

Eleştirel Pedagoji

Critical Pedagogy

elelirepedagoji.com

Yil 2021 (Ocak-Mart)

ISSN 1308-7703

Sayı 67

18 TL

12.
yil.

ELEŖTİREL PEDAGOJİ
Paydos Yayıncılık adına sahibi
Veysel Murat Erçoklu

Yıl: 2021
Sayı: 67 (Ocak-Ŗubat-Mart)
ISSN: 1308-7703

Editör
Ünal Özmen

Yayın Kurulu
Ahmet Yıldız
Ayhan Ural
Fevziye Sayılan
Hasan Hüseyn Aksoy
Murat Kaymak
Nejla Doğan
Nurcan Korkmaz
Yasemin Tezgiden Cakcak

Baskı: Ankamat Matbaacılık
Matbaacılar Sitesi
1333. Cad. 1344 Sokak No: 60
Yenimahalle / ANKARA

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

e-posta: e.pedagoji@gmail.com
www.elestirelpedagoji.com

Abonelik
Yurt içi yıllık 100 TL.
(Kurumsal 140 TL.)
Yurt dıŖı 40 USD
Dijital Abonelik 40 TL
Dijital YurtdıŖı 10 USD

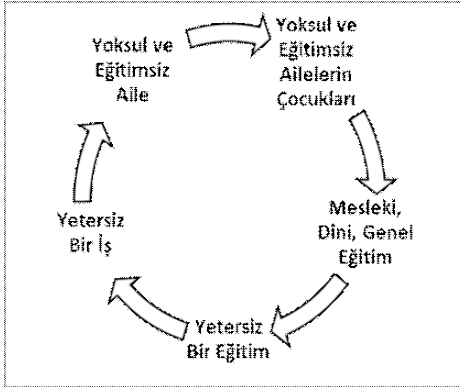
İÇİNDEKİLER

- 4 Eğitimde Eşitsizlik Döngüsü / *Mustafa PALA*
- 10 Eğitim Sisteminin Ürettiği Kararsızlar / *Mehmet Taki Yılmaz*
- 20 Eğitimde Teknoloji Kullanımı ile Öğretmenlik Mesleğinin Dönüşümü / *Rozerin Yaşa*
- 25 P4C Deneyimine İlişkin / *Zişan Kürüm Yılmaz & Duygu Gücük Eren*
- 28 Öğretmen Yetiştirmek Ne Demek? / *Hasan Güleryüz*
- 35 Biz bu riski göze aldık da öğrenciyi mi unuttuk?/ *Dilara Sutcliffe*
- 40 Eğitimin Esasları / *Ali Apaydın*
- 45 Dünkü Çıkmazların İzinde Bir Eğitim / *Erdoğan Yılmaz*
- 50 Frankenstein Romanına Eleştirel Pedagojik Bir Yaklaşım / *Mehmet Eren Erdoğan*
- 54 Söylem Çözümlemesi ve Eğitim Eşitsizliklerinin Normalleştirilmesi / *Önder Yılmaz*
- 58 “Fikrî İktidar”sızlığın Dayanılmaz Ağırlığı / *Nazım Mutlu*
- 62 Cumhuriyetin 97. Yılında Bir Fotoğrafın Düşündürdükleri... / *Erdal Atıcı*
- 65 Türkiye’de Uzaktan Eğitim Uygulamaları / *Dilek Gözütok*
- 67 3 Aralık Dünya Engelliler Günü / *Ali Arayıcı*
- 68 Pandemi Dönemi Eğitimi Üzerine / *Gökhan Özkan*
- 69 Bugünün Yok Sayılanı, Yarının Umudu Çocuklar ve Öğretmenler / *Birol Alğan*
- 73 Kültürel Alana Bir Yaşam Boyu Öğrenme Mecrası Olarak Bakmak / *Perihan Tutar*
- 78 Uzaktan Eğitimin Yumuşak Karınları / *Mustafa Karaağaçlı*
- 81 Öğretmen Okullarının ve Köy Enstitülerinin Doğuşunda John Dewey Etkisi / *Yüksel Gündüz*
- 87 Sorgulamamanın ve Eleştirmemenin Dayanılmaz Hafifliği / *Rıfat Okçabol*
- 92 Eğitim Bütçesi ve Yansımaları / *Ali Taştan*
- 99 Eleştirel Pedagoji Sonrası İçin Manifesto / *Naomi Hodgson, Joris Vlieghe, Piotr Zamojski*
- 102 Eleştirel Pedagoji Sözlüğü: Direniş / *Fevziye Sayılan*

Eğitimde Eşitsizlik Döngüsü

Mustafa PALA¹

Bu yazının meramı, eğitim alanındaki eşitsizlik döngüsünün, ekonomik, sosyal, kültürel parametrelere bağlı yapısını ilgili bileşenlere ait verilerle betimlemek; düşük gelirli ailelerden gelen çocukların, yetersiz bir eğitim almaları sonucunda, düşük gelirli işlerde çalışmak zorunda kalmalarından dolayı ileride kendi çocukları için de aynı nedenle niteliksiz bir eğitimle yetinip ancak düşük gelirli işler edinebilmelerini ve toplumdaki gelir/eğitim eşitsizliğinin sonraki nesillere aktarılmasının süreklilik kazanmasıyla oluşan bu döngüyü daha görünür kılmaktır.



Pandemide Geldiğimiz Nokta

2020’de eğitimi derinden etkileyen, COVID-19 diye kısalttığımız, şiddetli akut solunum yolu sendromunun, Çin’de ilk kez görülmesinin üzerinden 1 yıl, tanımlanmasının üzerinden 11 ay ve Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından pandemi ilan edilmesinin üzerinden 9 ay geçti. Bu süre içinde bütün dünyayı etkisine alan salgın,

genç nesillerin eğitimine, ülke ekonomilerine verdiği zarardan başka, alışkanlıklarımızda, insanlarla ilişkilerimizde, sosyal ve kültürel yaşamımızda önemli değişikliklere yol açtı. Sosyal psikologlar bu değişikliklerin bir kısmının virüs sonrasına kalacağını ilan ettiler bile.

Pandemi süreci, tüm dünya ülkelerini türlü alanlarda ve farklı derecelerde etkiledi. Kamu sermayesi güçlü, kamucu politikaları öne alan iktidarlarca yönetilen ülkeler, halk sağlığını önemseyen koruyucu sağlık uygulamalarıyla pandemi mücadelesinde en azından kontrolü elden kaçırmama başarısını gösterdiler. Liberal politikaların egemen olduğu, özel sermayeleri daha güçlü ABD, İngiltere gibi ülkeler ise felaketin ciddiyetinden ve bilimsellikten uzak politikalarla vaka, hastalık ve ölümleri bir istatistik verisinden ibaret görerek halk sağlığını hiçe saydılar.

Ülkemizde şeffaf ve kısmen hazırlıklı başlayan pandemi süreci yönetimi, kısa sürede tavsadı ve beklenmedik toplumsal ihtiyaçlar karşısında kısa sürede örgütlenebilme pratiğinin, program ve planlama eksikliğinin olduğu ortaya çıktı. Sağlık Bakanlığı bünyesinde oluşturulan Bilim Kurulu, her gün onlarca insanın öldüğü bir salgında karar vermekle değil, tavsiyede bulunmakla sorumlu kılındı. Sağlık Bakanı ve diğer ilgili bakanlar görev ve sorumluluklarını bu tavsiyeleri, ülkemizde tek erk olan Cumhurbaşkanı’na iletmekle sınırladılar.

Bu arada muhalif belediyelerin vaka sayılarına, can kayıplarına ilişkin itirazları ve açıkladıkları veriler, Sağlık Bakanlığını zor durumda bıraktı. İşte o zaman durumun vahameti daha net görünür oldu ve şimdi ülkece bir aya kadar uzatılabilecek “tam kapanma”ya ikna olmuş ve aşı için de sıraya girmiş bulunuyoruz.

Toplumsal Eşitsizlik Ne Durumda?

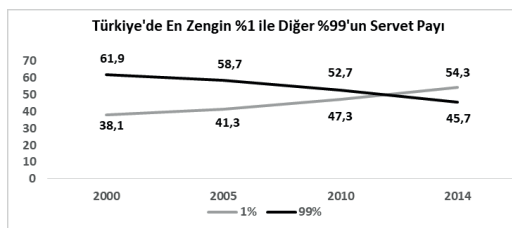
Ne var ki bu yazının amacı pandemi sürecini tıbbi veya politik bir zeminde detaylandırıp değerlendirmek değil. Tam anlamıyla bir küresel felaket olan bu salgın sürecinden bizim temel tamamımız olan eğitim nasıl etkilendi, etkileniyor;

¹ mustafapala@hotmail.com

bu alanda neler oldu, oluyor; buraya aklımızın erdiğince ve gözümüzün gördüğünce ışık düşürmek. Ülkemizde eğitimin bağlı mekanizmalarına, toplumda her türden eşitsizlik üreten ekonomi çarkının eğitimde eşitsizlik döngüsünü nasıl beslediği gerçeğine bir de bu ışıkta bakmak.

İtalyan iktisatçı ve sosyolog Vilfredo Pareto'ya dayanan ve kısaca Pareto Prensibi olarak bilinen, eşitsizliğin bilimi diyebileceğimiz "80-20 Kuralı", etkilerin %80'inin etkenlerin %20'sinden kaynaklandığına dayanır. Kural, Pareto'nun İtalya'nın %80 zenginliğinin nüfusun %20'sine ait olduğu gözlemine dayanmakla ekonomik temellidir. Pareto analizi, sorunun önemli nedenlerini daha az önemli nedenlerinden ayırmamızı, bu nedenlerin önemce sıralanmasını ve öncelikli olarak ele alınacakları görmemizi kolaylaştırır.

Ancak biz Pareto'nun izini ekonomiden ve gelir dağılımından sürececek olursak, eşitsizliği gözle görülür biçimde ortaya koyan ve dünya gelirinin %82,7'sini nüfusun en zengin %20'sinin kontrol ettiği (1992 Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı Raporu) gerçeğine ulaşırız. İkinci %20'nin payı %11,7; üçüncü %20'ninki %2,3; dördüncü %20'nin %1,4 ve en fakir beşinci %20'nin dünyanın gayrisafi millî hasılasından aldığı pay %1,2'dir. Yani dünya nüfusunun kahir çoğunluğu olan %80, dünyada bir yıl için üretilen toplam mal ve hizmetlerin belli bir para birimi karşılığında değerinin %20'sine bile değil, sadece %16,6'sına sahip! Gelir makasının, ekonomide liberal politikaların özelleştirmeci uygulamaları nedeniyle 1980'lerin başlarından beri yoksullar aleyhine sürekli açıldığı, WID. world 2018 Dünya Eşitsizlik Raporu'ndan da kolaylıkla okunabiliyor. Özelleştirmelere bağlı olarak küresel ekonomilerin toplamında kamu sermayesi azalırken özel sermaye artıyor.

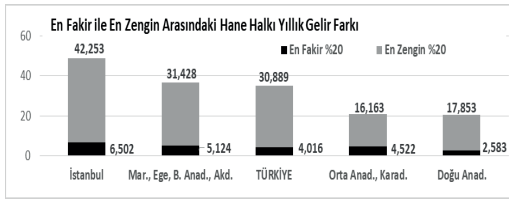


Peki, Türkiye'de durum ne? TÜİK'in açıkladığı son verilere (2019) göre, en yüksek gelire sahip yüzde 20'lik grubun gelirinin en düşük gelire sahip yüzde 20'lik grubun gelirine oranı şeklinde hesaplanan P80/P20 oranı ülkemizde %7,8. Yani Türkiye'de en zengin %20 gayrisafi milli hasılanın %47,4'üne; en yoksul %20 ise %6,3'üne sahip. 80/20 oranı bir önceki yıl 7,5 olduğuna bakılırsa, son yılda ülkemizde zenginlerin daha zenginleştiği, yoksulların daha yoksullaştığı ve aradaki gelir farkının yaklaşık 8 kata çıktığı görülüyor. Bu oran bazında 28 Avrupa ülkesi içinde Sırbistan'dan sonra (9,4) gelir dağılımı en bozuk ülke Türkiye oluyor! Yine TÜİK verilerine göre ülkemizde diğer %20'lik dilimler de şöyle: İkinci zengin %20 gelirin %20,9'unu; üçüncü %20, %14,8'ini; dördüncü %20 de toplam gelirin %10,7'sini alıyor. Bunun dışında sendikaların ve akademik çevrelerin yaptığı araştırmalar, 2018-2019 döneminde ekonomik krizin gelir eşitsizliğine etkisinin giderek derinleştiğini de rapor ediyorlar.

Öyle görülüyor ki dünya ülkeleri ve ülkemiz, ekonomik dengelerin avantajlı kesimler lehine giderek bozulduğu bir süreçte COVID-19 pandemisine yakalanmıştır. Küresel salgın sürecinde, sağlık sisteminde bizim gibi kamu sağlığı önlemeyen sistemlerde herkes kendi başının çaresine bakmakla yüz yüze kaldı. Virüse karşı bağımsızlık sistemini güçlendirmek için dengeli beslenmenin önemine dikkat çekmeyi görev bilip bu görevini başarıyla yapan Sağlık Bakanlığı, yukarıda söz ettiğimiz nüfusun %80'lik diliminin bunu nasıl başaracağını söylemedi tabii. Virüse karşı kişisel hijyenin nasıl sağlanacağını da söylemedi, işe gidip gelirken ve çalışırken sosyal mesafeye nasıl uyulacağını da... Ama TÜİK verileri yoksulların gıda harcamalarında ekmek, tahıl; zenginlerin et, balıkla beslendiğini söylüyor. Böylece, COVID-19'un sınıfsal tercihi de belli oldu: %20'lik beş dilimin en altındakiler!



Araştırma verilerinde yer alan gelir dağılımı grafikleri, hem ülke toplamında hem bölgeler arasında hane halklarının yıllık gelirlerini karşılaştırma olanağı veriyor: Kırsal bölgelerden sanayinin yoğunlaştığı batı bölgelerine gidildikçe ağa/maraba arasındaki gelir farkının işveren/işçi için belirgin biçimde arttığı görülüyor. Şu kadarını da biz ekleyelim: Nüfusun en zengin %20'si İstanbul'da, en fakir %20 ise Güneydoğu Anadolu'da yaşıyor. İki kesim arasındaki gelir farkı 13 kat! Hatta bu iki bölgenin fakirleri bile eşit değil! İki bölge fakirlerin arasındaki fark Güneydoğu fakiri aleyhine 3 kat!



Virüs Kamu Okullarında!

Salgın sürecinde 20 Mart'tan başlayarak aralarında Türkiye'nin de bulunduğu 124 ülkede tüm okullarda ve 11 ülkede belirli bölgelerdeki okullarda örgün eğitime ara verildi. UNESCO'nun paylaştığı verilere göre, ülke çapında örgün eğitime ara veren ülkelerde K12 ve benzeri okul kategorisinde 1 milyar 560 milyon 687 bin 40 çocuk eğitim görüyordu. Bu sayı dünya genelinde okula devam eden bireylerin %91'inden fazlaydı. 2020 Ekim'inden beri de 53 ülkede okullar hâlâ kapalı ve toplam öğrencinin yarısını oluşturan 875 binden fazla öğrenci, işe koşulan uzaktan eğitim uygulamalarıyla eğitime erişmeye çalışıyor. 2018-19 verilerine göre, Türkiye'de K12 kademesinde toplam 16.529.169 öğrenci bulunuyordu. Resmî ve özel örgün yükseköğretimdeki öğrenci sayısı ise 3 milyon 777 bin 114'tü. Pandemi tedbirleri nedeniyle okulların tümüyle kapatıldığı ülkemizde süreçten etkilenen toplam öğrenci sayımız 20.306.283 oldu.

Tedbirler çerçevesinde uzaktan eğitime geçilen ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı, önce EBA TV ve yanında çoklu iletişim uygulamalarıyla yapılan derslerin okullarda yüz yüze eğitimle

tekrarlanarak telafi edileceğini duyurdu. Sınavlarda yüz yüze yapılamayan derslerin kazanımlarından sorular sorulmayacağını açıkladı. Merkezi sınavlardan asla taviz vermedi ve bu sınavlarda ikinci dönem konularından soru sorulmadı. Ders ve sınıf geçmede ise okullarda sınavlar yapılamadığından ilk dönemin notları ikinci dönem için de tekrarlandı. Yani bakanlığın merkezi sınavlardaki yüz yüze kararlılığı, ders geçmede görülmedi ve ölçme değerlendirme sistemi sınıf geçmede tümüyle çöktü.

Bu aşamadan sonra, yaz boyunca Millî Eğitim Bakanlığı, kamusal eğitimi bir kenara bıraktı ve sınav merkezli eğitim sisteminin sonucu olan özel öğretime çalıştı. Önce "Kişisel Gelişim Kursları" adıyla açılan merkezi sınavlara hazırlık kurslarına yüz yüze eğitim vermelerine olanak tanıdı. Ardından özel okulculuktan gelen Bakanı, özel okulların da bu yöndeki talebini geri çeviremedi! Tabi bu arada olan kamu okullarına mahkûm %80'lik alt gelir grubuna dâhil ailelerin çocuklarına oldu. Yoksullara bulaşan virüs, yoksul çocuklarının eğitimini de engelledi.

Eğitimde Eşitsizlik Derinleşti

COVID-19 Pandemi sürecinde dijital platformlarda yürütülmeye çalışılan uzaktan eğitimin farklı sosyoekonomik kesimlerde farklı öğrenme kayıplarına yol açtığı, yapılan birçok araştırma ile orta konu, konuşuyor. Anaokulu, ilkököl gibi daha alt kademelerde akademik öğrenme ve sınıf temelli eğitimin sağladığı sosyalleşme, akran öğrenmesi gibi kayıpların çok daha fazla olacağı öngörülüyor. Yine sığınmacı çocuklar ile engelli çocuk bireylerin de bu süreçten çok daha ağır etkilendiklerini/ etkileneceklerini buraya eklemek gerekiyor.

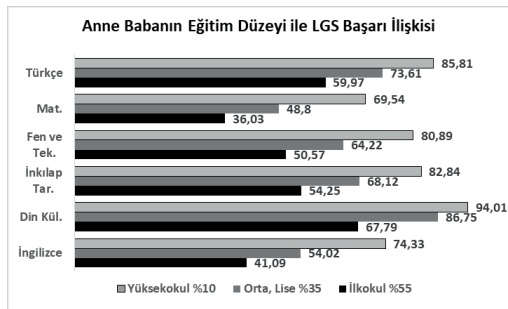
Pandeminin bu olumsuz etkilerinin sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ülkelerde ve ülkelerin yine sosyoekonomik açıdan dezavantajlı kesimlerinde çok daha yoğun olduğunu/olacağını söylemeye bile gerek yok. Önceki salgınlarda ortaya çıkan sonuçlara bakarak okul dışında eğitim olanağı olmayan ya da sınırlı olan çocukların, yüz yüze eğitime hem öğrenme kayıplarıyla

hem de okula dönüş oranlarındaki kayıpla başlayacakları söylemek kehanet olmaz. Kayıpların sosyokültürel nedenlerle kız çocuklarında daha fazla yaşanması da olasıdır.

Öte yandan sosyoekonomik bakımdan avantajlı ailelerin, sayısı 1,5 milyonu aşan özel okul öğrencileri ile çoğu kaçak ve başka statüde açıldığından gerçek sayıları bilinmeyen kurslara devam etme olanağı bulunan öğrenciler, hem yüz yüze eğitimi daha uzun süre sürdürdüler hem de devam ettikleri kurumlarda uzaktan eğitimde çok daha fazla etkili öğrenme olanakları bulabildiler. Doğal olarak Milli Eğitim Bakanlığının sunduğu TRT kanalları ve EBA ile yetinmek zorunda kalan dezavantajlı ailelerin çocuklarıyla aralarında önemli bir eğitim farkının ortaya çıkması kaçınılmazdır.

OECD'nin 'Okul Çalışmaları İçin Bilgisayara Erişim' başlıklı çalışmasında, 77 ülkenin, okul çalışmaları için kullanabileceği bir bilgisayarı olan öğrenci oranlarına göre sıralandığı listede Türkiye 64'üncü sırada yer alarak ortalamanın çok gerisine düştü. Uzaktan eğitime erişme konusunda sorunlar yaşayan öğrencilerin yanında avantajlı aile çocuklarının aldığı özel derslerde de alışılmadık bir artış gözleniyor. MEB'in eğitimi dijital platforma kaydırarak erişimde eşitsizliğin ortadan kaldırılacağı iddiası da bu zorunlu uzaktan eğitim deneyimiyle çökmüş bulunuyor.

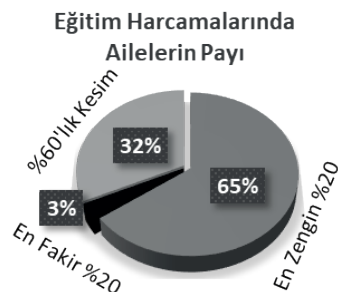
Eşitsizlik Döngüsünün Bileşenleri



Eğitimde eşitsizlik döngüsünü kuran, öğrenen bireylerin ev ve aile ortamındaki eğitim sürecini etkileyen değişkenlerdir. Bunlardan biri ebeveynlerin eğitim durumudur. Daha önce PISA gibi uluslararası ölçme değerlendirme uygulamalarında yapılan anketlerle çocuğun

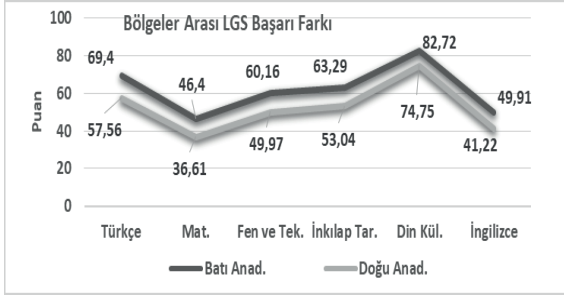
akademik başarısı ile anne babasının eğitim seviyesi anlamlı farklar yarattığı defalarca bulunmuştu. Yandaki grafik bize şunu söylüyor: Lise adaylarının %10'unu oluşturan yükseköğretim mezunu anne babanın çocukları, %55'ini oluşturan ilköğretim mezunu anne babanın çocuklarından ortalama 30 puan önde yarışıyorlar. Bunun yanına, evde sahip olunan kitap sayısının, hatta bu kitapların türlerinin, çocuğa ait bir çalışma odasının ve daha başka olanakların da akademik başarıyı olumlu ve anlamlı etkilediği eklenmişti. Pandemi sürecinde okulların sahip olduğu olanak farklılıklarından başka evlerdeki öğrenme donanımları farklılıklarının eklenmesi de eğitimde eşitsizlik döngüsünü güçlendirdi. Kardeş sayısının da akademik başarıyı ters orantıyla etkilediğini gösteriyor: Ne kadar çok çocuk, o kadar az puan!

TÜİK'in hane halkı eğitim harcamaları istatistikleri, hanelerin genel gelirden aldıkları payla orantılı olarak, eğitim harcamalarında derin eşitsizlikler olduğunu gösteriyor. En yoksul %20, 100 lirasının sadece 90 kuruşunu çocuğunun eğitimi için harcayabilirken, en zengin %20 ise bunun beş katını, yani 100 lirasının 4,5 lirasını eğitim için kullanıyor. Eğitim harcamalarına Türkiye'de haneleri cep telefonu bulunma oranı birbirine eşitlerken, diğer bilgi ve iletişim teknolojilerine sahiplik oranları acımasızca bölüyor: Hanelerin sadece %17,6'sında masaüstü bilgisayar, %37,9'unda taşınabilir bilgisayar ve %26,7'sinde tablet bulunuyor. 1,5 milyon öğrencinin internet erişimi olmadığını, olanlarda da EBA üzerinden canlı derslere katılımın %50'nin altında olduğunu ise öğretmen sendikalarının bağımsız araştırmaları saptıyor. Üst %20'lik dilimde bulunan ve dijital okuryazarlığı yüksek bireyler için sürecin daha verimli ilerlediğini eklemeye gerek var mı?



Bölgeler arasındaki gelir farkı uçurumunun merkezi sınavlara puan farkı uçurumu olarak yansıdığı da MEB'in merkezi sınav verilerinden kolaylıkla izlenebiliyor. Doğu ile Batı arasında ortalama 10 puanlık fark, bu derin uçuruma işaret ediyor!

Öte yandan öğrenenlerin akademik başarılarını etkileyen bir başka değişken ise aile bireylerinin "dil" yapısıdır. Aynı "anadil" in farklı sosyal sınıflarda farklı biçimlendiği, pek çok sosyolojik araştırmanın ortaya koyduğu bir gerçektir. Bir başka gerçek de çocuğun aile içinde dört yaşına kadar edindiği, dilin sözcüklerine ait ses, köken ve anlam özellikleriyle sözdizimine ilişkin izlerin ömür boyu sürdüğüdür. Kuşkusuz bu izler, bireyin sosyalleşme ve kültürlenme sürecinde başat bir rol oynamaktadır.



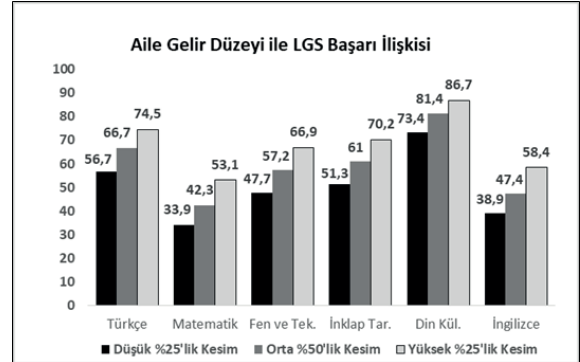
Sosyolog Basil Bernard Bernstein, yaptığı bir "Kompozisyon Yazma" çalışmasıyla "sosyo-ekonomik statü" ile "sözel beceri" arasındaki ilişkiyi araştırıyor. Bulgular şöyle: Alt sosyal sınıf bireylerinin dil özellikleri; kısa ve basit (yalın) cümleler, dilbilgisi yanlışlıkları, sınırlı kelime dağarcığı, sınırlı sıfat ve zarflar, kalıp yargılar, somut kavramlar... Buna "Sınırlı Dil Kodu" diyor. Orta sosyal sınıf bireylerinin dil özellikleri; uzun, kompleks (karmaşık) ve soyut cümleler, dilbilgisi kurallarına uygunluk, zengin kelime dağarcığı, seçilmiş sıfat ve zarflar... Buna da "Gelişmiş Dil Kodu" diyor (Bernstein, 1969). Buraya okullarda yaygın olan eğitim dilinin orta sosyal sınıfın dili olduğunu da ekleyelim. Sonuç sürpriz değil: Gelişmiş dil, okul başarısını olumlu yönde etkiliyor.

Kademeler Arasında Geçiş

Merkezi sınavlar ve kademeler arası geçiş sistemleri, sadece eğitimi tahrip etmenin araçları değil; aynı zamanda eğitim üzerinden toplumsal eşitsizliğin üretilmesi ve sürdürülmesinin de araçlarıdır. Bunun, kapitalizmin mal ve hizmet

üretiminde, "ihtiyaç yarat, müşteriye memnun et" sunumuyla da uyumlu davrandığını söyleyebiliriz. Merkezi sınavların, eğitim çıktıları almakta, geri dönüşlerle düzeltmeler yapmakta kullanılan araçsal işlevlerini dönüştürerek eğitimin amacı durumuna getirdik. Bununla da kalmadık okullar arasındaki "nitelik" farkını artırıp meşrulaştırdık!

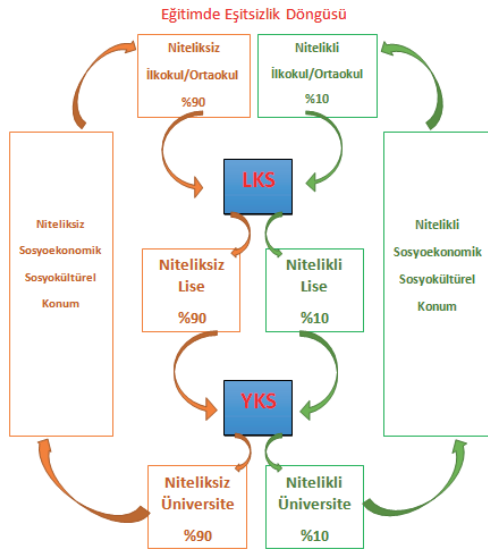
Önceki Milli Eğitim Bakanının itirafıyla "niteliksiz" okulların öğrencileri, nüfusun %90'ını oluşturan dezavantajlı ailelerin adrese dayalı kayıta zorunlu kalan ve adrese en yakın okula yerleştirilen çocukları olacak. "Nitelikli" okulların öğrencileri ise, tabii ki "adrese dayalı" sistemle kayıt oldukları, ama sınıfsal eğitim döngüsünün ilk basamağı olan "iyi" ilkokullara ve ortaokullara servis araçlarıyla taşınan sosyo-ekonomik bakımdan güçlü ailelerin çocukları! "Nitelikli-niteliksiz" liseler, eğitimin sınıfsal döngüsünün ikinci kademesi oluyor! MEB verilerinden hazırlanan grafik, gelir düzeyi ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi yoruma gerek bırakmadan anlatıyor. LGS'de en düşük gelire sahip ailenin çocuğu, en yüksek gelire sahip ailenin çocuğundan hemen her derste ortalama 20 puan az alıyor ve bu fark, 1,5 milyona yakın lise adayı için uçurumlar oluşturuyor!



Eğitim döngüsünün üçüncü kademesini üniversiteye geçiş sistemi oluşturuyor. Her yıl sınava giren 3 milyona yakın öğrenci için çok daha gerilimli bir süreç bu. Sistem, özel öğretim kurslarıyla, yayınlarıyla büyük bir sınav sektörünün yerini sağlamlaştırdı. Bu pazarda en çok para harcayarak çocuğunun eğitimine yatırım yapan aileler, bu yatırımlarıyla sonraki kuşaklarının geleceğini de teminat altına almış oluyorlar. Ulusal ve uluslararası üniversite dereceleme ve değerlendirme listelerini inceleyerek, ülkemizdeki üniversitelerin ancak %10'unun "üniversite" adını hak ettiğini söyleyebiliriz. Sözüünü etti-

ğimiz eğitim pazarına, toplumun ancak nüfusun sosyoekonomik bakımdan avantajlı %10'unun yatırım yapabileceği de sır değil. Bunlar da “iyi üniversiteler”de eğitim alıp “iyi işler”de çalışma olanaklarını elde ederek katıldıkları eğitim döngüsünün bir parçası olmalarını işte o YKS’ye borçlular! %90 da kasaba üniversitelerinde okuyup ya %27’lik üniversite mezunu işsizlere katılacak ya da eğitimleri dışında “nitelsiz” işlerde çalışma “şansı” yakalayıp dezavantajlı sosyoekonomik konumlarını idame ettirecek!

Buradaki yargılara TÜİK verileri de tanıklık ediyor: “En yüksek yıllık ortalama esas iş geliri 51.888 TL ile yükseköğretim mezunlarında.” Bunların içinde hangi üniversite mezunları ağırlıklıdır, bunu biliyoruz! Lise ve dengi okul mezunlarının iş geliri 34.115, lise altı eğitimlilerin 26.833, bir okul bitirmeyenlerin ise 18.270 liradır. Yine TÜİK’e göre okuryazar olmayanların %26,1’i; yükseköğretim mezunlarının %2,5’i yoksul. Döngü tamamlanıyor!



Ne Yapmalı?

Döngüyü uluslararası ölçmeler de doğruluyor. MEB, her ne kadar son PISA ve TIMSS ölçmelerinde Türkiye’nin birkaç basamak ilerlemesini sevinç çığlıklarıyla karşılayıp bununla bir başarı illüzyonu yaratsa da çağımızda gerçekler uzun süre gizlenemiyor. Üniversite Araştırmaları Laboratuvarı oyunu bozuyor: ‘PISA’da fen liselerinden olması gerekenden daha çok, meslek liselerinden ise daha az öğrenci katarak arttırdığımız başarılarımızı, TIMSS’te 4. sınıflarla katılınması gereken sınava 5. sınıf öğrencileriyle katılarak elde ettik.’

Pandemi sürecinden bağımsız değerlendirdiğimiz eğitimde eşitsizlik döngüsünü oluşturan tabloyu, içinde yaşadığımız koşullar kuşkusuz çok daha ağırlaştırıyor. Acılarımızda daha fazla ortaklaştığımız bu sürecin olumsuzluklarını fırsata çeviremez miydik? En azından sınav odaklı eğitim dizgemizin bu odağını biraz olsun iyileştiremez miydik? Sosyal politikaları, halkın gereksinimlerini önceleyen yönetimler için her evi okul, her odayı sınıfa çevirmek zor olmasa gerekti.

PISA ve TIMSS gibi uluslararası ölçmelerin sıralamalarıyla kendimizi kandırmak yerine; okullar arası başarı farkını gidermek, ileri ve üst yeterlik alanları dar, alt yeterlik alanı geniş başarı piramidini tersine çevirmek gibi eğitim politikaları geliştirmek zorundayız. AKP’nin Cumhuriyet’e en etkili ve en derin darbesi olan “Başkanlık Sistemi”ne üniversite mezunlarının %70’inin “hayır”; okuryazar olmayanların %70’inin “evet” (Gezici Anketi) dediğine bakılırsa eşitsizlik çarkının yarattığı eğitimsizlik, iktidar sahipleri için bir sorun değil, olanaktır! Ama ülkemiz ve insanımız için büyük sorundur.

Yeryüzünde yaşayan tüm insanların aynı sorunda bu kadar ortaklaştığı başka bir tarihsel dönem oldu mu acaba? Ne var ki sorun her ne kadar ortak olursa olsun, etkisinin ve çözümünün sınıfsal karakterini görmezden gelemeyiz. Yukarıdaki sosyo ekonomik tablodan da anlaşılacağı gibi kederin de neşenin de sınıfsal karakterini kabul etmek zorundayız. Bu karakter güçlü bir döngü içinde yüzyıllardır kendini yeniden ve yeniden üreterek kökleşmiş, toplumsal sınıfların maddi kültürel yapılarını biçimlendirmiştir. Bu yapıyı değiştirmek kaçınılmazdır.

Çarkın dişlileri arasına küçük bir taş atmakla başlayabiliriz!

NOT: Yukarıdaki grafikler, TÜİK verilerine dayalı Türkiye’de gelir dağılımı analizlerinden, Global Wealth Databook verilerinden, MEB ÖDSH Genel Müdürlüğü merkezi sınav istatistiklerinden ve ERG araştırmalarından yararlanılarak çizildi.

Eğitim Sisteminin Ürettiği Kararsızlar

Mehmet Taki Yılmaz

Giriş

İnsan hayatında kritik karar dönemleri vardır. Özellikle eğitim sürecinde bu kritik kararlar ortaokulun son sınıfından sonra gidilecek olan ortaöğretim (lise); ortaöğretimin 10. sınıfında okunacak alan/bölüm seçimi ve ortaöğretimin sonunda üniversite tercihi... bu karar, insan ömrünün üçte birinden fazlasını geçireceği mesleki karardır.

Öğrencilerin geçmiş oldukları bu “kritik karar” aşamaları, eğitim sistemimizde, tamamen tesadüflere bırakılmıştır. Eğitim sistemimizde yapılan sürekli “köklü” değişiklikler (-ki eğitim sisteminde köklü değişiklik yapılmaz), öğrenciyi tanıma, yönlendirme ve karar aşamasında ona mesleki rehberlik hizmeti sunulmasını daha karmaşık hale getirmiştir. Bu konuda değişen mevzuatlar incelendiğinde -ki mevzuatları takip etmek çok zor, çok sık değişmektedir- bu değişiklikler, bizzat karmaşanın nedeni olabilmektedir.

Örneğin MEB, 05.08.1995 (Resmî Gazete, Sayı: 22395), Ortaöğretim Kurumları Sınıf Geçme ve Sınav Yönetmeliğinde, öğrencilerin lise 9. Sınıftan 10. Sınıfa geçerken tercih edebilecekleri “alan/bölüm” çok net tanımlanmıştır. Aynı yönetmeliğin ikinci kısım birinci bölümü Madde 9- *Alan/bölüm dersleri (Sayısal, Eşit-Ağırlık, Sözel, sanat/Spor Alanı)*; öğrenciyi, girmeyi hedeflediği yüksek öğrenim alma veya mesleğe ve iş alanlarına yönelten ve ona bu yönde gelişme imkânı sağlayan dersler; Madde 10- *Alan/bölüm seçmesi dersleri*; öğrenciyi yöneldiği alanda/bölümde gelişme ve derinleşme imkânı sağlayan dersler, olarak tanımlanmıştır. Yönetmeliğin

Dördüncü Kısımında ise Madde 45- Alanlara Yönelme, alanlara kaynaklık eden derslere ve alan geçişlerine ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

MEB, 04.09.2010 tarihinde (Resmî Gazete, Sayı: 27692) Ortaöğretim Kurumları Sınıf Geçme ve Sınav Yönetmeliğinde yapılan “köklü(!)” bir değişiklik ile düz liselerde alan/bölüm uygulamasına son verildi. Yönetmelik, yukarıdaki Madde 9: “*Alan/dal/meslek dersleri*; mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları, imam-hatip liseleri ile güzel sanatlar ve spor liselerinde öğrenciyi hedeflediği yükseköğretim programları ile mesleğe ve iş alanlarına hazırlayan ve bu yönde ona gelişme imkânı sağlayan derslerdir” şeklinde değiştirdi. Buna uygun olarak, “Alan”ın anlamı da farklılaştı: “Ortaöğretim kurumlarında ortak özelliklere sahip birden fazla meslek dalını içeren; bilgi, beceri, tutum, davranış ve istihdam imkânı sağlayan programların her birini...” denildi. Böylece ortaöğretimde “alan/dal” uygulaması sadece mesleki ve teknik liselere indirildi. 02 Eylül 2020’de (Resmî Gazete, Sayı: 31232) yapılan “taze” bir değişiklik ile “alan/dal” ibaresi “meslek/alan/dal” oldu.

Tanımsızlık

Neredeyse her yıl en az iki-üç kere ortaöğretimde yönetmelik değişiklikleri yapılmaktadır. Bu durum, eğitimde kavramlar ve olgular üzerinde bir “tanım yapamama” durumunu ortaya çıkartmaktadır. Mesela kavramlarda önemli değişikliklere(!) gidildi: “*Alan/dal/meslek*” “alan/dal” “*meslek/alan/dal*” gibi. Yönlendirme hizmeti mesleki ve teknik liselere indirgenince, düz lise olarak anılan Anadolu türü liselerde okuyan öğrencilerin durumu tanımsızlaşmıştır. Düz liselerde öğrencilerin, 10. sınıfta ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönelecekleri “alan/bölüm”ler “mülga!” olmuş, yerine “ders seçimi” getirilmiştir. Öğrenci belki kendisine uygun dersleri seçecek ama tam olarak hangi alan/bölümü okuduğunu tanımlayamayacaktır. Bu tanımlayamama durumunu YÖK’ün “*Alan ayrımı olmayanlar*” tanımında görmekteyiz. Bu ne demek? Ortaöğretim yönetmeliklerinde yapılan değişiklikler sonucunda ortaya çıkan tanımlanamayanların, yükseköğretime “*Alan ayrımı olmayanlar*” olarak tanımlanması demek.

YÖK Lisans Atlasında (9) “Yerleşenlerin Mezun Oldukları Lise Alanları” istatistiklerine göre, bir üniversitenin rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünü kazananların %80.7’si “alan ayrımı olmayan”lardan oluşmaktadır.

LİSE ALANI	Yerleşen Sayısı	% Oran
“Alan Ayrımı Olmayan”	50	%80.7
Fen Bilimleri	5	%8.1
İmam Hatip	3	%4.8
Fen ve Sosyal Bilimler	2	%3.2
Sağlık Hizmetleri	1	%1.6
Radyo- Televizyon	1	%1.6
Toplam	62	%100

Tablo 1. PDR bölümünü kazananların % 80.7’si, Alan Ayrımı Olmayanlar.

Tablo 1’de görülen lise türleri hariç, ortaöğretim kurumlarında bir alan/bölüm ayrımının olmadığını göstermektedir. Lisede fen ağırlıklı dersleri seçen bir öğrencinin, üniversitede tercihinin de bu yönde olacağı tahmin edilir. Alan ayrımı olmayınca üniversite adayı, sıralamasına göre, daha önce hiç düşünmediği, hazır hissetmediği, “ilgi ve yeteneklerime uygun mu?” sorusunu sormadığı bir bölüme kaydını yapabilir.

Sonra? Bu yazının asıl konusu: Bu, sonrasındır?

Bu yazıda amaç, eğitim sistemimizin kurgusundan kaynaklı olarak “kararsızları” nasıl ürettiğini, tarihsel bir bakış açısıyla açıklamaktır. Bu yazıdaki, eğitim sisteminin “kararsızları”na ilişkin sayısal veriler, YÖK’ün açıkladığı son dört yılın istatistiklerden elde edilmiştir.

Kararsızlığın Üretimi

Ortaöğretim öğrencisi kendine uygun “ders grubu seçse” de bir tanıma sonucu “alan/bölüm” tanımlaması olmadığından, kararsızlık devam edecektir. Genel anlamda öğrencinin kararı, üniversite sınavı sonucundaki sıralamaya kadar belirsizliğini koruyacaktır. Sonra? Sonra, üniversite sınavı sonucunda elde ettiği sıralamaya göre bir karara varacaktır. Ama o karar da bir karar olmayacaktır. YÖK’ün istatistiklerine göre,

bir yüksek öğretime kaydını yaptırmış ya da bir yüksek öğretimi bitirmiş gençlerin dörtte biri (1/4) bölüm değiştirmek amacıyla yeniden üniversite sınavlarına girmektedirler.

İşte burada eğitim sistemi, gelişim süreci içinde ve bilinen karar aşamalarında, öğrenciye tanıma ve yöneltme odaklı hizmet sunmadığından, “kararsızlar” üretmektedir.

Eğitim sistemimizin zaten “tanıma” yerine “sınav odaklı” kurgulanmış olması, buna bir de sürekli ve “köklü(!)” yönetmelik - mevzuat değişiklikleri de eklenince, sistemin bir “kararsızlar” ordusu üretmesi kaçınılmazdır.

Eğitimde sürekli bir “köklü!” değişiklikler. Bir üst öğretim kurumuna geçişlerin nasıl yapılacağına dair kararın bir türlü verilememesi. Bir öğretim kurumuna başlayan öğrencinin, başladığı sistemle mezun olamaması. Devasa bir yapıya sahip eğitim kurumunun, dönüp dolaşık “sınav odaklı” bir seçme sistemini öğrencilere dayatması. Kurslar, etütler, deneme sınavları ile internet (tablet-bilgisayar) oyunları arasına sıkışmaktan “kim” olduğu üzerine düşünemeyen zamane çocukları... “kim” oldukları ve ne istedikleri değil, tek anlam ve hedefin sınavlardaki sıralamalar olması. Üniversitede hangi bölümü (mesleği) tercih edeceğine kararını vermek için, üniversite sınavı sonucundaki “sıralamasını” bekleyen gençler. Bir yüksek öğretim programına yerleştikten sonra bile, hâlâ kararını vermemiş, yatay geçiş yoluyla bölüm değiştirmeye çalışanlar ya da tekrar tekrar üniversite sınavına girip bölümünü değiştirme çabası içinde olan üniversiteliler.

Eğitim sistemi ağırlıklı olarak tanıma sistemi üzerine şekillendirilmediği zaman, bireylerin “ben kimim, neleri başarabilirim, yeteneklerim nedir, neler yapabilirim, ne istiyorum” gibi kendilerini tanımaya yönelik sorulara isabetli cevap bulmaları zorlaşmaktadır. “Kritik karar” dönemlerinde kendilerini tanıma konusunda sorun yaşayan gençlerin “kritik karar” süreçleri uzamakta, geniş bir zamana yayılmaktadır. Bu da hem birey hem de ülke açısından maddi ve manevi kayıplara neden olmaktadır. Oysa “tanıma” odaklı eğitim kurgusunun tarihi oldukça eskidir.

Tanımanın Tarihçesi

İnsanlara karar sürecinde yardım etmenin tarihi sanayi devrimine kadar uzanmaktadır. 18. yüzyılda sanayi devrimi ile birlikte köyden kente hızlı bir göç başlamıştır. Göç ile birlikte hem kalifiye olmamak hem de kent yaşantısına uyum sağlayamamak, beraberinde biri ekonomik değeri ise sosyal uyum sorununu ortaya çıkartmıştır. Burada ekonomik sorundan kasıt, kalifiye işçinin olmayışı nedeniyle üretimin istenilen düzeyde sağlanamamasıdır. Yani bir bakıma mesleki karar sürecinde bireye yapılan yardım anlayışı, kapitalizmin bir ürünüdür, denilebilir. Amaç üretimi arttırmak olmuştur.

Tarım toplumu, çok fazla ustalaşma gerektirmeyen, iş çeşitliliğinin sınırlı, bu nedenle bireylerin çok da seçme şansının olmadığı bir yaşam sunmaktaydı. Sanayi toplumunda ise meslek çeşitlerinin fazlalığı, bireylerin mesleki seçeneklerini arttırmaktaydı. Bireylerin özelliğiyle yapacakları işe uygunlukları, sanayi devriminin önemli bir problemiydi. Bu nedenle ilk mesleki yardım hizmeti 1895'te okulu bitirmek üzere olan gençlere mesleklerin tanıtımıyla başlanmıştır. Amerika'da Frank Parsons 1908 yılında ilk "mesleki büro"yu kurarak, sanayi devriminin bu ciddi probleminin çözümüne önemli bir adımı atmış oldu. Parsons, mesleki büroya başvuran gençlere "tanıma hizmeti" veriyor, ardından gencin özelliğine, ilgi ve yeteneğine uygun iş ve meslekleri örtüştürmeye çalışıyordu. Bireyi tanıma ve mesleki karar verme hizmetinin, örgün eğitimin bitirilmesinden sonra verilmesinin "geç" olduğu fark edilir. Bireyi tanıma ve karar sürecinde bireye daha "erken" yardım etmenin daha yararlı olacağı anlaşıldı. Böylece mesleki rehberlik hizmetleri, örgün eğitim sisteminin içine dahil edilerek vermeye başlandı. Eğitim sistemine dahil edilen bu mesleki hizmet, aynı zamanda 'rehberlik ve psikolojik danışma' mesleğinin doğuşuna da kaynaklık etmiştir. Bu günkü psikolojik danışmanlık mesleğinin kökeninde, kapitalizmin daha fazla üretme anlayışının olduğunu söyleyebiliriz.

Okullardaki rehberlik uygulamaları, ABD'de 1914 – 1918 yılları arasında, büyük şehirlerdeki liselerde başlatılmıştır. Başlangıçta "mesleki

rehberlik" olarak başlayan okul rehberlik uygulamalarına, 1900'lü yılların başında "eğitsel rehberlik" de eklenmiştir. Mesleki ve eğitsel rehberlik hizmetleri okullarda hızla yayılmaya başlamıştır (Nazlı, 2016).

1929 dünya ekonomik bunalımı sonucu oluşan psikolojik sorunlar, iş gücü kaybı bireylere test yapmanın ve değerlendirmenin önemini ortaya çıkartmıştır. Ayrıca iş kollarına iş gücünün dengeli dağılımını sağlamak üzere, Minnesota Üniversitesi psikologlarına değişik işlerde çalışan işçilerin niteliklerini, özel yeteneklerini ölçecek testler hazırlanmıştır. Büyük ekonomik bunalım öncesinde "rehberlik" terimi daha sık kullanılırken, ekonomik bunalımdan sonra "psikolojik danışmanlık" terimi kullanılmaya başlanılmıştır (Nazlı, 2016).

Sanayi devriminin üretim sorununa çözüm bulmak amacıyla başlayan, insana uygun iş, işe uygun insanı buluşturma anlayışı, mesleki yardım hizmetini ortaya çıkartmış, bu da giderek okullarda eğitim programlarının öğrenciyi tanımaya yönelik yapılandırılmasıyla sonuçlanmıştır.

Burada tanıma odaklı eğitim sistemini iki açıdan değerlendirmek olasıdır. Birincisi, daha nitelikli bir işgücü piyasasının oluşmasıyla üretilen artı değer ile kapitalist sisteme hizmet etmesidir. İkincisi, birey açısından bakıldığında, tanıma odaklı eğitim sisteminin, bireyde var olan, henüz ortaya çıkmamış gizil gücü (potansiyeli) bulup ortaya çıkartmasıdır. Tanıma yoluyla ortaya çıkarılan bu gizil güç, oluşturulacak uygun eğitim ortamıyla gelişme ve gerçekleşme olanağı bulacaktır. Böylece, tanıma sonucunda sunulan eğitim ortamı, bireyin kendisini gerçekleştirmesine katkı sağlayacaktır.

2016 Rio Olimpiyat Oyunları: Tanımak ya da Tanımamak

Dünyada eğitim sistemlerini kabaca ikiye ayırmak mümkündür. Bir yanda bireyi yani öğrenciyi TANIMA; diğer yanda SINAV odaklı sistemler. Eğitim kurumunun amacı, öğrenciyi tüm yönleriyle tanıyıp, onda var olan ya da tespit edilen potansiyeli doğrultusunda gelişeceği eğitim ortamını sunmaktır. Böylece birey kendisinde var olan potansiyelini, eğitim yoluyla en üst düzey-

de geliştirebilme olanağına kavuşmuş olacaktır. Böylece bir yandan birey kendisini gerçekleştirmiş olurken, diğer yandan bilgi ve teknoloji olarak kalkınmış, sanat, spor ve estetik açısından gelişmiş toplumu oluşturacaktır.

2016 Rio Olimpiyat Oyunları'ndaki ülkelerin madalya sıralamaları "tanıma" odaklı eğitimin sonuçlarını yansıttığı şeklinde yorumlanabilir.

	Ülke	Altın	Gümüş	Bronz	Toplam
1	ABD	46	37	38	121
2	İngiltere	27	23	17	67
3	Çin	26	18	26	70
4	Rusya	19	18	19	56
5	Almanya	17	10	15	42
6	Japonya	12	8	21	41
7	Fransa	10	18	14	42
8	G ü n e y Kore	9	3	9	21
9	İtalya	8	12	8	28
10	Avusturya	8	11	10	29
41	Türkiye	1	3	4	8

Tablo 2. Rio 2016'da altın madalya sıralamasını ilk 10'da tamamlayan ülkeler şöyle (4):

Tablo 2'de görüldüğü gibi, eğitim sistemlerini "tanıma" üzerine kurgulayan ülkeler, bugün gelişmiş, sanayileşmiş, bilgiyi, kültürü, sanatı üreten ülkeler olarak anılmaktadır.

Kararsızlar

Bir sistem olarak bireyin kendini "tanıma" sorununu, üniversite sınavlarına başvuru yapan adayların özelliklerinde karşımıza çıkmaktadır. Üniversite giriş sınavlarıyla ilgili YÖK'ün (3) açıkladığı istatistikler incelendiğinde, bir yüksek öğrenimi bitirmiş ya da bir yüksek öğrenime yerleşmiş azımsanamayacak sayıda gençlerin tekrar üniversite sınavlarına girdikleri görülmektedir. YÖK'ün açıkladığı istatistiklere göre;

Son dört yılda üniversite sınavlarına başvuran, son sınıf düzeyinde, mezun daha önce yerleşmemiş, bir yükseköğretim kurumunu bitirmiş ve daha önce bir yükseköğretim kurumuna yerleş-

miş adayların verileri Tablo 3'te verilmiştir (3).

Üniversite Sınavına Başvuranların Adaylık Durumları	2017	2018	2019	2020
Son sınıf Düzeyinde	960.410	954.353	983.701	894.187
Mezun daha önce yerleşmemiş	588.338	751.157	872.132	963.240
Bir Yükseköğretim kurumunu bitirmiş	193.715	191.644	205.633	194.600
Daha önce yerleşmiş	523.390	484.258	456.565	335.347
TOPLAM	2.265.843	2.381.412	2.518.031	2.387.374

Tablo 3. Son dört yılda üniversite sınavına başvurmuş adayların adaylık durumları

Tablo 3 incelendiğinde 2017 yılında üniversite sınavına toplamda 2.265.843 aday başvuru yapmıştır. Adayların 1.548.748'inin son sınıf düzeyinde ya da mezun olmuş ve daha önce bir yükseköğretim kurumuna yerleşmemiştir. Buna karşın toplam 717.095 adayın ise daha önce bir yükseköğretim kurumunu bitirmiş ya da daha önce bir yükseköğretim kurumuna yerleşmiş olduğu görülmektedir.

2018 yılında üniversite sınavına toplamda 2.381.412 aday başvuru yapmıştır. Adayların 1.705.510'unun son sınıf düzeyinde ya da mezun olmuş ve daha önce bir yükseköğretim kurumuna yerleşmemiştir. Buna karşın toplam 675.902 adayın ise daha önce bir yükseköğretim kurumunu bitirmiş ya da daha önce bir yükseköğretim kurumuna yerleşmiş olduğu görülmektedir.

2019 yılında üniversite sınavına toplamda 2.518.031 aday başvuru yapmıştır. Adayların 1.855.833'ünün son sınıf düzeyinde ya da mezun olmuş ve daha önce bir yükseköğretim kurumuna yerleşmemiştir. Buna karşın toplam 662.198 adayın ise daha önce bir yükseköğretim kurumunu bitirmiş ya da daha önce bir yükseköğretim kurumuna yerleşmiş olduğu görülmektedir.

2020 yılında üniversite sınavına toplamda 2.387.374 aday başvuru yapmıştır. Adayların 1.857.427'sinin son sınıf düzeyinde ya da mezun olmuş ve daha önce bir yükseköğretim kurumuna yerleşmemiştir. Buna karşın toplam 529.947 adayın ise daha önce bir yükseköğretim kurumunu bitirmiş ya da daha önce bir yükseköğretim kurumuna yerleşmiş olduğu görülmektedir.

Bunun yanı sıra yatay geçiş yoluyla kaç üniversite öğrencisinin bölüm değiştirdiğine ilişkin sayısal verilere ulaşılamamıştır.

