkün olduğuna dair bir kulvar açmıştır. Öte yandan eşitlik ve dayanışma fikirlerinin hayat bulduğu Enstitü'deki üretim ve öğrenim pratikleri; eleştiri ve sorgulama becerileri sunan geniş ufuklu eğitim müfredatı ile içinde buldukları toplumsal çevrede de etkili olmuş ve aydınlanmacı ufuk genişlemesine neden olmuştur. Bu özellikleriyle Köy Enstitüleri halk eğitimi ile de güçlü bir bağ kurmuştur. Doğal ve toplumsal çevrenin dönüşümüne odaklanan Enstitü pratikleri, çevresiyle güçlü etkileşime girmiş ve kabul ve tepki görmüştür.

Enstitülerin yaşayan tanıklarının bile, artık az sayıda kaldığı, bu kısa ama etkili ve radikal tarihsel deneyim, toplanmış bütün belgeler ve arşivlerinin yanı sıra, eleştirel eğitimciler için hala inceleme ve araştırma soruları barındırıyor. Özellikle ideolojik aygıt- toplumsal dönüşüm diyalektiği/ gerilimi; yeniden üretimin çelişkili doğası, eğitimin dönüştürücü işlevinin somut örneği olarak benzersiz özelliklerini kavramlaştırılmaya dönük ve Highlander Halk Okulu benzer deneyimlerle karşılaştırmayı hedefleyen çalışmalar için...

### Yararlanılan Kaynaklar:

Tonguç, İ.H. (1946) **İlköğretim Kavramı**, Remzi Kitabevi, İstanbul.

----- (1939) **Canlandırılacak Köy**. Remzi Kitabevi, 1. Baskı, İstanbul.

Altunya, N. (2014). **Köy Enstitüsü Sistemine Toplu Bakış**. Cumhuriyet Kitapları.4. baskı, İstanbul.

-----, N. (2002). **Köy Enstitüsü Sisteminin Düşünsel Temelleri**. Uygun Basım Limited, İstanbul.

Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı (1997). **Köy Enstitüleri. Amaçlar-İlkel-Uygulamalar**. (İkinci bası). Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları tanıtım dizisi: 1, Ankara.

Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı. (2004). **Köy Enstitüsü Programları**. Birlik Matbaacılık, Ankara.

Özsoy, S. ( 2004) **"Eşitlikçi Bir Deneyim Olarak Köy Enstitüleri,"** Eğitim Bilim Toplum, 2 (7), 4-25.

-----, **"Bir Eğitim Ütopycısı-İsmail Hakkı Tonguç,"** Toplum ve Demokrasi. Cilt 2, sayı 3, 267-276.

Aydın, B. M. (2007). **Köy Enstitüleri ve Toplum Kalkınması**. Anı Yayıncılık, Ankara.

Gediklioğlu, Ş.(1971) **Evreleri, Getirdikleri ve Yankılarıyla Köy Enstitüleri**. İş Mat. Tic., Ankara.

Çavdar, T. (1999) **Türkiye'nin Demokrasi Tarihi 1839-1950**. 2. Baskı, İmge Yayınevi, Ankara.

Türkoğlu, P. (1997) **Tonguç ve Enstitüleri**. Yapı ve Kredi Yayınları, İstanbul .

Aytemur Sağıroğlu, N. (2013) **"Özgürleştirici Eğitim Arayışları: Köy Enstitüleri ve Eleştirel Pedagoji Okulu,"** Amme İdaresi Dergisi, Cilt 46, Sayı 1, Mart 2013: 81-98.

Kirby, F. (1962). **Türkiye'de Köy Enstitüleri** (Doktora Tezi- Columbia Üniversitesi). Ankara: İmece Yayınları: 2.