

2

Eğitim Gündemi: **ARIZONA ÖĞRETMEN HAREKETİNDEN NOTLAR**  
Joe Thomas

---

6

**ELEŞTİREL PEDAGOJİNİN GELİŞİMİNDE BİR KİLOMETRE TAŞI:**  
(Kapitalist Amerika'da Eğitim)  
Ahmet Yıldız

---

15

**İBN HALDUN'UN TOPLUM VE EĞİTİM GÖRÜŞLERİ**  
Murat Kaymak

---

21

**BERTOLT BRECHT, ÖĞRETİ OYUNLARI VE BİR KISA ÖĞRETİ**  
**OYUNU DENEMESİ**  
Muharrem Demirdiş

---

30

**Dosya: Okulun Dönüşümü**

---

31

**Yuvarlak Masa Toplantısı:**  
**ÖĞRETMENLERİN GÖZÜNDEN OKUL KÜLTÜRÜNDEKİ DÖNÜŞÜM**

---

45

**EĞİTİMSSEL BİR DİRENİŞ ARACI OLARAK ÖRTÜK PROGRAMLAR**  
Burcu Türkkaf Anasız - Ahmet Duman

---

54

**EĞİTİMDE 17 YILLIK DÖNÜŞÜMÜN KÖŞE TAŞLARI**  
Nejla Doğan

---

64

**OKULA İÇERİDEN BAKMAK**  
Nurcan Korkmaz

---

70

**NEOLİBERALİZM KISKACINDA "OKUL" ve BAZI UYGULAMALARIN**  
**ELEŞTİRİSİ**  
Erdem Oklay

---

76

**OKUL İKLİMİ: UMUTSUZLUK VE ÇARESİZLİK ÜRETEN BİR ENKAZ**  
Eylem Tunalı - Turan Özüçelik

---

80

**AMERİKADAKİ ÖĞRETMEN DİRENİŞİ ÜZERİNE GERALD WOOD İLE SÖYLEŞİ**  
Yasemin Tezgiden Cakcak

---

83

**ÖĞRENCİLERİN ÖĞRETMENLERİ DEĞERLENDİRMESİ SADECE**  
**ÖĞRETMENLERE ZARAR VERMEZ. ÖĞRECNİLERE DE ZARAR VERİR**  
Nancy Bunge

---

86

Eğitim Tarihinden: **ÖZEL YÜKSEK OKULLAR KAPATILSIN" YÜRÜYÜŞÜ**  
İsmail Aydın

---

## ARIZONA ÖĞRETMEN HAREKETİNDEN NOTLAR

Joe Thomas<sup>1</sup>

*Derleyen ve Çeviren: Yasemin Tezgiden Cakcak*

**A**BD'nin Arizona eyaletindeki eğitimciler, öğrenciler, veliler ve hak savunucuları geçen yıl eğitim alanındaki sorunlara artık yeter diyerek Arizona'nın öğrencileri ve okullarının daha iyi kaynaklara ihtiyaç olduğu talebiyle harekete geçtiler ve bir yıllık bu süreçte büyük ölçüde başarılı oldular. Bu kolektif hareketin başarısı, yalnızca Arizona Eğitim Birliğine (*Arizona Educational Association*) ait değil. Arizona'daki eğitimciler bu süreçte sekiz dokuz hafta gibi bir zaman diliminde onlarca yıl kat edilen yoldan çok daha hızlı yol kat etmiş oldular. Bir kez daha anlaşıldı ki kamuoyu baskısı kamusal politikaların değişmesini sağlayabiliyor. Bildiğiniz gibi RedforEd hareketi West Virginia'da başladı ve ülke-

nin dört bir yanına yayıldı. Arizona da bu hareketi sahiplendi. Hareketin adı olan *RedforEd*, yani "Eğitim için Kırmızı" Batı Virginia'da ortaya çıktı ve tüm ülkeye yayıldı. Öğretmen hareketi hâlâ ülke çapında devam ediyor.

2018 yılı Mart ayında Batı Virginia'da öğretmenler önce iş bıraktı, sonrasında da greve gitti. Bu hareket Arizona'da büyük bir ilgiyle karşılandı. Bir hafta içinde Arizona'daki eğitimciler pasif birer izleyici olmaktan çıkıp aktivist oldular. Hareket örgütlenmek için facebook'u kullandı, tıpkı Arap Baharı döneminde twitter'ın kullanılması gibi Arizona'daki öğretmen eylemlerinde de sosyal medya kilit rol oynadı. Sosyal medya bizleri bir araya getirdi. West Virginia'daki öğretmen hareketinin ardından Arizona

<sup>1</sup> Bu metin Arizona Eğitim Birliği (Arizona Education Association) Başkanı Joe Thomas'ın 21 Şubat 2019 tarihinde Arizona Üniversitesi'nde Noam Chomsky ve Marv Waterstone'un verdiği "Politika Nedir?" adlı derste yaptığı konuşmadan derlenmiştir.

Eğitimciler Birliği bir facebook sayfası oluşturdu. Sayfa açıldıktan birkaç saat sonra bin takipçisi olmuştu. Ertesi gün yaklaşık 10 bin üyesi vardı. Sayfayı takip eden herkes koşulların artık dayanılmaz olduğundan söz ediyordu. Zira öğretmenlerin büyük çoğunluğu okuldan sonra bir ya da iki farklı işte daha çalışmak zorunda kalıyordu. İki haftada 60 binden fazla kişi sayfayı beğendi.

Bu eylemlilik sırasında Arizona'daki eğitimciler yalnız olmadıklarını fark ettiler. Ülkenin dört bir yanında eğitim emekçileri aşırı iş yükü, kalabalık sınıflar ve personel yetersizliğinden şikayetçiydi. Hareket kapsayıcıydı, servis şoförlerinden, kütüphanecilere ve eğitim danışmanlarına kadar tüm eğitim emekçilerinin haklarını savunuyordu; bu nedenle hareket giderek büyüdü.

Her şey öncelikle kırmızı tişörtler giymek, *RedforEd* dövizleri ve çıkartmalarını taşımakla başladı. Hareket öncelikle küçük, ölçülebilir, görünür eylemler yapmayı amaçladı. İlk haftalarda kimse hareketin iş bırakmaya ya da greve gidebileceğini düşünmüyordu. Amaç eğitim sorunlarını gündemde tutmak, bu konuları tartışmaya açmaktı. Demiri tavında dövmeye çalışıyorduk, çünkü Oklahoma'da ve West Virginia'da benzeri eylemler sürüyordu.

O yüzden ilk yaptığımız şey basit bir şekilde kırmızı tişörtler giymek oldu. Diğer eyaletlerdeki eylemlerde de benzeri şeyler yapılmıştı. Amaç etrafımızdaki kişilerin de kırmızı tişört giymesini sağlamak ve farkındalık yaratmaktı. İlk hafta işe kırmızı tişörtler giyerek başladık. Ama bu iş tek başına eğitimcilerin tişört giymesini ile olacak bir şey değildi. Politikacılar üzerinde kamuoyu baskısı yapmak şarttı. O yüzden ikinci hafta her-

kesten kırmızı tişört giyip, fotoğraflarını sosyal medya hesaplarında paylaşmalarını istedik. İnsanlar velilerle, meslektaşlarıyla, kendi çocuklarıyla kırmızı tişörtler giyip fotoğraflarını paylaştılar. Sosyal medya hesaplarımız kırmızıya bürünmüştü. Stratejik davranmaya çalışıyorduk. Sonraki adımda neden kırmızı tişört giydiğimizi belirten dövizler taşıyarak fotoğraflar paylaşmaya başladık. Bu sayede medyanın ve velilerin ilgisini çekmeyi başardık.

Bir sonraki hafta eyalet senatosunda eğitim konulu bir toplantı yapılacaktı. Bu toplantıya çağrı yaptık. 75 kadar eğitimcinin toplantıya gelmesini bekliyorduk. 200'e yakın kişi kırmızı tişörtleriyle toplantıya katıldı, salon hepimizi almadı. O gün artık bir hareket haline geldiğimizi anlamıştık.

Dördüncü hafta 24 yaşlarında bir genç öğretmen, öğlen arasında, okul bahçesinden çıkıp kameraların önüne geçti, Eğitimciler Birliğinin beş talebini açıklayacağımız büyük bir basın toplantısı yapacağımızı açıkladı. Eyalet parlamentosunun önünde yapılan basın toplantısına 5000 kişi katıldı. Taleplerimiz eğitime ayrılan bütçenin artırılması, daha fazla öğretmen istihdam edilmesi, öğrencilere daha küçük sınıflarda eğitim verilmesi, daha fazla seçmeli ders seçeneği sunulması, tüm eğitim emekçilerinin maaşlarının % 20 oranında artırılmasıydı. ABD'nin en düşük maaşına sahip öğretmenler bizlerdik. Bu artışla maaşlarımız ancak ülke ortalamasına ulaşacaktı. Aynı gün eyalet valisi ancak % 1'lik bir artış için kaynak bulabileceğini söyledi. Bu nedenle mücadele etmeye devam ettik.

Sonraki eylemimiz okula beraber yürümeye eylemiydi. Çarşamba sabahı dersler

başlamadan 30 dakika önce gelip okullarımızın bayrak direği önünde toplandık. O saatte okula mümkün olduğunca çok kişiyi, özellikle çevre sakinlerini ve velileri toplamayı çalıştık. Veliler ve kamuoyunun öğrenciler için uğraştığımızı anlamalarını istiyorduk. Veliler bizi destekleseler dahi bunu dile getirecekleri bir ortam olmuyordu. O nedenle Çarşamba sabahı kırmızılar giyinmiş olarak okullarımıza gittik ve herkes birbiriyle konuşmaya, birbirini dinlemeye başladı. Eğitimciler öğrencilerin ne kadar önemli olduğunu ve daha fazla kaynak alınabilirse neler yapılabileceğini anlattılar. Veliler okula ve eğitime ne kadar önem verdiklerini dile getirdiler. Öğrencilerin gelmesi için çağrıda bulunmamıştık ama bazı veliler çocuklarını da getirmişlerdi. Okula hep beraber yürüdük, dayanışma içinde olduğumuzu göstermek istiyorduk. Bunu yaptığımız ilk hafta fotoğraflarımızı sosyal medyada paylaştık, ama elimizde kaç kişinin ya da kimlerin bu eyleme katıldığına dair yeterince veri yoktu.

Bir sonraki hafta bir QR kodu oluşturup posterler ve el broşürleri bastırdık. Böylece eyleme katılan kişiler bu QR kodundan hareketin sayfasına ulaşarak kim olduklarını, nerede ve neden eyleme dahil olduklarını anlatabilecekler ve eposta adreslerini paylaşabileceklerdi. Bu sayede daha sonra da onlara ulaşabilecektik. Bu eylemin ikinci haftası en güçlü olduğumuz haftaydı. O kadar büyük bir katılım oldu ki o sabah sokaklar kırmızıya büründü. 110 bin kişi bu eyleme katıldı. Tüm eyalette 200'den fazla okul eyleme katıldı. Beklentimizin çok üstünde bir katılım olmuştu. Elbette ki tüm okullara ve velilere ulaşamamıştık, ama QR kodu sayesinde 40 bin eposta adresine ulaştık. Her yerde gazeteciler

ve kameralar vardı. Okullar farklı saatlerde açıldığı için basın mensupları bir okuldan diğerine koşuşturur duruyorlardı. Tüm gün okullardaki eylemlere dair yayınlar yapıldı. O günün en güçlü olduğumuz gün olduğunu söylüyorum çünkü bir gün önce ancak % 1'lik artış yapabileceğini söyleyen eyalet valisi bir sonraki gün 2020'ye kadar % 20'ye varan bir zam yapılacak kaynak bulduklarını açıkladı. Ama eğitimciler bu vaadi kabul etmedi, çünkü valinin planı bilişsel olarak engelli olanlar için ayrılan bütçeyi onlardan çalıp eğitimcilere vermektir.

Bir sonraki hafta, yani yedinci hafta eylemlere katılan okullarda bir anket çalışması yaptık. Üç kişilik bir komite okuldaki eğitimcilere çok basit bir soru sordu: Öğrencileriniz için iş bırakma eylemine katılır mısınız? Sorunun yanıtı oy sandıklarında toplandı. 56 bin kişi ankette katıldı ve katılımcıların % 78'i öğrencileri için iş bırakacaklarını söylediler. Sonuçları bir basın toplantısıyla açıklayıp eyalet valisine kaynağa ihtiyacı olan başka grupların bütçesinden çalmadan gerekli kaynağı bulması için bir hafta verdik. Bir hafta içinde bu kaynak bulunmazsa iş bırakacağımızı açıkladık.

Bu arada hareket organik bir biçimde gelişimini sürdürüyordu. Okula beraber yürüme eylemi kapsamında bazı okullarda toplanan eğitimci ve veliler okul bahçesinden çıkıp okula en yakın ana caddenin kenarında toplanıp dövizlerini taşıyor, kamuoyunun dikkatini çekmeye çalışıyorlardı. Biz kimseden böyle bir şey yapmasını istememiştik, ama gruplar kendiliğinden sokaklara taşmıştı. İş bırakma eyleminden önceki Salı Tucson'da Broadway Caddesinde binlerce öğretmen toplanmıştı. İnsan kalabalıkları kilometrelerce sürüyordu. Herkesin

elinde RedforEd dövizleri vardı, herkes kırmızı tişörtler giymişti. Bu hareket çok pozitif bir hareketti, insanlar hep gülümsüyordu. Onlarca yıl süren sıkıntı nedeniyle rahatsızlardı, ama insanların yüzünde öfkeden çok beraber hareket etmenin keyfini yaşıyorlardı.

26 Nisan 2018'de Arizona'nın başkenti Phoenix'te saat 8'de toplandık. 20 bin kişinin yürüyüşe katılmasını bekliyorduk. Hava sıcaklığı 40 derecenin üzerindeydi. 70 ile 75 bin arası kişi eyleme katıldı. Onlarca sokağı doldurduk. Eğitimciler, öğretmenler, tüm eğitim emekçileri, veliler yürüyüşe katılmıştı. 700 ile 800 bin arasında öğrenci iş bırakma eyleminden etkilenmişti. Aslına bakarsanız kimse o sıcakta iş bırakıp böyle bir yürüyüşe katılmayı tercih etmezdi, ama eyalet yetkilileri bizi göz ardı etmişti, o nedenle buna mecburduk. Bazı bölgeler tek gün iş bıraktı, bazıları tüm hafta iş bıraktı.

Eylemlerin başka bir organik oluşumu eğitimcilerden oluşan bando takımındı. Benzeri eylemler için bu tarz grupları kesinlikle tavsiye ediyorum. Çünkü alana enerji getiriyorlar. 7 farklı şarkıyı bütün gün çaldılar. O kadar neşeli bir eylemdi ki polisler bile bize bunun gördükleri en güzel protesto olduğunu söyleyip teşekkür ettiler. Eylem tüm gece sürdü. İnsanlar uyku tulumlarıyla, battaniyeleriyle senato binasının önünde sabahladılar, bütçe görüşmeleri sırasında binanın önünden ayrılmadılar. Ayrıca 100 kişi senatoda 1'er dakikalık konuşmalar yaparak neden iş bıraktıklarını, neden öğrencileri ya da çocukları için daha iyi bir eğitim istediklerini anlattılar. Bu konuşmalar çok etkili oldu. Sonraki hafta eğitime yatırım yapılması için 270 bin imza topladık. Bunların hepsi 43-44 derece sıcaklıkta yapıldı.

Mayıs başında Arizona Valisi % 20'lik artışı kabul eden bir planı imzaladı. Sonbaharda % 9, sonraki dönemlerde de % 4'lük birer zam yapmayı kabul etti. Tüm vaatlerimiz karşılanmasa da bu kazanımlar neticesinde okullarımıza geri dönmeye karar verdik.

Peki bunlar bize ne öğretti? Öncelikle velilere bu eylemlerin merkezinde öğrencilerin olduğunu anlatmayı başardık. Sosyal medya çok fazla kişiye ulaşmamızı sağladı. Öğrenciler, veliler, öğrenciler, kadınlar her birlikte hareket ettiler. Bu bir emekçi hareketydi. Ama aynı zamanda çocuklar için yapılmış bir eylemdi. Çocukların daha fazla kaynağa ve fırsata ulaşmalarını sağlamaya çalışıyorduk. Ayrıca bu eylemler yeni liderler, genç aktivistler yarattı. Birçok genç meslektaşımız bu eylemler sırasında öncü rol üstlendi. O altı günlük iş bırakma eylemi harika bir deneyimdi. Bizler için muhteşem bir mesleki gelişim fırsatı yarattı. En önemlisi, bu hareket, kamuoyu baskısının kamusal politikaları değiştirebileceğini gösterdi.

# ELEŞTİREL PEDAGOJİNİN GELİŞİMİNDE BİR KİLOMETRE TAŞI:

## *Kapitalist Amerika'da Eğitim*

Ahmet Yıldız<sup>1</sup>

Eğitimin “her derde deva olduğu” ve eğitim yoluyla dikey hareketliliğin kitlesel düzeyde sağlanabileceğine ilişkin meritokratik görüş ve kanaatlere hemen hemen tüm modern toplumlarda yaygın olarak rastlanmaktadır. Çoğu zaman eşitlikçi-toplumcu ve/veya toplumsal bütünleşme temelli söylemlerle cilalanan bu görüşlerin altında yatan temel varsayım ise, eğitimin bir kutsallık halesine sarılı olarak toplumun tüm kesimlerinin ortak çıkarına hizmet ettiğidir. Bu perspektifte, toplumsal eşitsizliği ve egemen ideolojiyi yeniden üreten niteliği ile mevcut iktidar ve sömürü ilişkilerinin meşrulaştırılmasında ve sisteme uygun sosyalleşmenin sağlanmasında eğitimin özel bir rolü olduğu göz ardı edilir. Oysa Marx'ın da ifade ettiği gibi, kurumların ve sistemlerin etkileri genellikle çelişkilidir. Örneğin, kapitalizmin gelişmesiyle feodal çiftliklerin dönüşmesi sonucu, köylüler bir yandan kentlere açığa sürüklenirken, diğer yandan feodal bağlarından kurtulmuşlardır (Anyon, 2011).

Eğitim alanındaki meritokratik söyleme karşı çeşitli itirazlardan bahsedilebilir. Bowles ve Gintis'in ***Kapitalist Amerika'da Eğitim (KAE)*** (1976) (*Schooling in Capitalist America-Bu eser Türkçeye çevrilmemiştir*) adlı ünlü kitapları belki de bu itirazların arasında en bilinenler-

den biridir. Öyle ki, **KAE**, Batı'daki yakın dönem eğitimsel düşünce tarihi açısından milat olarak kabul edilebilir. Bu kitabın yayımlanması, eğitim alanında yeni araştırma gündemlerinin oluşmasını sağlamış, eğitim ve siyasal-ekonomik sistem ilişkisi tartışmalarını alevlendirmiştir.

Bowles ve Gintis, bu çalışmayla Birinci Dünya Savaşı'ndan başlayarak 1970'lerin ortalarına değin ABD'de eğitimin yaygınlaşmasında çok büyük bir gelişme olmasına karşın, gelirin son derece eşitsiz dağılımının önemli ölçüde değişmemiş olduğunu bulgulayarak eğitime ilişkin varsayımların sorgulanmasına yol açmışlardır. Bowles ve Gintis'in bu çalışmasında kuramsal açıdan toplumsal tabakalar irdelenmemektedir. Ampirik olarak oluşturulan sosyo-ekonomik durum çerçevesinde eğitim çağındaki çocukların okullaşma durumları ele alınmıştır. Onlara göre eğitim kurumları öğrencilerin toplumsal sınıf kökenine göre ayrılmaktadır. İşçi sınıfı çocukların gittikleri okul ile daha üst sınıftan gelen çocukların gittikleri okullar farklı olmaktadır. Bu nedenle okullar toplumda var olan toplumsal sınıf farklılıklarını devam ettirmektedir. İşçi sınıfı çocukları okullarda aldıkları eğitimle işçi sınıfına ait toplumsal ve ekonomik rolleri öğrenmektedir. Eğitim sistemi toplumda

<sup>1</sup> Doç. Dr, Ankara Üniversitesi.

egemen sınıf tarafından kontrol edilmektedir. Eğitim programlarının düzenlenmesinde ve öğrenciye sunulmasında sınıf farklılıkları gözetilmektedir. Bu “toplumsal sınıfların yeniden üretimi” anlamına gelmektedir (Kılıç, 2014)

Bu çerçevede okul sisteminin bir yandan eşitsizliği kesin olarak meşrulaştıran ve yeniden üreten bir işlevi olduğunu, diğer yandan ise kimi zaman da eleştiriler, isyanlar ve radikaller yaratabileceğini söyleyerek eğitimin çelişkili doğasına dikkat çekmişlerdir. Bu yazıda da Bowles ve Gintis’in eğitim yaklaşımları tartışılacak, eleştirel pedagojinin gelişimine ve canlanmasına sunmuş oldukları kuramsal katkılar irdelenecektir.

### ***Kapitalist Amerika’da Eğitim ve Örtüşme İlkesi***

Bowles ve Gintis, ***Kapitalist Amerika’da Eğitim*** adlı ünlü kitaplarında, ekonomik yapının eğitimin temel belirleyicisi olduğu kabulüyle eğitim ile ekonomik yaşam arasındaki ilişkiye odaklanmışlardır. Buna göre kitapta kapitalist üretim biçimi ve buna uygun olan toplumsal ilişkiler, eğitim analizinin merkezinde yer alır. Onlara göre eğitim sistemi toplumsal üretim ilişkilerinin yeniden üretilmesine hizmet eden farklı mesleki yapılara işçi yetiştirecek farklı düzeylere sahiptir (Youngman, 2000). Böylece, “*eğitim sistemi, üretim ilişkileri ile yapısal bir örtüşme ilişkisi*” (correspondence) yoluyla gençliğin ekonomiye entegre olmasını sağlar” (Gintis and Bowles, 1976:131). Örtüşme ilişkisini bu biçimde ele alarak, örtüşmenin “*geçmişte çok defa belgelenmiş olduğunu*” fakat bu ilişkinin istatistiksel olarak doğrulamasının yeni olduğunu belirtirler. Cole (1983)’da -istatistikî tekniklerine kimi itirazlarına karşın- bu durumun kitabın

en ilginç özelliği olduğunu belirtir.

Bowles ve Gintis’in Örtüşme İlkesine göre eğitimdeki toplumsal ilişkiler ekonomik ilişkilere temelde dört bakımdan karşılık gelir. Birincisi, öğrencilerin işçiler gibi erkleri sınırlı, müfredatı denetimleri minimaldir. İşçiler de benzer biçimde işlerinin içeriği ile ilgili inisiyatifleri çok sınırlıdır. İkincisi, eğitim de iş hayatı gibi bir hedefe ulaşmak için araç olarak görülmektedir. Her ikisine de (1) dışsal ödüller -yeterlilikler, nitelikler, ücretler vb.- için ve (2) eğitimsel başarısızlık ve işsizlik gibi nahos sonuçlardan kaçınmak için katlanılır. Üçüncüsü, işbölümü, işgücü içinde her işçiye dar bir görev alanı verilmesiyle ilgilidir. Bu özellik, eğitimde de gerek bilginin uzmanlaşması ve parçalara ayrılması gerekse öğrenciler arasında yaratılan rekabet ile örtüşmektedir. Son olarak, ‘farklı düzey’lerdeki eğitim; mesleki yapıdaki farklı ‘düzey’lerle benzerlik göstermekte ve insanları bu düzeylere göre toplumsal konumlarına hazırlamaktadır. Örneğin ortaöğretimde vurgu, ‘söyleneni yapmak’ üzerinedir, öğrencilerin okul kurallarına uymaları beklenir. Yükseköğretimde ise, bu tür dışsal kontrol mekanizmaları uygun görülmez. Öğrenciler, başkalarının talimatına gerek kalmaksızın kendi çalışmalarını örgütleyip gerçekleştirirler. Zira, Bowles ve Gintis’e göre bu seviyede öğrenciler, yöneticilerin ve öğretmenlerin istek ve beklentilerini içselleştirmişlerdir. Tüm bunlar, iş ve sanayi dünyasındaki otorite sistemine benzemektedir. Bir fabrikanın atölye bölümündeki işçiler de adım adım denetlenirler. Öte yandan, yüksek düzeyde bulunan beyaz yakalı işçiler, örgütün/işyerinin amaç ve değerlerini içselleştirmiş olup bağımsız olarak çalışabilmektedir (Blackledge and Hunt, 1991). Bir fabrika işçisinde ve bir şirket yöneticisinde aranan özellikler birbirinden farklıdır. Kol işçisinin dakiklik, itaat,

<sup>1</sup> *Correspondence Principle*, kavramı Türkçeye farklı biçimlerde çevrilmiştir. Bunlardan en yaygın olanları Karşılıklılık İlkesi, Örtüşme Prensibidir. Biz burada kavramın karşılığı olarak “örtüşme” sözcüğünü tercih etmekteyiz.

kurallara uyma vb. özellikler taşıması beklenirken, bir yönetici inisiyatif sahibi, yaratıcı, esnek, hoşgörülü vb. olması için yetiştirilir. Bu nedenle farklı iş ve mesleklere eleman yetiştiren eğitim kurumları müfredat ve işleyiş bakımından farklı sınıfların değerlerini ve farklı mesleklerin gerektirdiği davranış özelliklerini yansıtmaktadır (Tan, 1990). Bu nedenle Bowles ve Gintis okulların, bir yandan yoksullara toplumsal ve ekonomik başarı yolunu açan, öte yandan da daha adil bir toplum oluşmasını sağlayan bir araç olarak sunulmasını büyük bir kandırmaca olarak nitelemektedir (Anyon, 2011; Balamir, 1982; Rikowski, 2007; Cole, 2008).

### **Eğitim, Eşitsizlik, Yeniden Üretim ve Sosyalleşme**

Bowles ve Gintis, okulların işyerlerine hazırlık olarak işlev görmesini sınıf çatışması açısından yorumlayarak, eğitimin üretim araçlarını ellerinde bulunduran sınıfın çıkarına hizmet ettiğini göz önüne sererler. Okulun örgütlenmesi ve içeriği de öğrencilerin sınıfsal yapısına göre değişir. Seçkin konumlara gelecek öğrencilerin yetiştiği okullarda esneklik ve yaratıcılık hâkimdir. Geleceğin emekçileri olacak çocukların gittiği okullarda ise uyum, itaat, disiplin, otoriteye saygı, düzenli ve dakik olma gibi değerler içselleştirilir (Gök, 1999). Onlara göre modern kapitalist toplumlarda eğitim sisteminin, sınıf yapısını ve toplumsal eşitsizliği meşrulaştırması ve yeniden üretmesi temelde iki biçimde gerçekleşir. Birincisi, ekonomik başarının birincil olarak beceri, uygun nitelik ve eğitime sahip olmakla gerçekleştirilebileceği düşüncesi yaygınlaştırılarak; ikincisi de, kapitalist ekonomiye uygun inançlar, fikirler, nitelikler ve kapasitelerle genç insanları yabancılaşmış işe ve sınıf egemenliği dünyasındaki yerlerine hazırlayarak (Blackledge and Hunt, 1991).

Bowles ve Gintis'in çalışmalarında, yeniden üretimin gerçekleşmesinde sosyalizasyonun önemine özel bir vurgu yapılmaktadır. Çünkü Bowles ve Gintis'in ifadesiyle "üretim ilişkilerinin yeniden üretimi bilincin yeniden üretimine bağlıdır" (p.138) ve bilincin yeniden üretiminde de sosyalizasyon önemli bir rol oynamaktadır. Onlara göre, sosyalleşme süreci eğitim sisteminin içeriğinden ziyade biçimi yoluyla gerçekleşmektedir. Bu ise okulun -açık programında belirtilmeyen ama okuldaki günlük uygulamalar, rutinler, tutumlar, değerler vb. ile öğretilen -gizli müfredatını oluşturmaktadır (Blackledge and Hunt, 1991).

### **Eleştiriler**

Bowles ve Gintis'in yaklaşımı birçok bakımdan eleştiriye uğramıştır: Yaklaşımlarının işlevselci toplumsal kuramla, hatta tipik olarak Talcott Parsons'un Amerikan okullarının analiziyle örtüştüğü (Small, 2004); işyeri ve okullar arasında öngördükleri örtüşme ilişkisinin fazla basitleştirilmiş ve aşırı determinist olduğu (Giroux, 2001); okullardaki direniş, ideoloji ve bilincin rolünün göz ardı edilmesi (Apple, 1982; Giroux, 2001); kitaplarının ilk bölümlerinde çok fazla istatistiksel veriyi esas almaları nedeniyle pozitivist oldukları; araştırmalarının Ford Vakfınca desteklenmesi nedeniyle Marx'a/Marxizm'e çok az atıfta buldukları (Rikowski, 2007; Cole, 2008); çalışmalarının okulların farklı toplumsal sınıf bağlamında öğrencilere onların gelecekteki olası işler için ilgili beceri ve pozisyonlar üretmesi iddialarına yönelik yetersiz ampirik veri sunduğu (Anyon, 2011); Marksizmden derinden etkilense de, bakış açılarının aslında sosyalist olmaktan uzak olduğu yönündeki eleştiriler bunlardan yalnızca birkaçını oluşturmaktadır.

Eleştirilerin çoğu Marksist gelenek için-



den gelmiştir ve temel olarak örtüşme ilkesi ile ilgilidir. İlk eleştirilerden biri Paul Willis'in *Learning to Labour* (1977) adlı çalışmasında görülür. Willis'in eleştirisini daha iyi anlayabilmek için onun bir okuldaki belirli bir grup erkek çocuk üzerine odaklanarak gerçekleştirmiş olduğu araştırmasından kısaca bahsetmek yararlı olabilir. Willis'in incelediği bu çocuklar beyazdır ve bu çocuklarla birlikte okulda Batı Hint ve Asya kökenli çocuklar da vardır. Kendilerine "*delikanlılar*" (lads) diyen bu grup, okulu yabancı bir ortam olarak görmekle birlikte, buradaki otorite sistemi hakkında oldukça isabetli bir anlayış geliştirmişlerdir. Bunu da sistemle uzlaşmak için değil onunla çatışmak için kullanmaktadırlar. *Delikanlılar*, ders ortamında öğretmenleriyle küçük tartışmalara girmekte, aralarından biri sorun yaşadığında diğerleri onu korumak için harekete geçmektedirler. Bu grup, öğretmenlerinin kişisel olarak çabuk incinebilecek, yetke iddialarının zaaflı yönlerini görmekte ustadırlar (Giddens, 2008). Bu gözlemlerde Willis, Bowles ve Gintis'in "*okulların ideal işçiler yaratması*" konusundaki tespitlerine kuşkuyla yaklaşır, çünkü kendi çalışmasında da gösterdiği gibi okullar bu türden bir çabada başarısız olabilmektedir. Yani Bowles ve Gintis'in iddia ettiği "örtüşme" her zaman gerçekleşmemekte, hatta öğrenciler çoğunlukla "istendik davranışa" direnç göstermektedirler.

Apple'da (1982) Willis (1977)'in eleştirisini temel alarak, **KAE**'de direnişe yeterince yer verilmediğini vurgular ve öğrencilerin kapitalist okula direnme yollarına odaklanır. Gerçekten de Bowles ve Gintis geleneksel işlevselci yaklaşıma karşı çıkarak eğitim sistemini yorumlamışlardır ancak eğitim kurumlarının yapısal çelişkilerini, bu kurumlarda gün be gün yaşanan çelişkileri, karşı koymaları, direnç ve özerklik eğilimleri-

ni, eşitlik ve demokrasi mücadelelerini incelememişlerdir (Gök, 1999). Bu anlamda Apple (2006) okullarda, Bowles ve Gintis'in göstermiş olduğu gibi, öğrencilere sınıf, toplumsal cinsiyet ve ırk temeline dayanarak farklı muamelede bulunulabileceğini ve okulların toplumsal işbölümünün yeniden üretimine yardımcı olabileceğini kabul eder, fakat bunun ekonomi veya devletten gelen "dış baskılar"ın okullar ve içindeki öğrencileri, ekonomik ve kültürel sermayenin birikimindeki süreçlere istediği gibi yönlendirdiği ve öğrencileri şekillendirdiği mekanik bir süreç olmadığını vurgular. Rikowski (2011)'de bu duruma dikkat çekerek Bowles ve Gintis'in "eğitimsel ve toplumsal dönüşümü sağlamak için radikal öğretmenlerin derslikte gerçekten yapacaklarıyla ilgilenmemelerini" "pazartesi sabahı sorunu" olarak adlandırır. Zira, Rikowski (1997)'ye göre Bowles ve Gintis'in görüşlerinin en temel sorunlarından biri alt yapı / üstyapı modeliyle ilgilidir: Ekonomik altyapının üstyapıyı (örneğin, siyasi, hukuki ve eğitim sistemini) belirlediğine ilişkin bu tür bir determinizm sınıf mücadelesi için teorik bir alan bırakmaz ve kaderciliği doğurur.

### **Sonuç ya da KAE'den sonra Eleştirel Pedagoji**

Belirtmek gerekir ki, Bowles ve Gintis'in çalışmasına yönelik yukarıda özetlenen tüm eleştirilerin yer aldığı metinler de dâhil olmak üzere, birçok değerlendirme ve analizde **KAE**'in eleştirel pedagojinin gelişiminde önemli bir kilometre taşı olduğu kabul edilir. Zira bu eser, Amerika'da eğitim reformlarının eleştirel analizini yaparak eğitimsel reform ve kapitalist üretim ilişkilerindeki değişimler arasındaki yakın bağlantıyı gözler önüne seren ilk çalışmadır. Dahası "Amerikan rüyası" bağlamında eşitlikçi eğitim iddialarıyla gündeme gelen reformların olumsuz sonuçlarına

ilişkin ampirik veriler sunarak, özellikle eğitime erişimin ve başarılı olmanın çocuğun ailesinin sosyal kökeniyle güçlü biçimde ilişkili olduğunu sayısal verilerle ilk kez bu çalışmayla ortaya konmuştur. Ayrıca toplumdaki tüm eşitsizliklerin eğitim alanında etkileri ve sonuçları olduğunun altını çizen yazarlar kapitalist ekonomik ilişkilerden kaynaklanan eşitsizliklerin eğitim tarafından çözülemeyeceğini vurgulayarak (Anyon, 2011; Bowles, 1977; Carnoy, 1985; Balamir, 1982; Ball, 1986; Youngman, 2000) meritokratik söyleme ciddi bir darbe indirmişlerdir. Böylece ekonomik ve siyasal sistemde bir dönüşüm olmadığı sürece okulun, eski sistemi değiştirmek bir yana, tam tersine onun devamını sağlayan-yeniden üreten bir kurum olarak işlev gördüğü düşüncesi yaygın bir biçimde tartışılmaya başlanmıştır.

Giroux (2001)'da Bowles ve Gintis'in çalışmasının eğitim kuramına bir dizi olumlu katkısından söz eder. Bunlardan birincisi, sınıftaki sosyal ilişkilerle işleyen örtük müfredat mekanizmalarının nasıl işlediğine ilişkin bilgimizi artıran erken bir çalışmadır. İkincisi, sınıf ile işyerindeki sosyal süreçler arasındaki ilişkiyi ifade etmeleri önemlidir. Dahası Bowles ve Gintis okulların belli kişilik tiplerini yaratmada oynadığı role odaklanarak bilişsel olmayan baskı boyutlarını aydınlatmaya katkı sunmuşlardır. Mike Cole (1983)'da, Bowles ve Gintis'in eserinin önemini vurgulayarak, ilerici eğitim stratejisi açısından olumlu dört katkısından bahsetmektedir: Birincisi, yüksek açıklama gücünün olmasıdır. İkincisi, eğitimsel reformların aynı zamanda demokratik sosyalizme doğru bir ekonomik dönüşüm gerektirdiğini ima etmesidir. Üçüncüsü, toplumsal etkileşimin yapısal bir analizi için çerçeve sağlaması ve içerikle ilgili önceki uğraşları geliştirmesidir. Dördüncüsü, mülkiyet ve kontrolü vurgulamasıdır.

Tüm bu etmenler, bu eserin yayınlanmasından sonra neden bu kadar etkili olduğunu da açıklamaktadır.

Öte yandan Bowles ve Gintis'in yaklaşımını haklı olarak fazla indirgemeci ve determinist bulan ve bu nedenle kendilerine yeni bir yol çizen eleştirel eğitimciler eleştirel pedagojinin gelişim seyri açısından yakın döneme damgasını vurmuştur. Eğitimin analizinde "görelî özerklik" ve Rikowski (1997)'nin belirttiği gibi "son kertede belirlenim" ifadeleri, yakın dönemde indirgemeci ve determinist perspektiften kurtulma çabalarının sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Rikowski (1997)'nin ifadesiyle bu çabalar altyapı-üstü yapı ikileminden kaçınmakla ilgilidir. Buna göre zayıf bir belirlenim önerisiyle **KAE**'deki kaderciliğin aşılacağı ve böylece direniş için alan yaratılacağı öngörülmüştür. Ancak Hill (2001) ve Rikowski (1997), görelî özerklik kuramıyla "son kertede"nin fiilen ne zaman gerçekleştiğinin belirsiz olması ve görelî özerklikten tam özerkliğe kayma eğiliminin bulunması nedeniyle Marksist projenin bütünüyle terk edildiğini belirtirler.

Ayrıca Rikowski (1997)'ye göre direnç kuramı geliştirmeye çalışan bu eğitimcilerden birçoğunun çalışmalarında direnç kavramı son derece belirsizdir. Hatta birçok çalışmada *kavga, düzüşme, osurma gibi eylemler bile direnç* olarak görülmekte ve bu türden bir direnç kavramı cinsiyetçiliği, anti entelektüalizm ve ırkçılığı içermektedir. Kısacası, bu eğitimcilerin birçoğu adeta yağmurdan kaçarken doluya tutulmuşlardır. Bu düşünürlerin birçoğunun dönemin post-modern entelektüel atmosferinden etkilendikleri söylenebilir.

Son olarak, Türkiye'nin eğitim ve ekonomik yapı arasındaki ilişkilerini ve eğitimdeki yapısal eşitsizlikleri **KAE** bağlamında düşünmenin verimli tartışma

ve açıklama potansiyeli taşıdığını ifade edelim. Özellikle dikey toplumsal hareketliliğin giderek daraldığı, eğitimdeki toplumsal ayrışmaların belirginleştiği ve neoliberal saldırının eğitim üzerindeki olumsuz etkilerinin açığa çıktığı günümüzde KAE'yi anımsamak ve yeniden gündemleştirmek demokratik eğitim mücadelesine katkı sunacaktır.

### **KAYNAKÇA**

**Au, Wayne,** "Against Economic Determinism: Revisiting the Roots of Neo-Marxism in Critical Educational Theory." *Journal for Critical Education Policy Studies*, Volume 4, Number 2, November 2006. [http://www.jceps.com/? pageID=article&articleID=66]

**Anyon, Jean.** (2011). *Marx and Education*. New York: Routledge

**Apple, M.W.** (2006). *Eğitim ve İktidar*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.

**Balamir, N. (1982).** *Kırsal Türkiye'de Eğitim ve Toplum Yapısı*. ODTÜ Mimarlık Fakültesi.

**Ball, Stephen.** (1986). *Sociology in Focus Education*. USA:Longman.

**Blackledge, D. and Hunt, B.** (1991). *Sociological Interpretations of Education*. London: Routledge.

**Bowles, S. ve Gintis, H.** ( 1976 ). *Schooling in capitalist America*. New York : Basic Books .

**Samuel Bowles. (1977).** "Unequal Education and the Reproduction of the Social Division of Labor" adlı bu makalesi, Jerome Karabel and A. H. Halsey (Eds.), *Power and Ideology in Education*, New York: Oxford University Press, 1977'den çeviren Kemal İnal.

**Carnoy, M.** (1985). "The Political Economy of Education", *International Social Science Journal*, 37, (1) .

**Cole, M.** (2008). *Marxism and educational theory : origins and issues*. London ; New-York: Routledge.

**Cole, M.** (1983). Contradictions in the educational theory of Gintis and Bowles. *The*

*Sociological Review*, 31: 471-488.

**Giddens, A.** (2008). *Sosyoloji*. (Yayıma hazırlayan: Cemal Güzel). İstanbul: Kırmızı Yayınları.

**Giroux, H.A.** (2001). *Theory and Resistance in Education*. Bergin&Garvey.

**Gök, F.** (1999). 75 Yılda İnsan Yetiştirme Eğitim ve Devlet., Fatma Gök (Editör). *75 Yılda Eğitim*. İstanbul. Tarih Vakfı Yayınları, ss. 1-8'deki makale.

**Hill, D.** (2001) 'State Theory and the Neo-Liberal Reconstruction of Schooling and Teacher Education: A Structuralist Neo-Marxist Critique of Postmodernist, Quasi- Postmodernist, and Culturalist Neo-Marxist Theory', *The British Journal of Sociology of Education*, 22 (1), pp. 137-157.

**Kılıç, Y.** (2014). Türkiye'de eğitimsel eşitsizlik ve toplumsal tabakalaşma ilişkisine dair ampirik bir çalışma [The relationship between educational inequality and social stratification in Turkey: An empirical study]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 4 (2), 243-263. <http://ebad-iesr.com/>

**Rikowski, G.** (2011). *Marksist Eğitim Kuramı ve Radikal Pedagoji*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.

**Rikowski, G.** (1997). Scorched Earth: Prelude to Rebuilding Marxist Educational Theory, *British Journal Of Sociology of Education*, Cilt 8 no 4, s 551-574.

**Robin Small.** 2005. *Marx and Education*. Ashgate

**Tan, M.** (1990). Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar: İşlevselci Paradigma ve Çatışmacı Paradigma. *A.Ü. EBF Dergisi*. 23:2.

**Youngman, F.** (2000). *The Political Economy of Adult Education & Development*. Leicester, England: National Organisation for Adult Learning.