Kısaca söylemek gerekirse ülkemizde üniversite sınavlarına giren yaklaşık her dört adaydan biri ya daha önce bir yükseköğretim kurumunu bitirmiş ya da daha önce bir yükseköğretim kurumuna yerleşmiş adaylardan oluşmaktadır. Bu tablo, daha önce bir yükseköğretim kurumundan mezun olmuş ya da daha önce bir yükseköğretim kurumuna yerleşmiş üniversite sınavına başvuran her dört adaydan birinin mezun olduğu alandan ya da okumakta olduğu bölümden memnun olmadığını ve kararsızlığın devam ettiğini göstermektedir. Bu sorunun temelinde ise eğitim sisteminin bireyi “tanıma” ve “yönlendirme” üzerine kurgulanmadığından kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

YÖK’ün verilerinden yola çıkarak yaptığımız bu yorumu, Özgüven’in 2001 yılında yaptığı bir araştırma da desteklemektedir. Özgüven bu araştırmasında, üniversite öğrencilerinin okumakta oldukları bölümlerin “ilgilerine” ne derece uygun olup olmadığını araştırmıştır.

Bugün üniversitelerin belirli bir akademik programa girmiş ve okumakta olan öğrenciler arasında, ilgilerine uygun bir programa girememiş olanların sayısının oldukça yüksek olduğu gözlenmektedir. Bu durum, yapılan birtakım araştırmalarda, öğrencilerin lise sonrasında istedikleri programlara yerleşme konusunda olumsuz tablolarla karşılaştıkları ortaya çıkarmaktadır. İstedikleri programla ilişkisi olmayan alanlarda eğitim alan çok yüksek oranlarda öğrencinin üniversitelerde bulunması, mesleki gelişimin hem birey hem de ülke gelişimi açısından önemli sıkıntılara neden olabileceği, bilinen sınırlılıklar arasındaki yerini hala korumaktadır. Örneğin, 2001 yılında Özgüven’in yaptığı araştırmalarda üniversiteye giren öğrencilerin %38’i liseyi bitirdikleri zaman istedikleri branşa, %29’u istediğine yakın bir programa, %33’ü ise istediği ile hiç ilişkisi olmayan bir branşa girmiş olduklarını ifade etmişlerdir. Üniversiteye girenlerin yaklaşık % 17’si girdiği programı değiştirmek için yeniden, üniversiteye giriş sınavına girmek ve bunların ancak % 27’si programını değiştirebilmektedir (Özgüven, 2001).

Araştırmada üniversite öğrencilerinin %33’ü (bu yaklaşık üçte biri demektir) “istediğiyle hiç ilgisi olmayan” bir bölümde okumaktadır. Bu öğrenciler yeniden sınava girmektedirler. Eğitim sistemimiz “kararsızlar” üretmeye devam etmektedir.

Sonuç

Bir ülkenin gelişmesi – kalkınması, o ülkenin ne yeraltı zenginliklerine ne de çok verimli topraklarına bağlıdır. Bir ülkenin gelişmesi ve kalkınması ancak bilgiyi üretebilen insan ile mümkündür. İnsan, bilgiyi oradan da teknolojiyi üretir. Teknoloji de yer altı ve yer üstü kaynaklarının değerlendirilmesini, dolayısıyla üretimi sağlar. Gelişme ve kalkınma sadece maddi zenginleşme demek değildir. Aynı zamanda o ülkenin vatandaşlarının sanat ve estetik ruhunun gelişmesi maddi gelişmeyi tamamlayan bir unsurdur. Maddi zenginlik ile sanat ve estetik zenginliği o ülke insanlarının huzurunun ön koşuludur.

Tüm bunlar ise ülke insanında var olan yetenek, ilgi ve zihinsel potansiyelin ortaya çıkartılıp, uygun eğitim olanakları sunularak yetiştirilmesiyle mümkündür.

Genel anlamda bireyi “tanıma odaklı” eğitim sistemi, ülke insanının var olan potansiyelini en iyi, verimli ve üretken hale getirerek, ülkenin kalkınmasına ve gelişmesine hizmet etmelidir.

KAYNAKÇA

- 1.Nazlı, S. (2016) Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- 2.Özgüven, İ.E. (2001) Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Ankara: PDREM Yayınları.
- 3.<https://istatistik.yok.gov.tr/> (erişim: 15.12.2020)
- 4.<https://tr.beinsports.com/haber/iste-madalya-siralamasi> (erişim: 10.12.2020)
- 5.MEB, (1995). Orta Öğretim Kurumları Sınıf Geçme Yönetmeliği, 08 Aralık 1995, Resmî Gazete, Sayı: 22395
- 6.MEB, (2004). Orta Öğretim Kurumları Sınıf Geçme Yönetmeliği, 04 Eylül 2010, Resmî Gazete, Sayı: 25664
- 7.MEB, (2010). Orta Öğretim Kurumları Sınıf Geçme Yönetmeliği, 04 Eylül 2010, Resmî Gazete, Sayı: 27692
- 8.MEB, (2020). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, 02 Eylül 2020, Resmî Gazete: 31232
- 9.<https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans.php?y=109190026> (erişim: 15.12.2020)

Homo Sapiens'ten Homo Digitalis'e Uzaktan Eğitim¹

Ayhan DİREK²

COVID-19 (Corona Virus Disease-19) adı verilen ölümcül virüsün küresel çapta “en yüksek düzeyde” bulaş riski taşıdığına DSÖ (Dünya Sağlık Örgütü) tarafından duyurulmasından bu yana yaklaşık 9 ay geçti. Ülkemizde ise Sağlık Bakanlığı'nın duyurduğu ilk vaka bilgisi 11 Mart 2020'de kamuoyuyla paylaşıldı. İnsanlık tarihinde büyük bulaşlarla karşılaştırıldığında yayılma hızı ve yarattığı sosyal, kültürel, ekonomik, biyolojik etkileri açısından öngörülemez boyutta gerçekleşmesinin ardında hiç kuşkusuz neo-liberalizmin pembe tablolarla ve büyük anlatılarla sunduğu küreselleşme yatmaktadır. Daha önceki büyük bulaşlar aşamalı olarak değişik bölgelerde etkili olmuş, deneyimleme sürecinde olduğumuz COVID-19 virüsü gibi kısa zaman dilimi içinde, eş anlı olarak büyük bir coğrafyayı etkisi altına almamıştır. Virüsün yayılma ve etkileri konusunda gelişen iletişim teknolojileriyle artan haberdar olma düzeyi virüsün yarattığı sosyo-psikolojik etkiyi doğrusal olarak artırmıştır. Biyolojik, psikolojik ve sosyal bir varlık olan insanın yarattığı uygarlık önceden kestirilmemiş bir sarsıntı yaşamıştır. Bu nedenle biyolojik olanın toplumsalı bu derece etkilemesini net bir biçimde gözlemliyoruz. Yaşadığımız kriz açık olarak üç biçimde kendini göstermiştir: (1) Belirsizlik (risk) algısı, (2) sistemlere duyulan güvensizlik, (3) sınıfsal eşitsizliklerin görünürlüğünün artması.

Her toplumu ayakta tutan sistemler vardır. Bu sistemlerin en başında adalet ve güven sistemleri gelmektedir. Herkese eşit mesafede konumla-

¹ Homo Digitalis kavramı Yönetim Bilim Uzm. Uğur Türe'nin medyagunlugu.com'da “Bizim Reformu Paket Yapın, Evde Yiyeceğiz” adlı yazısından alınmıştır.

² Öğretmen, Dr. Sosyolog, ayhandirek@gmail.com

nan güven düzenleyici üst güç olarak kamunun topluma gereksinim duyduğu güveni sağlaması gerekmektedir. Güven duyulmayan kamu gücü kendini diğer aygıtlarla, baskı gücüyle gösterme çabasına girmektedir. Devleti devlet yapan ana bileşen yurttaşların kendisine duydukları güvenidir.

Gerek Çin'in küresel kapitalizmin üretim üssüne dönüşmesiyle ucuz emek ve ucuz hammaddeyle üretilen ürünlerin dünya pazarlarına sevki, gerekse ülkeler arası ulaşımın kolaylaşması ve iletişimin eskiye göre daha yaygın sağlanması, finansal kapitalizmin en önemli kolaylaştırıcısı olan akışkan modernite; hastalıkları, kötülükleri, beğenileri, kültürleri olduğu gibi bilgiyi de akışkanlaştırmıştır. Araçsallaşan bilimin, küresel kapitalizmin güdümündeki tıbbi gelişmelerin bir virüs karşısında adeta çaresiz kalması ve kutlanan neo-liberalizmin küreselleşme cennetine vuslat özlemiyle yanıp tutuşan kapitalist dinin ritüellerinden – ne olursa olsun kâr- ödün vermeye yanaşmamasıyla COVID-19 kendine daha rahat yayılma ve yaygınlaşma olanağı bulmuştur.

COVID-19, sistemin zayıf noktalarını göstererek, yoksulluğu derinleştirmek suretiyle sınıfsal çelişkileri artırarak tüm dünyaya kral çıplak diyerek insanlığı böylece tıbbi bir sınavın yanında ahlaki bir sınava davet etmektedir. Ülkelerin, yönetimlerin, şirketlerin nerede pozisyon aldıklarını ahlaki olarak göstermiştir. Kimi ülkeler sıkı önlemler geliştirirken kimi, ülkelere ise ekonomiyi öne çıkararak daha gevşek önlemler yönelmiştir. Bazı ülkeler de yine arkalarına araçsal tıbbin kendilerine sunduğu bilgileri dayanak yaparak “sürü bağıksılığı” adı verilen Dadaloğlu'cu³ yaklaşımla milyonlarca insanı hastalıkla baş başa bırakmıştır. Küresel bulaş toplumsal yaşamımızda iş yapma biçimlerinden, selamlaşmalarımıza, insan iş ilişkilerine, yeni iş alanlarına, öğrenme ortamlarına kadar birçok alanda değişiklik yarattı. Yeni mesleklerin doğmasına ve cari mesleklerin yok olmasına neden oldu. Bulaşın yarattığı her değişiklik toplumsal alanda yeni travmalara yol açtı. Eğitim alanında da önemli değişikliklere bu dönemde tanık olundu. 153

³ Ölen ölü, kalan sağlar bizimidir.

ülkede eğitim sistemleri kapatıldı. Kimi ülkelerde zaman zaman açılrsa da bulaşın tekrar zirve yapmasıyla okullara tekrar ara verildi. Toplumunu ilgilendiren sağlık eksenli kararlar alınırken ekonomik yaşam ön planda tutuldu.

Neo-liberal iktisadın sınıf mücadelelerinin kazanımlarını birer birer geri almasıyla kurguladığı vahşi sömürü sistemleriyle ye güvencesizleştirilen ve çalışmak zorunda olan kesimler virüse karşı daha savunmasız halde günlük yaşamlarına devam etmektedirler. Sağlık Bakanlığı'nın "Hayat Eve Sığar" kampanyalarından haberdar oldukları halde geçimlerini sağlamak zorunda olmaları nedeniyle hayatlarını eve sığdıramayan milyonlarca az gelirli insan her gün toplu taşıma araçlarıyla mobilize olarak yine toplu olarak çalıştıkları aynı zamanda sağlıklı iş yerlerinde ucuz emeğin öznesi olmaya devam ettiler. Prekarite ya da prekarya adı verilen güvencesizler için ülke ucuz ve güvencesiz emek cenneti iken bulaş evinde karşılaşmak orta ve üst sınıflara tabi olanların yaşayabileceği bir lüks olmaktan geçmektedir. Günü birlik çalışmak zorunda olan prekaryanın ve dar gelirli kesimin çocukları da doğal olarak eğitime erişim olanaklarını kamunun sağladığı ortamlarda karşılaşmaktadır. Kısıtlı bir gelire sahip prekaryanın küresel enformasyon ağına katılım katsayısı satın alabildiği kontör sayısı ile doğru orantılıdır.

Kalabalık ailelerde aynı anda internete bağlanmak zorunda kalan birden fazla öğrenci için uygun erişim araçlarının tablet, bilgisayar, cep telefonu eksikliği en sık karşılaşılan sorunlardan biri olmuştur. Öğrencilerin daha sık kullanmak zorunda kaldıkları cep telefonu ekranlarının yetersiz boyutları nedeniyle öğretmenlerin paylaşımlarının net görülmemesine neden olmuş, birçok öğrencinin göz sağlıklarını kaybedebilecekleri düşünülmektedir. Ayrıca evinde çıktı alabileceği yazıcı bulunmayan öğrencilere sayfalarca ev ödevi verilmesi, bazı öğretmenlerin yaşanan toplumsal gerçekliği tam olarak algılayamadıklarını veya hedef kitlelerinin farklılaştığına işaret etmektedir.

Hayatı eve sığdırma süreci kitap okuma, kendini geliştirme, öz disiplin kazanma, online çalışma

gibi olanaklar sağladığı gibi ebeveynleri çalışan çocuklara kardeşine bakma, ev işleri gibi sorumluluklar yüklemiştir. Eşitsizlikleri açığa çıkaran COVID-19 bulaş heterojen veli profilini de açığa çıkararak, toplumsal dokuyu daha görünür hale getirmiştir. Kimi veliler çocuğuna kontör almakta zorlanırken kimileri de bulaş ortamında dahi çocuklarının eksilikleri telafi etmek, benzerlerinden bir adım daha öne çıkabilmek adına özel dersler olarak hazırlanmaya öncelik vermiştir.

1980'lerden bu yana sistemli olarak çökertilen eğitim politikamız – 1980 öncesinde yetkin politikalar olduğu iddia edilememekle birlikte iki dönem arasında kıyas amaçlanmıştır.- dünyaya yabancı, analitik düşünemeyen, analitik zekâdan uzak yığınlar yetiştirmektedir. Ötekinin derdiyle hemhâl olmayan, rekabetçi bir ortama sürüklenen gençler neo-liberal iktisadın en önemli öğretisi olan bireyselleşmeyle zehirlenmekte ve "gemisini kurtaran kaptan" olma rüyasını yaşamaktadırlar. Sineması, sporu, kültür dünyası, akademisi, okulu, sınav sistemleriyle bireyselleşmenin, rekabetin önu açılmıştır. Öğrenci yanında oturan diğer öğrenciyi arkadaş olarak değil rakibi olarak değerlendirdiğinde her toplumda olması gereken sosyalleşme yanlış zemin üzerine gerçekleşmektedir. Ötekinin başarısızlığından –başarısızlık salt bireyin zekâ düzeyinden kaynaklanmamakta, sağlanan maddi koşullar da başarısızlığa neden olmaktadır.- nermalanan bir kesim yaratılmıştır. Ayrıcalıklı kesimin kendilerinden beklenen, arzulananan başarıyı gerçekleştirememesi, çıktılarının beklentileri karşılayamaması eğitimde nitelik sorununu sürekli gündemde tutmaktadır. Kamusal eğitim, özel alanın yarattığı bu eşitsizlikleri ortadan kaldırmak, fırsat ve imkân eşitliğini sağlamak için üzerine düşen görevi yerine getirmemekte, kendisine verilen bu ev ödevini uzun süredir yapmamaktadır. Eğitime erişimde eşitsizliklerin bir biçimde giderildiğini varsaysak dâhi yapılan etkinliklerin uzaktan eğitim olup olmadığı tartışılmaktadır.

Bulaşın duyurulmasından alınan önlemlere kadar birçok konuda devlet aygıtına duyulan gü-

vensizlik her geçen gün artmaktadır Milli Eğitim Bakanlığının LGS sınavlarında öğrencilerin tüm müfredattan sorumlu olacaklarını açıklaması eşitsizliğin yasallaştırılması anlamı taşımaktadır. Bir yandan eğitime erişimi olanakları eşit olmayan öğrenciler ile eğitime erişenler arasında eşitsizlikler var iken bir başka eşitsizlik de özel okullar, kurslar ve özel ders alanlar arasında gerçekleşmektedir. Bu anlayış eğitimin ticarileşmesine, bilginin metalaşmasına hizmet etmektedir. Uygulanacak sınavın eşitsizliği derinleştireceğinin hesaplanmadığını var saymak oldukça romantik bir tutum olacaktır. Süreç odaklılık yerine sonuç odaklı tasarlanan eğitim sistemlerinin eşitsizliği derinleştirdiğini, başarısız olduğunu ve eğitim yöneticilerinin kendi başarısızlıklarını “ders çalışmayan” öğrenciye yüklemek için reflekslerini hazır tuttukları görülmektedir. Eşitsizliği artıran merdiven altı kurs ve özel derslerin önlenmesi için önlemler alınması veya bakanlık kararı gözden geçirilerek sınavda öğrencilerin sorumlu tutulacağı müfredatın yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

Neo-liberal eğitim politikalarıyla üzerinde kamusal bir görev olan eğitimi özelleştirme amacıyla yüzleşmeden ve insanı yalnızlaştıran, ben-merkezci yapan eğitim politikaları mahkûm edilmeden kalıcı çözümler üretilmesi oldukça güç görünmektedir. Bu yüzleşme sosyal devletin yeniden yaratılmasıyla yakından ilgilidir. Bulaş sürecinde özel ve kamu okulları arasındaki eşitsizlikler, farklar ve dezavantajlılık artmakta ve var olan eğitim ve öğretim içerikleri yetersiz tasarımlarla yaygınlaştırılmaktadır. Eğitim felsefesinden yoksun piyasanın belirlediği eğitim politikalarının öğretmenliği yalnızca teknik boyutta bir meslek düzeyinde indirgemesinin, öğretmeni ders anlatıcı, ders anlatma memuru olmaktan öteye taşıyamadığı ve yabancılaşmayı doğurduğu görülmektedir.

Merkeziyetçi eğitim sisteminin karar alma mekanizmaları da merkezileşme özelliği taşıdığından eğitim politikaları geliştirmede esnek davranılarak yerelin stratejiler gerçekleştirilmesi sağlanamamaktadır. Eğitim yöneticilerinin belirsizliği yönetme becerisi anlamında yetersiz

kaldıkları –hatta Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk’un Haziran başına açıkladığı hibrit eğitim modelini anlamadıkları ya da geç algıladıkları görülmektedir. Uygulamalı bilimlerin konusu olan her disiplinin ahlâkı, felsefeyi, sosyal bilimlerini dışlayarak, aynı zamanda teknik uzmanlaşmaya ağırlık vererek yabancılaşmayı doğurduğu göze çarpmaktadır. Yalnızca teknik bilgilere ve açıklamalara boğulmak bulaşın ahlâki boyutunun örtülmesine, gözden kaçırılmasına neden olmaktadır.

COVID-19 bulaşının eğitim boyutunda etkilenen grupları incelendiğinde; öğrenciler, öğretmenler, veliler, okul yöneticileri başta olmak üzere taşımacılıktan kantin işletmecilerine, kırtasiye sektörüne, hizmetlilere kadar birçok sektörün olumsuz etkilendiğini görülmektedir. Eğitimin en önemli paydaşı olan öğrencilerimizin büyük çoğunluğu eğitime erişebilse de ellerindeki erişim araçlarının uygunluğu tartışmalıdır. Öğrencilerimizin büyük çoğunluğu uzaktan eğitim programlarına en fazla cep telefonu ile bağlanmaktadır. İkinci sırada tablet ve bilgisayar gelmektedir. Öğrencilerimiz uzun süre ekran başında tutulmakta, görme bozuklukları, obezite ve ortopedik rahatsızlıklar başta olmak üzere hastalıklara davetiye çıkarılmaktadır. Anlamsız bir şekilde örgün eğitimdeki ders programları copy paste edilmekte, ders ve ders saati sayısında sınırlama getirilmemektedir. Ders ve ders saat sayısının azaltılmamasının hangi pedagojik gerekçeyle alınmış bir karar dayandığı meçhuldür.

Uzaktan eğitimin amacı öğrenciyi ekran başında tutmak, ekran başında oturmaya zorlamak, itaate zorlamak olmamalı; güvenli bir ortamda olduğunu hissettirerek öğrenmekten ve bir arada olmaktan keyif alan bireyler yetiştirmek olmalıdır. Uzaktan eğitimin bir tasarım süreci olduğu unutulmadan eğitim materyalleri, içerikleri, ölçme ve değerlendirme olmadan yaşanan sürecin uzaktan eğitim değil uzaktan ders anlatma yöntemi olduğu unutulmamalıdır.

Velilerimiz bulaşın başından bu yana fragman düzeyinde bilgilendirmelerle sağlanamaya çalışılan oryantasyon yeterli olmamıştır. Velilerimiz çocuklarının eğitim süreci hakkında edinilen

bilgilerin belirsizliği karşısında sisteme büyük ölçüde güvenlerini yitirmişlerdir.

Öğretmenler açısından ise özetlemek gerekirse çok uzak oldukları uzaktan eğitim süreci hakkında bilgilenme ve eksiklerini büyük ölçüde birbirlerinden öğrenerek giderme yoluna gitmiştir. Yaşanan süreç mesleki gelişimin ve hizmet içi eğitimin önemi bir kez daha göstermektedir. Çok şey yapan/yapmaya çalışan öğretmenlerle bulaşın arkasına sığınarak pek bir şey yapmayan öğretmenlerin mesleki etik, adanmışlık açısından öğretmen yetiştirme politikalarının savrukluğunu gözler önüne sermiştir. Hibrit eğitim, modüler eğitim, araştırmayı teşvik eden öğretme yöntem ve teknikleri, proje çalışmaları, küme çalışması (işbirlikçi eğitim) gibi anlayışlar geliştirilmeli, öğretmenlere uygulamalı olarak aktarılmalıdır.

Bakanlığın izlenecek uzaktan eğitim programları ile ilgili yaşadığı belirsizlik bulaşın başında güvensizlik yaratmıştır. EBA (Eğitim Bilişim Ağı), Zoom, Google, YouTube vb. gibi eğitime erişim programları hizmet sunarken birtakım gerekçeler ileri sürülerek Zoom'un önce yasaklanması, ardından EBA'nın Zoom üzerinden erişim sağlaması, EBA'nın aşırı bağlantı yükünü karşılayamaması, EBA üzerinden sunulan ders programlarının içerik, tasarım ve sunuş yönünden sıkça tartışılmıştır. Tüm olumsuzluklara rağmen öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun yaşanan süreçte kendilerini yetiştirerek öğrencilerine ulaşmaya çabalamaları değerlidir. Öğretmenler ve öğrencilerin eğitime erişim araçlarını edinmelerinde - bilgisayar, cep telefonu, tablet – en azından vergi indiriminin sağlanması beklenirken bu beklentinin karşılanmaması krizlere yaklaşımın yüzeyselliğini bir kez daha göstermiştir. Öğretmenler açısından yaşanan en büyük mağduriyet ise özel okullarda çalışan öğretmenlerin –beyaz yakalı prekarya- yaşadıkları sorunlardan kaynaklanmaktadır.

Son yıllarda liyakatle ilişkili olmakla üzere risk almayan, rica ve arz arasında yaşamakla mükellef okul yöneticileri çözümü kendi derdine düşmüş olan üst makamlardan beklemişlerdir. Bu süreçte özel okullar ise esnek politikalarıyla uzaktan eğitim yapan programları lisanslayarak

öğrencileriyle en azından iletişim kurmayı başarmışlardır. Deneyimlenen süreçlerde görüldü ki süreci en iyi yönetenler hızlı ve esnek karar alma sistemlerine sahip olan kurumlar olmuştur. Belirsizlik (risk) yönetimi konusunda yeterli donanıma sahip olmayan eğitim yöneticilerinin eğitimi ve liyakat konusu bir kez daha ortaya çıkmıştır. Bakanlık atadığı eğitim yöneticilerini acilen eğitim yönetimi kurslarına tabi tutmalı ve eğitim yöneticilerinin seçimi, atanmaları ve yetiştirilmeleri konusunda önlemler almalıdır. Belirsizlik ve olumsuzluklarla baş etme becerilerini geliştirecek eğitimler tasarlanmalıdır.

Okulların açılmasıyla birlikte yüz yüze eğitim okulun kapısını açmak, zilin çalması olarak algılanmamalı, ciddi oryantasyon programları yapılmalı, takım çalışmaları, proje odaklı çalışmalar teşvik edilmeli, işbirliğine dayalı, yaratıcı problem çözme becerisi, akran öğretimi –en fazla yararlananlar öğretmen rolünü oynayanlar olacaktır- öğrencilerin sosyalleşmesi amaçlanmalıdır. Eğitimin amacı her öğrenciyi kendi zirvesine çıkarmak, kendini gerçekleştirmesini sağlamak olmalıdır. Okullar eğitim programlarını değişen yaşamsal koşullara çocukların uyumunu kolaylaştırmak ve bu süreci en sağlıklı şekilde atlatmalarını sağlamak için yeniden adaletli bir biçimde düzenlemelidirler. Uzaktan eğitimin bir tasarım süreci olduğu unutulmadan eğitim materyalleri, içerikleri, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları geliştirilmelidir.

Hiç kuşkusuz sendikaların öncelikli işlevi üyelerinin sosyal, kültürel, ekonomik kazanımlarını korumak, geliştirmek olduğunun kabulüyle birlikte eğitim sendikaları sürecin sıkıntılarını duyurmada öğrencilerin yaşadığı pedagojik sorunlardan önce öğretmenlerin ek ders vs. gibi sorunlarının kamuoyunda dile getirilmesi öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşması kadar saygınlıklarını tartışılır hale getirdiği düşünülmektedir. Eğitim sendikalarının da eğitime yönelik çözüm üretmek ve ürettikleri çözümleri kamuoyuyla paylaşarak süreçte var olduklarını hissettirmeleri olumlu olacaktır. Sürekli olumsuzlukların dile getirildiği, basın açıklamaları ile geçirtilen irade beyanlarının hep eksik kalacağı

düşünülmektedir. Toplumda kurulması gereken güven sistemlerine aykırı olarak MEB kendine bağlı öğretmenlerin haftada bir okula gelmelerini emrederek – zümre toplantıları adı altında- denetimli serbestlik benzeri bir uygulamayı yaşama geçirerek çalışanlarına duyduğu güveni! göstermiştir.

Uzaktan eğitimi henüz deneyimleme aşamasında iken kendimiz çok başarılı addetmemiz ileri öğrenmelerimizi engelleyebilecektir. Kuşkusuz zaman geçtikçe ve deneyimlerimiz farklılaştıkça kazanımlarımız bize önümüzü daha net gösterebilecektir. Kriz bize insanlığın yararına bir eğitim felsefesinin yaşama geçirilmesini, öğretim programlarının yetersizliğini vb., öğretmen yetiştirilmesi, yönetici seçimi, liyakat gibi bazıları önceden dillendirilen sorunların yanında yeni sorunları – zayıf yanlarımızı - göstermesi açısından neo-liberal retorikle fırsatlar da sunmaktadır. Uzaktan eğitim sürecinin en önemli kazanımlarından biri sınav odaklı sistemimizi yeniden gözden geçirmek olacaktır. Sınav odaklı ölçme değerlendirmeye dayalı sistemi eleştiren ve en kısa zamanda sınav sistemini kaldıracağını açıklayarak kamuoyuna umut dağıtan Sayın Bakanımızın söylediklerini gerçekleştirmesi için eline geçmiş büyük bir fırsat olarak değerlendirilmektedir.

Ergen Homo Sapiens'lere bilgisayar, tablet ve cep telefonu ile zaman geçirmemesini pedagojik, sosyolojik hatta nörolojik gerekçelerini onlarca kitap, dergi, makale ile açıklayan kurumsal eğitim aklı, kriz koşullarında yetiştirmeye karar verdiği Homo Digitalis'i ekrana bağlamak için formüller üretmektedir. Devam eden kriz ve ileride çıkabilecek olası krizlerin yaratacağı belirsizliklere yönelik farklı senaryolar ve tasarımlar, ayrıntılı hazırlanmış stratejik planlamaların eğitim yöneticilerinin alet çantasında bulundurulması gerektiği çok açık görülmektedir. Son söz olarak söylemek gerekirse, COVID-19 küreselleşmenin fiyakasını bozmakla kalmamış, birçok yaşam deneyiminin, alışkanlıklarımızın da değiştirmeye devam etmektedir.

Eğitimde Teknoloji Kullanımı ile Öğretmenlik Mesleğinin Dönüşümü

Rozerin Yaşa¹

Giriş

Tarihsel süreç içerisinde yaşanan birtakım toplumsal olayların, bilim ve sanayi alanlarındaki gelişmelerin, savaşlar sonrasında yaşanan yeniliklerin ve değişimlerin teknoloji alanındaki gelişmeleri de tetiklediği, oluşan ihtiyaçlara uygun yeni teknolojilerin geliştiği, gelişen teknolojinin toplumsal, siyasal, ekonomik, ticari ve kültürel bağlamlarda etkilerinin olduğu ve olmaya devam ettiği görülmektedir. Toplumsal yaşamda sağlık sektörü, savunma sanayii, fabrikalar, inşaat sektörü ve tarımsal faaliyetler gibi birçok hizmet ve faaliyet alanında etkisini oldukça artıran teknoloji kullanımının eğitim alanına da yansımaları bulunmaktadır.

Gelişen teknoloji ve kullanılan ileri teknoloji araçları sosyal değişime neden olabilecek bir güce sahiptir ve bu değişim işçi ile işinin ileri teknoloji ortamındaki teknoloji ile ilişkisi bağlamındaki yeni emek ilişkisinde ortaya çıkmaktadır (Marcuse, 1964). Bu bağlamda, teknolojinin emek dönüşümü üzerinde birtakım etkileri olduğunu ifade etmek mümkündür. Örneğin, tarlada çalışan bir tarım işçisinin emeğinin hasat makineleri (Örn: Hububat tarımında kullanılan biçerdöver) gibi araçlar ile hatta ileri teknoloji kullanımı ile sulama, gübreleme vs. yapılabilen uzaktan algılama sistemleri ile geçirdiği dönüşüm ele alınabilir. Burada, işçinin toprak ile veya ürün ile arasına teknoloji araçlarının girerek işçinin emeğinde bir dönüşüme yol açtığı söylenebilir. Benzer şekilde, öğretmenlerin de öğrenciler ve eğitim-öğretim etkinlikleri ile direkt olan bağının bilgisayar ve internet teknolojileri, eğitimde kullanılan yazılımlar ve

programlar ile dolaylı bir bağa dönüşebilmesinden, öğretmen emeğinin de dönüşüme uğramasından bahsetmek mümkündür.

Eğitim sisteminde teknolojinin etkileri açıkça görülmektedir. Eğitimde Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi ile birlikte okullarda kullanımı yaygınlaşan akıllı tahtalar, tabletler, projeksiyon cihazları ve internet kullanımı ile eğitim-öğretim uygulamalarına teknoloji entegrasyonu sağlanmaya çalışıldı ve hala çalışılmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenler için seminerler ve kurslar düzenlendi, sınıflarda eğitim-öğretim etkinliklerinde kullanılması teşvik edildi. Ancak, teknoloji kullanımından uzak, özellikle kıdemli öğretmenler, bu sürece uyum sağlamada zorluklar yaşamakta, teknolojinin sınıflara girmesine temkinli yaklaşabilmekte, öğrenciler ile öğretmen arasındaki birebir iletişimin önüne geçebileceği ve öğretmenin etki alanının ve rolünün teknoloji ile değişebileceğine dair endişeleri olabilmektedir. Teknolojiyi sınıflarında etkin kullanabilen öğretmenler için ise bu durum genellikle zamandan tasarruf sağlaması ve sınıf içi etkinliklerde kolaylık olarak görülmektedir. Bu durumun, eğitim-öğretim uygulamalarında eskinin sürmesinden kaynaklanan düalizme yol açtığını ifade etmek mümkündür.

Öğretmenin kim olduğu birçok farklı açıdan tanımlanabilmektedir. Öğretmen, bilgi sahibi olan ve bu bilgileri topluma aktarabilen, ortalamanın üstünde entelektüel birikime sahip bir eğitim emekçisi olarak tanımlanabileceği gibi devlette hizmet eden bir kamu görevlisi, bir memur olarak da tanımlanabilir. Okul içindeki konumu düşünüldüğünde, öğretmen, sınıfta öğrencilere karşı sergileyebildiği otoriteren tutum ve davranışları ile ezen konumundaki kişi, sınıf dışında ise okul yöneticilerinin otoritesi altında ezilen kişi olarak da düşünülebilmektedir. Öğretmenin kim olduğuna ilişkin bu tanımlamalara bakıldığında, öğretmenlik mesleğinin toplumdaki yerinin, rolünün, çalışma koşullarının ve faaliyetlerinin tarihsel süreç içerisinde yaşanan değişimlerden etkilendiğini, mesleki ve sosyal bağlamda konumlandığı yerin “eğitim emekçisi” olmaktan “bilgi aktarımına yardımcı olan kamu görevlisi, devlet memuru, görevli kişi” olmaya doğru bir değişim yaşamakta olduğunu ifade etmek mümkündür. Örneğin, Cumhuri-

¹ A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Yönetimi Doktora Programı Öğrencisi ve Araştırma Görevlisi

yet'in ilk yıllarındaki öğretmenlik mesleğinin toplumdaki yeri ve öneminin günümüzde neo-liberal eğitim politikalarının birtakım kısıtlama ve dayatmalarına bağlı olarak ve artan teknoloji kullanımı ile boyut değiştirdiği söylenebilir.

Öğretmenin aydın ve entelektüel kişiliğinin ve emek pratiklerinin beyaz yakalı veya memur konumuna doğru dönüşüm yaşamakta olduğu ve öğretmenin pedagojik bilgi ve pratiğinin teknoloji araçları kullanımı ile körelebileceğini ifade etmek mümkündür. Bu bağlamda, Yıldız (2013), küresel boyutta eğitim alanında gözlenen gelişmelerin yeni bir öğretmen tipolojisini öne çıkardığının altını çizmektedir. Öğretmenlik mesleğinde yaşanan bu dönüşümler mesleğin saygınlığının zedelenmesi, vasıfsızlaştırılması, teknisyenleştirilmesi gibi olumsuz sonuçlar doğurmuştur (Yıldız, 2013). Dolayısıyla, eğitim alanındaki teknolojik gelişmelerin de eğitim emekçileri olan öğretmenlerin mesleki rollerinde ve uygulamalarında olumsuz etkileri olduğu veya olabileceği söylenebilir. Benzer şekilde, Aksoy (2003), eğitim teknolojisinin bilgisayar ve internet kullanımına yoğunlaştığı okullarda, eğitim çalışanlarının nitelik açısından farklılaşabileceğine ve öğretim süreçlerinde de değişimler yaşanabileceğine dikkat çekmektedir.

Bu çalışmada, artan teknoloji kullanımının eğitim emekçilerinin mesleki uygulamaları, emek pratikleri, toplumsal konumları, mesleki rolleri ve nitelik açısından yaşadıkları dönüşümler bağlamlarında değerlendirilmesi ve tartışılması amaçlanmıştır.

Eğitimde Teknoloji Kullanımı ile Öğretmenlik Mesleğinin Dönüşümü

Yaygın teknoloji kullanımından kaynaklanan gerek toplumsal gerekse mesleki açılardan yaşanan değişim ve dönüşümlerden eğitim alanının ve öğretmenlik mesleğinin de çeşitli şekillerde etkilendiği söylenebilir. Bilgisayar ve internet teknolojilerinin, hatta radyo ve televizyon gibi kitle iletişim araçlarının yaygınlaşmadığı dönemlerde, öğretmenin bilginin kaynağı, topluma bilgi aktaran, danışılan, "bilen" kişi olarak görüldüğünü, topluma hizmet eden bir eğitim emekçisi olması bakımından toplumda yüksek bir saygınlığı olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Ancak, günümüzde, bilgiye eri-

şim kolaylaştığından, hemen herkesin teknolojik araçlar ile her an her türlü bilgiye ulaşabilmesi mümkün hale gelmiş ve öğretmenin özne olarak bilgi sunan eğitim emekçisi konumu yok sayılarak veya önemszenmeyerek teknoloji araçlarının hâkim kılınmaya çalışıldığı eğitim kurumlarında bu araçların adeta bir nesnesi konumuna indirgenmiştir.

Toplumda yaşanan teknolojik dönüşümün bireylerin ve dolayısıyla toplumun eğitilmesi ve öğrenmesini sağlayan eğitim kurumları ve öğretmenlere rakip olabilecek düzeye geldiği söylenebilir. Bu bağlamda, öğretmenin toplumdaki geleneksel vasfını ve konumunu dönüştürebilen bir güç olarak yeni kurumların ve teknoloji araçlarının yaygınlaştığı bilinmektedir. Bu durumun, öğretmenlerin pedagojik bilgi, beceri ve uygulamalarında ikinci planda konumlandırılmalarına, giderek körelemelerine, işlerine yabancılaşmalarına, emek pratiklerinde bir dönüşüm yaşanmasına yol açtığını, dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin mesleki ve toplumsal rolünün de farklılaştığını ifade etmek mümkündür.

TBMM'de 13 Mart 1924 tarihinde kabul edilen Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu'nda öğretmenlik, "devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslek" olarak tanımlanmıştır (Akyüz, 2008). Benzer şekilde, 14 Haziran 1973 tarihinde yürürlüğe giren 1739 sayılı Temel Eğitim Kanunu'nda da öğretmenliğin "devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği" olduğu belirtilmiştir (Akyüz, 2008). Millî Eğitim Temel Kanunu'nda da öğretmenlik, "Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Millî Eğitimi'nin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlü olan, öğretmenlik için yeterli genel kültüre, özel alan bilgisine ve pedagojik formasyona sahip, en az dört yıllık yüksek okul mezunu olup, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevini yapan kişidir" şeklinde tanımlanmıştır (Resmi Gazete, 1973). Bu tanımlamalardan, öğretmenlik mesleğinin birtakım bilgi ve beceri sahibi olmayı gerektirdiği ve entelektüel bilgi-birikimin bu meslek için oldukça önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Ball ve Forzani (2009), öğretmenlik mesleğini; bir eğitim kurumunda sınıf içinde ve dışında gerçekleştirdiği uygulamalarla öğrencilerin öğrenme süreçlerine profesyonel anlamda yardım eden kişi olarak tanımlamışlardır. Bu bağlamda, profesyonel bir meslek olması bakımından, öğretmenlik, sahip olduğu temel ilke ve kurallar bağlamında öğrenciler ile birlikte özerk bir öğretim süreci yürütebilmelidir (Aksoy, Almış, Saklan, Ulutaş ve Tunacan, 2013). Dolayısıyla, öğretmenlerin eğitim-öğretim uygulamalarında özerk olmaları ve nesne değil özne konumunda olmalarının mesleğin gerekleri, öğretmenin hakları, yetkileri ve sorumlulukları bağlamında ve toplumsal statüleri açısından önemli olduğu söylenebilir. Bu açıdan, eğitimde artan teknoloji kullanımının öğretmen özerkliğini zedeleyebileceği, öğretmenleri nesneleştirebileceği, mesleğin gerektirdiği ve öğretmenin sahip olduğu birtakım profesyonel niteliklerin yok sayılacağı veya ikinci planda tutulacağı, dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin teknik bir mesleğe dönüşebileceği gerçeğinin üzerinde durmak gerekmektedir.

Bir ülkede öğretmenliğin meslek oluşu, devletin öğretmen yetiştirmede uyguladığı politikalar ve öğretmenlere tanıdığı haklar bağlamında şekillenmektedir (Karaman-Kepeneci ve Taşkın, 2017). Dolayısıyla, öğretmenin toplumdaki yerini belirleyen ölçütler arasında öğretmenin sahip olduğu haklar ve yetkilerin olduğu söylenebilir. Ünal'a göre (2005), eskiden öğrenme ve öğretme işinden sorumlu, bilgisine güvenilen, yetki alanına müdahale edilmesine izin verilmeyen öğretmen, mesleği çağdaştırma uygulamaları adı altında bir eğitim teknisyenine dönüştürülmektedir. Bu bağlamda, özellikle özel okullarda, öğretim etkinliklerinde teknoloji araçlarının oldukça sık ve yaygın bir şekilde kullanılması ve öğretmenin teknoloji araçları karşısında sadece bir çeşit aktarım sağlayan kişi olmanın ötesine geçememesi düşünülebilir.

Teknoloji, mevcut işleyişi daha ileri düzeylere taşıma, etkililiği ve verimliliği artırma amacıyla kullanılan uygulamaya yönelik bilgiler ve araçlar olup dolayısıyla dönüştürücü güce sahiptir ve bir amaca hizmet etme amacı bulunmaktadır (Öztürk, 2014). Bu bağlamda, öğretmenlik mesleğinde yaşanan değişim ve dönüşümler, niteliksizleşme durumu, emek pratiklerindeki

farklılaşmalar ve mesleğin teknolojinin yanında ikincil konuma gelmesi gibi durumlar da teknolojinin dönüştürücü gücü ve etkisi üzerinde düşünmek gerektiğini göstermektedir. Aksoy (2003), eğitimde teknoloji kullanımının rekabet, verimlilik, karlılık ve üstünlük sağlama gibi küresel piyasa değer ve ilkelerine dayalı olmak yerine toplumsal ve bireysel ihtiyaçlar ve farklılıklar, demokrasi, eşitlik, hakkaniyet, maliyet-etkililik gibi değer ve ölçütler çerçevesinde olması gerektiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, teknolojinin eğitimde kullanılmasında neoliberal politikaların dayattığı bu durumlar göz önünde bulundurularak öğretmenlerin verimlilik, rekabet, karlılık gibi amaçlar doğrultusunda belirlenen piyasa hedeflerini gerçekleştirmekle görevli kişilere dönüşmekte oldukları söylenebilir. Bu bağlamda, Durmaz (2014), eğitim-öğretim faaliyetlerinde teknoloji kullanımındaki dönüşümün, öğretmen emek süreci üzerinde doğrudan etkili olduğunu ve öğretmen emeğinin vasıfsızlaşması ve değersizleşmesine yol açabileceğini ifade etmiştir.

Apple (2001), eğitimde küreselleşme ve neoliberal politikaların özelleştirmeye, piyasalaştırmaya, rekabete, performans artışına ve girişimci bireyler yetiştirmeye ilişkin giderek artan güçlü söylemleri ve politikalarının neden olduğu dönüşümlere dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, teknoloji kullanımını okulların esas odağı olarak gören bakış açısında verimlilik, sınav başarısı, rekabet, hız, kalite, maliyet, karlılık, esneklik, özelleştirme, piyasalaştırma, ticarileşme, standartlaştırma, toplam kalite yönetimi gibi kavramlar ön plandadır; bu kavramlardan doğan değişimlerin de küreselleşme ve neoliberal politikalar bağlamında değerlendirilmesi mümkündür (Aksoy, vd., 2013). Bu açıdan, neoliberal politikaların ön planda tuttuğu bu kavramların eğitimde teknoloji kullanımının artırılması ve dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin bu politikalara uyum sağlayan, teknolojinin sunduklarını aktaran, teknoloji araçlarının deslerde ana kaynak olarak kullanımı ile bu durumun yaygınlaşmasını sağlayarak piyasa hedeflerine hizmet eden bir teknisyene dönüşmesine sebep olduğu söylenebilir.

Aksoy ve diğerleri (2013), teknoloji araçlarının satışı için okulların pazar haline gelmesinin öğretmenler, öğrenciler ve velilerin ticari amaçlı

olarak piyasa ilişkilerinin bir parçasına dönüşmeleri gibi birçok olumsuz sonuçları olabileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde Ünal (2005), neoliberal eğitim anlayışının temelinde eğitimde piyasa ilişkilerini hâkim kılma ve bireyi ve sistemi rasyonelleştirici mekanizmalar kurma olduğunun altını çizerek bu mekanizmaların öğretmen, öğrencinin ve ailelerin eğitim ile ilişkisini araçsallaştırdığını ifade etmiştir. Eğitimde kullanımı artan ileri teknoloji araçlarının da neoliberal politikaların temelindeki rasyonelleştirici mekanizmalardan olduğunu, öğretmenlik mesleğini teknolojiye bağımlı kılarak eğitim ile ilişkisini araçsallaştırdığını ifade etmek yanlış olmayacaktır.

Marcuse (1964), artan teknoloji kullanımından kaynaklı teknolojik rasyonelitenin üst düzey bir baskı aracı oluşturarak, totaliter bir sistem yaratarak politik karakterini ortaya koyduğunu vurgulamıştır. Eğitimde de kullanımı artan teknoloji araçlarının öğretmenler üzerinde bir kontrol mekanizması olarak kullanıldığı durumlardan söz edilebilir. Levidow (2007), eğitimde kullanılan teknoloji araçlarının kontrolünün okul yöneticilerinde olmasının öğretmen emeği üzerinde bir disiplin oluşturabileceğini, öğretmenlerin mesleki becerilerini kullanmalarını engelleyebileceğini ve teknolojinin öğretmen emeğinin yerine geçmesine neden olabileceğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, teknolojinin öğretmenler üzerinde bir baskı aracı olarak kullanılabilirliği, denetim mekanizması haline gelebileceği ve öğretmen emeğinin yerini alarak öğretmeni özne konumundan nesne konumuna dönüştürebileceği anlaşılmaktadır.

Günümüzde eğitim kurumlarında teknoloji kullanımının öğretmenler üzerinde bir kontrol aracı olarak kullanılması bağlamında çok sayıda örnek vermek mümkündür. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan EBA (Eğitim Bilişim Ağı) kullanımı, görünürde içeriğe erişim ve iletişim kolaylığı gibi etkileri olmakla birlikte, öte yandan, sınıf içinde öğretmen özerkliğini azaltan ve öğretmen üzerinde bir kontrol mekanizması görevi gören bir ağ olduğu söylenebilir. Bir başka örnek ise, okul içinde, okul müdürünün odasında ve okul bahçesinde bulunan güvenlik kameralarının bir yandan da öğretmenlerin takip edilmesi, kontrol edilmesi, denetlenmesine hizmet ettiği söylenebilir.

Bu bağlamda, teknoloji araçlarının öğretmen emeğinin yerini alarak öğretmeni nesneleştirilmesi, insandılaşdırması, vasıfsızlaştırması ve öğretmenler üzerinde baskı ve kontrol mekanizması olarak kullanılmasının kabul edilebilir bir yanının olmadığını zira öğretmenlik mesleğinin teknoloji güdümünde kalmasının eğitim emekçilerinin sahip olmaları gereken özerkliğe ve mesleğin toplumsal konumuna uygunsuz olduğunu ifade etmek yerinde olacaktır.

Bilgi teknolojileri ve internet öğretmenlerin bilgiye erişim kaynaklarını ve sınıftaki konumunu dönüştürmekte, öğretmenin sınıfta profesyonel bir meslek icra eden kişiden sınırlandırılmış bir içeriğin öğrencilere aktarılması işini yapan, bir başka deyişle adeta “bekçilik” görevi görmesinin uzun vadede önemli mesleki sonuçları olacaktır (Aksoy vd., 2013). Dolayısıyla, öğretmenlik mesleğinin teknolojiye bağımlı hale gelmesinin, mesleğin itibarı, emek süreci, ilkeleri, kuralları, amaç ve yapısı bağlamında bir dönüşüm geçirmesi ile sonuçlanabileceği, eğitim ve teknoloji arasında öğretmenin bir aracıya dönüşebileceği ki bu durumun da profesyonel bir meslek olan öğretmenliğin ikincil duruma düşmesine, toplumsal konumunun zedelenmesine yol açacağını söylemek olanaklıdır.

Hill (2003), öğretmenlerin, emek gücü niteliğinin gardiyanları olduğunu ifade etmiş, geleceğin emek gücüne beceri, nitelik ve yeterlik kazandırarak emek gücünün toplumsal açıdan yeniden üretiminde önemli rolleri olduğunu vurgulamıştır. Ancak, eğitimde artan teknoloji kullanımı ile eğitim emekçilerinin öğretim yöntem ve tekniklerinin de dönüştüğü, teknolojiye bağımlı hale geldikleri ve tepeden inme içeriği teknoloji ile sunma, aktarma görevi gördükleri söylenebilir. Ayrıca, teknolojinin sınıf içindeki hâkimiyetinin öğretmenlerin mesleki pratiklerinin ve özerkliklerinin sınırlandırılmasına, öğretmenlik mesleğinin eskisi kadar saygın ve değerli görülmemesine, öğretmenlerin kendilerini kötü hissetmelerine ve toplumdaki konumlarının da olumsuz yönde değişmesine yol açacaktır.

Sonuç

Sonuç olarak, özellikle son yıllarda neoliberal politikaların da etkisiyle verimlilik, rekabet, hız, başarı, piyasa hedeflerini gerçekleştirme gibi ne-

oliberal kaygıların eğitim alanına da yansımaları açıkça görülmektedir. Eğitimde artan teknoloji kullanımı bu yansımaların uygulamaya dönük boyutlarından biridir. Hızla ilerleyen teknolojinin eğitim alanında etkisini göstermesi, hatta egemen hale gelmesi, öğrencileri etkilediği gibi öğretmenleri de etkilemektedir. Öğretmenlik mesleğinin temel prensiplerine, öğretmenin rolüne, toplumsal statüsüne, emek pratiklerine ve saygınlığına olumsuz anlamda etkisi olan eğitimde artan teknoloji kullanımı, aynı zamanda, bilginin sunulması, bireylerin toplumsal yaşama hazırlanması, eğitilmesi ve özgürleşmesi süreçlerinde özne konumunda olan öğretmenin nesne konumuna gelmesine, pedagojik faaliyetlerinin ve özerkliklerinin sınırlandırılmasına yol açmaktadır. Benzer şekilde, okul yöneticileri ve merkezi yönetimlerce adeta bir denetim mekanizması olarak kullanılan teknoloji araçlarının da öğretmenlik mesleğinin profesyonelliğini ve özerkliğini zedeleyerek öğretmenlerin kendilerini baskı altında hissetmelerine neden olduğu söylenebilir.

Eğitimde etkisi giderek artan teknoloji araçlarının yol açtığı tüm bu olumsuz durumların ilerde eğitim kurumları, öğretmenlik mesleği ve öğretmenler açısından çok daha büyük sorunlar doğuracağını öngörmek mümkündür. Dolayısıyla, teknoloji kullanımının öğretmenlik mesleğini ikincil duruma düşürmeyecek, mesleğin ilke ve kurallarını ihlal etmeyecek ve itibarını zedelemeyecek, öğretmeni nesneleştirmeyecek, niteliksizleştirmeyecek, toplumsal rol ve statüsünü sarsmayacak, özerkliğini sınırlandırmayacak, baskı oluşturmayacak ve öğretmeni piyasa hedeflerine hizmet eden bir meslek elemanına dönüştürmeyecek biçimde kullanımının sağlanmasının eğitim alanında teknoloji kullanımının gerek öğrenci gerekse öğretmen için faydalı, destekleyici bir uygulamaya dönüşmesini olanaklı hale getireceği söylenebilir.

Yararlanılan Kaynaklar

- Aksoy, H.H. (2003). Eğitim Kurumlarında Teknoloji Kullanımı ve Etkilerine İlişkin Bir Çözümleme. *Eğitim, Bilim, Toplum Dergisi*, 1: (4), Ankara: Eğitim-Sen, 4-23.
- Aksoy, H.H., Almış, S., Saklan, E., Ulutaş, B. ve Tunacan, S. (2013). Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Eleştirel Bir Değerlendirme”, *Kamusal Eğitim Eleştirel Yazılar* (der: N. Kurul ve T. Öztürk) içinde, s.107-129, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk eğitim tarihi (M.Ö. 1000-M.S. 2008)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Apple, W. M. (2001). Comparing Neo-liberal Projects and Inequality in Education, *Comparative Education*, 37: (4), s. 409-423
- Ball, D. L. Ve Forzani, F. M. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60 (5), 497-511.
- Durmaz, O. S. (2014). *Emek Süreci ve Yeniden Proleterleşme: Türkiye’de Öğretmen Örneği*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Hill, D. (2003). Global Neo-Liberalism, the Deformation of Education and Resistance. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 1 (1).
- Karaman-Kepenekçi ve Taşkın (2017). *Eğitim Hukuku*. Siyasal Kitabevi: Ankara.
- Levidow, L. (2007). Neoliberal Agendas for Higher Education. *Neoliberalism, A Critical Reader* (der: A.Saad-Filho ve D. Johnston) içinde, s. 156-163, London: Pluto Press
- Marcuse, H. (1964). *One-Dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society*. (İkinci Basım). Boston: Beacon Press.
- Öztürk, H. T. (2014). Eğitimde Artan Teknoloji Kullanımı Bağlamında Öğretmenin Değişen Rol ve Pratikleri, *İdealist Öğretmen Sınava Hazırlayıcı Teknisyene Öğretmenliğin Dönüşümü* (der: A. Yıldız) içinde, s. 223-234, İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Resmi Gazete. (1973). *Millî Eğitim Temel Kanunu*. No: 1739, Sayı: 14574, Tarih: 24.6.1973.
- Ünal, I. (2005). İktisat İdeolojisi’nin Yeniden Üretim Süreci Olarak Eğitim. *Ekonomik Yaklaşım*, 16 (57), s. 35-50.
- Yıldız, A. (2013). Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğinin Dönüşümü: İdealist Öğretmen Sınava Hazırlayıcı Teknisyen Öğretmene. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 5 (27), 43-50.

Çevrimiçi P4C (Çocuklar İçin Felsefe) Deneyimine İlişkin

Zişan Kürüm Yılmaz & Duygu Gücük Eren

Covid salgınıyla birlikte Mart 2020'den bu yana içine girmiş olduğumuz süreç, yeni yaşam ve ifade biçimlerini beraberinde getirdi. Evde olma hali, evden çalışma, uzaktan eğitim, çevrimiçi eğitim, alternatif eğitim, çocuklar için yeni eğitim seçenekleri, uzaktan atölyeler... Bir atölye hayali kurarken vurdu bizi pandemi. Şanslı olanlardandık, evlere kapanabildik. Ne yapsak diye düşünürken kendimizi sosyal medyada vakit geçirirken bulmuştuk. Eş-dost, sıkılan çocuklarından dem vururken internet bizi birleştiren yol oldu. Nerede ise her şeyi çevrimiçi yapar hale gelmişken atölyeyi neden çevrimiçi yapmayalım dedik.

Kısaca P4C olarak bilinen, çocuklar için felsefe (Philosophy for children) ile çocukları tanıştırma, onların düşünme, sorgulama becerilerini geliştirerek kendini ifade etmelerinde kolaylık sağlamanın yanında bu zor dönemde evde geçirdikleri süreyi onlar için daha keyifli hale getirmede destek olacağını düşünerek çevrimiçi oturumlara başladık.

Nedir Çocuklar için Felsefe?