**Wills, P.** (1977). *Learning to Labour*.

# İBN HALDUN'UN TOPLUM VE EĞİTİM GÖRÜŞLERİ

Murat Kaymak

mkaymak68@gmail.com

## Giriş

İbn Haldun'un toplum ve eğitim görüşlerini anlamak ve açıklamak için hakkında oluşan literatürün ortaya çıkardığı iki temel sorunu aşmak gerekir. Bu sorunlardan biri İbn Haldun'un kimliğiyle ilgiliyken, ikincisi **Mukaddime** adlı eserinde dile getirdiği görüşlerin sosyal bilimlerdeki yerini belirlemektir.

Bilimlerin kuruluş tarihi söz konusu edildiğinde *öncü*, *hazırlayıcı*, *kurucu* sıfatı en çok Aristoteles için kullanılır. Bu sıfatların özellikle sosyal bilimler alanında Aristoteles'ten sonra en çok İbn Haldun için kullanıldığını söylemek abartı olmayacaktır. İbn Haldun sadece sosyoloji için değil, başta tarih, coğrafya, antropoloji, hukuk gibi bilimlerin de kurucuları arasında gösterilmektedir. (Hassan, 1982:11-15, Öncü, 1993:7)

İbn Haldun'un çalışmalarının başta **Mukaddime** olmak üzere bu özelliklere sahip olup olmadığı dün olduğu gibi bugün de tartışılmaktadır. Bu tartışma İbn Haldun'un insanlığın düşünsel gelişimindeki yerini belirlemek bakımından oldukça önemlidir. Çünkü İbn Haldun'a, verilen "*unutulmuş*", "*sonradan keşfedilmiş*" düşünür statüsü, onu kendi döneminin düşünürleri içinde değerlendirmekten, ardıllarının onun düşün-

celerini ne ölçüde geliştirdiği soruları üzerinden verilmemiştir. İbn Haldun üzerine yapılan çalışmaların büyük bölümü, bu *unutulan,sonradan keşfedilen* düşünüre hayranlık ile Batı karşısında bir Doğulu düşünüre sarılmanın yarattığı bütün olumsuzlukları içermektedir. Günümüzde Haldun'a yönelik artan ilgiye rağmen bu olumsuzlukların devam ettiğini hatta geçmişe oranla daha fazla yaygınlaştığını söyleyebiliriz. Günümüzün *Haldunculuğu*<sup>1</sup>, onu bir bütün olarak anlamak, geliştirdiği kavramları, düşünceleri, kendi düşünce dünyası içinde konumlandırmaktan hayli uzaktır. Günümüzün Halduncu literatüründe bizlere, olan değil, olması istenilen bir İbn Haldun portresi çizilmektedir. Örneğin Haldun, "akılcı, hür düşünceli ve içtimaiyatçı bir dahi" (Uludağ, 2016: 19), "İslamın Marx'ı" (Garaudy, 1965: 55), "Aristoteles'i Montesquieu'ye bağlayan anıtsal bir köprü" (Bağce, 2005:199) vs. olarak ifade edilebilmektedir.

İbn Haldun'u, içinde bulunduğu çağın düşünce ikliminden bugüne taşıyıp ona bu sıfatları vermek onun insan düşüncesinin gelişimindeki yerini belirlemek bakımından gerekli olmadığı gibi anlamlı ve doğru da değildir. Özellikle de

<sup>1</sup> Burada "Haldunculuk", İbn Haldun'un düşüncelerinin takipçileri anlamında değildir. Temel özellikleri abartma ve övgüde ölçüyü kaçıranlar anlamında kullanılmaktadır.

bu değerlendirmeleri Uludağ'ın yapmış olması şaşırtıcıdır. Uludağ'ın İbn Haldun'un yeni kuşaklar tarafından tanınmasında, okunmasındaki yeri düşünülürken bu saptamamız yadırganmamalıdır. Örneğin yukarıdaki ifadelerin geçtiği eserdeki sayfanın birkaç sayfa sonrasında Uludağ, İbn Haldun'un tasavvuf düşünürleri hakkındaki fetvasından bahsetmekte ve bu fetvanın tümünü yayınlamaktadır. İbn Haldun bu fetvasında tasavvufun önemli düşünürleri hakkında şunları yazmaktadır: "İbn Arabî'nin *Fusus'u*, *Futuhât-i Mekkiye'si*, *İbn Seb'inel-Büddü*, İbn Kasiy'in *Hal'u'n-na'ley*n vs. gibi halkın elinde nüshaları bulunan kitaplar ve benzerleri ele geçince yakılmak veya yazıları okunamaz derecede silinene kadar yıkanmalı, böylece imha edilmelidir. Zira sapık ve bozuk akidelerin yok edilmesi dinin maslahat ve çıkarına tamamıyla uygundur." (age:25) Uludağ, bu fetvanın Haldun'a ait olamayacağı tezine sarılmaktadır. İbn Haldun'un böyle bir fetvasının olmayacağını kanıtlayanın onun değerini yükselteceğini düşünmektedir. Oysa Haldun, döneminin en önemli din adamlarından biridir. Kendisinin benimsemiş olduğu Maliki mezhebinin ana kaynakları dikkate alındığında yukarıdaki fetva şaşırtıcı değildir. Ayrıca düşünürlerin eserleri ile yaşamları arasındaki diyalektik, tam olarak bir örtüşme hali ortaya çıkarmaz. Haldun da bunun dışında değildir.

Dolayısıyla Mukaddime'deki yönünü görüp onun bir din adamı olarak sahip olduğu görüşleri yok saymak, görmezlikten gelmek Haldun'u anlamayı değil tersine anlamamayı beraberinde getirecektir. Haldun'un biyografisinde bir başka nokta ise onun Kuzey Afrika merkezli yönetimlerde uzun süreli bürokrat olarak görev üslenmiş bir aileden gelmesi ve kendisinin de böyle görevlerde bulunmuş olmasıdır. Bu nedenle İbn

Haldun'un düşüncelerini sadece Mukaddime'deki (başta tarih olmak üzere) görüşlerine indirgemek onun biyografisinde düzeltme yoluna gitmekten başka bir anlam taşımaz.

İkinci sorun, en az birincisi kadar önemlidir. Örneğin Garady'nin Haldun'u, Marx'la karşılaştırması hem kendi içinde sorunludur hem doğru bir karşılaştırma değildir. Sorunludur çünkü kullandığı "Doğunun Marx'ı" ifadesi karşısında neden "Batının Haldun'u Marx" biçiminde söylenemeyeceğine bir açıklama getirmemektedir. Sözde bu saptamasıyla Garady, İbn Haldun'un büyüklüğünü, ne kadar önemli olduğunu anlatmak istemektedir. Oysa İbn Haldun'un düşünce tarihi içindeki yeri bakımından Marx'a ihtiyacı yoktur. Birincisi Marx, modern toplumu, kapitalizmi konu eden onu anlamaya ve açıklamaya çalışan bir düşünürdür. Her ikisinin toplumsalı, birbirinden çok farklıdır. Kuşkusuz fark sadece bununla da sınırlı değildir. Referans alınan felsefi kaynaklar ve bilim anlayışları da tümüyle farklıdır.

Yukarıda da belirttiğimiz üzere İbn Haldun'u "Aristoteles'i Montesquieu'ya bağlayan köprü" olarak değerlendirmek somut hiçbir bilgiye dayanmamaktadır. Bu konuyu biraz açmamız gerekmektedir. İbn Haldun, İslam dünyasının diğer düşünürlerine oranla (İbn Sina, Gazali, İbn Rüşd vb gibi) hem yaşadığı çağda, hem de sonrasında bilinen ve kalıcı etkiler yaratan bir düşünür olmamıştır.

İbn Haldun'un Batı aydınlanmasına eklenmesi geç olduğu kadar bu eklenmenin yolu da farklı olmuştur. İslam düşünürlerinin Batıyla buluşmasında ana güzergâhın Endülüs olduğu genel kabul görür. Endülüs 400 yıllık tarihiyle Batıyla sınırda karşılaşma olmaktan çok bir bakıma birlikte yaşama denemesidir. Bu nedenle Endülüs'ün İslam düşünürlerinin etki alanı olması bakımından

öne çıkması şaşırtıcı değildir. Oysa İbn Haldun'un Batı düşüncesine eklenmesinde güzergâh İstanbul-Paris hattı olmuştur. İstanbul'un öne çıkmasının nedeni Kâtip Çelebi'nin 1598'de Mukaddime'nin bir bölümünü Türkçeleştirmiş olması ve ilginin daha sonra devam etmiş olmasıdır<sup>2</sup>. Osmanlı tarihçileri, Kuzey Afrikalı tarihçilerden daha fazla İbn Haldun etkisine açık olmuşlardır.

Batıda, Örneğin Fransa'da, İbn Haldun adının ilk geçtiği metin *Kâtip Çelebi*'nin "Keşfü'z-Zunûn"daki bilgilerin aktarılmasından ibarettir (Dale, 2018:285). Asıl ilgi eserin Fransızcaya tam olarak çevrilmesiyle başlar. Bu da ancak 19. yüz yılın ikinci yarısında *Mac-Guckin de Slane* tarafından yapılan çevirinin 1868 yılında yayınlanmasıyla başlar. Bu nedenle Batıda toplumsal düşüncenin hazırlayıcıları arasında sayılan *Vico, Montesquieu, Saint-Simon, Comte, Marx* gibi düşünürler tarafından İbn Haldun bilinen biri olmamıştır. Bugüne kadar bu düşünürlerin Haldun okuduğuna dair hiçbir kayıt bulunmuş değildir<sup>3</sup>. Dolayısıyla İbn Haldun'un batı düşüncesinin gelişimine doğrudan bir etkisi olmamıştır. Batı biliminin, tarihçiliğinin gelişimi ile İbn Haldun arasında doğrudan bir ilişki yoktur. Ancak bir kesişme noktası aranacaksa bu ancak "Antikçağ Yunan Felsefesi" olabilir.

Bu durum tespit edilmeden 18. ve 19. yüzyılda geliştirilen evrensel düzeyde kabul gören kavramların (özgür dü-

2 İbn Haldun'un Osmanlı Tarihçiliğine etkilerini inceleyen Dr. Ejder Okumuş, Haldun'un etkilerinin sadece tarihçilerle sınırlı olmadığı Osmanlı ulemasının da kendisinden etkilendiğini belirtmektedir. (Okumuş, 2008:149)

3 İbn Haldun'un Batıdaki etkileri Ziyaeddin Fahri Fındıkoğlu tarafından incelenmiştir. Fındıkoğlu'nun Avrupa'da Haldun üzerine verdiği bilgiler Hassan ve S. F.Dale'nin verdiği bilgilerle örtüşmektedir. Avrupa İbn Haldun'u Osmanlı üzerinden keşfetmiştir. Burada şunu da vurgulamak gerekir. İbn Haldun'un Türkçeye çevrilmesi de yaklaşık eserin yayınlanmasından 200 yıl sonrasına denk düşmektedir. Etkisi Arapça üzerinden ortaya çıktığından 16. Yüz yılın ortalarına kadar götürülebilir.(Okumuş, 2008:149)

şünce, tarafsızlık, insan hakları vb), değerlerin İbn Haldun'un nitelikleri olarak sayılması, onun kendi toplumsalından, beslendiği düşünce geleneklerinden kopartılmasıdır. Bu abartılar sonuç olarak Haldun'un yazdıklarının düşünce tarihindeki yerini belirsizleştirmekten başka bir işe de yaramamaktadır.

Ele aldığımız konu bağlamında cevabı aranması gereken sorulardan biri de İbn Haldun'un Sosyolojinin kurucusu sayılıp sayılmayacağı sorusudur. Çünkü çok sayıda kaynakta Sosyoloji'nin "gerçek kurucusu" unvanı İbn Haldun'a verilmektedir. Bu da aslında yukarıda değindiğimiz indirgemeci ve abartılı tutumun bir sonucudur ve gerçeklikle bir ilgisi yoktur. İbn Haldun'un İlm-i Umran adını verdiği bilim, Bacon ile başlayan pozitif bilimlerin toplumsal alana taşınmasıyla Saint-Simon, Comte, Le Play, Marx, Tarde, Durkheim, Weber gibi düşünürlerin sınırlarını çizmeye, yöntemini belirlemeye çalıştığı Sosyolojiyle ilgisi kurucu olmaktan çok öncü fikirler ortaya koymak biçimindedir. Kaldı ki bu fikirlerinde bu düşünürler tarafından bilindiğine, bunlardan etkilenildiğine dair bir bilgi yoktur. İbn Haldun'un fikirlerinden etkilenen, Mukaddime geleneğini sürdürenlerin ise bir sosyoloji geleneği yarattığı, böyle bir bilimi sistematikleştirdikleri söz konusu değildir. Mukaddime'de geliştirilen tarih anlayışının takipçileri olan Osmanlı tarihçilerinden sadece Cevdet Paşa'da Sosyolojik bir bakıştan söz edilebilir ki zaten onun yazdığı dönemde Fransa'da Sosyoloji, bağımsız bilim haline gelmeye başlamıştı. O nedenle İbn Haldun'a Sosyolojinin kurucusu unvanını verenler ardıllarının neden bu bilimi sürdür(e)mediklerini açıklamak durumundadırlar.

Elbette İbn-i Haldun'un insanlığın düşünce tarihinde "nitel bir sıçrama" gerçekleştirdiğini söyleyebiliriz. Haldun'un, sosyal bilimlerin alanında kendisinden

önceki düşünürlerde kendisinde olduğu kadar net görülmeyen birçok şeyi ilk defa ortaya koyduğu açıktır. Örneğin sosyal olayların nasıl ele alınması gerektiğini tartışmış, gerçekle bilgi arasındaki bağın kurulabilmesi için yöntem önermiş, kendisinden önceki tarihçilerin nerelerde yanlış yaptıklarını ayrıntılı biçimde göstermiştir. Yine ilk defa toplumun bağımsız varlığından, doğasından, toplum biçimlerinden ve bunların değişmelerinden bahsetmiş ve değişimin yönünün nasıl olduğunu ortaya koymuştur. En önemlisi bunları inceleme konusu edinen “İlm-il Umran” adıyla yeni bir bilim kurduğunu belirtmiştir.

Haldun’un özgün görüşleri sosyolojinin kendisi olmaktan çok sosyal tarih diyebileceğimiz bir noktada durmaktadır. Bu konuya dikkat çekenlerden biri olan Y. Lacoste, onun tarih anlayışının 19. yüzyılın sonlarına doğru gelişen tarih anlayışına çok yakın olduğunu belirtmektedir. Devamında söyledikleri ise Haldun’un Mukaddime’de geliştirdiği görüşler bağlamında onun yerini tam olarak bize vermektedir:

“İbn Haldun’un düşüncesinde üstün olan yan, çağdaş tarihçilerin ortaya koydukları sorunların çoğunu az çok aydınlık bir biçimde ortaya koyması ve bu temel sorunların yanıtlarını iktisadi, toplumsal ve siyasal yapıların çözümlenmesinde aramasıdır. Ama geriye doğru bakma olanağının ve karşılaştırma kavramlarının olmayışından ve XVIII. ya da XIX. yüzyılda değil de XIV. yüzyılda yaşamış olmasından ötürü İbn Haldun, dehasına rağmen açık seçik bir sorunsal ortaya koymadı, kesin kavramlar geliştiremedi. Bir takım akıl yürütmelere girişti, ancak bunları tamamlamadı; oysa biz bugün kolayca başarabiliyoruz bunu. İbn Haldun temel olguları sezdi, ancak yaşadığı dönemde daha ileriye gitmek olanaksızdı. İbn

Haldun’un düşüncesi bazen çelişkili görünür. Çelişkilerin bazıları yalnızca görünüştedir ve dikkatli bir çözümlemeyle kolayca giderilebilir. Bazılarıysa çok daha derindir ve o kadar kolayca içinden çıkılmaz.” (Lacoste, 2012:13)

## II. Toplum ve Eğitimle İlgili Görüşleri

İbn-i Haldun, insanın bir arada yaşamaya zorunlu varlık olduğunu kabul ederek işe başlar. Bir arada yaşamı başarabilmek için de dünyayı imar etmek zorunda olduklarını, bunun için doğanın kanunlarına tabi olduklarını, bunu da farklı biçimlerde gerçekleştirdiklerini belirtir. Ona göre zamanla bunu gerçekleştiren kavimlerin hal ve durumları da değişime uğrar.

Haldun’u, İlm-ül Umran’a ulaştıran, kendinden önceki tarihçiler üzerine yapmış olduğu analizlerde bu gerçeğe dair bir şey görememiş olmasıdır. Tarihçilerde gördüğü eksiklikler, kendisini, bilginin doğrulanması, gerçeğe uygun olması sorunuyla karşı karşıya getirir ve bu sorunu, “umran” gerçeğini fark ederek çözer. Onun toplum anlayışının merkezindeki kavram budur. “Bedevilik, hadarilik, asabiyet” gibi kavramlar ise “İlm-ül Umran”ın toplum gerçeğini anlamada kullandığı özel kavramlardır. Haldun bu kavramları Mukaddime’de tanımlamıştır.

Ona göre Umran, “insanların ve ferdin, dünyanın yaşanabilecek yerlerinde bir araya toplanarak yaşamaları ve yeryüzünü imar etmeleri”dir. Bunun da çeşitli biçimleri vardır. (Haldun,1986:7) Umran, insanın toplum olarak yaşamıdır. Ayrıca filozofların kendilerince buna “medine” adını verdiklerini ve umranın da tam olarak bu olduğunu belirtir. (Haldun,1986:90)

Toplumunu bir arada tutan en güçlü bağ

olarak tanımladığı asabiyet<sup>4</sup> kavramını ise sıkça kullanır. Tarihin görevlerinden biri umrandan ve onun doğal durumundan bahsetmek olduğu gibi “kendilerini ve mensup oldukları uruğ ve kitleleri korumalarından ibaret olan asabiyetlerden bahsetmek”tir (age, s.82).

İlm’ül umran biliminin diğer iki özel kavramı olan bedevilik ve hadarilik<sup>5</sup>, toplumsal yaşamın iki biçimi (age, s.98) olarak göçebe ve yerleşik toplum anlamlarına gelmekle birlikte toplumların geçirdiği evrimi temsil eden toplumsal değişimin yönünü açıklamada kullanılan terimlerdir. İnsanlar önce göçebeliliği yaşarlar, ardından ise yerleşikliğe, hadariliğe doğru evrimleşirler (age, s.302).

Haldun’un toplum kavramına ve bunun değiştiği bilgisine ulaşmış olması kendisini doğal olarak toplumu var eden örgütlenmenin temelinde yer alan temel kurumları saptamaya, ekonomi, hukuk, coğrafya, iktidar, aile, eğitim gibi kurumların üzerinde durmaya, bunların toplumda ne tür işlevler üstlendiğini açıklamaya yöneltmiştir.

İbn-i Haldun, Mukaddime’nin çeşitli bölüm başlıkları altında eğitime değindiği gibi beşinci ve altıncı bölümlerde de eğitimle ilgili alt başlıklara yer verir. Özellikle altıncı bölüm eğitimle ilgili en fazla durduğu bölümdür. Eğitimle ilgili toplam 15 kadar alt başlık bulunmaktadır. (Husri, 2001:298) Bunlar konuları bakımından sınıflandırıldığında Haldun’un, ağırlıklı olarak öğretim yöntemleri, öğrenme, çocuk, *din, sanat eğitimi, bilimlerin sınıflandırılması* ve genel olarak eğitim üzerinde durduğunu 4 Kavramın ibn-i Haldun’da ve Arapça’daki kullanımı için Çevirmen Zakir Kadri Ugan’ın birinci cilde eklediği 27. dipnota (s.661-662) bakılabilir. Ayrıca kavramın “ilm-il/ ilm-i umran/ ilm-ül umran” biçiminde farklı yazımları bulunması nedeniyle Ugan’ın benimsediği şekliyle “ilm-ül umran” olarak yazılışı tercih edilmiştir. Kavramın Haldun’un teorisindeki yeri, önemi ve kullanım biçimlerine yönelik kapsamlı bir açıklama için bkz. Hassan (1982), s.173-214.

5 Kavramların kapsamlı açıklamaları için bkz. Hassan (1982) s.225-256, Arslan (2002), s.91-123

söyleyebiliriz. (Tezcan, 1981:205) Eğitim biliminin alt disiplinleri açısından sınıflandırılma yoluna gidildiğinde yazdıkları ağırlıklı olarak eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi, eğitim tarihi ve öğretim yöntemleriyle ilişkilendirilebilir (Husri, 2001:300). Ayrıca eğitim ve toplum arasında kurduğu bağ, onun görüşlerini eğitim sosyolojisi açısından da çok değerli hale getirmektedir.

#### a) Eğitimin Toplumsallığı

Özellikle altıncı bölümün ilk başlığı, eğitimin toplumsallığını vurgular. Bu bölümün başlığı “İlim ve öğretimin, insanların cemiyetler halinde dünyayı imarında tabii bir hal olduğuna dair”dir (Haldun, 1982, C.II:441).

Bu başlık altında Haldun, insanın “duyguları, hareketleri ve yaşaması için gıda ve kendisini korumak için sığınaklar araması bakımından hayvandan farksız” doğal bir canlı olduğunu vurgulamaktadır.

İnsanı diğer canlılardan farklı hale getiren ise “geçinme ve kazanç yollarını gösteren fikirler”, bir arada yaşamaları, yardımlaşmaları ve Tanrının peygamberler aracılığıyla “hüküm ve buyrukları” kabul etmeleri ve buna uygun yaşıyor olmalarıdır (age,441).

Bu noktada insanın düşünen varlık olma özelliği devreye girer. Düşünen varlık olarak insan, öğrenir ve öğrendiklerini diğer insanlara aktarır. Ondaki bu özellik Haldun açısından hem sanatların kaynağı hem de bu öğrenme hali ayrı bir bilim olma özelliği taşır. İnsanlar bu bilimlerde yetkin insanlara başvurarak hakikatle ilgili bilgilerini geliştirirler. Her ilim ve sanatta uzman kişiye ihtiyaç duyulması, “öğretim terimlerinin başka başka olması öğretimin bir meslek ve sanat olduğunun göstergesidir. (age,442)



Haldun bu açıklamalarıyla eğitimi insanın ihtiyaçlarıyla ilişkilendirerek bilginin öğrenilmek istenmesi ve aktarılmasında eğitim üzerindeki sosyal etkiye dikkat çekerek, eğitimi, amaçları bakımından ele almaktadır. Ayrıca insanın toplumsal varlık olmasında bu doğal duruma vurgu yaparak doğal koşullara da dikkat çekmektedir. Özellikle insanların yaşadığı doğal ortamın, iklimin onun gelişimine, yaşam ve düşünme biçimine etki ettiğini ileri sürmektedir. (age, 449)

İbn-i Haldun toplumların bedevi ve hadari olmak üzere iki biçimde oluştuğunu söylemektedir. Birincisi ikincisine doğru evrilmektedir. Haldun eğitimin bu iki toplum biçiminde farklı örgütlendiğini belirtmektedir. Yapmış olduğu bu ayırım onun toplumsal düşünceye en önemli katkılarından biridir. Eğitim-öğretim, bilimler ve sanat daha çok yerleşik hayatın, şehir yaşamının dolayısıyla umranın olduğu yerlerde gelişmektedir. Bu konuyu “öğretimin bir meslek ve sanat olduğunu” ele aldığı ikinci başlıkta ve özel olarak da üçüncü başlıkta incelemektedir. Konuyla ilgili kullandığı başlık şöyledir: “İlim ve fenlerde ilerlemenin ülkelerin bayındırlığı, ekonomik durumu ve yerleşik ve sosyal hayatın derecesiyle mütenasip olduğuna dair”. (age, s.452)

Haldun bu tezini gerekçelendirmek için karşılaştırmalara başvurur. Özellikle Müslüman Batı dünyası ile Doğu arasında yaptığı karşılaştırmada, Batı Müslüman dünyasında (Fas, Endülüs ve Cezayir) gelişmenin tümüyle durduğunu ifade etmektedir. Oysa Doğuda (Mısır, Suriye, Anadolu, İran) gelişmenin devam ettiğini bilime büyük önem verildiğini saptamaktadır. Onun açısından bunun nedeni, söylendiği gibi Doğu veya şehir insanının farklı yaratılmış olması değildir. İnsana ait özellikler bakımından aralarında hiçbir fark yoktur. Farklılık onların “geçinme, yaşayış, ev

tertip ve idareleri, din ve dünya işlerinde diğer hal adetlerinde riayet etmekte oldukları bir takım kaide usullerin” olmasıdır (age, 449). Şehirlinin bu üstünlüğü, “göçebenin bilmediği medeniyet kaide, usul ve edeplerini bilmek, hüner ve sanatı öğrenmek suretiyle elde ettiği doğru melekenin neticesidir”. (age,451) “Şehir insanı işlerini belli kurallar dâhilinde yaparlar ve bu kurallar insanın zihnini, düşünce dünyasını geliştirir. Zanaatların bu hali “aklın ilim ve marifetleri çabuk kavramasına” yol açar. (age, 450).

Hadariumranın olduğu yerler aynı zamanda toplumsal refahın yükseldiği yerlerdir. Refahın yükselmesi eğitime, bilim ve sanat öğrenmeye olan talebi arttırmaktadır. Çünkü insan hadariumranda varlığını sürdürmeye dönük zorunlu ihtiyaçları (barınma, gıda vb.) kolayca karşılayabilmektedir. Bu zorunlu durumu aşmış olan insanlar, bilim ve sanata yönelir. Kendi deyimiyle “Bil ki musiki ve şarkıcılık bir sanat olup ancak içtimai ve medeni hayatın gelişmiş olduğu bölge ve şehir ahalisi arasında yayılır” (age, s.432). Haldun, sanat için yaptığı bu saptamayı bilim ve eğitim için de tekrar eder. (age.s.452)

Haldun’un eğitimin toplumsallığı konusunda yukarıda değindiğimiz görüşlerini dikkate alarak özetle şu konulara dikkat çektiğini söyleyebiliriz.

- Eğitim toplumsal yaşamın zorunlu sonucudur ve temelinde ihtiyaçların karşılanması bulunmaktadır.
- Eğitim toplumların yaşama biçimine göre değişmektedir. Bedevi topluma göre hadari toplumda daha önemlidir.
- Ekonomik yapının değişmesine bağlı olarak eğitim değişmektedir. Ekonominin bozulması eğitimi geriletmiştir (Endülüs’te olduğu gibi).

- d) Refahın yüksek olduğu yerlerde eğitime daha fazla önem verilmektedir (Mısır'da olduğu gibi).
- e) Eğitim üzerinde özellikle iklim ve coğrafi koşullar fazlasıyla etkili olmaktadır.

### b) Nasıl Bir Öğretim?

Haldun ayrıca uzun uzun nasıl bir öğretim sorusunun cevabı olacak biçimde eğitim üzerinde durur. Çağının eğitim anlayışını özellikle öğretim ilke ve yöntemleriyle ilgili konularda sıkı bir eleştiriden geçirir. Onun bu alanda yazdıklarının önemli bir kısmının günümüzde de geçerli olduğunu söyleyebiliriz. Bunlar kısaca şöyledir:

1. Bilgi ve fenlere dair yazılan eserlerin çokluğu o fenlerin öğrenilmesine engeldir.” Bu konuda Maliki mezhebinin fıkıh öğretimiyle ilgili kitapların çokluğunu vermektedir. (Haldun, 1982, C.III:141-142)
2. “Bilgi eserlerini fazlaca kısaltarak yazmak, bilgi öğrenmek için” zararlıdır. (age, s.143)
3. “Bilgiler öğretilirken ancak derece derece ve az az öğretmek usulü” takip edilmelidir. İlk olarak kolay olan seçilmelidir (age, s.149). Bilimlerle ilgili ilk öğretilecek konular, o “bilimin esasını” oluşturmalıdır ve kısa olmalıdır. (age, s.144-145)
4. “Öğretmen, öğrenci gerek öğrenmeye yeni başlamış, gerekse ilerlemiş olsun, dayanıklılık ve yetkisi dışında ona ders yüklememeli ve okumakta olduğu kitabın dışına çıkmamalıdır” (age, s.146).
5. “Öğretim metodu karışık olursa, öğrenci o bilgiyi öğrenmekten aciz olur”. (age, s.146)
6. Öğrenmede tekrardan vaz geçilmemelidir. “Çünkü meleke dediği-

miz alışkanlık ancak işlerin arkası kesilmeden tekrarlanmasıyla hussule gelir”. (age, s.147)

7. İki farklı bilgi bir arada öğrenilmemelidir. “Akıl ve düşünce ancak öğrenmek istediği bir bilgiyle meşgul olursa, çoğunlukla insan o bilgiyi öğrenir”. (age, s.147)<sup>6</sup>
8. Bilgilerden gereğinden fazla bahsedilmesi, öğrenim süresinin gereksiz uzatılması doğru değildir. (age, s.152)
9. Neyin hangi yaşta ve zamanda öğrenilmesinde adet ve alışkanlıklar etkili olur (age.s.159)<sup>7</sup>
10. Öğrencilere sert davranmak zararlıdır. (age, s.160)
11. Bilgi öğrenmek amacıyla gezilerde bulunmak, bilimle uğraşanlarla, ustalarla sohbet faydalıdır. (age, s.162)
12. Yeteneklerin gelişmesinde ezberin<sup>8</sup> bir etkisi yoktur. “Bu meleke:

<sup>6</sup> Daha sonraki bölümlerde İbn-i Arabî’den yaptığı bir alıntıdaki görüşleri onaylamaktadır. İbn-i Arabî’ye göre iki konunun bir arada öğrenilmemesini esas kabul etmekle birlikte öğrencinin zeki ve neşeli olmasının iki konuyu bir arada öğrenmesinde kabiliyetli olması durumunda iki konu bir arada öğrenilebilir (Haldun, 1982, C.III: 158-159).

<sup>7</sup> Haldun, bu konuda, Müslüman coğrafyasındaki Kur’an öğretimini ele alır. Endülüs’te, Batı Afrika’da ve Doğu’da Kuran öğretiminde izlenen yöntemlerin farklılıklarını gösterir. Konuyla ilgili Kadı Ebu Bekir İbn-i Arabî’den bir alıntı yapar. Söz konusu alıntıda Arabî, Kuran öğrenmeden önce dilin öğretilmesini ve ardından ise matematiğin (hesabın) iyice öğrenilmesinden sonra Kur’an’a başlanılmasını önermektedir. Çocuğa anlamadığı şeyin öğretilmesini doğru bulmamaktadır. Haldun, İbn-i Arabî’nin önerdiği bu yöntemi çok güzel bulmakta ve adet ve alışkanlıkların buna engel olduğunu yazmaktadır. (age, s.158-159)

<sup>8</sup> İbn-i Haldun’un tümüyle ezbere karşı (Tezcan ve birçok araştırmacı böyle olduğunu ileri sürmektedir) olduğu tezi bizim açımızdan doğru değildir. Haldun’a göre ezber’in bilimlerde yetenek kazanılmasına etkisi olmaz. Ezbere dayalı öğretimlerin tümü geri niteliktedir. Örneğin Batı Afrika (s.446). Haldun, yetenek kazanmada asıl olanın ezberlemek değil, anlamak olduğunu dile getirmektedir. Anlamayla birlikte olan bir ezberi olumlu bulduğunu gösteren cümleler de bulunmaktadır. Örneğin; “Fakat diller melekedan ibaret olduğu için diğer melekeler gibi bu dilleri öğrenmek mümkündür. Bu melekeyi elde etmek isteyen kimseler Arapların eski üslupları ile inen Kur’an ve o üslupla söylenen Hadis, geçmişte yaşayan uluların sözlerini ve Arap edip ve büyüklerinin seci ve şiirlerinde kullandıkları tâbirleri ve Müvelledun tabakasından olan

- fehmi, anlama ve ezberlemeden başka bir şeydir". (Haldun, 1982, C.II:443)
13. "Hüner ve sanat ancak öğretmen vasıtasıyla öğrenilebilir". (age, C.II, s.366)
  14. Öğrenme somut olmalıdır. "Bir işi öğretmenden öğrenmek, göz ile görmek ve aletlerle bizzat işleyerek elde etmek bir nesneyi rivayet ve tarif ile öğrenmekten daha faydalıdır".(age,C.II, s.367)
  15. Öğrencilerin birbirleriyle müzakerelere ve münazaralarda bulunmaları yararlıdır. "İlimlerde meleke sahibi olmak için en kolay usul müzakereler ve ilmi münakaşalardır. Meleke tahsilinde en faydalı usül, talebenin birbiriyle derslerini ve ilmi konuları çok ve derin olarak müzakerelere etmesi ve münazaralarda bulunmasıdır". (age,C.II, s.446)

İbn-i Haldun'un yukarıda özetlediğimiz eğitim-öğretime dair görüşleri, döneminde yaşanan sorunlarla ilgilidir. Modern çağa kadar İslam dünyasında eğitim ağırlıklı olarak Kur'an eğitimiyle başlar. Bu geleneğin içinde eğitim-öğretimin nasıl olacağına dair epeyce eserler verildiği bilinmektedir. Bunlar arasında İbn-i Sahnun<sup>9</sup> (817-869), Muhammed-el-Kabisi<sup>10</sup> (936-1012)'nin son-

şair ve ediplerin şiir ve sözlerini ezberlemek zorundadır. Bunların nazım ve nesir şeklinde olan sözlerini ve Arap Edebiyatında kullanılan çeşitlerini çok ezberlemekle insan bir Arap ferdi gibi yetişir. Maksat ve düşündüklerini onların ifade tarzıyla ezberlediği ve işittiği gibi kelimeleri terkip ve ifadede onların üslûplarına riayet eder. Bu ezberleme ve kullanmaya alışmanın bir sonucu olarak Muzar dilinde meleke sahibi olur. Ezberlediği maddeler çoğaldıkça ve kullanılması arttıkça bu melekesi kuvvetlenir." (Haldun, 1982, C.III: 205)

9 İbn-i Sahnun (2009), Eğitim ve Öğretimin Esasları,(Çev: Mehmet Faruk Bayraktar, İstanbul, Marmara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları.

10 Kayravani, Abu'l-Hasan Ali ibn-i Muhammed İbn-i Halef Al-Ma'ruf al-Kâbisial-Fakih al, (1966) İslâmda Öğretmen ve Öğrenci Meselelerine Dair Geniş Risale, (Çev., Süleyman Ates&Hızırrahman R. Öymen), Ankara Üniversitesi Basımevi. Esere şuradan ulaşabilir. <http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/602.pdf>

rakinin öncekini geliştirdiği eserlerde benzer saptamalar bulunmaktadır. Bugünkü Tunus Cumhuriyeti'nin tarihteki başkenti olarak bilinen Kayrevan<sup>11</sup>, fıkıh alanında Maliki mezhebinin merkezi durumundaydı. Haldun'u eğitim-öğretim konusunda da Kayrevan ulemasının takipçisi olarak görmek mümkündür.

Haldun'un eğitimin toplumsallığı noktasında söyledikleri yenilikçi görüşler olmakla birlikte öğretimle ilgili düşünceleri tümüyle çağının özelliklerini taşımaktadır. Bugünün kavramlarıyla Haldun'u "öğrenci merkezli" bakış açısına sahip görmek, bugünün eğitim kavramlarını kendisinde aramak, Haldun'u anlama bakımından doğru yaklaşımlar olarak değerlendirilemez. Onun eğitim açısından en önemli katkısı, değişen toplum biçimlerine göre eğitimin değiştiğini gözlemlemiş olmakla kalmayıp bunun nedenlerini tespit etmeye ve açıklamaya çalışmış olmasıdır.

### III. Sonuç

İbn Haldun'nun Mukaddime'de geliştirdiği tarih anlayışı, toplumsal değişme analizi onu haklı olarak insanlığın düşünce dünyasını sıçratanlar arasına koyar ve kendisinden öncekilerden ayırır. Haldun, Mukaddime'yi yazarken özgün bir metin yazdığının farkındadır. En azından İlm-ul Umran'ı açıklarken bu tavrını açıkça gösterir. Mukaddime'de ismi anılan yazarlar dikkate alındığında görülür ki İbn Haldun kendinden önce Akdeniz çevresindeki düşünce dünyasının tüm eserlerine, bilgisine hakimdir. Ulaştığı toplum analizi, bu büyük bilgi havuzunun 14. yüz yıldaki sentezidir.

Buna rağmen, İbn Haldun, çağının, yaşadığı toplumun dışında kalan biridir. O toplumun geleneksel yapısının aktif bir üyesidir. Özellikle din adamı kimliğinin etkileri çok belirgindir. Öyle ki Mukaddime'deki bazı konularda onun

11 Kayrevan, Tunus'un başkenti Tunus şehrinin 150 km kadar güneyinde bulunmaktadır.

geleneksel, tutucu bir dini geleneğin savunucusu olduğunu görürüz. Hatta bu savunma öyle ileridir ki kendisinden önce benimsenmiş rasyonel tutumları dahi reddetmeye gidecek kadar ileridir. İbn Haldun'un kimliğinin bir yönü de onun bu "ortodoks muhafazakar"lığıdır. (Dale, 2018:112-118)

Eğitimle ilgili görüşlerinde de Haldun'un yenilikçi yanı sınırlıdır. Özellikle öğretim teknikleri konusundaki düşünceleri kendisinden önceki geleneğin devamı niteliğindedir. Aynı zamanda da içinde bulunduğu toplumun 14. yüzyıla kadar getirdiği eğitim anlayışı-

# BERTOLT BRECHT, ÖĞRETİ OYUNLARI VE BİR KISA ÖĞRETİ OYUNU DENEMESİ

Muharrem Demirdiş

muharrem0662@gmail.com

## Giriş

**B**u yazıda önce Brecht ve öğreti oyunları tanıtılmış, ardından da *öğreti oyunları*'nın diyalektik yapısını ve bu yapının eleştirel pedagojide kullanılma olasılığını somutlaştırmak için yaşadığımız dönemin güncelliğine uygun olduğu düşünülen kısa bir öğreti oyunu kaleme alınmıştır.

## BERTOLT BRECHT VE ÖĞRETİ OYUNLARI

Tarih, yaşanan kırılmalarla, sıçramalarla birlikte evrilir, dönüşür; bu dönüşümle birlikte artık yeni olandan söz etmeye başlarız. Yeninin inşa süreci zamana yayılır, bu süreçte yeni birer *eski* ve *yeni*, *önce* ve *sonra* kategorileri, aşamaları ortaya çıkar. Brecht'in hem öğreti oyunları hem de *epik-diyalektik tiyatro* anlayışıyla tiyatroya müdahalesi -ki bunlar hem teatral hem de pedagojik-politik müdahalelerdir- tiyatro tarihinin Brecht öncesi ve sonrası olarak ayrılabilmesini olanaklı kılmıştır. Brecht, görmezden gelenler için dahi tiyatro tarihinde kayıtsız kalınamayan bir isim, bir *estetik-politik kriz alanı* olarak yer alır.

Bertolt Brecht, XX. yüzyılın en büyük tiyatro kuramcılarındandır. Onun geliştirdiği öğreti oyunları (*Lehrstück*)<sup>1</sup> ve

<sup>1</sup> Öğreti oyunları, isimlendirme noktasında hep bir problemle karşılaşmıştır. Brecht'in öğretme ve öğrenmenin bir arada olduğunu vurgulamak için kullandığı *Lehrstück* sözcüğü, Martin Esslin tarafından, onun Brecht: The Man

*epik-diyalektik* tiyatro anlayışı ile mevcut tiyatro anlayışında önemli bir kopuş yaşanmış ve tiyatroya dair yeni tartışmalar başlamıştır. Brecht, mevcut tiyatro anlayışını *burjuva tiyatrosu* olarak değerlendirmiş ve onu tüm biçimleriyle reddetmiştir (Brecht,1990). Bu ret hem içeriğe hem yönetime ilişkindir (Brooker, 2006). Brecht, yeni bir amacın yeni bir sanata yol açacağını ve bu yeni amacın da *pedagoji* olduğunu belirtmiş, “ne öğretilmeli”den ziyade “nasıl ve hangi yollarla öğretilmeli”ye odaklanarak tiyatroya yeni bir bakış getirmiştir (Sezgin, 2015).

Brecht açısından var olanı sürdürmek doğru ve mümkün değildir. *Öğreti oyunları*'nın çıkış noktası da budur. Brecht, Bruegel'in resimlerini incelemiş ve sadece bu resimlerdeki çelişkilerin varlığı değil, bu çelişkilerin birer çelişki olarak kalmaları, resimlerin kendilerinin birer çelişkiye dönüşmeleri de Brecht'te hayranlık uyandırmıştır. Öğreti oyunları da bu açıdan epik oyunlardan farklı olarak değişimin ip uçlarını verme amacını taşımakla birlikte değişimin, diyalektiğin kendisi olmuştur (Avşar, 2015).

and His Works adlı çalışmasında İngilizceye didactic plays olarak çevrilmiş ve bu çeviri, Mueller (2008) gibi tiyatro kuramcıları tarafından eleştirilmiştir. Lehrstücklerle ilgili bu noktada da en önemli katkısı, yine Mueller'in (2008) belirttiği gibi Reiner Steinweg (1969) Das Lehrstück adlı çalışmasıyla yapmıştır. Steinweg, isimlendirme konusuna bir açıklık getirmiştir. Oyunların didaktik amaçla veya propaganda amacıyla yazılmadığını ortaya koymuştur. Öğreti oyunları bugün İngilizcede learning plays sözcüğü ile karşılanmaktadır.