Çocuklar için felsefe eğitiminin temel amacı akıl yürütme becerisinin sistematik olarak geliştirilmesine yardımcı olmaktır. 60'lı yıllarda ABD'de Matthew Lipman ve sonrasında Ann Sharp tarafından geliştirilen pedagoji Sokratik Diyalog yöntemine dayanmaktadır. Öğretmen "kolaylaştırıcı" görevindedir ve konu edilenle ilgili bilginin kolektif inşasına ortam hazırlar. Bir hikâye ya da görsel desteği ile soruşturulan kavram üzerine sorular sorarak soruşturmanın derinleşmesine yardımcı olacak bir rol üstlenir, kolaylaştırıcı. Bununla beraber doğrudan yardımda bulunmaz, olumlama-olumsuzlama yöntemine gitmez, grubun demokratik bir şekilde

iletişim kurmasının önünü açacak yeni sorular sorarak ilerler. Yüz yüze yapılan etkinlik çember şeklinde gerçekleştirilir bu sayede kolaylaştırıcı ve katılımcılar arasında bir eşitlik olduğu da aktarılmaya çalışılır. Hal böyleyken bunu çevrimiçi bir oturumda gerçekleştirmek nasıl olacaktı?

Çevrimiçi Sınırlılıklar, Sıkıntılar...

Çevrimiçi eğitimde teknik sorunların yanı sıra yaşanan temel problem çemberin olmaması. Bu sebeple çocuklar için felsefenin ön şartı olan eşitler arası ilişkiyi kurmak en başta sekteye uğrayacaktı. Fakat bunun üstesinden karşılıklı diyalog ile gelebilmenin mümkün olduğunu gördük. Herkesin birbirini dinlediği, yanlış yapma kaygısının olmadığı bir ortamda eşitler arası ilişki çember olmaksızın da kurulabiliyor. Bu güçlüğü aşmanın önündeki en büyük engel teknik imkansızlıklar. İnternetin kesilmesi, katılımcıların bağlantılarının kopması, ses ve görüntüde zaman zaman kopuklukların olması, seslerin üst üste binmesi gibi teknik sıkıntılar sağlıklı bir iletişim kurmakta zorluklar yaratıyor. Oturumlarda iki kolaylaştırıcı olması bizden yana olan teknik aksaklıkları en aza indirdi. Oturumu yapan kolaylaştırıcının dikkatini bölen şeyleri ortadan kaldırırken bir bağlantı sorunu karşısında sözü devralıp çocukların dikkatinin dağılmasının ve zamanlarının boşa gitmesinin önünü almaya çalıştık.

İkinci olarak, hiç yüz yüze gelmemiş olmak kullanılan vücut dilinin anlaşılmasında başka bir zorluk oluşturuyor. Fakat süre giden bir grup oluşturunca bu yabancılaşma hali kırılabilir. Hatta zamanla dertleşecek kadar gelişti kurulan iletişim. Teknik aksaklıklar ve yüz yüze gelememenin verdiği gerilimin yanı sıra bizi en çok tedirgin eden ev ortamları oldu. Kameranın önünde çocuk var fakat arkasında kim var, neler oluyor, bilmiyoruz. Kimi zaman sorduğumuz soruya cevap veren, çocuğa tüyo(!) veren, çocuğunun katılımını, neler söylediğini denetleyen ebeveynlere, kimi zaman çocuğun dikkatini dağıtan kardeşlere, kimi zaman da çocuğun ne yaptığını hiç umursamayarak, ortamda sadece kendisinin

olduğunu sanan aşırı gürültücü yetişkinlere denk geldik.

Pandemi ile yeni tip yaşamın yanı sıra yeni tip ebeveynler de oluşmuş oldu. “Helikopter Ebeveynlik” denilen ebeveynlik biçimi çocuklarla sürekli yan yana olma hali ile boyut atladı. Hem kaygı düzeyinin artması hem de kontrol arzusunun tetiklenmesi ile bazı ebeveynler ile çocuklar arasında çıkan problemlere uzaktan ve çevrimiçi tanıklık ettik. İnternetin yaygın kullanımıyla uzmanlık alanlarının dışındaki insanların yönlendirmelerine ve enformasyon bombardımanına açık hale gelen ebeveynlerde her şeyi bilme, her konudan anlama, donanımlı çocuk yetiştirme adı altında çocuğun ilgisinin/ isteğinin olup olmadığını sorgulamaksızın gördükleri her kursa, atölyeye vb. çalışmalara çocuğu zorla dahil etme durumları ile karşı karşıya kaldık. Müdahaleci, denetleyici ve yönlendirici tavırlar da eklenince sonuç mutsuz çocuk yüzleri ile karşılaşmak oldu. Baskı altında daha da sıklıgan, utangaç ve sessizleşen çocuklar karşısında söz bize düştü ve ebeveynleri ile çocukları zorlamamaları, takip etmemeleri ve özgür bırakmaları gerektiği konusunda görüşmeler yapmak durumunda kaldık. Bizim için kural basitti; “burada düşündüklerimizi özgürce ifade edebilmeliyiz ve bu zorla değil keyifle yapılabilir”.

Çevrimiçi eğitimde karşılaştığımız diğer bir sorun, öğrenme stillerindeki farklılıklardı. İşitsel ve görsel çocuklarda dikkat daha uzun süreli olurken, kinestetik çocukların dikkatini ekran karşısında canlı tutmak yüz yüze olduğundan daha fazla çaba gerektirse de çözüm basit oldu. Bu durum karşısında kullandığımız yöntem çocukları rahat bırakmak oldu. Bizi dinlerken bir yandan çizim yapıyor, hamurları ile oynayabiliyor ve hoplayıp zıplayabiliyorlardı. Diğerlerinin dikkatini dağıtmamaları için ortak bir dil sağlayarak sohbeti arttırdık. Oturumları uzatmış ve daha fazla yoruluyor olmuş olduk fakat sonunda çocukların yüzlerindeki, sözcüklerindeki mutluluk o yorgunluğa değdiğini her seferinde gösterdi.

Kazanımlar...

Sınıf ortamında ekonomik ve kültürel olarak birbirine benzer çocukların bir aradalığı sınırlı bir yapı oluşturuyor. Buna ek olarak öğretmen-öğrenci ilişkisi de hiyerarşik bir ortamın oluşmasına yol açıyor. Çember ile biz bunu kırmaya çalışıyoruz. Farklılıkları kapsayıcı ve eşitlikçi bir ortamın çabası içerisindeyiz.

Çevrimiçi oturumlar onca zorluğuna rağmen bu isteğimizi hayata geçirdi. Oturumlara farklı şehirlerden hatta farklı ülkelerden, farklı ekonomik seviyelere sahip ailelerin çocukları katılmış oldu. Bu çokseslilik hem merak uyandırdı hem de demokratik bir ortamın oluşmasına zemin hazırladı. Çocuklar yeni fikirlere açık olurken kendi fikirleri de bu açıklıktan nasibini aldı ve özgürleşti. “Saçma olacak ama...” ile başlayan cümlelerden birbirlerinin görüşünü tetikleyen yeni görüşler türedi. Hoşgörü ve farklı fikir dile getirene saygı açısından çocuklara yeni pencereler açılmış oldu. Çocuklar oturumları dersten ziyade, oyun, sohbet, bir araya gelme etkinliği gibi değerlendirdiler. Bu da P4C’nin hedefine uygun olarak ders kalıplarının ve algısının dışına çıkmanın önünü açtı.

Devam eden gruplarda çocuklar, kendilerini daha rahat ifade etmeye, birbirleriyle iletişime girerek tartışma ortamını zenginleştirmeye başladılar. Etkinliğin sonunda mutlaka, kendileriyle, aileleriyle, arkadaşlarıyla ilgili anlatacakları olaylar ya da resim, yazı, maket vb. gösterecekleri çalışmalar oldu. Yaptıkları ya da anlattıklarının ilgiyle izlenmesi, dinlenmesi, üzerinde konuşulması, çocuklara kendilerini önemli/ değerli hissettirerek özgüven duygularının gelişimine katkı sağladı, birbirleri ile bir bağ kurar hale geldiler.

Her oturumun sonunda bir değerlendirme yapıyoruz. Çocuklar orada neyi sevip, neyi sevmediğini, dikkatinin dağılıp dağılmadığını, hangi noktada sıkıldığını, nerede meraklandığını, kafasını nelerin kurcaladığını rahatça ifade eder hale geldiler. Öz değerlendirmelerini yaparken bize de ilgi ve merakları konusunda fikir veriyorlar. Bu sayede kendileri kavramlar üzerinde

derin düşünme denemeleri yaparken biz de eksik hissettikleri noktalarda onları güçlenmelerini sağlamaya çabalıyoruz.

Çocukların Değerlendirmeleri...

Paylaştığımız bu anların öznesi çocuklardı. Dolayısıyla bizi harekete geçirecek, motivasyonumu ve yaratıcılığımızı artıracak olanlar da onlar oldu. Onlardan gelen yorumlar sayesinde, bazıları hâlâ ders demeye devam etse de, bir ezberi kırdığımızı anladık.

A.K. (8 Yaş) “En sevdiğim ders felsefe”, “bugün çok mutluyum çünkü felsefe var”, “bu saate kadar heyecanla bekledim felsefe başlayacak diye”. “Bugün çok dersim vardı ama hiç yorgun değilim çünkü felsefe var”.

B.Y. (6 Yaş) “Keşke tek ders felsefe olsa”.

I.İ.E. (8 Yaş) “Her zamanki gibi bu derste çok mutluyum”.

Şeklindeki ifadeleri doğrudan felsefeyle tanışıklıklarına, felsefeyi sevmelerine ve/veya kanıksanmış felsefe algısının parçalanmasına yönelik ifadelerdi.

I.E.U. (11 Yaş) “Beynim yandı”. “Bu sorunun cevabını ben de dört yıldır düşünüyorum”.

K. K. (10 Yaş) “Kafamda bir sürü soru işareti oldu”.

C.Z. (6 Yaş) “Bu beni aşacak galiba, düşünmem gerek”.

Ç.Ö. (9 Yaş) “Bir hayat, bir düzen kurmak çok mu zor? Bence değil”.

B.Y. (6 Yaş) “İnsan kendi değerini bilmeli”.

Şeklindeki yorumları ise tam da istediğimiz gibi, merakı diri tuttuğumuzu, yeni sorular için kanallar açtığımızı gösteriyordu, artık biliyorduk; hiçbir bilgiyi sorgulamadan almayacaklar. Etkinliğin kendisine yönelik söylemlerinin dışında,

B.A.Y. (6 Yaş) “Bugün size ne anlatacağım biliyor musunuz?” “Kitabı şimdi bırakın da beni dinleyin diyorum, bir şey anlatacağım”.

B.Y. (6 Yaş) “Annem bana yavru kedi alacak”.

C.Z. (6 Yaş) “Geçen hafta gösterdiğim kutuya bu defa farklı bir şey sakladım hadi bilin?”

K.S. (6 Yaş) “Roket yaptım nasıl olmuş?”

E.G. (6 Yaş) “Ders ne zaman bitecek? Benim çişim geldi de”.

E.B.A. (8 Yaş) “Çok acıktım”.

vb. sözleri ise hem bizimle hem arkadaşlarıyla kurdukları güvenin, duygusal bağın ve iletişimdeki rahatlığın göstergesiydi. Ve emin oldukları bir şey vardı; “Burada özgürüz, yaşadıklarımızı, düşündüklerimizi anlatabiliriz. Bizi dinliyorlar ve önemsiyorlar”.

Çevrimiçi Etkinliklere İlişkin Genel Değerlendirme...

Pandemi ile birlikte artan çevrimiçi atölyeler iki büyük sorunun önünü açmış oldu. Bunlardan ilki felsefe alanı konusunda: Son dönemde çevrimiçi atölyeler arasında belki de en çok artan felsefe atölyeleri oldu. Pek çok kişi alandan olsun olmasın öğretmen eğitimlerine katılıyor ve çocuklara çevrimiçi ulaşabiliyor. Burada dikkat edilmesi gereken noktanın “değerler eğitimi” adı altında gelişen bu alanın çoğunlukla özünde felsefi bilgi olmayan bir eğitim anlayışı olduğudur. Bu kapsamda yapılan sıklıkla belli bir kesimin ahlaki normlarının öğretilmesidir. Çocuklar için felsefe adıyla yapılan pek çok çevrimiçi etkinliğe baktığımızda çoğunlukla felsefe adı altında inanç temelli, ideolojik, cinsiyetçi ahlak normlarının öğretimi ile karşılaşılıyor. Felsefe eğitiminin hedefi çocuklara belli bir düşünce yapısını dayatmak ve norm öğretmek olmamalıdır. Çocuklar için felsefe çalışmasının hedefi, çocukların sistematik bir biçimde düşünme becerisi geliştirebilmelerinin önünü açmak, kendilerini doğru ve tam olarak ifade edebilmelerini, kendi insan haklarının ve daha önemlisi başkalarının insan haklarının bilgisine sahip olmalarını sağlamak olmalıdır.

Bir diğer başlık ise sadece felsefe atölyelerini kapsamıyor. Gerek çevrimiçi atölyeler olsun gerek okullara ilişkin oturumlar olsun çevrimiçi atölye, ders, okul tanıtımlarında çocukların görüntülerinin kullanılması ciddi bir hak ihlali ve istismar alanı olarak karşımıza çıkıyor. Çocukların hem fotoğraflarının hem videolarının açık bir şekilde paylaşıldığı durumlarla çok sık karşılaşılıyor. Eğitimcilerin ve ebeveynlerin bunu göz önünde bulundurmaları ve çocukların görüntülerinin paylaşımı konusunda bu kadar rahat davranmamaları gerekmektedir.

Öğretmen Yetiştirmek Ne Demek?

Hasan Gülerüz¹

Öğretmen yetiştirme kavramı ilk bakışta sıcak, sevecen görünse de eleştirel bakınca “ürkütücü, düşündürücü” bir içeriği ve bilinmeyenleri barındırıyor! Demek ki, öğretmen yetiştiriliyor! Yetiştiriliyorsa, bir yetiştireni, yetiştirenin amacı ve de yetiştirenin işi çekip çevirecek yetkisi, ekonomik gücü vardır. Kamu adına yapılan planlama ve eylemde elbette kamu yararı asıldır.

Eğitimin niteliği ile ekonominin başarısı arasında güçlü bir bağlantı vardır. Bu sadece bir hipotez değildir; ölçülebilir bir durumdur. ... Eğitim sistemimizdeki yetersizliklerin büyük bir ekonomik durgunluğa eşdeğer etkisi var ve bu etki kalıcıdır. Toplumun değişim dönüşümünde eğitim önemli bir araçtır. Bu aracın çalıştırılmasında en önemli öge de öğretmendir. Okulu, programları yapmak, kitapları yazıp basmak yetmiyor, bu işin kim nasıl yapacak? İşte burada istenen nitelikleri taşıyan öğretmenin yetiştirilmesi ortaya çıkıyor.

Konfiçyus ve Sokrates'ten beri eğitimciler eğitimin iki amacını fark etmişlerdir: 1. Geçmişin anlam ve önemini iletmek ile 2. Genç insanları geleceğin engellerine hazırlamak. Ömür boyu öğrenmek, sürekli öğrenmek demektir. Bu süreç içinde öğrendiklerimizi unutmak ve bağlam değiştikçe yeniden öğrenmektir. Süre giden yansıtıcı düşünme, öngörü ve harekete geçme süreçlerini içerir. Öngörü, gelecekte neye ihtiyaç duyulacağını veya bugünkü hareketlerin gelecek için nasıl sonuçlar doğuracağını tahmin etmek amacıyla “analitik” veya “eleştirel” düşünme gibi bilişsel yetenekleri kullanır. (Schleicher, 2019: 33, 34)

Eğitim geçmişin kazanımlarından beslenirken, geleceğe dönük olarak kişiye sorun çözme becerileri kazandırma, engelleri aşma kapasitesi

kazandırma eylemidir. Eğitimin niteliği ile ekonomi arasında yüksek düzeyli bir ilişki vardır. Eğitimin bir amacı da sadece kendini tekrar değil, geleceği okuma, toplumsal gidişin önünü, yönünü görme, çıkacak olası problemleri aşmada kişiye öngörü, çözüm gücü ve becerisi kazandırmaktır. Burada “eğitim”, kuramsal öngörülerini ve programlarıyla toplumun önünden giden stratejik bir kurum, yapı olarak görülmektedir. Düşünme, çalışmada çözümleyici ve yaratıcı yöntemler kullanılıyor. Bu stratejilerle eğitim tutucu değil, değişimci ve öngörüsü olan dirik bir yapıdır. Bu yapının arkasında yönetsel erkin, onun kurduğu sistemin itici gücü vardır. Bu güç değişince, gücün istemlerine göre, eğitime ve öğretmene bakışı da değişebiliyor.

Eğitimin bu özellikleri kazanabilmesi için yerleşikliği, araştırma, inceleme ve denemeye gereksinimi vardır. Elbette, Cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte yeni bir öğretmene gerek vardı. Bu öğretmen, Cumhuriyetin programını, öngörülerini topluma taşıyacaktı. Bu yapının üretime dayalı ekonomik bir boyutu da vardı. Bunda ne kadar başarılı olduğunu, geribildirimle nelerin düzeltilmesi gerektiğine ilişkin bir çalışmanın yapılabilmesi için de zamana gerekliydi.

Köy Enstitüleri, esasen kırsal ağırlıklı nüfusun beşerî sermaye donanımını olabildiğince az masrafla geliştirme amacıyla kurulmuş, bununla beraber olarak “Sadık yurttaş yetiştirme!”, böylece rejimin rıza üretim tabanını genişletme” niyeti güdülmüştü. Köycü popülizm üzerinden “Türkleştirmeyi ikmal etme” amacı da gözetilmişti, tabii!. (Bora, 2020: Birikim, 372. sayı.)

Bora, ironik ve çokbilmiş bir dil kullanarak “Az masrafla okullar kurarak ekonomik sermayeyi geliştirmek, ‘sadık yurttaş’ yetiştirme” ve köycülük popülizminden hareketle “Toplum Türkiyeleştirme ve Türkleştirmeyi gerçekleştirmek” adımı olarak görüyor. Üst ve ultra bir otorite(!) olarak Şerif Mardin 1977’de, öğrencileri “Beşinci sınıftan itibaren küçük ukalâ ideologlar!” haline getiren bir eğitim sistemimiz olduğundan söz etmişti ya, diyerek bu küçümsemeye de katılıyor.

Biraz sonra da sisteme haksızlık olmasın babından:

¹Eğitim programcısı, yazar.

Sırf “emek süreciyle öğrenmeyi birleştirme düsturu” uğruna, peşine düşmeye değer. Yüksek teknoloji çağında bir fantezi değil, aksine “insanı insan yapan melekeleri canlı tutmak için önemlidir” bu. Bedenini çalıştırarak ve onu tanıyarak, elini kullanarak öğrenmek! (Bora, 2020, Birikim Nisan 372)

Emeğin kullanımı, insanın doğayla ilişkiye geçmesi, bedenin çalışması, ellerin kullanılmasına yol açtığı için değer verilebilir değerdedir. Bu eğitim süreci içinde ekonomik ve düşünsel anlamda, gelişen, değişen toplum, siyasal olarak “yöneticilerini”, doğayı, üretim ve tüketim biçimini de değiştirecektir. Böylece değişim süreci, sürekli değişmeye dayalı olarak “**sürekli devrim**” devam edecektir.

Bu anlatılan zincirleme diyalektik toplumsal değişim yasasıdır. Ancak değişim sürecini öğretmenin başlatması, işin ez zayıf halkası olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmen doğrudan ekonomiyle, teknolojiyle bağlantılı bir altyapı ve organizasyondan yoksundur. Eğitim eninde sonunda bir doğal olmayan bir kurgudur. Bu doğal olmayan kuramsal yapıdan sürekli devrim, sürekli değişim ve sürekli dönüşüm çıkabilir mi? Değişim ve dönüşümde güç, gücün ekonomik üretkenliği, toplumsal bilinci, örgütlenme yapısı ve ideolojisi önemli belirleyicilerdir.

Toplumların daha mutlu olabileceği, üretimden daha çok pay alacağı değişim ve dönüşümlere doğru yönelişi kaçınılmazdır. Değişmeyen tek dirik yapı ve anlayış değişiminin değişmemesidir. Değişime direnirseniz, beslenemez, su içemez, üreyemez, kendinizi koruyamaz ve de “Neandertaller” gibi yok olursunuz!

“Yeni devrin, Cumhuriyet devrinin Türk Milletinin ilerleme ve yükselme devri olduğunun en maddi delili, ‘Maarif alanındaki başarılarıdır.’ Bu başarıları sağlayan amillerin başında en başta Sayın Milli Şefimiz, Reiscumhur İnönü’nün, yurdun her köşesinde öğretimin her türlüşünü yakından görmeye çalışmak suretiyle gösterdikleri yüksek ilgi ile Cumhuriyet Hükümetinin maarif davalarını halletmek için ‘planlı’ ve ‘programlı çalışmanın’ yol tut-

masının büyük önemi vardır. Köyüne iğreti ve sığıntı bir unsur olarak değil, ‘Cumhuriyetçi’ ve ‘İnkılâpçı’ bir önder hüviyetiyle yerleşmek üzere giden ‘yeni öğretmeni’ burada rahatça barındırmak için oturacağı evini kurmak düşünülmüş ve 1083 öğretmenevi inşa ettirilmiş, 136 ev de onarım suretiyle tamamlanmıştır. (T.C.M. V, 1945:1)

Belgede açıklandığı üzere Yeni devrin, “Türk Milletinin “**ilerleme**” ve “**yükselme devri**” olduğu ve bunun da maddi kanıtı, “**Maarif alanındaki başarılarıdır.**” biçiminde ifade edilmektedir. Yukarıdaki açıklamaları destekleyen belge: “Cumhuriyet Hükümetinin Maarif Davalarını halletmek için “planlı” ve “programlı” çalışmanın yol tutmasında, “**Cumhuriyetçi**” ve “**İnkılâpçı**” bir önder olarak öğretmen baş etken olacaktır.

Bu öğretmenin arkasındaki güç de başta sayın Cumhurbaşkanı İsmet İnönü, Maarif Vekaleti ve Devletin diğer kurumlarıdır. Öğretmen, “**Yeni Devrin**” önemli bir uygulayıcısı, bilgi taşıyıcısı, beceri kazandırıcısı olacaktır. Burada yeni sistemin, ekonomik ve sınıfsal gücün temsilcisi olarak politik aktörler görülüyor. Politik aktörler, çekilince yapının bir diğer ifadeyle kurulan sistemin tıkanması söz konusudur.

Kendi Kendinin Öğretmenleri

Herakleitos’e; “**Bir nehirde iki kez yıkanılmaz!**” derken, kendini tekrar edemezsin, nehir akıyor, sürekli değişime ve yenilenme sürecine işaret ediyordu. Marx da, “**Bize gelene kadar yapılanlar dünyayı anlamaya, tanımlamaya yönelik çalışmalardı; biz dünyayı anladık, bu bize yetmiyor, biz dünyayı değiştirmek istiyoruz!**” diyordu. Biz derken, kimi kastediyor? Yeni bilişsel(zihinsel) bileşimi(sentezi) yapanları. Bu yeni bir ekonomik sınıf olacağı gibi, yeni entelektüel bir katman da olabilir. Marx, dayandığı ekonomik katmanı, doğrudan emek harcayarak üreten “işçi sınıfını” ve onun ortaklarını tanımlıyordu. Kendisi entelektüel bir güç ve “ütopya” kurucuydu. Ütopyası Manifestoyla ilan edilmişti.

Öğretmen, değişimci katmanla işbirliği yaparak, değişim sürecinin etkili bir dışlisi olarak görülmektedir. Oysa ki, sistemin bir dışli olarak öğretmenin iş görmesi diğer dışlilerin çalışma hızına, uyumuna, hızdaki kararlılığa bağlıdır.

Öğretmen, egemenin gücüne, desteğine, bu güçler ifadesi olan “*programlar, yasalar, tüzük, yönetmelik*” ve “genelgelere” göre iş yapar. Öğretmen: “*Durumdan görev çıkaramaz!*” Bu “Durumdan görev çıkarma”, sisteme müdahale, dahası çatışma olarak algılanır. Sistem buna “*müsaade*” değil, “*müdahale*” eder.

Öğretmen, “sistemin açık” ve “kullanılmayan hedefleri, hedef sınırları” sistemin gücü olan yasa, yönetmelik ve diğerleri destek verdiği ölçüde, öğretmenin bilim, sanat ve öğreticilik gücü kadar “*sınırları*” zorlayabilir. O sınırlarda geliştirici bazı çalışmalar yapabilir. Bu bir anlamda onun sınırlı özgürlük, örtük program ve yaratıcılık alanıdır.



İnsanlığın “*Sokrat, Platon, Heraklit, Budha, Konfüçyus, İbni Sina, Farabi, Galileo, Lavosier*” vb gibi insanlığın büyük öğretmenleri vardır. Bunlar doğrudan öğretmen okulu ve hatta okul mezunu değildir. Belli sistemlerden, bilgi kaynaklarından beslenerek “bilen”, “söz söyleyen”, “otodidakt” olarak da kendi kendinin öğretmeni, “yazan” ve “öğreten” oldular.

Öğretmenin 1. *Ne öğreteceği*, 2. *Niçin*, 3. *Nasıl öğreteceği*, programlara uygun düzenlenmiş kitaplar, yardımcı kaynaklar, kılavuzlarla belirlenmiştir. Belli çalışma aşamalarından sonra 4. *Ne düzeyde öğrettiği* de değerlendirmelerle belirlenir.

Öğretmen, düzenlenmiş bir yetişenin amaçları, yöneme, içeriği göre öğrenme yaşantılarını düzenleyecektir. Bunu yapabilecek şekilde de yetiştirilir. Sisteme alınırken de “alan yeterliliği”, ve “mesleki yeterlilik” açısından biçimlendirilmişlik (pedagoji formasyon) belgesi istenir. Sistem içindeyse, yeniliklere uyum sağlaması için hizmetiçi eğitime alınır ve pedagojik olarak biçimlenmesi sürdürülür.

Öğretmenlerin yönetime katılma, iş güvenliği, eğitim ortamının düzenlenmesi, uygun ücret talebi, akademik yükseliş, akademik özgürlük hakkı olarak yazı yazma, görüş belirtme, sistemle işbirliğinde çalışma ve sistemin işleyişini eleştirme hakkını kullanabilir. Sistem içindeki sendikal gücüne dayanarak istemlerinin karşılanmadığında işi yavaşlatma, bırakma, boykot gibi eylemlerle ısrarlı olabilir.

Belgelerde ve Literatürde Öğretmen Tanımları

Türkçe sözlüğünde öğretmen: Öğretmen, “*Mesleği ‘bilgi öğretmek’ olan kimsedir. Muallim, muallime. Öğretmek, “1. Bir kimseye bir konuda bilgi ve beceri kazandırmak, 2. “Yetenek” kazandırmak, 3. Bilinmeyen bir konuda bilgi sahibi olmasını sağlamak” olan kişidir.” diyor sözlüğümüz. (TDK, 2005: 1533)*

Sözlük, öğretmenliği “bilgi öğreten, beceri kazandıran” bir meslek olarak görüyor. Kişinin kazanması için mesleğine uygun eğitim düzenlemeleri yapıyor.

Yetenek: “*1. Bir kimsenin bir şeyi ‘anlama’ ve ‘yapabilme’ niteliği, kabiliyet. 2. Bir duruma uyma konusunda organizmada bulunan ve doğuştan gelen güç, kapasite. 3. Kişinin kalıtıma dayanan ve öğrenmesini çevreleyen sınır. 4. Dışarıdan gelen etkiyi alabilme gücü. (TDK, 2005:2174)*

Sözlükteki açıklamadan, anlıyoruz ki, öğretmen, “*çocuğun öğrenme kapasitesini*” ve de öğrenme “*sınırlarını geliştirmekle*” de görevlidir. Bunu toptan yapamayacağına göre, “tek tek bireyi” ve “bireylerin oluşturduğu sınıf düzeyini” dikkate alması, sınıfı, sınıftaki farklı özel-

likteki bireyleri tanınması ve bu verilere uygun öğrenme yaşantıları düzenlemesi gerekiyor. O zaman bindirme programlarla değil, sınıf, çevre gerçeğine göre bunu yapabilir.

Meslek(ar), “Bir kimsenin ‘geçimini sağlamak’ için sürekli yaptığı iş. 2. Uğraş, 3. Birbirine bağlı bilimsel, felsefi düşünceler birliği, 4. Bir fikir çevresinde toplanmış çeşitli bilgiler, dizge, sistem 5. Çığır; okul, ekol” (TDK, 2005:1377).

Sözlük, mesleği geçim için sürekli yapılan bir iş olarak tanımlıyor. Öğretmenliği de geçimini sağlamak için yapılan iş, meslek olarak görüyor. Sözlük yolculuğuna devam edelim:

Öğretmen, “1. Resmi ya da özel bir eğitim kurumunda öğrencilerin öğrenme yaşantılarına “kılavuzluk etmek” ve “yol,” göstermek “yön vermek” amacıyla “Görevlendirilmiş kimse-dir”. 2. Belli alandaki zengin ya da olağanüstü yaşantısı, eğitimi, bunların her ikisi yüzünden kendisi ile temasa gelen başka kişilerin büyüme ve gelişmesine hizmeti dokunan kişi. (Öncü, 2000:866; Bakırcıoğlu, 2016: 1167,1168)

Bu sözlüklerde öğretmenle ilgili olarak öne çıkan özellikler: 1.Öğrencilere **kılavuzluk(rehberlik) eden**, 2. **Yol** ve 3. **Yön gösteren** 4. Eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için “**görevlendirilmiş kişidir**”.

Demek ki, öğretmen bir *rehber; yol ve yön gösteren kişidir*. Öğrenci kendi “yönünü” ve “yolunu” kendi bulmaz öngörüsü, anlayışı vardır. Bir yol gösterici olarak öğretmenin işaretine göre öğrenci yönlenecek ve o yön üzerinde yol alacaktır! O yön ve yol üzerinde ne kadar gidip gitmediği de “ölçme değerlendirmelerle”, denetim süreçleriyle ortaya konacak.

“Ülkemizde neden yaratıcı öğretmen çıkmıyor?” sorusuna uzun yıllar yanıt aradım. Öğretmenin sistem içindeki eylemleri oldukça sınırlı, mesleki ve akademik özgürlüğü yasa ve yönetmeliklerle belirlenmiş ve sınırlandırılmıştır.

Osmanlıca sözlükte öğretmenin eş anlamlısı olan **muallim**: “ilm’den c.: muallimin: 1. Talim eden, öğreten, öğretmen, hoca. Muallimi evvel(ilköğretmen): Aristo; muallimi sani(ikinci öğretmen): Farabi’dir. Muallimat, kadın öğret-

menler; muallimin, erkek öğretmen **Ar**, mu’alim **عالم** [‘lm II fa.] talim eden, öğretmen, **Ar ta’līm** (...)² [II msd.] ilim öğretme→ **ilim**. Ta’lim, ilm’den, öğrenme, öğretme, öğretim, öğretilme, 2. Okutma, ders verme. İlm(a.), ulum 1. Bilme, biliş, bir şeyin doğrusunu bilme. 2. Okuyarak öğrenilen, bilgi, nazari bilgi. (Develioğlu, 2002: 428, 657, 658,1030)

Muallim, öğreten, talim ettiren, bil, biliş, bilgi temelli etkinlikler, öğretme ve öğrenme yaşantılarını düzenleyen “kişi” anlamına geliyor. Türkçenin Büyük Türk Sözlüğü Divan-ı Lügat-İt Türk’te öğretme ve öğretmen:

“**Öge**”, **çok akıllı**, yaşlı kimse, ulusun büyüğü, *ög-ermen*, (*idhimni*) *ögermen*, *bilgini yügermen*, *könğülni tügermen* *erdem üze türünür*. *Tanrımı ögerim*, *bilgi toplarım*, *gönlümü bağlarım*, *gönlüm fazilet üzerine düzülür*. *Olmanğa bilig öğretti*. *O bana bilgi*, *edep*, *hikmet öğretti*. *Ögüt*, *ögüt*, ‘*vaaz*’. *Oğul*, *benden ögüt al*, *fazilet dile*, *Ulus arasında büyük bilgin ol*, *bilgini yay*. *Öğretür*, *öğretmek*. (Kaşgarlı,1999: IV.451,II. 243,I.51, 261)

Öğretmen belli “yeterlilikleri”, “öğretme niteliği” olan bir “hizmet” elemanıdır. Yönü ve yolu çizen gelecek tasarımı olan “*öğretim programları*”, programın, hizmet verdiği kurumun amaçlarıdır. Öğretmen burada bir rehber, danışman dahası bir eğitim uygulayıcısıdır. Kurulmuş olan sistemin işleyiş biçimine (olagoritmaya) göre çalışır. Programı çevreye, çocuğun düzeyine göre ayarlama, öğrenme yaşantılarını sınıfın niceliği, niteliğine göre düzenleme görev, yetki ve sorumluluğu vardır.

Öğretmen ve İdeoloji

Öğretmen, ideolojik meslekler midir? Mesleklerin ideolojisi var mıdır? Bir başka deyişle her mesleğin bir ütopyası, bağlı olduğu bir sınıfsal katman ve onu düşünce temeli olan felsefi temel yok mudur? Evet, vardır. İşte o sınıfın gelecek beklentisi, yönetim felsefesi bir düşünce sistemiğini ve bir ‘ide’yi de barındırır. İde, temel güç, enerji ve düşüncedir.

İdeoloji nedir?

Sahi bir ideolojiye sahip olmak iyi midir, kötü

² ميعل عت

müdür? Kime göre, hangi ideoloji?

Türkçe Sözlüğümüzde ideoloji:

“*Siyasal*” ve “*toplumsal*” bir “*öğreti*” oluşturulan, bir hükümetin, bir partinin, bir gurubun davranışlarına yön veren politik, hukuki, bilimsel, felsefi, dini, moral, estetik düşüncelerin bütünü kapsar,” (TDK, 2005: 936) biçiminde açıklanıyor.

İdeoloji, kendi içinde “*felsefi, bilimsel, hukuksal, ekonomik, moral ve estetik değerler bütünlüğünde oluşturulan bir öğretim, yol ve yön gösteren bir ütopyadır.*” İde, temele konan maddi ya da anlamsal düşünce, onu bilimsel çerçevesini *hukuk, bilim, moral ve etik* değerlerle oluşturma da “*lojik*” yanını oluşturur.

Bir başka kaynakta İdeoloji:

İdeoloji, (Os. ‘İlmi tasavvur’, ilmi suveri akliye, mebhastül fikir, Fr. Ideologie, Al. Ideologie, İng. Ideology, İt. Ideologia). Toplumun maddi alt yapısınca belirlenen siyasal, felsefi, dinsel, sanatsal vb gibi düşünce biçimlerinin bütünü olarak tanımlanıyor. (Hançerlioğlu, 1979:20)

Burada ideoloji, *toplumun üretim, tüketim düşünüş, inanç, sanatsal yapı bütünlüğünde oluşturulan yeni bir düşünce, yeni bir yol haritasıdır.* İdeolojinin bilimsel, maddi ve toplumsal dayanakları vardır. Yönetmel katmanın Kurguladığı ideolojinin dünya anlayışını büyük oranda üretim biçimi, elde edilen ürünün paylaşımı, dağıtım süreçlerini örtük olarak kapsamaktadır. İdeoloji boş kurulan bir hayal ürünü değil, bir gelecek projesi, programı ve ütopyasıdır. Bir toplumsal yönetim, gidiş doğrultusu oluşturma tasarımıdır. Kurucuları kimse, hangi ekonomik tabandansa felsefi temelleri de oradan, onlar tarafından biçimlenir.

Öğretmen, eğitim sisteminin önemli ve etkin öğelerinden biri olması nedeniyle ideolojik kurguda dikkate alınacaktır. Bir diğer anlamda öğretmenin yetiştirilmesinde “*öğretim programının amaçları, içeriği, neleri, nasıl yapılacağı uzmanlar aracılığıyla belirlenir. Öğretmenin yeni vizyonu ile idol, ideoloji yüküyle bir misyoner olmasını gerektiriyor.*” 1. Cehaleti yenmek, 2. Nur (ışık) saçmak, 3. Nur taşımak, 4. Halkı bilinçlendirmek, 5. Halka inanç (ütopya) aşılacak gibi söylemleri olabilir.

İdeolojinin *halka dönük*, bilimsel temellerden sapması, gelecek vaat etmemesi öğretmenin bilmekten, sınıfta olmaktan, bilimden, öğretme-likten doğan gücüyle bu duruma itiraz edebiliyor. Bu sefer de öğretmenin sistemle çatışması derinleşiyor, baskılanmasına ya da sitem dışına çıkarılmasına yol açabiliyor.

Alman İdeolojisinin eleştirisinde, ideoloji:

“*Egemen sınıfın düşünceleri, bütün çağlarda, egemen düşüncelerdir; başka bir deyişle, toplumun egemen maddi gücü olan sınıf, aynı zamanda egemen zihinsel güçtür. Maddi üretim araçlarını elinde bulunduran sınıf, aynı zamanda, zihinsel üretim araçlarını da emrinde bulundurur; bunlar o kadar birbirinin içine girmiş durumdadırlar ki, kendilerine zihinsel üretim araçları verilmeyenlerin düşünceleri de aynı zamanda bu egemen sınıfa bağımlıdır. Egemen düşünceler, egemen maddi ilişkilerin düşünsel ilişkilerinden başka bir şey değildi. Egemen düşünceler, fikirler biçiminde kavranan maddi egemen ilişkilerdir.*” (Marx ve Engels, 2018: 72,73)

Gücü elinde bulunduran egemen sınıfın çıkarları ile egemen düşünceler arasında doğrudan bir ilişki kuran Marx, egemen sınıfın düşüncelerini maddi üretim araçlarıyla diğer sınıfların bilişsel dünyaları üzerinde etkili olmaları, onları yönlendirmeleri olduğunu ileri sürmektedir.

Bir başka kaynağa göre ideoloji:

“*Siyasi, hukuki, etiksel, estetiksel, dinsel, felsefi görüş, fikirlere ilişkin bir “sistemdir”.* Bu anlamda, ideoloji, üst yapının bir parçasıdır. Sonuç itibarıyla ekonomik ilişkileri yansıtır. Muhafız, aykırı (antagonistik) sınıflı bir toplumda ideolojik mücadele sınıflar mücadelesini ifade eder.

İdeoloji bilimsel ya da bilim dışı, gerçeğin doğru ya da yanlış bir yansıması olabilir. Tepkici (reaksiyoner) sınıfların çıkarları yanlış bir ideolojiyi besler; ilerleyici, devrimci sınıfların çıkarları ise bilimsel bir ideolojinin gelişmesine yardım eder.

İdeolojinin gelişimi ekonomi tarafından belirlenir; fakat ideoloji nispi ölçüden bir bağımsızlığa sahiptir. Bu nispi bağımsızlık, ideolojinin kapsamını ekonomi tarafından doğrudan doğ-

ruya açıklanamayışında ve de ekonomik gelişim ile ideolojik gelişimin belirli bir ölçüde eşitsiz oluşunda ifadesini bulur. (Rosenthal ve Yudin, 1980:226)

Bu tanım göre de, *ideoloji, ekonomi, bilim, felsefe, estetik, dinsel temelli bir düşünsel sistem olabilir.* Ayrıca, yönetsel, değişime ilişkin yol gösterici düşünsel bir gelecek tasarımıdır. Her ideolojik tasarımın temelinde bir ekonomik yapı, ekonomik yapının işleyişini sağlayan katmanlar, ekonomik güç sahipleri vardır. İdeolojik kavga da bu katmaların daha fazlasına sahip olma, sisteme egemen, sisteme ortak olma, sistemi yönetme, üretimin artan değerinden daha çok pay alma kavgasıdır

İdeoloji, bilimsel, mantıksal tutarlılığı olan bir düşünsel yapı olacağı gibi, bilimsel temeli, iç tutarlılığı olmayan bir düşünsel yapı olarak da kurgulanabilir. *Bilimi, geleceği, özgürlüğü, eşitliği, demokratik katılımı, hukuksal bağlayıcılığı esas alan ideolojilerin bilimsel bir tabana oturduğu söylenebilir.*

Cumhuriyetin ve Günümüzün Öğretmeni

Öğretmen, “siyasal, ekonomik toplumsal sistemin” dışında birisi değil, onun kültür ve ideoloji taşıyıcı dışlılarından birisidir. Sistemin çalışmasında yetiştirilecek insanın biçimlendirilmesinde bir aktördür. Ayrıca siyasal sistemin yöneticilerin denetimi ve gözetimi altında ücretle çalışandır.

Türkiye Cumhuriyeti bir Ulus Devlet olarak kurulmuştur. Ulus Devletlerin kuruluşu da kapitalizmin gelişmesi, ticaret, ekonomi, üretim, ulaşımın yoğunlaşması nedeniyle dil, tarih, coğrafya ve gelecek birliğinin oluşmasına etki ediyor. Ulus devletlerin temel felsefesi ve dayanaklarını: Ulusal bağımsızlık, bireysel ve toplumsal özgürlük, İnsan Hakları, bilim temelli düşünme, laik yapı, hukuk güvencesi gibi ilkelere oluşuyor. Toplumsal değişim, kalkınma, çağı yakalama, hatta önüne geçme gibi örtük hedefleri ve bu hedefleri sahiplenen idealist(ülkücü) öğretmen vardır.

Öğretmen Andı

“Türkiye Cumhuriyeti anayasasına, Atatürk inkılâp ve ilkelerine, anayasada ifadesini bulan Türk milliyetçiliğine sadakatle bağlı kalacağıma;

Türkiye Cumhuriyeti kanunlarını tarafsız ve eşitlik ilkelerine bağlı kalarak uygulayacağıma

Türk milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyip, koruyup, bunları geliştirmek için çalışacağıma,

İnsan haklarına ve anayasanın temel ilkelerine dayanan millî, demokratik, lâik bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarımı bilerek, bunları davranış halinde göstereceğime namusum ve şerefim üzerine yemin ederim.”

Öğretmeni yetiştiren egemen “erg”, “güç” onu nasıl şekillendireceğini, nasıl hizmet edeceğini, hangi ideolojik yapı ve felsefeyle donatacağını da belirliyor. Yukarıdaki **“Öğretmen Andı”** da sizin görevinizin genel siyasal çerçevenizi, özgürlük alanlarınızı da büyük oranda belirliyor. Bunları dikkate alarak adım atacaksınız ve öğretmenlik yapacaksınız.

Öğretmen Yetiştirmenin Gereği

Öğretmen yetiştirme, iktisadi anlamda özel mülkiyetçi kapitalist ekonomik sisteminin, siyasal anlamda ise ulusal devlet biçimlerin oluşma sürecinde başlamıştır. Öğretmen yetiştirme işi, devlet denetiminde, özellikle ekonomik olarak gelişmiş devletlerde başlamıştır. Çağdaş anlamda ilköğretmen okulunun kuruluşu 1794’te Paris’te gerçekleşmiş, daha sonra bu okul Paris Üniversitesine katıldı. ABD’de ise öğretmen okulu 1839’da kuruldu. Eğitimde gelişim hareketlerini tartışırken toplumsal yapıya çok yönlü bakmaya önem vermemiz gerekir.

“Lokomotif veya telgrafta da kişisel icatlar olarak kabul etmemiz mümkündür. Halbuki sanayi ve ticaret tarzlarında meydana gelen yenilikler, değişen toplumsal durumun, oluşmakta olan yeni toplumun ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla yapılıyorsa, eğitim yönetiminde ve ders programlarında, yeni ders eklemelerde de yapılan yenilikler öyledir.”(Dewey, 2019:24)

Burada, okul, toplumsal gelişmelerin önünde değil de arkasından gittiğini, ders eklemelerle ve programları ve öğretim yöntemlerinde yeniliklere gidilerek toplumla okulun koşut biçimde gitmesi gerektiğine işarete ediliyor. *Dewey, toplumsal koşullar radikal bir şekilde değişmiştir; o yüzden eğitimde de aynı şekilde*

köklü, sarsıcı değişikliklere gitmek kaçınılmazdır. Yoksa eğitim çağın, zamanın dışında kalır.” diyor. (Dewey, 2019:27) Diğer bir söyleyişle, hayatı okula taşımanın kaçınılmaz olduğuna işaret ediyor.

Despotik Okullara ve Eğitim Anlayışına Son

Günümüzde öğretmen ve bağlaşıklık olarak eğitim sorunu tartışılmaktadır. Öğretmen Okulları, yetmez Köy Enstitüleri yeniden açılmalıdır söylemi dile getirilmektedir. Çağcıl, ekonomipolitigi, felsefi temeli ve bu nedenle tutarlılığı, geçerliliği olmayan bir söylemdir.

Cumhuriyet yeniden kurulmuyor ki! Oysa küresel sermeye ve ülkemiz bağlaşıkları, eğitim fakültelerini kapatmayı düşünüyor. Mesleki Yeterlilik Kurumuyla belli ölçütlerle, belirlenmiş sertifikalar yoluyla öğretmen alımını planlamaktadır. Ülkemizde, niteliği tartışmalı binlerce öğretmen adayı yetiştiriliyor. Bunlar işsiz ve piyasada sıradan işlerde çalışmaktadırlar. Bu kalabalığı işe almak sorun çözülemez! Biz daha klasik anlamda öğretmen yetişmede gelecek on yılda ne kadar öğretmene ihtiyacımız olduğunu belirlemede sınıfta kalıyoruz. Sorunun kaynağı, önündeki sorunu çözebilir mi?

Öğretmen yetiştirme politikasının tıkanması, eğitim sisteminin tıkanması ve tükenmesidir. Türkiye son yirmi yılda ciddi anlamda sadece bir eğitim krizi değil bir sistem dahası bir yönetim krizi yaşamaktadır. Yönetici katman, cumhuriyet sisteminin ideolojik yapısıyla uyum sağlamadığı, onu ciddi anlamda sorgulayamadığı ve olanı biteni anlamadığı görülüyor. Bunun kanıtı da akıl, bilim, sanatın temsilcisi öğretmenin yerine “imamı” öne çıkarmasıdır. Bu zihinsel yapıdan başka bir beklentimiz olamaz.

Günümüz okulları, öğretmenleri, programları, öğretmenleri yetiştiren öğretmenlerin öğretmenlik anlayışları “ekonomipolitik” ve felsefi tutarlılık anlamında sorgulanmalıdır. Bu kadar büyük emek, maddi kaybı toplumun kaldırması olası değildir. Elbette yeni kurgulara ihtiyacımız vardır.

Okul doğrudan yaşamın içinde ve yaşamın olmalı,

Okul yaşamla akmalı, ekonomiyle, bilimle, sanatla eş zamanlı değişmelidir.”

Öğrenenler olarak, öğrenciler üretkenlerle birlikte düşünmeli, birlikte araştırmalıdır.

Bu yeni anlayışın nasıl oturtulacağı, nasıl biçimleneceği üzerine kafa yorulmalıdır. Meslek edindirme kursları bir ön model olarak düşünülebilir.

Bu anlayış okulların despotik, kurgusal, tutsakevi yapılar olarak son bulmasıdır.

Ancak bunu yapmak için ekonomik ve yönetsel gücün dikkate alınması ve bilinmesi gerekir. Ekonomik, politik güç, felsefi tutarlılık, bilimsel öngörü yoksa kurgu bir ütopya olarak kalır.

Kaynaklar

- Bakırcıoğlu, Rasim(2018). Ansiklopedik, Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Bora, Tanıl.(2020). Köy Enstitüleri, Birikim Dergisi, Nisan sayısı, İstanbul.
- Baltacıoğlu, İsmail Hakkı.(1964). **Pedagojide İhtilal. İstanbul.**
- Baltacıoğlu, İsmail Hakkı.(1944). **Rüyamdaki Okullar, Yeni Adam Yayınları, İstanbul.**
- Devellioğlu, Fethi,(2002). Osmanlıca Türkçe Sözlük, İstanbul
- Dewey Jean.(2019). Okul ve Toplum. Pegem Yayınları, Ankara.
- Hanaçerlioğlu, Orhan(1979). **Felsefe Sözlüğü**, Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Hanaçerlioğlu, Orhan(1977). **Ekonomi Sözlüğü**, Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Kaşkarlı Mahmut(1999). Divan-ı Lugat-İt Türk, ATDTK, Ankara.
- Schleicher, Andreas.(2019). **Dünya Okulu, 21. Yüzyılın Okul Sistemi Nashl Kurgu lanmalı.** Ç.Ş.Karadeniz, BAU Yayınları, İstanbul.
- Öncül, Remzi. (2000).**Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü**, MEB, İstanbul.
- Paolo, Freire.(1991). **Ezilenlerin Pedagojisi.** Ç. D. Hattaloğlu,E. Özbek, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Marx, Karl, Frederich Engels.(2018). **Alman İdeolojisi/ Feuerbach**, S. Belli, Sol Yayınları, Ankara.
- Rousseau, Jean j.(2009). **Emile**, Ç.Y. Avunç, T. İş Bankası Kül tür Yayınları, İstanbul.
- Rosenthal, M, ve P. Yudin.(1980). **Materyalist Felsefe Sözlüğü**, Ç. E. Aytekin, A. Çalışlar, Sosyal Yayınları, İstanbul
- TDK. (2005).Türkçe Sözlük, TDK Yayını, Ankara.
- Wofford, Kate V.(1952). **Türkiye Köy İlkokulları Hakkında Rapor.** Çev. F. Varış, MEB, Ankara.
- Wells, Harry K. (1986). **Emperyalizmin Felsefesi Pragmatizm**, Ç.T. Yılmaz, SorunYayınları, İstanbul.

Biz bu riski göze aldık da öğrenciyi mi unuttuk?

Dilara Sutcliffe¹

Türk Dik Kurumu sözlüğünde “zarara uğrama tehlikesi” olarak tanımlanan “risk” günlük yaşamımızda hemen hemen her alanda var olan bir faktördür. UlrichBeck 1992 yılında yayınlanan Risk Toplumu adlı kitabında modern toplumda bireyininsan kaynaklı ve daha önce var olmayan risklere maruz kalmasının varlığın üretimi ile doğrudan bağıntılı olduğunu ve sistematik olarak üretildiğini(Beck, c1992, 2007) ileri sürmüştür. Riskin varlığı devlet politikalarının geliştirilmesinde hatta ortak düşmanın yaratılmasında bile var olması gerekli bir paradigmadır ve tünelin sonunda ışığın görülmesi adına geliştirilen politikaların ve hegemonyanın temelini oluşturmaktadır. Risk almazsanız başarılı olamazsınız. Gelişmiş ve gelişmekte olan bütün toplumlarda geçerliliğini koruyan bu olgu temelde düşmanı yenme ve yok etme stratejileri üzerine kurgulanmaktadır ve bu süreçte karşımıza çıkacak her tehdidin bertaraf edilebilmesi için farklı ölçeklerde risk göze alınmalıdır.

Bu yetişkin bireyin kendi yaşamında da ferdi ya da temel risklerle mücadele etmek için başvurduğu bir yöntemdir. Başka bir deyişle birey yaşam boyunca var olduğuna inandığı her risk ve tehdit için bir risk alma eğilimi göstermektedir. Özellikle ekonomik daralmaların ve krizlerin yaşandığı dönemlerde yetişkin birey içerisinde bulunduğu durumu değiştirmek, kazancını arttırmak ya da işsiz kalmamak adına bir çözüm arayışına yönelir ve konfor alanının dışına çık-

¹ Öğretim Görevlisi,
altugdilara13@gmail.com

mayı tercih edebilir. Yetişkinlerin yaşamlarında karşılaştıkları risk ve tehditleri yok etmek ve daha refah bir yaşam sürmek adına aynı toplumların yaptığı gibi kendilerini geliştirmek adına belli girişimlerde bulunurlar. Yetişkin birey için bunu sağlamanın en kolay ve en kısa yoldan çözümünün sertifikalaşma olduğu görülmektedir. Kimi zaman bir yabancı dil sertifikası, kimi zamansa kısa süreli bir programlama sertifikası bile bireyin olduğu konumu sağlamlaştırma ve korumanın bir garantisi olarak görülmektedir ve her geçen gün yenilenen ihtiyaçlarla sertifikalar duyulan gereksinim yeniden yaratılmaktadır. Bu kişisel gelişimden mesleki gelişime kadar hayatımızın büyük bir alanında varlığını korumaktadır. Korumaya da devam edecektir.

Bunun en yakın ve en basit örneğini içerisinde bulunduğumuz 2020 yılında hep beraber her alanda yaşadık ve yaşamaya devam ediyoruz. Farklı olduğumuzu, donanımlı olduğumuzu ve diğerlerinden daha çok bildiğimizi kanıtlamak üzerine kurulmuş performans değerlendirmesi sistemi içerisinde çılgınlar gibi bir sertifikadan diğerine koşarken bir anda duvara çarptık. Aslında Kovi19 bize çarptı. İngilizce öğretmeni olduğum için en gerçekçi durumu ancak kendi alanımdan örnekleyebilirim. Yıllarca kendimizi geliştirmek, mesleğimizi daha iyi icra edebilmek ve öğrencilerimize daha iyi eğitim verebilmek için hep bir adım daha önde olmak için aldığımız CELTA, DELTA, CERTELT, TESOL gibi sertifikalar ve alanda uzmanlaşmak için yaptığımız yüksek lisans ve doktoralar bile bir anda bu yeni durum karşısında saygı duruşuna geçti. Bir anda hayatımızın en doğal eylemi olan, düşünmeden nefes alır gibi doğal yaptığımız ve her anından büyük zevk aldığımız mesleğimiz bir anda çok bilinmeyenli bir denkleme dönüştü. Bir anda her anını telefonunun ya da bilgisayarın başında geçiren ve sürekli eleştirdiğimiz ergenler gibi olmak zorunda kaldık. Artık bütün iletişim kanallarımız, mesleğimiz ve hatta günlük yaşamımız hep teknoloji odaklı olmuştu ve biz buna hiç hazır değildik. Sonra bir baktık ki aslında bizde Godin'nin Mor İnek kitabının girişinde anlattığı yolda giderken gördüğü inekler kadar sıradan olmuşuz ve

bizde var olan artık Mor İnek değilmiş ve bizler de artık Mor İnek değilmişiz. Biz eğitilmiş bu kadar çok teknoloji ve sosyal medya kullanan bireyler olarak mesleğimizi icra etmek için hiç elimizden düşmeyen telefon ve bilgisayarlara mahkûm olduğumuzu fark edince konfor alanımızın dışında bunu nasıl yapacağımızı bilmediğimizi fark ettik. Artık risk alma zamanıydı. Aksi takdirde korkular yeni korkuları yaratacak ve biz neye karşı savaş verdiğimizizi anlamadan yenilecektik(Furedi, 2002). Farkındalığımızı arttırıp egolarımızdan kurtulup bu korkuyla baş etmenin yolunu bulacaktık çünkü korku ne olacak endişesiyle ilgilidir(John Mackey, Raj Sisodia, 2014)ve içinde bulunduğumuz andaki potansiyelimizi yok edebilir. İşte tam da bu sebepten anda kalmalıydık.

Yaşam alanımız çalışma alanımızla içi içe girmişti ve artık yeni bir konfor alanımız bile yoktu. Kendi alanımız artık herkesin alanı ve hepimiz birbirimizin evlerinde günlük ziyaretçiler olmuştuk. Ne kadar yakın ne kadar uzak ne kadar samimi ne kadar içten ne kadar doğal artık yoktu. Sınırlarının tam olarak ne olduğunu tanımlayamadığımız bir çalışma ve yaşam alanımız olmuştu. Önceliklerimiz ve alışkanlıklarımız değişmiş ve günler artık birbirini tekrar eden işin eve evin işe hapsediği dar alanlarda yaşanan bir dejavu olmuştu. “Hayat aldıklarından fazlasıdır” dan bir anda “Hayat eve sığar”a geçmek yaşamımızda en önemli kriterler hayatta kalma, yaşam alanı, sağlık ve hijyen olmuştu. Yani hepimiz bir anlamda Maslow’un ihtiyaçlar piramidinde birinci basamağına tenzil edilmiştik ve birbirimizden hiç farkımız yoktu. Hayatımızın bütün alanı bir anda teknoloji ve sanal dünya üzerinden işlemeye başlamıştı. Bunun herkese ne kadar adil olarak sağlanabildiği sorgulaması hala şeffaflıkla yapılamamaktadır ama gerçek olan bir şey vardı ki artık hepimizin düşmanı ortaktı. Artık ben olmak yetmeyecekti. Biz olacaktık hayatın her alanında. Kolektif hareket etmenin, dayanışmanın ve adil ve eşit olmanın zamanıydı artık ama biz buna yabancıydık. Aynı kendimize olduğumuz gibi. Çünkü neoliberalizm bizi yalnızlaştırıyordu (Monbiot, 2016). Artık sorunu birlikte tanımlayıp birlikte

araştırıp diyalog ortamı yaratıp praksise geçme, başka bir deyişle bilinçli eylem zamanıydı(Freire, 2014). Artık makine olmaktan çıkıp özne olmalıydık.

Evet donanımlıydık, bilgi ve birikimimiz vardı ama artık eğitim hayatımızın tarihçesinde B.C. (BeforeCovid) CovidenÖnce ve A.C. (AfterCovid) CovidenSonra vardı. Bir anda kendimizi acil uzaktan eğitim süreci içerisinde bulmuştuk. Değişmemiz gerekiyordu. Artık sürekli başkalarını eleştirmekten sıra kendimize gelmişti. Biz neyi yapamıyorduk? Çözümü neydi?

YÖK’ün 18 Mart 2020 açıklama yazısıyla“23 Mart Pazartesi uzaktan eğitim kapasitesine sahip olan bütün üniversitelerimizde dijital imkânlar ile uzaktan öğretim sürecinin başlayacağı”(-YÖK, 2020)duyurulmuş ve yine “uygulama aşamasında özellikle önlisans ve lisans programlarında asenkron (eş zamanlı olmaksızın) uygulamalara ağırlıkla yöneleceği tahmin edilmekte olup senkron (eş zamanlı) olup daha çok etkileşim içeren senkron uygulamalar da YÖK tarafından teşvik edileceği”(YÖK, 2020)bildirilmişti. Artık asenkron ağırlıklı eğitim hayatımız üniversitelerde uygulanmaya başlamıştı. Ve tabii ki yeni ihtiyaçlarda hayatımızdaki yerini almıştı. Arık eğitimin devam edebilmesi için teknik alt yapı, ekipman ve yeni Mor İneklere ihtiyacımız vardı. Yeni beceriler geliştirip mesleğimize kaldığımız yerden devam etmemiz gerekiyordu.

Yüz yüze eğitimin vazgeçilmez olduğu ilköğretim, orta öğretim ve liselerdeki öğrenciler de kendilerini öğrenmenin gerçekleştiği gerçek alanlar olan sınıflarından çıkıp bir anda kendi kurallarının geçerli olduğu, istediği zaman istediğini yapabildiği evlerinde, kendi alanlarında buldu ve artık eğitimlerine bu alanda devam edeceklerdi. MEB’in 19 Mart 2020 duyurusuyla 16 Mart’ta eğitime verilen ara 23 Mart’ta sona erecekti (MEB, 2020)ve her şeyi yeniden yeni düzende uygulamaya geçirmek için bir haftadan az zaman vardı ve 23 Mart sabahı itibarı ile MEB bağlı eğitim kurumlarının eğitimi EBATV ile kaldığı yerden devam etmeye başladı.

Üniversitelerde ise durum biraz daha farklıydı.

Öğrencileri yetişkin kabul edilen ve ihtiyaçları ve çözümleri için kendi kararlarını verebilen, formal ve enformal yöntemleri etkin olarak kullanarak eğitimini geliştiren ve pekiştiren bir öğrenen grup vardı. Bilgiye nasıl erişeceğini bilen, kaynakları doğru kullanabilen ve ihtiyacına yönelik öğrenme programlarını geliştirip uygulayabildiği düşünülen bu gruptaki öğrenenlerin Acil Uzaktan Öğretim döneminde sorunun çözümüne yönelik girişimlerde bulunabileceği ve bunu dönemi nispeten başarıyla atlayabileceği öngörülüyordu. Ama aslında eğitim alanında bir hayaller ve gerçekler senaryosu yaşanıyordu. YÖK'ün 3 Mayıs 2020'de yayınladığı üniversitelerdeki uzaktan eğitimin bir aylık durum tespiti raporunda 127'si devlet ve 62'si Vakıf üniversitesi olmak üzere 189 üniversitenin uzaktan öğretim yöntemi ile verilebilecek olan derslerin %75'inde canlı sınıf uygulaması %22 ile sınırlı kalmıştır. Canlı ders uygulamalarını Vakıf Üniversiteleri %53,2 oranında "tüm derslerde zorunlu" tutarken, bu oran devlet üniversitelerinde %29,1 (YÖK, 2020) olarak gerçekleşmiştir. YÖK'ün düzenlediği Uzaktan Öğretim Anketine göre hem devlet hem de vakıf üniversiteleri öğretim elemanlarına %95'in üzerinde teknik destek sağlamıştı ve bahar döneminde lisans düzeyindeki derslerin yaklaşık %90'ı uzaktan öğretim yoluyla verilmişti (YÖK, 2020). Teknik olarak üniversiteler için tasarlanan eğitim de sağlanmıştı.

Peki bu süreçte eğitim kurumları nerede konumlanmıştı? Aslında fiziksel olarak konumu aynıydı ama eğitim sektörü içerisinde bir görev değişimi yaşanıyordu. 1980'lerde başlayan öğrencinin müşteri (Schlechty, 2014) olduğu dönemden bir anda eğitim kurumlarının asıl müşteriye dönüştüğü yeni bir düzene geçildi. Eğitim sektöründe artık ilkokuldan üniversiteye kadar her eğitim kurumunun eğitimini devam ettirebilmesi için daha çok teknolojiye ve daha çok uygulamaya ihtiyacı vardı çünkü eğitim uzaktan ve online olacaktı. Soru tipinde yapılan en ufak bir değişikliği bile hunharca eleştiri yağmuruna tutan bizler artık her şeyin bir anda değiştiği bir ortamda bilmediğimiz bir sistem üzerinden ders yapacaktık ve bu sistem

ve uygulamaların öğretmenlere tanıtılması ve nasıl kullanılacağı anlatılması gerekiyordu. Okulların ve üniversitelerin bir ara alacağına açıklanması ile birlikte, ki bunun bir haftalık bir kesinti olacağı çok kısa bir süre içerisinde duyurulmuştu, ilk adım tabii ki her zaman olduğu gibi eğitim sektöründe tekeli elinde bulunduran kuruluşlardan geldi. Artık ücretsiz WEBINAR'lar aracılığı ile her gün online eğitimde yardımcı olacak yöntemlerle ilgili eğitimler vermeye başlamışlardı ve krizi fırsata çevirmişlerdi. Kendi tanıtımlarını en kısa ve hızlı yoldan ve bunu tutkulu hemen uyum sağlayanlar otakusu olan tüketiciler, yani sizi dinlemeye zaman ayıran ilk kullanıcı olma riskini göze alan ve arkadaşlarına üründen bahseden tüketiciler (Godin, 2003) aracılığı ile ürünlerinin tanıtımını yapıyorlardı. İşlerini gerçekten iyi yapıyorlardı. Teknofobik yetişkinlere bile sunulan sistemi uygulamanın ne kadar kolay olacağını anlatıyorlar ve kullanımını özendiriyorlardı. Her durumda kazan kazan işliyordu. Katılımı daha da arttırmak için katılım sertifikası düzenleniyordu ve katılım sertifikası uygulaması günümüzde de halen devam etmektedir (Cambridge Assessment English, 2020). Üniversiteler gerekli teknik desteği ve uygulamaları temin ediyor ve bunlarla ilgili bilgilendirme desteğini de sunuyordu. MEB de zaten öğretmenlerini 2023 eğitim vizyonuna hazırlamak için 2019'da Uluslararası Sertifikasyonlu Bilişim Teknolojileri Eğitimleri İş Birliği Protokolü (MEB, 2019) imzaladığını duyurmuştu. Bu alanda eğitim verebilecek iş gücü ve bilgi donanımımız olduğunu gösteren ve bunu belgeleyebilen sertifikalı bir eğitimci grubumuzda vardı. Kurumlar ve eğitimler olarak aslında donanımlıydık(!).

Ancak aynı şey öğrenim gören bireyler için geçerli değildi. MEB verilerine göre, sınıf içerisindeki olanaklardan eşit olarak yaralanan, aynı ders saatini alan ve aynı bilgiye maruz kalan örgün eğitimde kayıtlı toplam 18.241.881 öğrenci (MEB, 2020) artık öğrenimlerine kendi yaşam alanlarındaki kendi olanakları dahilinde devam edeceklerdi. Yaklaşık 18 milyon öğrenciden kaç acaba acil uzaktan öğretimden etkin ve verimli olarak faydalanabilecekti? Tam ola-

rak kaç öğrencinin teknik ekipmana ve internet erişimine ihtiyacı vardı? OECD'nin 2018 PISA raporunda belirtildiği üzere Türkiye'de eğitim için evinde bilgisayar erişimine sahip olan öğrencilerin oranı %67 iken bu oran düşük gelirli ailelerde %36'dır(OECD, 2019). Geçip biten bir ikinci dönem, yaz okulu ve yaz tatili sonrasında da durumun çok farklı olmadığını ve maalesef öğrencilerinin teknik ekipman ve internet ihtiyaçlarının halen devam ettiğini Kızılay'ın 9 Ekim 2020 tarihinde duyurulan "Senin Desteğin Oldukça Her Ev Bir Okul" kampanyasından(-KIZILAY, 2020)bile anlıyoruz.

Bu veriler bize eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanamadığını ve eğitimin sistematik olarak bu eşitsizliği tekrar tekrar ürettiğini göstermektedir. Okul ortamından ayrılan öğrencinin eğitimini kendi evinde sürdürmek zorunda kalması bu eşitsizliğin imkanlara erişimde de daha belirgin halde ortaya çıkmasına sebep oldu. Teknik donanım eksikliği asenkron sunulan eğitimde bile erişimi bazı öğrenciler için çok zorlaştırdı. Özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük olan ailelerden gelen öğrenciler için eğitimde gerekli bilgi yardım ve desteğini velilerinden alamayan öğrenciler için dijital okur-yazarlık da başka bir engel olarak hayatlarına dahil olmuştu. Ve bir dönem böyle sona ermişti. Acil uzaktan eğitim ile geçen bir dönem hangi birikimleri hayatımıza katmıştı? Öğrenci aktif eğitim hayatından kopmuş, kendi başına çabalayan devam zorunluluğu bile olmayan bir sistemde kayıtlı öğrenci sayısı olarak görevini tamamlamıştı. Kazanımları tam olarak bilinmemekte. Ve yaz okulu. O da yine aynı sistemle öğrencilerin hayatında varlığını sürdürdü. Gerekli teknolojik ekipmana ve donanıma sahip olan öğrenciler bilgi birikimini devam ettirirken bu olanaklara sahip olmayanlar eğitimden iyice kopmaya devam etti.

2020-2021 eğitim öğretim yılında ne olacaktı? Yeterli teknik ekipman ve eğitimler sağlanmış mıydı? Yoksa yeni normale dönmemizle birlikte yaz tatilinin verdiği rahavet, vaka sayılarının düşmesi ve tekrar tatile gidebiliyor olmak pandeminin bittiğini ve hayatın gerçekten normale döndüğünü mü düşündürmüştü? Yüz yüze eğiti-

me dönüş yapacağımızı düşünerek ya dönemezsek diye bir B planı geliştirip gerekli yatırımları yapıp önlemleri almış mıydık?

Tüm bu süreçte inkâredemeyeceğimiz bir gerçek var ki, o da 16 Mart 2020'de tüm seviyedeki okulların acil uzaktan öğretime geçmesiyle birlikte eğitimin, okulların ve üniversitelerin hem toplum hem de ekonomiyi ayakta tutan en önemli parçalar olduğuydu. Sistemdeki çaycısından, servis şoförüne, kitapçısından, ev sahiplerine yayınevlerine kadar herkesin kazanabilmesi ve ekonomik döngünün sürdürülebilmesi için okulları açmak gerekiyordu ve yüz yüze eğitimin başlayacağı kesinleşmişti. Eğitim sektörünün en ayrıcalıklı müşterisi olan devlet ve vakıf üniversiteleri ile özel ve vakıf okulları 2020-2021 eğitim öğretim yılında kullanılacak orijinal ders kitaplarının sözleşmelerini yaptılar ve eğitim için gerekli ekipman ve uygulamaları temin ettiler ve sektöre itiraz etmeden hizmet edecek öğrenci portföylerini piyasanın tekelilerine teslim ettiler. Peki ya öğrenen bireyler? Onlar için gerekli donanım sağlanabildi mi? İlk öğretimden üniversiteye kadar her öğrencimiz için eğitimi alabilmesi için gerekli donanım ve ekipmanı vardır ya da temin edilmiştir diyebiliriz mi?

Maalesef, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılımız öğrencisinin okula devam kararının aileye bırakıldığı ilk dönemin yarısını tamamladığımız ilk ara tatil bitiminde yeniden bir acil uzaktan eğitim uygulamasına girmiş bulunmaktayız ve 4 Ocak 2020 tarihine kadar da devam edeceğiz. Belki de birinci dönemi de böyle tamamlamak zorunda kalacağız diye düşünürken 18 Aralık 2020'de MEB tarafından uzaktan öğretimin birinci dönemin biteceği 22 Ocak 2021 tarihine kadar devam edeceği, yarıyıl tatilinin bir hafta ara tatilinde eklenmesiyle üç haftaya uzatıldığı ve ikinci yarıyılın 15 Şubat 2021'de başlayacağı duyuruldu (MEB, 2020).Şimdi aynı kaygıyı ikinci yarıyıl için yaşamaya başladık. Yeterli yatırım ve olanakların her öğrenci için adil olarak sağlanamadığı, özel okullarda eğitimin özendirildiği ve gerekli teknolojik yatırımı yaz döneminde yapmayı geciktirerek insan eliyle

ve politik kararlarımızla bir riski göze aldık ve emekçinin ve çalışanın asgari ücretin bile altında ücretlerle çalışmak zorunda kaldığı, temel ihtiyaçlarını karşılamakta bile zorlanırken öğrencisinin eğitim ihtiyaçlarını tamamen velilerin omuzlarının üzerine bırakarak devlet ve vakıf okullarında eğitim gören öğrencilerin arasındaki uçurumu daha da açarak yeni bir neslin eğitiminde belki de hiç var olmayan bir yıl yarattık.

Kaynaklar

- Beck, U. (c1992, 2007). *Risk society: Towards a New Modernity*. (M. Ritter, Trans.) London; California, New Delhi, Singapore: Sage Publications.
- Cambridge Assessment English. (2020). Retrieved December 12, 2020, from www.cambridgeenglish.org: <https://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/resources-for-teachers/webinars/frequently-asked-questions/>
- Freire, P. (2014). *Ezilenlerin Pedagojisi*. (D. H. Ozbek, Trans.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Furedi, F. (2002). *Korku Kültürü: Risk Almanın Riskleri*. (B. Yıldırım, Trans.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Godin, S. (2003). *Mor İnek*. (O. Gürbahçe, Trans.) Ankara: Elma Yayınevi.
- John Mackey, Raj Sisodia. (2014). *Conscious Capitalism*. Boston, Massachusetts: Harvard Business Review Press.
- KIZILAY. (2020, October 9). Retrieved December

- 2020, from www.kizilay.org.tr: <https://www.kizilay.org.tr/Haber/HaberDetay/5514>
- MEB. (2019, March 7). Retrieved December 2020, from meb.gov.tr: <https://www.meb.gov.tr/uluslararası-sertifika-yonlu-bt-egitimleri-is-birligi-protokolu-haber/18172/tr>
- MEB. (2020, March 19). Retrieved December 2020, from ogm.meb.gov.tr: <http://ogm.meb.gov.tr/www/lise-uzaktan-egitim-ders-programi-belli-oldu/icerik/917>
- MEB. (2020, September 4). Retrieved December 2020, from sgb.meb.gov.tr: http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=396
- MEB. (2020, December 18). Retrieved December 19, 2020, from meb.gov.tr: <http://meb.gov.tr/basin-aciklamasi/haber/22189/tr>
- Monbiot, G. (2016, October 12). *The Guardian*. Retrieved December 2020, from theguardian.com: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2016/oct/12/neoliberalism-creating-loneliness-wrenching-society-apart>
- OECD. (2019, December 3). Retrieved December 2020, from www.oecd.org/education: PISA 2018 <http://www.oecd.org/education/Turkey-coronavirus-education-country-note.pdf>
- Schlechty, P. C. (2014). *Okulu Yeniden Kurmak*. (Y. Özden, Trans.) Ankara: Nobel.
- YÖK. (2020, March 18). Retrieved December 2020, from yok.gov.tr: <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx>
- YÖK. (2020, May 3). Retrieved December 9, 2020, from yok.gov.tr: <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/uzaktan-egitime-yonelik-degerlendirme.aspx>
- YÖK. (2020). Retrieved December 2020, from covid19.yok.gov.tr: <https://covid19.yok.gov.tr/Documents/AnaSayfa/uzaktan-ogretim-anketi.pdf>

Eğitimin Esasları

Ali Apaydın¹

Özgür insan hiçbir şeyi köle gibi öğrenmemelidir.

Platon; Politeia (Devlet) 537a

19. yüzyılın başlarından itibaren büyük bir hızla yol almaya başlayan zorunlu ve ücretsiz eğitim uygulamaları günümüz dünyasında halen geçerliliğini koruyor. Ancak, giderek birer şirkete dönüşen çağdaş devletler için zorunlu eğitim, 20. yüzyılın ilk yarısındaki gibi hiç de kârlı bir yatırım değil artık –çünkü bir şirket için esas olan herkesin değil yeter sayıda kişinin eğitim almasıdır. Bununla birlikte toplumsal birlikteliğin sürekliliği için eğitim halen vazgeçilmez bir araç olmaya devam ediyor. Bu birbiriyle örtüşmeyen iki faktör eğitime ayrılan bütçelerin hep bir gerilim hattında belirlenmesine sebebiyet veriyor.

21. yüzyıl insanları olarak insanlık tarihinde hiç olmadığı kadar çok sayıda insanın eğitim gördüğü bir yüzyılda yaşıyoruz. Tarihteki en fazla sayıda üniversite mezununun olduğu, okuryazarlık oranının birçok ülkede yüzde doksanları çok rahat bir şekilde aştığı bir çağın içindeyiz hepimiz. Fakat eğitimdeki bu nicel patlamaya karşın, tam bir nitel kriz yaşıyoruz. Sözgelimi Türkiye gibi ülkelerde tam anlamıyla okuma yazma öğreniminden yoksun, dört işlem düzeyinde bile büyük öğrenim eksiklikleri bulunan lisans, yüksek lisans ve hatta doktora mezunu insanlar yetiştiriyoruz sürekli!

Günümüz dünyası öğrencinin eğitim sisteminin merkezinde olduğu bir anlayışa doğru hiç tereddüt etmeden müthiş bir süratle sürükleniyor öte yandan. Ve bu durum, eğitimin belirleyici aktörü olan öğretmenlerin eğitim içindeki ro-

¹ Eğitimci, Felsefe Kültür Sanat Derneği Yönetim Kurulu Başkanı, aliapaydin1979@gmail.com

lünü gün be gün azaltıyor. Bilhassa son yirmi yıldaki dijitalleşme süreciyle birlikte herkesin kendi kendine eğitim alabileceği bir dünya var edilmeye çalışılıyor. Ve bu şekilde birer eğitim mekânı olan okulların yerini sanal platformlar almaya başlıyor.

İnsanlık olarak büyük bir eğitim krizinin içindeyiz. Ve bu krize ilişkin pek çok başlık ayrı ayrı irdelenmeyi fazlasıyla hak ediyor. Ancak bu metin, bu krizin temel kaynağı olarak gördüğüm eğitimin esaslarının unutulmasına ilişkin temel başlıklar düzeyinde sınırlandırılmıştır. Metnin amacı söz konusu unutulmuş saptanması ve bu krizden nasıl çıkılacağına ilişkin temel yol haritasının gösterilmesi üzerine kuruludur.

Kriz Zihniyeti

İçinde bulunduğumuz yüzyılda hemen her konuda zihinsel kaslarımızı çalıştırma zahmetine girmemize gerek kalmadan kullanabileceğimiz pek çok sayıda zihinsel mekanizma bulunuyor. Bu mekanizmalar, bir konu hakkında hangi düşünceyi ne şekilde savunabileceğimize ve hangi düşünceye ne şekilde karşı çıkabileceğimize ilişkin pek çok hazır seçenek, pek çok hazır doğru ve pek çok hazır argüman zinciri sunuyor zihinlerimize.

Hemen her konuda, hiç olmadığı kadar çok sayıda verilerin toplandığı, araştırmanın yapıldığı, argüman zincirlerinin oluşturulduğu bir hayli dijital düşüncelerin yaşayıcılarıyız bizler.

Günümüzde her türden veri toplanıyor, modeller oluşturuluyor ve oldukça meşakkatli analizler kendiliğinden yapıyor artık.

Bir bakıyoruz ki karmakarışık sorunların çözümüne ilişkin pek çok seçenek ve pek çok karşı seçenek derhal yer edivermiş zihinlerimizde. Karmakarışık sorunları bir anda çözebiliyor ve mevcut çözümlere bir anda karşı çıkabiliyoruz. Çünkü sözü edilen zihinsel mekanizmalar, o denli kullanışlı ki, en basit esaslarından bile habersiz olduğumuz konuların en karmaşık sorunlarını çözmeyi başarabiliyoruz nasılsa!

Bu şekilde, en basit esaslarından habersiz olduğumuz konuların en karmaşık sorunlarıyla meşgul olurken, tam da en basit olanları, en basit esasları unutuyoruz gün be gün. Çünkü bu zihinsel mekanizmalar her şeyden önce insanlık hafızasıyla buluşmamızı engelliyor.

Eğitim söz konusu olduğunda da aynı senaryoyu yaşıyoruz, onun en basit esaslarını bir kenara bırakıp en karmaşık sorunlarıyla meşgulüz uzunca bir süredir. Ve bu karmaşık sorunları zihinsel kaslarımızı hiç çalıştırmadan sözü edilen mekanizmalarla çözmeye çalışıyoruz. Bu şekilde kullandığımız “doğru düşünceler”imizle eğitimin ne olduğunu unutmuş bir halde eğitimin sorunlarını çözüyoruz bir bir!

Ortaya çıktıkları ilk andan itibaren müthiş bir güvenle bel bağlanan bu zihinsel mekanizmalar, her sorunu çözmeye bir kenara bırakın, mevcut sorunlarımızla bile bizi baş başa bırakmadı hiç –dahası mevcut sorunlarımıza her yeni günde hiçbir gerçekliği bulunmayan yeni yeni sahte sorunlar ekledi ve ekliyor.

Sözgelimi, 21. yüzyıl insanları olarak halen eğitime ilişkin bir terminolojiye sahip değiliz. En basit eğitim yaşantılarımızda bile, anne-baba ile veli, çocuk ile öğrenci, uzman ile öğretmen arasındaki ayrımı yapamaz durumdayız halen.

Açıktır ki, eğitime ilişkin büyük bir krizin içinde yaşıyoruz on yıllardır. Ve bu kriz her bir tarafımızı kuşatmış durumda. Gün be gün eğitime olan ilginin azaldığı, öğretmenlik mesleğinin değersizleştirildiği, okulların birer “çocuk evi”-ne dönüştürüldüğü zamanların içindeyiz artık.

Ve eğitimi *istendik davranış değişikliği* gibi faşizan bir söylemin üzerinde tanımlamaya kalkıp *Eğitim nedir?* sorusuyla meşgul olmadan, bu soruyla meşgul olma gereği bile duymadan, eğitime ilişkin sorunları çözebileceğimizi iddia etmekte direttiğimiz her an, gün be gün şişmekte olan bu krizi patlama noktasına taşımak dışında hiçbir şey yapmıyor olacağız.

Krizi Anlamak

Kriz, içinde bulunulan zamana ilişkin bir kavramdır. Bünyesinde geçmişimize, geleceğimize ve şimdimize yönelik kırılan bir anlayışı taşır.

Şöyle ki, bir kriz durumu öncelikle geçmişten kopmaya işaret eder. Çünkü artık geçmişin taşıdığı unsurlar geçersiz bulunmaktadır. Geçmişin geçersiz bulunma durumu olası tüm referans noktalarının yitirilmesine ve mevcut sorunlara ilişkin ivedi bir şekilde yeni referans noktaları aranmasına sebebiyet verir.

Kriz durumunun ikinci göstergesi ise geleceğe olan güvensizliktir. Artık geleceğe ilişkin makul bir tahminde bulunma olanağından yoksunuzdur. Geleceği makul düzeyde tahmin edemediğimiz için ona yönelik bir hazırlık da yapamayız, çünkü tahmin edilemez olana karşı nasıl hazırlanacağımızı bilemeyiz.

Kriz durumunun üçüncü göstergesi ise geçmişten kopuş ve geleceğe olan güvensizlik arasındaki yüksek gerilim hattında çırpınan bitimsiz bir şimdinin varolmasıdır. Bu bitimsiz şimdinin içinde, sürekli olarak birbirinin yerini alabilen anlamsız çözümler ile her defasında bu çözümlerden biri üzerine kurulu akıl almaz bir süratle birbirini takip eden reformlar içinde kıvranırsınız. Sanki sürekli olarak her şeyin değiştiğini gözlemliyoruz bir yandan, bir yandansa sürekli olarak hiçbir şeyin değişmediğini ve değişmeyeceğini fark ederiz.

Esas 1 – Geçmiş: Geçersiz Değil Yetersiz

Günümüzdeki eğitim krizini de bu üç unsur üzerinden ele almamız gerekiyor. İlk geçmiş bir bütün olarak geçersiz kılmanın yol açtığı her tür referans noktasının dışlanması ilişkin hatadan vaz geçmeliyiz artık. Çünkü eğitim söz konusu olduğunda geçmiş, her durumda geçersiz değil, her durumda yetersiz olan bir esastır.

Bunun için en baştan düşünmeye başlamamız yerinde olacaktır. Eğitimin ne olduğundan, ne zaman insanlık tarihinde yerini aldığından, ne şekilde başladığından ve niçin günümüzde de devam eden bir etkinlik olduğundan başlamak... Çünkü genetik hafızamızın etkisi zannettiğimizden çok daha fazladır ve düşünme eylemlerimiz sürekli olarak evrim geçiren bir tarihselliği takip eder.

Şöyle denebilir, milyonlarca yıl önce belli bir primat türü iki ayak üstünde durmaya başladı. Ve bu türün evrimsel süreci içinde ses telleri ancak birkaç yüz bin yıl öncesinde gelişti ve bu şekilde konuşabilir duruma geldik ve konuşma dilini inşa ettik. Yazılı dil için ise sadece birkaç bin yıllık bir geçmişe sahibiz. Dilin bir bilgi taşıyıcısı olarak mantıksal kullanımına ilişkin tarihimiz ise çok çok daha az bir geçmişten ibaret.

Soru şu: tüm bu süreç içinde eğitim ne zaman başladı? Hayır, zannedildiği gibi eğitim etkinli-

ği çok çok uzun bir geçmişe sahip değildir; nasıl ki dilsel iletişimimiz, sözlü olmayan iletişim kurarak geçirdiğimiz milyonlarca yıla kıyasla çok çok küçük bir zaman dilimine işaret ediyorsa, eğitim de milyonlarca yıla dayanan öğrenme sürecimizin yanında çok çok küçük bir zaman dilimine işaret etmektedir.

Evet, öğrenme sürecimizi milyonlarca yıl geriye tarihlememiz mümkündür, ancak eğitimin başlangıcı için böyle bir tarihleme yapma hakkından yoksunuz! Çünkü eğitim ilk insanlarla birlikte başlamadı, başlayamazdı da!

Görüldüğü üzere eğitim, öğrenme eylemine indirgenebilecek bir etkinlik değildir asla. Bunu birinci ayırımımız olarak belirledikten sonra, derhal ikinci ayırımı da yapmak durumundayız.

Bilindiği gibi, 19. yüzyılın başlarında okullar herkes için zorunlu bir kurum olarak ortaya çıkmaya başladıklarında, birçok entelektüel bu radikal değişimin karşısında yer almıştı. Onlara göre, herkes için zorunlu eğitim, mevcut iktidarlara birer köle yetiştirmekten başka bir sonuç veremezdi. Ancak bu kişiler haklı görülebilecek birçok hassasiyetlerine rağmen, haksız bir öngöründe bulunmuşlardı, çünkü herkes için zorunlu okulların yaygınlaşması daha itaatkar köleler yerine toplumsal devrimleri tetikleyen bireyleri ve kitleleri ortaya çıkardı. Çünkü insanlık tarihinde ilk kez kitlesel olarak eğitim almaya başlamış olan aristokrat sınıfın dışında bulunan insanlar, ilk olarak düşünsel dünyadaki saçma argümanlar üzerine kurulu aptalca tezleri bir bir yok etmeye başladı: insanlar arasındaki ayrımcılık üzerine kurulu her tür mesnetsiz yaklaşım ilk yenilgilerini düşünsel zeminde aldı böylece. Çok kısa süre içinde de bu düşünsel devrimler, yaşamsal devrimleri de beraberinde getirdi –ve getirmeye devam ediyor halen.

Bu noktada ikinci ayırımımızı da ifade edebiliriz: Eğitim öğrenme etkinliğine indirgenebilecek bir etkinlik olmadığı gibi, öğretme etkinliğine indirgenebilecek bir etkinlik de değildir. Nitekim zorunlu eğitime yönelik bu ilk itirazlarda da göz ardı edilen husus buydu.

Şu halde eğitim öğrenme ve öğretmeden çok daha fazlasına işaret ediyor. Geçmiş bilgilerin hatalı, eksik ya da yanlış olmasından hareketle geçmişteki öğrenim ve öğretim anlayışlarını geçersiz kılabiliriz fakat bir bütün olarak eğitim

anlayışlarını geçersiz kılma hakkına sahip değiliz. Bununla birlikte onları her durumda yetersiz bulmak zorundayız. Çünkü öğrenme içerikleri tarih boyunca sürekli olarak birikir ve değişir. Eğitime ilişkin olan esaslarda ise böyle birikme ve değişmeden aynı şekilde söz etmemiz mümkün değil.

Peki, eğitimi öğrenim ve öğretimden daha fazlası yapan nedir? Yanıt: amaç! Eğitimi öğrenim ve öğretimden daha fazlası yapan şey onun bir amaç uğruna yapılan bir etkinlik olmasıdır. Tesadüfen öğrenebiliriz, tesadüfen öğretebiliriz, fakat tesadüfen eğitemez ve eğitemeyiz.

Amaç kavramı, etik düzleme ait bir kavramdır. Etik bir düzlemse, özgürlük ve sorumluluk kavramlarının ilişkisiyle şekillenir. Bu iki kavramın ilişkilerinden doğan pek çok amacı bünyesinde taşır eğitim. Bu amaçların en başat olanı ise doğuştan gelen ayrıcalıkların bloke edilerek herkes için eşit olanakların tesis edilmesine yönelik bir idealdir. Burada dikkatimizi, aceleci bir şekilde böyle bir idealin gerçekleştirilebilir olup olmadığına yönelik verimsiz bir tartışma zeminine değil, eğitimin böyle bir ideal temelinde şekillenmiş olmasına yöneltmemiz gerekiyor. Nitekim bu idealinden dolayı eğitim, insan teklerini toplumsal bir devrime davet etmektedir. Yani eğitim yapısı gereği devrimsel bir unsuru taşımaktadır bünyesinde.

Bu noktada, eğitimin insanlık tarihindeki başlangıcını hatırlamak ve belki de belirlemek durumundayız. Çünkü her ne kadar tarihçiler şu ya da bu şekilde eğitime ilişkin belirli bir başlangıç tarihi belirtmek istemekten özenle çekinseler de eğitim tarihsel olarak başlangıcı olan bir etkinliktir. Ve onun başlangıç noktası, bir devrim üzerine kuruludur. Epistemolojik bir devrim; tüm insanların zihinsel olarak eşit olduğu sayıltısı üzerine kurulu epistemolojik bir devrim.

Burada sözü edilen başlangıç; ne tarihte öğrenim ve öğretim faaliyetlerinin ilk olarak ortaya çıktığı döneme ne de bir hayli titiz bir şekilde organize edilmiş olsa bile ilk okulların ortaya çıktığı döneme işaret etmektedir. Bu başlangıç noktası başlı başına eğitime ilişkin bir başlangıçtır.

Günümüzdeki eğitim krizini tetikleyen başat faktörlerden biri de eğitim kurumlarının her geçen gün birer meslek edindirme kursuna dö-

nüşüyor olmasıdır. Esasen bu şekilde kavranan kurumlar, bir eğitim kurumu değil, bir öğrenim ve öğretim kurumudur yalnızca. Ve bu yüzden tarihsel olarak eğitimden çok daha önceki tarihlere ilişkin bir anlayışın ürünüdürler: şu ya da bu şekilde usta-çırak ilişkisi üzerine kurulu olan epistemolojik devrim öncesindeki bir tarihe.

Epistemolojik devrimin çıkış noktası, koşulsuz bir rasyonel zihin durumuna işaret eder. Bu aynı zamanda felsefenin de doğuşu demektir. *Mitosa* karşı *logos* devrimi, doğrudan bir zihin durumuyla, bir zihnin oluşumuyla derin bir bağlantı içerir. Bu rasyonel zihnin oluşumu, her insanı ilgilendirir, çünkü *mitosun* aksine *logos* herkes içindir. *Mitosta* sadece kendisine dinleyici arayan bir takım anlatılar ve anlatıcılar bulunur, *logosta* ise her insanı düşünmeye, aklını kullanmaya davet eden bir katılım esastır. Ki bu katılabilir olanağı da eğitimi var kılar. Çünkü eğitim de herkes içindir.

Bu başlangıç noktası o denli aşikârdır ki, onun izlerini iki bin beş yüz yıl sonrasında bile halen açık seçik bir şekilde görebiliriz. Sözelimi Platon, MÖ 4. yüzyılın başlarında basit bir zeytinlik alanını ünlü Akademia'sına dönüştürdüğü günden bugüne eğitim üzerine sistemli bir çalışma yürütmek isteyen her insan ya da kurum *akademik* olmak zorundadır artık.

Esas 2 – Gelecek: Tahmin Edilemez Değil İnşa Edilebilir

Açıktır ki, eğitimin başlangıcı felsefenin ve rasyonel düşüncenin başlangıcıyla bir çakışma hali içindedir. Oysa ki bugün, eğitime ilişkin konuşmaya başladığımızda en çok unuttuğumuz şeydir felsefe.

İnsan bilimlerinde yaşanan çeşitlilik ve sözde gelişim, uzunca bir süredir eğitim dünyasının merkezinde bulunan felsefi söylemlerin yerine psikolojist, sosyolojist, dijitalist, teknik, modelleyici vb gibi söylemlerin almasına sebebiyet veriyor.

Giderek kendi içinde ayrı bir bilim olma çabası içine giren eğitimbilimi ise kendi çocukları ya da birkaç insan üzerinde bir takım araştırmalar yapan psikologların çalışmalarını evrensel bir esas ya da üzerine pek bir düşünülmüş teoriler gibi alımlama hatasına düşüyor. Dahası bu tuhaf teorilerden hareketle çeşitli deneme yanılma

yaklaşımı üzerine kurulu eğitim anlayışları var ediliyor ve var edilen her yeni yöntem, model ya da araç pek büyük bir değişimmiş gibi sunuluyor zihinlerimize².

20. yüzyılın ikinci çeyreğinin ya da ikinci yarısının başlarına karşılık gelen bu radikal değişim, eğitim üzerine ciddi bir araştırma külliyatı oluşturmuş ve bu külliyat içinde her şey birbirine karıştırılmaya başlanmıştır. Çünkü artık, derli toplu, sistemli ve düzenli bir düşünme eylemine gerek kalmadan basit bir şekilde uygulanabilecek birçok deneysel yöntem geliştirilmiştir.

İstatistiki çalışmalar, istenen sonucu doğrulayan deneyler, benimsenen söyleme uygun düşünme gözlemlerden başka hiçbir şey ifade etmeyen bu külliyata karşı bazı seçkin filozofların tepkisi ise tuhaf bir şekilde zorunlu eğitimi bir zorbalık olarak görmek olmuştur –sanki eğitimin esası buymuş gibi!

Ve bu şekilde eğitim dünyamız, yaptıkları yeni yeni deney, gözlem ve çalışmalar üzerine sürekli olarak yenilik talep eden ya da yenilik sunmaktan bıkmayan “yenilikçiler” ile eğitimi her geçen gün bir gereksizlik, bir zorbalık olarak gören “tepkiciler” ikilemine indirgeniyor. Bu ikilem içinde, artık sadece ya didaktik ve emredici düşüncelerle elde edilen söylemleri ya da didaktik ve karşı çıkıcı düşüncelerle elde edilen söylemleri konuşabiliyor ve iştebiliyoruz.

Elbette bu yenilikçi ve tepkici çatışması üzerine kurulu düşünme iklimi tam bir gelip geçicilik durumunu var ediyor sürekli. Eğitimde sürekli yeni bir şeyler ortaya çıkıyor ve sürekli olarak ortaya çıkan yeni şeylere tepki konuyor. Sürekli içine sürüklendiğimiz bir gelip geçicilik var ediyor. Ve bu da geleceğimize ilişkin tam bir güvensizlik duygusu oluşturuyor zihinlerimizde. Çünkü ya her deneme yanılma çalışması öncesinde geleceği tahmin etmek istiyoruz ısrarla ya da her durumda geleceği kendi haline bırakmak istiyoruz nasılsa?

Kaçırılan esas su: eğitim devrimsel yapısından

² Bu yaklaşımların her birine yönelik uzun soluklu bir eleştiri yapılması gerektiği açıktır. Bu yüzden özel bir örnek vermektense özellikle kaçınıyorum. Ancak burada neleri ve kimleri kastettiğime ilişkin yersiz bir yanlış anlaşılma yaşansın istemem, açık bir şekilde eğitim fakültelerinde birer teori olarak okutulan psikolojist ve sosyolojist yaklaşımların tümüne yönelik bir eleştiridir bu.

dolayı, önceden tahmin edilebilen bir gelecek anlayışı üzerine değil, durmaksızın inşa etmeye devam edilen bir gelecek anlayışı üzerine kuruludur. Yani eğitim sayesinde pek çok yönüyle tanışık olduğumuz bir gelecek dünyasının yaşayıcılarına dönüşmeyiz, bizzat belirleyici bir aktör olarak geleceği inşa ederiz.

Kuşkusuz eğitimin bu devrimsel yapısı pek çok politik gerilime sebebiyet verir. Çünkü şu ya da bu şekilde her iktidar, eğitimi bir araç olarak görüp kendi arzu ettiği belirlenmiş bir geleceğin yaşayıcıları olarak yetiştirmek ister insanları. Fakat eğitimin varoluş esası böyle bir arzuya eşlik etmez asla –ki bu yüzden eğitim her ne koşulda olursa olsun daima beklenmedik sonuç verebilir.

Esas 3 – Şimdi: Reform Değil Devrim

Şu halde eğitimin reformlarla değil devrimlerle yol aldığını bilmemiz gerekiyor artık. Eğitimde bir şeyleri düzeltmenin yolu ona yönelik bir takım reformlar yapmak değil, onun devrimsel yapısına uygun şekilde hareket etmekten geçiyor yani.

Peki devrimsel bir yapıya uygun bir şekilde nasıl hareket edilebilir? Bitimsiz bir şimdi anlayışından vazgeçerek öncelikle...

Geçmişin yetersizliklerini gidermek, geleceği inşa etmeye devam etmek için şimdide düşünür ve şimdide eyleriz –çünkü bu ontolojik bir zorunluluktur. Şu halde, şimdinin belirleyici ekseninde varolurken bir yandan geçmişin bilgilerinden faydalanabilmemiz bir yandan da geleceği inşa etme araçlarımızı kullanmamız ve geliştirmemiz gerekir.

Eğitimli insanlar olarak bir miras taşıyıcısı olmadığımız gibi bir miras aktarıcısı da olamayız –çünkü eğitim söz konusu olduğunda miras diye bir şey yoktur –o bitimsiz bir insanlık projesi olarak daima vardır ve var olmaya devam edecektir. Çünkü eğitim bize, insan olduğumuzu göstermez, insan olma gerekliliğimizi gösterir –ki bu yüzden insanlık diploması diye bir şey yoktur.

İçinde bulunduğumuz yüzyılda psikoloji, sosyoloji vb gibi çeşitli insani bilimler ile teknolojinin eğitime yönelik önemli katkılar sunabilecek materyallere sahip olduğu doğrudur. Fakat bu

bilimlerin felsefenin yerine sahnenin merkezine yerleştirilmeye çalışılması tümüyle yanlıştır. Çünkü *Eğitim nedir? Eğitimin amacı nedir? Öğretmen olmak nedir? Öğrenci olmak nedir?* vb gibi soruların yegane muhatabı felsefedir.

Aksi takdirde merkezi rolü bu bilimlere devrettiğimiz her an, kişilerin bireysel yaşam öyküsünden, içinde bulunduğu yaşam çevresinden hiçbir şekilde ayrıştırılamaz olan meziyet, özellik ve niteliklerini doğuştan gelen ve vakti zamanı geldiğinde birer kolye gibi boyunlarına asabilecekleri bir takı olarak görmek hatasına düşeriz. Daha da vahimi, durmaksızın her insanın özel olduğu gibi anlamsız söylemlerin içinde, hata yapmanın bir hak olduğu türünden anlamsızlıklar üretir dururuz...

Bu aktör değişimine rağmen, günümüzde pek çok işlev bozukluğu nedeniyle eleştirilen okullar, halen sosyal çeşitliliği ve eşitliği sağlamak için tercih edilen en başat aktör olmayı sürdürebilmektedirler, çünkü felsefe halen sahnededir –fakat sahnenin merkezinde değildir artık. Bizlerin yapması gereken onu ait olduğu yere, sahnenin merkezine taşımaktır. Çünkü ilk filozofların sıklıkla vurguladığı gibi felsefenin amacı eğitimin amacı ile eğitimin amacı da insanın amacı ile aynıdır.

Dünyâ Çıkılmazların İzinde Bir Eğitim

Erdoğan Yılmaz¹

Eğitim geçmişimiz, Türklerin müslüman olmasından öncesine uzanır ama, bunca birikimden nicel ve nitel olarak öğrenebildiklerimiz tartışılır. Yönetimlere egemen olan ideolojinin ikide bir “reform” adına yaptıkları ve sistemini yazbozlarla götürmesi, elde edilen ürün, bu deneyimlerden pek de yararlanamadığımızı gösteriyor. Çünkü eğitim sistemine yön veren ideolojinin yaptığı, dincilik çıkmazında, akıl ve bilimin ışığından, bireyin, halkın ve çağın gereksinimlerinden uzak, algı oyunları ve yanılsamalarla günü kurtarmaya çabalamaktır. Bu nedenle sistem, ileriye dönük niteliksel sıçramalara; yaratıcı, üretken ve yüksek teknolojiler geliştiren birey yetiştirmeye kapalıdır.

Egemen ideoloji, eğitim sistemini her basamakta gericiğin bir aracı olarak kullanmış, örneğin sınıfa kadar sokulan “hocayı tekrarla, söylediklerini ezberle, gerektiğinde aktar” kalıbı egemen kılınmıştır. “Hoca” despotizmine mutlak itaat, gerektiğinde onun söylediğini “kusturma” yerleşik bir yöntem haline gelmiştir. “Hoca”nın buyurganlığı gölgesinde, onun düşündüğü gibi düşünmek, sorgusuz sualsiz onun yolundan gitmek, “icat çıkarmamak, eski köye yeni adet getirmemek” erdem sayılmıştır. Kendisine benzemeyeni dışlamak, ona kin ve nefret duymak körüklenmiştir. Böylece bağınaz ve despot “hoca” modeli giderek “kötü yönetici-lider”leri baştaçı etmeye varmıştır. Arada bir ortaya çıkan

pırlıtlar, Köy Enstitüleri gibi mucize kurumlar, aykırı ot gibi görülmüş, yok edilmiştir. Bu pırlıtlı ve mucizelerin toplumu dönüştürücü bir gizilgüç olmalarını engelleyenler, emperyal güçler ve onların yerli işbirlikçileridir. Yine de evrensel ölçütlerde, çağdaş sanatçı, bilim adamı, edebiyatçılar vb. yetiştiyse bunu cumhuriyete, onun değerlerine, yeterlilikleri tartışılabilir da, onun kurumlarına borçluyuz. Ancak genel gelişim bu yönde değildir. Tersine eğitim sisteminden beklenen, cehaletin ve tutuculuğun egemenliğini sürdürme, onu gerici bir ideolojinin kaldıracı olarak kullanmaktır. Bu ideoloji, her eğitim basamağında egemen kılınarak “hoca”yı ve “lider”i kutsallaştırmış, tek akıl, tek otorite olarak, ona sorgusuz sualsiz “biat” edilmesi yüceltilmiştir. Amaç, kolay yönetilen bir “teba” için “buyurgan ve kerameti kendinden menkul, bağınaz hoca-lider modeli”dir. Bu izi sürmek ve sürdürmek ise çöküş demektir.

Kuşkusuz, 11. Yüzyıl’da ve sonrasında, Karahanlılar, Selçuklular, Anadolu Beylikleri ve Osmanlı’nın ilk dönemlerinde eğitim adına bazı olumlu gelişmeler olmuştur. Ancak bunların hemen hepsi, medrese çevresinde ortaya çıkmıştır ve bağınaz-dinci bir özü yansıtır: “Türk düşünür ve eğitimciler, islam dünyasındaki arap ve iranlı düşünür ve eğitimcilerden etkilenmiş, bu ortak düşünüşe katkıda bulunmuşlar(dır)... Bu düşünce ve uygulamaların geliştirilemeyip sürüp gitmesi, zaman zaman dikkate değer yeni görüşler ortaya çıksa da bunların yaygınlaşmaması, islam dünyasında yer alan çeşitli toplumların eğitim tarihlerinin ortak özelliğidir...” (1) (S.19) Yani kısacası müslümanlığın kabulünden sonraki dinci eğitim, giderek koyulaşan bir nitelik kazanmıştır. Yaşam ve ahlak anlayışı, inanç, değer ve üretkenliği ile ulusal ve evrensel ölçütte bir insan tipi yaratılamamış; yobaz ulema eliyle birey, diline, hatta dinine, kültürüne ve kendisine yabancılaştırılmıştır. Ne bilimin yeni ufukları, ne keşif ve buluşlar, ne de ulus ve sınıf gerçeği anlaşılabilir. Çağa uzanabilecek bir kaç kıvılcım hızla ve öfkeyle söndürülmüştür. Egemen gerici güçler, “algı oyunları” ve “cambaza bak” yöntemleriyle halka, akıl ve bilimin kapılarını kapatmış, “geri

¹ Eğitimci-Yazar

biraktırmış”tır. Eğitim sistemi bu oyunda bir kaldıraç olmuş, gereksinimlere uygun yeni bir insan tipi yaratılması ıskalanmıştır. Birey ve yurttaş olması engellenen; sormayan ve sorgulamayan, yani “icad çıkarmayan” itaatkar ve suskun bir “model insan” böyle yaratılmıştır. O insanın geni, en az “üçyüzyıllık bir gecikme” yaratarak bugünlere gelinmiştir.

Hoca baskısı, dinci ideoloji ve onun biçimlendirdiği eğitim sistemi, dünyaya kapalı yaşamak, “bir lokma bir hurka”yı erdem saymak, “tevekkül ve kadercilik”, felsefeye, astronomi, fizik, kimya, biyoloji gibi pozitif bilimlere ve teknolojik gelişmelere körlük, toplumu gelişen ve değişen dünyadan koparmıştır. Bu “ilahi” düzenin tanrı istemedikçe asla değiştiremeyeceği yanılısı bir saplantı haline getirilmiştir. Bu sonucun birçok nedeni arasında bir görüşe göre başlangıç noktası “tarımsal teknoloji “ ile ilgilidir. Kuşkusuz, evrensel düzeyde ileri teknoloji üretebilecek, aklı ve bilimi önceleyen bireyler yetiştiremeyen, yetiştirse verimli-etkin yararlanamayan bir sistemin gelişmeye katkı sağlaması ve hatta uzun süre yaşayabilmesi beklenemez. Tarihsel birikimden ders alınmadığı için bu sistem hala sürdürülmektedir.

Bu süreci İlhan TEKELİ ve Selim İLKİN şöyle anlatıyor (Özetle) (2): İmparatorlukta merkezin denetleyebildiği artı ürün, toprağı yana devirmekten çok yaran, öküze çekilen karasaban kullanan bir tarımsal teknoloji ile sınırlıydı... uluslararası ticaretin kendi toprakları üzerinden geçmesini sağlıyor, bu yolla denetlediği artı ürünü çoğaltarak üretim teknolojisinin getirdiği sınırlamalara belli esneklikler getiriyordu.... Bu sınırlama toplumun genelde eğitime, özeldede yüksek öğretime ayırabileceği kaynakları belirlediği kadar, bu eğitim sisteminin yeniden üreteceği toplumsal katmanlaşmanın niteliğini de belirliyordu.... Osmanlı toplumunda yüksek öğretim sadece askeri sınıfı yeniden üretmek üzere örgütlenmişti.... Güçlü bir merkezi orduya ve etkin bir bürokrasiye sahip olmak.... **(oysa bu) imparatorluğun bütünlüğünü uzun süre korumak için yeterli değildir. Bu gücü meşrulaştırıcı en önemli mekanizma din eğitimini ve adalet pratiğini yürüten kad-**

roların (ulemanın) yetiştirilmesinin merkezin denetimi altında gerçekleştirilmesi olmuştur. Osmanlı sistemi bunu ilmiye teşkilatı içinde büyük ölçüde gerçekleştirmiştir...”(S.4,5) Peki sonuç?.. Kuşkusuz tüm bu “sınırlamalar, esneklikler, yüksek öğretim, güçlü bir orduya sahip olmak, merkezi denetim” hiç bir işe yaramamış, çöküş önlenememiş, tersine ekonomik temelli nedenler ve çağın gerçeklerine körlük, çöküşü hızlandırmıştır. Bugün her alanda ve eğitimin her düzeyinde izlenen yol, yaşanan olumsuzluklar Osmanlı’nın çöküş dönemini anımsatmaktadır. Konuya Osmanlı eğitim sistemi özelinde bakıldığında bu açıkça görülebilir. (Okulöncesi eğitimindeki saçmalıkları ve “sıbyan mektebi” konusunu daha önce bu sayfalarda değerlendirdiğim için geçiyorum. Eleştirel Pedagoji, Mart-Nisan 2016, Sayı 44.)

Şimdi “İmparatorluğun bütünlüğünü koruyacağı” varsayılan “mekanizmalardan biri olarak adalet pratiğini yürüten” ilmiye sınıfının medreselerde yetiştirilmesine bakalım: İlk medresenin Orhan Bey tarafından İznik’te kurulduğu 1330 yılından, asıl medrese örgütlenmesini gerçekleştiren Fatih Sultan Mehmet’e (1451-1481) kadar, yüzyılı aşkın sürede “ilmiye” mesleğinde yükselme özette şöyledir: “Medreseye giriş mülazemet’le (stajla) başlamakta, danişmend (öğrenci) bir kadı’ya bağlı olarak meşgul olmaktadır.(!) Danişmend olmak isteyen, önce ulemadan (müderris ya da kadıdan) ilimlere giriş (!) görmekte, sonra o zatın aracılığı ile bir üst düzeydeki medresenin derslerini görüp (Fatih’in) “Sahn” Medreselerinde liyakat kazanırdı... (3),(S.12) Peki Medrese öğrencisi ne okur, ne öğrenirdi?.. UZUNÇARŞILI, “Osmanlı medreselerinde okutulan derslerin bir program dahilinde nasıl bir sıra takip ettiğini sarıh olarak bilmiyoruz; fakat medrese derslerinin İslam aleminde aşağı yukarı hemen birbirinin aynı bir program dahilinde ve aynı metodla tedris edildiğini (öğretildiğini-ezberletildiğini) görmekteyiz” (S.39) diyor ve sonra okutulan dersleri sayıyor. Bunlar, özette, tefsir, hadis, fıkıh (şeriat hükümleri), akaid (dinsel inançlar), kelim (Allah’ın birliğinden bahseden ilim), hikmet (tanrı-din felsefesi), heyet (astronomi), bela-

gat, hesap, mantık'tır. Hemen her medresede farklı düzeylerde de olsa özünde dinsel temelli olan bu dersler tekrarlanarak okutulmuştur. Bunlardan "hikmet" 16. Yüzyıl sonlarına doğru kaldırılmıştır. UZUNÇARŞILI, Katip Çelebi'ye dayanarak "hikmet" derslerini "bazı şeyhülislamın dini akidelere (inanışlara) muhalif olduğundan yasakladıklarını" bunun "Osmanlı medreselerinin fikri çöküşüne sebep olduğunu." (S.21) yazmaktadır. Bir başka önemli konu "kelam" dersleri ile ilgilidir. UZUNÇARŞILI'ya göre, bu ders eski Yunan'ın fizik, metafizik, matematik ve kimyadan sözedene düşünceler toplamıdır. "Muhammed ve akli delillere istinat ettiğinden, dar görüşlü mezhepler bu ilme karşı mücadele etmişler, (onunla) uğraşmanın küfür (dinsizlik) olduğunu ilan etmişlerdir..." (S.23-26) .