Brecht, *öğreti oyunları*'ni tamamlanmış bir proje olarak düşünmemiş, bu oyunların içerdiği karar aşamasındaki tartışmaları, çözümlenmeden bırakmıştır. Bu çözümleneme durumu, Brecht için amaçlı bir tavidir. Brecht'in diyalektik yöntemi de burada vuku bulmaktadır. Öğreti oyunlarında, seyirci ve oyuncuların dahil olduğu tüm tiyatro uzamının hep hareket halinde oluşu ve oyun sonrasında bir nihayete ulaşmama durumu Brecht'in politik ve estetik seçimidir. Çünkü diyalektik, Brecht için bitmeyen bir *oluş* halidir ve Brecht'in öğreti oyunlarının en genel öğretisi de budur. Karacabey (2006, 47) bu tavrı, "Brecht, nehirde kalma zorunluluğunun farkındadır, nehir kimi şeyleri sürükler, kimi şeyleri de yok eder. Öğretmek isteyen, öğreti'ye de aynı akış içinde bakmayı kavramalıdır. Bütün bunlar öğreti oyunu düşüncesinin arka modelini oluşturur" şeklinde yorumlamıştır. Bu oyunlarda kolektiflik-birey, akıl-duygu gibi karşıtlıklar tartışılmış, amaç-araç ilişkileri, teknolojik ilerlemenin insanlığa faydalı olup olmadığı, hukukun halkın çıkarına hizmet edip etmediği gibi konular ele alınmış, tartışma süreciyle birlikte çelişkilerin kışkırtılması amaçlanmıştır. Bu meseleler genellikle en uca çekilerek bir kriz durumu üzerinden tartışmaya açılmış, henüz erişilmemiş olana özel bir vurgu yapılmıştır. Brecht, *öğreti oyunları*'nda ortak bir *düşünümselliğe* (*reflexivity*) ve praksise davet ettiği seyirci-oyuncuları, politik bir öğretide içinde sabitlememiş, üretici bir eleştirinin doğum yeri olarak gördüğü sahnede; değişmez, sabit addedilenlerin sahneliğini göstermiştir. Bu açıdan sahnede gerçekleşenler, Brecht açısından hep bir *oluşun* devam edeceği yaşamdaki diyalektik çerçevenin değişebilecek parçalarıdır. *Öğreti oyunları*'nın katılımcılara, uzama ve zamana bağlı olarak farklılaşabilmelerinin, öneriler doğrultusunda

yeniden yazılmalarının sebebi de budur.

Brecht *öğreti oyunları*'ni 1926-1933 yılları arasında yazmıştır. Pedagojik amaçlarla yazılan bu oyunlar Önlem, Anlaşma Üzerine Baden Öğreti Oyunu, Lindberghlerin Uçuşu (Brecht bu oyunun adını Lindberghler'in daha sonra nasyonalizme yakınlık duyması sebebi ile *Okyanus Uçuşu* olarak değiştirecektir.), *Evet Diyen- Evet Diyen/Hayır Diyen, Kuraldışı ve Kural, Horasyallılar-Kuriansyallılar ve Sezuan'ın İyi İnsanı*'dır. Bu oyunlarda sahne araçları; konu ve anlatım biçimi gibi yalındır. Oyunlar katı, kapalı bir bütünlük içinde değildir, öyle ki oyunlar episodlar biçiminde dahi oynanabilir. Oyun metninin, müziğin ve tabloların birbirini etkilediği oyunlarda asıl önemli olan, oynayanlar ve çalışma sürecidir.

Brecht değişimden yanadır. Fakat Brecht için değişim, bir gün bir yerde sabitlenecek, sona erecek olan değildir. Sürekli bir aşmanın, oluşan yeni yapıyı da kırmanın söz konusu olduğu bu değişim süreci, *ortak bir iyiye* varma hedefini taşımaktadır. *Ortak iyi* de Brecht için determinist yasalarla varılacak bir yer değil, diyalektiğin yasalarıyla işleyen bir ortak deneyimde -oynayanların birlikte öğrendiği *öğreti oyunları*'ndaki gibi- sürekli sorgulanan, *sorunsallaştırılan* alanların, çelişik durumların dönüşümü ile varılacak ve sonra yeniden aşılabilecek olandır. Steinweg, yaptığı kapsamlı incelemede -*Das Lehrstück<sup>2</sup>- lehrstück*'lerin, politik aksiyonun seyirciler tarafından anlaşılması için yazılmadığını, bir *düşünme metodu* olarak *diyalektik öğrenmeyi* sağlamayı amaçladığını belirtmiştir. *Lehrstück*'ler diyalektik yöntemi, kolektiviteyi, pratik davranmayı, teorik düşünme pratiğini ve sabit bakış açılarını parçalamayı içermektedir (Steinweg, 1969, akt, Mueller, 2008).

<sup>2</sup> Reiner Steinweg, *Das Lehrstück Brechts Theorie einer politisch-ästhetischen Erziehung*, Hardcover, 1969.

Seyirci ve oyuncu ayrımının olmadığı, öğrenmenin birlikte deneyimlendiği (Brecht, 2011) *öğreti oyunları*'nda varılacak ve sonra yeniden aşılacak olan her duruma birlikte, kolektif olarak karar verilmiştir. Verili durumların, uzlaşmaların *negatif diyalektik*<sup>3</sup> (Adorno, 2016) ile reddedildiği *öğreti oyunları*'nda olası her durum, olay tüm yönleriyle (sosyal, siyasal, ekonomik vb.) hep yeniden gözden geçirilmiştir. Öyle ki Brecht'te anlaşma dahi anlaşmamadır ve bu anlaşmama üzerinden gerçeklik yeniden deneyimlenmekte, metinler bittiğinde *anlaşmış olmayı beklemek* anlamsızlaşmaktadır (Karacabey, 2009).

Brecht *öğreti oyunları*'nı profesyonel oyuncular için yazmamıştır. Diyalektik öğrenme sürecinin hazır bilgilerle öğretilemeyeceğini gören Brecht, öğretti oyunları diyalektiğin yasaları ile kurmuştur. Diyalektik *soyutlama* ile kapitalizme içkin hale gelmiş parçaları bütünden soyutlamış ve onların tüm sosyo-ekonomik arka planları ile tartışılmasını sağlamayı amaçlamıştır. İçsel çelişkiler'i görünür kılmış, *özdeşlik*'in barındırdığı çelişik yapıyı gözler önüne sermiş ve sürecin nesnelere oyuna katarak onları *özne*'leştirmiştir.

Brecht için pedagoji önemlidir. Yeni bir dünyaya da ancak yeni bir pedagoji ile varılacaktır (Brecht, 1990). Brecht'in *öğreti oyunları*'nın alt başlıklarındaki "Erkek ve Kız Çocuklar için Radyo Öğreti Oyunu, Okul Operası, Okul Operaları" ifadeleri de bu yeni pedagoji kaygısının somut görünümüdür. Bu oyunlar öğrencilerle de sahnelenmiş, sahnelemeden sonra konular tartışılmış ve öğrencilerden gelen önerilerle oyunlar yeniden yazılmıştır.

<sup>3</sup> Adorno'ya göre Hegelci diyalektik ve determinist yasalar içine hapsedilmiş Marksist diyalektik, nihai bir uzlaşmayı ve pozitif olumlamayı içermektedir. Negatif diyalektik ise ret ile başlamakta ve çelişkilerin sürekliliği ile devam etmektedir. Özdeşleşmenin reddedildiği negatif diyalektik, bir düşünme metodudur. Reddin reddi yeni bir ret ile sürecek ve oluş devam edecektir.

Brecht'in *öğreti oyunları*'nda kullandığı diyalektik, *öğreti oyunları*'nın biçim ve içeriğinin belirleyeni olmuştur. Bu oyunlarda tartışma sürecinin *oluş* hali, tamamlanmamışlık, oyunların açık birer yapıt haline gelişi, oyunların öneriler doğrultusunda ve değişen politik iklime bağlı olarak yeniden yazılmaları, uygulamada seyirci ve oyuncu ayrımının ortadan kaldırılması ve birlikte öğrenmenin önemli oluşu, temaların özdeş olduğu varsayılan ancak çelişki içeren toplumsal-politik alanlardan seçilmesi, sınıfların, güç ve iktidar ilişkilerinin, etik konuların tartışılması, tüm katılımcıların sınanması ve düşünme sürecine katılmaları, oyunlarda bir öğretinin öğretilmesinin değil öğrenme sürecinin diyalektik yapısının belirleyici olması ve aktif bir öğreticinin bulunmaması bu oyunlarda açığa çıkan "diyalektik" biçimin eleştirel pedagoji alanında bir teknik olarak kullanılabiliği noktasında kapıları aralamaktadır.

Aşağıdaki öğretti oyunu denemesi de böyle bir bakışla, eleştirel pedagoji alanına bir teknik öneri -diyalektiği öğretmek yerine yapıyı diyalektikle örmek<sup>4</sup>- sunma kaygısıyla ve Brecht'in güncelliğinin bilinciyle kaleme alınmıştır.

## MESLEK LİSESİ ÖĞRENCİLERİ İÇİN ÖĞRETİ OYUNU DENEMESİ

### RET

*Oyundan sonra tartışmalar ve öneriler eşliğinde oyun yeniden yazılabilir. Oyun boyunca tüm oynayanlarla iletişim halinde olacak bir müzik ekibi oyuna eşlik edecektir.*

**KOROBASI:**Aramızdan biri yenik düştü

Kan verdiği gün öldü

<sup>4</sup> Aksoy, H. H. (2019). Diyalektik. Eleştirel Pedagoji Dergisi, 60, 85-88.

Toprağa verdik onu,  
 Köyüne götürdük,  
 Dağların ardında kalan köyüne  
 Annesi “yiğidim” dedi, “girme toprağın altına”  
 Gömdük onu, sonra yağmur yağdı.  
 Kardeşinin elinde yarım bir topkek vardı.

Koro: Peki hiç suçumuz yok mu bizim?

Açtı, biliyorduk, kanını staja gittiği fabrikada

Emmişlerdi,

Kalanını da başkaları iyi olsun diye verdi dördüncümüz.

İyilik bu mu bilmiyoruz,

İyi olan nedir?

Hiç kimseye zararı olmadan yaşamak iyi olmak mıdır peki?

Kendi halinde bir adem olmak iyi olmak mıdır?

İyi olmak nedir?

Başkaları için yaşamak mı

Kendimiz için yaşamak mı yoksa?

Korobaşı: Şimdi yaşananlardan yola çıkılarak konu tartışılacak.

### MESLEK LİSESİNDE OLAĞAN BİR GÜN

Öğrenciler bir meslek lisesindeki atölyede iş başındadır.

1.Öğretmen: Hadi bakalım, daha hızlı olun. Biliyorsunuz ki dünyamız artık daha hızlı. Geride kalan yok olur, hızlı olan kazanır. Daha askere gideceksiniz, evleneceksiniz, çocuklarınız olacak...İşi ne kadar hızlı yaparsanız, o kadar çabuk iş bulursunuz. Hadi aslanlarım, Ardemir, Boş bizleri bekler. Hepiniz o koca makinelerin birer parçası olacaksınız. Çark öyle hızlı dönecek ki bir de bakmışsınız

baba olmuşsunuz ve oy veriyorsunuz.

1.Öğrenci: Evet öğretmenim, dünya hızlı, hepimiz daha hızlı olmalıyız ve ülkemizin iyiliği için daha çok çalışmalıyız.

2.Öğrenci: Kanımızın son damlasına kadar!

3.Öğrenci: Bütün alinterimizle!

4.Öğrenci: Ben yorgunum öğretmenim, biraz ara verebilir miyiz?

1.Öğretmen: Ara mı? Biz ne konuşuyoruz burada, sen ne soruyorsun evladım! Ara vermek yok, çalışmak var! Hem bugün güzel bir şeye daha imza atacağız. Nedir biliyor musunuz?

2.Öğrenci: Hayır öğretmenim.

1.Öğretmen: Okulumuzda bugün kan bağışısı kampanyası düzenleniyor. Ben de sizi örnek aday öğrenciler olarak gösterdim. Sizin ne vatanperver olduğunuzu hepimiz biliyoruz değil mi?

3.Öğrenci: Evet öğretmenim.

1. Öğretmen: Yarın bir gün savaş çıkarsa kim gidecek?

1.Öğrenci: Biz gideceğiz!

1. Öğretmen: Ülkemiz üzerinde oynanan oyunların hepimiz farkındayız değil mi?

2. Öğrenci: Farkındayız öğretmenim!

1. Öğretmen: Duyamadım!

1.,2.,3. Öğrenci: Farkındayız Öğretmenim!

1. Öğretmen: Allah korusun bir ekonomik kriz yaşasak, bunu kim göğüsleyecek?

1.,2.,3. Öğrenci: Biz göğüsleyeceğiz öğretmenim!

4.Öğrenci: Benim karnım çok aç, kahvaltıda yapamadım. Annem erkenden işe gitti. Büyük binaların boy boy yükseldiği semtlerdeki evleri temizlemeye. Babam gece vardiyasından sonra da devam edecekti işine, kiramızı ödeyemedik.



Evdeki iki dilim ekmeği ve zeytini, küçük kardeşime bıraktım.

1.,2.,3. Öğrenci: Farkındayız öğretmenim! Farkındayız!

Vatan bizden hizmet bekler, çalışmak ister, kan ister.

İyilik ister, hep başkalarının iyiliğini...

Biz çalışırız, çalışırız öğretmenim.

Parçası oluruz makinelerin, lüks otomobillerin

Ve ölü bedenlerin!

1.Öğretmen: Aferin çocuklar, aferin. Biz varsak başkaları var, başkaları varsa biz varız. Hepimiz aynı ulusun, aynı devletin kaynaşmış birer neferiyiz.

Şimdi açtık kime ne?

Biz bizi düşünmedikten sonra kime ne!

Farkındayız öğretmenim! Farkındayız!

Vatan bizden hizmet bekler, çalışmak ister, kan ister.

İyilik ister, hep başkalarının iyiliğini...

Biz çalışırız, çalışırız öğretmenim.

Parçası oluruz makinelerin, lüks otomobillerin

Ve ölü bedenlerin!

## OKUL BAHÇESİNDE KAN TÖRENİ

Koro: Başkaları varsa biz yoktuk

Biz hepimizsek başkaları yoktu.

Çalıştık günlerce, atölyelerde, fabrikalarda

Bazı günler sabahlara kadar çalıştık döner sermaye için

Elimizde bir poşetle halk ekmek kuyruğunda bekledik

Elimizde makinelerin yağları ve narsırlar

Çalıştık bu vatan için, başkaları için.

Sıra kan vermeye geldi, koridorda bekledik

“Ben henüz açım” dedi dördüncümüz, duymadık.

Başkaları iyi olacaktı ya bu bize yetdi.

Gözümüz ve bilincimiz başka bir şey görmüyordu

Kanlarımız, giremediğimiz hastanelerde yatan hastalara gidecekti

Kanlarımız gelecek savaşlardaki yoksul kardeşlerimize gidecekti.

Okul Müdürü: Nice uluslar vardır evlatlarım, yavrularını kanla besler. Biz öyle bir ulusuz ki kanımızla geldik bugünlere. Kanımızdaki yabancı kanları attık, kötü olanı uzaklaştırdık; bir, iri ve diri olduk. Çok şükür ki bugün yüksek yüksek binalarımız, koca koca fabrikalarımız, çocuk işçilerimiz ve yedek işgücümüz var. Biz erkek bir ulusuz, ne yapar eder, ailemize bakarız. Bu bahçede sizi niye mi topladım? Bugün “Ulusumuz İçin Kan Verme Günü”. Hepimiz çok çalıştık biliyorum ve daha da çalışacağız. İlerlemek en büyük hedefimiz. Şimdi sizin vereceğiniz kanlarla askerlerimiz iyileşecek, hastalarımız evlerine dönecek, cephedekiler daha bir güvenle silaha sarılacak. Zor günlerden geçiyoruz, çok zor...Ama atlatacağız, üzülmeyin çocuklarım.

2. Öğretmen: Çok duygulandım Müdür Bey, izniniz olursa ben de bir iki kelam etmek istiyorum.

Okul Müdürü: Ben de ağlamak istiyorum odamda. Bu mert delikanlıların kan vermek için sıraya girişi çok duygulandırdı beni. İzninizle. (Çıkar)

2. Öğretmen: Çocuklar...

4.Öğrenci: Çok açım çok...

2. Öğretmen: Çocuklar, mert çocuklar... Biliyor musunuz bu vatan nasıl ayakta duruyor? Bu koca sanayimiz yoluna nasıl devam ediyor?

4. Öğrenci: Dinlemeye devam edemeyeceğim çok açım...

1. Öğrenci: Bizim sayemizde öğretmenim, bizim kanımızla...

2. Öğretmen: Aferin delikanlı. Sen işte hepimizin onur duyduğu bir öğrencisin. Melekler alnından öpüyor şimdi seni. Hadi çocuklar, alkışlayın arkadaşınızı! (Alkış) Diğer bir mevzuya gelince... Kan verdikten sonra hepinize Kurum tarafından meyve suyu ve topkek dağıtılacak. Fazla almayın ama, hepsinde tüyü bitmemiş yetimin hakkı vardır. Almazsınız değil mi?

Hep Birlikte: Almayız öğretmenim! Hepsinde tüyü bitmemiş yetimin hakkı vardır.

2. Öğretmen: Aferin size aslanlarım.

4. Öğrenci: Çok açım ben, kan vermem olmaz mı?

2. Öğretmen: Kanını ver evladım. Kan kutsaldır. Bu kutsallıkla da karnın doyar ama biz yine de topkek ve meyve suyu vereceğiz sana.

### **KAN BAĞIŞI SONRASI**

1.Öğrenci: Topkek de çok güzelmiş.

2.Öğrenci: Benim meyve suyum portakallı, seninki ne'li?

3.Öğrenci: Kayıslı.

4.Öğrenci: Midem bulanıyor.

2.Öğrenci: Benimki bayram ediyor.

3.Öğrenci: Al benden de o kadar.

1. Öğrenci: La bebe, ne mızumsuzsun sen, yoksa sevmiyor musun ülkemizi, sanayimizi?

4.Öğrenci: Benim karnım çok açtı. Sabah da bir şey yememiştim. Kalan iki dilim ekmeği de kardeşime bırakmıştım. Şimdi iki ders daha var. Masaların yetişmesi gerekiyor değil mi? Ama ben nasıl çalışacağım bilmiyorum. Ellerim çekiç tutmaz ki? Gözümü de kaynak makinesi aldı.

3.Öğrenci: Bakın kimler geliyor, nifakçılar yine. Bozguncular.

5.Öğrenci: Kanınızı verdiniz mi yamyamlara?

3.Öğrenci: Doğru konuş, ağzını burnunu kırarım senin! Biz ülkemizi seviyoruz oğlum, fabrikalarımızı, gelişen sanayimizi seviyoruz.

6.Öğrenci: Peki ne düşünüyor sana o fabrikalardan...Önce staj, şansın yaver giderse asgari ücret, bir de çocuğun olursa çocuk parası...Kıranı ödeyebilecek misin peki, çocuğun yeterince beslenebilecek mi, fabrika sahiplerinin çocuklarının gittikleri okullara gidebilecek mi?

2.Öğrenci: İnsan şükretmesini bilmeli.

7.Öğrenci: Karnımız doyunca, ısınınca şükrederiz elbet.

1.Öğrenci: Biz hepimiz biriz, ayrımız gayrımız yok...

8.Öğrenci: O zaman neden paltosuz geliyorsun okula?

6.Öğrenci: Niçin hastanelerde sıra bekliyorsun? Özel muayene olup da çabucak yatsan ya...

7. Öğrenci: Öğlenleri Halkekmeğin önünde niye kuyruğa giriyorsun? Niçin 5 km.lik yolu her gün yürüyerek geliyorsun da özel arabanla gelmiyorsun?

3.Öğrenci: Yakında savaş çıkabilirmiş, teröristler de var...

6.Öğrenci: Besleyin savaşları kanınızla o zaman. Bizim savaşa da fabrika sahiplerine de verecek kanımız yok. Kanı niçin hep biz veriyoruz? Başka bir yıl

da kolejde yapsalar ya şu kan bağıışı gününü. Bizim kanımızla dönüyor dünya, bizim kanımızla sürüyor savaş...Savaşa da biz gideriz, kanı da biz veririz...Nerede burada bütünlük...Hepimiz birsek, bizim de kışın üşümememiz, ev kirası için gece gündüz çalışmamamız, annelerimizin onların tuvaletlerini temizlememesi gerekmez mi?

4. Öğrenci: Ben daha fazla dayanamayacağım. (Bayılır)

### SAVAŞIN, VATANIN VE FABRİKALARIN TÜRKÜSÜ

KORO: Gece gündüz çalışırız savaş için

Gece gündüz çalışırız vatan için

Gece gündüz çalışırız fabrikalar için

Biriz hepimiz

Bu birlik için gideriz staja

Bu birlik için gideriz savaşa

Bu birlik için gece vardiyasına kalırız fabrikalarda

Annelerimiz temizler bu birliğin evini

Babalarımız ekmek yapar bu birlik için

Bu birlik için geliriz bizler meslek lisinesine

Çünkü ülkemizin işçiye de ihtiyacı var.

Ülkemizin ev temizliği yapan gündelikçi annelerimize ihtiyacı vardır.

Fabrikaların kalkınmak için babalarımıza, sonra bize ihtiyacı vardır.

Annemiz sigortasız temizler evleri

Bir gün düşer cam silerken pencereden, tedavi olamaz sigortasızlıktan

Babamız kriz var diye işten çıkarılır, atılır bir köşeye.

Biz staja gideriz, alırız asgari ücretin

üçte birini.

Kardeşlerimiz düşer bizim geldiğimiz okulun yoluna.

Kan veririz sonra, kanımızla besleriz bu hayatı.

Kimimiz yoluna devam eder

Kimimiz düşer kanını verdikten sonra.

Korobaşı: 4. Öğrenci'ye niçin sahip çıkmadınız! O ölü şimdi. Toprağın altında. Artık elleri çekiç tutmayacak. O eller temizlemeyecek kirli atölyeleri. Gözleri yarın açılmayacak hayata.

6.Öğrenci: Gözlerinde karalar vardır şimdi.

7. Öğrenci: Elleri toprak topraktır.

8.Öğrenci: Umudu yağmurlarda ıslanmıştır.

6.Öğrenci: Halbuki "açım" demişti. Kan verdikten sonra da bayıldı. Evine götürdük müdürün arabası ile. Müdür girmedik. Teşekkür plaketini almaya gidecekti.

7.Öğrenci: Eve girdik. Biraz ayıldı. Dolabı açtık.

8.Öğrenci: İki dilim ekmek, biraz zeytin.

1. Öğrenci: Peynir yok muydu?

6.Öğrenci: Yoktu.

2. Öğrenci: Pekmez, bal?

7.Öğrenci: Yoktu.

3.Öğrenci: Ya süt?

5.Öğrenci: Yoktu.

3.Öğrenci: Hepimiz birdik. İyi beslenmeli dedik. Paralarımızı birleştirdik. Bal alamadık. Süt alamadık. Reçel alamadık. Sadece bir ekmek almaya yetti paramız.

9. Öğrenci: Sonra uzandı yatağına arkadaşımız. Gözlerini yumdu. Derin bir nefes aldı. Bir daha almadı.

Doktor Raporu: Bünyesi çok zayıf olan 4.öğrenci kan verdikten sonra, yeterince beslenemediği için septik bir şok yaşamış, hayatını kaybetmiştir. Başımız sağ olsun.

TV Haberi: “Ulusumuz için Kan Verme Günü’nde, öğretmenlerinin uyarılarını dinlemeyerek ulusumuz, savaşlarımız ve yükselen sanayimiz için kan vermek isteyen meslek lisesi öğrencisi hayatını kaybetmiştir. Başımız sağ olsun.

Koro: İnsanlar yaşamalı, ama nasıl?

Biriz diyoruz ama biz kimiz?

Karnımız tok değilse niye hala kanımızı veririz?

Üstümüzde paltomuz yoksa,

Aynı gemide miyiz?

Birimiz ayrıldı aramızdan.

Artık gelmeyecek okulumuza

Onu kente gömecek mezar yeri parasını bulamadı babası

Götürdük köylerine.

Topkekini yememişti 4.öğrenci

Ölmeden önceki son sözleri

Onu kardeşime verin oldu.

Sonra derin bir nefes aldı.

Ve şöyle sordu:

Biz bir miyiz?

Bir daha almadı nefes.

Bunlar son sözleri oldu.

Sorarız size?

Biz bir miyiz?

Bir miyiz?

Bir miyiz?

## OLAĞAN GÜNLER

1.,2.,3. Öğrenci: Biz okula dönmek zo-

rundayız.

5. Öğrenci: Niçin? Bugün kalsaydınız.

2. Öğrenci: Yarın staja gitmem gerekiyor.

1. Öğrenci: Benim de yarın döner sermayede çalışmam gerek.

3. Öğrenci: Dördüncümüz için çok üzüldüm ama elimizden de başka bir şey gelmez ki...Hem akşam işe gitmem gerekiyor.

6.Öğrenci: Biz de artık bizimlesiniz diye düşünmüştük.

7.Öğrenci: Aramızda, artık hep birlikte mücadele ederiz, hep birlikte karşı koyarız diye konuşmuştuk.

8.Öğrenci: Bize katılmıştınız oysa!

1.Öğrenci: Hayır!

2. Öğrenci: Hayır!

3.Öğrenci: Hayır!

1. Öğrenci: Sizin sadece duygunuza katıldık.

2. Öğrenci: Dördüncümüz birdenbire ölünce çok üzüldüm.

3. Öğrenci: Al benden de o kadar. Burnum sızladı.

1.,2.,3. Öğrenci: Ama sizden değiliz asla.

1.Öğrenci: Asla!

2. Öğrenci: Asla!

3.Öğrenci: Asla!

Koro: Sadece duygular yeter mi reddetmek için?

Değişim duyguda mı başlamalı bilinçte mi kök salmalı?

Ya da her ikisinde başlamalı ve birlikte mi sarmalı dünyayı?

Yarını beklemeden yola koyuldu reddetmeyenler

Peki reddedenler nasıl ulaşacak onlara?

Sadece reddetmek yeter mi dünyayı değiştirmeye?

Size bir öykü anlattık.

Meslek lisesindeki olağan günlerin öyküsünü.

*Alışılmış olanı, olageleni gördünüz.  
Ama sizden şunu rica ediyoruz:*

*Yabancı olmayanı yadırgatıcı bulun!*

*Alışılmış olanı açıklanamaz bulun!*

*Olağan olan sizi şaşırtmak.*

*Kuralı, kötüye kullanım olarak değerlendirin*

*Ve kötüye kullanımı saptadığınız anda*

*Çaresini bulun!<sup>5</sup> (Brecht, 2003, 352)*

## MESLEK LİSESİNDE OLAĞAN BİR GÜN

Sahnede bir atölyede çalışan 1.,2. 3. öğrenciyi görürüz. Diğer öğrenciler onlara bakmaktadır.

## KAYNAKLAR

Adorno, T. W. (2017). *Otoritaryen Kişilik Üzerine.Niteliksel İdeoloji İncelemeleri*. (D. Şahiner, Çev.). İstanbul: Sel Yayınları.

Adorno, T. W. (2016). *Negatif Diyalektik*. (Ş. Öztürk, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.

Avşar, R.E. (2015). Kendiliğin Yok Edilişi: Brecht'in Lehrstück'lerinde Anti-Kartezyen Bir Epistemolojinin Tesisi. *İstanbul Üniversitesi Tiyatro Araştırmaları Dergisi*,26, 1-41.

Brecht, B. (1990). *Sanat Üzerine Yazılar*. (K. Şipal, Çev.). İstanbul: Cem Yayınları.

Brecht, B. (2011). *Epik Tiyatro*. (K. Şipal, Çev.). İstanbul: Agora Yayınları.

Booker, P. Key Words in Brecht's Theory and Practice of Theatre. (2006). *The Cambridge Companion to Brecht*. Thomson and Glendry Sacks (Ed.) Cambridge: Cambridge University Press.

Karacabey. S. (2006). Öğreti Oyunu Düşüncesi ve Önlem. *Ankara Üniversitesi Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 21, 45-57.Erişim Adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/13/193/1525.pdf>

Karacabey, S. (2009). *Brecht' ten Sonra*. Ankara: De Ki Yayınları.

Mueller, R. Learning for a New Society: The Lehrstück. P. Thomson and G. Sacks (Ed.), *The Cambridge Companion toBrecht*. (p.101-117) içinde. Cambridge: Cambridge University Press.

Sezgin, B. (2015). *Oyun- Drama- Tiyatro İlişkisi*. İstanbul: BGST Yayınları.

5 İtalik bölüm, Bertolt Brecht'in *Kural Dışı ve Kural* oyunundan eklenmiştir. Brecht, B. (2013). *Bütün Oyunları 3* (A. Selen, Y. Onay, Çev.) İstanbul: Agora Yayınları.

***DOSYA***

**OKULUN DÖNÜŞÜMÜ**

# ÖĞRETMENLERİN GÖZÜNDEN OKUL KÜLTÜRÜNDEKİ DÖNÜŞÜM

*Eleştirel Pedagoji Dergisi olarak, son yıllarda eğitim alanında yaşadığımız dönüşümü ve bunların okul iklimine etkisini öğretmen dostlarımızla<sup>1</sup> konuştuk. Müfredatın ve ders kitaplarının dönüşümünden, okul ikliminde ortaya çıkan yeni değerlere, öğrencilerin sorunlarından, öğretmenlik mesleğinin dönüşümüne ve sendikal örgütlenmeye kadar birçok önemli konuyu öğretmenlerin deneyimlerinden ve gözlemlerinden yola çıkarak değerlendirdik. Gördük ki; eğitim alanında yaşanan her dönüşüm, okulda, sınıfta, ders kitabında, bir panoda ya da bir etkinlikte karşımıza çıkıyor ve mesleki yaşamlarımızı derinden etkiliyor. Yine gördük ki; okullarda, sınıflarda tek tek yaşadığımız, çoğu zaman kendimizi yalnız, çaresiz hissettiğimiz sorunlar aslında hepimizin yaşadığı ortak sorunlar... Bu bağlamda, yaşadıkları tüm sorunlara rağmen büyük bir özveri ve aydın olma bilinciyle mesleğini yapmaya çalışan tüm öğretmenlere ve değerli görüşleriyle söyleşiye katkıda bulunan öğretmenlerimize teşekkür eder, okullarda umudu örgütleyecek keyifli bir okuma dileriz...*

## Müfredatın dönüşümü ve okul iklimine yansımaları

- Okul dönüşümü dediğimiz zaman çok geniş bir yelpazeden, eğitim sisteminin tamamının dönüşümünden bahsediyoruz. Bu dönüşüm okulun mekânsal dönüşümünden müfredattaki değişikliklere, öğrenci-öğretmen ilişkilerine kadar birçok önemli faktörü içeriyor ve biz öğretmenleri de etkiliyor. Bu dönüşümü temelde iki başlık altında değerlendirmek mümkün: Birincisi, özellikle 1980'den sonra başlayan ve son dönemdeki uygulamalarla daha da artan piyasalaşma. Piyasalaşma dediğimiz zaman sadece özel okulların sayısının artmasından bahsetmiyoruz. Kamu okullarının içerisinde de bir özelleştirme söz konusu. Okulun kırtasiye ve temizlik ihtiyaçları için para toplanmasından, temizlik hizmetlerinin velilerin üzerine yıkılmasına; fotokopi için kağıt istenmesine kadar kamu okullarının içinde verilen hizmetlerin de özelleştirildiği ya da hizmetlerin niteliğinin

velilerin desteğine bırakıldığı görülüyor. Eğitimde dönüşümün bir diğer önemli boyutu da dinselleşme. Burada da özellikle, 4+4+4 yasasından sonra zorunlu din dersleri, imam hatiplişme, zorunlu "seçmeli" hale getirilen din dersleri öne çıkıyor. Bu dönüşümü öncelikle müfredat değişimleri üzerinden konuşmaya başlamak mümkün. Hepimizin bildiği gibi, AKP'nin 2002'de iktidara gelmesinden sonra iki köklü müfredat değişikliği yapıldı. Bunlardan ilki, 2005 yılında yapılmıştı ve programlar yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde güncellenmişti. Bir diğeri de 2017'de yapıldı. 2017'de yapılan değişikliğin dinselleşmeyi bir adım daha ileriye taşıdığını iddia etmek mümkün. Çünkü bu değişiklikte değerler eğitimi de müfredata dahil edildi. Bu bağlamda belki müfredat değişikliği üzerinden başlamak ve kendi branşlarımızda müfredatla ilgili ne tür değişikliklerle karşı karşıya kaldığımızı konuşmak yararlı olacak. (N.K.)

- Ben edebiyat dersi ile başlayabiliyim. En çok dikkatimi çeken şey, ders kitaplarında kullanılan metinlerdeki değişim... Açıkçası ders kitaplarını elimde dahi almak istemiyorum ve olabilirdiğince daha uygun metinler seçmeye çalışıyorum. Ama ortak sınav diye de bir gerçeklik var, bir şekilde diğer zümre arkadaşlarımızla paralel ilerlemek zorundayız. En basitinden geçen hafta derste yaşadığım bir olayı anlatayım; öğretici metin türlerine örnek olarak "sohbet ve fıkrâ" türünü işliyoruz. Sohbet türü için, "Ramazan Sohbetleri" adlı bir kitaptan "Trakya'da Zenginlerin İftar Sofrası" diye bir metin seçilmiş. Metinde Kuran'dan ayetler var. Arapça ve Farsça tamlamalar çok yoğun kullanılmış. Doğrudan Kuran'dan alıntılanan "sizleri biz doyurduk" şeklinde cümleler var. Çocuklar çok şaşırdılar. Üstelik çok büyük bir kısmı muhafazakâr ailelerden geliyor. Buna rağmen kitapta böyle bir metnin olmasına itiraz ettiler ve "hocam biz bunu anlayamadık" dediler. "Dili çok ağır, bu türü öğrenelim diye yapmışlar ama sürekli dini söylemler var" dediler. Bu metinde güya yardımseverliğe vurgu yapılıyor. Ama eğer "yardımseverlik" "sizlerin karnını biz doyurduk" gibi dini bir atıfla ön plana çıkarılmaya çalışılıyorsa, din yoksa yardımseverlik yok mudur? Maalesef böyle bir durum ortaya çıkıyor. Müfredatta yapılan son değişikliklerle karşımıza çıkan manzara tam olarak bu. (G.Ö.)

- Ben müfredattaki dinselleşmeden önce aslında müfredatın tamamına dair daha temel problemler olduğunu düşünüyorum. Yani müfredatta yoğun bir ayrımcılık olduğunu düşünüyorum. Bazı toplum kesimlerinin görülmemesi, temsil edilmemesi, onların yok sayılması ile ilgili bilinçli bir tutumun olduğunu görüyorum. Bu bağlamda cinsiyet eşitsizliği, etnik ayrımcılık, mezhepsel ayrımcılık ve sınıf temelli yaklaşım açısından

eşitsizlikler mevcut. Bugünkü müfredat, sadece bu dönemin değil, geçmişten gelen bir politik tutumun yansıması ve resmi bağlamda ilerliyor. Bu resmi bağlam içerisinde olmaması gereken her şey dışarıda tutularak, müfredat bunun üzerine kuruluyor ve dinselleşmeyle çerçevesleniyor. Böylece dinselleşmeyle ilgili ciddi bir adım atılıyor. Bu adım biraz önce dile getirildiği gibi, branşlar, disiplinler bazında açıkça görülüyor ve tüm eğitim kademelerinde hızla yaygınlaşıyor. İlkokul kitaplarında da benzer şeylerle karşılaşılabilir. Örneğin şu anki ilkokul matematik kitaplarından birinde bir problem şöyle kuruluyor: "Hüseyin amca camiye giderken 30 adım atıyor, daha sonra camiden dönerken şuraya uğrarsa toplamda kaç adım atmış olur?" Buna benzer birçok örnek bulabilirsiniz. Son yıllarda ders kitaplarındaki görseller de değişti. Örneğin bir görselde bir araştırmacıdan bahsediliyor ve türbanlı olarak resmedilmiş, yine sınıftaki öğretmen figürü koyu renk kıyafetler giymiş ve başı örtülü bir biçimde resmedilmiş. Aslında bu bir problem; bu bir sorun çözme biçimi olamaz. Ne yaptıklarını bilememenin, bir arayışın ürünleri gibi geliyor. Ben yaşamın içinde var olan gerçekliklere karşı değilim. Ama ideolojik dönüşümü bunlar üzerinden kurma çabası, bana çok küçük ve sığ bir düşünce biçimi olarak geliyor. (A.C.)

- Şöyle de olabilir: Bu kitapları yazanlar da sonuç olarak öğretmenler. Ama kitabın yayınlanması için Talim Terbiye Kurulu'nun onayının alınması gerekiyor. Belki de kitapların onaylanması için belli şeylere "dikkat" ediliyordur. Örneğin türbanlı bir figür resmedildiği zaman kitabın onay alması kolaylaşıyor olabilir. Dolayısıyla burada dinselleşmeyle birlikte piyasalaştırma ve kapitalizme evrilme meselesi de var. Bu tartışmadan bağımsız düşünmemek lazım. Bütün her şeyi olduğu gibi dinselleşmeyi



de kapitalizme uydurma, bu bağlamda rant elde etme çabası. Bu tür figürlerin kullanılmasının böyle bir yönü de olabilir. Olaylara dinselleştirme perspektifinden ziyade sınıfsal bir gözlemlerle bakmak gerekliliğinden bahsediyorum. (H.Y.T.)

- Bunlar birbirini besleyen süreçler; dinselleştirme süreci kapitalizmden yararlanıyor; kapitalizm de kendini daha yaygın ve meşru hale getirebilmek için dini kullanıyor. Bu anlamda birbirlerinden çok ayrıştırılabilecek süreçler değil aslında. Piyasalaştırma dini çok rahat kullanıyor; az önce ifade edildiği gibi, dini kullanarak bir kitabın Talim Terbiye Kurulundan geçirebileceği düşünülüyor. Diğer yandan gelen kitabın dini figürler içermesi olumlu bir etken olarak görülebiliyor ve kitaba onay veriliyor. (N.K.)

- İki boyutu da gözden kaçırmamak gerekiyor. İlki; kitap basımıyla ilgili birilerine rant alanı açılıyor ve bakanlık bunu kendi yandaş çevresi lehine kullanarak iktidara bağlı bir sınıf yaratıyor. Böylece az çok nasıl bir kitabın yazılacağına sınırlarını da belirlemiş oluyor. İkincisi ve daha önemlisi; iktidar bilgi üzerinde kendi ideolojik hegemonyasını kurmak istiyor ve okula kendi ideolojisi dışında, kendi tescillediği bilgi dışında bir bilginin girmesini istemiyor. Bu bağlamda özellikle tarih müfredatının da yoğun bir ideolojik yapılandırmanın ürünü olduğunu görüyoruz. İslamcılığın dozunu daha yoğun olduğu, Türklüğün Müslümanlıkla ve yer yer Osmanlılıkla özdeşleştirildiği bir bakış açısının tüm metinlerin satır aralarına işlendiği görülüyor. Örneğin bir padişahın bir toprak parçasını ele geçirdiğinden söz ediliyor, hemen ardından metinle hiç ilgisi olmadığı ve tarihi bir bilgi niteliği taşımadığı halde padişahın “fetihten sonra x camide namaz kıldığı” söyleniyor. Dolayısıyla din ile siyaset sürekli iç içe gösterilerek, teokratik bir devlet yapısı normalleştiriliyor. Türklerin dine verdiği önem ve

Batı'ya karşı ümmetin koruyuculuğunu üstlendiği sürekli vurgulanıyor. Buna karşın sekülerizm, Hıristiyanlığın Protestanlık mezhebiyle ilişkili bir düşünce akımı olarak tanıtılıyor. Osmanlı tarihi ile ilgili Osmanlı'nın aleyhine görünen konular ciddi anlamda sansüre uğrarken, Osmanlı'nın övüldüğü, yüceltildiği bir dil kullanılıyor. O kadar hatasız ve mükemmel bir devlet modeli çiziliyor ki, Osmanlı'nın yıkılışı hep dış dünyadan gelen saldırılara ve olumsuzluklara bağlanıyor. Dolayısıyla iç dinamiklerden kaynaklanan sorunların üzeri örtülüyor. Sansürleme nedeniyle konular arasındaki bağlantılar kopmuş durumda, öğrenciler açısından tüm bilgiler havada kalıyor. Örneğin 2017 müfredatına kadar Osmanlı ile İran arasındaki savaşların temel nedenlerinden biri olarak mezhepsel sorunlar gösterilirken, bu yılın ders kitabında “dini ve sosyal vasıflı yeni bir hareket” tanımlaması yapılıyor ve ısrarla “şii” sözcüğünün kullanımından kaçınılıyor. Tarihimizdeki önemli kırılmalardan olan meşrutiyet yönetimleri ve anayasal sürece geçiş sadece birer cümleyle geçiştirilirken, yakın tarihe ilişkin birçok olay taraflı ve ayrıntılı bir biçimde ele alınıyor. Bir anlamda tarih yeniden yazılıyor. Bu yeniden yazımda kadınlar, toplumsal sınıflar, farklı mezhepler, laik ve demokratik düşünceler dışlanıyor. Bu da yine ağır bir dil üzerine inşa ediliyor. Tıpkı edebiyat kitaplarında olduğu gibi tarih kitaplarında da öğrencilerin anlayamayacağı düzeyde Osmanlıca sözcükler kullanılıyor. (N.D.)

- İngilizce özelinde konuşacak olursak, yabancı dil öğretiminde yabancı kaynakların daha nitelikli olduğu su götürmez bir gerçek. Açıkçası diğer derslerde olduğu gibi, İngilizce öğretiminde de İslam soslu bir müfredatı uygulamaya çalışıyorlar. Ama bu çok mümkün değil, çünkü bir dil kültürüyle birlikte geliyor. Kitabın Alileri Ahmetleri karakter yapıp,

Ramazan Bayramını anlatarak dil öğretmen mümkün değil. Dolayısıyla başka kaynaklar kullanmak zorunda kalıyoruz. Öğrencinin başarısını üniversiteye taşımak için bu zorunlu hale geliyor. Ama örneğin dil sınıfındaki öğrencilere verdiğim testler, neredeyse "illegal belge" olarak görülecek. Hiçbir yardımcı kaynağa izin vermemek, her şeyi ideolojik bir zemine indirgemeye çalışmak gerçekten işimizi yaptırmayacak noktaya geldi artık. Bütün hareket alanımız kısıtlanıyor. Ne oluyoruz? Nereye gidiyoruz? Öğretmen olarak elin kolun bağlı hale geliyor ve öğretmenin teknisyenleşmesi sürecini birebir yaşıyoruz. Hala sınıfta bir özerkliğimiz olduğuna inanıyorum ve bunu korumaya çalışıyorum ama sıkıştırma sıkıştırma bizleri başka bir şeye dönüştürmeye çalışıyorlar. (Z.A.)