Medrese eğitimi sonrası müderrislik ve kadılık adaylığına seçilme uygulamaları da sorunlarla doludur. Bu süreci düzenlemek için çıkarılmış bulunan "mülazemet kanunu" gereğince aday olarak seçilenler "defter"e kaydedilir, buradaki sıraya göre atama gerçekleşirdi. Bu uygulama 16. Yüzyılda bozulmaya başlamış, kanunu delenlerden biri de Kanuni Sultan Süleyman olmuştur. UZUNÇARŞILI, Kanuni'nin "kendisine güzel kasideler takdimiyle teveccühünü kazanan Şair Baki'yi sıra bekletmeden mülazemet defterine kaydettirerek, bir yıl sonra da 1563'te 25 akçeyle müderrisliğe tayinini" buyurmuştur. Rumeli Kazaskeri Hamid Efendi bu karara itiraz etmiş, Padişah kesin olarak isteyince Baki, 1564'te 30 akçeyle (25 değil!) müderrisliğe atanmıştır. (S.46) Herhalde bugün sık karşılaşılan kayırmacılığın geldiği yer buraları olmalıdır!.. UZUNÇARŞILI şöyle der: " 1598'de müderrislik ve kadılık yolu(n-daki) bozukluk arttı. Bu tarihe kadar talebeler muayyen dersleri gördükten sonra mülazemetle (stajla) müderris ve kadı olmak için nöbet usulüyle matlab (istek) defterine kaydedilerek sıra beklerken bu tarihten itibaren mülazemet alenen para ile elde edilmeye başladı. Voyvodalar, subaşlıları on bin akçe mukabilinde mülazemet (staj sırası) satın alarak tahsil görmeden Kadı olmaya başladılar..." (S.48)

Özenilen Osmanlı Eğitim sisteminin bir başka sorunu, üst düzey yöneticilerin çok küçük yaştaki çocuklarına müderrislik kapısının açılmasıdır. UZUNÇARŞILI, Tarihçi ALİ'nin gözlemlerine dayanarak (özetle) şu saptamaları aktarıyor: "Zamanımızda müderrislerin haftada dört derse devamları ve öğrencilerin dersleriyle uğraşmaları hayal oldu.... Müderris vardı ki ayda bir kere derse varmaz. Nice varsın ki okutacak talebe bulunmaz, bulunsa ders vermeye gücü yoktur. Bu ihmal ve liyakatsizliğe sebep sarıklı molla ve kadı çocuklarının meydan almasıdır. Bunlardan padişah hocaları, oğulları, yaşı 14 ve 15'e gelince başlangıçta 50 akçeli, şeyhülislam oğlu ise aynı yaşta 50 akçeli.... kazasker oğulları 40'ar akçe.... eyalet kadıları çocukları ise 25'li 30'lu medreselere hiç sıra beklemeden küçük yaşta müderris oluverirlerdi...." Uzunçarşılı sonra şunu yazar: "...beşik-te iken mülazım (stajyer) söz söylemeye kudreti olduğu zaman müderrislik ve büluğ yaşına gelince mollalığa (büyük kadılığa) doğru yol alır; traşı gelinceye kadar makamları ve medreseleri dolaşır ve traşı geldikten sonra 500 akçeli ilmiye payesine ulaşıp nadiren eline kitap alsa bile o da aklında kalan hikaye ve bilgilerden, cönk (saz şairlerinin şiir defteri) ve gazellerden ibaret kalır." (S.69,70) Bu sorunları çözmek için alınan ilginç bir önlem de aktaralım: "18. Yüzyılın ilk yarısında III.Ahmet zamanında imtiyazlı ulemanın iyi tahsil görmeyen oğullarının sakal salıvermeleri emredilmiş ve bu hal onların cahilliklerini örtmeye yararı olur diye alay konusu olmuş, Şair Seyyid Vehbi bu yolda bir de manzume kaleme almıştır: 'İltiha ile vakur etmek için etbain/ Mün'implere ferman geldi.' (Ağır başlı görünsünler diye çocukların sakal bırakmaları için padişah ferman çıkardı!..)(S. 14)

Halil İNALCIK 17. Yüzyılın ilk yarısını Katip Çelebi ve Koçi Bey'e gönderme yaparak "tagayyür ve fesad "(bozulmuş ve kargaşa) dönemi olarak tanımlar ve "Devlet-i Aliyye" adlı eserinin ikinci cildine bu adı verir. İncalcık'ın konuyla ilgili önemli bir saptaması özetle şöyledir: "Osmanlılar bu dönemde bilimde, teknolojiye ve ekonomide büyük ilerlemeler yapmış olan güçlü bir Avrupa karşısındadır. Modernleşmiş bir Avrupa karşısında Orta

Doğu'nun büyük islam imparatorluğu savaş meydanlarında ve içeride bocalama dönemine girmiştir. “**Bozuluş o hale gelmiştir ki, Koca Sinan Paşa vezir-i azamlığı elde etmek için Şeyhülislam Bostanzade'den 30.000 akçe karşılığında fetva alıp vezir-i azam Ferhat Paşa'nın yerine geçmiş ve bir süre sonra da idam ettirmişti. Medrese okumuş bu insanların makam elde etme yolu, ilmiyenin başı, din ve Allah adına konuşan şeyhülislamın rüşvetle gördüğü iş, bozuluşun hangi düzeye geldiğini göstermektedir. (S.20,21) Aslında “Bozuluş ve kargaşa” şehzade ve padişahlardan başlar: “Şeriatla ergenlik yaşı 12'dir. Bu sıfatla 12 yaşında(ki) şehzade lalalarıyla birlikte sancak idaresine gönderilir(di). Sancak idaresine gönderilen son şehzade III. Mehmet(1595-1603)'tir.Ondan sonra şehzadeler haremde “kafes” denilen dairede hapis tutulmaya başlandı. Kafes gerçekte korku ve acı içinde yaşanan bir hapisanedir. II.Süleyman (1687-1691) IV.Mehmet döneminde 40 yıl kafes hayatından sonra kendisini tahta çıkarmaya götüren darüssaade ağasına şöyle der: ‘Kırk yıldır bir karanlık yerde mahpus ve hayattan me'yus (ümitsiz) iken yeniden dünyaya gelip gözümü açtım.... yok edilmemiz emrolundu ise söyle, iki rek'at namaz kılayım, sonra emri yerine getir; çocukluğumuzdan beri 40 yıldır hapis çekeriz; her gün ölmektense bir gün evvel ölmek yeğdir dedi ve ağlamaya başladı.... işte 17. Yüzyılda mutlak otorite sahibi padişahın düştüğü durum budur. “ (S.49,50) Şeriat hükümlerinin bir büyük devletin kaderini nasıl etkilediğini gösteren bu ilginç örnek tek değildir. Şeriatla ergenlik yaşı olarak 12'nin benimsenmesi nedeniyle bir çok şehzadenin çocuk yaşta tahta oturtulduğunu anımsayalım: II.Osman 15, I.Ahmet 13, IV.Murat 12, IV.Mehmet 7 yaşında şeriat hükümlerine göre padişah olmuş, divan kararlarını valide sultanlar çocuk padişahlar adına onaylamıştır.**

Müderres ve kadılarla din adamlarının doğrudan halka yansıyan haksız ve usulsüz uygulamaları sık sık şikayetlere yol açmıştır. Bu konuda bir çok örnek vardır ve Mustafa AKDAĞ'ın çalışmalarında bunlara sıkça rastlanmaktadır. Örneğin, 1550'de çıkarılan bir fermanla kadıların yolsuzluklarına

değinilmekte, “halka çeşitli düşmanlıklar yaptıkları, yetimlerin mallarını alıp çeşitli baskı ve tacizlerde buldukları, ölenlerin mirası üzerinden çeşitli usulsüzlükler ve sıkıntılar yarattıkları” belirtilmekte; mirasın paylaşılması ile ilgili olarak “alacakları harcı daha da artırmak amacıyla miras mallarına gerçeğinden daha fazla değer biçtikleri, bu nedenle halk arasında yükselen yakınmalar üzerine ‘terake resmi’nin kaldırılması” kararı verilmiştir. Ancak “bu karar kadıların işi kendilerinin görevi saymalarına neden olmuş, 1553'te yeniden konulmuştur.” Fermanla, halkın nasıl soyulmakta olduğuna değinilerek kötülöklere bir son verilmesi istenmekteydi. (S.452-457) “kadılar ile vekillerinin vergileri fazla alma yollarıyla halkı soymakta buldukları, bundan kaçan bir çok çiftçinin köylerini bırakıp sağa sola dağılmaya başladıklarına Kanuni'nin ‘adaletname’lerinde yerverilmiştir.” (S.459) Bu işsiz güçsüz, yersiz yurtsuz “çiftbozan=levent” denilen büyük kalabalıklar bir çok asayiş sorunu da yaratmış, eşkiyalık yaygınlaşmıştır. Bu durum toprak düzenini ve tarımı da etkilemiş; ekonomik, siyasal ve askeri sorunlar yaratmış, devlet “gaza ve cihad”ı sürdürme gücünü yitirmiştir.

İşin bir boyutu da medrese öğrencilerinin leventlerle birlikte veya bağımsız olarak köyleri basması, insanları öldürmesi, oğlan çocuklarını dağa kaldırması, halkın paralarını alıp malını yağma ederek haramilikte başrolü oynamalarıdır. AKDAĞ, sorunları değerlendirirken şu önemli saptamayı yapar: “Bu kötüye gidişin kökünde ekonomik nedenlerin yattığını düşünmek o günün kafalarınca mümkün değildi. Onun için sorun dinsel yönden ele alındı....vaizler başa gelenlerin dini kuralları ihmalden doğduğunu, herkesi müslümanlığın gereklerine yönelterek toplumun kolayca düzene sokulabileceğini ileri sürüyorlardı...” **Din-hukuk adamı Ebussuud Efendi, konuyu din adamlarının sözcüsü olarak Kanuni'ye aktarmış, O da yayınladığı fermanla “halkı din görevlerini yerine getirmeye zorlamayı bir devlet görevi haline getirmiş.... aynı yıl derslerde öğrencilerin bu amaca göre ve iyi yetişmeleri için” bir ferman çıkarılmış ve medreselere dağıtılmıştır. “1537 fermanı ile başlayan sıkı dinsel kovuşturmalar, halk için dayanılmaz baskıya dönüşmüş, 1548'de Ebus-**

suud'un şeyhülislamlığa getirilmesi toplum hayatını dinsel baskı ile düzene sokma görüşü kanunlaşmış"tır. (5/a, C.2, S.466-467) Şu notu da düşelim: Burada geçen "vaiz" dinsel öğüt ve bilgiler veren din görevlisidir. Kadı ve müderris olan Şair SABİT (1650?-1712)'in vaizleri yerdiği şu dizeleri bunlar hakkında bir fikir verebilir:: "Sana her mecliste söyleyirim sen müzlem olmazsın (gerekmezsin) / Değil kürsiye vaiz arşa çıksan adem olamazsın."

AKDAĞ, dinsel görevlerin etkin olarak yerine getirilmesi için toplumun buna zorlanması ile mektep ve medreselerde yoğun bir din eğitimi verilmesinin bir işe yaramadığına işaret ederek "...öğreticilerin mahkeme kayıtlarını dolduran türlü ahlaksızlıkları yapmalarına, büyük çoğunluğu günah-sevap konusu üzerinde toplanmış bulunan, yani daha ziyade dinsel ahlak verme amacı güden medrese derslerinin engel olucu hiç bir olumlu etki yapmamış olması çok ilgi çekici bir konudur" diyen yazar devamla, "medrese öğrencilerinin çok sayıdaki ahlakdışı eylemleri"ne birçok örnek verir. (5/b, S.147-150)

Yine AKDAĞ'ın kaynaklardan aktardığı bazı olaylar özetle şöyledir: "rezillik derecesine varmış zevk ve eğlencelerini zenginlerden bol bol aldıkları paralar ve halka ödettikleri salgınlarla sağlayan isyancı medrese gençliğinin gözden uzak yerlerde 'medreseler' kurdukları, buralarda müderrislerin de bulunduğu, öğrencilerin üçer beşer kişilik gruplar halinde zaman zaman müderrislerin yanında kaldıkları, sancakbeylerinin buralara yaptıkları baskınlar da hiç öğrenci yakalayamadıkları, öğrencilerin baskınları önceden öğrendikleri, yakalananlar olsa bile bunları da kadıların serbest bıraktıkları" (5/b, S.160-177) "Sivrihisar medrese öğrencilerinin 1573'te düzenledikleri hareketleri, Müderris Resul Fakih'in yönettiği... müderris ve öğrencilerin güvenlik güçlerine saldırdıkları, bir çok askeri yaraladıkları, birini öldürdükleri, birçoklarının Sivrihisar Kadısı'na sığındığı..." (5/b, S.179) medrese öğrencilerinin zaman zaman ve kimi hocaları ile birlikte buna benzer kanlı, ahlak dışı her tür saldırı, tecavüz ve yağmalarla halkı canından bezdirdiği uzun uzun anlatılmaktadır.

Bu bir kaç örnek bile Osmanlı eğitiminin çürük ve gerici yapısını ortaya koymaya yeter. Amacımız, geçmişi kötülemek değil, taklit ve çökmüşün izinden giderek yalnızca ısrarın tehlikeli bir çıkmaz olduğunu göstermektir. Akla ve bilime boşvermek, bağınazlıkta ısrar, olsa olsa "cahilleri okumuşlardan çok seven"-lerin, sarıklı cübbeli rektörlerin, fesli hadsiz ve kifayetsizlerle bunların sırtını sıvazlayanların yoludur. Onların, eğitimde ulusal ve evrensel ölçütlerden uzak ve karanlık bir çukurda yaşadıklarını görmelerini beklemek ise saflık olur. Çünkü onlar, kendileri gibi, sorgulamayan, körükörüne biat eden, tebaa-kul olmayı kabullenmiş, üretmeyen, akıl ve bilimden uzak pasif insanlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Çünkü onlar, "dünkü güneşle bugünkü çamaşırları kurutma"ya uğraşmaktadır. Asıl önemlisi geleceğimizi tehdit eden bu gerici saldırı ve saplantı karşısında gerçek bilim insanlarının susturulması ve suskunluğudur...

Notlar/Kaynaklar:

- 1.Yahya AKYÜZ, *Türk Eğitim Tarihi*, PEGEM, 2008
- 2.İlhan TEKELİ-Selim İLKİN, *Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü*, Türk Tarih Kurumu, 1999
- 3.İ.Hakkı UZUNÇARŞILI, *Osmanlı Devleti'nin İlmiye Teşkilatı*, Türk Tarih Kurumu, 1988
- 4.Halil İNALCIK, *Devlet-i Aliyye, C.II, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları*, 2014
- 5.Mustafa AKDAĞ, a. *Türkiye'nin İktisadi ve İctimai Tarihi, C.I, II, Cem Yayınevi*, 1974 ; b. *Türk Halkının Dirlik ve Düzenlik Kavgası, Celali İsyanları*,Yapı Kredi Yayınları, 2017

Frankenstein Romanına Eleştirel Pedagojik Bir Yaklaşım

Mehmet Eren Erdoğan

“Bir lise öğrencisinin üniversiteye gidebilmesi için alması gereken derslerden tutun, tarihsel bir olayda, bir disiplin sorununa, burs konusunda ve daha nicesinde: ‘Bu gerçekten doğru bir yaklaşım mı yoksa konuya kendi önyargılarım mı yansıyor ya da başkalarının benden talep ettiği şeye silik bir şekilde uyum mu sağlıyorum acaba?’ diye bir kez bile dönüp kendimize sormadan ve farkında olmaksızın, hislerimizin karar verme mekanizmamıza hakim olmasına izin veriyoruz.”¹

İlk kez 1818’de basılan Mary Shelley’in “Frankenstein ya da Modern Prometheus” isimli bilim kurgu romanı, günümüze uzanan süreçte yarattığı etkiyi hala korumaktadır. Bunun önemli sebeplerinden biri, romanın okurlarına sunduğu temaya farklı bakış açılarından yaklaşılabiliyor olmasıdır. Bu yazıda Frankenstein’in öyküsü Eleştirel Pedagoji (EP) kuramının bakış açısı referans alınarak, genel edebiyat eleştirilerinden farklı bir ışık altında incelenmiştir. Romanın kısa bir özeti ve onu takiben Eleştirel Pedagoji kuramının kabaca bir tasviri yapıldıktan sonra, uygun bulunan eşleştirmeler eşliğinde bir yapı-söküm ve tekrar inşa çabasına girişilecektir.

Roman oldukça azimli ve bir o kadar da atılgan genç bir doktor olan Frankenstein’in hayata ve doğaya dair keşifler yaptığı, bir yandan da yetişkinliğe erdiği bir zaman aralığında geçer. Frankenstein “yoğun bir özgüven, saldırganlık, gösterişçilik, kendine düşkünlük ve başkalarının gereksinimlerine saygısızlık”² gibi sıfatlarla

¹ Jersild Arthur. *When Teachers Face Themselves*, (1955), s.86

² Wink, P. (1991). Two faces of narcissism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(4), 590–597.

örtüşen davranış ve tutum biçimlerine kapılarak kendi yüceliğini kanıtlayacak birtakım deneylere girişir ve ölü bir bedene can vermeyi dener. Deneyler başarılı olur, fakat sonuç Frankenstein’in pek hoşuna gitmez ve narsisist bir kibirle yaratığı “canavar” olarak tanımlar. Yaratık, canavar olarak tanımlanmış olmanın verdiği acıyla Frankenstein’in kaderi üzerinde yoğun ve acı dolu etkiler bırakır. İntikam duygusuyla Frankenstein’in değer verdiği insanları teker teker öldürür ve Frankenstein, yaratığa karşı hissettiği kabulsüzlüğü sürdürerek bu karanlık kaderi kendisi de perçinler.

Bu yazının amacı, Frankenstein ve yaratığın birbirine düğümlenmiş kaderlerini eğitim temelli bir kuram olan EP’nin bakış açısıyla ele almaktır. EP kuramı, Francisco Ferrer’in 20. yüzyılın ilk yılında başlayan ve sekiz yıl süren kapsamlı bir alan çalışması esnasında şekillenmeye başlamıştır. Bahsedilen çalışma, dönemin İspanya’ında var olan modern okul kavramının sıkı bir eleştirisini içermektedir. Sosyal bilimlerde eleştirel kuramlar, genellikle Marksist kuramla ilişkilendirilir. Bu durum, EP’yi yıkıntılarında tekrar inşa eden, dünya çapında bilinirliğe erişmesini sağlayan ve birçok insana ilham kaynağı olmuş bir eğitimci olan Paulo Freire için de geçerlidir. Fakat Freire’de eleştirel düşünce Marksizmin bir adım önünde yer alır. Kendisi 1988³ yılında katıldığı bir görüşmede şöyle der: “Eleştirel düşünce illa ki Marksist olmak zorunda değildir, fakat Marks eleştirel düşünce için önemli bir köşe taşıdır ve ben de bu köşeden dönenlerdenim.” Marksist bakış açısıyla eleştirelilik, dünyayı ve halihazırda kurulu bağintılarını birimlerine ayırma ve bu birimleri bir yandan öznel, diğer yandan da nesnel olduğu savunulan kuramlarla mercek altına almak demektir. Böylece eğitimin amacı, analiz odaklı düşünce geliştirmek haline gelir⁴. EP’nin eleştirel kısmı, bu ekolden doğar.

Pedagoji ise bu bakış açısının uygulanma noktasında devreye girer. Bahsedilen yaklaşımı okul

³ Grion, V., De Mattos, C. An Unpublished Interview With Paulo Freire: Radical Pedagogy & Social Transformation (2017). *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, s.13

⁴ Barrow, R. (1981) *The Philosophy of Schooling*

sistemlerince destekleme ve pekiştirme eylemlerinin bütününe EP denebilir. Bu süreç öğretmenden okula, müfredattan eğitim sistemine, kültürden siyasi yapıya kadar birçok değişkenle bağlantılıdır. Ana hedef öğrenciyeye kendi düşüncelerini ve kendi gerçekliğini yaratabileceği özgür bir öğrenme ortamı yaratmaktır. Böyle bir ortamda öğretmen, hiyerarşik bir düzen içinde öğrencilere doğrudan bilgi aktaran bir aktör olamaz. Eğitim sürecinde rol alan her birimin birbiriyle diyalog içerisinde olduğu, önyargı ve kibrin yerini insan olmaktan doğan bir eşitliğin aldığı bir gerçeklik yaratılır. Ranciere⁵, bu eşitliği şöyle tanımlar: “[Öğretmenle iletişiminiz] Sizi sınavdan geçiren birine değil, sizinle konuşan birine cevap verir gibi, yani eşitlik sancağı altında [olmalı].” Yine Freire, kuramın temel başvuru eseri olarak ifade edilebilecek *Ezilenlerin Pedagojisi* (1968) adlı kitabında sevgi, alçakgönüllülük, inanç, güven ve umut içermediği müddetçe diyalogun var olamayacağını vurgular. O halde EP, diyalog temelli, özgürleşme odaklı, eşitlikçi ve insancıl değerlerle hareket eder denilebilir. Kibir, önyargı ve diyalog eksikliği olan herhangi bir durumda özgürleşme odaklı bir eğitimden söz edilemez, çünkü bu yaklaşım öğrenciyeye bağımsız bir özne olarak değil, hayatta ilgili tasarımlarının bir nesnesi olarak algılar. Çocuğa söz hakkı tanımadan onu gösterdiği davranışlara karşı fiziksel veya psikolojik şiddet uygulayarak onun şahsına münhasır tepkileri engellenir; bu durumda çocuk sessiz kalmayı doğru bulmaya başlar ve bu durum onun gelecekteki kişilik gelişimini zor durumda bırakır⁶.

Frankenstein’in yaratıkla ilişkisi incelendiğinde, roman boyunca bu tarz bir ilişki biçimi gözlenir. Bunun en önemli sebebi, yukarıda belirtildiği gibi Frankenstein’in büyülenme-gösterişçi tipte, gerçeklerle çatışan bir narsisist olmasıdır. Şöyle der Frankenstein: “Benden engin bir ihtişamın kuruntuları yerine pek az değeri olan gerçekleri koymam isteniyordu.” (s.61).⁷ Bu noktada şu gerçeği vurgulamamız

⁵ Ranciere, J. *Cahil Hoca*, (1987), s.18

⁶ Miller, A. *Başlangıçta Eğitim Vardı*, (1980)

⁷ Yazının bundan sonraki kısımlarında kullanılan alıntılar Can yayınları Duygu Akın’ın 2012 çevirisinden alınmıştır.

gerekir: Bireyler, gençlik dönemlerinde egolarının zedelendiği senaryolarda narsisistik davranışlar sergileyebilirler, ancak bunun dönemsel ve normal olabileceği unutulmamalıdır⁸. Hastalıklı olan durum, bu tutumun istikrarlı bir şekilde tekrar etmesidir: “Bunca şey gerçekleştirildi şimdiye kadar... Bense fazlasını, çok daha fazlasını başaracağım. Benden önce bırakılan izleri takip ederek yepyeni bir yol açacak, bilinmeyen güçleri araştırarak ve yaratılışın en derin sırlarını dünyanın gözleri önüne sereceğim.” (S.62). Bu doğrultuda yürüttüğü çalışmalar meyvesini verince büyülenme benliği bu kez hiçbir sansüre uğramadan, şu cümlelerle açığa çıkar:

“Yaşam ve ölüm bana her şeyden önce, aşmam gereken hayali bir sınır gibi görünüyordu. Sonra da karanlık dünyamıza bir ışık seli yağdıracaktım. Yepyeni bir tür beni yaratıcısı ve kaynağı olarak belleyecek ve saygı gösterecekti. Birçok mutlu ve mükemmel yaratık varlıklarını bana borçlu olacaktı. Hiçbir baba çocuklarının minnetini, benim bu varlıklarını hak ettiğim gibi hak edemeyecekti.” (S.69).

Karanlık dünyaya ışık seli gibi yağma hayali, saygı açlığı duyma, kendisine olduğunu bilen aciz varlıklar arzulama ve kendini yaratıcı bir baba olarak konumlandırma gibi görkemli imgelerle ve isteklerle bezeli bu satırlar, hem yaratım süresince ortaya çıkan yaratıktan peşin hükümlü beklentilerinin, hem de kendi yücelik yanılgısının açığa çıktığına işaret eder. Bu durumda Frankenstein, yarattığı şeyin özgür bir iradesi olmasına izin vermemektedir. Ona nesne muamelesi yaparak, ürününün nasıl olması gerektiğine dair kararını çoktan vermiştir. Aynı tema, öğretmenin öğrencilerine eksik birer varlıkmiş gibi yaklaştığı ve bu peşin hükümden yola çıkarak onları yüce bilgisi ve benliği ile “aydınlattığı (!)” eğitim modelinde de gözlemlenir⁹. Bu modelde öğrencilerin kişilik sahibi olma ve diyalog kurabilme fırsatları, değişmez ve mutlak doğru olduğu hükmedilen “öğretmenin bilgi birikimi” aracılığıyla ellerinden alınır.

⁸ Maciantowicz, O., Zajenkowski, M. & Thomaes, S.

Vulnerable and grandiose narcissism in adolescence: Associations with anger and hostility. *Curr Psychol* (2019).

⁹ Freire, P. *Ezilenlerin Pedagojisi*, (1968)

Öğretmen bu bilgi birikimi ile sınıfın mutlak hükümdarıdır ve başka bir senaryonun var olmasına olanak yoktur. Öğrenciler birikimin devredileceği birer nesnedir: Bu bilgiye sahip olmadıkları varsayılır ve öğretmen kendilerine bu lütfu bahşetmeden bahsedilen bilgiye erişim açısından aciz olarak algılanırlar. Kendi benliğini inşa etmesine izin verilmeyen canavar ile öğretmenin bilgi birikiminin hükümlüğü altındaki öğrenci, bahşedilecek olanı bekleme açısından kader ortağıdır. Nitekim yarattığın ortaya çıkış sürecinde Frankenstein şöyle der: "... ilk kez, bir yaratıcının yarattığı şeye karşı üstlendiği yükümlülükleri hissettim ve zulmünden şikayet etmeden önce ona mutluluk *bahşetmem* gerektiğini anladım" (s.127, italik bana aittir).

Öykünün devamında azimle çalışan Frankenstein, yarattığını tamamlamayı başarır. Oldukça zorlu ve yoğun geçen bir sürecin ardından, çoktan karar verdiği ölçütlere uygun bir eserin onu beklediğini varsayar. Fakat bu hummalı sürecin bitiminde aldığı sonuç beklentisiyle uyumlu olmaz. EP açısından değerlendirildiğinde öykünün en önemli açmazı tam bu anda gerçekleşir: Halihazırda bir nesne olarak tasavvur ettiği yaratık hareket etmeye başladığında Frankenstein O'nun yoğun bir tiksinti ile karşılaşır:

"Cansız bir bedene can aşılatabilmek için neredeyse iki yıl boyunca durmaksızın çalışmıştım. Sırf bu yüzden dinlenmekten ve sağlıktan mahrum kalmıştım. Bunu gerçekleştirmeyi, *alçakgönüllüğü fazlasıyla aşan* bir tutkuyla istemişim. Oysa şimdi her şey bitmiş, hayalin tüm güzelliği yitip gitmişti. Kalbim donuk bir dehşet ve tiksintiyle dolmuştu." (S.74, italik bana aittir).

Frankenstein'in yaratığa bu denli tiksinti ile yaklaşmasının nedeni ne olabilir? Romanın ilerleyen bölümlerinde yaratığın dış görünüşünün insanlar tarafından itici bulunduğu belirtilmekle beraber, bu tür insanlara takındığımız kibirli ve peşin hükümlü tavırlar aynı zamanda bizim yansıtmalarımız değil midir? Öyle görünüyor ki Frankenstein'in nesne olarak hayal ettiği varlığın nesne olmadığını anladığında düştüğü dehşet, tiksinti olarak yaratığa yansımıştır. Yaratığı

canavar olarak ilan eder ve O'nun tek bir kelime bile sarf etmesine izin vermeden kaçıp uzaklaşır. Canavarı dinlemeden, ona bir "şey" gibi davranır. "Ezenler için 'insani varlık' sadece kendileridir, öteki insanlar 'şeyler'dir."¹⁰

Frankenstein'in tavrı öğretmen-öğrenci ilişkisi için de bir tehlikedir. Alice Miller, eğitimciye ait birtakım taleplerin öğrenci ile arasında oluşabilecek empatiye mani olduğuna ve ortak bir öğrenim deneyimini engellediğine dikkat çeker. Miller'a göre eğitmen çocuğu kendi istediği kailplara sokmaya çalışıp birtakım kutsal amaçlar doğrultusunda ona şekil vermeye çalıştığında, çocuğun kendilik hakkını elinden alarak ortak öğrenim hayalini yerle bir eder. Bu durumun sadece çocukla eğitmen arasında değil, birçok ilişki biçiminde de gözlemlenebileceğinin de altını çizer¹¹. Freire ise kural koyma dediğimiz şeyin aslında kural koyanların diğerlerine bir seçimin dayatması anlamına geldiğini ve böyle bir durumda kural koyanlarla kurala biat etmek zorunda olanların bilincinin birbirine uyumlandığını söyler¹². Bu uyumlanma, eğitimdeki kuralların öğrencilerin özgür düşünce üretme-yişine sebebiyet verir. Nitekim "doğru bilgi budur" dediğinde, "yanlış" bilgi için hareket alanı kalmamaktadır. Bu yaklaşımın kökeninde, öğretmen ve öğrenci arasında bariz bir eşitsizlik olduğu varsayımı yatar. Kimisi bu eşitsizliği bir çeşit "bilgi uçurumu" olarak yorumlayıp bu sistemi meşru kabul ederken, kimisi ise insanlar arasında bulunan bilgi farklılıklarının bir hiyerarşi oluşturmayacağını savunur. EP savunucuları ikinci grupta yer alır. EP savunucuları, bilgi, statü ve hiyerarşi gibi kültürel olguların eğitimce pekiştirilmesi yerine, eğitimi, bu kültürel olguların temelinde yatan anlamların idrak edilmesi olarak görür. Bu durum, Freire tarafından "sözcükleri değil, dünyayı okumak" olarak özetlenir. Dünyanın okunması ise değişimin hüküm sürdüğü, tek bir nesnel doğrunun olmadığı, kişinin önce kendi değerlerinin farkına vardığı ve bu kendilik algısıyla dünyayı ele aldığı, diyalogun temel aktör olduğu bir süreçtir. Klasik eğitim modelinde veya mitinglerde

¹⁰ A.g.e... s.41

¹¹ Miller, A. *Başlangıçta Eğitim Vardı*, (1980)

¹² A.g.e...

gözlemlenen tiradlar ve monologların yerini, tarafların birbiriyle eşit bir düzlemde var olduğu diyaloglar alır. Diyaloga bu denli vurgu yapılmasının sebebi, diyalog içinde tarafların her birinin birer özne olmasıdır. Diyalog eşitlik gerektiriyorsa, Frankenstein'in canavarla ilk karşılaştığında canavarın tek bir kelime sarf etmesine izin vermeden kaçıp uzaklaşması, biraz daha anlam kazanır, zira Ranciere'e göre "Eşitsizlik tutkusu, eşitliğin istediği sonsuz çalışma karşısında gösterilen tembelliktir, akıl sahibi bir varlığın kendine borçlu olduğu şey karşısında duyduğu korkudur."¹³ Aynı zamanda Freire ekler: "İnsanlar yüzleşmekten kaçındıklarında esnekliklerini yitirirler ve ötekilere nesne muamelesi yaparlar. Hayatı beslemek yerine hayatı öldürürler; hayat arayışı yerine hayattan kaçarlar; tamamıyla ezenlerin özellikleridir bunlar."¹⁴

Yaratığın bakış açısına gelirse, Frankenstein'in tavrının kendisinde yarattığı korkuyu şu şekilde dile getirir: "Büyük korku içindeyim çünkü kabul görmezsem, sonsuza kadar yalnızlığa mahkum olacağım." (S.164). Nitekim öğretmenlerin üstün bir konumda olup bilgiyi öğrenciye taşıdığı bir sistemde, öğretmen olmaksızın öğrenciler de korku içerisindedirler. Nihayetinde bilgiye kendi başlarına erişim yöntemi onlara hiç sunulmamış, sorun çözme yeteneği kazandırılmamıştır. Bu kalıplaştırıcı durum, öğrencinin kişisel fikir üretme özgürlüğünü geliştirmesine engel olur. Bu ise özgürlük talep eden bir senaryoda, mesela öğretmensiz bir bilgi veya çözüm üretme durumunda bilinmezlikten doğan bir korkuya neden olur. Oysa öğretmen öğrencinin tökezlediği noktalarda "Devam et." diyen biri olarak nitelendirir¹⁵. Bu haliyle öğretmenin öğretim eylemi aynı zamanda öğrenciye yalnız olmadığını hissettiren eylemdir. Öğrenci yalnızlığı ve reddedilmeyi derin bir hüznün ve öfkeyle karşılasa da zaman içinde bu öfke dışarıya değil, içeriye yansıtılır: Korku ve çözümsüzlüğün suçlusu olsa olsa kendisidir. Canavarın kendi yolculuğunda sadece basit bir cevap, bir diyalog, kabul ve hürmet

¹³ Ranciere, J. *Cahil Hoca*, (1987), s.82

¹⁴ A.g.e... s.120

¹⁵ Ranciere, J. *Cahil Hoca*, (1987)

için sorduğu sorular, derin bir sessizlik ile yanıtlanmıştır. "Halkı aptallaştıran öğrenimsizlik değil, zekasının aşağı olduğuna duyduğu inançtır."¹⁶

Sonuç olarak, klasikleşmiş bir edebiyat metni olan Mary Shelley'in Frankenstein romanı, EP kuramı tarafından yoğun bir şekilde ele alınan diyalog eksikliği ve eşitsizliğin dinamiklerine yönelik ipuçları veren bir eserdir. Romanda Frankenstein'in kendi yarattığı "canavar (!)" ile kurduğu nesne ilişkisini tanımlarken kullanılan ifadeler öğretmenler ve edebiyat yorumcuları için ilham verici ipuçları içermektedir. Bu ipuçları eğitimle ve insan olmakla ilgili sessizce fakat ısrarla çözüm bekleyen bazı sorunları anlamamıza yardımcı olabilir.

Kaynakça

- Barrow, R. (1981) *The Philosophy of Schooling*
 Freire, P. *Ezilenlerin Pedagojisi*, (1968)
 Grion, V., De Mattos, C. An Unpublished Interview With Paulo Freire: Radical Pedagogy & Social Transformation (2017). *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, s.13
 Jersild Arthur. *When Teachers Face Themselves*, (1955),
 Maciantowicz, O., Zajenkowski, M. & Thomaes, S. Vulnerable and grandiose narcissism in adolescence: Associations with anger and hostility. *Curr Psychol* (2019).
 Miller, A. *Başlangıçta Eğitim Vardı*, (1980)
 Ranciere, J. *Cahil Hoca*, (1987)
 Wink, P. (1991). Two faces of narcissism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(4)

¹⁶ Ranciere, J. *Cahil Hoca*, (1987) s.45

Söylem Çözümlemesi ve Eğitim Eşitsizliklerinin Normalleştirilmesi

Önder Yılmaz¹

Mevcut dünya düzeninde eşitsizlikleri düzenleyen ve sürdürülebilir kılan birçok değişken mevcut; servet, miras, sermaye, doğduğunuz aile ya da doğmadığımız ülke... Eğitim, bu eşitsizlikleri bir nebze de olsa sınırlandırma kapasitesine sahip en önemli süreç aslında.

Milli Eğitim Bakanının ince, nazik, naif ve mütevazî söylemlerinin tamamen dışında ve belki freudyen bir deyimle “bilinçaltında ya da bilinçdışında” temel bir paradigma yattığını öne sürebiliriz. En azından bu yazının savı böyle bir düşünce sistemine sahip olduğu yönündedir. Paradigmalar, insanların düşünüş ve algılayış biçimlerini belirleyen ana, temel, kalıp düşünce yargılarıdır. Çok nadir olarak ve büyük bir mücadelede sonucunda değişmekle birlikte, yetişkin bir insanın paradigması onun dünyayı algılamasına, yorumlamasına ve iç dünyasını ifade etmesine olanak sağlar. Ya da tam tersine bu söylediklerimizi olanaksızlaştırır.

Kalıp düşünce ya da paradigma veya düşünce şemalarımızın, adı her ne olursa olsun, temeli küçüklükte, yetişme biçimimizde atılır, içine doğduğumuz kültürden ve eğitim sisteminden çok etkilenir. Kimi paradigmalar zaman içinde değişse, gelişse ve sayısı artsa da düşüncelerimiz temeli atılan doğrultuda gelişir. Çoğu durumda eğitim sistemleri “belirli bir düşüncenin yerleşmesini sağlamak” görevini üstlenir.

3 yaşındaki bir çocuğun, insanları “iyi ve kötü” olarak ikiye ayıran bir paradigması olması normalken, örneğin 30 yaşındaki bir yetişkinin hala insanları “iyi ve kötü” olarak ikiye ayıran

¹ Öğretmen

bir paradigmaya sahip olması onu patolojik bir duruma sürükleyebilir: Daracık bir dünyanın içinde hapsolmuştur ve katı yargılarının içinde acımasız bir mahkûmiyet içindedir.

Eğitim sisteminin geçelim içeriğini, işleyişi bile bireyin, yakın ve uzak çevresini anlamaya yarayan “temel-kalıp” düşüncelerin yerleşmesine hizmet eder. Eğitim sistemi bir süzgeç işlevi görerek, gelen mesajları anlamamıza yardımcı olduğu kadar vereceğimiz mesajları da ince ince kodlar. Dünyayı algılama ve tavır geliştirme açısından “ölçme ve değerlendirme” sisteminiz de çok belirleyici olabilir. Seçmeye dayalı sınav sistemi, elemeye dayalı bir sistemdir yani yarışmacıdır, doğal olarak dayanışmayı değil rekabeti öne çıkarır. Böylece, sınavda seçilmek için çalışan çocuk, daha başında başarılı-başarısız, yetenekli-yeteneksiz, zeki-zeki değil ve benzeri birçok sınıflandırmaya maruz kalır. Böylece rekabetin dayanılmaz çemberi içinde kendini buluverir; amacı kazanmak, sınıfta birlikte ders dinlediği arkadaşını geçmektir.

Konu insan değil de siyaset, kültür, sanat olduğunda da durum aynıdır; olguları, olayları ya da kişileri iki paradigmalı değerlendirme, romantizmin betimlediği iyi ve kötü savaşımının çok daha ötesinde acımasız sonuçlar ortaya çıkarır. Dünya tarihine adını yazdırmış kimi liderlerin, özellikle çıkmazlar içindeki toplumları sürüklemelerindeki retorik gücünü, kimi zaman da işte bu iki paradigmalı düşünce biçimleri onlara vermiştir...



Cihazı olmayan 1,5 milyon çocuk var. Nereden biliyoruz? EBA'ya kimler giriyor, kimler ne yapıyor. Bunların hepsini belirliyoruz. Cihaz temini anlamında da çalışmalarımız var. EBA destek noktaları kuruyoruz. (29 Ağustos 2020)

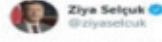
İki paradigmalı yani iyi-kötü ya da doğru-yanlış veya bizden-öteki; bu değerlendirme biçimi, tutucu-muhafazakar-milliyetçi bir birey için de bir çok anlamı barındırabilir: Kendisinin, bir yurttaş olarak toplumsal konumuna zarar veriyor olmasına rağmen serbest piyasa ekonomisini savunan bir politikacı, sınıf kullandığı milliyetçi-muhafazakar söylemleri nedeniyle savunulur olacaktır. Öte yanda, niteliği solcu diye, dar gelirli insanların çıkarlarını savunan bir başka siyasinin söyledikleri de karşı çıkılacak siyaset haline gelebilecektir. Bu durum algıyı şekillendiren temeldeki düşüncelerimiz, kalıp yargılarımız kadar hakim olan hegemonyanın manipülasyonu da ilişkili olabilir.

Ancak bu konu çok daha kapsamlı bir yazının konusu olabilir...

Birazdan girişeceğimiz söylem analizi, her ne kadar yalnızca iki paradigmalı düşünce biçimine yönelik bir çözümleme olmayacak olsa da, dünyaya bakış açımızı oluşturan temel değerlerin bir uzantısının, nasıl olup da dışarıya sızıverdiğini anlamamıza yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Bir başka deyişle, hayatı anlamlandırmamıza zemin hazırlayan kalıp düşüncelerimiz, aslında hiç olmaması gereken noktalarda demeçlerimize yansıdığı bizi tüm naifliğimize ve nezaketimize rağmen ele verebilmektedir. Peter Drucker'ın söylediği gibi "İletişimde en önemli şey, söylenmeyi duymaktır."

Söylem Değerlendirmesi 1:

Üstteki görsel Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk'un kendi sosyal medya hesabından yayınlanmış bir fotoğraf ve kendi ifadelerini içeriyor. Paylaşım, yine sosyal medyada birçok eleştiriye de maruz kalmıştı. Bakanın paylaşımı çok önemli bir çelişki barındırıyor: Doğru eylem, okulu tarladaki çocuğa götürmek değil, tarladaki çocuğu okula götürmektir. Kaldı ki okul, tarladaki çocuğa gitmiş de değildir. Aslında görselde çocuk işçiliği, yoksulluk, sınıfsal farklılık, çocukluğun çalınması, eğitim kurumlarının yetersizliği, eşitsizlik ve benzerleri var. Bir Milli Eğitim Bakanının tüm bu sorunları



Geçtiğimiz pazar günü mevsimlik işçilerin çocuklarıyla tarladaydım. Yaz tatili kitaplarını, bir salkım domatesle takas ettik. :)

Öğretmenlerimizden, müdürlerimizden bir ricam var: Yolunuzu tarlalara düşürün bu yaz. Çocuklara kitabını verin, sohbetinizi verin lütfen...



tek başına hem de göreve geldikten sonraki iki yıl içerisinde çözmesini beklemek zaten büyük bir acımasızlık olur. Kaldı ki tartışmamız bunu içermemektedir. Ziya Selçuk'un bu sempatik sözlerine ve sıcak görüntüsüne rağmen ortada çok ciddi bir gariplik var: Oynaması, özgürce kendisini gerçekleştirmesi gereken bir "çocuk" tarlada ne işi olduğu sorgulanması gerekirken, görsel bunu inkâr ediyor. İnkâr ediyor ama bunların hiçbirine ama hiçbirine itirazı olmayan kişinin Milli Eğitim Bakanı olması ise başkaca söyleyecek söz bırakmıyor.

Söylem Değerlendirmesi 2:

Konunun "ailelerinin yanında tarlada vakit geçiren öğrenciler" olmadığını biliyoruz. Çünkü hem aileler ve hem de çocuklar tarlada vakit geçirmiyor, çok düşük ücretlerle çalışıyorlar. Buradaki konu EBA Mobil Destek Aracı. Aracın varlığı, tarlada internet olmadığı anlamına geliyor. Araç orada kalıcı olmadığına göre, "ailele-



"EBA Mobil Destek Aracı" Siverek Yollarında

Şanlıurfa'da hafta sonu tatilinde ailelerinin yanında tarlada vakit geçiren öğrenciler için EBA Mobil Destek Aracı hizmet veriyor.

Haber bit.ly/3hWYwU1



rinin yanında tarlada vakit geçiren öğrenciler” internete ancak “araç” orada olduğu müddetçe girebilecek, 1 saat, 2 saat, 3 saat... Aracın orada olması tek bir varsayıma dayanıyor; bahsi geçen öğrencilerin yanlarında dizüstü bilgisayarları, tabletleri ya da telefonlarının var olması... Ama en acımasız gerçeği dışlıyor: O da çocukların tarlada, ailelerin yanında vakit geçirmek amacıyla değil, çalışmak için bulunma ihtimalleri...

Söylem Değerlendirmesi 3

Eğitime 16 Mart 2020’de Pandemi nedeniyle ara verildiğinde, o eğitim-öğretim yılının sonuna kadar sürecin bu şekilde tamamlanacağını kestirmek zor olabilir. Ancak 29 Ağustos 2020 gibi bir tarih “uzaktan eğitimin” bir müddet daha devam edeceğinin bilindiği bir tarihtir. Bu tarihte Milli Eğitim Bakanı, 1,5 milyon çocuğun

eğitime erişemediğini² söylüyor. Muhtemelen bu tespiti yapabilmek için en son Haziran 2020 verilerini kullanıyor. Eylül ayında uzaktan da olsa eğitimin başlayacağı gizli bir bilgi değil. Bakan sorunu tespit ettiğini belirtiyor ama çözmediğini itiraf ediyor.³ Erişimi olmayan öğrencilerin, hediye edilen kitap setleriyle eğitime devam edeceğini belirtiyor. Ancak, işin en çarpıcı yanı şu; öğretmenleriyle uzaktan eğitim yoluyla yüz yüze eğitim yapan öğrenciler ile kendilerine kitap hediye edilen öğrenciler aynı gün ve saatte okulda aynı sınavlara tabi tutulacak.⁴ Ve kimse, sayıyı biliyorsunuz, uzaktan eğitim olacağını da biliyorsunuz, peki bu kadar ay boyunca erişimi olmayan öğrencilerin erişimi için ne yaptınız, sorusunu sormuyor.

Söylem Değerlendirmesi 4

² Uzaktan eğitime erişemeyen öğrenci sayısını 3 milyon olarak veren başka kaynaklar için Eğitim-İş, Eğitim-Sen, CHP raporlarına bakılabilir.

³ MEB verilerine göre 3 milyon 17 bin öğrencinin evinde internet, 754 bin 429 öğrencinin ise evlerinde televizyon bulunmuyor. Dolayısıyla 1,5 milyon sayısı, uzaktan eğitime hiç erişememiş olan öğrencileri ifade ediyor. Toplam 16 milyon öğrenci göz önüne alındığında öğrencilerin %19’unun evinde internet olmadığı gerçeğiyle yüzleşiyoruz.

⁴ MEB Ziya Selçuk, yine 29 Ağustos’ta verdiği demeçte şunları ifade etmektedir: “Bu dönemde çocuklar ölçme değerlendirme açısından da uzaktan eğitimde gördükleri konularla ilgili sorumluluk sahibi olacaklar.”

Okulların açılması ve devam durumuyla ilgili açıklama 8 Eylül’de yapıldı. Anne-babalar “kronik rahatsızlık” ve “endişe duyduklarını” belirten bir dilekçeyle başvurmaları halinde çocuklarını okula göndermeyebileceklerdi. Okulların hijyenik koşullar açısından tüm gereklilikleri yerine getirdiği inanılıyorsa, bu esnekliğin niye sağladınız? Yok eğer hijyenik koşullar yerine getirilmediyse okulları niye açtınız? Özellikle “endişe” gerekçesinin, esnekliklerin sınırını genişletebilecek bir belirsizlik barındırdığını belirtmek gerekiyor. Belki yeri gelmişken, okul temizliğinden sorumlu çalışan sayısı ile ilgili verileri burada vermek doğru olacaktır. Örgün eğitim kapsamında 54 bin 36 devlet okulu var. 2019 Yılı İdare Faaliyet Raporu’na göre MEB kadrosunda 29 bin 106 yardımcı hizmetler sınıfı çalışanı görev yapıyor. Bu yardımcı hizmetler sınıfı çalışanlarının tamamının okul temizliğiyle ilgili olduğunu varsayarsak, devlet okulu başına yarım (0,5) temizlik çalışanı düştüğünü söyleyebiliriz. Kimi devlet okullarından elbette ki bundan daha fazla temizlik çalışanı oluyor. Ancak bu çalışanların kadro güvencesi olmadığı gibi son derece düşük ücretlere son derece ağır işler yaptıkları gerçeğinin altını çizmek gerekiyor.

Söylem Değerlendirmesi 5

Hiciv, espri, karikatür ya da şaka, otoriter yönetimleri eleştirmenin dolaylı yolu ve insan zekâsının üretimi olarak değerlendirilebilir. Karagöz ve Hacivatın kahvehanelerdeki işlevini Osmanlı otoritesine açılan tarihi gediklerden biri olarak değerlendirmek yanlış olmayacaktır. Mili



Velilerimiz isterlerse öğrenciyi yüz yüze eğitime göndermeme konusunda mazeret beyan edebilirler. Bu durumda öğrencimiz, uzaktan eğitime devam edecek ve devamsız sayılmayacaktır. (8 Eylül)

Eğitim Bakanının “Eba’nın çökmesi” sonucu vermiş olduğu bu demece yönelik, yine sosyal medyada yapılan yorumları da belki bu başlık altında değerlendirebiliriz. Ancak iş hicvin ötesinde bir trajedi; çünkü bu demecin çözümlenmesini gerektirecek hiçbir sansür bulunmuyor.

Son Değerlendirme

Bu yazı, uzaktan eğitim sorunlarının genel değerlendirmesini değil söylemlerin özel çözümlemesini içeriyor. Doğal olarak; eğitime erişim, derslerin 30 dakikaya düşürülmesi, uzaktan eğitime uyum eğitimlerinin yapılmaması, çocukların yaşadığı ergonomik sorunlar, kalabalık sınıflarda “covid-19 mesafe” ayarlaması için sınıfların ikiye bölünmesi, uzaktan eğitime “katılım”, öğretmen açığı, uzaktan eğitimde öğretmenin rolü, özel okullar ile devlet okulları arasındaki eşitsizlik, devlet okullarının kendi içerisindeki eşitsizlik ve benzeri birçok başlığı tartışmaya dahil etmedik. Etmedik ama bu sorunlar hem tartışılmayı ve hem de çözümü bekliyor.



(EBA'daki yoğunluk) Bu bizim için olumlu bir haber çünkü inanılmaz bir talep var. (22 Eylül 2020)

Oysa dünya, her haliyle eşitsizlikler dünyasıdır, bir bakanın bunu değiştirmesi mümkün olmasa bile azaltmaya çalışması en doğru olanıdır. Diyelim ki azaltmaya gücü yetmeyecektir, en azından bu eşitsizlikleri sıradanlaştıran ve hatta onları sevimli hale getiren söylemler, görevin sorumluluklarıyla uyumamaktadır.

Ziya Selçuk’un Bakan olmadan önce bir özel okul zincirine sahip olduğu gerçeği, özel okul-

lara sahip olan bir kişinin devlet okullarını yönetmesi hiç de hafife alınmaması gereken bir başka karşıtlığa-uyumsuzluğa dikkatleri çekmektedir. Kamusal hizmetler, kâr amacı güden hizmetler değildir, ya da, kâr amacı güden hizmetler olmamalıdır. Yöneten aklın, çok kısa bir süre içerisinde kâr amacı güden bir anlayıştan gütmeyen bir anlayışa dönüşebilmesinin olanağı var mıdır, tartışmalıdır. Ama her ne olursa olsun, “içinde rekabet edenlerden biri” olduğunuz sistemi yönetmek meslek etiğiyle ne kadar bağdaşmaktadır, sorgulanmalıdır.

Ancak yazının başında işaret ettiğimiz “temel-kalıp düşünce” konusuna geri dönmemiz gerekiyor. Sahip olduğunuz düşünce sistemi, dünyadan size gelen mesajları damıtarak sizin için anlamlı hale getiriyor. Anlamlandırma, özellikle çağımızın en önemli sorunsalı. Bizim gibi uyarıcı yağmuruna maruz kalan insanlar açısından dikkat edilmesi gereken bir mücadele alanı aynı zamanda. Tezat, mesajı alan kitlenin değil veren bireyin düşünce sistemindeki kodların içinde gizlidir. Bir girizgâh olarak bu yazı, kodların şifrelerini çözmeye yardımcı olmak amacıyla yazılmıştır.

“Fikrî İktidar”sızlığın Dayanılmaz Ağırlığı

Nazım Mutlu¹

Bilindiği gibi insanlık tarihinin köşe noktaları, nedenleri ve sonuçlarıyla benzeşik gerekçeleri olan çatışmalar toplamından oluşuyor. Durum öteden beri bizde de farklı değildir. Çağdaşlaşma atılımları sırasında çatışmaların yaşandığı en sert, en kapsamlı alan da eğitimdir. Bu da doğaldır, çünkü toplumsal sınıflarla onlara özgü öğretilerin siyasal-toplumsal iktidarlarını sağlama durumuna kalıcı duruma getirmelerinin en etkili aracı eğitimdir. Bu bağlamda yakın tarihimizin eğitim alanında yaşanan çatışmalarını özetle anımsayacak olursak; eski-yeni, medrese-mektep, din-bilim, doğu-batı, ilericilik-gericilik, âlim-bilgin... gibi kavramlar aracılığıyla süren derin bir süreçle karşılaşırız.

İktidarsızlığın Nedenleri

Bu kavramlardan oluşan eksenlerde günümüze dek süregelen çatışmaların bizdeki geçmişi 18. yüzyıl başlarına dek uzanır. Ama sıbyan (ilkokul) okullarından rüştiyelere (ortaokul), idadilerden (lise) mektebi âlilere (yüksek okul) dek eğitim alanını kuşatan medrese zihniyetinin egemenliğini yitirmeye başladığı 19. yüzyıl ortalarından bu yana kimi kez örtük biçimde kimi kez açıkça süren inişli çıkışlı çatışmalarla iç içeyiz. Osmanlı'nın son yarım yüzyılında,

¹Emekli Öğretmen

toplumsal çöküşü durdurmak için medrese odaklı geleneksel anlayışa karşı mühendislik okullarının, mahalle mekteplerinin, rüştiye ve idadilerin, darülfünunun (üniversite) seçenек olarak ortaya çıktığını görürüz. Bizde yaklaşık bin yıllık geçmişi olan medrese geleneği, eylemsel (fili) olarak önce 2. Meşrutiyet'le, ardından Cumhuriyet'le sonlandırılmıştır. Ancak konuyla ilgili araştırmalar, medrese odaklı geleneksel eğitim anlayışının çok daha önceleri, 16. yüzyıldan başlayarak önce duraklama, sonra gerileme ve ardından da çöküşe geçtiği görüşünde birleşir. Yine araştırmacılar, işin birçok ayrıntısı bir yana, çöküşe giden sonucu iki ana nedenle açıklarlar: 1. İzlencelerden adım adım felsefe, tıp, fen, hendese, riyaziye gibi akla ve bilime dayalı derslerin çıkarılıp din-inanç ağırlıklı derslerin ağırlık kazanması. 2. Gerek öğretim kadrosu gerekse yönetim düzeyinde liyakatin/niteliğin terk edilmesi. Bu durum, 16. yüzyılın bilimde önde gelen adlarından **Kâtip Çelebi**'nin şu yakınmasında bütün açıklığıyla görülebilir: “*Lâkin nice boş kafalı kimse-ler İslâmîlığın başlangıcında bir maslahat için ortaya konan rivâyet-leri görüp cansız taş gibi -akıllarını kullanmadan- salt taklit ile donup kaldılar. Aslını sorup düşünmeden red ve inkâr eylediler. Felsefe ilimleri diye kötileyip yeri- göğü bilmez câhil iken bilgin geçindiler. Onlar, (...) yere ve göğe bakmayı öküz gibi göz ile bakmak sandılar.*” (Mizan’ül Hak, s. 9)

Kısaca, Batı'daki gelişmelerin aksine medreselerde geçmişin eskiyen bilgileriyle yetinme ve bunları sürekli yineleme yolunun tercih edilmesi nedeniyle bu okullar yalnızca -içeriği tartışmalı- din derslerinin okutulduğu kurumlara dönüşmüştür. Bu durum zamanla öylesine köklü bir geleneğe dönüşür ki medreselerin ıslahı konusunda ciddi çalışmaların yapılmaya başlandığı 2. Meşrutiyet döneminde medrese programlarına Coğrafya, Tarih ve Fen Bilimleri'nin alınabilmesi için bile bu derslerin okutul-

masının şer'î hükümlere uygun olduğuna ilişkin şeyhülislam fetvasına gerek duyulmuştur.

Yakınılan Durum

Gerçek bu iken Cumhuriyet sonrasında öğretisel (ideolojik) besinini Selçuklu-Osmanlı yüzyıllarında arama geleneği oluşturan sağ iktidarların günümüzdeki son temsilcisi, sorunu “medrese-mektep, din-bilim, eski-yeni...” gibi kavramlarla adlandırmasa da eğitim alanındaki çatışma zeminini bu temelde sürekli canlı tutarak karma, bilsimsel, laik, çağdaş eğitimle ilgili kazanımları bütünüyle yok etme peşindedir.



Taşları 2. Dünya Savaşı'nın bitimiyle döşenmeye başlayan ve özellikle 12 Eylül darbesinin yarattığı iklimde hızlanıp AKP iktidarına dek önemli kazanımlar sağlayan Karşıdevrimci çizginin özellikle son 15 yıl içinde sergilediği tutum, artık kılıcını gizleme gereği duymadan bir açık savaşın türlü örnekleriyle önümüzdedir.

Okullarda yaşanan uygulamalardan, farklı düzeylerdeki kimi yöneticilerin demeçlerinden, ders izlenceleri ve kitaplarıyla ilgili zincirleme değişikliklerden, FATİH gibi nerede başlayıp nerede ve nasıl bittiği bilinmeyen türlü tasarımlardan, dinci vakıf ve derneklerle yapılan sözleşme ve onlarla sürdürülen tasarımlardan bu bağlamda verilebilecek sayısız örnek vardır. Ama çokça bilinen bu tür örnekleri sıralamaktansa son 5-6 yıl içinde dillendirilen şu görüşleri yeniden anımsamak, sanırım olguyu açıklamak için yeterlidir.

Şöyle:

“Maalesef eğitimin niteliği konusunda istenilen yerde değiliz. Bilgi temelli ekonomi ile bizi ön saflara taşıyacak eğitimi hedeflemeliyiz.” (R. Tayyip Erdoğan, 18 Eylül 2014, TÜSİAD Toplantısı)

“Bu konudaki (eğitim) tüm hassasiyetlerime, tüm gayretime rağmen maalesef geldiğimiz yer kesinlikle benim arzu ettiğim, hayal ettiğim

yer değildir.” (R. Tayyip Erdoğan, 19 Haziran 2015, TÜRGEV'in 2015 Mezuniyet ve İftar Programı)

“Ülke olarak çok önemli mesafeler kat ettik. Ancak bu süreçte eğitimde ve kültürde hedeflediğimiz noktaya gelemediğimizi üzülenek söylemek istiyorum.” (R. Tayyip Erdoğan, 26 Aralık 2015, Birlik Vakfı 30. Yıl Kutlamaları)

“Biz 14 yıldır, kesintisiz hamdolsun siyasi iktidarız ama hâlâ sosyal ve kültürel iktidarımız konusunda sıkıntılarımız var. Elbette çok sevindirici, ümit verici gelişmeler yaşandı, yaşanıyor.

İmam hatiplere olan ilginin artması, tüm okullarda Kur'an-ı Kerim, Sıyer-i Nebi, Osmanlıca gibi derslerin seçmeli olarak okutulması başlı başına çok güzel şeyler. Bunlar önemli gelişmeler. Bununla birlikte ülkemizin ihtiyacı, milletimizin talebi, bizim hayatımız olan nesillerin yetiştirilmesi konusunda hâlâ pek çok eksikimiz bulunuyor. Dilimizden tarihimize kadar birçok alanda ecdadımıza ve kültürümüze duyulan husumetin ürünü bir yaklaşımla hazırlanmış olan müfredatlar daha yeni yeni değişiyor. Medyadan sinemaya, bilim ve teknolojiye kadar pek çok alanda hâlâ en etkin yerlerde ülkesine ve milletine yabancı zihniyetteki kişilerin, ekiplerin, hiziplerin bulunduğunu biliyorum. Açıkça söylemek gerekirse bu durumdan da büyük üzüntü duyuyorum.”(R. Tayyip Erdoğan, 28 Mayıs 2017, Ensar Vakfı 38. Genel Kurulu)

“Gerçek iktidarın fikri iktidar olduğunu iyi biliyoruz. Tek tek bireylerden başlayarak toplumun tamamına uzanan fikri iktidar yolu zor ve zahmetli bir süreçtir. Kendimi bu konuda mahzun hissediyorum. 18 yılda her alanda tarihi eserlere ve hizmetlere imza attığımızı, ama eğitim ve kültürde arzu ettiğimiz ilerlemeyi sağlayamadığımızı düşünüyorum.”(R. Tayyip Erdoğan, 19 Ekim 2020, İbn Haldun Üniversitesi Külliyesi Açılış Töreni)

Değişmeyen Ezberler

Eğitimde, kültürde kendilerine dek başarılı olunamamasının nedeni bellidir: **“Dilimizden tarihimize kadar birçok alanda ecdadımıza ve kültürümüze duyulan husumetin ürünü bir yaklaşımla hazırlanmış olan müfredatlar...”**

Söylenenlerin daha anlaşılır çevirisi şudur: Dilde Arap alfabesinin terk edilmesi, kültürde medreselerin kapatılması! Böyle bir kesinti yaşanmasaydı, şimdi çok daha ilerilerde olacaktık!

Eğitim, kültür, dil gibi birbirleriyle iç içe yürüyen yapılaradaki dönüşümleri tarihsel gelişiminden koparıp kuru bir düşmanlık duygusuyla görmenin dışavurumudur, yıllardır süren bu tür ezberler. Çünkü henüz Cumhuriyet kurulmadan, 20. yüzyıla girildiğinde medreselerin zaten kendi kendini tükettiğini ya gerçekten görememek ya da görmezlikten gelmektir söz konusu olan. (Çarpıcı bir örnek olması bakımından, sıkça kullanılan şu bilgiyi anımsayalım: XVI. yüzyılda Sahn Medreselerinde müderrislik yapmış ulemânın kaleme aldığı çeşitli alanlara ait toplam 189 yapıttan ancak 20’si pozitif bilimlerle ilgilidir. Toplam yapıt sayısı XVII. yüzyılda 32’ye, XVIII. yüzyılda ise 13’e düşerken aralarında pozitif bilimlerle ilgili olanı bulunmamaktadır.)

Durum yazıda da farklı değildir. 600 yıldır Arap alfabesiyle sürdürülmeye çalışılan yazılı kültürde duvara dayanıldığını, Latin alfabesine doğru gidişin -üstelik İkinci Abdülhamitli yıllarda- başladığını bilmemenin, şayet biliniyorsa konuyu kasıtlı çarpıtmanın, gerçeğin üstünü ısrarla örtme çabasının ürünüdür bu tür yaklaşımlar.

Başından beri ve üstelik yalnız eğitimin doğrudan kendi aktörleriyle değil; Diyanet, valiler, kaymakamlar, genel ve yerel yeşil sermaye temsilcileri, tarikat ve cemaatler gibi birçok destek birimleriyle yüklenildiği halde hâlâ alana egemen olamamanın yarattığı rahatsızlığın itirafıdır dillendirilen. Beklentinin adresiyle ilgili de herhangi bir tereddüde yer olmasa ge-

rek. Çünkü adres, üstteki 28 Mayıs 2017 günlü demecin satır aralarında verilmiştir: **“Elbette çok sevindirici, ümit verici gelişmeler yaşandı, yaşanıyor. İmam hatiplere olan ilginin artması, tüm okullarda Kur’an-ı Kerim, Sıyer-i Nebi, Osmanlıca gibi derslerin seçmeli olarak okutulması başlı başına çok güzel şeyler. Bunlar önemli gelişmeler.”**

Zorunlu Sonuç: “Fikrî İktidarsızlık”

Cumhurbaşkanının söylediğine yeterince kulak verilmezse bu nokta atlanabilir ve söz konusu

başarısızlıktan örneğin uzun süredir üniversitelerimizin ilk 500’lerde yer alamaması, YKS, TEOG gibi ulusal ve PISA, TIMSS gibi uluslararası sınavlarda yaşanan gerilemeler, eğitime erişimde alt ve üst sınıflar arasındaki makasın sürekli açılmasının oluşturduğu çelişki, öğretmen niteliğinde yaşanan düşüş, sistemin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri kazandırma yerine ezberci, sınav odaklı olması gibi topluca eğitimdeki nitel gerilemeler anlaşılabilir. Oysa yakınma konusu olan, bu çerçevede oluşan sonuçlarla ilgili değildir. Yakınma konusu; dokuz koldan yüklenildiği halde eğitimi, kültürel-sanatsal dokuyu siyasal iktidarı kalıcı kılacak içerikte dönüştürememekle ilgilidir. Dahası, yakınılan durum; giydirilmek istenen “siyasal İslam” giysisinin toplumsal tabanda beklenen karşılığı bulamamasıyla, adı ne olursa olsun bütün okulları imam hatipleştirememekle, medreseleştirememekle ilgilidir. Yani bir türlü “fikrî iktidar” olmayı sağlayacak nitel ve nicel dönüşümü sağlayamamakla ilgilidir ki, yanlış da değildir.

Başarısızlığın somut belirtilerini, örneğin sürekli ve her anlamda desteklenen imam hatiplerin üniversiteye girişlerde başarı sıralamasında alt sıralardaki yerinin değişmemesinde, yeni bina ve derslikler eklenmesine karşın son üç dört yıldır bu okullara kayıtların düşmesinde, hatta imam hatip öğrencilerinin din ve inançla



ilgili değer yargılarında yaşanan sarsılmalarda, din-inanç odaklı seçmeli derslerin ancak dayatmalarla uygulanabilmesinde, yöntem bu olunca da genç kitlede iktidar partisine karşı yükselen antipatide vb. görebiliriz.

Siyasal iktidarının 19. yılını sürdüren AKP ya da daha kapsamlı adlandırmayla karşıdevrim kadrosunun var olan yapısı ve konumuyla bilimsel, laik, aydınlanmayı temel alan bir eğitimi amaçlaması ve bu amacında da başarılı olması elbette düşünülemez. Ama aynı yapının kendi beklentilerine uygun bir eğitsel, kültürel ve dolayısıyla düşünsel başarıya ulaşması da düşünülemez, düşünülmemeli. Bunun nedeni de **Efesli Heraklitos**'un 2500 yıl önceki özlü sözündedir: *"Aynı suda iki kez yıkanılmaz!"*

150 yıl önce sıbyan mekteplerinin açılması ileri bir uygulamadır. Ama bugün aynı ad ve içerikle aynı işe kalkışmak gericiliktir, çağdışıdır ve toplumsal karşılığı yoktur. 16. yüzyıl ortalarına dek medreselerin ilerici işlevleri olmuştur; ama bugün bu tür kurumlar ve izlencelerle bugünün insanına, dünyadaki gelişmelere, ülkenin gerek duyduğu katma değere eklenebilecek zerrek katkısı yoktur.

Karşıdevrim iktidarlarının en köktenci ve en sert son temsilcisinin göremediği ya da görmek istemediği budur. Arabayı sürekli yokuşa sürmek, suyu tersine akıtmaya çalışmak...

Olmayacak, Çünkü...

Bu kapsamda yaklaşık yirmi yıldır izlenen yıkım çabalarını görmek gerekmez mi, sorusu akla gelebilir. Elbette gerekir: Yılların birikmiş sorunlarına yenilerinin eklenmesi, bütün eksiklikleri ve yetersizlikleriyle işleyen ağır aksak gidişin durdurulması, sistemsizliğin sisteme dönüştürülmesi, arabanın geri viteste işlenmesi gibi.

Bütün olup bitenlere karşın, "kılavuzu bilim" olmayan iktidar tasarımları (projeleri) tarihsel akışta kısa süreli kazanımlar elde edebilir; ama hiçbir zaman kalıcı başarı sağlayamayacaktır. "Kılavuzu bilim" olmayan iktidar izlencelerinden çağın, toplumun gereksindiği bilimsel, sanatsal, teknolojik ürünler çıkmayacaktır. Yine "kılavuzu bilim" olmayan izlence ve tasarımlarla 20 yıl değil, 100 yıl, 200 yıl siyasal iktidarda

olsanız, örneğin 70 yıllık imam hatip denemeleriyle 7 yıllık ömrü olan bir Köy Enstitüsü başarısına ulaşamayacaksınız. Dün ve bugün olmadığı gibi gelecekte de örneğin hiçbir zaman bir Hasan Âli Yücel'iniz, İsmail Hakkı Tonguç'unuz, hiçbir zaman bir Genco Erkal'ınız, Bedri Rahmi Eyüboğlu'nuz, hiçbir zaman bir Yaşar Kemal'iniz, Fazıl Say'ınız... olmayacak!

Sonuç olarak; dağarcığı, düşünce dünyası şu sözlerde yatan bir "entelektüel" düzey, zorunlu olarak "fıkrî iktidar"sızlığın dayanılmaz ağırlığı altında kıvrılmak durumundadır:

"Dünyanın hiçbir yerinde zorunlu fizik, kimya, matematik dersinin tartışma konusu olduğunu göremezsiniz. Ne hikmetse zorunlu din kültürü ve ahlak bilgisi tartışma konusu olur." (R. Tayyip Erdoğan, 29 Eylül 2014)

"Yıl, 1973 veya 1974. Atatürk Kültür Merkezi de yeni açılmış! Sanatsal gösteri var. Bize de para lazım. Bilet bulamıyorlar. Saat 4'te gidip bilet alıp millete veriyorduk! Ne o? Millet tiyatroya seyredecek. Güzel şey. Bizi ilgilendiriyor da, bizi bilet ilgilendiriyor... Oradan yolunuzu buluyorduk." (Binali Yıldırım, 27 Ocak 2017)

Cumhuriyetin 97. Yılında Bir Fotoğrafın Düşündürdükleri...

Erdal Atıcı*



Cumhuriyetimizi kuran Mustafa Kemal Atatürk, “Cumhuriyet, kimsesizlerin kimsesidir” der, bir konuşmasında. Bu söz, aynı zamanda yeni kurulan Cumhuriyetin izleyeceği yolu da işaret eder.

Cumhuriyetle birlikte; yüzyıllardır okuma olanağı bulamayan köy çocukları ilk kez okul yüzü görür ve okullarına bu fotoğraftaki(*) gibi acınacak halde gelirler. Cumhuriyet onlar için öğretmen demektir, aydınlanma demektir, uygarlık demektir.

Cumhuriyetin ne anlama geldiğini, Cumhuriyete tepeden bakanlar, küçümseyenler, saltanat ve halifelik özlemi içinde olanlar elbette bilemezler... Yakın tarih hakkında iki sayfa bile okumamış olanlar, ise hiç hiç bilemezler...

Peki, kim bilir Cumhuriyetin anlamını?

En başta bu fotoğraftaki çocuklar bilir... Üst baş dökük, yalın ayak... Onlarca kilometrelik yolu yürüyerek kat etmiş ve köy enstitülerine ulaşmış çaresiz çocuklar bilir...

Enstitüye alınmış, orada ilk kez banyo, ilk

kez doğru dürüst sıcak yemek görmüş, **Talip Apaydın’lar, Mahmut Makal’lar, Fakir Baykurt’lar, Mehmet Başaran’lar, Ali Dündar’lar, Dursun Akçam’lar, Abdullah Özkurcu’lar, Adnan Binyazar’lar, Ayşe Baysal’lar, Pakize Türkoğlu’ları, Osman Şahin’ler ve daha nice köy çocuğu** bilir...

Öyle ya, o cumhuriyet olmasaydı hiç biri okuyamayacak, köyde yüzyıllardır ihmal edilmiş bir kitlenin son kuşak torunları olarak yok olup gideceklerdi...

O tepeden baktıkları, beğenmedikleri, burun kıvırdıkları Cumhuriyet, bu çocukları parasız yatılı okullarına aldı, üstlerinden yoksulluk hırkasını çıkarıp, saçındaki biti temizledi. Temiz sular içirdi, karnını doyurdu ve müzikle resimle, işle, sanatla eğitip, kafasını kitapla aydınlattı...

Bu fotoğraf, o çocukların uygarlığa adım attıkları ilk gün çekildi...

Cumhuriyetin devraldığı eğitim mirası işte bu idi. Bu çocuklar gibi milyonlarca çocuk vardı eğitilecek...

Cumhuriyeti iyi anlamak için, Cumhuriyet öncesini iyi bilmek ve nereye doğru yol alındığını

*Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı başkanı

net rakamlarla görmek gerekir! Örneğin, Cumhuriyet ilan edildiğinde, okuryazar oranı neydi? Sonrasında ne oldu?

Osmanlı devletinden Türkiye Cumhuriyetine kalan mirasın özeti şuydu: 40 bin köyün neredeyse tamamı okulsuz ve öğretmensizdi. Eğitim yalnızca saray çevresinin ve büyük şehirde yaşayanların işiydi. Yüzyıllarca ihmal edilen köylerde tarım karasabanla ilkel biçimde yapılıyordu. Uzun süren savaşlarda erkek nüfus kırılmış, köylerde bütün işler kadınların ve yaş-

Öğretim Birliği Yasası, yeni abece, medresele-
rin kaldırılması, karma eğitim, Köy Öğretmenleri
Yasası, Köy Öğretmen Okulları ve Köy Enstitü-
leri Yasaları art arda çıkarıldı...

O yokluklar içinde Atatürk, **Cumhuriyetin kimsesizlerin kimsesi olması için** gecesini gündüzüne katıp çalıştı. Işık hızında devrimler yaptı. İstiyordu ki, hiç okuyamayacak, hiç hali vakti olmayan köy çocuklarına devlet el uzatsın, okutsun, aydınlatsın...

Mustafa Kemal Atatürk, bir yandan eğitim öğ-



luların omzuna yüklenmişti. İğneden ipliğe her şey dışarıdan ithal ediliyordu...

Atatürk, Cumhuriyeti kurup, ivedi olarak eğitim işine el attı.

*“Eğitimin amacı yalnız hükümete memur yetiştirmek değil, daha çok, ülkeye ahlaklı, karakterli, Cumhuriyetçi, devrimci, olumlu, atılgan, başladığı işleri başarabilecek yetenekte, dürüst, muhakemeli, iradeli, yaşamda karşılaşılabileceği sorunları yenebilecek güçte, karakter sahibi genç yetiştirmektir. Bunun için de eğitim program ve sistemlerini ona göre düzenlemek gerekir.” (**)*

retimde bu büyük devrimleri gerçekleştirirken, diğer yandan da, değişik yerlerde yaptığı konuşmalarla, öğretmenlerin nasıl öğrenci yetiştirmeleri gerektiğini açıklıyordu.

Yine, yeni kurulan Cumhuriyetin öğretmenlerini her konuda destekliyor, sorunlarını ivedilikle çözümlüyordu.

Kılıç Ali anlatıyor: “Bir gece Ankara’da uykumun arasında telefon çaldı. Başyaver: ‘derhal seyahate çıkılıyor. Hemen köşke gelmenizi emir buyurdular.’ Dedi saate baktım: Vakit gece yarısını hayli geçmişti. Hazırlandım köşke gittim.

Meğer o gün Atatürk, Kırşehir İdare i Hususiye Muallimlerinden, birkaç aydan beri maaş alamadıklarından dolayı bir şikâyet mektubu almış. Sofrada bulunan alakalı Vekilden muallimlerin niçin maaş alamadıklarını sormuş. Vekil Bey de:

'Havalar kış, belki de onun için, postalar işleyememiştir...' Nevinden bir şeyler söylemiş, bir mazeret ileri sürmek istemiş.

Atatürk bu cevap üzerine:

'Ya... Demek şimdi muhasaradayız, öyle mi? O halde şimdi kalkar, gider hem yolu açarız, hem de Kırşehir 'de muallimlerin dertlerini yakından dinleriz.' Demiş ve derhal hareket emrini vermiş...

Mevsim kış, hava fena halde yağışlı ve soğuktu. Atatürk, sofrada bulunanlardan da bazılarını beraberine alarak yola çıkıldı. Hava o kadar puslu idi ki bir ara yolu kaybettik. Bir köyün kahvesine sığındık. Kahvenin sac sobasını yak-tırdık. Isındıktan sonra tekrar yola devam ettik. Ertesi gün Kırşehir hududuna girmiştik.

...

*Muallimler çağrılarak hepsi ayrı ayrı dinlendi ve büyük bir kavis çevrilerek Konya üzerinden Ankara 'ya dönüldü.' (***)*

1923'te Cumhuriyetle başlayan bu devrim çağı ne yazık ki, 1946 sonrası tavsadı, 1950'den sonra başka yöne doğru evrildi gitti.

O günler yalnızca tarih sayfalarında kaldı. Cumhuriyet kuranlar başardı, bugünler de ise başaramıyoruz. Bugün eğitimin sorunları gün geçtikçe artıyor ve çözümleri iyiden iyiye zorlaşıyor...

Cumhuriyetimizin 97. yaşına ulaştığı bugünlerde eğitimde fırsat ve olanak eşitliği var diyebiliriz mi? Bölgeler arası, köy – kent, zengin – yoksul farkları kaldırılabilir mi?

Büyük kentlerin varoşlarında oturan ve büyük çoğunluğunu yoksul çocuklarının oluşturduğu öğrenciler, uzaktan eğitime katılabilirler mi? İnternetleri, bilgisayarları, tabletleri, canlı eğitime katılacak programları var mı?

Cumhuriyetin ilanından 97 yıl sonra, bugünler-

de milyonlarca öğrenci devlet kendilerine ulaşsın da uzaktan eğitim alalım, uygarlık yolunda parası olanlardan geri kalmayalım diye umutla bekliyorlar...

Yoksul mahallelerinde hayata tutunma savaşı veren bu gençler, Cumhuriyetin elinden tutup okuttuğu, sahip çıktığı Cumhuriyetin ilk kuşakları kadar şanslı olmak istiyorlar. O güzelim çocuklar gibi; okuyup kabuklarını kırmak, iyi birer meslek sahibi olmak ve yazan çizen, düşünen birer aydın olmayı hayal ediyorlar...

Ey Atatürk, Mustafa Necati, Saffet Arıkan, Hasan Âli Yücel, İsmail Hakkı Tonguç neredesiniz?

(*) **“Köy Enstitülerine böyle geldiler”**, Köy Enstitüleri Albümü, Kültür Bakanlığı yayını, hazırlayan Mehmet Özel

(**) Atatürk'ün Hususiyetleri, Kılıç Ali, Yeni-gün Haber Ajansı, 1998, Sayfa, 76

(***) A.g.e, sayfa 119, 120

Türkiye’de Uzaktan Eğitim Uygulamaları

Dilek Gözütok¹

Uzaktan eğitim tartışmalarının yoğun olarak yapılıyor olması, çocukların eğitim hakkının ihlal edildiğinin açıkça gözlenmesi, son on beş yıldan beri özellikle kamu kurumlarında verilen eğitim hizmetlerinin tartışılmakta olması, bu konuların “Eğitim Bilimleri Bakış Açısı” ile incelenmesini gerektirmiştir. Bu yazıda başlangıcından bugüne Türkiye’de uzaktan eğitim uygulamalarına eleştirel olarak bakmaya çalıştım.

Henüz Türkiye Cumhuriyeti kurulmadan Maarif Şûrası’nı toplayan anlayış, eğitim konusunda çok çeşitli seçenekler üzerinde kafa yormuştur. Okuryazar oranı çok düşük ve posta hizmetlerinin çok kısıtlı olmasına karşın bu seçeneklerden biri de uzaktan eğitim olmuştur. Cumhuriyet, eğitimi bir ayrıcalık olmaktan çıkarıp eğitim görme fırsatını geniş kitlelere ulaştırmayı amaçlamıştır:

Muhabere Yoluyla Tedrisat 1933

Mektupla öğretim kurslarının düzenlenmesi düşüncesi 1939

İlk Millî Eğitim Şûrası’nda yaygın eğitim konusunun tartışılması 1941

İlk eğitsel radyo programı ‘Ziraat Takvimi’ 1951

Öğretici Filmler Merkezi (ÖFM) 1952

İstanbul Radyosu eğitici programları 1953

FONO Açıköğretim Kurumu 1954

Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisinde (EİTİA) Televizyon ve Eğitim Enstitüsü’nün kurulması 1973

Radyoyla eğitim merkezlerinin kurulması, Eğitsel radyo programı ‘Köyün Saati’, 1950-1960’lı

yıllarda çeşitli meslek elemanının hizmet öncesi ve hizmet içi mektupla öğretimi başlıca ve önemli uzaktan eğitim adımlarıdır.

Yükseköğretim önündeki yığılmayı önleme sözü ile 1973’te iktidara gelen hükümet, o yıllarda özerk olan üniversitelere yaptığı kontenjan arttırma teklifini kabul ettiremeyince MEB’e bağlı öğretmen yetiştiren kurumlar da uzaktan eğitime yönelmiştir. Bu amaçla 1974’te bir yandan gece öğretimine geçilmiş, diğer yandan Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu (YAYKUR) kurulmuş ve 50.000 öğrenci uzaktan (mektupla) öğretmen yetiştirmek amacıyla kaydedilmiştir. Türk Eğitim Tarihine bu uygulama bir başarısızlık örneği olarak geçmiştir. Sınavlarda başarı gösterebilen az sayıda öğrenci gece öğretimine geçirilmiş, cumhuriyetin ilk yıllarından beri öğretmen eğitimine en başarılı öğrenciler sıkı elemelerden geçirilerek alınırken, bu uygulama ile öğretmen eğitimi nitelik kaybetmiştir.

1980-1995 yılları arasında Okul Radyosu, Anadolu Üniversitesi Batı Avrupa Açıköğretim Programları’nın başlaması, Fırat Üniversitesi’nin e-posta yoluyla uzaktan eğitim yapması, Açıköğretim Lisesinin kurulması, Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesinde Uzaktan Eğitim Anabilim Dalının kurulması ve Fırat Üniversitesi uzaktan sertifika programları uzaktan eğitimde kilometre taşları olmuştur. Böylece 1900’lü yılların sonlarında ilk, orta ve yükseköğretim düzeylerinde sınırlı ölçüde uzaktan eğitim verilmeye başlandığı söylenebilir.

2000’li yıllarda birçok üniversite (Bilkent, Ortadoğu Teknik, İstanbul Teknik, Anadolu, Fırat, Bilgi, Sakarya, Atatürk, İstanbul Üniversitesi) video konferans sistemi ile yurt dışı bağlantılı uzaktan eğitim çalışmalarını geliştirmiştir. Üniversitelere bağlı uzaktan eğitim merkezleri kurulmuş, Sertifika, Lisans, Ön Lisans, Lisans Tamamlama, tezli ve tezsiz Yüksek Lisans hatta Doktora programları açılmıştır.

Uzaktan eğitimde öğrenci ve öğretmen birbirinden ayrı mekânda, yüz yüze eğitimde ise öğrenci ve öğretmen aynı ortamdadır. Uzaktan eğitimin çok sayıda öğrenciye ulaşma, ulaşımı zor

¹ Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi E. Öğretim Üyesi, dgozutok@hotmail.com

olan yerlerdeki öğrenci ve öğretmene ulaşma, ucuza mal olma, öğrencinin kendi koşullarına uygun zamanda derse ulaşma, yüz yüze eğitime ulaşma olanağı olamayanlara ulaşma, Dünyanın değişik ülkeleri arasında eğitimsel iletişim kurma gibi avantajları vardır. Bunların yanı sıra dezavantajları daha çoktur:

- Eğitimde kullanılan araçlarda çıkabilecek problemler,
- Öğrencilerin bir kısmının uzaktan eğitim için gerekli olanaklara erişememesi (televizyon, bilgisayar, internet),
- İletişim alt yapısındaki yetersizlikler,
- Öğrenme sürecinde bireylerin yaşadıkları öğrenme güçlükleri,
- Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin düşüklüğü,
- Anında yardım görememe,
- Sorunun giderilmemesinden kaynaklanan öğrenme güçlükleri,
- Öğrendiklerinden akademik ve duygusal doyum sağlayamama,
- Kendi kendine çalışma alışkanlığı olmayan ve bu yeteneğini geliştirmemiş bireyler için planlama zorluğu,
- Laboratuvar, atölye gibi uygulama ağırlıklı konuların işlenmesindeki sınırlılıklar,
- Öğrenci sayısındaki fazlalık nedeni ile iletişimdeki sınırlılıklar çok önemli dezavantajlardır.

Bu dezavantajların etkilerini gidermek ya da azaltmak amacıyla uzaktan eğitim veren çok sayıda kurum, uzaktan eğitim sistemini kullanan öğrencilerine bazı derslerde yüz yüze danışmanlık hizmeti sunmuştur. Danışmanlık hizmetlerini bazen açık öğretim kurumları verirken, birçok şehirde “Açık Öğretim Dershaneleri” gibi eğitim sisteminde olmayan yeni bir korsan sektörün oluştuğu söylenebilir.

Eğitim, bireye bir konu ile ilgili bilgilerin bir iletişim kanalı ile sunulması değildir. Aynı anne babadan olan kardeşler, hatta ikizler bile benzer özelliklerinin yanı sıra birbirlerinden farklı özelliklerle dünyaya gelirler. Ailede, ben-

zer etkileşimlerle büyüyen, aynı okulda eğitim gören kardeşler birbirinden farklıdır. Eğitim süreci bebeğin dünyaya gelmesi ile başlar ve ailede, çevrede, örgün ve yaygın eğitim kurumlarında bazen amatör, bazen profesyonel ellerde bireyin kendini geliştirmesiyle yaşam boyu sürer. Eğitimin temel amacı, bireyin sahip olduğu yeterlikleri, kendisi, çevresi, ülkesi, dünyanın ve evrenin sağlığını, huzurunu, mutluluğunu korumak üzere, ülkesinin eğitim hedefleri doğrultusunda, evrensel değerler kapsamında en üst sınırına kadar geliştirmektir. Eğitim ve “eğitim programı, her bir öğrencinin birey olarak kişisel gelişimini destekleyerek demokratik bir toplum yaratmanın yoluysa, bireysel gelişimin ve demokratik topluma ulaşmanın sonu yoktur. Başka bir deyişle öğrenmenin ve gelişmenin sınırı yoktur”(Rüzgâr,2020). İnsanlar halen keşfedilmemişlerin keşfedilmesine yarayacak bu sınırsız gelişimin sağlanmasında yeni yollar, yeni yöntemler geliştirmelidir. Kuşkusuz bazı şeyler bir ekrandan, bir kitaptan, bir filmde, duyulan bir sözden de öğrenilebilir. Ancak eğitim bireyin bilişsel, duyuşsal, fiziksel ve sosyal yönden bir bütün olarak gelişmesidir. Her boyut bir diğerinin gelişimini olumlu ya da olumsuz olarak etkiler.

Her ülke kendi yönetim biçimine uygun eğitim sistemi yapılandırır. Tek elden yönetimlerde halkın eğitilmesi gerekli görülmezken demokrasi, ancak eğitim düzeyi yüksek, demokrasiyi yaşam biçimine dönüştürebilmiş yurttaşlara sahip olduğu oranda yaşar ve gelişir. Eğitilmemiş toplumlarda demokrasi kolaylıkla otokrasiye dönüşebilir. Yüz yüze eğitimde ne kadar başarısız isek uzaktan eğitimde daha başarısız olduğumuz anlaşılmıştır. Özel okulların bazıları yapılabileceğin en iyisini yaparken, bilgisayar, tablet, televizyon, internet gibi olanakları olmayan öğrenci nüfusunun neredeyse üçte biri yani altı milyon çocuk uzaktan eğitime ulaşamamıştır. Ulaşanların izlediklerinin eğitsel değeri başka bir yazının konusu olsun.

3 Aralık Dünya Engelliler Günü

Ali Arayıcı¹

OECD'nin verilerine göre, dünya nüfusunun yaklaşık 1 milyarı (%15'i) bedensel ve zihinsel engelli bireylerden oluşuyor. Bu veri, Türkiye için yaklaşık 5 milyondur. Engelli bireyler, Covid-19 salgınından en fazla etkilenen grubu oluşturuyor. Normal koşullarda bile ayakta kalmakta zorlanan engelliler, bugün zor koşullarda ölüm-kalım savaşı veriyor.

BM Genel Kurulunun 47/3 sayılı kararıyla, 1992 yılında, siyasal, sosyal, ekonomik, eğitsel, kültürel yaşamın her alanında ve kalkınmada; engelli kişilerin haklarını korumak, refahını teşvik etmek ve engellilerin durumuyla ilgili farkındalığı artırmak için 3 Aralık günü "Dünya Engelliler Günü" olarak ilan edildi.

Her yıl 3 Aralık'ta UNESCO, BM ve bağlı kurumlar başta olmak üzere, dünyanın pek çok ülkesinde "Dünya Engelliler Günü"nde toplumsal bilinç ve farkındalığın artırılması, engelli bireylerin desteklenmesi, sorunlarının temelden çözülmesi, engelliğin önlenmesi, eğitimi ve topluma kazanımlarını konu alan çeşitli etkinliklerle kutlanıyor.

Temel Amacı

3 Aralık "Dünya Engelliler Günü"nü en önemli amaçlarından biri, engelli vatandaşların dertlerine çare bulmak, ortak olmak, paylaşmak ve her süre yanında olunması gerektiğini kanıtlamaktır. Bu gün, dünya kamuoyunu engelli insanların sorunlarına dikkat çekmek, onları daha iyi anlamak ve sorunlarını temelden çözmek açısından anlamlı bir gündür.

Toplumsal yapının her alanında engelli bireylerin haklarını korumak, refahını teşvik etmek ve engelli bireylerin durumuyla ilgili; siyasal, sosyal, ekonomik, eğitsel ve kültürel yaşamın her alanında farkındalık arttırmayı sağlamak en önemli amaç olmalıdır.

Engellilerle ilgili konularda farkındalık yaratmak ve engellilerin haklarını güvence altına almak amacıyla, "herkes için tasarım"ı teşvik etmek ve engelli insanların; siyasal, sosyal, ekonomik, eğitsel ve kültürel yaşama "uyum" sağlamaları ve topluma kazanımları kaçınılmazdır.

BM ve bağlı kurumlarda, dünyanın pek çok ülkesine

olduğu gibi, UNESCO'da 25 Kasım-3 Aralık 2020 tarihlerinde bir haftalık bir programla; "Dünya Engelliler Günü"nü, Covid-19'dan en fazla etkilenen engelli öğrencilerin, yüz-yüze veya uzaktan eğitimleriyle ilgili etkinliklerle kutluyor.

Covid-19 salgını nedeniyle bu yılın teması, "Daha İyiyi İnşa Etmek: Covid-19 Sonrası Engelliler Tarafından, Engelliler İçin ve Onlarla Birlikte Kapsayıcı, Erişilebilir ve Sürdürülebilir Bir Dünyaya Doğru". Ne yazık ki, engelli insanlar, küresel Covid-19 salgınının sağlık, sosyal, eğitsel ve ekonomik sonuçlarından orantısız şekilde en fazla etkilenen bir kesimdir.

Bu temada, daha çok acil sağlık ve sosyal koruma, eğitim, dijital altyapı, erişilebilir bilgiler dahil olmak üzere; temel hizmetlere evrensel erişim için, ortak çabaların güçlendirmenin önemi vurgulanıyor. Engelli kişilerin, kriz zamanlarında ve ötesinde "geride bırakılmaması"ni sağlamak için, engelliler lehine istihdam, ekonomik, eğitsel ve sosyo-kültürel fırsatlar yaratmak gerekir..

"Dünya Engelliler Günü" vesilesiyle, Covid-19 salgını nedeniyle, engelli öğrenciler başta olmak üzere, eğitim çağındaki tüm öğrencileri kapsayacak şekilde, tamamen eğitime erişmesi, uygun koşulların yaratılması, hiç "kimsenin geride bırakılmaması" ve "ötekileştirmemesi" gerekir.

Bu gün, engelliler konusunda uzman eğitimciler, çözüm bulucuları ve diğer uzmanların öğretim deneyimlerini paylaşmaları içinde, önemli bir gündür. Kuşkusuz, hedeflenen çabaların yanı sıra yaş, cinsiyet, yetenek, sosyo-ekonomik durumdan bağımsız olarak; örgün ve yaygın eğitim bağlamındaki tüm öğrencileri ve savunmasız durumdaki insanları kapsamalıdır.

Bu durum, yerli halk, kırsal alanlarda yaşayanlar (göçebeler dahil), çatışmalardan ve doğal afetlerden etkilenen bölgelerde yaşayanlar, azınlıklar, göçmenler, mülteciler ve ülke içinde yerinden edilmişler içinde geçerlidir. Her durumda, cinsiyet eşitliği garanti edilmeli, ırkçılık ve ayrımcılık nedeniyle dezavantajlı durumda olan öğrencilerin eşitlik ve katılımına özel önem verilmelidir.

Bu bağlamda, Uluslararası Kapsayıcı ve Sürdürülebilir Şehirler Koalisyonu aracılığıyla, yerel yönetimlerin acil durum ve kapsayıcılık politikasını teşvik etmektedir. Engelli vatandaşların öğrenme, güvende kalma, aktif olma, yaşamı boyunca eğitim alma haklarını korumak ve duyarlı hale getirmek için; uluslararası işbirliği, dayanışma ve farkındalığın teşviki gereklidir.

¹ Prof Dr., Paris

Pandemi Dönemi Eğitimi Üzerine

Gökhan Özkan¹

Eğitimde dijitalleşme ve çevrimiçi uzaktan eğitim uygulamaları günümüzde birden fazla sorunu ve yetersizliği beraberinde getiriyor. Bu sorunların, halihazırda hatırı sayılır oranda mevcut olan öğrenme süreçleri üzerine yazılmış alanyazın bilgisi, OECD gibi uluslararası kuruluşların raporları ve bilimsel araştırma sonuçları ile çoklu ortam tasarımlarının temelleri gibi birkaç temel unsur göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi yerinde olacaktır. Buna ek olarak, bu değerlendirmede, eğitsel süreçlere temas eden herkesin, içinde bulunduğu durumun gerçekçi bir tespiti ortaya koyabilmek için mevcut uygulamaları, eleştirel bir göz ve sorumluluk bilinci ile ele alma ihtiyacı hissetmesi sunulacak eğitsel hizmetten alınabilecek olası verimin artmasına yardımcı olabilecektir.

Pandemi dönemi başından itibaren eğitim hizmetinin uzaktan sağlanma gerekliliği, bir süredir eğitimde dijitalleşmeye ve çevrimiçi eğitsel hizmet süreçlerine atfedilen önemin artmasını mecbur kılmaktadır. Ancak, bu sürecin plansız bir başlangıç ve idareci bir sürdürme eğilimi içerisinde gerçekleştiğini kabul etmemiz, önlem almamıza ve çevrimiçi öğretimden alacağımız verimi daha etkili değerlendirmemize yardımcı olabilir. Bu süreçte, yeterli verilerin toplanmadığı, elde edilen sonuçların değerlendirilmediği ve analizlerinin incelenip paylaşılmadığı durumda elimizde yetersiz bırakılmış bir nesil oluşma ihtimalini göz önünde bulundurmamız gerekecektir. Yeni normalleşme gibi karşımıza daha kaç tanesinin çıkacağı henüz belirsiz olan yeni pandemi eğitim dönemlerinde sunulan eğitsel hizmetin doğru bir eleştirel noktadan ele alınması için eğitsel süreçlerde hizmet alan ya da hizmet veren herkesin eğitsel, yönetsel ve denetsel bir program çıkarılmış olması önem arz etmektedir. Yalnızca bunun temennisi içinde olmak çevrimiçi eğitim hizmetlerinden yeterince faydalanılamamasına ve hatta egemen ve süregelen bir algının sonucu olarak hatalı çevrimiçi öğretim kültürle(n)mesine sebep olabilir. Eğitsel planda öğrencilerimiz için “tam öğrenme modeli” diye adlandırılan modelin önerilerine uygun olarak, öncelikle öğrenme çıktılarının temin edilmesi, bir başka deyişle, “mı gibi” öğretimden kaçınılması elzemdir. Eğitimciler ise öğrencilerin hedeflerine ulaşabilmeleri için

gereken araçları ivedilikle sağlama görevi düşmektedir. Yönetsel plan için, sorumluluk, sanılan aksine, eğitim yöneticilerinden daha çok ortaöğretim ve alt kademelerinde velilere, yükseköğretimde ise yetişkin bir birey olarak öğrencilerin kendisine düşmektedir. Eğitimde beklendik çıktıları sağlayacak imkânların temin edilmesi için gerekli araçların öncelikli olarak teşhisi ve gerektiği durumda eğitim dönemleri başlamadan önce tedarik edilmesi kolaylıkla pandemi dönemi eğitiminin öncüllerinden sayılabilir. Bu süreçte, eğitimciler de sunmaları gereken eğitim hizmetinden herkesin eşit ölçüde faydalanabilecek olmasından olabildiğince emin olmaya çalışmalıdır. Bunun için, ücretli çevrimiçi uygulamaların kullanılmaması, senkron içeriğin asenkron olarak da temin edilmesi gibi önemli detaylar bulunmakta. Denetsel hususta, eğitim yöneticilerinin iyi düşünülmüş bir kontrol listesi çıkarmaları ve özdenetime ek olarak gerektiğinde öğrenciye ve eğitimeye eksikleri hakkında dönüt sağlayabilecek raporları yine dönem öncesinde bildirmeleri gerekmektedir. Denetim işleminde öğrencilerin öğrenme süreç ve çıktılarının uyumluluğunu denetlemesi; eğitimcinin, öğrencinin öğrenme çıktıları ve kendi uygulamalarının etkililiğini denetlemesi; yöneticinin, eğitimcinin ve öğrencinin eylemlerini denetlemesi gibi eğitim kalitesini artırabilecek bir zincirin kurulması pandemi dönemi için fark yaratabilecek unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bilimsel araştırmalar ve eğitim süreçlerine ilişkin yapılan muhtelif bildirimlerin ihtivası, bize eğitsel, yönetsel ve denetsel uygulamaların kümülatif bilgiden aktarılarak gerçekleştirildiğini göstermektedir. Eğitimde ani dijitalleşme ve mecburi çevrimiçi eğitsel hizmet sunumu eğitimcilerde “beklenmedik gebelik” tedirginliği ve “erken doğum” kaygısı yaratmış durumdadır. Zira diğer disiplinlerin kuramlarıyla karşılaştırılırsa, çoklu ortam kuramları henüz üzerinde kati ifadelerle konuşabilmek için oldukça gençtir. Bu genç kuramların aniden uygulamada karşılık bulmaya çalışması beklenmedik gebeliğin “erken doğumu” sayılacak olursa, hiç şüphesiz olabildiğince sağlıklı bir canlı, ölü doğan bebeğe tercih edilecektir. Ancak, yalnızca iyi niyetli fakat plansızca yürütülen bir pandemi dönemi eğitiminde erken doğum ile dünyaya gelebilecek bir diğer durum da hatalı dijital eğitim kültürle(n)mesi olabilir ve bu vesile ile başlayan uzaktan öğretim eğitsel hizmet sunumu yeni nesilden olası alabileceklerimize mani olabileceği gibi elimizdeki mevcut değerlere de kolaylıkla el koyabilir. Dolayısıyla, uzaktan sunulan öğretim hizmetinin sağlanması, eğitsel süreçlere temas eden bireylerin tümü tarafından dikkatlice ve özenle yapılmalıdır. Sorumlulukların bilinçli bir şekilde paylaşıldığı, sürdürülebilir ve etkili bir pandemi eğitim dönemi tüm eğitimcilerin içten temennisi olacaktır.

¹ Kırklareli Ün., gkhnokan@gmail.com

Beklentiler Altında Bugünün Yok Sayılanı, Yarının Umudu Çocuklar ve Öğretmenler

Biol Alğan¹

Eğitim, üzerinde pek çok toplumsal kesiminin beklentisi olduğu bir alandır. Bu alandan beklentilerin sebebi ise eğitim yoluyla elde edilecek kazanımlarla ya var olan durumu koruma, sürdürme ya da daha başka hedeflere ulaşmak için eğitimin muhtemel katkılarının olmasıdır. Bu beklentilerin hemen hemen tamamının çocuğun/gençin dışında oluşması ve bireyin bu beklentiler doğrultusunda uzun yıllar süren sistematik uygulamalara dahil edilmesi, dahil edildiği alanda başarılı olması yönünde baskı ve zorlamalarla karşılaşması ise eğitim alanının bireyin özneleşme ya da nesneleşmesi eksenindeki ilişki analizinde önemli bir noktayı oluşturmaktadır. Başka bir deyişle çocuk, kendisi dışında belirlenmiş çevre ve dünya koşulları içinde, hedef ve beklentiler yükü altında ödev ve sorumluluklarla bezenmiş bir alanda kendisinin insani var oluş koşullarını da var ederek ilerlemeye çalışan bir canlı durumundadır.

Eğitim alanının resmiyeti ve sistematığına dahil edilen çocuktan yapması beklenen çok şey vardır. Çocuk/genç, bu süreçte hem önüne getirilen farklı alanlardaki “bütün derslerden” başarılı olmalı, hem de sınırları, kuralları başkaları tarafından belirlenmiş “iyi davranışları” sergilemelidir. Çocuktan/gençten beklentileri en güçlü olanların başında eğitimin kurallarını da belirleyen, yasal düzenlemeleri yapan devlet ve/veya hükümetler gelmektedir. Eğitim alanının “yasal” çerçeveye alınıp, çocuğun dünyaya ait hangi bilgileri öğrenmesi gerektiğinin sınırlarının belirlendiği eğitim programları çocuğun üzerinde açık ve örtük şekilde uygulanır. Bu

bağlamda eğitim alanı için devlet tarafından üretilen paket bilgi devlete egemen olan bir grubun, bir etnisitenin, bir sınıfın, bir cemaatin ya da bir coğrafyanın bilgisi olabilir. Bu yönüyle eğitim, sınırları belirlenmiş bilgi ile iktidarın işine yarayacak “makbul” kişiler, yada benzer düşünen insan grupları/cemaatler yetiştirmek için iktidarların yararlanmak istediği bir alandır. Devlete hakim olan iktidarlar eğitimin amacını, içeriğini, kurumlarını her düzeyini kısaca bütün niteliklerini iktidar olan grupların lehine olacak şekilde biçimlendirmeye çalışır. Bu nedendir ki politika aracı olarak kullanılan eğitim Althusser’in deyişiyle devletler için ideolojik bir araçtır. Bununla birlikte iktidarın siyasal nitelikleri (demokrat, otoriter, teokratik vd.) eğitimin hangi nitelikte olacağı üzerinde etkili olur. Bu bağlamda devletin ürettiği veya denetlediği eğitim, gelecekte nasıl bir toplum hedeflediğine bağlı olarak içeriği değişen, bu nedenle de ideolojik içeriği olan, istenilen bilgi ve davranış üretmeyi amaçlayan çerçeve programlardan, yapılardan oluşur.

Devlet, eğitimi her yönüyle düzenleyen, açık müfredat uygulamalarıyla ne yapmak istediğini gösteren bir iktidar biçimidir. Ancak devlet gibi eğitime doğrudan müdahil olmayan, yada eğitim politikasının uygulayıcısı konumunda gözükmeyen ancak devlete yön vererek eğitim sistemi aracılığıyla beklentilerini gerçekleştirmek isteyen bir başka grup sermaye sınıfıdır. Kapitalizmde sermaye sınıfının gelişip güçlenmesi, üretim ilişkileri zemininde devleti de şekillendiren bir iktidar ilişkisi üretmiştir. Devleti ve kurumlarını şekillendiren etkisi ile kapitalist üretim ilişkileri, devletin ürettiği hizmetlere de yön vermiştir. Örneğin meslek liselerinin açılıp, insanların çocuk yaşta bu liselere gitmesini sağlamak yönündeki eğitim politikası, bu sınıfın kendini geliştirip güçlendirmesinde insan gücünden daha verimli ve de meşru biçimde yararlanmasının önünü açmıştır. Ancak etki sadece teknik beceri kazanımından ibaret değildir. Bütün eğitim kurumlarında sermaye gruplarının istedikleri nitelikte (dakik, disiplinli, kendisine sunulan şartları kabul edip işyeri sahibine itaat eden, itaatkar olduğu kadar işyerinin karlılığı-

¹ *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Doktora Öğrencisi

nı artıracak yetenekleri olan, tek tip kıyafete alışık, çok çalışan vd.)yeni ve yedek işgücü ordusunun üretilmesi için disiplin kurallarının konulması, okulların kampüs ve donanımları, dogmatik eğitim uygulamaları gibi pek çok yön eğitim sistemine yerleştirilir. Ayrıca eğitime katılan çocuğun bedenine neyi giydireceği, zamanını nasıl kullanacağı, ne kadar sürede hangi işi yapacağı, kimle nasıl konuşacağı, nereye oturacağı ne öğrenip ne öğrenmeyeceği gibi hayatın pek çok yönü bu beklentiye uygun olarak okullarda şekillendirilir.İstenilen insan tipini yetiştirmek için eğitim alanının her düzeyinde ve türünde insana hükmeden sermaye sınıfı bu hükmetme süreçlerinin masraflarını da insan sermayesi kuramı adı altında teorileştirip, paralı eğitim uygulamaları ile ilerde işçisi olacak kişilere fatura etmiştir.

Eğitim sisteminden beklentisi olan bir diğer toplumsal sınıf ise her gün emeğini yeniden kiralayarak/satarak kendisinin ve çocuklarının yaşamını sürdürmeye çalışan emekçi sınıflardır. Emekçi sınıflar üretim ilişkisi içinde elde edebildikleri düşük gelir ile yaşadıkları dezavantajlı koşulların ilerde değişmesi yolunda umutlarını eğitime bağlamaktadırlar. Eşitliksiz toplumsal yapıda çocuklarının daha çok gelir getiren bir mesleğe bir an önce kavuşmasının yanısıra sosyal güvencesi olan, beyaz yakalı mesleklerde yer almalarını, bu sayede daha iyi evlerde ikamet etmelerini ya da daha çok imkana sahip koşullar altında yaşamalarını umarken eğitimden çok şey umarlar. Bu sınıfsal sıkışmışlık içerisinde üretilen umutlar temelindeki eğitim süreçleri, çocuğa/gence nasihat, emir, istemli ya da istemsiz şiddet, okul yönetiminin ve öğretmenlerin isteklerine boyun eğme vb pek çok açıdan yansır. Hayat çocuğundur ama eşitsiz koşullar içerisinde yaşayan ailelerin, çocukları adına gelecekte ulaşmayı istedikleri hedefler vardır ve çocuğun hedeflerine ve hayatına kendisi dışındakiler yön vermektedir. Bu umuda ulaşmak garantili olmasa da eğitim yoluyla kazanılacak bilgi ve becerilerle mümkün olma ihtimali hala kuvvetlidir.

Ne var ki bu değerlendirmeler ilişkisel ve bü-

tünsellikten yoksun kalmaktadır. Çünkü yıllarca her aşamayı başarıyla geçen ve sonuçta mezun olan bir gencin piyasada planlama yokluğu ya da torpil gibi uygulamaların etkisinin yanı sıra eksik istihdam nedeniyle iş sahibi olamama durumları gerçeği ile karşılaşıldığında aile ve gencin hayal kırıklığı zirve yapmaktadır. Öte yandan on iki yılı zorunlu olmak üzere çocuğun dahil edildiği ve kendi isteği ile devam ettiği lisans eğitimi sonrasında gelen işsizlik durumları ise insan hakları bakımından en hafif deyişle büyük bir haksızlıktır. Belirsiz bir gelecek için o kadar yıl aile içi ve dışı baskıları kullanarak, öğrenciye -masraflarını da ona ve ailesine karşılatarak- iktidarın istediği paketlenmiş bilgiyi aktarıp; bunları aktarırken de hep ilerdeki çocuğa ulaşabileceği iyi hayat koşullarını gösterdikten sonra "iş yok" demek bunu söyleyen herkes açısından insani ve etik bir sorundur. Sorundan öte umut sömürücülüğüdür. Olayın bir başka boyutu ise o kadar yıl bir branş özelinde verilen eğitimle birlikte artık öğrenci bir alanda uzmanlaşmış, diğer alanlara körleşmiş bir insandır. Gence yıllarca eğitim gördüğü alanda iş yaratılmaması konusunda ise ne piyasa aktörleri ne de siyasetçiler herhangi bir sorumluluk kabul etmemektedir. Son yıllarda üniversite mezunu olup ataması yapılmadığı için intihar eden öğretmenlerin varlığı pek çok bakımdan bu durumu açıklayan üzücü bir örnektir.