- Benzer sorunları aynı branşın öğretmeni olarak ben de yaşıyorum. Bir de öğretmen kılavuz kitapları meselesi var. Kendi başına çok kısıtlayıcı olan, öğretmeni robotlaştıran, dersin hangi saniyesinde ne söyleneceğini belirleyen kitaplar. Eğer bu kitabı birebir uygulayacak olursan sınıf içi özerkliğini tamamen kaybediyorsun. Öğretmenin sınıf içinde bir özerkliği, kullanacağı metinlerin seçiminde, uygun materyallerin tasarımında bir hareket alanı olmalı. Şimdilerde bırakın kaynak kitap almayı, fotokopi çekmenin bile yasaklandığı bir süreçten geçiyoruz. Sözünü ettiğim, çocuklara kaynak kitap almaları için bir dayatmada bulunmak değil, buna zaten karşıyım. Ama en azından fotokopiyle bir kaynak çeşitliliği sunulabilir. Dolayısıyla öğretmenin kitap seçme, kaynak belirleme hakkının elinden alındığı bir dönemden geçiyoruz. Bu nedenle öğrencilere ücretsiz kitap dağıtılmasını, öğrenciyi bir ekonomik yükten kurtarmaktan ziyade, bilgiyi kontrol mekanizması olarak görüyorum. (N.K.)

## Değerlerin dönüşümü ve okulda üretilen "yeni değerler"

- Devletin belli politik itkileri belirleme erkini elinde tuttuğu bir sistem içerisinde bu hep olagelen bir şeydi, çok yeni bir durum değil. Ama bu son dönemde politik müdahalenin çok daha yoğun olduğunu, devlet eliyle yeni bir bilgi biçiminin üretilmeye çalışıldığını söyleyebiliriz. Ayrıca direkt müdahale olmasa bile, alanda bulunanların bu etkileşim içerisinde kendiliklerinden onun sürdürücüsü gibi hissetmeleri ya da o alanın dışına taşarlarsa başlarına bir şey gelecek duygusu ve korkusu içinde hareket etmeleri de mümkün olabiliyor. Dolayısıyla politik müdahalenin ötesinde, sınıf içerisinde özerkliğini koruması gereken öğretmenler de belirli konulara girmekten çekinebiliyor, belli kitapları tartışmaktan, çocuklarla buluşturmadan endişe duyabiliyorlar. İkincisi, son dönemdeki yaklaşım, ezberci, resmi bilgiyi aktarma kaygısıyla ortaya çıkan bir yaklaşım. Yukarıdan bir emir geliyor, "dindar bir nesil yetiştireceğiz" deniliyor ve herkes masa başına oturup bu nasıl olacak üzerine kafa yormaya başlıyor. Örneğin değerler eğitimi verelim deniliyor; vatanseverlik, saygı, sevgi vb. değerler ders kitaplarının içine yerleştiriliyor, panolar hazırlanıyor, fotokopiler dağıtılıyor vs. Oysa yaşam öğretileri bunların kişiye söylenmesiyle gerçekleşen şeyler değildir. Yardımseverlik duygusunu, bu sözcüğü tanımlayarak öğretemeyiz. Bunun yaşamın akışında olması, öğrencinin görmesi, yaşaması gerekir. Bu nedenle böyle bir süreç, asıl bilginin hiçbir zaman ortaya çıkmayacağı bir sürece dönüşecektir. Bilginin değerli olduğuna inanıyorum, bilgi özgülleştiricidir ama bilgi dediğimiz şey slogan değildir. Tek bir bakış açısından dayatılan bir şey hiç değildir. Çok farklı bakış açıları gerektirir. Devlet müfredatı belirleme yetkisini elinde tutuyor-

sa, ders kitaplarını oluştururken kendi kriterleri dışındaki beklentileri görmezden geliyorsa ya da insanlar devletin ve iktidarın beklentilerinin neler olduğu kaygısı içerisinde hareket ediyorsa-bunlar öğretmen de olabilirler, kitap yazarları da olabilirler- sonuçta ulaşılacak yer kısırlaştırılmış, eğitim tartışmalarının yürümediği, gerçekçi bilginin ortaya çıkarılmadığı bir süreç olacaktır. Okullarda tam da bu süreci yaşıyoruz şu anda. (A.C.)

- Gerçekten de bizim kuşağa eğitim süreçlerinde hiçbir zaman, örneğin yardımseverlik şudur, eşitlik budur, adalet budur diye öğretilmedi. Tanımları verilmedi. Hayatın doğal akışı içerisinde gördük, öğrendik bunları. Şimdi uygulamaya konulan değerler eğitimi ile birlikte tam tersi bir şekilde, hayatın o doğal akışında öğrendiğimiz şeylerin de tam tersi bir yönde çözülmeye uğradığını düşünüyorum. Meslek lisesinde çalıştığım için biz akademik dünyanın biraz uzağında kalıyoruz. Bu nedenle sınav odaklı bir eğitimden de uzağız. Benim öğrencilerimle ilgili yaşadığım en önemli problem, “iyi bir insan nasıl olunur” üzerinden bir mücadele yürütmek. Öyle büyük bir çözüme var ki, dini değerleri zaten bir tarafa koyuyorum, çünkü çok dindar olduklarını iddia etmelerine rağmen, dini değerlerin de çok uzağındalar. İnsani değerler de tamamen çözülmeye uğramış durumda. Okulun bulunduğu bölge ve sosyo-kültürel yapısı itibarıyla en önemli şey “güç”. Otorite kimdeyse, güç kimdeyse onun yanındalar. Ezen ezilen ilişkisinden bahsediyoruz ya, ben çocuklarım ezildiği için üzülüyorum, genel anlamda sohbetlerimizde parçalanmış aileler, yoksulluk, başka başka sebeplerden ezilen konumunda oldukları için üzülüyorum ama çocuklar üzülme yerine bir an önce ezen pozisyonuna geçme çabası içindeler. Dolayısıyla insanlığı

dair bir hayal koyamıyorum çocuğun önüne. “Bak çocuğum sen okursan, zihnini, bakış açını değiştirirsen, şu yoldan da gidersen böyle olur”u çocuğa aktaramıyorum. Örneğin “dikilmek” dedikleri bir fiil var, suç işlenirken gözcülük yapmak anlamına geliyormuş. “Ben bir gece dikilince 200 lira para kazanıyorum, okuyup da ne olacak, bakış açımı geliştirmemin ne gereği var” şeklinde düşünceleri var. Asla ezilen olmakla ilgili sıkıntıları yok, en kolay yoldan nasıl ezen rolüne geçirim derdindeler. Bu bağlamda siyasilerin konuşma dili de doğrudan çocuklarda karşılığını buluyor. “Sen kimsin ya, sen nerden bileceksin? Doktor değil mi? Öğretmen değil mi?” şeklindeki bütün meslek gruplarına dair itibarsızlaştırma had safhada. (G.Ö)

- Siyasi iklim buna yol açıyor zaten. Çünkü maalesef cehaletin, kolay yoldan para kazanmanın yüceltildiği bir dönemdeyiz. Bilginin, aydın olmanın, erdemli olmanın, adil olmanın, çalışkan olmanın, ahlaklı olmanın tamamen değersizleştirildiği, işlevsel bulunmadığı; gerekirse sahtekarlık yaparak da olsa cebini doldurmanın, mevki makam kazanmanın kutsandığı zamanlardayız. Bir rektörün bile “ben bu ülkede en çok cahillere güveniyorum, ülkenin geleceği için daha cahil nesiller lazım” dediği bir ülkede yaşıyoruz. Bizlerin öğrencilik süreçlerimizde doğru bilgiyle karşılaşma şansımız daha yüksekti. Ama şimdiki çocukların bu şansı çok sınırlı. Okulda, televizyon programlarında, sosyal medyada, sokakta, hatta belki rol model olarak gördüğü siyasiler dünyasında hep bu çürümüşlüğü görüyor, aynı manzarayla karşılaşılıyor ve normal olanın bu olduğunu düşünüyor bir süre sonra. Aile çok ilgili değilse ve çocuğu yönlendirmiyorsa; öğretmen yönlendirici, aydınlatıcı bir rol üstlenmiyorsa çocuğun doğru bilgiyle, insanlık değer-

leriyle karşılaşması çok zor. Kendi çalıştığım okul çevresinden de biliyorum. Benzer şeyler bilimsel bilgi bağlamında da geçerli. Örneğin bir öğrenci 12 yıllık eğitim hayatı boyunca evrim bilgisiyle karşılaşmıyorsa ya da karşılaştığında da bunu reddeden, yasak sayan, günah sayan bir dil üzerinden okuyorsa, bu telafi edilemez bir eksikliğe dönüşüyor ve bazı bilgiler, davranış ve kişilik örüntüleri çocuklar açısından ulaşılamaz hale geliyor (N.D.)

- Bu kimlik yitimidir aslında. İçinde duyguları, itirazları, soruları barındıran bir kimlikten çok kendisini iktidarla, iktidarın diliyle özdeşleştirmiş, o kapsamda hazırola geçen, hızlı bir şekilde ezen pozisyonuna geçmeyi hayal eden bir düşünce sistemi. Aslında bu bireyin yok olmasıyla ilgili bir durum. Bizim aslında kimlik dediğimiz şey nasıl ortaya çıkıyor, bu süreçte birey nelerden besleniyor? Birey sadece verili bilgiyi alıp, onu doğru kabul ettiğinde, verilen rolleri oynamak dışında kendisi için bir alan açamıyor. Sorgulamaksızın yerine getiren bir askere dönüşüyor. Oysa birey çok farklı kaynaklardan, bakış açılarından beslendiğinde ve kendi bilgisini yapılandırmaya başladığında; o bilgi üzerinden kimliğini oluşturuyor ve bir anlamda kendini gerçekleştirmiş oluyor. Ancak son dönemlerde maalesef toplumda hangi kademede ya da hangi işi yapıyor olursa olsun, bireylerin kendilerine dair bir bilgi alanı, yaşam alanı, tartışma alanı, üretim alanı yaratmanın uzağında olduğu görülüyor. Bunun yerine hızlı bir şekilde uyum gösteren, kaygı ve korkuyla hareket eden bireylerin çoğunluk kazandığını görüyoruz. Bu durum doğal olarak hepimizi, toplumu kısırlaştırıyor. Örneğin biz okulda 50 öğretmeniz. 50 “yetişmiş” insan bir araya gelsek ve desek ki “biz çocuklarımızı bilgiyle tanıştırmak istiyoruz, bilgiyi pratik süreçlere dahil etmek istiyoruz.”

Bunu çok rahatlıkla yapabiliriz, ortaya yeni fikirler çıkarabiliriz, resmi söylemi aşabiliriz. Ama kaygılar, çıkarlar, umutsuzluk devreye girdiğinde bu yapılamıyor. (H.Y.T.)

- Tüm bu konuşulanlar çok karanlık, karamsar bir tablo çiziyor. Ama ben kendi okulumdaki gözlemlerim üzerinden düşündüğümde öğrencilerden, genç kuşaklardan hala umutlu olduğumu söyleyebilirim. Çünkü öğrenciler üzerinde kurulan bu dinci ve ideolojik baskı tutmuyor, hatta geri tepiyor bana kalırsa. Üstelik bizim okul oldukça muhafazakar bir bölgede ve kayıt yaptıran öğrencilerin çoğu da imam hatipten geliyor. Ama geldikleri aileler muhafazakar olsa da bütün toplum kesimlerinde olduğu gibi bu çocukların da en büyük hayali iyi bir eğitim almak ve üniversiteye gitmek. Bu nedenle nitelikli, bilimsel bir eğitim talep ediyorlar. Kaldı ki 21. Yüzyılda yaşıyoruz ve bu anlatılanların, dinci-gerici saldırıların çocukların hayatında yer etmesi mümkün görünmüyor. Örneğin derste İngilizce bir video izliyoruz; Amerika'daki muhafazakar Mormon topluluğunu anlatıyor. Teknolojiden uzak, kapalı yaşam biçimlerinden söz ediyor. Ama öğrencilerin videoyla ilgili temel tespitleri şunlar: “Teknolojiden uzak yaşadıklarını iddia ediyorlar ama teknolojiden uzaklaşmıyorlar... Eve telefon almıyorlar ama evin dışındaki telefon kulübesini kullanmak için sıraya giriyorlar... Otomobil kullanmıyorlar ama çalıştıkları iş yerlerinde otomobil var...” Çocuklar bunu bir tutarsızlık, daha da önemlisi bir saçmalık olarak görüyorlar. Dolayısıyla çocukların kafası çok açık. Ailesi ne kadar muhafazakar olursa olsun, çocuk nitelikli bir bilgiyle, samimi bir ilgiyle karşılaştığında, bir soluk alabildiğinde hemen canlanıyor, düşünceleri gelişiyor. Görmek, öğrenmek, konuşmak istiyor. Bu da içinde yaşadığımız çağın getirdiği bir şans olabilir. (Z.A.)

- Ne bekliyoruz ki zaten. Çocuğun bir gerçekliği var. İçinde olduğumuz tarihsel bir gerçeklik var. Ellerinden hiç bırakmadıkları, telefonları, bilgisayarları var. Çok sınırlandırılmış bir bilgiyi çocuğa boca ettiğimizde elbette buna itiraz edecek, ediyorlar da... Çocuğu var olan gerçeklikten yalıtılmış bir biçimde eğitmeye çalıştığınızda, onu sadece papağanlaştırmış oluyorsunuz. Çocuğa inanmadığı şeyleri öğretmiş oluyorsunuz. Çocuk aktardıklarınızı, müfredatın uygun gördüğü şeyleri belki öğreniyor ama içten içe de kızıyor, sorguluyor. Bu hem eğitimci için hem de öğrenci için ikiye bölünmüş bir süreç yaratır. Ben sınıfta işlediğim her konuda, ders başlığı ne olursa olsun; çocuğun sorduğu soruyu ya da bizim açtığımız tartışmaları çok daha değerli buluyorum. Çünkü çocuk, onu kendi ihtiyacı olarak görüyor ve konuya dahil oluyor. Tartışmak istiyor, düşüncelerini dile getirmek istiyor. Ama orada “durun arkadaşlar, ben anlatacağım, siz dinleyeceksiniz” dediğinizde her şey griye dönüşüyor. Dolayısıyla iş dönüp dolaşıp öğretmene, öğretmenin niteliğine geliyor. Ama tabii öğretmeni aşan, eğitim sisteminden, sınav sisteminden, ailelerle ilişkilerden kaynaklanan sorunlar da var. (A.C.)

### **Dönüşen okul ikliminde öğrencilerin sorunları**

- Benim en çok gözlemlediğim, şu anda öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkilerinde yaşadıkları problemler. Bunun temel nedeni de yabancılaşma: Birbirlerine yabancılaşma, hayata yabancılaşma, ailelerine yabancılaşma. Özellikle aileleriyle ilişkilerinin çok sınırlı düzeyde olduğunu gözlemliyorum. Ailelerin çocuklardan beklentileri: “Sen çalışmalı-

sın, okumalısın ve başarılı olmalısın. Sen bu kadarsın; başarı varsa sen varsın, başarı yoksa yoksun” tarzında. Bu nedenle çocuklar da en çok yalnızlıktan şikayetçiler. Birbirleriyle karşılaştırılmaktan, bir rekabet dayatmasından şikayetçiler. Diğer arkadaşlarıyla benzer sorunlar yaşıyorlar ama birbirlerinin farkında değiller, birbirlerini görmüyorlar bile. Çünkü sınav rekabeti üzerine kurulu bir sistem, zorunlu olarak yabancılaştırır. Siz diğerlerini aşmak, geride bırakmak zorundasınızdır. Tabii eğitim süreçlerinde aktarılan bilgi de bir yabancılaşmaya neden oluyor. Öğrencileri otoriter bir dilin tekrarlayıcısı haline getiriyor; insanlığa, iyiliğe, güzelliğe ilişkin kavramları dışlıyor. Örneğin bir öğrencim ders sırasında: “Dünyada birkaç ülke yeter aslında, diğerlerine gerek yok” dedi ve “Türkiye’de de x bölgelerdeki insanlara gerek yok” şeklinde korkunç ifadeler kullandı. “Ne yapacaksın peki, planın nedir?” diye sorduğumda, “mümkün olsa onların hepsini yok edebilirim” dedi. Bunu söyleyen öğrenci sadece ilkokul 4. sınıfta. Bu çok ciddi bir toplumsal soruna işaret ediyor. İnsanlığa dair değerli bulduğumuz konuların, duyguların yeterince paylaşılmadığını, konuşulmadığını gösteriyor. Dayanışmayla ilgili hem teorik hem de pratik yönün zayıfladığını gösteriyor. Tahammül yok, birlikte bir gelecek yaratma umudu yok. Sınava dayalı rekabetçi sistem, bu yabancılaşmanın daha da büyüyebileceği endişesini yaratıyor. (A.C.)

- Sistem, herkesi birbirine yabancılaştırarak ayrıştırıyor. Biri bir tarafa ayrılıyor, diğeri başka bir tarafa ayrılıyor. Küçük küçük parçacıklar, küçük küçük adacıklar haline geliyoruz ve hiçbir yerde, hiçbir platformda bir araya gelemiyoruz. Çocuklar da bir araya gelemiyor. Ortak iyide, ortak akılda bir araya gelemiyorlar. Çünkü sürekli eleştirel, yıkıcı bir dille karşı karşıyalar; hem ailelerinden,

arkadaşlarından duyuyorlar hem birbirlerine karşı kullanıyorlar. Sürekli bir açık arama, sürekli rekabetçi ve yarışmacı mantığın dayattığı “ben yapayım, benimki olsun” anlayışı... Ya da tam tersi, inisiyatif sahibi olmayan, hep susan, soru sorulduğu zaman dahi düşüncesini ifade etmeyen bir öğrenci grubu var. Benim en çok yaşadığım sıkıntılardan biri bu. Rekabet duygusuna ve ayrıştırıcı tutumlara sahip olmayan; üreten, sorgulayan, bir şeyler konuşan, tartışan çocukları gördüğümde mutlu oluyorum, hatta sevinçten gözlerim doluyor. Evet, umut hala var. Ama o kadar o kadar az ki... (H.Y.T.)

- Önemli bir sorun da öğretmenlerin de aileler gibi başarıya odaklanmış olması. Öğretmen, çocuğa yabancılaşıyor çünkü öğretmenin niteliği, öğrencisinin sınavda çıkardığı net sayısı ile ölçülür hale gelmiş durumda. Haziran-temmuz aylarından sonra, merkezi sınav sonuçlarının açıklanmasıyla okullara sonuçlar gönderilmeye başlanıyor. O okuldan hangi dersten, hangi öğrenci kaç net çıkarmış? Fizik net ortalaması kaç, Türkiye ortalaması kaç, okulun öğrencileri ortalama kaç net yapmış? İyi öğretmen olma, bu netlerle ölçülür hale geldi. Öğrenciye değer kazandırma, bilgi üretme, sorgulama vb. eğitim amaçları, sınav odaklılıkla, özellikle de çoktan seçmeli sorulara dayalı bir sınav odaklılıkla tamamen ortadan kaldırılmış durumda. Çünkü sistem çocuktan yorum yapmasını beklemiyor ya da herhangi bir kitap okumasını, anlamasını beklemiyor. Ne bekliyor? Kitabın adını, yazarını ve hangi döneme ait olduğunu bilmesini bekliyor. Okulda yapılan sınavlarda bile, öğrencinin ezberlenmiş, hap şeklindeki bilgiyi kağıda dökmesi öğretmenin başarısı olarak görülüyor. Bu da öğretmenle öğrenciyi yabancılaştıran bir süreç. Benzer şekilde veliyle çocuğunu da yabancılaştırıyor. Sıra arkadaşıyla

yabancılaştırıyor. Çünkü rakip oldukları zaman, dayanışma ve paylaşma duygusunun parçalanması da normalleşiyor. (N.K.)

- Bu rekabet duygusu öğrencilerin sınıf içinde kendilerini ifade etmelerine de engel oluyor. Örneğin bir soru sorduğunuzda, yanıtını bilse bile bazı çocuklar bundan kaçınıyor. Çünkü yanlış yanıtla-  
dığında dalga geçileceğini, küçük düşürüleceğini düşünüyor. Bu tam da sıra arkadaşlarının birbirine yabancılaşmasıdır. Diğer yandan sınav odaklı sistemde bilgiye karşı da bir yabancılaşma var. Öğrencinin bilgiye bütünsel bakmasını, bütünsel olarak kavramasını engelliyor. Kendi öğrencilerimde gözlemlediklerim, ders çalışmayla ilgili, sınav başarısıyla ilgili sorunlar yaşamaları. Biraz daha epistemolojik açıdan bakmak gerekirse, kimyayı kimya olarak alıyor, biyolojiyi biyoloji olarak, edebiyatı edebiyat olarak alıyor ve bu derslerin her birisine çalışıp her birisinden çok başarılı olması bekleniyor. Ama çocuk şunu yapamıyor; bunların tümünün bir bütün olduğunu, olması gerektiğini, bilgiye daha bütünsel bakması gerektiğini göremiyor. Sadece “bu benim ne işime yarayacak?” diye bakıyor. O zaman gerçek anlamda öğrenme isteği de ortadan kalkıyor. Çünkü bilgiyi pragmatist açıdan ele alıyor ve işine yarıyorsa kıymetli, işine yaramıyorsa kıymetsiz buluyor. İşin kötü tarafı artık öğretmenlerin büyük kısmı da bilgiye benzer bir biçimde yaklaşıyor. Bilginin metalaşması süreci öğretmenleri de dönüştürüyor. (H.Y.T.)

### **Öğretmenlerin ve öğretmenler odasının dönüşümü**

- Öğretmenliğin, öğretmen profilinin dönüşümünü bir örnek üzerinden ele almak istiyorum. Örneğin okullarda seminer dönemleri var ve bu dönemlerde MEB'in önerdiği bazı okumalar yapıyo-

ruz. Geçen dönem önerilen okumalardan biri Tolstoy ile ilgiliydi ve Tolstoy'un özellikle muhafazakar yönünü ele alan bir metindi. Öğretmen arkadaşlara metni okuyup, üzerine konuşalım dedim ama çoğunun umursamadığını gördüm. Oysa burada bir tartışma açma, bize önerilen metni eleştirme, alternatif fikir üretme, alternatif kaynak önerme ve alana müdahale olanağı vardı. Ancak metni çok sınırlı bir kesimle tartışabildik. Buna rağmen tartışma sırasında gördüm ki; üstten konuşmayınca, farklı fikirler öne sürünce, insanların düşüncelerine değer verip dinleyince okul, öğretmenler odası bambaşka bir yer oluyor. Ne yazık ki bunu sürekli hale getiremiyoruz. Bunun en önemli nedeni; son yıllarda öğretmenler odasında sıkça gözlemlediğimiz “zaten çok kuşatıldık, doğruları bilsek de yapabileceğimiz bir şey yok...” şeklindeki eğilim. Ama ben bu karamsarlığa rağmen, ısrarla okulda bir gücümüzün olduğuna, istersek okulu başka bir şeye dönüştürebileceğimize, başka bir yol açabileceğimize inanıyorum. Üstelik böyle bir çabanın, mücadelenin içine girmek saygınlık da uyandırıyor. Kendi deneyimlerimden biliyorum, okulda yapıp ettikleriyle kendini kabul ettirdiğinde; örneğin çocuklarla tiyatro da yapabiliyorsun, Robin Hood da oynatabiliyorsun, böylece öğrencilere başka bir alanın, başka fikirlerin kapısını açabiliyorsun. Dolayısıyla öğrenciye, okula bir değer kattığında, sınıftaki uygulamalar için de bir alan açmış oluyorsun. (Z.A.)

- Öğretmenler üzerindeki o kuşatılmışlık duygusu elbette yadsınamaz; bu öğrenciyle ilişkilerden, öğretmenler arasındaki rekabete ve okul yönetimiyle kurulan ilişki biçimlerine kadar yansıyor. Öğretmenlik ya da öğretmenler odasındaki dönüşümün diğer bir nedeni de; öğretmenler arasında stajyer öğretmen, deneyimsiz öğretmen, deneyimli

öğretmen vb. ayrımların olması. Bu da öğretmenler odasında bir ayrılmaya, ortak hareket etmeye, dayanışmaya, güvene dayalı bir ilişki kurmaya engel oluyor. Bir başka önemli neden de okullar arasındaki ayrımlar; örneğin “nitelikli-niteliksiz” ayrımı, “proje okullar-diğer okullar” ayrımı gibi. Bu ayrımlar, öğretmenlerin söylemlerine de yansıyor; örneğin bizim okul bu yıl MEB'e göre “nitelikli” sınıflamasında olan okullara dahil edilmedi. Ama ne öğretmenler, ne mekan, ne de okula ilişkin bir değişiklik olmadı. Bu yıl öğrencilerimiz de sınav puanına göre değil, adrese dayalı olarak geldi. Bu nedenle bazı öğretmen arkadaşlardan “bu öğrenciler çok başarısız, meslek lisesine gitsinler” vb. cümleler duymaya başladık. Oysa bir öğretmenin öncelikle kendisine sorması gereken sorular var: “ben bu çocuğun içindeki potansiyeli keşfetmek için bir şey yaptım mı, değer verdim mi, birey olarak gördüm mü, ondan da bir şeyler öğrenebileceğimi tahayyül ettim mi? gibi. Öğretmenlik sadece kendisine verilen müfredatı çocuğa aktarmak, aktarılanı öğrenemediğinde de çocuğu başarısız olarak etiketlemek değildir. Çocuğun başarısızlığının altında bireysel ve toplumsal faktörleri, özellikle sınıfsal etkenleri görmek gerekiyor. Tüm bunlara rağmen umutsuz değilim ve umudun, dönüşümün de bize çocuklardan sirayet edeceğini düşünüyorum. Bizim de öğrencilerimizden öğreneceğimiz şeyler var. Biz onları besleyeceğiz, onlar bizi besleyecek. Ama bu, öncelikle öğrenciyi birey olarak kabul etmeyi ve tevazu göstermeyi gerektiriyor. (H.Y.T.)

- Öğretmenler odasında gözden çıkarılmaması gereken bir başka önemli ayrışma da ücretli, sözleşmeli ve kadrolu öğretmenler arasında ortaya çıkan ve zaman zaman hiyerarşik bir boyut da kazanan farklılaşmalar. Ne yazık ki ücretli öğretmenler kölece bir çalışma

temposunda çalışıyor ama emeklerinin ekonomik karşılığını alamıyor. Çoğu zaman kendilerini dışlanmış, ötekileştirilmiş hissediyorlar. Bu nedenle iletişime de açık olmuyorlar. Üstelik bir sınıfta herhangi bir problem çıktığında, ilk sorulan “dersteki öğretmen ücretli öğretmen mi?” sorusu oluyor. Mesleki yeterlilikleri, sınıf içi davranışları sorgulanır hale geliyor. Bu da mesleki dayanışmayı, işyerinde huzurlu, mutlu ve güvende hissetmeyi en baştan yok eden bir süreç dönüşüyor, öğretmenler arasındaki mesafeyi artırıyor. Diğer yandan sözleşmeli öğretmenler de güvencesizlik baskısı altında çalışıyorlar. Gelecekleri ile ilgili endişe duydukları için okul yönetimi ve bağlı oldukları il-ilçe müdürlükleriyle iyi geçinmek zorunda olduklarını düşünüyorlar. Bu nedenle mesleki özerkliklerini kazanamıyor, herhangi bir hak talebinde bulunamıyorlar. Hatta hak aramak bir yana, yaşadıkları endişeden dolayı bazı sendika üyesi öğretmenlerle iletişim bile kurmak istemiyorlar. Ücretli-sözleşmeli-kadrolu öğretmenler arasındaki bu parçalanmışlık halinin en önemli sonucu, öğretmenlerin kendi hak ve talepleri ile öğrencilerinin haklarını savunacak bir dayanışmadan yoksun bırakılması. Bir başka önemli ayrışma da özellikle meslek liselerinde görünür hale gelen kadın-erkek öğretmen ayrışması. Meslek lisesinde kadın öğretmen olmak, okul yöneticileri, erkek öğretmenler ve öğrencilerin büyük kısmı tarafından en baştan bir problem olarak tanımlanmak anlamına geliyor. Okul yöneticileri ve diğer personel açısından kadın öğretmenler sınıfı kontrol edemeyen, disiplin sağlayamayan, en çok sorun çıkarabilecek potansiyele sahip öğretmenlerdir. Erkek öğrenciler açısından ise, geldikleri sosyokültürel çevrenin ve söylemin de etkisiyle, kadın öğretmenler çok da ciddiye alınmaması gereken bir öğretmen profilidir. Bunun

tek istisnası, “bir erkek kadar sert davranabilmeniz”dir. Cinsiyet temelinde ortaya çıkan bu ayrışma, yine parçalanmışlığı besleyen bir sürece dönüşüyor. (N.D.)

- Meslek Liselerinde bir de teknik öğretmenlerle kültür öğretmenleri arasında da ayrım var. Örneğin ben hem bir kültür öğretmeni hem de kadın olduğum için sınıfta bir problem yaşadığımda öncelikle atölye öğretmenlerine başvurmamı istiyorlar. Kendilerinde, sınıf içi atmosfere dahil olmaya çalışan bir güç hissediyorlar. Zaten ders programlarından tutun da okul içindeki diğer uygulamalara ve etkinliklere kadar büyük bir otoriteleri var. Örneğin öncelikli olan onların ders programlarının nasıl olacağıdır, kültür dersleri çok da önemli değildir. Bu nedenle önce onların programı yapılır, kültür dersleri de o programa göre yerleştirilir. 9. ve 10. Derste bir öğrencinin edebiyat ya da tarih dersini ne kadar anlayacağı tartışmalı olsa da bunun bir önemi yoktur. Diğer yandan ne yazık ki öğrenciler de teknik öğretmenlere karşı daha özenli davranırken, kültür öğretmenlerine karşı daha saldırgan olabiliyorlar. Bunu asla onaylamamakla birlikte, teknik öğretmenlerin dayağa kadar varan uygulamaları sorun olmazken, bir kültür öğretmenin nazikçe uyarması bile problem edilebiliyor. Tabi bazı kültür öğretmenlerinde de öğrencilere karşı bir uzaklığın olduğunu kabul etmek gerekiyor. Örneğin öğrencilerin büyük kısmı erkek olduğu için onlara yaklaşmak istemeyen, onları öğrenci ya da çocuk olarak görmeyen bir zihniyetle de karşılaşabiliyoruz. Bu da bir çeşit mesleki deformasyon olarak görülebilir. (G.Ö.)

- Tüm bu sayılanlara ek olarak; öğretmenler arasındaki ayrışmanın bir diğer nedeni de sendikalar arasındaki farklılaşmalar, politik tercihlerden kaynaklanan gruplaşmalar. Bu nedenle öğ-



retmenler en baştan kendi alanlarına çekilmiş, bölünmüş oluyorlar. Diyelim ki okulunuza yeni bir okul müdürü atanıyor ya da bir öğretmen yeterli puanı olmadan geliyor, nasıl bir torpille atandığını ya da hangi sendikaya yakın olduğunu bildiğiniz için, kendi konumunuza göre hemen ayırıyorsunuz. Elbette bunlar öğretmenler odasındaki oturma düzenine de yansıyor. Dolayısıyla hepimiz bir araya gelip öğrenci yararına ne yapabileceğimizi bile konuşamıyoruz. Bu tablo öğretmenler arasındaki ilişkiseliliği, ortak doğrular ve amaçlar konusunda hareket etmeyi de engelliyor. Tabi daha önce de söz edildiği gibi, öğretmenlerin büyük kısmında bu yapının değişmeyeceğine dair bir karamsarlık, içe kapanma da var. Ne yaparsak yapalım bütünü değiştiremeyeceğimiz için, çok fazla çırpınmaya gerek olmadığını düşünenler çoğunlukta. Ama yine de “artık hiç bir şey yapılamaz” noktasına gelmemek lazım, çünkü bu umutsuzluk kendi hareket alanımızı da daraltmış oluyor. Bizi kuşatan, insanları ayırıştırır faktörleri bir yana bırakmaya çalışıp samimi bir şekilde insan insana ilişki kurduğumuzda; alana dair, bilgiye dair, öğrenciye dair paylaşmaya başladığımızda bir iletişim kanalı oluşturabiliriz. Çünkü hepimiz okulla ilgili, öğrencilerle ilgili sorunlar yaşıyoruz. Bunları birbirimizle paylaşmaya başladığımızda, ortak bir çözüm üretmek noktasında da bir samimiyet oluşuyor. Bizim kendimize sormamız gereken soru; tüm dışsal faktörleri bir tarafa koyarak ben bu mesleği nasıl yapmalıyım, neler kullanmalıyım, kendimi nasıl yenilemeliyim, okulda, sınıfta nasıl bir tutum sergilemeliyim vb. olmalı. Bu bağlamda eğitim öğretime dair, öğrencinin gelişim özelliklerine dair, bilgiye dair bir şeyler söylemem, tartışmam lazım, dönüşüme açık olmam lazım. Bunu yapabilecek öğretmenler hala var. Konuşabilir hale geldiğimizde,

okul yararına, öğrenci yararına bir şeyler üretir hale geldiğimizde bu halkanın daha da genişleyeceğini düşünüyorum. Sınıfta, okulda mikro düzeyde oluşturduğumuz hareketin makro düzeyi de etkileyeceğine inanıyorum. Tabi bu ortaklaşmayı oluşturmak çok da kolay değil; çünkü bir kısım idareci ve öğretmen sırtını iktidara yasladığı için bir şey yapma gereksinimi duymuyor, eğitim süreçlerine katkıda bulunmak gibi dertleri yok, ne olursa olsun başına bir şey gelmeyeceğinden emin, sadece mesai doldurmaya çalışıyor. Bu durum, okula ve öğretmenlik mesleğine en büyük tehdittir. Genel olarak değerlendirildiğinde de ne yazık ki öğretmenlikte bir idealizm kaybıdır. (A.C.)

- Mikrodan makroya bir etkileşim olabileceğine katılıyorum. Ama makro düzeyde bir gelişim ya da örgütlülük yoksa çoğu zaman bu etki çok güçlü olmabiliyor ya da bir dönüşüm yaratmıyor. Buna rağmen yine de bireysel mücadele pratiklerimizi bırakmamak, “nasıl olsa bir şey değişmeyecek” deyip, geri çekilmemek, umudu diri tutmak gerekiyor. Belki de doğru olan; “önce kendim için yapıyorum” diye düşünmek. Çünkü bende o neoliberal saldırılara, bireyci ve bencil yaşamın yarattığı sonuçlara maruz kalıyorum. Bu nedenle geri düşmek adına, önce kendi mücadelemi vermek zorundayım. Aydın olma meselesi budur zaten. Geçmişte öğretmen topluma önderlik eden, ülkesinden, dünyadan haberdar, sözü dinlenir, dediğine güvenilir insanlardı. Ama günümüzde öğretmenler bu aydın olma kimliğinden sıyrılıyor; bir teknokrat gibi davranıyor, görevini bilgi aktarmaktan ibaret görüyor ve işi bitince koşa koşa evine gidiyor. Oysa okul yaşayan bir alandır ve toplumla sürekli etkileşim içindedir. Örneğin kız çocuklarını evden çıkaran, yoksul çocukları çalışma yaşamı dışında bir alana dahil eden, bilgiyle buluşması-

nı sağlayan bir alandır okul. Bu nedenle önemini teslim etmek lazım. Tabii ki bu da ancak emek vermekle olabilecek bir şey. (H.Y.D.)

- Bireysel çaba ve mücadeleler elbette çok önemli. Özellikle de bencillikle karamsarlığın, umursamazlıkla umutsuzluğun yarıştığı bu okul ikliminde, okula ve öğrenciye değer katan her çalışma, her kazanım öğretmenliği bir kez daha ayağa kaldırıyor, onu aydın kimliğiyle bir kez daha buluşturuyor. Ama bu çabalar örgütlü bir mücadeleye dönüşmediği sürece, küçük kazanımlar olarak kalıyor. Bulduğumuz yerde belki birkaç öğrenciye, birkaç sınıfa ulaşıyor oluyoruz, ama milyonlarca öğrencinin iyi bir eğitim alabilmesini, bilimsel, laik, parasız eğitim hakkına ulaşabilmesini, okul ortamında ihtiyaç duyduğu temel insani gereksinimlerinin karşılanmasını sağlamak, örgütlü, dayanışmacı ve bütüncül bir çabayı gerektiriyor. Ancak ne yazık ki sendikal idealizmin ve örgütlülüğün de zayıfladığı bir dönemden geçiyoruz. Belki biraz da bunu konuşmak gerek. (N.D.)

### Sendikal örgütlenmede dönüşüm

- Son 8 yılda dünyada örneği olmayan bir biçimde büyüyen bir sendika var ülkemizde: Eğitim-Bir-Sen. Belki farklı amaç, kaygı, korku ya da beklentilerle orada olan arkadaşlar olabilir. Ama önümüzde de şöyle bir gerçeklik var: Bir tarafta 1960'ların 70'lerin aydın ve öncü olan öğretmenleri, diğer yanda sırtını iktidara yaslayan bir öğretmen kitlesi. Bu bağlamda sendikal anlamda da oldukça bilinçli ve sistematik bir dönüşüme tanıklık ediyoruz. Bu dönüşümde ilerici demokrat sendikalar gittikçe güç kaybederken, hızla güçlenen, en azından üye sayısı açısından hızla büyüyen bir sendika var. Diğer yandan bütün öğretmenlik deneyimini bu ikti-

dar döneminde geçirmiş, alternatif bir düşünceden habersiz ya da bunu kendi yaşamı ve gelecek planları açısından yararsız bulan öğretmenler var. Örneğin okulda yaşam biçimi olarak daha seküler bir yerde duran ama Eğitim-Bir-Sen'li olan arkadaşların sendikaya üye olma pratiklerini sorguladığımda, birçoğu adaylığının kaldırılması, tayininin çıkması vb. gerekçelerle üye olduğunu söylüyor. Dolayısıyla bir örgütlülük bilinciyle hareket etmiyorlar. Üst düzeyde ne tartışıldığı, eğitime ilişkin neler talep edildiği çok önemli değil, önemli olan kendi çıkarları. Karma eğitime karşı çıkış, laiklik karşıtlığı, 2023 Eğitim Vizyonu, Öğretmenlik Meslek Kanununun hazırlanması gibi birçok kritik konuda bu sendikanın görüşleri önemli bir yer tutarken, üyelerin bu konular bağlamında bir görüşe, bir fikir birliğine sahip olmaması hem çok ilginç hem çok korkutucu. Ancak bunu hem avantaj hem dezavantaj olarak değerlendirebiliriz: Avantaj çünkü; kaypak bir zeminde durdukları için siyasal iktidar değiştiğinde, bu kitle kendi tarafını da hızla değiştirecektir. Dezavantaj çünkü; bireycileşme, bencilleşme, yabancılaşma tüm hatlarıyla ete kemiğe bürünmüş şekilde karşımızda tezahür ediyor. (H.Y.T)

- Oysa bir öğretmenin, üstelik de sendikacı bir öğretmenin belli vasıfları, idealleri olmalı. Özellikle genç öğretmen arkadaşların yandaş sendikayla kurduğu çıkara dayalı ilişkiler, öğretmenlik mesleğinin geleceği açısından gerçekten endişe verici. Öğrenciyi umursamayan, nasıl daha iyi bir öğretmen olacağına kafa yormayan, etik değerleri olmayan, toplumun geleceğine dair kaygıları olmayan; sadece tayin için, idarecilik için, görevlendirme için, rahat etmek için sendikacı olan öğretmen kitlesi, öğrenciler açısından da toplum açısından da önemli sorunlar doğuracak diye düşünüyorum. (Z.A.)

- Buna gerçek anlamda sendikal örgüt-

lenme denebilir mi emin değilim. Çünkü bir eğitim sendikasının iki önemli varoluş amacı vardır. Bunlardan ilki; öğrencinin yararını, gönencini, eğitim koşullarını en iyi hale getirmek; ikincisi de öğretmenin çalışma koşullarını, özlük haklarını düzeltmek ve iyileştirmektir. Ama söz konusu sendika bu ikisi için mücadele etmek bir yana, var olan kazanımları da ortadan kaldıran bir sürecin ana aktörlerinden biri durumundadır. Üyeleri ise daha önce söz edildiği ve benim de gözlemlediğim kadarıyla; tamamen kendi bireysel dünyalarını, yaşamlarını iyileştirmeyi amaçlayan, öğrenciyle ilgili ya da genel olarak öğretmen kitlesiyle ilgili herhangi bir kaygı taşımayan bir topluluğu oluşturuyor. Bu nedenle kişisel ihtiyaç ve beklentiler doğrultusunda çıkar birliğine dayalı bir örgütlenme modeli olduğu söylenebilir. Zaten buna da örgütlenme denilemez. Çünkü sendikal örgütlenme demek aynı zamanda belli ilkeler ortaya koymak, idealist bir öğretmen modeli etrafında birleşmek, ortak bir akıl çerçevesinde öğrencinin ve öğretmenin yararına pratikler, fikirler üretmektir. (N.D.)