Çocuklar açısından bakıldığında ise resmi eğitim süreçleri,onlar için istekleri dışında,hatta bazıları için ağlayarak başlanılan, devamında istekleri ve ilgileri dışında olsa da öğrenilmesi istenen pek çok bilgi türü ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Ayrıca okul ile birlikte gün içindeki zaman kullanımını da çocuğun insiyatifinden çıkmıştır. Artık çocuğun kaçta uyanacağını, nereye ve ne zaman gideceğini devletin eğitim kurumu belirlemektedir.

Öte yandan çocuğun hangi mekanda olacağı, mekanda olduğu süre içerisinde nasıl davranacağı, hangi kelimeleri kullanıp hangilerini kullanmayacağına ilişkin insiyatifde okula geçmiştir.

Okulun çocuğa hissettirdiği bir diğer şey devle-

tin ve şirketlerin hiyerarşik yapısıdır. Bu birkaç yolla öğretilir. Kimin daha değerli olduğu veya sınıfta kimin patron olduğu öğretmen tarafından kullanılan söylem ve pratiklerle(öğretmenin çocuğa sen diye hitap etmesi öğrencinin öğretmene siz diye hitap etmesi, ya da öğrencinin öğretmene sevmese de hocam diye hitap etmesi öğretmenin öğrenciye adıyla hitap etmesi, öğretmenin emir kipiyle konuşması öğrencinin rica minnet kipleriyle konuşması, öğretmen sınıfa girdiğinde öğrencilerin ayağa kalkması ama öğrenci öğretmenler odasına gittiğinde öğretmenin yerinden kalkmaması gibi),ya da kimin okulda patron ve değerli olduğu okul yöneticileri tarafından öğretilir. Okul yönetici odaları lüks döşenmiş alanlar olması itibariyle okulda en değerli olanın ne olduğunu yeniden yeniden hissettirir. Ivan Illich'in Şenlikli Toplum kitabındaki tespitiyle belirttiği üzere öğretilen bir diğer şey öğretmen olmadan öğrencilerin bir şey öğrenemeyeceğidir. Özellikle Freire'nin kavramıyla "bankacı eğitim" modelinde bu durum çokça hissettirilir ve bu haliyle de öğrenciyi bilimsel bakış açısından, diyalogdan uzaklaştıran bir sürecin üretilmesine neden olur. Bu haliyle öğrenci ilerde karşılaşacağı sorunları tanımlama ve çözüm üretmeye yönelik bilgi ve deneyim kazanmaktan uzak kalır.

Eğitim almanın getirdiği bir diğer şey ise kimin nasıl giyineceğine de okulun karar vermesidir. Yönetmelik ve genelgelerle belirlenen kıyafet sınırlamaları okuldaki yöneticilerin de ek sınırlamaları ile genişletildiğinde çocuklar/gençler bedeni başkasının kontrolüne girmiş nesne haline gelmektedir. Eğitim almanın bedeli beden kontrolünü başkasının almasıdır. Bu bir kontrol gibi görünmekle birlikte bireye uygulanan bir şiddet biçimidir.

Okulda eğitim alırken karşılaşılan bir başka şey çok yönlü şiddettir. Sembolik, fiziksel, duygusal, dinsel, etnik, cinsel ve toplumsal cinsiyet temelli olarak karşılaşılan şiddet türleri okulda belirsiz bir gelecek için ödenen bedeller arasında yer alır.

Okuldaki eğitim uygulamaları belirli bir kültür ve üretim biçimini öğreten yönler barındırır.

Sınav uygulamaları bir işin bir gözetmenin kontrol, baskı ve hatta tehdidi altında belirli bir sürede yapılmasını öğreten, öğretmen otoritesini artıran öğrenciyi ikincilleştiren yönler içermektedir. Yanısıra derslerde öğretmen masasının yüksekte olması, dersten istenildiği zaman çıkılmaması, verilen ve yapılması zorunlu olan proje ve ödevler, her gün hatırlatılan sorumluluklar çocuğun/gençin eğitim süreçlerinde karşılaştığı, örtük ya da açık davranışlar özneleşme süreçlerini kesintiye uğratan durumlardır.

Özetle eğitim süreçleri davranış (farklı türde şiddet içeren saygısızlık, tahakküm, hakaret, saldırı vd. her türlü davranış da dahil olmak üzere), ritüel, kural, giyinme, zaman kullanma gibi deneyimlere maruz kaldıkları bir süreçtir. Bütün bu olumsuzluklarla birlikte okul ortamları çocukların sosyalleştikleri, toplumsallaştıkları bir alandır. Kendisini içine doğduğu toplumsal koşulların boyunduruğundan kurtarmaya ve beklentilerin getirdiği baskı, şiddet, ödev, sorumluluk vb pek çok şeyden özgür kılarak var olmaya çalıştığı alandır da.

Öğretmenin durumu ve rolü

Bütün bu çerçevede dahilinde öğretmenlerden devlet/iktidar tarafından belirlenen programlar dahilinde bilgiyi üretip yeni kuşaklara aktarması beklenmektedir. Öğretmenlerin eğitim sürecinde nasıl bir yaklaşım içinde olacağı, öğrencilerine nasıl davranacağı, hangi bilgiyi üretip nasıl paylaşacağı üzerinde genelde toplumsal yapıya ait özellikleri kişisel bağlamda ise öğretmene dair pek çok durum etkili olmaktadır. Marx'ın tespitiyle insan toplumsal koşulların bir ürünü olduğu düşünüldüğünde öğretilen toplumsal yapı ile etkileşim içerisinde nitelikleri gelişen bir öznedir. Öğretmenin yetiştiği çevrenin sosyoekonomik özellikleri, öğretmenin dünyanın kültürel mirasının ne kadarına ulaşabildiği, öğretmenlik eğitimine katıldığı lisans sürecinde kendisine sunulan öğretim yaklaşımlarının ne olduğu, öğretmenin sosyoekonomik ve kültürel koşulları, gelişme sürecinde yolunun hangi bilgilerle kesiştiği, çalışma yaşamındaki karşılaşmalardan edindiği deneyimler gibi pek çok durum etkili olmaktadır. Yanısıra öğretmene öğretmen olma

yolunda ve çalışma yaşamı içerisinde sunulan ve kazandırılan yaklaşımlar, öğretmenlerin eğitimi nasıl tanımladıkları onu nasıl hangi çerçevede ve yaklaşımda tasarlayıp uygulayacakları üzerinde etkili olmaktadır.

Öğretmenin içinde yetiştiği sosyoekonomik durumu ve gelirini emeğini kiralayarak yaşamını sürdürmesi yönleriyle sınıfsal konumları açısından emekçi sınıfların konumlarını paylaştıkları görülür. Emekçi sınıfların üyesi olarak yetişen ve yaşamını sürdüren öğretmenlerden kendileriyle aynı sosyoekonomik statüyü paylaşanların yaşamlarına olumlu katkılar sunması beklenir. Diğer bir deyişle öğretmenlerin emekçi sınıfın “organik aydınları” olması beklenebilir. Ne var ki öğretmenler de hakim üretim ilişkilerinin ve bu ilişkilerin ortaya çıkarıp yaygınlaştırdığı ideolojinin biçimlendirdiği ekonomik, siyasal ve kültürel koşullardaki eğitim süreçlerinden geçmişlerdir.

Özetle öğretmen edindiği kültürel sermayenin niteliğine göre öğrenci ile olan ilişkisini, sadece paketlenmiş bilgiyi öğrenciye aktaran, ezberci, ezme ve ezilme ilişkisi olarak kurabileceği gibi problem tanımlamaya dayalı, diyalog, özgürleşme temelli de oluşturabilir. Öğretmen toplumsal yapıdaki eşitsizliklere ilişkin farkındalık yaratabilir ve bu farkındalık ile toplumun eşitlik temelinde dönüşümüne de yol açabilir.

Türkiye’de öğretmenlerin daha çok geleneksel yöntem ve yaklaşımlardan etkilendikleri, verili olanın ana akım yaklaşım dışında bilimsel araştırma yapma konusunda yeterli motivasyonda olmadıkları gözlemlenmektedir. Bu durum üzerinde mesleğin itibarsızlaştırılması, meslekten kazanılan gelirin öğretmenlerin kişisel ve mesleki hayatına yeterli katkı sunmaması, okulların demokratik ve öğretmene özerklik sağlayacak şekilde yönetilmemesi, liyakat sürecinin işleme- mesini, öğretmenin kendi içine kapalı, diyalogdan kaçınan bir eğitim yaklaşımı içinde olması, yanısıra artan teknoloji ile birlikte bilgi kaynaklarının çoğalması gibi pek çok neden sayılabilir.

Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin eğitim süreçlerine eğitim hakkı temelinde erişip erişemedikleri, eğitim süreçlerinden nasıl etkilendikleri, bu etkilenme sonrasında güçlenip güçlenmedikleri, özne ya da nesne haline gelmeleri gibi durumlarda hem insani boyutlarıyla hem de bireylerin hayatlarına yönelik sorumlu olma yönüyle toplumsal bağlam içermektedir. Bu bakış açısıyla eğitim her yönüyle saygı, eşitlik, adalet ve özgürleşme süreçlerine katkıda bulunma yolunda olmalıdır. Bu nedendir ki eğitim sürecinin kurgulandığı toplumsal zeminden başlamak üzere bütün aşamaları ve uygulamaları, ortaya çıkaracağı hem bireysel hem de toplumsal sonuçları temelinde her yönüyle analiz edilmelidir. Bunu yapması gerekenler bütün dezavantajlarına rağmen öğretmenlerdir.

Öğretmenlerden, eğitim programlarının göstermediği eşitsizliklerin farkında olması, kendi sınıfsal durumlarına uygun geniş toplumsal kesimlerin varlığının ve bunların dönüşümüne ilişkin imkanların farkında olması beklenir. Öğretmenler, zaten dezavantajlı koşullar nedeniyle belirsiz bir uzun gelecek adına kendileriyle benzer sosyoekonomik koşullarda olanların ezene değil dayanışmacısı olmak durumundadır.

Kültürel Alana Bir Yaşam Boyu Öğrenme Mecrası Olarak Bakmak

Perihan Tutar¹

Yaşam boyu öğrenmenin hümanist perspektifi yaşam genişliğinde ve sürecinde öğrenmenin her türünü içeren, bireylerin ve toplumun bütün yanlarıyla gelişimini destekleyen eşitlikçi bir anlayıştan doğmuştur. Bu bakımdan yaşam boyu öğrenme, çok disiplinli bir öğrenme alanı ve kültürel alan da bu disiplinlerden en geniş mecraya ve erişim fırsatına sahip olan disiplinlerden biridir.

Kültürel alan, ekonomik ve sosyal tüm kültürel faaliyetleri kapsayan bir etki alanı olarak tanımlanabilir. Kültürel alandaki öğrenme fırsatları, toplumdaki tüm bireylerin kültürel yetkinlik kazanması ve kültürel katılım yaşam boyu öğrenmeyle yakından ilişkilidir. Kültürel katılım, kültürel ürün ve süreçlerin üretiminde ve kullanımında bireylerin ve grupların faaliyetlerini ifade etmek için bir şemsiye terim olarak tanımlanmaktadır (Murray, 2005). UNESCO (2012: 51), kültürel katılımı bireylerin bilgi ve kültür kapasitelerini ve sermayelerini arttırmaya, kimliklerini tanımlamaya yardımcı olan ve/veya kişisel ifadeye izin veren herhangi bir faaliyete katılım olarak tanımlamıştır. Bu tür faaliyetler, formel ya da enformel yolla, aktif ya da pasif bir çok biçimde olabilir. Sanatsal bir uğraşı, kültürel bir organizasyon için gönüllü olmak, film izlemek, kitap okumak, bir müzeyi, miras alanını veya kütüphaneyi ziyaret etmek, bir konsere, tiyatroya veya dans performansına katılmak ve hatta televizyonda kültürel bir programı izlemek, insanların kültürel katılım yollarından sadece bazılarıdır.

Kültürel katılımın ve yetkinliğin edinilmesi-

¹ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, peri.tutar@gmail.com

ni sağlayan toplumsal koşulların analizinde, Bourdieu sosyolojisinde toplumsal tabakalaşma yaklaşımı bağlamında geliştirilen kavram setlerinden olan kültürel sermaye ve habitus kavramları kilit rol oynamaktadır. Bourdieu'ya göre, sınıfsal farklılıklar ekonomik eşitsizliklerin yanında bireylerin ve grupların toplam sermaye hacmi içerisinde yer alan kültürel sermaye miktarı ve habituslarıyla yakından ilgilidir. Aile ve eğitim yoluyla edinilen kültürel sermayenin hacmi çeşitli sınıfsal uzamlarda farklı olduğu için kültürel yetkinlik, ilgi ve katılım buna paralel olarak değişir. Bu açıdan bakıldığında, toplumsal uzamın çeşitli katmanlarına kültürel pratikleri ve tüketim alışkanlıkları açısından da homojen olan sınıflar yerleşir. Her sınıf, eyleycilerin bedenine işlemiş olan koşullandırmalar dayatarak kendi sınıf habitusunu oluşturur. Bourdieu, böylelikle toplam sermaye hacmindeki farklılıkların yaşam tarzlarına etkisini ve kültürel tüketimin toplumsal sınıf koşullarıyla bağlantısını açığa çıkartır (Bourdieu, 2015). Örneğin müziğin sadece dinlenilmeyip icra edildiği bir aile içine doğan, erken yaşta müzik aleti çalmaya başlayan, konserlere gitme imkânı olan birinin müzikle daha yakın bağ kurma olasılığı daha yüksektir. Hem ekonomik hem kültürel sermaye gerektiren bu etkinliklere ulaşmak için halk sınıfları ve orta sınıf kökenli olanların egemen sınıftan olanlar kadar yüksek şansı yoktur (Bourdieu, 2015:119). Kapitalizm öncesi dönemlerde sanat egemen güçlere tanınmış bir ayrıcalık olmaktan çıkmış gibi görünse de, hala toplumun her kesimi sanat ürünlerine ulaşmak ve sanatsal etkinliklere katılmak konusunda eşit fırsatlara sahip değildir. Teorik olarak eşitlik sunan kapitalist sistemde, sanatsal faaliyetlere erişim ekonomik ve toplumsal ilişkilere bağlıdır (Kurt, 2009:66). Kültürel pratikler, açık bir biçimde sınıf, ırk, toplumsal cinsiyet vb. toplumsal güç ilişkileriyle beraber ortaya çıkarlar. Bu yüzden politiktirler (Tomlinson, 2017). Özellikle sanatsal konularda kültür kazanma süreci yavaş işlediği için, toplumsal konum ve öğrenim durumuna bağlı olarak kültüre erişme sürecinin geçmişi kültürel katılımında farklılıklar yaratır (Bourdieu ve Darbel, 2017:37). Bourdieu (2015:136-150), klasik müzik, caz, tiyatro,

sinema gibi kültürel tüketimin özgün yetkinlik olarak nitelediği pek çok boyutunun edinilmesini, kullanılmasını ve değerlendirilmesini aile, okul veya iş hayatı gibi farklı alanlarda sunulan imkânlarla ilişkilendirir. Bu yetkinliklerin edinilmesi, bireylerin teşvik edilme ve özendirilme düzeylerine bağlıdır. Bourdieu'ya göre, estetik yargı bireyin kendine has duyarlılıklarından ve yetilerinden ziyade sınıfsal terbiye ve eğitimden kaynaklanır. Bourdieu, Kant'ın "Güzel, evrensel olarak keyif verendir." iddiasına, sanatın kıymetini bilmenin evrensel ve doğuştan olmadığını öne sürerek itiraz eder. Bireylerin sanatla olan ilişkileri gibi estetik yargıları da kültürel sermaye hacimlerine göre değişmektedir. Jourdain and Naulin(2016:85) bunu güzel bir analogiyle açıklamaktadır: "Egemen sınıfın doğal zevk ideolojisi eğitim alanındaki yetenek ideolojisinin kültürel alandaki ikizidir."

Kültürel katılımın sağlanmasında, devletlerin kültür politikalarının demokratik, eşitlikçi ve katılımcı bir yaklaşımla ele alınması, kültürel üretimi ve tüketimi teşvik etmeye yönelik olması önem taşımaktadır. Tüm yurttaşların özgürce ve kendi tanımladığı koşullar içerisinde kültürel üretime katkıda bulunmasına ve üretilmiş kültürden yararlanabilmesine olanak sağlamak sosyal demokrasinin bir gereğidir (Karakuş, 2013). Devlet, gerek yurttaşların kültür yaşamına katılma özgürlüğünü tanıyarak gerekse onlardan yararlanma olanaklarını sağlayarak bu gerekliliği yerine getirebilir.

Türkiye'de devletin kültür politikasında, siyasi erki elinde bulunduran hükümetlerin ideolojik yaklaşımına göre çeşitli dönemlerde değişiklikler yaşanmaktadır. Nitekim birbirinden farklı siyasal yaklaşımlara sahip iktidarların kültür politikası uygulamaları, kültür politikalarının oldukça farklı hatta çelişik biçimde ele alındığını göstermektedir (Kongar, 2003). Türkiye'nin kültür politikaları, 1980'li yılların öncesi ve sonrası şeklinde iki hatta değerlendirilebilir. Kültür politikalarında 1980'lere dek, kamucu yaklaşım hâkim olmuştur. 1980 sonrasında ise, özel sektör bu alanda aktör olmaya ve kültür sanat alanı piyasa dinamiklerinin etkisi altına

girmeye başlamıştır. Bu dönüşüm kültür ve sanatın anlamını da, kültür endüstrisinin koşullarına uyum sağlamak zorunda olan metalara dönüştürmüştür (Kösemen, 2010:217-218). Bu dönemde, Kültür Bakanlığının Turizm Bakanlığıyla birleştirilmesi kültürün ekonomik getiri bağlamında ele alındığını göstermek bakımından manidardır (Çalışlar, 1993).

Kültür politikalarının tarihsel süreçte Türkiye'nin ekonomi politik dönüşüm süreçleriyle eşgüdümlü olarak ilerletildiği söylenebilir. 1980 sonrasında Türkiye'deki neoliberal ekonomi politik dönüşüm, kültür sanat alanında da piyasalaştırma ve muhafazakârlaştırma boyutlarıyla kendini göstermiştir. Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında nasıl kapitalist gelişme devletçilik eliyle yöndendirilmeye çalışılmışsa, sanatsal-kültürel yaşam da yine devletçilik eliyle geliştirilmeye ve yönlendirilmeye çalışılmıştır. Bugün nasıl devletçilik kapitalizmden elini çekmeye başlamış, onun yerini liberalizm almışsa, sanatsal-kültürel yaşamda da devletçiliğin etkinliği ve yol göstericiliği gitgide ortadan kalkarak, yerini özel teşebbüsçülüğe bırakmıştır (Çalışlar, 1993). Yeni kurulan Cumhuriyet için kültür ve sanat, toplumu bütünleştirici, homojenleştirici ve eğitici bir rol üstlenmişti; 1980'lerden itibaren kültür ve sanat faaliyetleri, özel sektör girişimcileri için de ortadaki kâr amacını görünmez kılan, kurum faaliyetlerinin meşruiyetini sağlayan ve kurumları "sorumlu", sahiplerini "filantropist ya da hayırsever" yapan bir işlevsellğe kavuşturulmuştur (Kösemen, 2010:218). Türkiye Cumhuriyeti'nin mimarı olan Atatürk, Türkiye'yi kurarken kültür ve sanata ayrı bir önem vermiştir (And, 1981:15). Ancak Türkiye'de özellikle çok partili yaşama geçildikten bu yana kültür politikası ve kültürel gelişim hiçbir zaman yeterli gündem olmamıştır. Cumhuriyet döneminin oluşturduğu destek politikası kısmen devam ettirilmiş olsa da, insan ve para kaynakları, yaratıcılığın ve katılımın geliştirilmesi, özgürlüklerin korunması ve geliştirilmesi bakımından istenilen hedeflere varılamamıştır (Kongar, 2003). 1980'lerde askeri darbe sonrasında, düşünce özgürlüğünün kısıtlanması, kitapların toplatılması ve yasaklanması vb. du-

rumlar ülkenin kültürel gelişimine ket vurmuştur. Bu dönemin baskıcı siyasal iklimi tüketim kapitalizmiyle birleşince ülkede okuryazarlığın ve sanatın gözden düşürüldüğü, antientelektüel bir ilkim hâkim olmaya başlamıştır (Işık, 2014:33). Ayrıca, Türk-İslam sentezi ideolojik olarak hâkim olmuş, millî ve manevi değerlerin benimsetilmesi kültür politikasının en baskın amacı olmaya başlamıştır. Bu muhafazakârlaştırma politikası, neoliberalizmi destekleyen yeni sağ fikirlerin piyasalaştırmaya paralel yürüttükleri kültürel dönüşümün diğer sacayağı olarak görülebilir. Bu dönemde Türkiye'nin kültür politikaları, tarihi, mirası ve geleneksel biçimleri korumak üzerine yoğunlaşmıştır (İnci, 2011:51). Kültür sanat alanı çağdaş bir yaklaşımla ele alınmamış, tutarlı ve sürekli bir kültür politikası izlenmemiş ve bu alana yeteri kadar kaynak aktarılmamıştır. Beş Yıllık Kalkınma Planları'nın tamamında, kültürel ve sanatsal alana ilişkin politika kararlarına yer verilmişse de bunlar uygulamaya büyük oranda geçirilmemiş ve planlarda bu konunun ele alınışı yetersiz kalmıştır. Cumhuriyet tarihi boyunca, Türkiye'nin kültür hayatına yön veren yazılı bir kültür politikası olmaması (Ada, 2011) kültür sanat alanını rotasız bırakmıştır. Diğer yandan, Türkiye'de kültür ve sanat alanının en yetkili kurumu olan Kültür Bakanlığının kurumsallaşma tarihindeki süreksizlik, kültür ve sanat konularının hükümetlerce çok önemsenmemesi bu alanda ciddi bir yoksunluk yaratmıştır.

Kültürel katılımdan bahsederken, altyapıdan (müze ve salon sayıları vb.), kültür arzından (sergilenen oyunlar, filmler vb.), arzın kullanımından (seyirci sayıları, müze ziyaretçi sayıları vb.), tüketim tercihleri ve boş zaman geçirme alışkanlıklarından da bahsetmek gerekir (Kutlu ve Aksoy, 2011:106). Yurttaşların kültürel katılımını sağlayacak koşulların yaratılması devletin sorumluluğundadır (Erder, 2003). Kültür ve sanatın her dalında bilgi edinme, yaratma, katılım ve yararlanma kültürel alandaki olanakların iyi düzenlenmesiyle mümkün olabilir (Şenlik, 1981:117).

Türkiye'nin kültürel alandaki altyapısına ilişkin

nicel veriler ülkemizde sanatın yerinin dar olduğunu göstermektedir. Türkiye'de kültürel alanda altyapı yetersizliğine bağlı olarak, kültürel üretim sınırlı kalmaktadır (Karakaş, 2003). Üstelik bölgeler arasında kültürel altyapı, kültür arzı ve arzın kullanımı açısından eşitsizlikler bulunmaktadır. Kültürel olanaklar, İstanbul başta olmak üzere birkaç büyük kentte yoğunlaşmıştır. İstanbul, hem kültürel üretim hem de tüketim bakımından dinamik bir altyapıya ve büyük bir potansiyele sahiptir. Ancak diğer kentlerin, bu çeşitlilik ve tüketim bakımından imkânları sınırlıdır (Kutlu ve Aksoy, 2011). Kültür sanat alanındaki kurumlar ülke geneline eşit dağılmadığı için, vatandaşlar bu kurumlara erişememektedir. Dolayısıyla vatandaşlarla kültür sanat kurumları arasında organik bir bağ kurulamamaktadır (Şenlik, 1981). Bu bağın kurulması kültür ve sanat alanında halkın eşit yetiştirme, yaratma ve yararlanma olanaklarına sahip olmasıyla mümkün olabilir (Canak, 1981:131). Ancak Türkiye'nin tiyatro, sinema, opera ve bale gibi gösteri sanatlarında gerek sergilenen oyun, film, gösteri sayısı gerekse salon sayısı bakımından yetersiz olan imkânlarında bölgeler arasında uçurum bulunmaktadır. Şüphesiz bu alandaki yetersizliklerin kaynağında, bir yaklaşım olarak Cumhuriyetin kuruluş yıllarındaki çağdaş – Batılı sanatlara verilen önemin sürekliliğinin sağlanamaması vardır. Nitekim Türkiye'de Kültür ve Turizm Bakanlığı'na bütçeden ayrılan payın her dönem %1'in altında kalmış olması da, kültüre verilen önemi ve değeri yansıtmaktadır. Üstelik bu pay da kendi içerisinde ikiye bölündüğünde, kültür sanata yönelik ekonomik payın düşüklüğü daha anlaşılır olmaktadır.

Kültür politikalarının yarattığı bu koşullarda kültürel katılıma ilişkin veriler şaşırtmamaktadır. Türkiye'de toplam nüfusa oranla bakıldığında, gösteri sanatlarına olan ilgi oldukça düşüktür. Örneğin tiyatro seyircisi nüfusun %9'una; opera ve bale seyircisi binde 3'üne denk düşmektedir. Kültür ve sanat alanındaki çalışmalar, gösteri sanatları izleyicilerinin büyük çoğunluğunun eğitim başta olmak üzere meslek ve gelir bakımından elit kesimden oluştuğunu ve toplum genelini içermediğini ortaya koymaktadır

(Büyükyazıcı, 2016). Bu bakımdan ülkemizde kültür politikaları demokratikliği açısından eleştirilebilir. Gösteri sanatlarında, erişim imkânı en geniş ve izleyici sayısı bakımından en popüler olan tür ise sinemadır. Ancak altyapısal açıdan bakıldığında, sinemada da salon ve koltuk sayılarının yetersizliği görünür olmaktadır. Ayrıca Türkiye’deki sinema seyircisinin de beklenen sayıda olmadığı söylenebilir. Türkiye, sinemada kişi başına 0,8 bilet ortalamasıyla Avrupa’da 29’uncu sırada yer almaktadır (Vitrinel, 2008). Diğer yandan en çok izlenen filmlerin türleri, sinemanın kültürel sermayeyle ilişkisini analiz etmeyi zorlaştırmaktadır. Zira sinema, kültür endüstrisinin kâr anlayışıyla sanatsal ürünleri metalaştırdığı en belirgin alanlardan biridir. Nitekim Türkiye’de sinemada kaba güldürü yerli filmlerinin en çok izlenen yapımlarda ilk sıralarda yer alması bunun örneklerindedir. Dolayısıyla metalaşmış olan bu ve benzeri kültürel ürünler, bireylerin ve toplumların gelişimine dokunacak nitelikten uzaklaşmaktadır. Adorno’nun (2007) kültür endüstrisinin sanatı metalaştırdığı, sanatsal değerini yok ettiği ve piyasanın güdümüne soktuğu önermesinin en belirgin örneği sinemada görülmektedir.

Kültürel katılımın analizinde bir diğer önemli veriyi hanehalkı kültür harcamaları sağlamaktadır. Hanehalkı kültür harcamalarının dağılımında, televizyon hizmetlerine toplam kültür harcamalarının yaklaşık %43’ünün aktarıldığı görülmektedir. Bu da Türkiye’de televizyonun başat “kültür enstrümanı” olduğu anlamına gelmektedir. Buna karşın, hanehalkı kültür harcamalarında kitap, gazete ve dergiler %16,50; sinema, tiyatro ve konserler ise yaklaşık %6 oranında paya sahiptir (TÜİK, 2018). Ülkemizin kültürel ürünlere talep konusunda yeteri kadar gelişmemiş olduğu görülmektedir (Enlil ve diğerleri, 2011). İPSOS’un (2018) araştırmasına göre, Türkiye’de nüfusun %35’i hiç kitap okumamakta ve %44’ü sinemaya hiç gitmemektedir. Hayatı boyunca hiç konser, tiyatro veya opera izlemeyenlerin oranı ise %64’tür. Araştırmaya göre, nüfusun %72’si boş vakitlerini alışveriş merkezinde geçirmektedir. En sık yapılan aktivitelerin başında televizyon izlemek

gelmektedir. Her gün televizyon izleyenlerin oranı %83 olarak görülmektedir. TÜİK 2016 verilerine göre, ülkemizde günlük televizyon izleme süresi ortalama 6 saattir. Bu durumda, televizyonun boş zaman değerlendirmedeki egemenliğine yol açan maddi, çevresel ve politik koşulların tartışmaya dâhil olması gerekmektedir. Çünkü televizyon toplumun kültürel ve siyasal yaşamında derin izler bırakmaktadır (Erder, 2003). Televizyon, internet, vb. teknolojilerin yaygınlaşmasıyla öğrenme ve bilgi edinme alışkanlıkları da değişmiştir (Işık, 2014:45). Televizyon, kalıcı değerler yerine hızlı değişimi empoze eden bir ekran yoluyla okuyan, yazan, düşünen ve üreten insanın önünde bir engel olarak görülebilir. Televizyonun ürettiği şey, tüketim dayalı bir kitle kültürüdür (Karakaş, 2003). Kapitalist sistemde üretilen kültür ürünleri, insanlık için anlam üretmekten ziyade egemen sisteminin çıkarlarına hizmet edecek biçimde üretilmektedir (Adorno, 2007; Kara, 2014; Kurt, 2009). Kültür endüstrisi ve kitle iletişim araçları, kültür emperyalizminin küresel çaplı kuşatmasındaki en önemli araçlarındandır (Çalışlar, 1992). Türkiye’nin televizyonla olan sıkı ilişkisi de, kültürel bakımdan bu hegemonyanın ne denli etkisinde olduğuna işaret eden anlamlı bir göstergedir. Kapitalizme eklenmiş olan kültür endüstrisi, edilgen, atomize, kimliklerine yabancılaşmış ve yalnızlaşmış insanlardan oluşan kitle toplumunu yaratmaktadır (Özkul, 2013:53-54). Diğer yandan, Türkiye’deki gazete ve dergi sayıları ile tirajları; müze, halk kütüphanesi ve kişi başına düşen kitap sayısı kültürel alandaki kısırlığı sergilemektedir. Özetle, Türkiye’de kültürel alanın öğrenme kültürünün yaygınlaşmasını sağlayabilecek olanak ve araçlar sunmaktan uzak olduğu söylenebilir. Gerek ülkemizdeki kültürel altyapı yetersizliği gerekse kültürel sermayenin düşüklüğü kültürel katılımın önündeki engellerdir. Bu koşulların yeniden üretimindeyse kültür politikaları başrolü oynamaktadır. Yaşam boyu öğrenme için zengin içerikler sunan ve bir insan hakkı olan kültürel katılımı sağlamak için çeşitli kültür eşitsizliklerini, toplumsal ve bölgesel eşitsizlikleri ortadan kaldırmak gerekir (And, 1981). Çünkü kültür ve sanat; yaşama ilişkin en incelikli öğretileri

sunan, yaşam kavrayışını derinleştiren ve geliştiren bir alan olarak yaşam boyu öğrenme için sonsuz bir kaynaktır.

Kaynakça

- Ada, S. (2011). Kültür Politikamız: Yeni Gelişmeler, Yeni Eğilimler. S. Ada (Ed.), Sivil Toplum Gözüyle Türkiye Kültür Politikası Raporu. (ss. 35-42). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Adorno, T. W., (2007). Kültür Endüstrisi Kültür Yönetimi. (N. Ülner, M. Tüzel, E. Gen, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bourdieu, P. (2015). Ayrım: Beğeni Yargısının Toplumsal Eleştirisi. (D. F. Şannanve A. G. Berkurt Çev.), Ankara: Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P. ve Darbel, A. (2017). Sanat Sevdası: Avrupa Sanat Müzeleri ve Ziyaretçi Kitlesi. İstanbul: Metis Yayınları.
- Büyükyazıcı, D. (2016). Kültür ve Sanat Ekonomisi Kapsamında Talep Analizleri Yardımı İle Kültür Politikasına Teorik Yaklaşım: Türkiye Örneği. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 1(1), 71-83. doi: 10.21733/IBAD.13
- Canak, E. (1981). Kültürel Etkinlikler ve Büyük Kuruluşlar. (ss: 131-170), (M. And, E. Şenlik ve E. Canak, Düz.). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Çalışlar, A. (1992, 6 Nisan). Kitle Kültürüne Bakış. Halk Sahnesi Oyuncuları. Erişim adresi: <http://www.halksahnesi.org/1992/04/06/kitle-kulturune-bakis-aziz-calislari/>
- Çalışlar, A. (1993, 6 Nisan). Sanatsal Kültür Bunalımı. Halk Sahnesi Oyuncuları. Erişim adresi: <http://www.halksahnesi.org/1993/04/06/sanatsal-kultur-bunalimi-aziz-calislari/>
- Enlil, Z., Uşakierali, C., Dinçer, İ., Evren, Y., Dervişoğlu Okandan, G., ... Kozaman Som S., (2011). Kültür Endüstrileri. S. Ada (Ed.), Sivil Toplum Gözüyle Türkiye Kültür Politikası Raporu (ss. 87-103). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Erder, N. (2003). Kültürel Gelişme ve Devlet. İçinde: Türkiye'de Kültür Politikaları (2. Basım) (s. 89-115). İstanbul: Doğan Kitapçılık.
- Işık, S.Y. (2014). 2000'lerde Öğretmenler ve Antientelektüalizm. A. Yıldız (Hazırlayan), İdealist Öğretmenden Sınava Hazırlayıcı Teknisyene Öğretmenliğin Dönüşümü (ss.27-55). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- İnci, A. (2011). Günümüz Türkiye'sinde Kültür Politikaları: Giriş ve Genel Bakış. S. Ada (Ed.), Sivil Toplum Gözüyle Türkiye Kültür Politikası Raporu, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Jourdain, A. Ve Naulin, S. (2016). Pierre Bourdieu'nün Kuramı ve Sosyolojik Kullanımları, (Ö. Elitez, Çev.). İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Kara, T. (2014). Kültür Endüstrisi Kavramı Çerçevesinde Medya Ürünleri: Eleştirel Yaklaşım. The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication – TOJDAC. 4(1), 51-60. doi: 10.7456/10401100/006
- Karakas, E. (2003). Yaratıcılık ve Kültür Yaşamına Katılım. İçinde: Türkiye'de Kültür Politikaları (2. Basım) (s. 65-72), İstanbul: Doğan Kitapçılık.
- Kongar, E. (2003). Kültür Politikalarının Kalkınma Stratejisindeki Yeri. İçinde: Türkiye'de Kültür Politikaları (2. Basım) (s. 51-63). İstanbul: Doğan Kitapçılık.
- Kösemen, İ. B. (2010). Sosyal Sermaye Kuramı Çerçevesinde Türkiye'de Özel Sektörün Kültür ve Sanat Yatırımları (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Kurt, A.Y. (2009). Adorno ve Horkheimer'in Kültür Endüstrisi Eleştirisi Üzerine Bir İnceleme (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Kutlu, Ü.Z., ve Aksoy, A. (2011). Kültürel Hakları Kültürel Çeşitlilik ve Katılımcı Kültür Politikaları. S. Ada (Ed.), Sivil Toplum Gözüyle Türkiye Kültür Politikası Raporu (ss. 105-112), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Murray, C. (2005). Cultural Participation: A Fuzzy Cultural Policy Paradigm. In C. Andrew, M. Gattinger, M. S. Jeannotte and W. Straw (Eds.). Accounting for Culture: Thinking Through Cultural Citizenship (s. 32-52). Ottawa: University of Ottawa Press.
- Özkul, O. (2013). Kültür ve Küreselleşme (2. Baskı). İstanbul: Açılım Kitap.
- Şenlik, E. (1981). Kültürel Etkinlikler ve Büyük Kuruluşlar. (ss: 91-117), (M. And, E. Şenlik ve E. Canak, Düz.). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- UNESCO (2012). Measuring Cultural Participation: 2009 Framework for Cultural Statistics Handbook No. 2, UNESCO Institute for Statistics, Montreal, Quebec.

Uzaktan Eğitimin Yumuşak Karınları

Mustafa Karaağaçlı¹

1.Giriş

Bu çalışmada Uzaktan Eğitimin Yumuşak Karınları konusu ele alınmaktadır. Çalışmanın temel amacı: uzaktan eğitimin yetersiz işlevlerini betimlemektir. Betimsel türde literatüre dayalı veriler ışığında gerçekleştirilen çalışma: (1)Giriş, (2) Epistemo Olarak Yumuşak Karın Epistemosu, (3) Gezegenin Varolan Durumu, (4)Türkiye Repertuarı, (5) Mücbir Yönelim; Uzaktan Eğitim, (6) Uzaktan Eğitime Asıl Çıkış Noktalarından mı Yoksa Açılmayan Okullardan mı Gelindi?, (7) Sadece Yayınla Yapılan Yüzyüze Öğretme ve Öğrenmesiz Uzaktan Eğitimin Yetersizlikleri, (8) Sonuçlar, (9 Yargı), (10) Öneriler ve (11) Söz Sonu alt başlıklarında sistematize edilmektedir.

2.Epistemo Olarak Yumuşak Karın

Yumuşak karın, somut epistemo olarak bir kimenin, sistemin, bir kurumun bir oluşumun bir canlının vücudunda, kolay delinebilecek en zayıf noktadır. Mecaz olarak yumuşak karın ise kişilerin, kurumların, sistemlerin ve ülkelerin konuşulmasından ve gündeme getirilmesinden rahatsız olduğu yönlerdir.

3.Gezegenin Varolan Durumu

Son dokuz aydır gezegeni kuşatan Covid-19 virüsü dış salgını (pandemi) uluslararası ölçekten ulusal ölçeğe (epidemi) dönüşmüş durumdadır. Virüsün neden olduğu ve çöktüğü gözlenen sektörlerin başında sağlık, eğitim, ekonomi ve hizmet alanları gelmektedir. Olumsuz etkileşimin

bir doğurgusu olarak da sosyal yaşamı giderek bireyselleştirerek kollektivist anlayıştan uzaklaşmıştır.

Kamu harcamalarının büyük kesimi beton temelli yatırımlara ve güvenliğe giderken bireysel ve toplumsal gelişmeler rastlantısal çözümlere bırakılmış durumdadır. Bireysel temel varolma gereksinimlerini giderme yönündeki çabalar gelişim gereksinimlerini gidermeye evrilememektedir. Eş deyişle fizyolojik, güvenlik, sevgi/saygı görme ve gösterme gereksinimleri tam olarak karşılanamayan bireyler bilme-tanıma, estetik ve kendini gerçekleştirme özellikli gelişimler göstermemektedir.

4.Türkiye Repertuarı

Türkiye’de son yıllarda artan nüfus paralelinde eğitim görme gereksiniminin de arttığı görülmektedir. Bu olgu ile birlikte varolan kaynakların sınırlılığı ve hızlı bir gelişimle uluslararası standartlara ulaşabilme gerçeğinin yanı sıra 1980’li yıllardan başlayarak kamu sektöründe ilgi ve uygulama odağı haline getirilen “özelleştirme” politikaları da başta eğitim olmak üzere her alanda yeni kamusal düzenleme çabalarını, plan ve projeleri zorunlu kılmaktadır.

Kamu yatırım giderleri açısından ise eğitim sektörünün sağlık, turizm, tarım ve sosyal güvenlik gibi kamu kesimlerinin önünde yer aldığı gözlenmektedir (TBMM, 2020). Ayrıca, ulusal düzeyde 1960’lı yıllarda kurumsallaştırılan ve sürdürülen kalkınma planlarında yer verilen “kamusal kitlesel eğitime geçebilme ve temel eğitimi yaygınlaştırabilme “ hedeflerinin gerçekleştirilmesi “eğitimde fırsat ve imkan eşitliği” temel ilkesine dönük işlevden uzak bulunmaktadır (MEB, 1973: Madde 4).

5.Mücbir Yönelim; Uzaktan Eğitim

Endüstri çağı, atom çağı, bilgi çağı derken yaşanan günler, iletişim çağı olarak adlandırılmaya başladı. İletişim çağında sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasal alanlardaki değişim ve gelişimleri birbirinden ayrı düşünmek ve algılamak oldukça güçtür. Bu nedenle belirli bir alandaki gelişmeler kendi dışındaki diğer alanları da etki-

¹Dr., Gazi Ün., Gazi Eğitim Fak., Eğitim Bilimleri Bölümü Öğr. Üyesi. mkara@gazi.edu.tr

lemekte ve etkilenmektedir. Karşılıklı etkileşimler bireyler arası, toplumsal ilişkilerin temelini oluşturmakta, eğitim ve öğretim süreçlerinde mücbir yönelim olan uzaktan eğitimi gündeme getirmektedir.

Uzaktan eğitim özünde, kavram ve sistem olarak yaşam boyu öğrenme, bağımsız öğrenme ve kitlesel eğitim süreçlerine;

- Öğrenenle öğretene farklı ortamlarda süreçlere katma,
- Sınıfları duvarsız oluşturma,
- Okulları sınıfsız yapılandırma.
- Yaş sınırlarını kaldırma,
- Herkese açık olma,
- Öğrenme-öğretme zamanları esnek tutma destekli olanaklar sunmaktadır (Karaağaçlı. 2019a: 251).

6.Uzaktan Eğitime Asıl Çıkış Noktalarından mı Yoksa Açılmayan Okullardan mı Geldi?

Öğreten ve öğrenenlerin farklı fizik mekanlarda olmasıyla gerçekleştirilebilen uzaktan eğitimin asıl çıkış noktaları şunlardır:

- Temel eğitimden tutun da yükseköğretim hatta lisansüstü eğitimde kademesinde de kalabalık sınıfların olmasına seçenek sunması,
- Öğretmen sayısındaki yetersizlikleri gidermek,
- Esnek olmayan eğitim zamanlarının öğretim motivasyonunu düşürmesini önlemek,
- Eğitim görme isteğinin karşılanmasında eğitimel fizik mekanların yetersizliğini gidermek,
- Öğretmenlerin yetiştirilmesindeki kalite ve standartların üniversitelere ve hatta aynı üniversite içindeki fakülterelere göre farklılıklar göstermesini olumlu yönde düzeltmektir.

Kapalı eğitim sisteminin bu ve benzer nitelikli sorunlarına “seçenek oluşturmaya nedeniyle değil de son dokuz aydır uzaktan eğitim erkinin planlamacıları ve yöneticileri tarafından bir çare olarak görülmesi” uzaktan eğitimi temel işgörürlük epistemosundan uzaklaştırmıştır.

- Çünkü uzaktan eğitim; yönetsel olarak (1) Basılı materyallerle öğretimi, (2)Yayın yoluyla öğretimi ve (3) Yüzyüze öğretimi temel öğretme-öğrenme yöntemi olarak esas alır.
- Çünkü uzaktan eğitimin en temel öğretme-öğrenme ortamı basılı materyallerle yapılır.
- Çünkü uzaktan eğitimde yayın yoluyla öğretim, basılı materyalleri, yüzyüze eğitim ise hem basılı materyalleri hem de yayın yoluyla yapılan öğretimi destekler işlevlere sahiptir.

7.Sadece Yayınla Yapılan Yüzyüze Öğretme ve Öğrenmesiz Uzaktan Eğitimin Yetersizlikleri

Türkiye ölçeğindeki uygulanmakta olan uzak eğitimde yukarı satırlarda ana işlevleriyle anılan yüzyüze eğitim yapılmamakta, sunulan ders içerikleri ise görsel yoğun olduğundan basılı materyallerdeki “temel bilgi” basamağını yüzyüze geçmektedir.

Yüzyüze öğretim;

- Basılı materyaller ve yayın yoluyla yapılan öğretimi destekler.
- Gerek basılı gerekse yayın yoluyla yapılan öğretimde anlaşılmayan yerleri açıklama olanağı sağlar.
- Öğrenciler arasında etkileşimi sağlar.
- Moral desteği sağlar.
- Olası yanlış öğretileri düzeltme fırsatı sağlar.
- Beceriye dayalı hedef davranışları geliştirme işlevini yerine getirir.

Örnek: Seçilmiş öğrenme alanı belirli bir sürede bir fizik-mekan içinde gerçekleştirilir. Toplantı, yaz okulu ve gece okulu yüzyüze öğretime bir örnektir.

Sadece yayın yoluyla uzaktan eğitimin getirdiği sorunlar ise şunlardır:

- Bireysel ve bağımsız öğrenme yeteneği geliştirmede yetersizdir.
- Çalışma iç disiplini yoksun olanlarda dersleri izleme ve incelemede işlevsizdir.
- Problem çözme gibi kritik beceriler edinimi

güç hatta nerdeyse imkansızdır.

- Sosyallik kazanımlarından uzaktır.
- Beceriye dayalı kazanımlarda etkisizdir.
- Duyuşsal alan kazanımlarında etkisizdir.
- Eğitimde istenen istendik özellikli bilgi, beceri ve tutum davranışlar gözlenemez.
- Öğrenme alanlarına ve davranışsal örüntülere dönük anında dönütler verilemez.
- Öğrenme birimleri ile ilgili pekiştirmeler etkili yapılamaz.

8.Sonuçlar

- Uzaktan eğitim sisteminde fiziki mekanların yetersizliği giderilmekle birlikte eğitimin sosyo-kültürel niteliği olumsuz yönde etkilenmektedir.
- Türkiye ölçeğinde, uzaktan eğitim sisteminde salt yayın yoluyla öğretimin yapılması bireysel farklılıkların gözardı edilmesine neden olmaktadır.
- Ulusal düzeyde uzaktan eğitimde bilişim ve internete erişimin bireysel ve okullar ölçeğinde yeterli olmaması uzaktan eğitime öğrenenlerin etkin katılımı zorlaştırmaktadır.
- Bireysel öğretime ve teknolojik alt yapıya muhtaç öğrencilerin ihtiyaçları basına yansıdığı kadarıyla birkaç yerel yönetimce karşılanmamaktadır.
- Yeni teknolojik olanaklara rağmen geleneksel öğretim süreçleri uygulanmaktadır.

9.Yargı

Eğitimdeki yönelim ve eğilimler arasında uzaktan eğitim kavram ve sistem olarak yaşam boyu öğrenme, bağımsız öğrenme ve kitlesel eğitim süreçlerine geniş olanaklar sunmaktadır. Ancak, uzaktan eğitimin kendi öz bağlamından kopuk olarak salt yayın yoluna dayalı yürütülmesi anılan sistemin en yumuşak karnını oluşturmaktadır. Sistemin problematik doğurguları da uzaktan eğitimi bilişim ortamı yayınlı yapılan eğitim ve öğretim görme algılar yanılığısından kaynaklanmaktadır.

10. Öneriler

- Uzaktan eğitimde öğretim ortamları basılı materyallerle öğretim, yayın yoluyla öğretim ve **yüzyüze öğretim olmak üzere üç türde tasarlanarak öğretim süreçleri uygulanmalıdır.**
- Uzaktan eğitimde yüz yüze öğretim süreçleri ihmal edilmemeli, öğrenenle öğretene belirli sürelerde de olsa aynı ortamda buluşturarak karşılıklı etkileşime olanak sağlanmalıdır.
- Varolan uygulamalar haliyle uzaktan eğitime sıkça yöneltilen “yüze eğitim ve iletişim eksik kalıyor” eleştirisi; toplantı, staj, yaz okulu ve gece okulu türünden uygulamalarla giderilmelidir.
- Eğitim gibi toplumsal yapının farklı kesimlerini biraraya getiren ulusal bir olguda “ben yaptım olur/oldu/olacak” egosundan uzak kolektif anlayışlı çalışmalar benimsenmelidir.

11.Söz Sonu

Anadolu insanı “Bakarak kasap olunsaydı, kedilerle köpekler kasap olurdu!” der. Bakarak değil, yaparak/yaşayarak öğrenilir anlamındaki bu deyişi, son söz olarak, antisosyal medya çöplüğünden eğitsel medet bekleyenlere ithaf etmiş olalım.

Kaynaklar

- Karaağaçlı, M (2019a). Öğretimde Materyaller ve Teknolojiler. Üçüncü Yazım Birinci Basım. Ankara: Kitapçı Basımevi Yayıncılık Tasarım San. ve Tic. Ltd. Şti. Zübeyde Hanım Mah. Sedef Sokak No:6-1 İskitler-Ankara Matbaa Sertifika No:34559. **Mart, 2019a**. ISBN:978-605-62357-6-4. Bandrol Seri No Aralıkları:THG-NNH 785269-785398.
- MEB. (1973). **Milli Eğitim Temel Kanunu**. Ankara: 14.06.1973.
- OECD (2020)**, Bir Bakışta Eğitim 2020 Raporu. 11 Eyl 2020 — OECD Türkiye Eğitim Raporu.
- TBMM (2020). Türkiye Büyük Millet Meclisi **Resmî** İnternet Sitesi. ... 27/11/2020 Tarihli Toplantı .2021 Yılı Merkezi Yönetim **Bütçe** Kanunu Teklifi (1/28).

Türkiye’de Öğretmen Okullarının ve Köy Enstitülerinin Doğuşunda John Dewey Etkisi

Yüksel Gündüz¹

Giriş

Okul denen sosyal sistemin en stratejik parçalarından biri öğretmenlerdir (Bursalıoğlu, 1987). Öğretmen, öğretmenliğin kuramsal bilgi temelini işe koşarak bireyin davranışlarında hem bireyin hem toplumun yaşamına kalite katacak değişimlerin oluşmasına kılavuzluk eden kişidir (Şahin,2004). Bu anlamda öğretmen, bir milletin ruh ve karakter hamuruna şekil veren üretici bir güçtür. Öylesine üreticidir ki bütün bir toplum öğretmenin eseridir denebilir. Bir ülkenin gelişmesi, öğretmenlerin niteliğine, eğitimsel materyallerine, güncel kütüphanelere, iyi geliştirilmiş müfredata v.s bağlıdır. Bunların hepsi gereklidir ama kalifiye ve iyi motive olmuş öğretmenler olmadan diğerlerinin hiçbir anlamı yoktur (Kaur ve Kumar, 2008). Bu anlamda öğretmenler eğitim sisteminin çekirdeği gibi düşünülebilir. Toplumsal düzeyde eğitim öğretimde reformlar yapılırsa da öğretmenlik mesleğinde çağın koşullarına göre iyileştirmelerin yapılması, eğitim öğretimin kalitesini etkilemektedir. Dolayısıyla öğretmenin niteliği eğitim sistemlerinin işleyişi ve başarıya ulaşmasında oldukça önemli rol oynamaktadır (Köseoğlu, 1994:2).

Öğretmenlik çok eski bir uğraşı alanı olmasına karşın, bir meslek olarak kabul görmesi oldukça yenidir. Eğitimin bir bilim olarak ortaya çıkması ve gelişmesiyle birlikte, öğretmenlik meslek bilgisi önem kazanmaya başlamış ve öğretmenlik için bireylerin özel bilgi ve becerilere sahip olması gerekliliği anlaşılmıştır (Erden,2009). Öğretmenlik mesleği, sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel

alan akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren, profesyonel statüde uğraşı alanıdır. Profesyonel meslek, özel uzmanlık bilgi ve becerisini içeren, uzun ve yoğun bir akademik çalışma ile belirli özel formasyon gerektiren ileri düzeyde ve statüde meslektir (Hacıoğlu ve Alkan, 1997). Kavcar’a (1999) göre, öğretmenlik mesleğinin önemi ve değeri, öğretmenin, eğitim sisteminin en kritik ögesi olmasından kaynaklanmaktadır. Bu anlamda öğretmenden, öğrenciyi dinleme ve yol gösterme, öğrenciyi kabul ve sevk etme, öğrencinin mesleki gelişimine yardımcı olma, öğrenci potansiyelini keşfetme, insan ilişkilerini geliştirme gibi rolleri yerine getirmesi beklenmektedir (Gibson ve Mitchell, 1990).

Eğitim ve öğretimde hedefler ne kadar iyi belirlenirse belirlensin, dersin içeriği ne kadar işlevsel seçilip organize edilirse edilsin, o hedefler iyi öğretmenler elinde yürütülmedikçe, eğitimde beklenen sonucun alınması olanaklı değildir (Sünbül, 2001). Bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında öğretmenlerin başrolü oynamaları beklenmektedir (Özden, 1999). Eğitim sistemi içinde bu denli önemli bir konuma sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi de önemli bir konu olarak görülmektedir. Çünkü öğretmenlik herkesin yapacağı bir meslek olarak algılanmamalıdır.

Öğretmen yetiştirme konusu tarihsel süreç içerisinde değerlendirildiğinde, ülkemizde ihtiyaç duyulan öğretmen kadrolarının planlı, istikrarlı ve nitelikli bir şekilde yetiştirildiğini söylemek güçtür. Bu tespiti sınamak için geçmiş uygulamalara bakmak yeterlidir. Öğretmen yetiştiren ilk kurum olan Darülmüallimîn-i Rüşdi’nin kurulduğu 1848 yılından bugüne kadar ülkemizde çok sayıda öğretmen yetiştirme modeli uygulanmıştır. Bu modellerin bir kısmı öğretmenlerin kalitesini artırmak adına atılan başarılı adımlar olsa da, çoğunluğu artan öğretmen açığını biran önce kapatmak üzere kullanılan, mesleğin esas-

¹ Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Ün. Eğitim Fakültesi

larıyla uyuşmayan, çelişkili, ayaküstü ve kimi zaman ideolojik yöntemler olmuştur. Cumhuriyetin kurulduğu yıllarda da öğretmen yetiştirme konusu ele alınmak istenmiş ve bu amaçla çeşitli eğitimci düşünürlerin görüşlerinden yararlanılmıştır. 1923 yılında Maarif Vekili İsmail Safa Bey tarafından yazılan bir mektupla Columbia Üniversitesinde öğretim üyesi olan John Dewey, Türkiye'ye davet edilmiştir. 1924 Temmuz'unda Türkiye'ye gelen Profesör Dewey, iki ay kadar incelemelerde bulunduktan sonra, incelemelerine ilişkin düşüncelerini kapsayan iki raporu Bakanlığa sunmuştur. Bunlardan birincisini Dewey Türkiye'de iken yazmıştır. Ancak bu rapor, bir rapor olmaktan çok, bütçeye acele konulması gereken bazı ödenekleri ve bunların nelere ayrılması gerektiğini gösteren bir muhtıra niteliğindedir. Daha kapsamlı olan ikinci raporunu ise, Amerika'ya döndükten sonra yazıp göndermiştir. Sözü edilen raporlar birleştirilerek ilk kez 1939 yılında Bakanlık tarafından yayınlanmıştır (Bal, 1991, s.49).