- Sendikal açıdan baktığımda; son yıllarda sadece yandaş sendikadan öğretmenlerin değil, sendikalı ya da sendikasız ilerici demokrat arkadaşların da okulla ilgili konularda çekimser davrandığını gözlemliyorum. Örneğin okulda dinselleşmeyi destekleyen etkinliklere bile yeterli tepki gösterilmiyor. Aslında imam olan ama okulumuzda din kültürü derslerine giren bir ücretli öğretmen, Regaip kandili ile ilgili bir tören hazırladı, ilahilerle kutlama yapıldı. İHH'nın kumbaraları okulun her yerinde karşımıza çıkıyor zaten, hiç bağış yapılmasa bile, böyle bir vakfın varlığı çocukların zihnine bilinçli olarak kazınıyor sanki. Bu yıl okulda yılbaşı kutlaması yapılmasın diye alternatif bir İHH kermesi yapıldı mesela. Üstelik etkinliğin yapıldığı güne

kadar, bunun bir İHH organizasyonu olduğunu bilmiyorduk. İdare “yardıma ihtiyacı olan çocuklar için yapıyoruz” diyor. İlçenin en yoksul öğrencileri zaten bizim okulda, dolayısıyla öğretmen arkadaşlar da kendi öğrencilerimiz için yapıldığını düşünüyor ve kermese katkıda bulunmaya çalışıyorlar. Ancak etkinliğin yapıldığı gün, İHH posterleri ve kumbaraları ortaya çıkınca neye hizmet ettiğini anlayabildik. Toplanan paraların ihtiyaç durumuna göre kendi öğrencilerimize dağıtılması için ısrar ettik ama idare parayı İHH'ya gönderdi. Düşünsenize, idare her şeyden haberdar ama son ana kadar bunu sizden saklıyor, hatta etkinliğe katılmanız için sizi kandırıyor bir anlamda. Benzer birçok şey yaşanıyor okullarda. Örneğin “her sınıfın bir yetim kardeşi var” kapsamında öğrencilerden para toplamaya çalışıyorlar. Bizim öğrencilerin birçoğunun öğle arasında karnını doyuracak parası yok, hatta eğer “yetim” araniyorsa bizim çocukların zaten birçoğu bu durumda. Bu tür organizasyonlar da maalesef yandaş sendika üyesi öğretmen arkadaşlar tarafından yürütülüyor. Örneğin bizim okulun kütüphanesinde çok az sayıda kitap varken ve bizim başışa ihtiyacımız varken, ilçe milli eğitimden gelen bir talimatla öğretmen arkadaşlar başka illerdeki okullara kitap toplamak için kampanya yapıyor, ilçeye arasını iyi tutmaya çalışıyor. Ve tüm bunlar engellenemiyor. Çünkü karşında güçlü bir yapı var. Bu nedenle artık sadece sendikal olmak da yetmiyor, bu sendikal bilinci okula taşıyabiliyorsan, okulu örgütleyebiliyorsan, o yardımları İHH için değil de kendi öğrencilerin için toplayabiliyorsan bir anlam ifade ediyor. (G.Ö.)

- Sendikal örgütlenme bunun için vardır zaten. Doğruları savunurken yalnız olmadığımızı bilmek, bu doğruları birleriyle ortaklaşarak hayata geçirmek için vardır. Sendikal örgütlenme alana ilişkin

de ciddi katkılar yapar; müdahale araçlarını üretir. Sendikal örgütlenmeye kim karşı çıkar peki? Örneğin TÖB-DER neden kapatılır? İktidar kendi ideolojisi ve denetimi dışında ortaya çıkan her türlü örgütlenmeye karşıdır. Çünkü sendikal örgütlenmeler, iktidarın kurguladığı süreci kitleler nezdinde sekteye uğratabilir. TÖB-DER tam olarak bunu yapmıştı; bir aydınlanma hareketini örgütlenme bağlamında o dönemin iktidarını ürkütmüştü. Bugünün iktidarı ise elbette böyle bir yapının karşısında her bir üyesiyle kendisine meşruiyet sağlayan Eğitim-Bir-Sen gibi bir örgütün varlığını destekleyecektir. 2002'de 18 bin üye sayısı ile yola çıkan sendika, bugün neredeyse yarım milyon üyeye ulaşmış durumda. Her bir üye hangi nedenle orada olursa olsun, hangi kişisel çıkarının peşinde olursa olsun, eğer bir meşruiyete aracı oluyorsa, bu suça da ortak oluyor anlamına gelir. Sıkça duyduğumuz, "üyeyim ama politikalarını desteklemiyorum" savunması bu bağlamda bir anlam ifade etmiyor. Aydın olmak, suç ortağı olmamakla ilgilidir. 1960'lardaki, 70'lerdeki öğretmenlerin cesurca hamlelerine, ailelerinden ayrılma pahasına direnç göstermelerine, sürgünlerine baktığımızda hem okul yaşamı hem de okul yaşamını aşan bir idealizm içerisinde olduklarını görüyoruz. Ama bugün yaşadıklarımızın, geriye doğru bir kayıp olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz. Örneğin laikliğe karşı çıkan, bilimsel bilgiyi değersizleştiren, karma eğitimi yok etmeye çalışan, cinsiyet eşitsizliğini yücelten bir öğretmen olabilir mi, bunları savunan bir öğretmen örgütlenmesi olabilir mi? Bu noktada bir anekdot paylaşmak istiyorum: Karma eğitimle ilgili bir tez çalışması yaptım ve çalışmada karma eğitime karşı çıkan kadın ve erkek sendika yöneticileriyle görüşüp, bu talebin nedenlerini araştırmak istedim. Uzunca bir süre Eğitim-Bir-Sen'de yönetici düzeyinde kadın sendikacı aradım

ama bulamadım. Sonra tüm Türkiye'deki şubeleri taradım, sadece bir tane vekil başkan bulabildim. Yöneticilerin ve yönetim kurullarının hepsi erkek, sadece bazı sekreterliklerde toplam 5-6 kadın var. Dolayısıyla sendikanın kendisi eşitlik ilişkisi üzerine kurulmamış ki eğitim politikaları üzerine eşitlikçi bir tartışma yapılabilir. Oysa sendikal örgütlenme eşitlik ilişkisini koruduğu sürece canlıdır. Bu nedenle yandaş sendikadaki üye arkadaşlar bırakın herhangi bir konuyu, eğitimle ilgili bir konuda bile politika üretmiyor, çünkü gerçek anlamda örgütlü değiller. Dikkat edin okullarda öğretmeni ilgilendiren, okulun işleyişini ilgilendiren konularda bile bu arkadaşlar önce ilerici demokrat sendikaların bu konuda ne dediğini duymak istiyorlar. Çünkü o tarafta bir bilgi ve tutum üretimi var ama kendilerinde yok. (A.C.)

- Maalesef bir fikir üretimi, bir mesleki örgütlenme bilinci yok ama iktidara meşruiyet sağlama görevini oldukça iyi bir biçimde yerine getiriyorlar. Örneğin bugünlerde Öğretmenlik Meslek Kanunu tartışılıyor. Kiminle tartışılıyor? Yetkili sendika olarak Eğitim-Bir-Sen'le. Dolayısıyla iktidarın politikalarının uygulamaya geçirilmesinde önemli bir köşe taşı olarak karşımıza çıkıyor. Elbette amaç bilinçli bir örgütlenme değil, sayısal çoğunluğu elde tutmak, "halkımız, öğretmenlerimiz bunu istiyor" görüntüsünü vermek. Peki bir öğretmenin bu meslek kanununun kendisine vereceği zararları görmemesi mümkün mü? Bana kalırsa aslında herkes her şeyi görüyor ama yine bireysel çıkarlar devreye giriyor ve kendisine bir şey olmayacağını, sendika üyeliğinin kendisini koruyacağını düşünüyor. (N.K.)

# EĞİTİMSEL BİR DİRENİŞ ARACI OLARAK ÖRTÜK PROGRAMLAR

Burcu Türkkay Anasız - Ahmet Duman

*Özgürleşme bir praksiştir; insanların üzerinde yaşadıkları dünyayı dönüştürmek için düşünmesi ve eyleme geçmesidir.” (Freire, 2008)*

## 1. Giriş

Örtük programla ilgili olarak Eleştirel Pedagoji Dergisi'nin daha önceki sayısında “*Türkiye Bu Eğitim Sisteminden Kurtulmalı. Peki, Nasıl?*” başlıklı bir yazıya yer verilmişti (Duman, 2018). Yazıda laik, çağdaş, bilimsel ve insani bir hak olarak bireylerin tüm eğitim fırsatlarından yararlanması gerektiğinden; ebeveynlerin ise piyasacı, yeni muhafazakâr, neo liberal, bilim dışı eğitim konusunda nasıl bilinçlendirilmeleri gerektiğinden söz edilmişti. Bunun için ise Gramsci ve Freire'nin dönüştürücü eylem ilkelerinden (Mayo, 2011), yine Freire'nin diyalogcu eylem kuramının stratejilerinden yararlanılmasının zorunlu olduğu belirtilmişti. Bilinçlenme, praxis, demokratik eğitim, problem tanımlayıcı eğitim (Freire, 2008) gibi kavramların rehberliğinde uygulamalara yer verilmesi gerektiği; aksi halde bireylerin, mevcut siyasi iktidarın kullandığı diyalog karşıtı eylem kuramının bataklığında kurtulamayacağı, var olan eğitim sisteminde savrulacakları ifade edilmişti. Eyleme geçilebilmesi için ise öncelikle eğitimcilerin (öğretmenler, eğitim yöneticileri ve deneticileri, eğitim bilimciler) var olan sisteme farklı araçlarla direnmeleri

gerektiğinin altı çizilmişti. Bu direnişin gerçekleşebilmesi için de eğitimcilerin ellerinde bulunan örtük programın ne derece önemli bir araç olduğunun ipuçları yazıda hassasiyetle durulan konulardan birisiydi.

Yazının devamı niteliğinde düşünülebilecek olan bu çalışmada ise eğitimde direniş alanlarından biri olan örtük program olgusu biraz daha genişletilerek; eğitimsel direnişe yer verilmiş, örtük programın kavramsal boyutuna değinilmiş, konuyla ilgili yaklaşımlar açıklanmış ve örtük programın eğitime nasıl dâhil edilebileceğine, eğitim paydaşlarının bu konuda neler yapabileceğine ilişkin çıkarımlarda bulunulmuştur.

## 2. Eğitimsel Direniş

Tüm insanların yaşamlarına anlam kazandırma amacı, dayatılan baskılara karşı koyma ve direnme kapasiteleri vardır (Weiler, 1988). Toplumsal yaşamda düzen ve uyum anahtar kavramlardır. Ancak bireylerin kendi düşünce yapısına, yaşam şekline uymayan, beklentilerini karşılamayan, rahatsızlık oluşturan olaylara karşı tepki göstermesi ve direnişe geçmesi doğaldır. Tepkiler sürekli hale geldiğinde ve bilinçli olarak yapılmaya başlandığında ise direniş alanları oluşmaktadır (Yüksel, 2003). Bu direniş alanlarından biri de eğitimsel direniş alanlarıdır.

Eğitimsel direniş ile eğitimin genel

olarak kapitalist sermayeden özerkliği savunulmaktadır. Otoriteye veya kontrole karşı eylemde bulunma, muhalefet etme olarak tanımlanan direniş (*resistance*) kavramı, Amerikan Eleştirel Pedagoji Okulu'ndaki radikal yazarlar ve araştırmacılar tarafından yakından benimsenmiştir (Rikowski, 1997). Ancak, 1980'lerin başlarından itibaren, "direniş nedir?" gibi sorularla alanda kavram karmaşası yaratılmıştır. Yazarlar "okuldaki her karşı hareketin" eğitimsel direniş olarak tanımlanmasının sorun oluşturduğunu belirtmişlerdir. Eğitimsel direnişin neye, kime karşı ve nasıl oluşturulacağına açıklığa kavuşturulması yazarlara göre bu karmaşayı engelleyecektir. Bunun için öncelikle, Eleştirel Pedagoji Okulu (öncü olarak Henry Giroux) eğitim sisteminin ezilen işçileri olan öğretmenlere, onların kendi radikal görüşlerini ve direniş stratejilerini oluşturmalarını sağlama görevini üstlenmiştir. Böylece öğretmenler eleştirel pedagoji yoluyla kendilerini ve öğrencilerini nasıl özgürleştirecekleri konusunda fikir sahibi olmuşlardır. (Rikowski, 1997). Nitekim Giroux (2008) eleştirel pedagojinin demokratik özelliğinin; genel olarak iktidarın, bilginin, değerlerin eleştirel bir değerlendirmeye açık olması, bu olguların dogmatikliğine karşın insan emeğinin bir ürünü olarak anlaşılması gerektiği ve demokratik pratiklerin nasıl tartışılması gerektiğiyle ilgili bir dizi temel varsayım üzerine kurgulandığını belirtmiştir. Özellikle Apple (1982) gibi radikal yazarlar, eğitimde kapitalist sermayeden özerkliğin sağlanabilmesi için ya da diğer bir ifadeyle kapitalist sermayeye ve hegemonyaya karşı direnişin oluşturulabilmesi için öğrencilerde farkındalık oluşturulması gerektiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda eleştirel pedagoji, öğrencilerin özsel bir demokrasiye aracı olan bireysel ve toplumsal temsil biçimleri için gereken şartları oluştur-

ma risklerini üstlenmelerinin yanında, düşünsel muhalefeti öğrenmeleri için onları cesaretlendirir (Giroux, 2008). Apple'a (1982) göre bu radikal eğitim uygulamasının gerçekleşebilme olasılığı için ise öğretmenlere gereksinim duyulmaktadır.

Günümüzde eğitimsel direnişin oluşturulmasında eğitimcilere büyük sorumluluk düşmektedir. Ancak eğitimcilerin bu sorumluluğu üstlenmedikleri, eğitimde yaşanan sorunlara karşı sessiz kaldıkları görülmektedir. Nitekim uzun süredir toplum üzerinde baskın olan ideoloji ve güç problematiği bir yandan topluma zarar verirken diğer taraftan eğitim sistemini ve eğitimcileri bunalıma itmektedir. Başka bir ifadeyle eğitimin ve eğitimcilerin son zamanlarda maruz kaldığı yoğun politika ve söylem değişiklikleri, ideoloji ve güç baskılarından kaynaklı bunalımla birleşmiştir. Yaşanılan bunalımla birlikte, özellikle eğitimcilerin kabullenme ve sessizliğe bürünme gibi epidemiy haline gelen tutumlar içerisine girdikleri gözlenmektedir. Öte yandan son dönemlerde toplumun bazı kesimlerinin mevcut duruma kayıtsız kalamadıkları görülmektedir. Eğitimde yaşanan bu karmaşanın bireylerde rahatsızlık düzeyini artırdığı, bireylerin bu duruma sessiz kalmalarının hem kendilerine hem de topluma içten içe zarar verdiğini fark ettikleri gözlenmektedir. Bu kapsamda özellikle ebeveynlerin eğitim ve okul sisteminde yaşanan bunalıma karşı bilinçli karşı koyma oluşumları içine girdikleri görülmektedir. Kurulan okul aile birlikleri, Öğrenci Veli Dernekleri (velider) gibi yollarla ebeveynlerin direniş alanları oluşturmaya çalıştıkları, eğitimde yaşanan vahametinin bir nebze de olsa önüne geçme çabası içine girdikleri gözlenmektedir. Ancak yalnızca ebeveynlerin oluşturdukları direniş alanları eğitimdeki sorunların giderilmesi için yeter-

li değildir. Bu konuda eğitimin diğer paydaşlarının da sorumluluk üstlenmesi gerekmektedir. Oysa daha önce de belirtildiği gibi konuyla yakından ilgili olan eğitimcilerin bu duruma sessiz kaldıkları görülmektedir. Bu durum akıllarda soru işaretleri oluşturmaktadır.

Bilimsel, laik, eşit ve nitelikli eğitim konusunda gün geçtikçe farklı sorunlar ortaya çıkmaya devam ederken; eğitimcilerin motivasyonlarını düşürdükleri, kendi kabuklarına çekildikleri ve kabullenici bir tutum içine girdikleri gözlenmektedir. Bu tutumlarının içinde bulunan dönem konjonktürüyle birlikte değerlendirildiğinde pek çok nedeni olabilir. Olası sebepler arasında; korku ve sessizlik kültürünün artması, eğitim süreçleriyle ilgili konularda söz sahibi olmamaları, toplumdaki güçlerinin azaltılması/değersizleştirilmesi, iş güvencesizliği, piyasa odaklı uygulamalar, performans değerlendirmeleri vb. durumlar gösterilebilir. Ancak her ne gerekçeyle olursa olsun, Freire'ye (2008) göre toplumsal kalıplara uygun davranış örüntüleri sergileyecek kişilerin yetiştirilmesi, ezenlerin çıkarlarını sürdürmelerini kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle eğitimcilerin yaşanan olaylara tepkisiz kalmamaları ve direniş göstermeleri gerekmektedir. Öyle ki eğitimdeki tahribatın önlenmesi büyük ölçüde eğitimcilerin elindedir. Eğitimciler bu tahribatı gidermek için bireysel çabalarıyla direniş alanları oluşturabilirler. Eğitimde direniş alanları oluşturmak için ise bu süreçte kullanılan örtük programlar etkili birer araçlardır.

Örtük programlar eğitimcilerin elinde direniş alanları oluşturmak ya da ideolojik öğretilere uyum sağlamak için kullanılacak birer araç haline gelebilir. Örtük programlar mevcut düzende toplumsal sınıfların yeniden üretimine hizmet ediyor gibi görünmektedir. Ancak öğrencilere sosyal değişimi, sosyal

adaleti, eşitliği, liyakati, sorgulamayı, eleştirel bakış açısını kazandırmada da örtük programlar etkili birer araçtır. Bu bağlamda örtük programın eğitim sürecine nasıl dâhil edildiği; örtük programa yüklenen anlam ve amaçların bağlamıyla ilgilidir.

### 3.Örtük program nedir?

Örtük program yeni bir olgu gibi düşünülmemelidir. Eleştirel eğitim geleneğinde yer tutan ve eleştirel pedagojinin tam merkezine konumlanması gereken örtük programın temelleri Durkheim'a kadar dayandırılabilir. Durkheim (1961), kavram olarak eleştirel pedagojiyi tanımlamasa da eğitimin yalnızca yüzeysel bir bilgi aktarımı olmadığını savunmuş aynı zamanda okullarda informal bir aktarımdan söz etmiştir. Ancak bugünkü bilinen haliyle örtük program kavramı daha sonraki süreçte 1968'de ABD'de kavramsallaşmıştır (Jackson, 1968). Buna göre örtük program okulda çalışan öğretmen ve yöneticilerin davranışları, yaklaşımları, inançları, değer yargıları, okul ortamının etkileşim örüntüsü, yazılı olmayan kuralları rutinleri, disiplini gibi kültürel tutumlar ve daha birçok kültürel öge ile ilgili olan bir kavramdır (Giroux, 2014). Vallance (1973) örtük programı doğrudan inceleyemeyen müfredat, okulun akademik olmayan sonuçları veya okulun çocuğa edindirdiği yan kazanımlar olarak tanımlarken; Bowles ve Gintis (1976) okullardaki sınıf yapısını yeniden üretmek, zihinsel yetenekleri, kişisel özellikleri ve uygun mesleki tercihler ile ilgili sessiz ve güçlü mesajlar gönderen sistem olarak ifade etmiştir. Başka bir tanımda örtük program, resmi programda belirtilen amaç ve etkinliklerin dışında, öğrenme-öğretme süreci içerisinde ortaya çıkan bilgi, fikir ve uygulamalar olarak tanımlanmıştır (Yüksel, 2002). Apple ise (1982) örtük programın çeşitli çıkarları, kültürel formları, mücadeleleri,

anlaşmaları ve tavizleri içerdiğini belirtmiştir. Başka bir deyişle örtük program, okul ve sınıf yaşamındaki sosyal ilişkileri ve rutin işleri düzenleyen kuralların, normların, değerlerin ve inançların öğrencilere kazandırılma sürecidir. (Giroux, 2014).

Örtük program eğitim sürecinin tüm basamaklarında etkin şekilde kullanılacak bir araçtır. Örtük program sadece bir ders ya da somut bir olgu değildir. Örtük program, var olan sistemde sürekli yenilenen, yapılandırılan sembolik bir materyal olarak değerlendirilmelidir (Apple, 1980). Nitekim bir öğretmenin katı bir şekilde resmi müfredatı uyguladığı ve resmi program dışında başka hiçbir farklı öğretim yaklaşımı sergilemediği varsayılsa bile öğretmenin değer yargıları, anlayışı ve felsefi tutumundan bağımsız bir eğitim süreci düşünülemez. Bu durum, örtük programın eğitim paydaşlarının elinde yeniden ve sürekli olarak yapılandırıldığını göstergesidir.

Bununla birlikte, örtük program bireylerde normalleşen süreçlerin yeniden gözden geçirilmesini sağlayan programlar olarak da ifade edilebilir. Birey toplumda yaygın kabul edilen bir davranış veya tutumun doğru olduğunu düşünebilir. Ancak toplumda o davranışın genel kabul görüyor olması doğru olduğunun kanıtı sayılamaz. Benzer şekilde okullarda da normalleşmiş davranışlar olarak bilinen ancak doğru olarak nitelendirilmeyen davranış biçimlerini gözlemlmek mümkündür. Örneğin okullarda okul temsilcisi veya sınıf temsilcisi belirlenirken demokratik seçimlere yer verilmeden, eğitim yöneticileri veya öğretmenler tarafından bir öğrencinin temsilci olarak belirlenmesi gibi normal kabul edilen davranışlara rastlamak mümkündür. Böyle bir durumda okuldaki öğrencilerden demokratik seçimlerin felsefesini ve gereğini

anlamaları beklenemez. Hatta bireylerin bilişsel ve duyuşsal kazanımlarında demokrasi, özgürlük, adalet gibi kavramlar oluşmaz ve dolayısıyla bu tür "normalleşmiş" davranışların doğruluğu bireyler tarafından sorgulanmaz. Ancak örtük programın eğitimde doğru biçimde kullanılması, bu tür normal kabul edilen davranışların yeniden gözden geçirilmesini, çevrede olup biten olayların sorgulanmasını sağlamaktadır. Bu doğrultuda örtük program kullanıldığı amaca ve işlevine göre farklı anlamlara gelebilir. Bu kapsamda örtük programın okullardaki uygulamaları ne yönde etkilediğinin anlaşılabilmesi için öncelikle kavramın farklı yaklaşımlara göre nasıl tanımlandığının anlaşılması gerekmektedir.

#### 4. Örtük programa ilişkin yaklaşımlar

Örtük programa ilişkin olarak alanyazında farklı yaklaşımlara rastlamak mümkündür. Ancak temelde örtük programla ilgili üç farklı yaklaşımın alanyazında hâkim olduğu görülmektedir. Bunlar işlevselci yaklaşım, neo-marksist yaklaşım ve direniş yaklaşımıdır.

##### 1.1. İşlevselci yaklaşım

Pozitivist sosyal bilim anlayışıyla ortaya çıkan işlevselcilik, toplumu birbiriyle bağlantılı parçaların düzenli işleyişi olarak ele almaktadır. Parsons, Durkheim gibi isimlerin geliştirdiği bu yaklaşıma göre toplum biyolojik sistemler gibi çalışmakta, her birim kendi işlevini yerine getirmektedir. İşlevselciler toplumun düzen, denge ve uyum üzerine konumlanması gerektiğini savunmakta, toplumdaki çatışma veya uyumsuzluğu kabul etmemektedirler. Bu açıdan bakıldığında okullar, toplumun düzen ve uyumunun bozulmaması için bireylere ortak kültürü aktaran örgütlerdir. Okullar, sosyalleşme için toplumun değer, inanç ve normlarını bireylere transfer etmekte, böylece sosyal kontrol de



okullar tarafından gerçekleştirilmektedir (Giroux ve Penna, 1979). Bu aktarım ise resmi programların yanında örtük programlar yoluyla gerçekleşmektedir.

Örtük program kavramını işlevselci bakış açısıyla inceleyen Jackson (1968) "Sınıfta Yaşam" adlı eserinde okulların toplumun genel inanç, değer ve normlarına uyum sağlamayanların dışlandığı; öğrencilerin ise öğretmenlerine ve arkadaşlarına uyum sağlamasının beklendiği yerler olduğunu ifade etmiştir. Giroux ve Penna'ya (1979) göre ise okullar toplumdan izole edilmiş, toplumun ilgi, ihtiyaç ve beklentilerden farklı hareket eden örgütler değildir. Tam aksine bireylerin sosyalleşme süreçlerine katkı sağlayan, onların toplumsal, kültürel norm ve değerleri benimsemesini sağlayan yerlerdir. Bu bağlamda okullar örtük program sayesinde bireyin sosyalleşmesine ve topluma uyum sağlamasına hizmet etmektedir. Ancak bu uyum ve düzen toplumda olağan akışında gerçekleşmemekte, zaman zaman toplumda çatışma ve düzensizliğin de ortaya çıktığı durumlar gözlenebilmektedir.

### 1.2. Neo-Marksist yaklaşım

Neo-Marksistler, işlevselci yaklaşımın düzen ve uyumunu eleştirmekte, çatışma ve uyumsuzluğun da toplumda vazgeçilmez birer unsur olduğuna değinmektedirler. Onlara göre sosyal sınıf, ırk, cinsiyet veya dini farklılıklar konusunda herhangi bir değerlendirme yapılmadan toplumun beklentileri tam olarak ortaya konulamaz (Giroux ve Penna, 1979). Nitekim neo-marksistler toplumun anlaşılabilmesi için siyasal, sosyal ve ekonomik bağlamların bir arada incelenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda okulların da siyasal, sosyal ve ekonomik yaşamda baskın olan yapıdan bağımsız ele alınamayacağı belirtilmektedir. Bu görüşlerin ise

okul yaşamını etkileyeceği ve böylece okulun örtük programına yansıtacağı belirtilmektedir (Yüksel, 2002).

Okulların demokratik öğretileri benimsediği, adalet ve eşitlik temelinde uygulamalar barındıran yerler olduğu varsayılır. Ancak örtük düzeyde, bireyler güç dağılımının eşitsizliğinden kaynaklanan tutum ve davranışlarla en başta okul sisteminin içinde karşı karşıya kalmaktadır. Örneğin sınıfın sosyal yapısına bakıldığında öğretmen güç ve otoriteyi temsil ederken, uygulanan sınıf içi kurallar öğrenci-öğretmen-yönetici ilişkisini bu doğrultuda düzenler. Illich'e (2015) göre öğretmen öğrenci ilişkisi modern köleliğin bir göstergesidir. Başka bir deyişle sosyolojik açıdan bakıldığında örtük program yoluyla okullar bir taraftan toplumdaki kültürel norm ve güç ilişkilerinin izlerini taşıırken diğer taraftan aynı kodların topluma yansımaları sağlamaktadır.

Neo-marksistler'e göre okullar, "yeni-üretim" (Bourdieu, 1973; Bowles ve Gintis, 1976; Bourdieu and Passeron, 1977) gerçekleştirildiği yerlerdir. Okullar ideolojik yansımaların olduğu, politik çıkarlar oluşturmaya dayalı kurumlardır. Nitekim Althusser (2015) *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları* başlıklı kitabında eğitim ve okulu devletin en güçlü ideolojik araçlarından biri olarak tanımlamıştır. Ona göre eğitim ve okul hem kapitalizm için gerekli emek gücünü biçimlendirmeyi hem de toplumsal ilişkileri garanti altına almayı sağlayan önemli bir aygıttır. Bunun önemli bir kısmı bireylerde örtük program yoluyla oluşmaktadır. Başka bir deyişle, okullar bireyleri ve toplumu biçimlendirmede baskın ideolojinin en önemli aracı konumundadır. Bu durum okulların birer statüko koruyucu olarak görülmesine neden olabilir ve tamamen erk ve yetki sahibi kişilere bırakılmış olduğu görüşünden hareketle bireyleri umutsuzluğa

sürükleyebilir. Ancak eğitim yalnızca meşrulaştırma aracı olarak değil; karşıt ideolojiler geliştirmek ve direniş oluşturmak için de etkili bir araçtır. Bu bağlamda eğitimde kullanılan örtük programlar okulların yeniden üretime karşı direniş ve eylem oluşturmada reel unsurlardandır.

### 1.3. *Direniş yaklaşımı*

Direniş kuramcıları neo-marksistler gibi yalnızca var olan durumu eleştirmekle kalmaz, aynı zamanda bu durumun çözüme kavuşturulabilmesi için bir eylem planı oluşturmayı teşvik etmektedirler. Başka bir deyişle direniş kuramcıları betimlenen ve eleştirilen durumun dönüşüm için yeterli olmadığını, bireyin aynı zamanda konuyla ilgili eyleme geçirilmesinin gerekli olduğunu savunmaktadır. McLaren'a (1985) göre direniş, eğitim sürecinde öğrencilerin örgüt kültürünün meşruluğuna, gücüne ve anlamlılığına karşı koyma davranışıdır. Bu kapsamda direniş ve eylem uzlaşma ve konformizm dışında, radikal çıkışlara zemin hazırlayan ve temel insani değerler çerçevesinde bir yapı iskelesi oluşturmayı amaçlayan bir oluşumdur. Dolayısıyla okullar resmi müfredatlarının dışında, baskın ideolojinin yeniden üretimine hizmet ederken aynı zamanda kendi içinde birer paradoksal zemin de oluşturmaktadırlar (Giroux, 2014).

Okullar bireylerin yalnızca eğitim gördükleri ve baskın ideoloji doğrultusunda kontrol edildikleri yerler olarak görülmemelidir. Okullarda eğitim gören öğrenciler yalnızca pasif bireyler değildir. Tam aksine yaygın kabul gören normlara ve düzene uymaları beklenen ancak bunlara genellikle yaratıcı bir şekilde karşı koyan bireyleri de okullar barındırmaktadır (Apple, 1982). Bu bağlamda okulları anlamak için direniş ve eyleme geçme durumlarının ne yönde olduğunun incelenmesi gerekmektedir.

Direniş kavramı bireylerde olumsuz bir çağrışım yaratsa da, olumlu bir yanının da olduğu söylenebilir. Nitekim yıkıcı direniş olumsuz çağrışım yaratan, büyük ölçüde süreçleri negatif yönde etkileyen davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Öte yandan yapıcı direniş pozitif sonuçlar üreten davranışlar olarak ifade edilmektedir (Yüksel, 2003). Bu kapsamda direniş kuramcıları, okulları sadece kapitalist sermaye ile beslenen ve bu yönde hareket eden öğretmen ve öğrencileri barındıran yerler olarak görmezler. Okullarda bulunan öğrenciler yalnızca kabullenen bireyler değildir, onlar sosyalleşme sürecinde kabul eden, reddeden, irdeleyen aktif birer üyedir. Çünkü bireyler yalnızca baskın ideoloji ve programla hareket etmezler. Dolayısıyla bireylerin eleştirel yöndeki bu aktifliği yapıcı direniş olarak ifade edilebilir.

Eğitimde yapıcı direniş alanlarının oluşması örtük programla açıklanabilir. Ancak, örtük programın hem yeniden üretime hem de özgürleşmeye hizmet ediyor olması programın ne amaçla kullanıldığına bağlıdır. Öyle ki örtük program eğitimde yapıcı direniş ve eylem oluşturmaya hizmet ediyor gibi görünse de Giroux'ya (1983) göre direniş hareketleri geniş farklılıklar gösterdiğinden, her karşı hareketin bir direniş formu olup olmadığı dikkatle incelenmelidir. Örneğin, öğrencilerin okullarda ekonomik becerileri öğrenmeleri hem toplumsal uyum için gerekli düzen ve sömürü biçimi olabilir, hem de onların kapitalist sistemi anlayabilmeleri ve buna uygun tepki geliştirebilmeleri için bu becerileri yapıcı bir direniş ya da dayanışma şekli olabilir (Apple, 1980).

Görüldüğü üzere örtük programa ilişkin farklı yaklaşımlar, okuldaki eğitim süreçlerini farklı yön ve şekilde etkilemektedir. Ancak işlevselci yaklaşım ve neo-marksistlerin yanında direniş yak-

laşımını savunanların, daha eyleme dönük savlar oluşturdukları görülmektedir. Bu bakımdan direniş kuramı temelinde örtük programın yapılandırılması eğitimde dönüşümü sağlayacaktır. O halde örtük program eğitimde nasıl kullanılmalıdır ki; bu sayede adil, eşitlikçi, sorgulayan, boyun eğmeyen ve diyalogcu bir toplumun temelleri inşa etmek için eğitimde direniş alanları oluşturulabilirsin?

#### 4. **Örtük programdan eğitimde direniş için nasıl yararlanılabilir?**

Bir direniş aracı olarak örtük programlar, eğitim paydaşlarının kullanacağı en önemli araçlardan biridir. Freire'ye (2008) göre ise insan, kendini ve dünyayı dönüştürme gücüne sahip, eylemleri üzerine düşünebilen bir varlıktır. O halde artık eğitimde sanal değişimler yerine reel dönüşümlerin gerçekleştiği ortamlara gereksinim vardır. Eğitim sorunlarının çözülmesi için praxis ve diyalogun önemi anlaşılmalıdır. Praxis, teori ile pratiğin diyalektik olarak birbirleriyle etkileşimde oldukları, toplumun dönüştürülmesine etki eden bilinçli eylemdir. Diyalog ise bireyin kendi ideolojisini zorla başkasına kabul ettirme etkinliği değildir, fikir paylaşım sürecidir (Freire, 2008). O halde diyalog ve praxis kapsamında geliştirilen örtük programlar hakkında yönetici, öğretmen ile deneticiler; sendikalar, sivil toplum kuruluşları ile dernekler; son olarak akademisyenler ile üniversiteler gibi farklı paydaşların sorumluluk üstlenmesi gerekmektedir.

Öncelikle yönetici, öğretmen ve deneticilerin eğitim uygulamalarındaki yaygın etkisinden dolayı bu kişilerin örtük program hakkında önemli derecede sorumluluk sahibi oldukları belirtilmelidir. Bu paydaşlara bilgilendirme toplantıları, seminerler, paneller veya forumlarla örtük program tanıtılmalı; okulların,

yalnızca eğitim öğretimin yürütüldüğü yerler olarak düşünülmesinin en büyük yanlışlarından biri olduğu vurgulanmalıdır. Bunun yanında öğretmenlere resmi programla örtük programın yakından birbiriyle ilişkili olduğu açıklanmalıdır. Ancak bu şekilde resmi programa hiçbir müdahale yapılmadan verilen örtük programın, var olan hegemonyanın ve statükonun korunmasına dönük olduğu anlaşılıp, yönetici, öğretmen ve deneticilerin mevcut durum üzerine düşünceleri, direniş oluşturmaları sağlanabilir. Bu sayede yönetici, öğretmen ve deneticiler konuyla ilgili farkındalık kazanacaklar, dayatılan programların alt metninde yer alan öğretilere karşı sorgulayıcı tavır geliştirebileceklerdir.

Bundan sonraki süreçte ise eğitimcilerin örtük programları nasıl ve ne yönde uyguladıkları direniş alanları oluşturma açısından önemlidir. Özellikle öğretmenlerin sınıflarında örtük program yoluyla evrensel değer ve normları edinebilmeleri için öğrencilerine kılavuzluk etmeleri beklenmektedir. Derslerinde bu değerlere ilişkin kavram ve olgulara sıkça yer vermeleri, bu değerler çerçevesinde tutum ve davranış sergilemeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin tercihleri doğrultusunda öğrenciler ya iktidarı, hegemonyayı, baskıyı, şiddeti, sosyal sınıflandırmayı, etiketlemeyi öğrenecek ve bankacı eğitime boyun eğecekler; ya da örtük program sayesinde sorgulamayı, eleştirel yaklaşımı, adaleti, etiği, hak aramayı öğrenecek ve *problem tanımlayıcı eğitim* (Freire, 2008) merkezinde olacaklardır. Yapılan bir araştırmada (Sarı, 2007) öğretmenlerin sınıflarında öğrencilere eşitlikçi ortamların yeterince sunulmadığı, okul yöneticilerinin ise okuldaki uygulamalarında öğretmen ve öğrencilere karşı demokratik olmayan davranışlar sergiledikleri belirtilmiştir. Bu nedenle başta öğretmen ve yöneticilerin evrensel değerleri içselleştirme-

si, sınıfta öğrencilerine rol model olması ve derslerini bu değerler çerçevesinde yürütmesi gerekmektedir. Bunun için ise okuldaki yönetici ve öğretmenlerin olumlu sosyal paylaşımlarının gerçekleşeceği (akşam yemekleri, tiyatro, sinema, konser etkinlikleri, kamplar, müze veya sanat galerisi gezileri vb.) ortamların artırılması gerekmektedir.

Örtük programların etkin hale getirilmesinde direniş alanı oluşturması beklenen ve sorumluluk üstlenmesi gereken diğer paydaşlar ise akademisyenlerdir. Akademisyenler örtük programla ilgili teorik ve eylem araştırması şeklindeki çalışmaların alanyazındaki niteliğini ve sayısını artırmalıdır. Bu sayede öğretmenler ve yöneticiler sağlam bilimsel kriterlere dayanan örtük programlara ve uygulamalarına eğitim sürecinde rahatlıkla yer verebilirler. Ayrıca akademisyenler ve uygulamadaki eğitimcilerin bir arada çalışarak, evrensel uzlaş sağlanan değer ve normları temel alan eğitim araç gereçleri oluşturmada söz sahibi olmaları gerekmektedir. Böylece gelecek nesiller salt öznel ya da bir grubun amaçları doğrultusunda belli bir dönemde oluşturulmuş ideolojiler yerine, evrensel düzeyde kabul edilen hümanist yaklaşımları benimseyeceklerdir.

Nihai olarak direniş alanı oluşturması beklenen paydaşlar ise sendikalar, sivil toplum kuruluşları ve derneklerdir. Bu paydaşların, uygulamadaki eğitimcilere, topluma ve özellikle ebeveynlere yönelik bilinçlendirme toplantıları düzenlemesi beklenmektedir. Başka bir ifadeyle bu paydaşların, toplum ile akademisyenleri veya eğitimciler ile akademisyenleri bir araya getiren çalıştay, panel, sempozyum gibi toplantılar düzenlemeleri gerekmektedir. Bu toplantılarda örtük programın uygulamadaki karşılıkları açıklanmalı, eğitimcilerde soru işaretleri barındıran durumlar

açıklığa kavuşturulmalıdır. Dahası bu paydaşlar önemli gün ve tarihlerde örtük programların önemine, kapsamına, nasıl uygulamaya geçirilebileceğine ilişkin yazılı ve sözlü açıklamalar yaparak toplumda ve uygulayıcılarda bilinçlenme sürecini başlatmalıdır (Duman, 2018). Bu sayede adalet, saygı, liyakat vb. değerlerin toplumda yaygınlaşacağı, toplumun sağlıklı işleyişinin önünün açılacağı söylenebilir.

### 5. Sonuç yerine

Mevcut çalışmada eğitimde direniş alanlarından biri olan örtük program kavramı detaylı bir şekilde incelenmeye çalışılmıştır. Bunun için öncelikle örtük programın kavramsal boyutuna değinilmiş, konuyla ilgili temel olan üç farklı yaklaşım olan işlevselci, neo-marksist ve direniş yaklaşımı açıklanmıştır. Daha sonra örtük programın eğitimde nasıl kullanılabilmesine, eğitim paydaşlarının bu konuda neler yapabileceğine ilişkin çıkarımlarda bulunulmuştur. Eğitimde yaşanan sorunlar gün geçtikçe hacmini artırmaktadır. Bu sorunlar üzerinde toplum ve eğitimciler söz sahibi olmadıkça farklı uygulamalar yeni sorunlara yol açmaya devam edecektir. Özellikle eğitimcilerin eğitimde karşılaşılan uygulamalara karşı tedbirler almaları gerekmektedir. Bilinçli olarak alınan bu tedbirler sorunlu uygulamaların etkisini ortadan kaldıracak, böylece daha sağlıklı kararların alınmasını sağlayacaktır. Bu kapsamda direniş yaklaşımı ve onun araçlarından biri olan örtük programlar eğitimcilerin harekete geçmeleri için itici güç niteliğindedir. Bu itici gücün etkili olabilmesi için ise örtük programların tüm eğitim paydaşları tarafından yaygın bir şekilde bilinmesi ve direniş için işe koşulması gerekmektedir.

**Kaynakça**

- Apple, M. W. (1980). The other side of the hidden cumculum: Correspondence theorics and the labor process. *Interchange on Educational Policy*, 11(3), 5-22.
- Apple, M. W. (1982). *Education and power*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Althusser, L. (2015). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları*. (Çev. A. Tümertekin). İstanbul: İthaki yayınları.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. (Ed. R. Brown). *Knowledge, Education and Cultural Change*. London, Tavistock.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in education: society and culture*. London and Beverly Hills, Sage Publications.
- Bowles, S. ve Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic books.
- Duman, A. (2018). Türkiye bu eğitim sisteminden kurtulmalı. Peki, nasıl? *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 10 (55), 11-13.
- Freire, P. (2008). *Ezilenlerin pedagojisi*. (Çev. D. Hattatoğlu - E. Özbek). Ayrıntı yayınları, İstanbul.
- Durkheim, E. (1961). *Moral education*. New York: Free Press.
- Giroux, H. A., ve Penna, A. N. (1979). Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. *Theory & Research in Social Education*, 7(1), 21-42.
- Giroux, H. A. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 261-293.
- Giroux, H. A. (2008). *Eleştirel pedagojinin vaadi*. (Çev. U. D. Tuna). İstanbul: Kalkedon yayınları.
- Giroux, H. A. (2014). *Eğitimde kuram ve direniş*. (Çev. S. Demiralp). Ankara: Dost kitabevi.
- Gramsci, A. (2014). *Hapishane defterleri*. (Çev. A. Cemgil). İstanbul: Belge yayıncılık.
- Illich, I. (2015). *Okulsuz toplum*. (Çev. M. Özay). İstanbul: Şule yayınları.
- Jackson, P. N. (1968). *Life in classrooms*, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc..
- Mayo, P. (2011). *Gramsci, Freire ve yetişkin eğitimi*. (Çev. A. Duman). Ankara: Ütopya yayınları.
- McLaren, P. (1985). The ritual dimensions of resistance: clowning and symbolic inversion. *Journal of Education* 167(2), 84- 97.
- Rikowski, G. (1997). Scorched earth: Prelude to rebuilding Marxist educational theory. *British Journal of Sociology of Education*, 18(4), 551-574.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Vallance, E. (1973). Hiding the hidden curriculum: an interpretaion of the language of justification in nineteenth century educational reform. *Curriculum Theory Network*, 4(1), 5-21.
- Weiler, K. (1988). *Women teaching for change: gender, class and power*. South Hadley, Mass: Bergin & Garvey.
- Yüksel, S. (2002). Örtük program. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 31-37.
- Yüksel, S. (2003). Öğrencilerin öğretme- öğrenme sürecine yönelik direnç davranışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 235-251.

# EĞİTİMDE 17 YILLIK DÖNÜŞÜMÜN KÖŞE TAŞLARI

Nejla Doğan

nejladogans@gmail.com

## Kamusal Eğitimin Adım Adım Çöküşü

**A**KP iktidarının ilk eğitim şurası olan 17. Şura'dan (2006) itibaren, 1950'lerde temelleri atılan, 1980'lerden itibaren de kalıcı bir dönüşüme evrilen piyasalaşma ve dinselikleşme kendini daha açık bir biçimde ortaya koymuş ve bir radikalleşmenin inşası bağlamında önemli kararlar ve uygulamalar hayata geçirilmiştir. Öncelikle piyasalaşma boyutu üzerinden değerlendirirsek; 17. Şura'da alınan aşağıdaki kararlarla, eğitim kurumlarının okul öncesi eğitimden, mesleki eğitime kadar her kademedede piyasaya terk edilmesi için önemli adımların atıldığı görülmektedir.

- “Özel sektörün eğitime yatırım yapması özendirilmeli ve özel sektörden hizmet satın alınması sağlanmalıdır.”
- “Okul öncesi eğitim kurumlarının açılmasında özel sektör teşvik edilmelidir.”
- “Özel öğretim kurumlarının, mesleki ve teknik eğitim ile yaygın eğitim alanlarında da eğitim sunmaları sağlanmalıdır.”

Elbette burada piyasalaşmanın özellikle

dinci sermaye, tarikat, cemaat, dernek vb. yapıların lehine işlediğini unutmamak gerekiyor. Çünkü AKP iktidarı aynı zamanda sermayenin el değiştirmesi, yandaş bir sermaye sınıfının oluşturulması ve desteklenmesi anlamına geliyor. Eğitim alanındaki piyasalaşma uygulamaları da hem bu alanda yeni bir sermaye sınıfının palazlanmasına hem de bu sayede devletin temel görevlerinden birinin özel sektöre aktarılmasına zemin hazırlıyor. Diğer yandan laik, bilimsel ve nitelikli eğitim hizmeti de yine piyasa koşullarına devrediliyor ve piyasanın sunduğu olanaklar çerçevesinde giderilebilen bir ayrıcalığa dönüşüyor.

Yukarıdaki ikinci madde doğrultusunda piyasalaşmanın özellikle okul öncesi eğitim kurumlarında yoğunlaştığı görülüyor. Örneğin 2018-2019 eğitim-öğretim yılının ilk yarısı itibarıyla resmi 2.577 anaokulu bulunurken, özel anaokulu sayısı 3.596'ya ulaşmıştır. Dolayısıyla özel anaokullarının sayısı, resmi anaokullarının sayısını ciddi oranda aşmış durumda. Elbette bunun en önemli sonucu, özellikle dinci sermaye tarafından açılan ve zaman zaman sıbyan mektebi olarak da adlandırılan okulların hızla yaygınlaşması. Öncelikle

yoksul aile çocuklarını hedefleyen bu okullar, çeşitli tarikat ve cemaatlerin egemenlik alanında. Çocuk pedagojisi ve gelişimine uygun olmayan bu kurumlarda daha 3-4 yaşından itibaren çocukların zihinleri hurafelerle doldurulup, sağlıklı bir çocukluk ve gelişim yaşamaları engelleniyor. Kız ve erkek çocuklar farklı sınıflara ayrılıp, cinsiyet rolleri dayatılıyor, kız çocuklarının başları örtülüyor. Daha iyi ekonomik koşullara sahip olan aileler ise yıllık ödemesi on binlerce lirayı bulan, bilimsel ve seküler eğitim verme iddiasında olan okul öncesi eğitim kurumlarını tercih ediyor.

Üçüncü madde bağlamında mesleki eğitim açısından da hızlı bir piyasalaşmanın yaşandığı görülmektedir. Yine 2018 sonu verilerine göre resmi 3.792 mesleki ve teknik ortaöğretim kurumu bulunurken, özel mesleki ve teknik liselerin sayısı da 420'ye ulaşmıştır. Özel meslek liselerine ödenen eğitim-öğretim desteği MEB tarafından karşılanmakta; ayrıca organize sanayi bölgelerinde açılan özel meslek liselerinde eğitim gören her öğrenci için 4 bin 630 ile 6 bin 420 TL arası eğitim ve öğretim desteği verilmektedir. Sadece 2018-2019 eğitim-öğretim yılı içinde özel meslek liselerine verilen teşvik tutarı 116 milyon TL'yi aşmıştır. Bakanlık, 2018-2019 eğitim-öğretim yılının tamamlanmasından itibaren özel okul öğrencilerine sağlanan teşvik ödemesini kademeli olarak kaldıracağını ilan ederken, mesleki ve teknik eğitim okullarının bu kapsamın dışında tutulacağını da duyurmuştur. 2023 Eğitim Vizyonunda da mesleki ve teknik eğitim kurumlarının hem Türkiye'deki sektör liderleriyle hem de uluslararası yatırımcılarla işbirliği içinde olacağı vurgulanmıştır:

- “Uluslararası yatırımcılarımızın, özellikli alanlarda ihtiyaç duydukları nitelikli iş gücünün yetiştirilmesi için ilgili sektörle iş birliği

içerisinde çalışmalar yapılacaktır.”

- “Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının Türkiye'deki sektör liderleriyle yoğun bir şekilde etkileşim halinde olması sağlanacaktır.”

Böylece henüz 13-14 yaşlarındaki çocuklar, piyasanın amaçları doğrultusunda ve piyasaya terk edilmiş okullarda eğitim görmektedir. Özellikle organize sanayi bölgelerindeki okullarda çocukların artık bir öğrenci olmaktan çok işçi haline geldiği, geleceğe dönük meslek seçme haklarının gasp edildiği, yükseköğrenime ilişkin hayallerinin yok edildiği ve çocuk yaşta işverenin insafına bırakıldığı açıktır. Büyük bir öğrenci kitlesinin meslek liselerine yönlendirildiğini düşündüğümüzde, bu aynı zamanda çocuk işçiliğinin eğitim adı altında yaygınlaştırılması ve meşrulaştırılması anlamına da gelmektedir. Yine yukarıdaki ikinci madde doğrultusunda MEB'in İstanbul Sanayi Odası ve İstanbul Ticaret Odası ile imzaladığı ve ilk olarak İstanbul'da uygulamayı planladığı “Mesleki Eğitimde İş Birliği Protokolü” örnek olacak ve diğer kentlerde de yaygınlaştırılacaktır. Bu ve buna benzer protokoller kapsamında, özel sektörün kamu okullarındaki etkinliği daha da artacak; okullara yönetici atanmasından öğretmenlerin seçimine ve verilen eğitimin içeriğine kadar sektör temsilcileri söz sahibi olacaktır.

\*

18. Şura'da (2010), piyasalaşmaya ilişkin yukarıda alınan kararların bir adım daha ileriye taşındığını, hem çocuklarını özel okullara gönderen ailelere hem de özel okul işletmecilerine çeşitli teşvikler verilmesinin kabul edildiğini görüyoruz:

- “Eğitimde niteliğin artırılması amacıyla özel okullar teşvik edilerek sayıları artırılmalı, teş-

vik kapsamında çocuklarını özel okullara gönderen ailelere resmî okullardaki bir öğrenci maliyetinin yarısı kadar destek verilmeli ve bu yolla devletin eğitim harcamaları azaltılmalıdır.”

- “Eğitim alanında faaliyet gösteren özel kurum ve kuruluşların istihdamdaki vergi ve primleri kalkınmada öncelikli yörelere göre alınmalı, hizmet satın alma yoluyla özel okul kapasiteleri artırılmalı, arsa tahsisi ile ilgili problem çözülmelidir.”

Hem ailelere teşvik verilmesi hem de kamu okullarının MEB eliyle niteliksizleştirilmesi sonucunda özel okullara talep artmış, bu bağlamda özel okul sayısı da katlanarak çoğalmıştır. MEB, özel okulların teşvik edilmesini ilk maddede görüldüğü üzere “eğitimde niteliğin artırılması” ifadesiyle gerekçelendirmiş, ayrıca cümlenin devamında “devletin eğitim harcamalarının azaltılması” gerektiğini de savunmuştur. Böylece MEB, hem kamu okullarındaki niteliksizleşmeyi itiraf etmiş hem de niteliğin artırılması için herhangi bir yatırım yapmayacağını beyan etmiştir. Bu durum, nitelikli eğitim talep eden öğrenci ve velilerin açıkça ve bizzat MEB tarafından özel okullara yönlendirilmesi anlamına gelmektedir.

Bugün geldiğimiz noktada, 2018 yılı sonu itibarıyla, Türkiye’de 54.732 resmi okul, 13.679 özel okul bulunmaktadır. 2003 yılında özel okulların resmi okullara oranı %2 iken, bugün bu oran %25’e çıkmış ve 2003’den bu yana özel okula giden öğrenci sayısı da %8,2 artmıştır. Türkiye OECD ülkeleri arasında eğitime en az harcama yapan (Meksika’dan sonra ikinci) ülkelerden birisidir. Yine OECD ülkelerinde ilkokuldan yükseköğretime kadar öğrenci başına yapılan genel ortalama harcama 10 bin 520 Dolar iken, Türkiye’de 4 bin 652 Dolardır.

Kamu okullarının bilimsel ve nitelikli eğitim verme özelliğini yitirmesi, özel okullara teşvik verilirken, kamu okullarında kırtasiye, temizlik vb. en temel malzemeler için dahi velilerden para toplanması, çocukların eşit, adil ve nitelikli eğitim hakkını ortadan kaldırmış, nitelikli eğitim bir hak olmaktan çıkıp, ayrıcalık haline gelmiştir. Bugün alt ve orta gelirli aileler bile çocuklarının geleceği için borçlanmakta, banka kredileriyle okul taksiti ödemektedir. Buna imkanı olmayan yoksul öğrenciler ise imam hatip ve meslek liselerine mahkum olmaktadır. Sosyal devleti yok eden ve özellikle yoksul çocukların eğitim haklarını ortadan kaldıran bu uygulamalar, aynı zamanda sınıfsal farklılıkları ve kültürel ayrışmaları derinleştirmektedir.

Diğer yandan kamu okullarına bütçe ayrılmaması nedeniyle 20 bine yakın köy okulu ve birçok yatılı bölge okulu kapatılmış, 1,5 milyona yakın öğrenci taşınmalı eğitime mecbur bırakılmıştır. Taşınmalı eğitim nedeniyle öğrenciler eğitime ulaşabilmek için her gün uzun yollar kat etmekte, trafik kazası vb. birçok riskle karşı karşıya kalmaktadır. Taşınmalı eğitimin tercih edilmemesi durumunda da çocuklar ya eğitim hayatından uzaklaşmakta ya da ailelerinden uzakta, güvensiz ortamlarda barınmaktadır. Devletin okul açmak, gerektiğinde kamusal yurt ve barınma olanağı sağlamak gibi sorumluluklarından vazgeçmesinin sonucu, Ensar Vakfı’nda cinsel istismara uğrayan, Aladağ’da tarikat yurdunda yanarak hayatını kaybeden çocuklar olmuştur. Tamamen denetimsiz, iktidardan nemalanan bu vakıf ve tarikat yurtlarının sayısı hızla artmakta; hem çocukların hem de ülkenin geleceğini tehdit etmektedir.

Güncel verilere göre bugün devlete ait okullardaki pansiyon sayısı 3.053 iken, özel öğrenci yurdu sayısı 4.292’dir. Bunların 2.546’sı çeşitli derneklere, 297’si



vakıflara, 628'i özel şahıslara ve 821'i de diğer tüzel kişiliklere ait yurtlardır. Özel yurtların üçte ikisinin çeşitli dernek ve vakıflara ait olması, Karaman'da, Aladağ'da, Dikili'de ve daha birçok yerde yaşanan, üstü kapatılan, çoğu zaman duymadığımız olumsuzlukların daha da artacağına en önemli göstergesidir. Özellikle kırsal kesimde yaşayan, eğitime ulaşmakta zorlanan yoksul çocukların yaşamları, bu yapıların insafına terk edilmekte, öğrencilerin hangi koşullarda kaldığı, nelerle karşılaştıkları, eğitim adı altında hangi bilgilere maruz kaldıkları bilinmemektedir.

\*

Eğitimde piyasalaşma, 2023 Eğitim Vizyonu ile bir kez daha güçlü bir biçimde ifade edilmiştir:

- “Eğitim sisteminde ciddi bir yük üstlenen özel öğretim alanı, önümüzdeki üç yıllık süreçte sistemin içinde daha esnek ve amaca yönelik bir yapıya evrilecektir. Uluslararası standartlar gözetilerek gelişen bir özel öğretim, tüm okullar için geliştirici bir işlev üstlenecektir.”
- “Özel öğretim kurumlarıyla ilgili bürokrasi azaltılacaktır.”
- “Özel okullar ile resmi okullar arasındaki sosyal dayanışma ve bütünleşmeyi artırmak için ortak proje ve platformlar oluşturulacaktır.”

İlk maddeyle özel okulların eğitim sisteminde ciddi bir yük üstlendiği vurgulanmış ve özel öğretim sisteminin iyileştirilerek daha da yaygınlaştırılacağı ima edilmiştir. Yukarıda da belirtildiği gibi bugün özel okulların resmi okullar karşısındaki oranı %25'i bulmuştur. Özel okullarla ilgili bürokrasinin azaltılacağına söylenmesi, bu okulların daha fazla teşvik edileceği ve sayısının daha da

artacağı konusunda öngöründe bulunmak için yeterlidir. Ayrıca özel okullarla kamu okulları arasında ortak projelerin geliştirileceğinin söylenmesi, bugün “Hami Projesi” olarak karşımıza çıkmıştır. Hami Projesine göre özel okullarla kamu okulları eşleştirilmekte, bir anlamda kamu okulları “dayanışma” adı altında özel okulların koruyuculuğuna bırakılmaktadır. Şimdilik 2.714 özel okul ile kamu okulunun eşleştirildiği bir proje yürürlüğe girmiştir. Kamu okullarına yatırımı en alt düzeye çekmeye çalışan MEB, özel okullara “hami” sıfatı vererek devletin hamilik görevini ortadan kaldırmakta, bunu özel sermayeye devretmektedir. Hamilik projesiyle bu okulların büyük kısmının yine dinci, gerici sermayenin egemenlik alanına girmesini tahmin etmek işten bile değil.

Ayrıca 2023 Eğitim Vizyonu ile eğitim alanı, bir hayırseverlik alanına dönüştürülmeye çalışılmakta, devlet kendi yükümlülüklerinin bir kısmını özel okullar aracılığıyla piyasaya terk ederken, gittikçe kısıtlanan MEB bütçesi nedeniyle okullara yapılacak yatırımların finansmanını da hayırseverlere bırakmayı amaçlamaktadır:

- “Eğitimin niteliğinin artırılması ve “Okul Gelişim Planları”nın gerçekleştirilebilmesi için merkezi bütçeden sağlanan finansman yanında ek finansman ihtiyacının karşılanması amacıyla kaynak çeşitlendirilmesine ihtiyaç vardır. Bu çerçevede uluslararası hibe fonları, hayırsever bağışları ve mesleki ve teknik okulların döner sermaye gelirlerinin artırılması ve mevcut kaynakların verimli kullanılması önem arz etmektedir.”
- “Eğitime ve okullarımıza bağış yapacak kişilerin farklı miktar,

tema ve yöntemlerle bağış yapabilmeleri için il ve bakanlık düzeyinde bir yapı kurulacak, mevzuat, yazılım ve erişim düzenlemeleri gerçekleştirilecektir.”

- “Eğitime yapılan hayırsever bağışlarının daha etkili yönetilmesi için iller ve bakanlık düzeyinde bir yapı kurulacaktır.”

Bu tablo gösteriyor ki; MEB olabildiğince hızlı bir biçimde okul öncesi eğitimden mesleki eğitime, öğrenci yurtlarından okulların diğer sosyal ihtiyaçlarına kadar geri çekilmekte ve eğitim alanının tümünü çeşitli sermaye gruplarına, vakıflara, derneklere, “hayırsever”lere terk etmektedir. MEB’in okullardan kaçışı, nitelikli eğitim talebinde bulunan yurttaşların da kamu okullarından kaçışını hızlandırmış ve bu doğrultuda neredeyse her mahallede, her sokakta, apartman dairelerinde okul niteliği taşımayan ama eğitim verdiğini iddia eden kurumlar açılmıştır.

\*

Elbette piyasalaşmanın bir de eğitim emekçilerine yansıyan boyutu var. 18. Şura’da (2010) “öğretmen istihdamında kadrolu, sözleşmeli, ücretli, vekil öğretmenlik gibi farklı uygulamaların kaldırılması, tüm öğretmenlerin kadrolu olarak istihdam edilmesi, mevcut sözleşmeli öğretmenlerin kadroya geçirilmesi” karar altına alınırken, bu hiçbir şekilde hayata geçirilmemiş, üstelik sözleşmeli ve ücretli öğretmenlik uygulaması daha da yaygınlaşmıştır. 2023 Eğitim Vizyonunda da sözleşmeli ve ücretli öğretmenliğin koşullarının iyileştirilerek devam edeceğinin altı çizilmektedir:

- “Sözleşmeli öğretmenlerimizin zorunlu görev sürelerinin kısaltılmasına ilişkin hazırlık çalışmaları yürütülecektir.”

- “Ücretli öğretmenlerimizin ücretlerinin iyileştirilmesine ilişkin çalışmalar yürütülecektir.”

19. Şura’da ise “öğretmenlerin özlük haklarının düzeltilmesi, her dört yılda bir yıpranma payı verilmesi ve 3600 ek göstergenin uygulanmasına” karar verilirken, bunlar da hayata geçirilmemiştir. 3600 ek gösterge hükümetin icraat programlarında yer almasına rağmen sadece seçim malzemesi olarak kullanılmıştır. Diğer yandan hem 19. Şura’da hem de 2023 Eğitim Vizyonunda çıkarılacağı vurgulanan “Öğretmenlik Meslek Kanunu”na dair çalışmalar büyük bir gizlilik içinde yürütülmekte, ne kamuoyuna ne de konunun muhatabı olan öğretmenlere bilgi verilmektedir. Öğretmenlerin istihdamından, çalışma saatlerine, çalışma koşullarına ve diğer özlük haklarına dair birçok konuyu düzenleyecek olan yasa, TEDMEM vb. piyasacı kuruluşlarla ve yandaş sendikalarla görüşülürken, yüzbinlerce öğretmenin mesleklerine ilişkin söz ve karar hakları ellerinden alınmıştır.

### Eğitimde Dinselleşmenin İnşası

Eğitimde 17 yıldaki dönüşümün temel karakteristiklerinden biri de dinselleşme. Dinselleşme, yeni rejimin, yeni bir “millet” ve “devlet” inşasının genel çerçevesini çiziyor, kimliğini belirliyor. Eğitim politikaları ve uygulamaları da bu toplumsal mühendislik çalışmasının en önemli ayağını oluşturuyor. Dinselleşmeye ilişkin ilk adımlardan biri, 17. Şura’da (2006) alınan ve zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasını talep eden karardır:

- “Zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması için çalışmalara başlanmalı, bunun için gerekli alt yapı hazırlık çalışmaları hızlandırılmalıdır.”

Bu karar, bir sonraki şurada alınacak olan ve kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen yasal düzenlemenin yolunu açmış-

tır. 18. Şura'da (2010) alınan aşağıdaki kararlar, Türkiye tarihinde eğitim alanına yapılan en büyük saldırının da yol haritası belirlenmiştir.

- “Zorunlu eğitim öğrencilerin yaş grupları ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak; 1 yıl okul öncesi eğitim, 4 yıl temel eğitim, 4 yıl yönlendirme ve ortaöğretime hazırlık eğitimi ve 4 yıl ortaöğretim olmak üzere öğrencilere farklı ortamlarda eğitim almaya fırsat verecek şekilde 13 yıl olarak düzenlenmelidir.”

Bu kararlar 8 yıllık kesintisiz eğitim uygulaması sona ermiş, imam hatip liselerinin ortaokul bölümlerinin yeniden açılması için ilk adım atılmıştır. “Kindar ve dindar nesil” hedefiyle özetlenen bu yasa, gerici, mezhepçi, cinsiyetçi bir rejimin eğitim ayağını oluştururken, bilimsel akademik eğitimin yerine yoğun bir dini eğitim ikame edilmek istenmiştir. Eğitimin içeriği etik ilkeler ve çocuk yararını gözetmek yerine, gerici hedefler doğrultusunda biçimlendirilmiştir. Başta öğretim programları olmak üzere, ders dağıtım çizelgeleri, ders kitapları, okul içi etkinlikler, okulun mekânsal özellikleri olabildiğince dinselleştirilmiş, okullarda şeriat rejimi diyebileceğimiz uygulamaların önü açılmış ve tüm aydınlanmacı birikim yok edilmeye çalışılmıştır.

Ayrıca bu yasa ile çocukların erken yaşta okuldan ayrılmalarının önü açılmış, çocuk işçiliği ve evlilikleri artmıştır. 4+4+4 uygulaması ile zorunlu eğitim süresinin 12 yıla çıktığı iddia edilse de 2018 sonu verilerine göre ortalama eğitim süresi 7,5 yılda kalmıştır. Dolayısıyla öğrenciler örgün eğitim süreçlerinden hızla uzaklaşmaktadır. 2018 itibarıyla sadece açık liseye kayıtlı öğrenci sayısı 1,4 milyona ulaşmıştır. Örgün eğitimden

uzaklaşan çocuklar ucuz iş gücü haline gelmektedir. 2 milyona yakın çocuk işçinin olduğu ülkemizde sadece 2018 yılında 67 çocuk işçi cinayetlerinde yaşamını yitirmiştir. Ayrıca 4+4+4 sonrası yarım milyona yakın kız çocuğu, eğitim hayatından ayrılarak evlenmiştir.

\*

Yine 18. Şura'da (2010) dinselleşme açısından kritik bir karar olan “değerler eğitimi”nin programa dahil edildiğini görüyoruz. Şura'da karara bağlanan 10'un üzerindeki maddede değerler eğitimine yer verilmiş, değerler eğitiminin öğretim programlarına dahil edilmesinden, öğretmen yetiştirme programlarına eklenmesine, STK'larla işbirliği yapılmasından medyada farkındalık yaratmaya kadar geniş bir perspektifte ele alınmıştır. Doğrudan okul iklimine ve öğrencilere yansıyan kararlara baktığımızda;

- “Değerler eğitimine, okul öncesi başlayarak yaygın eğitim dâhil olmak üzere eğitim-öğretimin her kademesinde, tüm dersler ve okul kültürü içerisinde yer verilmeli ve bu konuda öğretmen, yönetici, öğrenci, aile ve çevre ile iş birliğine gidilmeli, farkındalık oluşturulması için kitle iletişim araçlarından faydalanılması amacıyla gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.”
- “Tüm eğitim-öğretim kademelerinde değerler eğitimine yönelik, STK'larla iş birliği yapılarak alan öğretmenlerinin ortak kullanabileceği program ve materyal geliştirilmelidir.”
- “Ödüllendirme kriterlerinde, değerler eğitimi açısından örnek davranışlar sergileyen öğrencilere yönelik düzenlemeler yapılmalıdır.”

Sözü edilen değerler eğitimi, elbette evrensel olan ya da insanlık için değer taşıyan kapsayıcı ilkelere değil, dini değerlere dayanan ve iktidarın ideolojisini yeni nesiller arasında yaygınlaştırmaya çalışan bir içeriktedir. Dolayısıyla temel amaç, dini eğitimin yaygınlaştırılması, hatta bunu da aşan düzeyde tüm derslerin, yaşama dair her şeyin sünni İslam'la ilişkilendirilmesi anlamına gelecek bir planlamadır. 19. Şura'da (2014) alınan bir kararla değerler eğitiminin okul öncesi programında da yer alması kararlaştırılmış, böylece zorunlu din eğitimi dolaylı olarak okul öncesini de kapsayacak şekilde genişletilmiştir.

Özellikle yukarıdaki üç kararın öğrencilere yansımaları; "STK'larla işbirliği" olarak tanımlanan ve bir meşruiyet kazandırılan bazı tarikat, cemaat, dernek ve vakıfların MEB'le imzaladıkları protokoller doğrultusunda okullara girmeleri olmuştur. Başlangıçta derslere entegre biçimde ve bazı okullarda da resim, müzik dersleri içerisinde, ilçe milli eğitim müdürlüklerinin görevlendirdiği din görevlileri tarafından yürütülen değerler eğitimi, daha sonra tamamen dernek ve vakıfların egemenlik alanına dönüşmüştür. Okullarda seminer, yarışma, gezi gibi etkinlikler düzenleyen, kitap ve broşürler dağıtan bu yapılanmalar, öğrencilere yönelik umre ödülü, dini mekanların gezdirilmesi vb. uygulamalarla, ödüllendirmelerin içeriğini de dinselleştirmektedirler. Ayrıca zaman zaman Diyanet İşleri Başkanlığının da desteğiyle, "Haydi Çocuklar Camiye", "Sabah Namazı Buluşmaları", "Okullar Arası Kur'anı Kerim Okuma Yarışması" gibi etkinlikler düzenlenmekte, öğrencilerin bu etkinliklere katılımı bazen baskıyla bazen de bisiklet, bilgisayar gibi armağanlarla teşvik edilmektedir.

\*

Tüm bunları tamamlayıcı bir adım ola-

rak, 18. Şura'da (2010) değerler eğitimi açısından din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin de önemi vurgulanmış ve tüm öğretim kurumlarında bu dersin okutulması karara bağlanmıştır:

- "Değerler eğitimi konusunda önemli işlev gören 'din kültürü ve ahlak bilgisi' dersi çoğulcu bir anlayışla tüm öğretim kurumlarında daha etkin olarak okutulmalıdır."

Böylece din kültürü ve ahlak bilgisi dersi tüm eğitim kademelerinde zorunlu hale getirilirken, seçmeli din eğitimi derslerinin yolu da aynı Şura'da aşağıdaki kararla açılmıştır:

- "Anayasa'nın 24. maddesinin 'Din kültürü ve ahlak eğitimi-öğretimi devletin gözetimi ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitimi-öğretimi ancak kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcilerinin talebine bağlıdır.' hükmü gereğince isteyen anne ve babaların çocuklarının ahlaki ve manevi değerlerini geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla seçmeli din eğitimi verilebilmesi için düzenlemeler yapılmalıdır."

Zorunlu din dersine ek olarak programa seçmeli din derslerinin de konulması ve bu derslerin "ahlaki ve manevi değerlerin geliştirilmesi" bağlamında gerekçelendirilmesi, bu dersi seçmek istemeyen öğrencilerin doğrudan ötekileştirilmesi, hatta ahlaki ve manevi değerlerden yoksun olduğu biçiminde etiketlenmesi anlamına gelmektedir. Üstelik birçok okulda öğrenci ve velilere seçme şansı dahi tanınmamakta, bu dersler "zorun-

lu” olarak öğrencilere seçtirilmekte ya da otomatik olarak atanmaktadır. İti-raz eden ya da alternatif seçmeli ders talebinde bulunan öğrenci ve velilerin talepleri ise öğretmen yetersizliği bahanesiyle yok sayılmaktadır. MEB seçmeli din dersleri için okullarda imamları görevlendirirken, örneğin seçmeli astronomi dersi için fizik öğretmeni bulamamaktadır!

2014’te gerçekleştirilen 19. Şura ile zorunlu din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin kapsamı daha da genişletilmiş, ilkokulda ilk üç sınıfa ilk kez din kültürü ve ahlak bilgisi dersi konulurken, liselerde de zorunlu ders saati haftalık 2’ye çıkarılmıştır.

- “İlkokul 1., 2. ve 3. Sınıflara din kültürü ve ahlak bilgisi dersi konulması...”
- “Ortaöğretimde tüm sınıflarda din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin 2 saate çıkarılması...”

Bu kararlarla ilk ve ortaöğretimde tüm sınıflarda din kültürü ve ahlak bilgisi dersi zorunlu hale getirilirken, bunun yanı sıra ders programlarına seçmeli din dersleri de eklenmiştir. Okul öncesi eğitimde ise din dersleri “değerler eğitimi” adı altında fiilen hayata geçirilmiştir. Veliler ve öğrenciler zorunlu ya da seçmeli din derslerine karşı büyük bir tepki gösterirken, bugünün Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk “bir aile çocuğunun din dersi almasını istiyorsa bunu kim neden tartışsın ki?” demiş, ama bu dersi almak istemeyen ailelerin görüşlerini yok sayarak zorunlu din eğitiminin devam edeceğini bir kez daha deklare etmiştir.

\*

19. Şura’nın dini eğitim bağlamında diğer önemli bir kararı da hafızlık eğitimi ile ilgilidir:

- “Ortaokulda hafızlık eğitimi ala-

cağ öğrenciler için ara verme süresinin 1 yıldan 2 yıla çıkarılması ve ara verilen sürelerde öğrencilere dışarıdan sınav hakkı verilmesi...”

Bu kararlar 4+4+4 uygulamasının yol açtığı kesintili eğitim ile öğrencilerin ilkokuldan sonra akademik eğitim ortamından kopması ve ortaokuldan önce 2 yıla kadar tamamen dini eğitim almasının yolu açılmıştır. Ancak öğrenci ve veliler bu eğitim modeline ve hafızlığa ilgi göstermemişlerdir. Bunun üzerine MEB, çeşitli vakıf ve derneklerin işbirliğiyle “Küçük Hafızlar Projesi” adı altında okul eğitimi ile hafızlık eğitiminin bir arada yürütüldüğü ara bir model oluşturmuştur. Gelecek eğitim-öğretim yılında uygulanması planlanan bu modelde, öğrenciler yarım gün imam hatip ortaokulunda eğitim alırken, günün diğer yarısında da MEB’le protokol imzalamış vakıf ve derneklerin hafızlık programlarına devam edecek ve program 4 yıl sürecektir.

Tüm bunların yanı sıra 19. Milli Eğitim Şurası’nda yandaş sendika Eğitim Bir Sen’in karma eğitimi tartışmaya açtığını da unutmamak gerekiyor. Şura’dan karma eğitimin kaldırılmasına yönelik karar çıkmasa da birçok okulda fiili olarak kız ve erkek öğrencilerin sınıflarının ayrıldığı, hatta koridor, kantin ve bahçelerinin ayrıştırıldığı, velilerin ve öğrencilerin şikayetleriyle ortaya çıkmış ve basına da yansımıştır.

\*

Eğitim alanındaki bu hızlı dinselleşme, imam hatip sayısının artmasında ve imam hatip kültürünün tüm okullara yayılmak istenmesinde de kendini göstermektedir. 4+4+4 öncesinde 2011-2012 eğitim-öğretim yılında toplam 537 imam hatip lisesinde 268.245 öğrenci eğitim görürken, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında imam hatip lisesi sayısı

1.604'e, bu okullarda okuyan öğrenci sayısı da 514.806'ya yükselmiştir. İmam hatip ortaokullarındaki öğrenci sayısı ise 8 kat artarak 723.108'e ulaşmıştır. Bunun dışında genel ortaokullarda da imam hatip sınıfları açılmakta, imam hatipleşme yaygınlaştırılmaktadır. 2018 sonu itibarıyla imam hatip okullarında okuyan toplam öğrenci sayısı 1.350.611'dir.

Özellikle yoksul ailelerin çocukları için bir zorunluluk haline gelen imam hatipler, MEB bütçesinden de en önemli payı almaktadır. MEB'in 2018 bütçesinin eğitim yatırımları için ayrılan kısmının üçte biri din öğretimine tahsis edilmiş (7,7 milyar TL) ve bunun da %96'sı imam hatiplere ayrılmıştır. Öğrenciler ve veliler tarafından en çok tercih edilen okullar olmasına rağmen, fen, sosyal bilimler ve anadolu liseleri için bütçe ayırmayan MEB, imam hatiplere resmi ve gayri resmi bütçe kalemleri ve ayrıcalıklar tanımakta, imam hatiplerde okuyan öğrencilere diğer okullardaki öğrencilerin yaklaşık iki katı kadar bütçe tahsis edilmekte, ayrıca çeşitli vakıf ve dernekler aracılığıyla dolaylı burslar ödenmektedir.

2023 Eğitim Vizyonunda da AKP iktidarının imam hatiplere verdiği önem oldukça güçlü bir biçimde vurgulanmış, hatta toplumdan yükselen imam hatip eleştirilerine karşı da savunma refleksiyle yanıt verilmiştir:

- “Örgün eğitim sisteminde din eğitimi kurumsallaştırmak amacıyla oluşturulmuş olan imam hatip okulları, zamanla genel eğitim içinde algılanan bir eğitim kurumuna dönüşmüştür. Çocuklarının akademik eğitim alırken aynı zamanda bazı temel dini bilgileri de almasını isteyen veliler imam hatip okullarını tercih etmektedir.

Devletin öğrencileri dinin temel kaynaklarıyla doğru şekilde tanıştırmayı, imam hatip okullarının toplum tarafından sahiplenilmesini sağlamıştır. Hiçbir okul türündeki öğrencimiz bir diğerinden daha avantajlı ya da dezavantajlı değildir. Hepsini hak temelli bir bakış açısıyla her türlü desteğe layıktır. Yetişkinlerin çocuklar üzerinden bir tartışma alanı oluşturması çocuklara zarar vermektedir.”

- “Ciddi toplumsal değişimlerin tecrübe edildiği günümüzde yaşanan değer krizlerine ve belirsizliklere ülkemiz adına çözüm sunabilecek yapılar arasında imam hatip okulları da yer almaktadır.”
- “Bazı mihraklar tarafından dünyada giderek artan İslam'ı şiddetle bağdaştırma eğilimleri ve çoğalan marjinal grupların varlığı karşısında Türk eğitim sistemi içinde telif bir model olarak imam hatip okullarının önemi ön plana çıkmaktadır.”

İlk maddede belirtildiği üzere, imam hatipler artık “genel eğitim” kurumları içinde sayılmakta; öğrencilerin, velilerin tercihlerinden bağımsız olarak karşılına çıkmakta ve birçok öğrenci zorunlu olarak bu okullara devam etmektedir. Her ne kadar meşruluk kazandırmak için “imam hatiplerin toplum tarafından sahiplenildiği” söylene de, geçen eğitim-öğretim yılında sınav sonucuna göre yerleştirmelerde de adrese dayalı tercihlerde de öğrencilerin ve velilerin çok büyük kısmı imam hatipleri değil, anadolu liselerini tercih etmiştir. Üstelik tam donanımlı bazı imam hatip okulları öğrenci bulamadıkları için kapatılmıştır. Çünkü muhafazakar aileler de dahil olmak üzere toplumun büyük kısmı, imam

hatip eğitiminin özellikle yükseköğretime devam etmek açısından dezavantajlı olduğunu görmekte, dini eğitimin okulların değil ailelerin sorumluluğunda olduğunu düşünmekte ve çocuklarının geleceği için bilimsel eğitim talep etmektedirler.

Diğer yandan “yaşanan değer krizlerine” çözüm olarak imam hatip eğitiminin gösterilmesi, bugünün koşullarında ne gerçekçi ne de ikna edicidir. Asıl değer krizini yaratan, çocukları imam hatiplerin, cemaatlerin, tarikatların baskısı altında eğitmek, onları çağdaş bilimden, çağdaş yaşamdan uzaklaştırmaya çalışmak ve bugünün dünyasında geçmişe hapsetmektir. Bu durumun çocukların zihinsel dünyasında yarattığı ikilem, bugünün değer krizinin de gerçek nedenidir. Üstelik çözüm aranan “değer krizi”, iktidarın ideolojik değerlerini topluma zorla kabul ettirme, bunu da en savunmasız olan çocuklardan başlatmanın ötesinde bir şey değildir. Eğer ahlaklı olmak, erdemli olmak, kısacası iyi insan olmakla ilgili değerlerin benimsetilmesi isteniyorsa, tüm bunlar dinlerden bağımsız olarak da vardır.

2023 Eğitim Vizyonu, 17 yıldır adım adım inşa edilen dinselleşmeyi meşrulaştıran bir söylem üzerine kurulmuştur. İnsanın spiritüel yönüne yapılan vurgularla dini eğitim gerekçelendirilmeye çalışılmıştır. Buna karşın aynı belgede “eğitim meselesinin ideolojik olmaktan çıkartılması ve pedagojik zemine oturtulması” gerektiği de öne sürülmektedir. Ancak imam hatip savunusuyla, “meneviyatın öne çıkarılması” adı altında dinselleşmenin dayatılmasıyla, piyasalaşmaya kapıların sonuna kadar açılmasıyla bu görüş en baştan çürütülmektedir. Hatta eğitim meselesi, bizzat MEB yetkilileri tarafından gittikçe pedagojik olmaktan uzaklaştırılıp, ideolojik saldırının tam da merkezine konulmaktadır.

## Kaynakça

17. Milli Eğitim Şurası. [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29165619\\_17\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165619_17_sura.pdf)
18. Milli Eğitim Şurası. [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29170222\\_18\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf)
19. Milli Eğitim Şurası. [http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/35/27/719973/dosyalar/2015\\_02/02041116\\_19.millieitimiraskarlar.pdf](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/35/27/719973/dosyalar/2015_02/02041116_19.millieitimiraskarlar.pdf)
- 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı I. Yarıyıl Değerlendirmesi, Eğitim Sen, Ankara: 2019.  
<http://egitimsen.org.tr/2018-2019-egitim-ve-ogretim-yili-1-yariyil-degerlendirme/>
- 2023 Eğitim Vizyonu. <https://2023vizyonu.meb.gov.tr/>
- Milli Eğitim İstatistikleri, 2017/2018. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı [http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik\\_goruntule.php?KNO=327](http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=327)

# OKULA İÇERİDEN BAKMAK

Nurcan Korkmaz

nurcankorkmazz@gmail.com

Sıradan bir günde, sıradan bir Anadolu Lisesinde dolaşmaya çıksanız, içinde bulunduğunuz okulun bahçesi, duvarları, koridorları, öğretmenler odası, ezcümle okulun ortamı bize eğitim sistemine dair neler anlatır hiç düşündünüz mü? Böyle bir yolculuğa çıkıp, toplumsal yaşam içindeki ilişkilerin yeniden üretildiği mekân ve örgüt olarak okulun son yıllarda nasıl dönüştüğünü görmek mümkün müdür? Sorularını aklımızın bir köşesine koyup okulun bahçesinden içeri adım atmadan önce okul girişinde onlarca servis aracı karşılıyor bizi... Zira Türkiye’de öğrencilerin yürüyerek güvenli bir şekilde gidebilecekleri evlerinin en yakınındaki okulda nitelikli eğitim alma hakkı çoktan ortadan kalkmış durumda. Okullar arasındaki farklılıklar ve eşitsizlikler, aileleri biraz daha güvenli ve nitelikli eğitim veren okul arayışına zorlamakta, bu durum da servis, öğle yemeği ücreti gibi ek giderlerle ailelerin eğitim harcamalarının artmasına yol açmaktadır.

Diğer taraftan öğrenci sayısının azlığı, öğretmen yetersizliği gibi nedenlerle köy okullarının kapatılması ve yerine getirilen “taşımali eğitim” garabeti de öğrencilerin çoğunun okullarına servislerle ulaşmasını zorunlu kılmaktadır. Yani daha okula adım atmadan, hem ailelerin zorunlu olarak daha nitelikli bir okul arayışı hem de taşımali eğitim, eğitime erişimde yaşanan sorunların ve piyasalaşmanın adımlarından biri olarak çıkıyor karşımıza...

Yazımıza konu olan okul, yaşam alanlarının mümkün olduğunca dışında, toplumsal hayattan izole edilmiş bir şekilde, bir tepenin eteğine kurulmuş; hatta son zamanlarda hepsi birbirinin aynı beton yığınları döken TOKİ tarafından gelişigüzel yapılmış bile denilebilir. Tepe oyularak açılmış olan okul bahçesi bakımsız ve özensiz. Daha tehlikeli olansa, okula bahçe alanı açmak için oyulan tepeye yapılan istinat duvarının çocukların can güvenliğini tehdit etme-



si. Çocuklar aynı alan içinde bir taraftan futbol, bir taraftan voleybol, bir köşede de, duvarlara monte edilmiş basketbol potalarında, basketbol oynamaya çalışıyorlar ancak alan o kadar dar ki, oyunlar çoğu zaman birbirine karışıyor. Oysaki aynı ilçede İmam Hatip Lisesi ve Meslek Liselerinin bahçelerinde ve oyun alanlarında deyim yerindeyse tarım yapmak bile mümkün. İktidarın son yıllarda yatırım yapma konusunda İmam Hatip Okullarına ve Meslek liselerine ayrıcalık tanırken, başta Anadolu Liseleri olmak üzere diğer ortaöğretim kurumlarını yok saymasının kanıtı adeta karşı karşıya olduğunuz manzara<sup>1</sup>. Ucuz işgücü deposu olarak görülen Meslek Liseleri ile “dindar ve kindar” nesil yetiştirme hedeflenen İmam Hatiplere MEB yatırım bütçesinden en büyük payın ayrılması, özellikle yoksullar ve alt sınıflara reva görülen eğitimin niteliğini de ortaya koymaktadır. Bugün Türkiye’de çocukların gelecekte işçi mi, beyaz yakalı mı, yönetici sınıftan mı olacağı ilkokula başladığında belirlenmektedir.

### Herşey Kontrol Altında Olmalı

Bahçeden her tarafa yerleştirilmiş kameralara gözümüz takılıp içeriye doğru ilerlerken, okul müdürünün okulun yan taraflarında sağa sola konulmuş ve üzerlerinde kızılı-erkekli! öğrencilerin oturduğu bankları okulun önüne ve her an göz önünde olabilecekleri yerlere doğru çektiğine tanıklık ediyoruz. Öğrencilerin sürekli gözetim altında tutulması gerektiği, aksi takdirde yanlış yapacakları, okulda disiplini bozacakları düşüncesini yansıtan ve elinden gelse karma eğitimi kaldıracak olan bu zihniyet; bir yandan öğrencilerin doğruyla yanlış ayırt etme becerisi ve kendi

davranışları üzerinde otokontrol geliştirme olanaklarını ellerinden alırken, diğer taraftan sürekli onlara güvenilmez oldukları mesajını iletmektedir. Bugün okul müdürlerinin çoğunun tek derdi vardır: Okullarında herhangi bir sorun yaşanmaması ve her şeyin kontrolünün tamamen kendi ellerinde olması. İktidarın istediği, biat eden, sorgulamayan ve her daim kendisine söyleneni yapan “makbul vatandaş”larını, müdürlerin toplumun prototipi olarak okullarda yetiştirme çabası şaşılacak bir durum değil elbette, zira uzun süredir okul idarecileri liyakate göre değil, mülakatta seçilmekte ve bu seçimde en önemli kriter de iktidar destekçisi sendikanın üyesi olmaktır. Bugün her 100 okul idarecisinden 76’sının aynı sendikanın üyesi olması, bu sendika üyelerinin yöneticilikte çok başarılı olmalarıyla değil; ancak söz konusu sendikanın iktidarın destekçisi olma konusundaki başarısıyla açıklanabilir.

### Sosyal Etkinlikler ve Yarışmalar Vakıf ve Derneklere Bırakılmıştır

Okulun içine adım attığımızda gözünüze ilk olarak okul giriş kapılarına ve duvarlara asılmış çeşitli dinci dernek ve vakıflarca düzenlenen “Kuran ve Sünnet Bütünlüğü”, “Güzel Ahlak” ve “Siyer-i Nebi” gibi yarışmalara ait posterler çarpıyor. Milli Eğitim Bakanlığı ve dinci vakıf ve cemaatler arasında düzenlenen protokoller, bu dinci yapılanmaların okulları işgal etmesine; okullarda sosyal etkinlik olarak yapılan nerdeyse her türlü faaliyetin bu vakıf ve cemaatler eliyle yürütülmesine olanak sağlamaktadır. Bu vakıf ve cemaatler okullarda dini içerikli konferans ve seminerler düzenlemekte, kitap ve broşürler dağıtmaktadır. Böylece okulda düzenlenen sosyal faaliyetler, önceden belirlenmiş siyasal-ideolojik hedefler doğrultusunda dini kural ve referanslara göre düzenlenmekte ve biçimlendirilmekte; verilen

<sup>1</sup> MEB’in okul türlerine göre ayırdığı bütçelere örnek için bkz. <https://odatv.com/mebin-goz-bebegi-imam-hatipler-15041834.html> / <http://egitimsen.org.tr/2019-milli-egitim-bakanligi-butcesi-analizi/>

eğitim dinselleştirilmektedir. Oysa ki eğitim kamusal bir haktır ve devlet bu hizmeti tüm vatandaşlarına eşit olarak sağlamakla yükümlüdür. Milli Eğitim Bakanlığının protokoller aracılığı ile eğitimin vakıf ve cemaatlara devredilemeyeceğine dair mahkeme kararları bulunmasına rağmen<sup>2</sup> bu vakıf ve cemaatler protokolleri güncelleyerek ya da yeni protokoller düzenlenmesi suretiyle okullarda faaliyetlerine devam etmektedirler. Yani devletin bilinçli bir şekilde boşalttığı eğitim alanı, adım adım dini vakıf ve cemaatler tarafından yürütülen faaliyetlerle doldurulurken; kamu okullarına verilmeyen ödenekler söz konusu dini vakıf ve cemaatlara aktarılmakta; çocuklara “şükür etmeyi ve boyun eğmeyi” öğretenler, doğrudan iktidar desteği ile daha da büyüyüp bu sistemden rant sağlamaktadır. Kısacası, okullar, “dindar ve kindar nesil” yetiştirme hedefine uygun olarak dini eğitim adı altında sistem cemaatler ve vakıflara teslim edilmiş durumdadır. Okulların arsalarından inşaatına, öğrenci etkinliklerinin planlanmasından ders seçimine, yurtlarının kapasitesinden öğrenci servislerine hatta öğle yemeklerine kadar bu vakıflar ve cemaatler aracılığıyla yürütülmektedir. Üstelik bu vakıf ve cemaatlerin sadece MEB protokollerinden değil yerel yönetimlerden de eğitim öğretime yardım adı altında aldıkları akıl almaz destekleri de internette yapılacak kısa bir araştırmayla bulmak mümkündür<sup>3</sup>.

2 MEB ile Vakıflar arasında yapılan protokollere ilişkin açılan çeşitli davalarda Danıştay yürütme kararları vermiş olmasına rağmen MEB bu kararları uygulamamaktadır. Konuya ilişkin bazı dava sonuçlarına ilişkin çıkan haberler: Ensar vakfı ile yapılan protokole ilişkin yürütmeyi durdurma kararı <https://t24.com.tr/haber/ensar-vakfi-ile-meb-arasindaki-protokol-hakkinda-yurutmeyi-durdurma-karari,707955>; Hizmet Vakfı ile yapılan protokole ilişkin yürütmeyi durdurma kararı <https://m.bianet.org/bianet/genclik/206089-danistay-hizmet-vakfi-ile-meb-arasindaki-protokolu-durdurdu>;

3 <https://www.sozcu.com.tr/2019/yazarlar/cigdem-toker/ibden-vakiflara-hizmet-raporu-3288303/>

Eğitimde dinselleşme uygulamaları bununla sınırlı değildir elbette. Örneğin üst kata çıkmak için merdivenlere doğru yöneldiğinizde bir imamla karşılaşma olasılığınız, neredeyse bir camide kendisine rastlama olasılığı kadar yüksektir. İmamın okulda bulunma sebebi veli olması ya da birazdan karşınıza çıkacak olan “mescidi” kullanmak zorunda kalmış olması değildir. Zira okullarda (zorunlu) seçmeli din derslerinin sayısı da 4+4+4 yasasından sonra gittikçe artırmıştır. Haftada 1 saat olan zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi 2 saate çıkarılmış, bunun yanında Peygamberin Hayatı, Temel Dini Bilgiler, Kuran-ı Kerim gibi seçmeli dini dersler eklenmiştir. Bu düzenlemeye göre de sadece 9. Sınıflar bile haftada 8 saat dini içerikli ders görmektedir. Oysaki aynı 9. sınıflarda fen bilimleri ağırlıklı 3 dersin (Fizik, Kimya; Biyoloji) haftalık ders saati toplamı sadece altıdır. Bunun sonucunda da, her yıl yapılan öğretmen atamalarında en az kontenjan Fizik, Kimya ve Biyoloji öğretmenlerine ve en fazla kontenjan da Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerine ayrılrsa da, din derslerinde öğretmen açığı oluşmaktadır. Yaklaşık 500 bin atanamayan öğretmen varken, Milli Eğitim Bakanlığı okulda bu derslere girecek din dersi öğretmeni yoksa müftü ya da imamların girmesi yönünde karar vermiştir. Hiçbir pedagojik formasyonu olmayan, çocuk psikolojisinden ve sınıf yönetiminden anlamayan imamların derse girmesi okulun medreseye dönüştürülmesi ve Şerif Mardin’in deyimiyle “Öğretmenin imama yenilmesi” olarak da görülebilir. Eğitimde dinselleşmeye yönelik bu uygulamalar, aynı zamanda öğrenciler arasında haksızlıklara ve eşitsizliklere de yol açmaktadır. Bir yandan din içerikli seçmeli dersleri almak istemeyen öğrencilere bu dersler öğretmen eksikliği gibi nedenler ileri sürülerek zorunlu olarak

verilmektedir. Veli ya da öğrenciler ise çoğu zaman “dinsiz” olarak etiketlenme korkusuyla kendilerine dayatılan programlara itiraz edememektedir. Öteki taraftan ise, okullarda zorunlu hale gelen uygulamayla okulun tüm öğrencilerine ait olan 2 derslik “mescit” ve lavabolar da “kız ve erkek öğrenci abdest alma yeri” olarak ayrılarak sadece belirli bir grubun hizmetine sunulmaktadır. Oysaki okullar çeşitli mezhepler ve dinlerden, ateistlere kadar her gruptan öğrenciye hizmet veren kurumlar olarak dini mekânlardan ve simgelerden uzak olması gereken örgütlerdir.

Benzer şekilde okullarda belirli günler ve haftalar köşeleri, panolar da dinci ve gerici uygulamalardan etkilenmiştir. Örneğin, okulun 1. Kat koridorunda ilerlediğinizde sağlıklı solları iki tarafta hazırlanmış iki “köşe” karşılıyor bizi: Biri, “15 Temmuz Demokrasi ve Şehitler Köşesi”, diğeri ise tam karşısındaki “Değerler Eğitimi” köşesi. 15 Temmuz darbe girişimi sonrası okullarda hazırlanması zorunlu hale gelen 15 Temmuz Köşesinde, resimlerin yanı sıra militarizmi ve şehitliği öven yazı ve sözler sergilenirken; Değerler Eğitimi köşesinde ise, evrensel değerlere yer verilmediği gibi, seçilen değerlere ilişkin de İslami söylemler ve Peygamberin Hayatından kesitlerin yer aldığı söz ve yazılar paylaşılmaktadır. Okul koridorlarında ve dersliklerde yer alan görsel, yazı ve her türlü materyalin informal öğrenme süreçlerine etkisi göz önünde bulundurulduğunda, bu tür yazılar ve köşeler de tek din ve tek mezhep anlayışına hizmet etmekte ve çocuklara sürekli olarak doğru olanın “dini referanslara” göre hareket etmek olduğu mesajı verilmektedir.

### **Öğretmenler Odası şikâyet yuvası**

Okulda öğretmenler odasındaki sohbetlere kulak misafiri olduğunuzda

herkesin bir şeylerden ama özellikle de öğrencilerin başarısızlıklarından şikâyetçi olduklarını duyarsınız. Ancak bugün öğretmenler odasının özel bir gündemi var, bir gün önce ilçeyi ziyaret etmiş olan Milli Eğitim Bakanının öğretmenlerle buluşması... Göreve geldiğinde muhalifler dahil bir çok kişiyi (boş yere) umutlandıran Milli Eğitim Bakanının, öğretmenlerle gerçekleştirdiği “Ziya Öğretmen ile Eğitim Buluşmaları” toplantısında kendisinden önceki AKP iktidarlarında görev almış 6 Milli Eğitim Bakanının söylediği gibi “Sistemi değiştireceklerini” dile getirirken sözü döndürüp dolaştırıp öğretmenlerin yetersiz olduğuna getirmiş olmasından rahatsız olmuş öğretmenler. Eğitimdeki piyasalaşmaya, dinselleşmeye, gericileşmeye, laikliğin yok edilmesine, okulların ve öğrencilerin geleceğinin cemaat ve vakıflara bırakılmış olmasına dair tek söz söylemeyen bakan; kendisinin bakanlığı kabul etmeden önce “özel okulları olan, üniversiteler kurmuş biri olduğunu, öğle yemeğini isterse Paris’te yediğini ama şimdi eğitimdeki sorunlardan dolayı uyuyamadığını” anlatmış öğretmenlere. Eğitim sistemindeki sorunların öğretmenle aşılabileceği ama bunun için öğretmenin kendisini “yetiştirmesi” gerektiği imasıyla tamamlamış toplantıdaki konuşmasını. Yapboz tahtasına dönmüş eğitim sistemindeki yapısal sorunların görmezden gelinip, her seferinde öğretmenlerin “günah keçisi” ilan edilmesine çok da yabancı değil öğretmenler.

Ancak; her ne kadar son 20 yıldır iktidarı elinde bulduranların değersizleştirme ve itibarsızlaştırma söylemlerine; hakaretlerine maruz kalsalar da, görürsünüz ki öğretmenler eğitim sistemine rağmen eğitim verme çabası içindedirler. Sınav odaklı eğitim sistemi içinde kendilerinden birer teknisyene dönüşmeleri ve sadece öğrencilerinin sınavlardaki net

sayılarını artırmaları beklense de öğretmenler, öğrencilerini hayata da hazırladıklarının farkındadırlar. Onların sadece akademik başarısızlıklarını değil, davranış problemlerini, hastalıklarını, yoksulluk ve yoksunluklarını da kendilerine dert edinirler. Nitekim maaş günüyse eğer, çay parası ile birlikte okulda yoksul ve ihtiyaç sahibi öğrencilere yardımcı olmak için dayanışma parası da topladıklarına şahit olursunuz. Ya da çoğu ders kitabının yetersiz olmasından dolayı, teneffüslerde ve boş saatlerde bir sonraki ders için eksik olan kısımlara not hazırladıklarını, fotokopi çektiklerini görürsünüz. Okullarda, ders kitaplarının ücretsiz dağıtılmaya başlanmasından sonra derslerde kaynak kitap kullanılması yasaklanmıştır. Hatta öğrencilerine kitap öneren ya da derste müfredatın dışına çıkan öğretmenler hakkında soruşturmalar dahi açılmaktadır<sup>4</sup>. Her ne kadar bunun öğrenciye masraf çıkarmamak için yapıldığı iddia edilse de buradaki asıl amaç, öğrencilere verilecek bilgi üzerinde tahakküm kurmak ve yalnızca siyasi iktidarın onayından geçmiş olan bilginin okulda dolaşıma sokulmasını sağlamaktır. Çünkü kendi kontrolünde olmayan her türlü bilgi iktidar için tehlike arz edebilmektedir. Ancak dağıtılan ders kitaplarının hem kazanımlar hem de öğrencileri bir üst öğrenime geçmek için girecekleri sınavlara hazırlamak açısından yetersiz olduğunu gören öğretmenler, bu açığı kapatmak için deyim yerindeyse ellerini taşın altına koymak zorunda kalmaktadır; sisteme, baskılara ve dinci-gerici müfredata rağmen öğrenci yararına olduğunu düşündükleri şeyleri yapmaktadırlar. Bu durum aslında bize, eğitim sisteminin, yaşanan sorunların çok daha derin olmasına rağmen, hala öğretmenlerin çaba ve gayretleri sayesinde ayakta durduğunu da göstermektedir.

<sup>4</sup> <https://www.egitimajansi.com/haber/kitap-oneren-ogretmene-sorusturma-haberi-27423h.html>  
<http://www.egitimtercihi.com/gundem/7602-evrim-teorisini-anlatan-oegretmene-sorusturma.html>

## **Laboratuvar, kütüphane, spor salonu nerede?**

Okulda fark edilen bir diğer ayrıntı da öğrencilerin ders saatinde tamamının dersliklerde olmasıdır, yani laboratuvar da, kütüphanede ya da başka bir atölyede değil; çünkü okuldaki derslerin neredeyse tamamı teorik olarak işlenmektedir. Zira deney ve uygulama yapılması gereken fen bilimleri derslerinin ya laboratuvarları yoktur ya da laboratuvar da gerekli malzemeler eksiktir. Milli Eğitim Bakanlığı, 2023 Vizyon Belgesinde teori ve pratiği birleştirmekten, tasarım-beceri atölyeleri kurmaktan ve hatta yapay zekaya geçmekten bahsetmektedir ancak bugün çoğu okulda olmazsa olmaz olan kütüphane, bilişim teknolojileri odası, spor salonu vb. gibi eğitimde en temel fiziksel ortamlar bile sağlanamamaktadır. Nitekim bu okulda da Beden Eğitimi dersleri yaz-kış okul bahçesinde yapılmaktadır. Öğrencilerin üstelerini değiştirebilecekleri temiz ve düzenli soyunma odaları bulunmamaktadır. Özellikle öğrencilerin kullandığı tuvaletlerde çoğu zaman sabun ve peçete bulmak imkânsızdır. Bu haliyle tıpkı hizmet verdikleri öğrenciler gibi yoksulluk ve yoksunluk içindeki kamu okulları birer eğitim kurumu olmaktan adım adım uzaklaşmaktadır.

## **Bıraksanız Gün Boyu Bahçede Oynayacak Öğrenciler**

Kendilerinden sürekli başarı ve yüksek notlar beklenen, varsa bile yeteneklerini sergileme imkanı bulamayan, amansız bir rekabetin içindeki yarış atları gibi en yakın arkadaşı ile bile sürekli yarışmak zorunda bırakılan öğrencilerle bir saat geçirirseniz, görürsünüz ki hepsi aynı şeylerden şikayetçi: anlaşılama- mak, monotonluk, yorgunluk, kendilerine zaman ayıramamak ve katı kurallar. En çok istedikleri şeyler ise: Birilerinin

onları dinlemesi, fikirlerine önem vermesi, değerli olduklarını hissettirmesi ve bahçede oyun oynamak, ders dışı sosyal faaliyetler yapmak... yine de hepsi aynı umutsuzlukla tamamlıyorlar çoğu kez cümlelerini “Ama üniversite sınavı var”...

Yazıda sadece bir örneği anlatılan, toplumsal yaşam içerisindeki ilişkilerin yeniden üretildiği yerler olarak okullar, eğitim sisteminde son 17 yıldır yaşanan dinci ve piyasacı dönüşümden en çok etkilenen kurumlardır. Kamu okullarında bir yandan laik ve bilimsel eğitimin yerini dinselleşmenin almasıyla verilen eğitim akademik açıdan yetersiz hale gelmiş; diğer taraftan kamusal eğitime yapılan yatırımların azalmasıyla kütüphane, laboratuvar, oyun ve spor alanları gibi fiziksel ve sosyal ortamlar neredeyse yok denecek kadar azalmıştır. Bu durum, sadece bilimsel ve laik eğitimi değil, okulun öğrenciye sunması gereken sosyal ve psikolojik açıdan geliştirici etkinlikleri de satın alınan bir metaya dönüştürmüştür. Çocuklarının nitelikli, bilimsel ve laik eğitim almasının yanı sıra spor yapabildikleri, yeteneklerini geliştirdikleri, sosyal faaliyetlerde bulunabildikleri ortamlarda yetişmesini isteyen orta- üst sınıf aileler çocuklarını özel okullara gönderirken; yoksul ailelerin çocukları adeta dört duvardan ibaret okullarda okumaya; dinç, geriçi ve kamuoyunda isimleri taciz ve tecavüzlerle anılan vakıf ve cemaatlerin kucağına ve geleceğin güvencesiz ve ucuz işgücü adayları olmaya mahkûm bırakılmışlardır.

Karşı karşıya olduğumuz tablo, MEB’in eğitimin yapısal sorunlarına yönelik somut ve çözüme dayalı politikalar geliştirmek gibi bir derdinin olmadığını ortaya koymaktadır. Zira okullar, eğitim kurumu olmaktan uzaklaşmakta; öğrenciler yarış atı gibi sınavdan sınava koşmaktadır. Öğretmenler kadrolu, söz-

leşmeli, ücretli diye bölünmekte; düşük ücret ve güvencesiz çalışmaya mecbur bırakılmaktadır. Böyle bir eğitim sistemi ve okul içinde sağlıklı nesiller yetiştirmek, eğitim yoluyla toplumsal mobilyasyonu ve adaleti sağlamak mümkün değildir.

Bunu tersine çevirmek ancak, bu ülkenin çocuklarının hakkı olan laik, bilimsel ve nitelikli eğitime dair kaygı duyan tüm kesimlerin bir araya gelmesi ve birlikte mücadele etmesi; öğrencisi olsun olmasın okullara sahip çıkmasıyla mümkün.

# NEOLİBERALİZM KISKACINDA “OKUL” ve BAZI UYGULAMALARIN ELEŞTİRİSİ

Erdem Oklay<sup>1</sup>

eoklay@gmail.com

.-

## Giriş

**B**ugün okullar hiç olmadığı kadar neoliberal ve kapitalist saldırı altında. Bir ulusun kimliği sayılabilecek eğitim sistemi, okullar aracılığıyla neoliberal düzenin hedef tahtasına oturtulmuş durumda. Bu çapraşık düzenin devamı küreselleşme yoluyla sağlanmakta; okullarda, “evrensel değerler” adı altında “neoliberal değerler” adeta zihinlere işlenmektedir. Öyle ki bu değerler, evrensel insan hakları ve etik gibi gerçek değerlerin yerini almakta; kültür endüstrisinin tohumları yeşertilmektedir. Toplumsal bir kurum olarak eğitim ve eğitimin uygulayıcısı okullar, neoliberal politikaların yeniden üretimi için hazırlanmaktadır.

Amaç bellidir: Neoliberalizmin daha kuvvetle sürdürülebilirliğini sağlamak. Neoliberalizm; emekçinin hakkını sömürerek, zenginlere daha fazla kar oranı sağlayan ve böylece sermaye sahiplerinin kazancını katlayan bir sistemdir (Faulkner, 2014). Öyleyse neoliberalizmin devamı, sermayedarlar tarafından mutlaka arzu edilir. Ancak bu sistemin yarattığı sömürü düzeninin işleyebilmesi, toplumun bu düzen etrafında birleştirilmesi ve adeta “tek çıkar yol” olarak gösterilmesi ile mümkündür. Toplumsal düzlemde böyle büyük bir senaryonun kabul edilebilirliğinin sağlanması ancak ve ancak okullar aracılığıyla olabilir. Çünkü okullar eğitim sistemlerinin omurgasıdır.

<sup>1</sup> MEB fen bilimleri öğretmeni. ESOGÜ, Eğitim Yönetimi ve Denetimi doktora öğrencisi.

Bu yazıda, neoliberal saldırı altındaki okullar ve eğitim sisteminin nasıl işlevsizleştirildiği, bunun da ironik bir şekilde nasıl “yeni dünya düzeni” adı altında topluma dayatıldığı ele alınacaktır. Bu minvalde, okullarda ve bütün olarak eğitim sistemi içinde izlenen politika ve bazı uygulamalar incelenecektir..şç

## “21. Yüzyıl Becerileri” Yalanı

Sömürü düzeninin temel yalanlarından biri “21. yüzyıl becerileri” adı altında işlenmektedir. Nedir bunlar? İlgili metinlere bakıldığında bu becerilerin üç ana başlık altında incelendiği görülmektedir (Kylonen, 2012): 1. öğrenme ve yenilik; 2. bilgi, medya ve teknoloji; 3. yaşam ve kariyer. P21 isimlendirilmesiyle geçen bu kategorilerin alt başlıklarında ise; yaratıcılık, yenilenme, problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim, işbirliği, bilgi ve medya okuryazarlığı, esneklik, uyum, girişimcilik, sosyal ve kültürlerarası beceriler, liderlik ve üretkenlik gibi beceriler sayılmaktadır. Kusura bakılmasın; üzerine bilimsel yayınların yapıldığı, kongre, konferans ve oturumların düzenlendiği, çeşitli “eğitim” etkinlikleriyle “sertifikaların” dağıtıldığı, hatta özel öğretim kurumlarının pazarlamasını yaptığı bu becerileri, 21. yüzyıl becerisi olarak sunmak, adeta insan aklıyla alay etmektir. Zira anılan becerilerin hemen hepsi, belki teknolojik ilerlemeye bağlı olarak bilgi-iletişim teknolojileri haricinde, bundan binlerce yıl önce yaşayan insanlar tarafından da temel yaşam becerileri olarak kabul edilmekteydi. İnsanlık tarihinin hangi devrinde iletişimin, kültürel uyum ve işbirliğinin, problem çözme ve sosyal yaşam becerilerinin önemsiz olduğu söylenebilir? “Eleştirel düşünce” mi istiyorsunuz? Tarihin büyük filozoflarına

bakınız. Sokrates “eleştirdiği” için gitmemiş midir ölüme? “Problem çözenin” ilk insanlardan bu yana en temel yaşam becerisi olduğunu, atalarımızın bu sayede hiç tanımadıkları doğada nasıl hayatta kaldıklarını bilmiyor muyuz? “İletişim” bu yüzyıla özgü müdür? “Yaratıcılık”, hayal gücü vb. beceriler ne olmuştur da bu yüzyılda birden önem kazanmıştır? Bir Leonardo mesela, sizce yeterli hayal gücü ve yaratıcılığa sahip değil midir?

Sorular uzatılabilir, ama metni uzatmamak adına cevabı verelim. İnsanlık tarihi incelendiğinde, büyük atılım ve devrimlerin her zaman büyük bilimsel ve/veya teknolojik gelişmelerle sağlandığı görülmektedir. Çağımız; insanın uzaya çıktığı, yapay zekanın yükseldiği, tıp, genetik, bilişim ve nanoteknoloji gibi pek çok alanda ardı ardına büyük ilerlemelerin yaşandığı bir çağdır. Haliyle böyle bir çağın insanı, önceki kuşaklara göre farklı bir yaşam tarzı ve yaşamsal ihtiyaçlara sahiptir. Şehirlerarası telefon etmek için sıraya adını yazdıran babaların çocukları, Wi-Fi ağı olmayan “cafede” oturmamaktadır mesela. Çünkü oturduğu yerde bile dünyanın diğer ucundaki arkadaşıyla sohbet etmeyi istemektedir. Böyle bir neslin tüketim alışkanlıkları öncekilerle kıyaslanamayacak kadar farklılaşmış; özgürlük ve bireysellik hiç olmadığı kadar ön plana çıkmıştır (Twenge, 2013). Gerçek şu ki bu neslin “kontrolü” de aynı şekilde zorlaşmıştır. Öyleyse neoliberallerin, doğal olarak servet sahiplerinin güçlerini koruması, dahası bu nesli kendi amaçları doğrultusunda yönlendirmesi için de yeni enstrümanlara ihtiyaçları vardır. Bu araçlar da toplumun belkemiği okullar aracılığıyla “yeni nesle” şırınga edilmekte, böylece sermaye sınıfının arzuları doğrultusunda genç ve parlak zihinler “kodlanmaktadır.”

**STEM ve Robotik-Kodlama Çılgınlığı**

Belki de bu zihinsel kodlamanın en çılgın örneklerini günümüzde STEM ve robotik-kodlama adı altında yaşıyoruz. 21. yüzyıl becerileri yalanı altında sunulup, adeta eğitimin kurtarıcı meleği olarak pazarlanan bu uygulamaların, etraflıca incelendiğinde, arkalarındaki amacı görmek hiç de zor değil. Mesela STEM'i ele alalım. STEM; fen, teknoloji, mühendislik ve matematik öğretimini bütünleştirerek bir ürüne dönüştürmeyi hedef edinen, mühendislik tabanlı bir eğitim yaklaşımıdır. Diğer bir deyişle STEM'in temelinde matematik ve fen eğitimi vardır. Ülkemizin öğretiminde en zayıf olduğu bu iki alanda ilerlemenin yolu STEM midir? Yoksa STEM, bu alanlarda dünya devi olan Singapur, Güney Kore vb. ülkelerin tercih etmesi gereken bir yol mudur? Kuşkusuz ikincisi. Eğitim fakültesine yeni başlayan öğrencilerin bile ilk öğrendikleri konulardan biri öğretimde "kolaydan zora" ilkesidir. Biz daha matematik ve fen eğitiminin temelini bile halledememişken, bunların hepsini harmanlayarak öğretmeye çalışmamız boşa kürek çekmekten ibarettir. STEM türü eğitim yaklaşımları öğrencilerimizin belki % 90'ının bilgi ve beceri alanı olmaktan uzaktır. Oysa görüldüğü gibi bu yaklaşım da tıpkı bir eğitim reçetesi gibi tüm okul kademelerini işgal etmektedir. Üstelik bu yaklaşımın eğitimi bir ürüne dönüştürme amacı gütmesi, yani öğrencilerin eğitim süreçlerini fiziksel, gözle görülür bir ürün ile tamamlamalarını istemesi, eğitimin mantığı ile ters düşmektedir. Ürün ortaya koyma gayreti, eğitimin özünden insanoğlunu uzaklaştırmakta; öğretmeni bir teknisyen, öğrenciyi ise stajyeri konumuna düşürerek yeni sanayi çağı (Endüstri 4.0) işçilerini/ tüketicilerini yaratmaktadır.

Evet, olan tam da budur. Yeni sanayinin ürünleri kuşkusuz teknik bilgi ve beceri gerektiren ürünlerdir. Haliyle bunları pazarlayanlar ürünlerini satın alıp kullanabilecek seviyede teknik bilgi-beceriye sahip tüketiciler istemektedir. Bu nedenle STEM, robotik, kodlama gibi yaklaşımlar okul programlarına entegre edilerek, Endüstri 4.0'ın istediği "tüketici" tipi yaratılmaya başlanmıştır. Oysa STEM ve robotik-kodlama eğitimlerini verecek ne uzman kadromuz, ne uygun öğrenci tipimiz, ne eğitsel donanım ve eğitim sistemimiz vardır. Bu anlayışları buldukları her fırsatta öven ve sözde eğitimleri vasıtasıyla kendilerine itibar ve maddi kazanç sağlayan çevreler, bilerek veya bilmeyerek sermaye sınıfının ekmeğine yağ sürmekte, "Tüketici 4.0"ın tohumlarını bu ülkede yeşertmeyi kolaylaştırmaktadırlar. Halbuki ülkemiz için lazım olan öncelikle nitelikli üretici ve bilinçli tüketicidir. Halihazırda ikisi de ülkemizde ya yoktur ya da çok azdır.

Bu arada öğretim programlarında teorik-bilimsel bilgi gittikçe yok edilmekte, matematiksiz bir fen bilimleri eğitiminin yapılması istenmektedir. Fen bilimlerinin ardında yatan felsefe ve düşünce sistemine ise zaten hiç değinilmemektedir. Oysa felsefesiz ve matematiksiz bir fen eğitimi düşünülemez. Bunlar olmadan da STEM, robotik-kodlama olmaz, olursa da ancak takla attırılan veya maç yaptırılan robotlar gibi çocukların elinde oyun malzemesi olur. En yakın örnek; eğitimde devrim olarak sunulan "tabletler" in şifrelerinin kırılıp oyun amaçlı kullanılması veya işporta tezgahlarında göstere göstere satılmasıdır. Benzer birçok örneği medyadan takip edebilirsiniz.



## Eğitimin Değersizleştirilmesi

Neoliberalizm, yeni işçiler ve yeni tüketiciler istemektedir. Bunun yolu da insanlara kazandıklarından çok daha fazlasını harcatmaktır. Böylece kurulan düzen sermaye sınıfının kazancını çoğaltmakta, tüketicileri ise borçlanma yoluyla kendilerine bağımlı kılmaktadır. Tüketime alıştıran uluslar, hem daha fazla tüketmek hem de borçlarını ödeyebilme adına daha fazla kazanç sağlamak için “kolay yoldan” para kazanmanın derdine düşmektedir. “Bir lokma, bir hırka” devri geride kalmıştır. Günümüzde en az kazanan kesimler bile kazançlarının onlarca katı borç altında yaşamakta, buna rağmen zihinlerine işlenen ve medya yoluyla sürekli pompalanan “tüketiyorum öyleyse varım” mottosuna yenik düşmektedir. Bu apaçık bir kısır döngüdür. Yaşamın anlamını “tüketmekte” bulan bu nesiller için eğitim de boş bir uğraştır. Çünkü yeterli eğitimleri olmadığı halde “bir şekilde” köşeyi dönenlerin toplumda “en saygın” yerlere geldiklerini/getirildiklerini görmektedirler.

Böyle bir toplumsal düzende eğitim ve “okuyan” kesim küçük görülmekte, hatta aşağılanmaktadır. Günümüzde eğitim “teknîğe indirgemeci” bir yaklaşımla sunulmakta, nereden geldiği ve ne işe yaradığı belli olmayan öneriler öğrencilere hap gibi yutturulmaktadır. Sınavdan sınava çalışılmaktadır, belli konular formüle edilerek ezberlenmektedir. Örneğin; “Hergele Necip Arsız Karısını Kesip Rendeleyeli” çok olmuştur ama kimsenin aklında bunların periyodik tablodaki soygazların sıralaması olduğu kalmamıştır. Bilim ve teknolojide ileri uluslar “madde” üzerine yaptıkları deney ve geliştirdikleri teknolojilerle (nanoteknoloji vb.) dünyaya meydan okurken, ezberci-formülcü zihniyetin

evlatları kesme, rendeleme, bıçaklama, tecavüz, şiddet ve öldürme üzerinden geliştirilen bir dilden rahatsızlık duymamıştır. Nitelikli bir eğitim görmek ve kendini geliştirmek gibi eylemler gittikçe daha az insan tarafından tercih edilirken; bu yolu tercih eden nitelikli azınlık, gün geçtikçe kendisini daha yalnız ve mutsuz hissetmektedir.

Öte yandan eğitimsiz veya eğitimi değersizleştiren kesimler çok mu mutludur? Şüphesiz hayır. Onlar da kendilerini yönlendiren “içvedışgüçlerin” kontrolü altında, adeta onlara bağımlı bir hayat sürmektedir. Sahiplerine karşı öfkelerini gösterememekte, bunun yerine öfkelerini hep bir “suni düşmana” yönlendirmektedir. Varlık bilinçleri gelişmediği için kendilerini içten içe kullanılmış ve işe yaramaz görmektedirler aslında. Özetle söylemek gerekirse, neoliberal politikaların, yani sermaye sınıfının çıkarları doğrultusunda uygulanan politikaların baskın olduğu uluslarda ne eğitimi ne de eğitimsiz kesim mutludur. İnsanlar sonu olmayan bir borç batağında tüketim toplumunun bir üyesidir. Kültür endüstrisi her yeri sarmıştır ve sürekli bir popülizm üretilmektedir. Böyle bir toplum, toplum değil; ancak Le Bon’un (2018) deyimiyile; önü alınamayan bir öfke ve güç sanrısı ile hareket eden bir *kitledir*. Bu kitleyi oluşturan insan yığınları ise artık hareketlerini bilinçli olarak sürdüremez. Bu kitlenin kontrolü ancak onları oyalayacak bazı araçlarla mümkündür. Bu araçların en yoğun kullanıldığı yerlerin başında da okullar gelmektedir.

## Sertifika Çöplüğü Okullar ve Başarı Miti

Tekniğe indirgenmiş okullarda eğitimin de içeriği boşaltılmıştır. Eğitim, insanın yaşamın anlamını keşfetmesi için sahip

olması gereken nitelikleri sağlayıcı bir kılavuzdur. Eğitim bir içe bakıştır. Eğitim, insanın var olduğunu hissetmesidir. Diğer bir deyişle, eğitim “insanlaşma” sürecidir. Kulakta hoş bir tını bırakan bu tanımlar, tekniğe indirgenmiş eğitim anlayışı açısından mistik bir serzeniş şeklinde karşılanmakta, hatta alaya alınmaktadır. Çünkü bu anlayışın temsilcileri açısından eğitim; testler, sınavlar, başarı puanları, sertifika ve diplomalardır. Onlar için aldığı ödülleri, not ortalamalarının, bilimum alanda düzenlenen yarışmalardaki derecelerin önemlidir. Ölçemediği şeyi yok sayma, yok saymasa da en azından arka plana itme, bu anlayışın en bariz özelliğidir. Doğal olarak bu eğitim; yarışmacıdır, rekabetçidir ve acımasızdır. Kendisine uymayanı “ötekileştiren”, öteki dediğini “dışlayan”, dışladığını da “yok sayan” bir eğitim anlayışıdır bu.

Bu yüzden işte kapitalist dünyada “sayılar” kutsaldır. Her şeyin sayısallaştırılması, ölçülmesi, performansının belirlenmesi ve hatasız bir şekilde tespit edilmesi mühimdir. Eğitimciler, öğrencilere ve eğitimin diğer paydaşlarına sayıların önemi grafiklerle, tablolarla ve powerpoint eşliğinde anlatılmaktadır. Oysa eğitim aynı zamanda hata yapmak ve hatalarından ders çıkarmak da değil midir? Hatalarımız yeni öğrenmelerimizin kapısını açmaz mı? Bize yeni bakış açıları ve belki daha eleştirel bir duruş kazandırmaz mı? Bunların hayatta hiç mi değeri yoktur? Sanıyorum ki öğrencilerimizde gözlemediğimiz derste parmak kaldırma korkusu, içe kapanıklık ve sınav stresi gibi pek çok olumsuzluk, insan doğası ile çelişen bu anlayışın eseridir.

Bugün okullarımız bu sakat sistemin binbir tezahürü ile doludur. Neredeyse

her öğrenci bir yolu bulunup “sertifikalandırılmaktadır.” Başarılı olmak kutsanmakta ve başarılı olma yolunda “her yol mübah sayılmaktadır.” Herkes başarılıdır, herkes yapabilir, herkes her şeyin uzmanıdır... Baş döndürücü bu yarışta kimse geri kalmamalıdır. Bu korkunç heyula içinde tek amaç “ne olursa olsun” başarıdır! Başarı olarak addedilen şey kimi zaman “nitelikli bir okulu” kazanmadır, kimi zaman bir sınavda derece yapmak, kimi zaman ise sadece falancanın oğlunu/kızını geride bırakmaktır. Bu sistemin insanı mükemmeldir. Kimse hatasını kabul etmemekte, herkes gözle görünen hatalar için bir “dış düşman” yaratmaktadır. Mesela aslında senin çocuğun çok sessiz, uslu bir çocuktur ama “sınıfındaki yaramazlar” onu yoldan çıkarmaktadır! Aslında senin çocuğun sınavdan yüksek puan almıştır da “öğretmeni” hakkını yemiştir! Biz aslında iyi oynamışızdır da “hakem” penaltıyı vermemiştir! Üretilen binlerce bahane arasında sende hiç suç yoktur, suçlu hep “başkalarıdır.” Oysa bu bahaneler kendi üreticileri tarafından bile samimiyetle kabul edilmemektedir. Kendi varoluşsal boşluklarının müsebbibi olarak “dış düşman” arayanlar, varlıklarının da yavaş yavaş tükenmekte olduğu gerçeğini acı bir biçimde kavramaktadır.

Herkesin kendini “mükemmel” gördüğü bir çağda, en ufak eleştiri bile göze batmakta, eleştiren kişi adeta ayaküstü infaz edilmektedir. Sosyal medyada çok sık karşılaşılan bir olaydır: Öğretmen bir sınıf içi etkinlik planlar ve bunun fotoğraflarını sosyal medyada paylaşır. Paylaşım o kadar çok beğeni, alkış ve tebrik alır ki şaşırıp kalırsınız hiç eleştiri olmamasına. Hatta bariz hatalar bile nedense kimsenin gözüne çarpmaz. Yanlışlıkla (!) bu etkinliği eleştirme gafletinde

bulduğunuzda en hafifinden “emeğe saygısızlıkla” suçlanırsınız. Görüşlerinizde ısrar ettiğinizde ise mesleğinizin sorgulanması veya “zaten sizin gibiler yüzünden...” diye başlayan türlü hakarete maruz kalmanız işten değildir. Bu yüzden işte, bir süre sonra siz de bunları görmezden gelmeye ve eleştirilerinizi kendinize saklamaya başlarsınız. Bu arada herkes herkesi alkışlamaya ve beğenmeye devam eder; çünkü yarın öbür gün aynı alkışlara ve tebriklere bu sefer de kendileri muhtaçtır. Doğal olarak buna benzer pek çok paylaşımda aynı tiyatro dönmeye devam eder durur. Bu görüşü test etmek için mesela bir STEM aktivitesini “nazik bir üslupla” eleştirmeyi deneyiniz! Kendisinin eleştirilmesine dahi zerre tahammülü olmayanların “eleştirel düşünceye” sahip öğrenciler yetiştirebileceklerine inanıyor musunuz?

Konuyu bağlamak gerekirse; sermaye sahiplerini daha zengin kılmaktan öte bir politika olmayan neoliberalizm, tüm vahşetiyle toplumsal hayatta hüküm sürmektedir. Okullar ise bu sistemin yeniden üretiminde önemli bir rol oynamaktadır. STEM, robotik, kodlama vb. uygulama alanları ise eğitimi kurtarıcı reçeteler olarak piyasaya sürülmekte; böylece hem bunlar üzerinden maddi kazanç sağlanırken hem de neoliberal sistemin öngördüğü yeni nesil tüketiciler geleceğe

hazırlanmaktadır. 21. yüzyıl becerileri adı altında pazarlanan buna benzer uygulamalar sonucu ise eğitim ve okul değersizleştirilerek teknik bir yapıya indirgenmiş, bunların gerçek değerleri yani insanileşme boyutu adeta örtbas edilmiştir. İnsanileşemeyen kitleler ise kültür endüstrisinin oyuncakları ile debelenmeye mahkum edilmiştir. Bu süreçte okullar sertifika çöplüğüne dönmüş, başarı miti ve narsisizm toplumda yaygınlaşmıştır. Böyle bir ortamda eleştirelilik ise tahammül edilemez görünmektedir.

### Kaynaklar

- Faulkner, N. (2014). *Marksist dünya tarihi*. (T. Öncel, Çev.). İstanbul: Yordam.
- Kylohen, P. C. (2012). *Measurement of 21st century skills within the common core state standards*. Paper presented at the Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessments, May 7-8.
- Le Bon, G. (2018). *Kitlelerin psikolojisi*. (S. Doğru, Çev.). İstanbul: Koridor.
- Twenge, J. (2013). *Ben nesli*. İstanbul: Kaknüs.

# OKUL İKLİMİ: UMUTSUZLUK VE ÇARESİZLİK ÜRETEN BİR ENKAZ

Eylem Tunalı  
Turan Özüçelik<sup>1</sup>

*“Bütün renkler aynı hızla kirleniyordu,  
birinciliği beyaza verdiler”*

Özdemir Asaf

Ülkemizi yönetenlerin en çok övündüğü konulardan biri, ma-lum, anayasasında yazılı olduğu üzere, devletimizin “sosyal” olduğu id-diasıdır. Eğitim, sağlık, sosyal güvenlik gibi temel toplumsal gereksinimlerin, kamu adına devlet tarafından güvence altına alınmasına atıfta bulunan “sosyal devlet” nitelemesi, iktidarın, en başın-dan beri adeta yeminli bir sadakatle uy-gulamaya koyduğu neo-liberal politika-lar nedeniyle hızla anlam ve içeriğinden uzaklaşarak salt bir “retoriğe” indirgen-di. Kamunun, dolayısıyla da sosyal dev-letin tasfiye edilmesi anlamına gelen bu politikalar, en büyük yıkımın eğitim ala-nında yaşanmasına yol açtı. Zira eğitim-de yaşanan yalnızca “piyasalaşma (pa-rasallaşma)” değil, aynı zamanda, tüm toplumun, iktidarın ideolojik tercihleri doğrultusunda dönüştürülmesi projesi-nin; bir “siyaset mühendisliğinin” haya-ta geçirilme çabasıydı!

Gerçekten de iktidarın son yıllarda uy-gulamaya koyduğu eğitim politikaları incelendiğinde görülecektir ki, tüm top-lumun “dinselleşmesi” (İslami yaşam ve davranış örüntüleriyle hemhal olması) arzusu, en çok eğitim dolayımından ge-çirilerek topluma dayatıldı. Tam da bu cümleden olmak üzere, özellikle 2012 yılından beri uygulanan 4+4+4 siste-mi ve bunu tamamlayan birçok yasa, yönetmelik, protokol, vb. ile eğitimde, birbirinin “mütemmim cüz’ü” gibi işlev gören “piyasalaşma (parasallaşma) ve dinselleşme” uygulamaları bir arada ve birbirini besleyecek tarzda hayata geçi-rildi.

Eğitim, kuşkusuz, sadece adına “okul” dediğimiz bir “binanın” içinde olup bi-ten; toplumsal yaşamdan yalıtılmış ve “müstakil” bir olgu değildir. Devletle-rin ekonomik, sosyal, siyasal, kültürel ve ideolojik tercih ve öncelikleri, uy-gulanan eğitim politikalarının içeriğini de önemli ölçüde belirler. Nitekim son yıllarda giderek artan ölçüde uygula-maya konulan müfredat değişiklikleri; dinci tarikat ve cemaatlara ait çok sayı-da dernek ve vakıfla imzalanan onlarca “protokol”, “Seçmeli Dersler Genelgesi”

<sup>1</sup> Veli-Der İzmir Şubesi

ve bu genelgenin uygulanış tarzı, “Özel Okulları Teşvik Genelgesi” türünden uygulamalarla özel okulları özendiren, örtük biçimde seçenek olarak sunan projeler, “Eğitimde 2023 Vizyonu” başlığıyla gündeme getirilen metin vb. birçok gelişme bir arada düşünüldüğünde, iktidarın söz konusu politika ve öncelikleri net biçimde ortaya çıkmaktadır (Bu “proje” ve uygulamaların her biri ayrı bir yazının konusu olacak kadar önemli ayrıntılara sahiptir).

Bu uygulamaların bize göre en tehlikeli yanı, hiçbir toplumsal “rıza” ve mutabakat aranmadan, “ben yaptım, oldu!” mantığıyla dayatılmış olması; eğitim süreçlerindeki bileşenlerin; akademi ve bilim çevrelerinin, konunun muhatabı demokratik kitle örgütlerinin (eğitim sendikaları ve meslek kuruluşları), Anayasa ve eğitim mevzuatının ve en önemlisi de milyonlarca çocuğun velilerinin görüş, öneri, referans ve itirazlarının yok sayılarak; tüm toplumu birbirine bağlayan ve ülkeye “aidiyet” duygusunu yeniden üreten “eşit yurttaşlık” duygusunun tamamen tahrip edilmesi pahasına hayata geçirilmiş olmasıdır!

Ülkemizi yönetenlerin eğitime nasıl baktığı; eğitimi nasıl bir niyet ve “zihniyetle” araçsallaştırdıkları, “Ensar Vakfı” adlı (sicili kamuoyunca çok iyi bilinen!) dinci kuruluşun genel kurulunda yapılan şu konuşma ile birçok “analizi” gereksiz kılacak denli açık biçimde ortaya konmuştur:

*“Biliyorsunuz siyasi olarak iktidar olmak başka bir şeydir. Sosyal ve kültürel iktidar ise başka bir şeydir. Biz 14 yıldır kesintisiz siyasi iktidarız. Ama hala sosyal ve kültürel iktidarımız konusunda sıkıntılarımız var. Elbette çok sevindirici, ümit verici gelişmeler yaşandı. İmam Hatiplere olan ilginin artması; tüm okullarda Kuran-ı Kerim, Siyer-i Nebi, Osmanlıca gibi derslerin seçmeli olarak okutulma-*

*si başlı başına çok güzel şeyler. Bununla birlikte ülkemizin ihtiyacı, milletimizin talebi, bizim hayalimiz olan nesillerin yetiştirilmesi konusunda hala pek çok eksiklerimiz bulunuyor.” (28 Mayıs 2017)*

*“Hayalimiz olan nesillerin yetiştirilmesi”!* Çocuklarımız ve onları gönderdiğimiz okullar, işte tam da burada ifade edildiği şekliyle, iktidar sahiplerinin “hayaline” uygun olarak “kalıba sokulmaya” çalışılıyor. Örgün öğretimdeki yaklaşık yirmi milyon çocuğumuzun ve onların anne ve babalarıyla birlikte düşünüldüğünde, ülke nüfusunun “kahir ekseriyetine” tekabül eden milyonlarca yurttaşın gelecek beklentileri ve “hayalleri”, ülkemizi yönetenlerin hayalleriyle “bir ve aynıymış” gibi davranılarak yaratılan “okul iklimi”, geldiğimiz aşamada, umutsuzluk ve çaresizlik üreten bir “enkaz” görüntüsüne dönüştü.

Anayasadaki “sosyal” ve “laik” devlet tanımı ile 1739 sayılı “Millî Eğitim Temel Kanunu”nda yer alan “genellik, eşitlik ve laiklik” ilke ve esasları tamamen yok sayılarak hem dinselleştirilen hem de devlet okullarında bile tamamen “parasallaştırılan” eğitim sistemimiz, bir zamanlar bir “umut ve gelecek beklentisi” odağı olan okulların hızla terk edilmesine yol açtı ve milyonlarca çocuğumuz örgün öğretimden ayrıldı. Bu bağlamda Cumhuriyet tarihimizin en yoğun “okulsuzlaşma” döneminden geçtiğimizi söylemek hiç de abartılı olmayacaktır.

Veliler olarak hem kendi deneyimlerimizden ve hem de çeşitli kaynaklardan derlediğimiz veriler, eğitimde yaşanan yıkımı net bir biçimde ortaya koyuyor:

- 4+4+4 Yasası ile zorunlu eğitim görüntüde 12 yıla çıkarıldı. Ancak rakamlar bunu yalanlıyor. 2014-2015 eğitim-öğretim yılı istatistikleri ortaöğretim öğrencilerinin %32’sinin örgün eğitimden koparak açık liseye geçtiğini ve çocuklarımızın okuldan

ayrılma oranının rekor seviyeye ulaştığını gösteriyor. 2014 itibari ile toplam 1 milyon 785 bin 571 öğrenci açık lise ve ortaokulda okuyor.

- 4+4+4 sistemi ile okula gitmeyen çocuklar arasında ekonomik faaliyetlerde çalışanların oranı % 27'den % 35'e yükseldi. Okula giderken aynı zamanda çalışan çocuk işçi sayısı % 64 arttı. Ne yazık ki son birkaç yılda yüzlerce çocuk, iş cinayetlerinde yaşamını yitirdi: 2013 yılında en az 59 çocuk işçi, 2014 yılında en az 54 çocuk işçi, 2015 yılında en az 63 çocuk işçi... 2018 yılında 67 çocuk işçi yaşamını yitirdi.
- Çocuklarımızı erken yaşta mesleki eğitime yönlendirmek için meslek ortaokulları açılacağı "müjdesi" verildi. Ancak yalnızca İmam Hatip Ortaokulları açıldı ve hızla yaygınlaştırıldı. Buna karşın mesleki eğitimin diğer alanlarında ortaokul açılmadı.
- Bilal Erdoğan, Milli Eğitim Bakanlığı'na "imam hatipli öğrenci sayısının 5 yıl içerisinde 1 milyona çıkartılması" talimatını vermişti; yetkililerin "üstün gayretleri" sonucunda hedefe kısa süre içerisinde ulaşıldı. 2011-2012 eğitim öğretim yılında imam hatipli öğrenci sayısı 658.157 iken, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında 932.273'e yükseldi. Var olan ortaokul ve liselerin bir kısmı da imam hatibe dönüştürüldü.
- Çocuklarımızın derslerinde herhangi bir pedagojik eğitimi olmayan, çocuk gelişimi ve psikolojisinden anlamayan cami imamları görevlendirildi. Çünkü okullarda bulunan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri okul yöneticisi oldu.
- İşadamlarına verilen özel teşvikle, özel meslek liselerinin sayısında artış oldu. Çocuklarımız staj adı

altında güvencesiz, yol ve yemek ücreti almadan, ucuz emek gücü olarak sermayenin hizmetine sunuldu. Çalışan çocukların yarısından çoğu 400 TL altında bir ücretle çalıştırılıyor.

- 4+4+4 eğitim sistemi ile adımları atılan "yeni bir nesil" inşasının temellerini güçlendirmek için öne sürülen Kılık Kıyafet Yönetmeliğinin, söylenilenin aksine öğrencilere serbestlik, okullara özgürlük getirmede kısa zamanda ortaya çıktı. AKP'nin kılık kıyafet serbestliği yalanı ile gelen şey "başa örtü, eteğe ölçü" oldu.

4+4+4 eğitim sistemi ve ona eşlik eden piyasacı politikalar tüm bu saydıklarımızı, hatta çok daha fazlasını bizlere ve çocuklarımıza yaşattı. "Peki ya şimdi halimiz nedir?" diye sorulacak olursa;

- Bilimden ve laiklikten uzak, korkunç hurafelerle çocuklarımızın beyinlerini yıkayan, her geçen gün onları umutsuzluğa sürükleyen ve korkutan bir eğitim sistemi içinde yuvarlanıp gidiyoruz!
- Eşitsizliğin ve ayrımcılığın her türlüünü sanki marifetmiş gibi okul müfredatına ve ders kitaplarına koyan ve doğruluğunu savunan MEB...
- Devletin her türlü imkânını, tüm yurttaşların ödediği vergiler sayesinde kullanan dini cemaat ve vakıflar...
- Anlama, kavrama yeteneği gelişmemiş soyut kavramlardan korkan çocuklarımızın dünyalarını karartan ve psikolojilerini bozan sıbyan mektepleri...
- Kendi görevi olan yurt faaliyetlerini vakıflara ve cemaatlara yükleyip, çocuklarımızı yakanları ve istismar edenleri aklayanlar...
- Devlet okullarına verilmesi gereken ödenekleri özel okullara akta-

arak devlet okullarının içini boşaltanlar...

- Meslek edindirme adı altında çocuk işçiliğinin önünü açan ve güvencesiz çalıştıranlar; hatta yetmezmiş gibi organize sanayi bölgelerine meslek lisesi açılacağı müjdesini veren yeni 'büyükler'...
- Seçmeli ders diyerek sadece dini dersleri dayatanlar...
- Her sene sınav sistemini değiştirerek binlerce çocuğu istemedikleri ya da iktidarın "uygun gördüğü" okullara gönderenler...
- Okullarda kütüphaneleri, spor salonlarını, fen laboratuvarlarını kapatarak, mescit yapanlar...
- Reşit olmayan kız çocuklarının önce kafalarını kapatıp sonra da onları eve kapatarak erken evliliğe yol açıp, yasallaştıranlar...
- Karaman'da Ensar Vakfı'na bağlı evlerde gerçekleşen 45 çocuğa tecavüz skandalının ortaya çıkmasından kısa bir süre sonra Ensar vb. vakıflarla protokol imzalayanlar... Hatta protokoller doğrultusunda kurslarda görev alan vakıf personelinin ücretini de MEB'e ödetenler...
- Tarikat ve cemaat vakıflarıyla imzalanan protokoller dışında Milli Eğitim Bakanlığı ile "eğitim" adı altında ortak projeler geliştirip uygulayanlar...
- 21.07.2017 tarih ve 30130 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan Yönetmelik ile "vergi muafiyeti bulunan vakıflara, mülkiyeti hazineye ait olan kamu kurum ve kuruluşlarına ait taşınmazların 49 yıllığına bedelsiz olarak verilmesini" öngörenler...
- Sınıflara dağıtılan kumbaralar aracılığı ile çocuklarımızın harçlıklarına göz dikerek İHH ve benzeri ya-

pılara 40 Milyon TL toplayanlar... Ve daha nice...

Sonuç olarak; yazımızın başında yer alan usta şairimiz Özdemir Asaf'ın dizesini eğitime uyarlamak hiç de yanlış olmayacak: *Bütün kamusal kurumlar aynı hızla yok ediliyordu, birinciliği eğitime verdiler!...*

Tüm bunlara rağmen gelinen aşamada, yığınlığa kapılmadan, bu ülkenin milyonlarca çocuğunu -çocuklarımızı- geleceksiz bırakmaya çalışanlara karşı sonuna kadar mücadele etmekten başka seçeneğimiz yok!

Üstelik yukarıda yaptığımız alıntı, aslında bir yönüyle ne denli "zayıf ve çaresiz" olduklarını; "**kültürel ve sosyal iktidarlarını tesis etmelerinin**" hiç de sandıkları kadar kolay olmadığını, olmayacağını gösteriyor! "Merkezi" ve baskıcı iktidar yapısı, laikliği tüm kamusal kurumlardan "ilga" etmelerini -şimdilik- sağlamış olsa da, milyonlarca yurttaşımızın, Cumhuriyetin en önemli kazanımı olan "seküler yaşam ve davranış örüntülerinden" koparılmasına yetmeyecek, eninde sonunda **laiklik yeniden kazanılacaktır!...**

# AMERİKADAKİ ÖĞRETMEN DİRENİŞİ ÜZERİNE GERALD WOOD<sup>1</sup> İLE SÖYLEŞİ

Yasemin Tezgiden Cakcak

**Yasemin Tezgiden Cakcak: Biliyoruz ki ABD'nin birçok eyaletinde devlet okullarında çalışan öğretmenler uzun zamandır ağır çalışma şartları altında eziliyorlar. Amerika'da öğretmenler düşük maaşlar, sosyal güvence yoksunluğu, büyük sınıflar, kamusal harcamaların eksikliği, öğretmen yetersizliği, vs. sorunlarla karşılaşıyorlar. Öğretmenlerin üniversite eğitimleri sırasında aldıkları kredileri geri ödemekte zorlandıklarını ve ayın sonunu getiremediklerini de biliyoruz. Duyduğuma göre, ABD'de öğretmenler okul dışında iki üç işte daha çalışmak zorunda kalıyorlar. Tüm bu zorluklara rağmen görülen o ki Amerikalı eğitimciler geçen yıla kadar bu durumu sineye çekiyorlardı. Sizce ne oldu da birden ülkenin dört bir yanında güçlü bir öğretmen hareketi ortaya çıktı?**

**Gerald Wood:** Michael Apple (1985) ve birçok başka eğitimci, öğretmenliğin

feminizasyonunu, yani öğretmenliğin nasıl kadın işi haline geldiğini analiz eder. Apple, orta sınıf Beyaz kadınların öğretmenlik sayesinde evin özel alanından çıkıp işgücüne katılma şansı bulduğunu ortaya koyar. Ayrıca işçi sınıfı kadınlarının fabrikanın ağır iş yükünden kurtulup orta sınıf bir meslek edinme şansına da bu şekilde kavuştuğunu dile getirir. Emekçilerin lideri eğitimci Margaret Haley (1904) ise, "eğitimin nasıl fabrikalaşma eğitimi gösterdiği"nin altını çizer (s. 389) ve öğretmenlerin kendilerini işçi sınıfına mensup olarak görerek endüstri işçileriyle beraber hareket etmelerinin şart olduğunu savunur.

Öğretmen emeği ile fabrika işçilerinin emeğini birbirine denk hale getiren koşullar uzun süredir mevcut olsa da ırk, toplumsal cinsiyet ve sınıf kesişimselliği öğretmenlerin kendilerini işçi sınıfına mensup olarak görmelerini engellemiştir. Birçok beyaz kadın (ve ırksal ve sınıfsal sessizlik kültürünü içselleştir-

<sup>1</sup> Northern Arizona Üniversitesi Eğitimin Temelleri Bölümü öğretim üyesi. Kendisini öğretmen eğitimcisi ve sendika (NEA - National Education Association/Ulusal Eğitim Birliği ve AFT - American Federation of Teachers/Amerika Öğretmen Federasyonu) üyesi olarak tanımlıyor.



miş diğerleri), ABD’de egemen kültürün temel yapıtaşları olan bireycilik ve rekabet temelinde hareket ediyorlar. Öğretmenler sadece bireysel emeklerini önemseyip bireysel olanı her şeyin önüne koymaya devam ediyorlar; bu da öğretmen emeğinin koşullarına dair yapısal bir çözümleme yapılmasını zorlaştırıyor. Bireyciliğin yanında bir de tabii inanılmaz bir korku var. Yoksulluk sınırında yaşayan öğretmenler halihazırda sahip olduklarını da kaybetmek istemiyorlar.

Peki neden şimdi? Çünkü koşullar öyle bir kırılma noktasına geldi ki öğretmenlerin artık birbirlerinden izole biçimde tek başlarına ayakta durma şansları kalmadı.

**YTC: Peki bu direnişin gelmekte olduğuna dair herhangi bir işaret var mıydı? Bir eğitimci olarak böylesi örgütlü bir direniş bekliyor muydunuz?**

GW: Hem evet, hem hayır. Arizona’da ki bu iş bırakma eylemlerinin geleceğini öngörmüyordum. İçinde yaşadığım eyaletteki koşulların altını özellikle çiziyorum çünkü Arizona “çalışma hakkı” yasalarının geçerli olduğu bir eyalet ve öğretmenlerin toplu sözleşme hakkı yok. Eski bir savcının yorumuna göre, söz konusu yasalar uyarınca bu grevler yasadışı. Ne var ki öğretmen hareketleri tüm ülkeye yayıldı. New Orleans ve Chicago, özelleştirme dalgasının, “doğal” felaketleri ya da eğitim politikalarını bahane ederek söylemi nasıl biçimlendirdiğinin en belirgin örnekleri. Yine de Chicago halkın katılımıyla desteklenip gelişen sendika grevlerinde hep öncü oldu. Seattle standart sınavları boykot etti.

**YTC: Öğretmen direnişine siz de destek verdiniz, eylemlere katıldınız. Direnişin genel havası nasıldı?**

GW: Benim yaşadığım yer olan Flags-

taff’de hareket stratejik davrandı. Hareketin liderleri önce okullara veliler ve halkla beraber yürüme eylemleri düzenleyerek yavaş yavaş kamuoyu desteği almaya çalıştı. Bir anket düzenlendi ve öğretmenlerin büyük çoğu iş bırakmaya katılacağını söyledi. Sanıyorum Arizona’da eğitimcilerin % 70’i iş bırakma eylemlerini destekledi.

Yürüyüşler sırasında öğretmen ve öğrencilerin beraber yürüdüklerine şahit oldum. Taşındıkları dövizler öğretmenlerin karşı karşıya oldukları ekonomik koşulların altını çiziyordu. Ancak bu direniş sırasında öğretmenlerin karar alma mekanizmalarından dışlanmasına dair pek bir eleştiri göremedim. Öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılmak gibi bir talebi yoktu.

**YTC: Peki sizce bu eylemlerin en önemli kazanımı ne oldu?**

GW: Öğretmenlerin iş bırakabileceklerini görmeleri ve belirli bir dayanışma düzeyini yakalamaları en önemli kazanımlar oldu. Direniş, olağanüstü bir enerji yarattı, insanlar bir şeylerin değişme ihtimali olduğunu gördüler. Daha önce böyle bir durum ihtimal dahilinde görülüyordu.

**YTC: Arizona’nın her yerinde RedforEd (EğitimiçinKırmızı) dövizleri görüyorsunuz. Bu sizce halkın öğretmenlere büyük ölçüde destek verdiğini mi gösteriyor?**

GW: Gerçekten de eğitimciler ve okullar için inanılmaz bir destek vardı, ama elbette bu desteğin de sınırları vardı. İş bırakma eylemi 6 gün sonra sona erdi, çünkü hareketin liderleri mevcut desteği kaybetmekten korktular.

**YTC: Şehir, eyalet ve ülke düzleminde eğitim yöneticilerinin eylemlere tepkisi nasıl oldu? Direnişe katılanlara yönelik tehdit, soruşturma, vs. gündeme geldi mi?**

GW: Tepkiler çeşitliydi. Flagstaff ilçe merkez eğitim yönetim kurulu ve eğitim müdürü eğitimcilerin iş bırakmasını destekledi. Okulların kaynak yetersizliğinden ne kadar mustarip olduğunu bilen her eyalette benzer tepkiler verildi. Birçok eğitim yöneticisinin de okul binalarının tamiri için ekstra fona ihtiyacı vardı. Ama iş bırakma eylemlerine destek vermeyen ilçe müdürlükleri de oldu. Eylemlere katılmaları durumunda öğretmenleri işten atmakla tehdit ettiler.

**YTC: Birçok eyalette öğretmenlerin küçük de olsa belirli kazanımlar elde etmeden okula geri dönmediklerini gördük. Sizce daha fazla kazanım için daha örgütlü, daha büyük eylemler gelebilir mi? ABD'deki öğretmen mücadelesinin geleceğini nasıl görüyorsunuz?**

GW: Birçok eyalette öğretmenler taleplerini elde etmek için ikinci kez iş bırakmaya hazırlanıyor. Buna karşılık örneğin Oklahoma'da iş bırakma eylemlerini yasadışı hale getirecek bir yasa taslağı gündemde. Ülke çapındaki öğretmen yetersizliği göz önünde bulundurulduğunda ve öğretmenlik mesleğine katılmak için herhangi bir teşvik olmadığı düşünüldüğünde eğitimcilerin özlük haklarına yönelik taleplerin ötesine geçip aileler ve toplumun genelinin yararını savunan, Dewey'in (1913) de altını çizdiği "mesleki ruh"a, yani öğretmenliğin gerektirdiği entelektüel emeğe sahip, profesyoneller olarak görülerek karar alma mekanizmalarında daha fazla rol almayı talep etmeye başlamalarını diliyorum.

**YTC: Kazanımlara rağmen, öğretmen maaşlarında ya da kamusal eğitime ayrılan fonlarda büyük artışlar olmadığını görüyoruz. Herkes için nitelikli eğitim verilmesi için başka neler yapılması gerekiyor sizce?**

GW: Arizona'da #InvestinEd (#eğiti-

meyatırım) kampanyası, eğitime ayrılan kaynakların 2008 seviyesine, yani devlet okullarına ayrılan kaynaklarda olağanüstü kesintilere gidilmesine yol açan ekonomik daralma döneminin öncesine getirilmesini amaçlıyordu. Bunun için de en zenginlerden alınan vergilerin artırılması talep ediliyordu. Bu girişim maalesef oylara yansımada ve Arizona en zenginlerden kesilen vergilerin artırılması konusunu tartışmaya devam ediyor. Farklı eyaletlerde koşullar birbirinden farklı, ama bence demokrasiye yönelik en büyük tehdit kamusal alanların ve kamusal eğitimin erozyona uğraması. Eğitimin çoğunluğun aleyhine olacak şekilde azınlık için kazanç kaynağı olarak görülmeye devam edilmesine neden olan mekanizmalarla mücadele etmemiz gerekiyor.

**YTC: Yanıtlarınız ve katılımınız için çok teşekkürler. Son olarak eklemek istediğiniz bir şey var mı?**

GW: Eğitimcileri nüfusun değişen karakterine hazırlamamız gerekiyor. Ayrıca öğretmenlerin yaptıkları işte daha bağımsız olmalarını, özerklik kazanmalarını sağlayacak adımları atmamız şart.

# ÖĞRENCİLERİN ÖĞRETMENLERİ DEĞERLENDİRMESİ SADECE ÖĞRETMENLERE ZARAR VERMEZ ÖĞRENCİLERE DE ZARAR VERİR<sup>1</sup>

Nancy Bunge<sup>2</sup>

*Çeviri: Alper Hacıoğlu*

Öğrencilerin öğretimi değerlendirmeleri üzerine yapılan araştırmalar göstermektedir ki, çoğu kolej “cinsellik” gibi diğer akademik olmayan faktörler gibi cinsiyet ve yaş önyargılarının, bu değerlendirmeleri kirletmesinden kaçınmakla gurur duymaktadırlar. Yükseköğretim kurumlarının çoğu, fakültelerin işlerini sürdürüp sürdürmediklerini ya da işlerini arttırıp arttırmadığını belirlemek için bu anketleri kullandıklarından, anketlerin güvenilirlikleri sorun olmaktadır. Ancak, öğrenciler tarafından yapılan değerlendirmelerin eğitim kalitesi üzerindeki etkisi, daha da sıkıntı veren bazı sorunları gündeme getirmektedir: Öğrenciler,

kendilerine daha cömert notlar veren kişiler için daha iyi değerlendirmeler yapmaktadır.

Bunun farkına varan eğitimciler, görev süresinin uzatılması veya daha büyük bir artış için daha yüksek notlar verebilir. Notlarda görülen bu enflasyon, bazı öğretim üyelerinin bu günaha yenik düştüğüne dair ikna edici kanıtlar sunmaktadır. Başka bir deyişle, standartlar azalmakta, bu nedenle de öğrenciler eğitimlerinin maliyeti arttıkça daha az şey öğrenmektedirler. İronik olarak, bu öğrenciler artık müşteri olarak kabul edildiğinden, kolejler onları mutlu etmeye devam etmek isterler.

<sup>1</sup> Bu yazı <https://www.chronicle.com/article/Students-Evaluating-Teachers/245169/> adresinde 7 Aralık 2018 tarihinde yayınlanmış ve özetlenerek çevrilmiştir.

<sup>2</sup> Emekli Prof., Michigan State Üniversitesi İnsani Bilimler Fakültesi

Değerlendirmeler, öğrencileri eğitimlerinin kalitesi konusunda tüm sorumluluğu öğretmenlerine yüklemeye konusunda cesaretlendirir. Onlarla, ilk kez 1968'de Amerikan edebiyatı hocası olarak, ilk tam zamanlı işime başladığımda karşılaştım. Öğrencilerin kendi aralarında okumaları tartıştıkları ve ders başladıktan sonra benimle tartışmaktan kaçınmadıkları, bir yılı mezun öğretmen yardımcısı olarak henüz geride bırakmıştım. Bu karşılaşmalardan çok keyif almıştım ve öğrencilerimin keyif aldıklarından şüpheliydim. Bu yüzden, ilk Amerikan edebiyatı dersimde öğretim görevlisi olarak, öğrencilerin derse katılmayı reddettiklerini, hatta onları daha uzun metinler vermekle tehdit ettiğimde bile bunu derse katılmadıklarını fark ettiğimde şok olmuştum.

Berbat bir puan almıştım ve bunun yayınlanması beni küçük düşürmüştü. Onaylamaya o kadar çok ihtiyacım var ki sadece sorular sorarım ve genellikle yanıtları kabul ederim ve öyle çalışırım şeklindeki cahilce düşünce 50 yıl sonra bile beynimde izlerini devam ettiriyor.

On yıllar geçtikçe ve öğrenciler öğretmenlerini değerlendirmeye devam ettikçe, öğrenciler kolejini değerlendirmelerini istediği insanlar kadar çok şey bildiklerini varsaymaya başladılar; buna karşın bazen derslere katılmamaya ya da gerekli okumaları yapmasalar da notları aynı şekilde yükselmeye devam etti.

*The Chronicle* tarafından yürütülen, 1.000 öğretim üyesinin katıldığı yakın tarihli bir araştırmada, katılımcıların neredeyse üçte ikisi, bugünkü öğrencilere bir şeyler öğretmenin geçmişte öğrencilere öğretmekten çok daha zor olduğunu düşündüklerini, ezici bir çoğunluğu ise öğrencilerin derse katılımının daha da kötüleştiğini söylediklerini ortaya çıkardı. Öğrencilerin iyi bir eği-

tim almalarını garanti altına almak için kendilerine iyi ödeme yapılan yöneticiler, görünüşe göre notlarda yaşanan enflasyonu hiç duymamışlar ya da değerlendirmelerin değerini sorgulayan çalışmalarını okumaktan rahatsızlık duymaktalar çünkü fakülteyi derecelendirme işini rutin olarak öğretmenlerin not aldığı kişilere devretmektedirler.

Bazı öğrenciler tüm bunların sonuçlarının farkındadır. Bir öğrenciye, değerlendirmeleri toplaması ve teslim etmesi gerektiğini böylelikle onları değiştiremeyeceğimi ilk söylediğimde, öğrencilerden biri «Bu size küçük düşürülmüş hissettirmez mi?» diye sordu. Başka bir öğrenci bir değerlendirmede şöyle yazmıştı: «Neden kıçımızdan uzaklaşmıyorsun ve kendin için ne kadar iyi bir iş yaptığını görmüyorsun?» Ve aslında, bir sınıfın ne kadar iyi çalıştığını değerlendirmek gibi bir zor görevi öğrenciler değil, yönetim, üstlenmelidir. Bir meslektaşım bir kez şöyle demişti: «60'larda öğrenci değerlendirmeleri için heyecanlandığımızda, yönetimi bir kulübe verdiğimizizi asla tahmin etmemiştik».

Fulbright hibeleri bana, öğrencilerin öğretim elemanlarını değerlendirdikleri Avrupa üniversitelerinde öğretim yapma fırsatı verdi. Bu deneyim, değerlendirmelerin yıkıcı etkisini eve taşıdı. Avrupa'da sıkça gerçekleşen otoriter eğitimin sorunları var, ancak bu sorunların arasında iş yapmaktan şikâyet eden öğrenciler yok.

Viyana Üniversitesinde, öğrencilerin sadece tartışmalı bir sınıfa tam dikkat göstereceğine ikna oldum, bu yüzden yükseltilmiş bir podyumda durmayı ve ders vermeyi rahatsız edici buldum. Ama öğrenciler sadece dinlemediler, çok güçlü bir şekilde tepki gösterdiler, bir sonraki dersimi bir öncekinden daha iyi yapmaya karar verdim. Belçika ve

Almanya’da öğretmenlik yaptığımda da bu uygulamaya devam ettim. Öğrencilerim ne kadar özenliyse, öğretmek için daha fazla heves duyuyordum.

Almanya’daki öğretmenlik görevim sırasında öğrencilerimi, kaldığım sürenin sonunda kitaplarımı almaları için davet ettim. Bir öğrenci şansına inanamıyordu: Barry Lopez’in Ulusal Kitap Ödülü’nü kazanan bir kitap olan *Arctic Dreams’in* kopyasını henüz vermemiştim. Bu kitabı Amerikalı öğrencilerime öğretmeyi bırakmıştım çünkü birçok kişi kendilerini sıktığından şikâyetçiydi. Amerikalı öğrencilerin okuma yapmakla övündüklerini hiç duymamıştım, sanki bu onların parlaklığını tasdik ediyormuş gibi; neden kendilerinden aşağıdaki biri tarafından belirlenen çalışmaları incelemek için uğraşsınlar ki? Ve işimi yapıp yapmadığım konusunda idareyi bilgilendiren Amerikalı öğrenciler beni neden dinlemek zorunda olsun ki?

Kurs süreci devam ederken, öğrenci geri bildirimleri değerli olabilir, ancak ders sonu değerlendirmeleri, yalnızca iki sınıfın farklı olduğunu çünkü bunları oluşturan bireylerin kaçınılmaz olarak bir etkiye sahip olduğunu anlamayan yöneticilere yardımcı olur. Öğrencilerin çoğu, lanet bir değerlendirme göndererek aldıkları kötü bir notun intikamını alma konusunda fazlasıyla edep ve dürüstlük sahibi oldukları için minnettarım.

Ancak, nihayetinde, öğrenci değerlendirmelerine olan ağır bağımlılığın teşvik ettiği kazanılmamış kibir, sınıfın ruhunu zayıflatan ve herkes için kalitesini düşüren pasif, hatta aşağılayıcı öğrenciler yetiştirmeye hizmet eder. Oysa tüm öğrenciler daha iyisini hak ediyor.

## “ÖZEL YÜKSEKOKULLAR KAPATILSIN”

## YÜRÜYÜŞÜ (8-21 KASIM 1967)

İsmail Aydın

ismailaydin36@gmail.com

**T**ürkiye’de “Özel Okullar Sorunu” bu günlerde çokça tartışılan bir konu. Buna rağmen özel okulların (buna vakıf üniversiteleri de dahil) her geçen gün sayısının arttığı da ayrı bir gerçek.

YÖK tarafından açıklanan “Vakıf Yükseköğretim Kurumları Raporu”na göre 2018 yılında Türkiye’de İstanbul’da 47, Ankara’da 12, İzmir’de 4, Antalya’da 3, Konya, Gazi Antep, Mersin’de 2’şer, Trabzon, Nevşehir, Kayseri ve Bursa’da birer olmak üzere toplam özel üniversite sayısı 76’dır.

**Günümüzde özel yüksekokullar**

(Gaziantep) Adıgüzel Meslek Yüksekokulu, Avrupa Meslek Yüksekokulu, Beykoz Lojistik Meslek Yüksekokulu, Faruk Saraç Tasarım Meslek Yüksekokulu, İstanbul Kavram Meslek Yüksekokulu, İstanbul Şişli Meslek Yüksekokulu, Kapadokya Meslek Yüksekokulu, Plato Meslek Yüksekokulu...

1960’lı yıllarda Ankara’da yaşayanlar hatırlayacaklardır. Ankara’da da paralı olan bazı yüksekokullar vardı. Bazılarının Akşam bölümleri bile bulunmaktaydı. Örneğin; AİTİA İktisadi ve Ticari İlimler Yüksek Okulu, Zafer Mühendislik Yüksek Okulu, Başkent Dışçılık Yüksek Okulu gibi

1962 yılından itibaren Türkiye’de Özel Yüksek Okullar açılmaya başlanmıştır. Bu okulların açılmasından rahatsızlık duyan diğer yüksekokul öğrencileri protestolara başlayacaklardır.

1967 yılının Kasım ayında İstanbul

Teknik Üniversitesi, İstanbul Yüksek Teknik Okulu ve Maçka Teknik Okulu Öğrencileri “Özel Yüksekokulları Protesto” amacıyla derslere girmeyip boykot başlatmışlardır.<sup>1</sup>

Bu okulların talebe birlikleri ortaklaşa olarak 8 Kasım 1967’de Ankara’ya yürüyüş başlatmışlardır. Yürüyüş saat 9’da İstanbul Yüksek Teknik Okulu’nun Yıldız’daki binasının önünden başlamıştır. Öğrencilerin bu yürüyüşüne İTÜ öğrencileri de Dolmabahçe’den katılacaklardır. Ellerinde dövizlerle yürüyen öğrenciler sık sık “Özel Okul Devletleşsin”, “Denize Nazır, Diploma Hazır” sloganları atmışlardır.

Bu arada İTÜ Rektörlüğü bir bildiri yayınlayacaktır. Bildiride “Öğrencilerin Özel Yüksekokulları protesto mahiyetinde yürüyüş düzenleyecekleri, bu meyanda dersleri boykot edecekleri duyulmuştur. Bu durum uygun görülmemektedir”<sup>2</sup>.

9 Kasım tarihli gazetelerde “Öğrencilerin Ankara Yürüyüşü Olıysız Devam Ediyor” ve “CHP Özel Yüksek Okullar Konusunda Meclis Araştırması İsteyecek” haberleri okunmaktadır.<sup>3</sup>

Öğrencilerin Ankara yürüyüşü devam ederken İstanbul’daki bazı fakülteler de destek amaçlı boykot başlatacaklardır. Edebiyat Fakültesi de boykota katılınca Dekanlık bir bildiri daha yayınlarak “Boykota katılanlar hakkında disiplin koğuşturması başlatılacağını” duyururken Türkiye İşçi Partisi (TİP) bir bildiri

<sup>1</sup> Vatan Gazetesi; 8 Kasım 1967

<sup>2</sup> Vatan Gazetesi; 8 Kasım 1967

<sup>3</sup> Vatan Gazetesi; 9 Kasım 1967

yayınlayarak “öğrencilerin hareketini olumlu karşıladıklarını bildirmiş, Özel okulların devletleştirilmesi gerektiğini ve bu konuda bir kanun teklifi vereceklerini” açıklamıştır”<sup>4</sup>

Bu arada 16 Kasım tarihli gazetelerde “Üç Yüksekokul Öğrencileri de Boykota Katıldı” haberini görmekteyiz. Buna göre “İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi ve fakülteye bağlı Gazetecilik Enstitüsü öğrencileri de sınıfların kapılarına “Boykot Başladı”, “Eğitim Düzeyine Hayır” pankartları asarak boykota gitmişlerdir”

Yürüyüş süredursun TÖS (Türkiye Öğretmenler Sendikası) bir açıklama yaparak “Özel okulların devletleştirilmesini” isteyecektir. TÖS, bu konudaki gerekçelerini kamuoyuna şöyle açıklayacaktır:

“Özel okulların ayrıcalıklı durumu toplumun çeşitli sınıf ve tabakaları arasındaki büyük eşitsizliği açıkça arttıran nitelikte olduğundan özel okulların varlığına ve devamına karşıyız.”<sup>5</sup>

Ankara’da Çiftlik kavşağında Ankaralı öğrenci grupları karşılayacaklardır. Öte yandan Mimarlar Odası Başkanı bir basın toplantısı yaparak özel yüksekokulların devletleştirilmesini istemiştir”

Mimarlar Odası Genel Sekreteri Demirtaş Ceyhun; “Türkiye’nin sosyal şartlarının Özel okullar açılmasına elverişli olmadığını, özel okulların bir plana bağlanarak devletleştirilmesi gerektiğini” belirtmiştir.<sup>6</sup>

Dişçilik Fakültesi Talebe Cemiyeti Başkanı da bir basın toplantısı düzenleyerek özel okulların devletleştirilmesini ve devlet okullarında ikili öğretime geçmesini istemiştir.<sup>7</sup>

Bu gelişmeler yaşanırken Türkiye Özel Yüksek Okullar Arası Kurul’da bir bildiri yayınlayacaktır. Bildiride “Başlangıç şekli, cereyan tarzı ve hedefleri konusunda kendi konusunu aşan bu hareketin kaynağını tahmin etmek güç değildir. Art düşünceli davranışlar gençliğe, basına ve kamuoyuna sunulan yanlış bilgilerle (...)” denilmiş, ve 10 maddeden oluşan bir açıklama yapmıştır.<sup>8</sup>



20 Kasım 1967 tarihli Vatan gazetesinde “İstanbul’dan Gelen Gençler Kurtuluşta Miting Yapacak” haberinin detayında şu bilgileri görmekteyiz:

4 Vatan Gazetesi; 11 Kasım 1967

5 Vatan Gazetesi; 20 Kasım 1967

Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Talebe Cemiyeti Başkanı Ersin

6 Cumhuriyet Gazetesi; 20 Kasım 1967

7 Cumhuriyet Gazetesi; 20 Kasım 1967

8 Ulus Gazetesi; 12 Kasım 1967

Talu da bir bildiri yayınlarak protesto yürüyüşünü desteklediklerini bildirmiştir. Bu arada Eskişehir'deki öğrenciler de Kızılcahamam'da protesto yürüyüşçülerine katılmışlardır.<sup>9</sup>

8 Kasım 1967'de İstanbul'dan başlayan 460 kilometrelik öğrenci yürüyüşü 21 Kasım'da sona ermiştir. Basın organlarında bu yürüyüşün haberleri pek fazla yer bulamamıştır. Bunun nedeni yürüyüş günlerinde Kıbrıs olaylarının tırmanış göstermesi, Türkiye ile Yunanistan'ın savaşın eşliğine gelmiş olmasıdır.

21 Kasım tarihli Vatan Gazetesinin birinci sayfasında "Binlerce Üniversiteli Özel Okulları Protesto Etti" haberi fotoğraflı olarak yer almaktadır. Gençler ellerinde "Zengine Okul, Fakire Kovul", "Para İle Diploma", "Kabiliyetli gençlerin Hakkını Yiyemezsiniz",

mıştır. Gençler "Ankara'nın taşına bak / Ayağımın şişine bak / Uyan fakir kardeş / Şu düzenin işine bak" şeklinde türküler söyleyerek Kurtuluş meydanına doğru yürüdüler. Bazılarının topalladığı, ayakkabılarının parçalandığı, sakallarının uzadığı görüldü. Kurtuluş Meydanına gelen yürüyüşçü gençleri kalabalık bir kitle karşıladı. Gençler kendilerini karşılayan ve çiçek verenlere teşekkür etmişlerdir. Yol boyunca kendilerini alkışlayan işçi ve memurlara çiçek atmışlardır. Gençleri karşılayanlar arasında TİP milletvekili Yunus Koçak ve TİP Senatörü Hikmet İşcan da vardı. Gençler bu kişilere kortejin arkasında yürümelelerini rica etmiş, milletvekili ve senatör de bu isteğe uymuşlardır.

Mitingde taşınan pankartların bazılarında şunlar yazılıydı: "Devlet Okul Açmalı- Fakirler Okumalı", "Hak Verilmez Alınır- Yoksa Cahil Kalınır",

Mitingde hazırlanan bir bildiri okunmuş, Doç.Dr. Osman Koçtürk ve şair Nevzat Üstün de birer konuşma yapmışlardır.

Gençler hep bir ağızdan "Eşitsizlik Zincirini Kırana Dek Yürüyeceğiz" türküsünü söyleyerek dağılırken, bir grup genç de Anıtkabir'i ziyarete gitmiştir.<sup>10</sup>

Mitingin yapılmasının ardından bu yürüyüşü desteklemek amacıyla boykota giden İTÜ, İstanbul Yüksek Teknik Okulu, İstanbul İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi, İktisat Fakültesi, Eczacılık Fakültesi, Kimya Fakültesi, Gazetecilik Enstitüsü'nde boykota son verilmiş ve öğrenciler derslere başlamışlardır. Ancak Dış Hekimliği Fakültesi boykota devam kararı almıştır.



"Milli Eğitim Sistemimizi Bozmaya Kimse-nin Hakkı Yoktur", "Adaletsizliğin Örneği Özel Okullar" pankartları taşımışlardır.

Cumhuriyet Gazetesi ise miting haberini daha geniş bir şekilde vermiştir. Cumhuriyet Gazetesi'nin yazdıklarına bakalım:

"Özel okulların devletleştirilmesi talebiyle Ankara'ya yürüyen gençleri binlerce öğrenci, işçi ve memur karşıla-  
9 Cumhuriyet Gazetesi; 20 Kasım 1967