Bu çalışmada, Dewey'in öğretmen yetiştirme ve öğretmen sorunlarına ilişkin görüşlerinin, öğretmen yetiştirme sistemini nasıl etkilediği ve buna ilişkin yapılan etkinlikler üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda yapılan çalışmanın amacı, Dewey'in Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve öğretmen sorunlarına ilişkin görüşlerinin, öğretmen yetiştirme sistemine ve sorunların çözümüne nasıl yansımalarını ortaya koymaktır.

Raporun Bölümleri

Dewey ilk raporunun birinci bölümünde, öğretmen yetiştirmeye ilişkin olarak “öğretmen okullarında açılan değişik şubelerde çeşitli bilim dallarında uzman öğretmen, okul müdürü ve öğretim müfettişinin yetiştirilmesi” gerektiğini vurgulamıştır.

Dewey, öncelikle ilkökul öğretmenlerinin yetiştirilmesine yardımcı olacak yazıların çevrilmesini ister. Ayrıca, okul binaları, eşya ve donatımı, sağlık koşulları, oyun yerleri ve oyunlar, öğrencinin girişim yeteneğini yüreklendirecek öğretim yöntemleri ve ileri düzeydeki okul uygulamaları hakkındaki yazıların çevrilmesinin

yararlı olacağına değinir (Bal, 1991, s.50).

Dewey, öğretmenler arasında okuma ve tartışma gruplarının oluşturulması gerektiğini ve bu grupların her on beş günde bir toplanarak, okudukları konular üzerinde görüşmeleri gerektiğini belirtmiştir. Yine, Dewey'e göre öğretmenlerin araç gereç kullanımı konusunda bilgilendirilmeye ihtiyaçları vardır. Bu sorunun çözümü için eğitim araçlarını ülkenin her yerindeki okullara götürüp tanıtacak gezici sergiler, kitap okuma isteğini geliştirmek amacıyla da gezici kitaplıklar kurulmalıdır.

Dewey öğretmen yetiştirilmesinden sonra gelen en önemli sorunu, okul binaları ile eşya ve donanımı olarak görür. Okul binasının yapım tarzı ile orada uygulanan eğitim şekli ve okul disiplini arasında sıkı bir ilişki vardır. Sıradan binalar, yetersiz eşya ve donatım ileri yöntemlerin uygulanmasını otomatik olarak engeller. Sonuçta öğretmen ve öğrenci salt kitapla yetinmek zorunda kalır. Bu nedenle Bakanlıkta Bina ve Levazım Müdürlüğü'nün kurulması gerekir. Dewey, Türk okullarının teknik gelişmesini sağlamak için gerekli bilgilerin edinilmesi ve öğretmenlerin özendirilmesi amacıyla yabancı ülkelere öğrencilerin yanı sıra, üstün mevkie ulaşmış öğretmenlerin gönderilmesini de önerir. Bunlara ilaveten tarım öğretimi, halk okulları ve ekonomik yardımlaşma gibi sorunları incelemek üzere Danimarka'ya bir komisyonun gitmesinin faydalı olacağını söylemiştir.

Dewey'in raporunun ikinci bölümünü oluşturan ve Amerika'ya döndükten sonra gönderdiği kapsamlı “esas rapor”da öğretmenlere yönelik olarak, “öğretmenlerin yetiştirilmesi ve terfisi” ile “öğretmen yetiştirilmesi” konuları ele alınmıştır.

Dewey'in Öğretmen Sorunları ve Öğretmen Yetiştirmeyle İlgili Düşünceleri ve Bu Düşüncelerin Sisteme Yansımaları

John Dewey, 1923 yılında Maarif Vekili İsmail Safa Bey tarafından yazılan bir mektupla Türkiye'ye davet edilmiştir. Türkiye'de yaptığı gözlem ve incelemeler sonucunda hazırladığı raporu ne kendini davet eden bakan, ne de on-

dan sonra göreve gelen Vasıf Bey ve Hamdullah Suphi Bey tarafından benimsenip uygulamaya konuldu. 1925 yılında Maarif Vekili olan Mustafa Necati Bey, giriştiği reform hareketlerinde, Dewey'in raporundan önemli ölçüde yararlandı. Yaptığı birçok konuşmasında giriştiği yenilikleri açıklarken sözü edilen raporu kaynak olarak göstermiştir. Dewey'nin tavsiyelerinin çoğu, Mustafa Necati'nin bakanlığı sırasında uygulamaya geçirilmiştir.

Dewey raporunda öğretmenlerin sorunlarını, öğretmenlerin gönendirilmesi ve yetiştirilmesi olarak iki bölümde incelemiştir. Ona göre “öğretmen nasıl olursa okullar da öyle olur”. Buna göre, okulların iyileştirilmesi eğitim öğretimin kalitesinin yükseltilmesi öğretmenlerin yaşama şartlarının düzeltilmesine ve niteliklerinin geliştirilmesine bağlıdır. Dewey'e göre öğretmen maaşları düşüktür. Maaşlar hızla ve pek büyük bir oranda arttırılmalıdır. Maaş sorunu en uygun kişileri öğretmenlik mesleğine çekmek için başlıca nokta olmamakla birlikte, öğretmenin alacağı ücret, kendisini ve ailesini uygun bir ölçüde yaşatacak derecede olmadıkça, bundan zararlar doğar (Dewey, 1988, s.164). Bir diğer sorun da öğretmenlerin konut sorunudur. Bu anlamda öğretmenlere konut sağlanmalıdır. Özellikle yeni okul binaları planlanırken, öğretmen için konut ve arazi ayrılması düşünülmelidir. Bundan dolayı o dönemde yapılan okulların yanında lojmanlarda yapılmıştır.

1925 yılında “Maarif Vekili” olan Mustafa Necati bu durumu görür ve çözüm yolları arar. Buna ilişkin 1925 yılında TBMM'e yasa teklifi verir. Kabul edilen yasayla, öğretmenlere ilişkin ciddi maaş zamlarından başka, öğretmenlere ev ve yakacak tazminatları kabul edilmiş, devlet araçlarında yarım ücretle seyahat etmeleri sağlanmıştır. Gerçekleştirilen bu maddi yardımlar sebebiyle, daha önce mesleklerinden ayrılan öğretmenlerden bir kısmının tekrar mesleğe döndüğü görülmüştür. Dewey'e göre, köy bölgelerinde yeni okul binaları için plan yapılırken, öğretmenler için de konut ve arazi ayrılmalıdır. Bu konutlar “su dağıtımı ve temizlik gibi konularda sağlık durumuna elverişli ve kullanışlı

bir biçimde düzenlemeye müsait olmalıdır. Günümüzde köy okulları incelendiğinde Dewey'in tavsiyesinin bir ölçüde yerine getirildiği görülebilir. Çünkü her köy okulunun yanında iyi veya kötü bir lojman yapılmıştır. Fakat bu konutlar günümüzde öğretmenlerin yaşam standardını yükseltecek nitelikte değildir.

Dewey, öğretmenlerin yetiştirilmesi sorununu raporunun ana sorunu olarak ele alır. Ona göre, bir ülkede “öğretmenler nasıl olursa, okullar da öyle olur” (Dewey, 1988). Dolayısıyla eğitim sorununun çözümü, öğretmen sorununun çözümüne bağlıdır. Dewey'e göre, çeşitli türde öğretmen okulları kurulmalı ve her öğretmen okulunun derslerinde çeşitlilikler bulunmalıdır. Ayrıca öğretmen okullarında nitelikli öğretmenlerin çalışması, derslerin uygulamalı olması, bir deneyim okulunun kurulması, öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini yetiştirmelerine imkân sağlanması, mesleğin saygınlığının yükseltilmesi Dewey'in önerilerinden bazılarıydı. Mustafa Necati döneminde Dewey'in önerilerine uygun olarak ortaokullara öğretmen ilköğretime de denetmen yetiştirmek, araştırma ve incelemeler yaparak yayınlamak, dünyanın her yanındaki eğitim akımlarını yöntemlerini izleyerek okullara yaymak amacıyla Gazi Öğretmen Okulu ve Gazi Eğitim Enstitüsü kuruldu (Bal, 1991, s. 72).

Cumhuriyetin kurulduğu yıllarda Türk halkının büyük bir çoğunluğu köylerde yaşamakta, tarım ve hayvancılıkla geçimlerini sağlamaktadırlar. Türk hayatının temeli olan çiftçilerin ihtiyaçlarını karşılayacak okullara, öğretmen yetiştirmek için çeşitli tipte öğretmen okullarına ihtiyacın olduğunu söyleyen Dewey (1988), “okullarda köylülerin ve çiftçilerin ilgi ve ihtiyaçlarına özel bir önem verilmeden, öğrenimin genel ve zorunlu kılınması, toplumsal zararlar verecek olağanüstü bir tehlike oluşturur. Ayrıca, köylülerin, çiftçilerin ihtiyaçları, düşünülmeden, oluşturulacak bir eğitim sistemi, kuramsal ve skolâstik olur. Genç nesil, herhangi diğer bir meslekte başarısını temin etmemekle beraber onları köy hayatından kolaylıkla uzaklaştırır. Bundan başka Türkiye'de milli refahın gelişmesi, tarım işleri-

nin yenileşmesiyle sıkı bir şekilde ilişkilidir. Bu itibarla, Türkiye eğitimi için en önemli sorun, derslerin konuları köy hayatına iyice bağlı bir çeşit olacak bir çeşit iptidai ve tali mektepler tesisidir. Ancak bu suretle okulun pratik hayata uyması mümkün olur. Bu da bu gibi öğretmen okullarını idare edecek kişilerin bu sorunla ilgili ve meşgul olan yabancı ülkelerin kurumlarını önceden incelemiş olmakla gerçekleştirilebilir” demiştir.

Mustafa Necati köy çocuklarının genellikle köyde kalacaklarını varsayarak, onları köy yaşamını geliştirecek bir biçimde köyde eğitilmesini düşünüyordu. Bu yaklaşım daha sonra köy enstitülerinde yetiştirilen köy çocuklarının köylerinde görev yapmaları ve uzun sürede oradan ayrılmamalarını isteyen yaklaşımlarını ve yasal düzenlemeleri destekleyecekti. Köyde öğretmenlik yapacak öğretmenler ilköğretimden sonra 5 yıl devlet parasıyla okuduktan sonra köye giderlerdi. Gündüz öğrencileri gece köylüleri eğitirdi. M. Necati, bu öğretmenlerin yaşam düzeylerini yükseltmek ve köylüye örnek olmalarını sağlamak gerektiği inancındaydı. Asıl sorunun köy için öğretmen yetiştirmek olduğunu bilen M. Necati, iki köy öğretmen okulunu eğitim öğretime açtı. Bunlardan biri Kayseri Zencidere’de diğeri Denizli’deydi. 1927-28 öğretim yılında Kayseri ve Denizli’de açılan köy öğretmen okulları öğrencileri köy yaşantısına uyum sağlayacak bir biçimde yetiştirilmeleri amaçlanmıştı. Öğretmene köyde bir ev, bir bahçe verilecekti. Bir bakıma 1940’da kurulan Köy Enstitüleri için model olan bu okullar M. Necati’nin ölümüyle gerçekleştirilemedi. Biri 1932’de diğeri de 1933 yılında kapatıldı. M. Necati’nin köy öğretmen okulu denemesi Dewey’in raporunda belirttiği “ köy okullarına özellikle Türk hayatının temeli olan çiftçilerin ihtiyaçlarını karşılayacak okullara, öğretmen yetiştirmek için çeşitli tipte öğretmen okullarına gerek vardır” düşüncesine katıldığının bir kanıtıdır (Bal, 1991, s. 74). Yine Dewey, eğitimin çocuğun günlük yaşamına uygun olmasına ve okulda öğrenilenlerin yaşama aktarılabilmesine oldukça önem vermiştir. Onun köy okulları için öğretmen yetiştirilmesi tavsiyesi Türkiye’de

Köy Enstitülerinin zeminini oluşturmuştur.

Bu enstitülerin oluşturulmasında bu raporun etkisi ve rolü olmuştur. Daha Cumhuriyetin ilanından önce tespit edilmiş olan eğitim ilkelere uygun düşen öneriler, eğitimciler arasında oldukça büyük bir kabul görmüştür. Dewey önerilerini, Türkiye Cumhuriyeti’nin “ canlı, özgür, bağımsız ve laik bir Cumhuriyet olarak devam edebilmesi” için gerekli görmüştü. Ayrıca, “her bireyde ekonomik ve ticari yetileri teşvik etmesi, erkek ve kadının ulusal egemenliğe, ekonomi bakımından, kendi kendini idareye ve sanat yönünden ilerlemeye yönelmesi yani onları girişimcilığe, yaratıcılığa ve kendi kendini muhakeme etmeye, bilimsel bir surette düşünmeye alıştırmayı ve herkesin yararı için toplumsal işbirliği, fikir ve ahlaki yönlerden karakter, çizgi ve eğilimlerini geliştirmesi” için gerekli görülmüş. Köy Enstitülerinde yetişen öğretmenlerde de bu nitelikler aranmıştır. Bu kurumlarda yapılan eğitimde öğretmen ve yöneticiler, bu niteliklerin oluşması ve gelişmesini öğrenciler üzerinde dikkatle, ısrarla ve özenle izlemişlerdir (Binbaşoğlu, 1995).

Öğretmenlerin yetiştirilmesinde, birinci derecede sorumlu olan, öğretmen okullarının sorunlarını inceleyen Dewey’e göre, bu okullardaki öğretmenler ülkenin en seçkin öğretmenlerinden seçilmelidir. Dewey, öğretmen okulları öğretmenlerinin her birinin beş ya da altı yılda bir kez, masrafı Devletçe karşılanarak, Türkiye ya da yabancı ülkelerde mesleki inceleme ve araştırmalarda bulunmak üzere, bir yıl süre ile izinli sayılarak görevlendirilmelerini önermiştir (Binbaşoğlu, 2005). Dewey’in sık sık Avrupa ülkelerine öğrenci ve öğretmen gönderilmesi önerisi M. Necati döneminde benimsenmiş ve uygulanmıştır.

Dewey ayrıca bazı öğretmen okullarında ticari ve sanayi okullarının öğretmenleriyle, beden eğitimi, spor ve sağlık koruma, anaokulları, müzik, resim- iş dikiş öğretmenleri yetiştirecek özel derslerin (bölümler) açılması gerektiğini söylemiştir. Yine Dewey’e göre hiç olmazsa bir öğretmen okulunda okul müdürleri ve müfettişleri yetiştirecek derslerin bulunması ve bu

derslere, önceki öğretim hayatında başarıları görülmüş olan öğretmenlerin atanması gerekir ve buna ek olarak, bir öğretmen okulunda, diğer öğretmen okullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla, öğretmen okulu mezunlarına doğa bilimleri, tarih, coğrafya, edebiyat, yabancı dil gibi özel konular üzerinde dersler verecek özel bir bölümde açılmalıdır (Dewey, 1988, s. 169). Dewey, bir öğretmen okulunda mevcut olan “uygulama okulu” na ek olarak, bir “deney okulu” açılmasını da önermiştir. Bu okulun açılmasındaki amaç, yeni araç- gereç ve öğretim yöntemlerini çocuğun yeti ve yeteneklerine göre uygulamaktır. Böylece, yalnız eğitim yöntemlerinin gelişmesine değil, aynı zamanda, öğretmen okulları için, psikoloji ve öğretim yöntemi öğretmeni yetiştirilmesine de hizmet edilmiş olacağı kanısındadır (Binbaşoğlu, 1995). Dewey’in bu önerisi önemlidir. Dewey bu öneriyi kendi deneyimlerine dayanarak yapmıştır. Michigan, Minnesota ve özellikle Chicago Üniversitelerinde kurduğu laboratuvar okullarında, kendi felsefesini ve psikolojisini test etme olanağı bulmuştur. Bizde Meşrutiyet döneminde Satı Bey’in, Darülmualim’e bağlı olarak kurduğu uygulama okulu denemesinden başka, ciddi bir denemeye rastlanmaması düşündürücüdür (Bal, 1991, s. 54).

Dewey mevcut öğretmenlerin mektupla öğretim yoluyla yetiştirilmesini de önermiştir. Bunun, bir öğretmen okulunca ya da Bakanlıkça yönetilebileceği kanısındadır. Öğretmenlerin yaz okullarından yararlanmasının da mümkün olduğu, bunu sağlamak için, yiyecek ve barınmalarının parasız olmasının teşvik edici olacağı görüşündedir. Ayrıca Dewey, görevde bulunan öğretmenlerin de belli bir programla, dış ülkelere, inceleme için gönderilmesinin yararları olacağını, daha önce yurt dışını tanıyanların da yeniden görevlendirilerek onların deneyimlerinden de yeniden yararlanılmasının mümkün olduğunu dile getirmiştir (Binbaşoğlu, 1995, s. 194). Dewey, öğretmenlerin örgütlü davranış göstermesini ve eğitimli işlere doğrudan katılmalarını ister. Ona göre, eğitimle ilgili işlerde yörenin öğretmen örgütünün oyuna başvurulmalı ve örgütün yapacağı öneriler de hoş görü-

le karşılanmalıdır.

Dewey’e göre, eğitim sorunlarını inceleyen kitaplar Türkçeye çevrilmelidir. Buna bağlı olarak Bakanlık, doğudan ve batıdan birçok kaynağın çevrisini yapmıştır. Ayrıca M. Necati, mesleki yayın ve öğretmenlerin kitap gereksinimlerinin karşılanmasını önemli bir sorun olarak görmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki bilgilerini artırmak, yeni eğitim hareketlerinden haberi kılmak için Terbiye Dergisi, Eğitim Bakanlığı Dergisi, haftalık bir gazete çıkarılmıştır. Anlaşıldığı gibi M. Necati, J. Dewey’in raporunda yer alan önerilerinin hemen hemen tamamına sahip çıkmış ve bu önerileri genç cumhuriyetin koşulları ve olanakları ölçüsünde gerçekleştirmeye çalışmıştır (Bal, 1991, s. 77).

Sonuç

Öğretmen yetiştirme konusu, tarihsel süreç içerisinde değerlendirildiğinde, ülkemizde ihtiyaç duyulan öğretmen kadrolarının planlı ve nitelikli bir şekilde yetiştirildiğini söylemek güçtür. İlk öğretmen yetiştiren kurumun kuruluşundan (1848) bugüne kadar ülkemizde çok sayıda öğretmen yetiştirme modeli uygulanmıştır. Bu modellerin bir kısmı öğretmelerin kalitesini artırmak adına atılan başarılı adımlar olsa da, çoğunluğu artan öğretmen açığını kapatmaya yönelik ayaküstü yöntemler olmuştur. Cumhuriyetin kurulduğu yıllarda da öğretmen yetiştirme ve sorunlarının çözümü konusu, çeşitli açılardan incelenmek istenmiş ve bu bağlamda Dewey’in görüşlerinden yararlanılmıştır. Dewey’in raporunda belirttiği husuların büyük bir kısmı zamanın Maarif Vekili Mustafa Necati döneminde genç cumhuriyetin koşulları ve olanakları ölçüsünde gerçekleştirilmeye çalışmıştır.

Dewey eğitim sorunlarını ve öğretmenlerin yetiştirilmesini inceleyen yazıların Türkçeye çevrilmesini istemiştir. Bunun üzerine bakanlık, doğudan ve batıdan birçok kaynağın çevrisini yaptırmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki bilgilerini artırmak, yeni eğitim hareketlerinden onları haberi kılmak için Terbiye Dergisi, Eğitim Bakanlığı Dergisi, ve haftalık bir gazete çıkarılmıştır.

Dewey öğretmenlerin maaşlarının yükseltilmesini ve öğretmenlere konut sağlanmasını istemiştir. 1925 yılında kabul edilen yasayla, öğretmenlere ilişkin ciddi maaş zamlarından başka, öğretmenlere ev ve yakacak tazminatları kabul edilmiş, devlet araçlarında yarım ücretle seyahat etmeleri sağlanmıştır. Günümüzde köy okulları incelendiğinde Dewey'nin tavsiyesinin bir ölçüde yerine getirildiği görülebilir. Çünkü her köy okulunun yanında iyi veya kötü bir lojman yapılmıştır.

Dewey'e göre, çeşitli türde öğretmen okulları kurulmalı ve her öğretmen okulunun derslerinde çeşitlilikler bulunmalıdır. Dewey'in önerilerine uygun olarak ortaokullara öğretmen ilköğretime de denetmen yetiştirmek, araştırma ve incelemeler yaparak yayınlamak, dünyanın her yanındaki eğitim akımlarını yöntemlerini izleyerek okullara yaymak amacıyla Gazi Öğretmen Okulu ve Gazi Eğitim Enstitüsü kurulmuştur.

Türk hayatının temeli olan çiftçilerin, ihtiyaçlarını karşılayacak okullara öğretmen yetiştirmek için çeşitli tipte öğretmen okullarına ihtiyacın olduğunu söyleyen Dewey, okullarda köylülerin ve çiftçilerin ilgi ve ihtiyaçlarına özel bir önem verilmeden, öğrenimin genel ve zorunlu kılınması, toplumsal zararlar verecek olağanüstü bir tehlike oluşturur, demektedir. Bu amaçla, biri Kayseri Zencidere'de diğeri Denizli'de iki köy öğretmen okulu eğitim öğretime açtı. Köy öğretmen okulları öğrencileri köy yaşantısına uyum sağlayacak bir biçimde yetiştirilmeleri amaçlanmıştı. Bu bir bakıma 1940 da kurulan Köy Enstitülerinin zeminini oluşturmuştur. Köy Enstitülerinin oluşturulmasında Dewey'in raporun etkisi ve rolü olmuştur.

Dewey, öğretmen okulları öğretmenlerinin her birinin beş ya da altı yılda bir kez, masrafı Devletçe karşılanarak, Türkiye ya da yabancı ülkelerde mesleki inceleme ve araştırmalarda bulunmak üzere, bir yıl süre ile izinli sayılarak görevlendirilmelerini önermiştir. Yine mevcut öğretmenlerin mektupla öğretim yoluyla yetiştirilmesini de önermiştir.

Kaynaklar

- Bal, H. (1991). *1924 Raporunun Türk Eğitimine Etkileri ve John Dewey'in Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Aydınlar Matbaası.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi Üzerinde Bir Araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Binbaşıoğlu, C. (2005). *Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Bursahioğlu, Z. (1987). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranışlar*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Dewey, J. (1988). *Özgürlük ve Kültür*. (V. Günyol, Çev.). İstanbul: Remzi Kitapevi. (Orijinal Çalışma Basım tarihi 1939).
- Erden, M. (2009). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Gibson, R. L. ve Mitchell, M. H. (1990). *Introduction To Counseling And Guidance*. New York: MacMillan Pub. Comp.
- Hacıoğlu, F. ve Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik Uygulamaları*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Kaur S. ve Kumar D. (2008). *Comparative Study of Government And NonGovernment College Teacher In Relation To Job Satisfaction And Job Stress: Online submission*. <http://www.eric.ed.gov>. retrieved on 9-10-2008
- Kavcar, C. (1999). *Nitelikli Öğretmen Sorunu*. Ankara, 21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu, Tekışık Yayıncılık.
- Köseoğlu, K. (1994). *İlköğretime Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanı Yeterliklerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Şahin, A.E. (2004). *Meslek ve Öğretmenlik*. Sönmez, V. (Ed.). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (261-306). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sünbül, A. M. (2001). *Bir Meslek Olarak Öğretmenlik*. Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (Ed.). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (223-255). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Sorgulamamanın ve Eleştirmemenin Dayanılmaz Hafifliği

Rıfat Okçabol

Türkiye son yıllarda tarımsal üretimden hayvancılığa, güzel sanatlardan insan haklarına, hukuktan sağlığa ve eğitimden ekonomiye kadar hemen her konuda giderek artan sorunlarla iç içe yaşamaktadır. Her gün, laik, bilimsel ve demokratik anlayışlardan biraz daha uzaklaşmaktadır. Yurtta barış dünyada barış ilkesi tersine dönmüş, toplum ayrıştırılmış ve bir zamanlar dost olduğumuz ülkelerle bile en azından aramız açılmıştır. Yazılı ve görsel yayın organlarının büyük çoğunluğu, toplumu bilgilendirme işlevinden uzaklaşıp iktidarın propaganda aracına dönüşmüştür. Toplumun hizmetinde olması gereken yargı, mülki amirler, silahlı kuvvetler, TRT, YÖK, üniversiteler ve bürokrat kadrosu, ... devletin değil AKP'nin memuru gibi işlev görmeye başlamışlardır.

Eleştirmeme-Eleştirememe

Hemen her konuda olumsuzluklar artarken, ne yazık ki tepki gösterenler, sorgulayanlar ya da eleştirenler azalmaktadır. Hukuk fakültelerinin dörtte birinde hukukla ilişkisi olmayan hatta ilahiyatçı olanlar bile dekan yapılmıştır; laik anayasal düzen neredeyse yok edilmiştir; Hakimler ve Savcılar Yüksek Kurulu, siyasal tercihte bulunup bu kurula yeni atanmış ve hiç çalışmamış bir üyeyi, Anayasa Mahkemesi (AYM) aday olarak seçmiştir; AYM ve Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nin kararları uygulanmamaktadır; suçsuz insanlar yıllarca tutuklu kalmaktadır; ... hukukçular sessizdir. Bir zamanlar ihraç ettiğimiz hemen tüm tarımsal üretimleri ithal eder hale gelinmiştir; ziraatçılar sessizdir. Ormanlar ve hatta milli parklar, maden arama izinleriyle, taş ocakları açarak ya da orman statüsünden çıkarılarak yok edilmektedir; ormancılar sessizdir. İstanbul kanalı gündemdedir, bu konudaki tehlikenin bilincinde olan akademisyenler sessizdir. Bu tür örnekler her alan için geçerlidir.

a)Eğitim Alanından Örnekler

4+4+4 yasası çıkarılarak, yönetmelikler değiştirilerek ve 2017 müfredatı getirilerek eğitim sistemi, laik, bilimsel ve demokratik niteliğinden tamamen uzaklaştırılmıştır. Eğitim sisteminde, 'fikri hür, irfanı hür ve vicdanı hür' öğrenci yetiştirme amacı terk edilmiş, '**dininin, dilinin, beyninin, ilminin, ırzının, evinin, kininin davacısı bir gençlik**' yetiştirilmesine başlanmıştır. Zorunlu eğitimde tüm öğrencilere eşdeğerde bilişsel, devinimsel ve duyuşsal gelişim fırsatı vermek gerekirken, imam hatiplerle, meslek liseleriyle, açık liseyle, Anadolu ve fen liseleriyle öğrencilerin farklı düzeylerde eğitileceği bir düzen getirilmiştir. Ayrıca ortaöğretime geçiş sınavında başarılı olamayanlar, ağırlıklı olarak imam hatip liselerine gitmek zorunda bırakılarak bir başka haksızlık yaratılmış ve eğitim hakkı hiçe sayılmıştır.

Bu gelişmeler olurken öğretmen ve eğitim uzmanlarını yetiştiren eğitim fakülteleri, küreselleşme modasına uyup vizyon ve misyonlarını açıklamaya başlamışlardır. Eğitim fakülteleri, vizyon **açıklamalarında, aşağıda örneklenen ve benzeri ifadelerle yer vermişlerdir:**

- Lisans ve lisansüstü düzeyde sunulan eğitim ve öğretimde, yüksek nitelik ve standartlarda bilimsel ve pedagojik donanımına sahip öğretmen, psikolojik danışman rehber ve eğitim teknolojisi yetiştirmeye devam etmek; ilgili alanlarda ulusal ve uluslararası çapta bilimsel araştırmalar yapmayı ve bilim insanı yetiştirmeyi sürdürmek; Türkiye'de öncü ve dünyada saygın eğitim fakülteleri arasında yer almak.
- Üreten, yenilikçi, yaratıcı, etik değerleri geliştirmiş, paydaşları ile etkili bir iletişim ve işbirliği kurabilen, çağdaş anlamda toplumsal dönüşüm sürecinde önderlik rolü üstlenen bir akademik kadro ile ülkemizin ve insanlığın geleceğini biçimlendirecek olan eğitimcileri ve eğitim araştırmacılarını yetiştirmektir.
- Türk eğitim sisteminin değişim ve dönüşümüne rehberlik ederek, geleceğe yön veren araştırma/geliştirme çalışmaları ile ulusal ve küresel ölçekte öncü, öğretmen yetiştiren bir araştırma ve eğitim kurumu olmaktır.

Eğitim fakültelerinin misyon **açıklamalarında da, aşağıda örneklenen ve benzeri ifadeler bulunmaktadır:**

- Bilimsel düşünme ve çalışma biçimini benimsemiş; kamusal yararları gözeten, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, eğitim bilimlerinin çeşitli alanlarında uzmanlar, öğretmenler, akademisyenler yetiştirmek, ... Tüm akademik ve yönetsel etkinliklerin dürüst, açık, demokratik ve katılımcı bir anlayışla yerine getirilmesini sürekli kılmaktır¹.
- Cumhuriyet'in temel değerlerine bağlı, öğrenmeyi, öğretmeyi ve insan gelişimini temel alarak kendisini yenileyen, geliştiren, eleştirel düşünebilen, yeniliklere açık, topluma rehberlik edebilen, kendisi ile barışık, gelecek kaygısından uzak, öğretmen, uzman ve akademisyenler yetiştirmek; ulusal ve uluslararası düzeyde kurulan işbirlikleri sayesinde yüksek nitelikli bilimsel araştırma/geliştirme faaliyetleri ile eğitim kuramlarını ve uygulamalarını ilerleten eğitim hizmetleri sunmaktır.
- Ülkemizin kalkınmasına katkıda bulunmak amacıyla, çağdaş yaklaşımlar temelinde eğitim-öğretim hizmeti vererek nitelikli öğretmen, psikolojik danışman ve uzman yetiştirmek; özgün/güncel araştırmalar yürütmektir.

Ancak vizyon ve misyonları yukarıda örneklenen nitelikte olan eğitim fakülteleri, laik ve bilimsel eğitimle bağdaşmayan değişiklikleri sorgulamamış, eleştirmemiş ve karşı çıkmamışlardır. Eğitim fakültelerinde çalışanlar da, birkaç akademisyen dışında, sessiz kalmıştır.

Bilindiği gibi 12 Eylül 1980 darbe yönetimi öğretmen yetiştirme işini 1982 yılında eğitim fakültelerine devretmişti. AKP iktidara geldiğinde laik ve bilimsel eğitimi savunan eğitim sendikalarının toplam üye sayısı 144 bin² ve diğerlerinin üye sayısı ise 149 bin kadardı. YÖK, 1997 Kasımında, Dünya Bankası (DB) destekli bir projeye üretilen DB-YÖK adı verilebilecek bir sistemle öğretmen yetiştirilmesine

başlanmıştır³. 1997'den bu yana uygulanan bu sistem, AKP iktidarında mezun vermeye başlamıştır. AKP'li yıllarda eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin büyük çoğunluğu laik ve bilimsel eğitim karşıtı sendikalara üye olmaya başlamışlardır. 2020 yılı itibarıyla, laik ve bilimsel eğitimi savunan eğitim sendikalarının toplam üye sayısı 126 bine düşerken, diğerlerinin sayısı ise 642 bine çıkmıştır⁴. Ancak eğitim fakülteleri ile bu fakültelerdeki akademisyenlerin büyük çoğunluğu herhangi bir özeleştirme yapmamakta, bu duruma aldırılmamakta, laik ve bilimsel olmayan uygulamaları eleştirmemekte ve sorgulamamaktadır. Eğitim fakültelerine "Eğitimiçi" olmayan kişilerin dekan olarak atandığı eğitim fakültelerinden de herhangi bir tepki gelmemektedir.

b)Siyasal Yaşamdan Örnekler

Bu arada tepkisizlik, sorgulamama ve eleştirmeme günlük siyaset yaşamında daha da yaygındır. Siyaset alanında en az sorgulanan ve eleştirilen alan, AKP Lideri'nin eylem ve söylemleridir.

Örneğin AKP Lideri, 2 Şubat 2009 günü, **"Eleştirel akıl olmadan, eleştiriye tahammül olmadan yol alamayız. Söz olmadan, yazı ve fikir olmadan uygarlık iddiamızı gerçekleştiremeyiz. Farklı düşünmek asla birbirimizi anlamaya, en azından anlama çabasına mani olmamalı. Demokrasinin temeli tahammül duygusudur. Bugün mutlulukla ifade ediyorum ki Türkiye ne Çetin Altan'ı 300 kez mahkeme kapılarına çağıran ve düşünceyi mahkûm eden bir Türkiye'dir, ne de Nâzım Hikmet'i 12 yıl boyunca hapishanelerde tutan Türkiye'dir"**⁵ demiştir. 2016 Ocağında 1.128 akademisyenin barış isteğini vurgulayan bir bildiri açıklayınca, onlara akıl-almaz hakaretlerde bulunmuştur. Bu hakaretlerin arkasından imzacı akademisyenler hakkında davalar açılmış, 548'i OHAL KHK'leri ile meslekten çıkarılmıştır. Davaları sonuçlanan akademisyenler hapse mahkûm edilmiş, ancak Anayasa Mahkemesi, akademisyenlerin eyleminin Anayasaya ve yasalara uygun olduğuna karar vermesi üzerine açılan davalar **sona erdirilmiştir**. Bu arada 548 akade-

³ R. Okçabol, Öğretmen yetiştirme sistemimiz, Ütopya Yayınevi, 2005.

⁴ <https://www.memurlar.net/haber/925094/memur-sindikalarinin-2020-uye-sayilari-yayimlandi-hangi-sindikalar-uye-kazandi-hangileri-kaybetti.html>.

⁵ <http://platform24.org/yazarlar/2825/altan-kardesler-icin-de-bir-angela-merkel-bulunamaz-mi>,

¹ <http://www.education.ankara.edu.tr/misyon/>

² <https://www.memurlar.net/haber/143902/son-8-yilda-sendika-uye-sayisindaki-degisim.html>

misyen hâlâ görevlerine döndürülmemiştir.

AKP’li Başbakan Binali Yıldırım, 24 Temmuz 2016 günü “*Cumhuriyetimizin ilk siyasi başarılarından biri olan Lozan Barış Antlaşması, aziz milletimizin canıyla, kanıyla ve kararlılığıyla zafere taşıdığı milli mücadelemizin bir neticesidir. Bu antlaşmayla atılan temel üzerinde demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti yükselmiştir*”⁶ demiştir. Aynı gün AKP Lideri de, “**Aziz milletimizin inanç, cesaret ve fedakârlıkla elde ettiği zafer, Lozan Antlaşması ile diplomasi ve uluslararası hukuk alanına taşınarak tescil edilmiştir. Bu anlaşma, yeni kurulan devletimizin tapusu niteliğindedir**”⁷ mesajını yayımlamıştır. Ancak AKP Lideri, bu mesajından 66 gün sonra bu kez, “**Tarihte bize ne yaptılar. 1920’de bize Sevr’i gösterdiler, 1923’te Lozan’a bizi razı ettiler. Birileri de Lozan’ı zafer diye yutturmaya çalıştı. Her şey ortada**”⁸ demiştir.

AKP Lideri 15 Mart 2018 günü yaptığı bir konuşmada, “**... Dil devrimi adı altında Türkçemiz, tatsız tuzsuz, ruhsuz, renksiz kelimelerin tasallutuna sokularak milletimizin kadim medeniyetiyle arasındaki bağ zayıflatılmaya hatta koparılmaya çalışılmıştır. Yani bizim ahlında damarlarımız kesilmiştir**”⁹ demiştir. 13 Mayıs 2020’de ise “**Türkçemizi sanat, edebiyat, bilim ve eğitim dili olarak daha yükseklerle taşımak, yabancı kelime istilasına karşı korumak, seçkin eserler üreterek Türkçemizin itibarını yükseltmek hepimize düşen en büyük sorumluluktur**”¹⁰ mesajını yayımlamıştır.

AKP kurulmadan 12 yıl önce 1990’da, “**Avrupa Birliği bizi almamayı düşünüyor, biz de girmemeyi düşünüyoruz. Bunların asıl adı Katolik Hıristiyan Birliği’dir**” diyen AKP Lideri, 2003’de başbakan olarak gittiği Almanya’da ise, “**En geç 8 yıl içinde AB üyesi olacağız**”¹¹ açıklamasını yapmıştır. 6 Mayıs 2016’da Avrupa

6 <https://www.aa.com.tr/tr/turkiye/basbakan-yildirim-lozan-baris-antlasmasi-mill-i-mucadelemizin-bir-neticesidir/614556>.

7 <https://www.cumhuriyet.com.tr/haber/cumhurbaskani-erdogandan-lozan-mesaji-573315>.

8 <https://www.bbc.com/turkce/haberler-turkiye-37505231>.

9 <http://ilerihaber.org/icerik/erdogan-bu-kez-de-kompozisyon-ve-siir-odul-torende-konustu-82996.html>.

10 <https://www.haberturk.com/turk-dil-bayrami-nedir-turk-dil-bayrami-13-mayis-gunu-kutlaniyor-2678092>.

Birliği’ne posta koyup “**Biz yolumuza gidiyoruz sen yoluna git kiminle anlaşabiliyorsan anlaş**” demişken, 21 Kasım 2020’de ise, “**Kendimizi Avrupa’da görüyor, geleceğimizi Avrupa’yla kurmayı tasavvur ediyoruz**” demiştir! 2020 yazında, “**Ekonomi uçuşa geçti**” derken, 2020 Kasım’ında “**Ekonomide acı reçeteden**” söz etmiştir.

Anlamını Yitiren Eleştiriler

Siyasal konularda yapılan eleştirilerde ise ilginç durumlar yaşanmaktadır. Bir ilginçlik AKP bakanıyken olumsuz uygulamaları gerçekleştirenlerin ya da AKP’nin olumsuz kararlarını sorgusuz sualsiz imzalayanların, AKP’den ayrıldıktan sonra yaptıklarında/ yapılanlarda sanki kendilerinin bir sorumluluğu yokmuşçasına AKP’yi eleştirmeleridir. Bir zamanların AKP’nin gözdeleleri olan A. Şener, A. Davutoğlu ve A. Babacan bu durumun en güncel örneklerdir. Bu tür örneklerden biri de Ömer Dinçer’dir. Bilindiği gibi en gerici eğitim yasalarından biri olan 4+4+4 yasası, Ö. Dinçer’in eğitim bakanı olduğu 30 Mart 2012’de kabul edilmiştir. Bu yasayla iki seçmeli din dersi müfredata eklenmiş ve imam hatip ortaokulları açılmıştır. Çocukların daha küçük yaşta bu okullara gitmesi sağlanmıştır. Bu yasayla birlikte imam hatip okulları sistemin ana akım okulu haline getirilmiştir. Ö. Dinçer, 6 Nisan 2012 günü yapılan “32. Gün” televizyon programında, “*Başbakanımızın sözü bizim için bir vizyondur, bunu biz tartışmayız bir şekilde bir hedef olarak alırız ve yaparız*” demiştir. Aynı Ö. Dinçer AKP’den ayrıldıktan sonra 2017 yılında gerici müfredat gündeme geldiğinde ise, “**Öncelikle tüm dünyada olduğu gibi ortaöğretim kurumları ‘akademik lise’ ve ‘meslek lisesi’ olarak iki türe indirgenmelidir. Belki ülkemizin özel durumu ve geçmiş tercih ve tecrübeleri dikkate alınarak ‘imam hatip liseleri’ üçüncü bir tür olarak korunabilir**” (Habertürk, 25 Eylül 2017) demiştir!

Kendilerini Yadsıyan Eleştiriler. Eleştiri konusunda yaşanan ikinci ilginçlik, kimi siyasetçilerin, eleştirdiklerini bizzat yapar hale gelmesidir. Örneğin 10 Aralık 2008’de “AKP hükümeti, yanlış ekonomi politikası sonucu bayramları da millete zehir etti. İnsanlarımız gülmeyi unuttu. Beceriksizlik ve yetersizlikle, Türkiye’yi krizle karşı karşıya bıraktılar. Paçalarından yolsuzluk

akıyor. Türkiye’de ihale ve yandaş belediyeciliği yapılmaktadır” diyen Süleyman Soylu, şu anda AKP’nin iç işleri bakanıdır!

HAS Parti Genel Başkanı Prof. Dr. Numan Kurtulmuş (2010-2012), “AKP’yi Kemal Derviş’in ekonomik programını izleyerek bu politika ile Türkiye’deki herkesi borçlu hale getirmek, fabrikaları kapatmak, çiftçi ve esnafın işlerinin bozulmasına sebep olmak, Türkiye’yi işsizlik ve fukaralık sürecine sürüklemekle itham¹¹” etmiştir. N. Kurtulmuş o yıllarda AKP’yi, “2023’te bu vizyonları tutarsa Başbakan’ın (Recep Tayyip Erdoğan) Uganda Cumhurbaşkanı’na ‘one minute’ dediğini duyacağız. 2023’te zenginlerin yaşadığı sitelerin etrafında dilenen yoksullara, polislerin biber gazıyla müdahale ettiği haberlerini okuyacağız. 2023’te her öğrencinin başında 10 polisle birlikte, üniversite sınavlarının yapıldığına şahit olacağız¹²” gibi sözlerle de eleştirmiştir. Bu sözleri söyleyen Kurtulmuş, günümüzde AKP Genel Başkan Yardımcısıdır.

Bu 180 derecelik tutum değişiklikleri eleştirilmediği gibi, örneğin S. Soylu’u geleceğin AKP lideri olarak görenler ve “Numan Kurtulmuş ismi çok önemli bir figür ve Türkiye’de siyasetçi kimliğinin yanı sıra ‘akademisyen’ kimliği ile de öne çıkan bir lider¹³” diyerek N. Kurtulmuş’u göklere çıkaranlar bile vardır.

Milliyetçi Hareket Partisi (MHP) Lideri Devlet Bahçeli’nin geçmişte Erdoğan ve AKP hakkında söylediklerinin bir bölümü de şöyledir:

- Oturmuş, teamülleri yerleşmiş parlamenter sistemi yıkmak ve başkanlık kılıfıyla diktatörlüğe geçmek yenilikse, bırakın eskiden bakalım (30 Ocak 2015).
- Erdoğan ve Öcalan başkanlık sisteminde söz kesmiş, bölücü çevrelerden gelen mesajlar da bunu doğrulamıştır¹⁴ (17 Şubat 2015).

11 <https://haber.sol.org.tr/devlet-ve-siyaset/numan-kurtulmusun-akp-karsitligi-nerede-kaldi-haberi-56998>, 13 Temmuz 2012, erişim 26 Kasım 2020.

12 <https://www.yenicaggazetesi.com.tr/bu-sozler-akp-genel-baskanvekiline-ait-adaletsiz-kalkinma-partisi-226206h.htm>, erişim 26 Kasım 2020.

13 <https://www.sanliurfaolay.com/yazarlar/semsettin-kaya/2020de-numan-kurtulmus-ismini-sikca-duyacagiz/3501>, 11 Kasım 2019, erişim 26 Kasım 2020.

14 <https://www.sozcu.com.tr/2016/gundem/bahcelinin-gecmisteki-baskanlik-sistemi-sozleri-yeniden-gundem-oldu-1542251/>

- En az PKK kadar tehditir¹⁵ (20 Mart 2015).

- Hedeflenen Başkanlık Sistemi Değil Başkanlık Sistemidir (1 Haziran 2016).

- Be hey densiz, kanun tanımaz, ahlak bilmez sen devletin başısın, ne geziyorsun meydanlarda?¹⁶ (3 Haziran 2015).

2015 yılında bunları söyleyen D. Bahçeli, 2 Aralık 2016’da yeni anayasa konusunda Başbakan Binali Yıldırım’la uzlaştıklarını açıklamıştır¹⁷! D. Bahçeli o tarihten bu yana hemen her konuda AKP’nin destekçisi olmuştur.

AKP’li bir ilçe belediye başkanı, 12 Aralık 2020’de Mersin’de metro projesiyle ilişkili olarak “Metronun doğru bir proje olduğuna inanmıyorum, bizim grup da inanmıyor” demiştir. Arkasından bu projenin Cumhurbaşkanı tarafından yatırım kapsamına alındığı söylenince ise, “Metro dünyanın en güvenilir, en ucuz, en konforlu ulaşım aracıdır. Metroya karşı olmak aptallıktır. ... Ben nasıl metroya karşı olabilirim¹⁸” demiştir.

Yukarıda değinilen eleştiri örnekleri tabii ki AKP ve MHP mensuplarıyla sınırlı değildir. Benzer durumlar, daha az sayıda ve yukarıda örnekleme kadar dramatik olmasa da, mecliste grubu bulunan hemen her partide, hatta Doğu Perinçek örneğinde olduğu gibi meclise girememiş partilerde bile görülebilmektedir.

Sonuç

AKP, Fettullah Gülen için “Muhterem hoca efendi” deyip onunla birlikte resim çekirme yarışına girmiş, yargıçlar ve subaylar başta olmak üzere Fettullah’a yakın olan kişileri önemli görevlere getirmişti. Temmuz 2016 darbe girişiminden sonra o kişiler “fetö terör örgütü” olmuş, birkaç gün içinde on binlercesi anında tutuklanıp görevden alınmıştır.

Pandemi vakaları konusunda sağlık bakanının (iktidarın) toplumu aylardır kandırdığı ortaya

15 https://twitter.com/mhp_bilgi/status/578911562590789632

16 <https://www.youtube.com/watch?v=Of5E4lvgnyc>

17 <https://www.sozcu.com.tr/2016/gundem/bahcelinin-gecmisteki-baskanlik-sistemi-sozleri-yeniden-gundem-oldu-1542251/>

18 <https://sol.org.tr/haber/karsi-ciktigi-projeyi-erdoganin-destekledigini-ogrendi-karsi-cikmak-aptallik-dedi-21394>.

çıkılmıştır. AKP yetkililerine kimilerine göre ağır sayılabilen haklı eleştiri yapanlar anında tutuklanırken, muhalefet liderini açıkça tehdit eden bir suç örgütü liderine dokunulmamaktadır. Fetöcü olarak bilinen kişi sonradan yandaşa dönüşmüşse, itirafçı olmuşsa ya da parasal destek çıkmışsa dokunulmamakta, Bank Asya'ya para yatıran gariban ise işine dönememektedir. Yargı AKP'nin yan kuruluşu gibi işlemeye başlamıştır. Merkez Bankası rezervleri eksi 77 milyar dolara düşmüştür. Eriyen rezervlerin nerelere gittiği belli değildir. TBMM'de ve de belediye meclislerinde, muhalefetin toplum yararına olan tüm önerileri AKP tarafından reddedilmektedir. Ancak sorgulama ve eleştirme alışkanlığı olmayan seçmenler hâlâ olumsuzlukları yaratan partiye destek vermektedir. Yandaş yayın organları da, işbirliği etmişçesine insanların sorgulamasını ve eleştirmesini engellemek için ellerinden geleni yapmaktadır.

Yukarıdaki örnekler hiç kimsenin yanlışlıklara tepki göstermediği, sorgulamadığı/ eleştirmede anlamına gelmemektedir. Hidrolik Elektrik Santrallerine (HES'lere) karşı ve ormanları yok edecek maden aramalarına karşı mücadele eden yurttaşlar ve haklarını korumak için mücadele eden emekçiler az değildir. Ancak toplumun büyük çoğunluğu, durum son yıllarda değişmeye başlamış olsa da, sorgulamaktan ve eleştirmekten kaçınmaktadır. Yukarıda yer verilen örnekler, bir yandan toplumun her kesiminde sorgulama ve eleştiri yapmadan yaşamak isteyenlerin ve öte yandan da, en azından siyasal eleştirilerde bulunanlar arasında, zamanında eleştiri yapamayanlarla eleştirilerinin arkasında durmayanların bulunduğunu göstermektedir. Ne yazık ki sorgulamayanların ve eleştirmeyenlerin başında, asli görevlerinden biri olmasına karşın akademisyenler gelmektedir. Oysa sorgulamayınca, eleştirmeyince, doğruyu/gerçeği bulmak da, yapılan yanlışların ayırımına varıp düzeltilmesi de zorlaşmakta, yanlış üstüne yanlış yapılması olasılığı ise artmaktadır.

Anımsanacağı üzere AKP'li anayasa profesörü Burhan Kuzu, 17/25 Aralık 2013 yolsuzluklarıyla ilişkili telefon görüşmeleri hakkında, "Halkın arasındayım; İnanın bu uydurma kaset ve ses kayıtlarına doğru olsa bile inanan yok" demiştir (habeler.com, 26 Şubat 2014). Damat Berat Albayrak da enerji bakanıyken, "Genel Başkan-

mız 'Aya otoyol yapacağız' dese, buna inanacak seçmenimiz var¹⁹" demişti. Toplumun yüzde 60'dan fazlası açlık ve yoksulluk koşullarında yaşamaktadır. Bu durumda yaşayanları büyük çoğunluğu ise oylarını ülkeyi bu duruma getiren partiye vermektedir. 2020 Aralığında 60-65 yaşlarındaki bir AKP seçmenin, ekonomik durumun Ankara ve İzmir gibi büyükşehir belediyelerinin CHP tarafından kazanılmasına bağlaması, damat Berat'ın üç yıl önce söylediklerinin 2020 sonunda da geçerliğini koruduğunu göstermektedir. Sorgulamama ve/ya da eleştirmeme, psikolojik ve ekonomik gibi pek çok nedenle ilişkili olsa da, bu davranışı genelde piyasacı ve gerici anlayışlara bağlamak da mümkündür. Çünkü piyasacı ve gerici anlayışlar, kişinin özgürleşmesini engellediği gibi, yeni şeyler öğrenmesini, olgunlaşmasını, sağlıklı düşünmesini, sorgulamasını, eleştirmesini, vicdanlı davranmasını, ... da engellemektedir.

Bu nedenle en kalıcı çözüm, Öğrencilerin en üst dereceden bilişsel, devinimsel ve duyuşsal gelişim göstermelerine yardımcı olunması; fikri hür, irfanı hür ve vicdanı hür insanlar yetiştirilmesidir; bu değişimi sağlamak için, toplum ve doğa yararına olan, piyasacı ve gerici olmayan partilerin iktidara getirilmesidir. Bu arada öncelikle akademisyenlerin, sorgulama ve eleştirme konusunda topluma örnek olmaları beklenmektedir. Bunu için akademisyenlerin, Immanuel Kant'ın (1724 -1804) iki yüz yıl kadar önce yazdığı 'Fakülteler Çatışması' adlı kitabında yer alan şu sözlerine kulak vermeleri gerekmektedir²⁰:

- Üniversite kültürünün temeli özgür ve eleştirel düşüncedir.
- Eleştiriden muaf tutulabilecek hiçbir şey yoktur. Ne kutsallık ne de en tepede bulunmak eleştiriden muaf olmayı sağlamaz.
- Aydınlanma insanın aklını kullanmaya cesaret etmesidir. Aydın insan bilgili insan demek değildir. Aydının en belirgin ve ayırt edici ögesi eleştirellidir.
- Üniversitenin birincil görevi eleştirel aklın toplum düzeyinde yaygınlaştırılmasıdır.

19 <https://www.yenicaggazetesi.com.tr/albayrak-aya-yol-yapacagiz-desek-inanacak-secmenimiz-var-194054h.htm>, 31 Mayıs 2018.

20 Celal Taluğ, Üniversite ve değerler erozyonu, 21. Yüzyıl İçin Planlama Grubu 2018 Güz Konferansı: 24 Kasım.

Eğitim Bütçesi ve Yansımaları

Ali Taştan

Küresel ölçekte bütçe planlamalarının birincil hedefi, kamu harcamalarına ve yatırımlarına ayrılan kaynakları doğru dağıtarak gelişimi desteklemek, hizmet kalitesini arttırmak ve hedeflenen birçok anlamdaki refahı sağlamaktır denilebilir. Geniş kapsamıyla eğitimin bütçesi de, toplumsal ekonomik planlamalardan ayrılmadan değerlendirilmektedir.

Ülkelerin en önemli sermayesi olarak bahsedebileceğimiz toplum ve onun daimi gelişimi, kamu planlamalarında ilk eğitimle mümkün gelmektedir. Ülkelerin “insan” sermayesi ideal kurguda kitlesel ve sürekli biçimde eğitim tornasından geçirildiği vakit, hedeflenen toplumsal ekonomik kalkınmalarda hem ekonomik hem de sosyo-kültürel anlamda etki etmesi beklenen en önemli çarpanı oluşturur. Eğitimin küresel ölçekte, devlet planlamalarındaki bu anlamı ve çarpan etkisi, eğitim planlamalarını ve bütçelerini, bütçe süreçlerinin en önemli unsuru haline getirmiştir.

Gelişmekte olan ülkelerde eğitime ayrılan payın, eğitimin genel bütçe planlamasındaki yeri ve amacının gerçeği yansıtmayan adımlarla örülmesi nedeniyle, GSMH’ye oranının çok düşük olduğu bilinmekte, özellikle OECD ülkelerinin ortalamaları değerlendirildiğinde her kademede eğitime ayrılan paylarda ve yapılan yatırımlarda Türkiye’nin de dahil olduğu bazı ülkelerin OECD ortalamalarının çok altında kaldığı görülmektedir.

Toplumsal ve ekonomik gelişmişlik seviyesinin en önemli çarpanı olan eğitime, yani ülkelerin birincil gelişim çarpanına ayırdıkları kaynakların yine gelişmiş ülkelerde fazla olması tesadüf değildir. Nitelikli işgücünün var olduğu ve nitelikli bireylerin oluşturduğu toplumlarda, gelir eşitsizliğinin dengelenmesi de eğitim çarpanına bağlı temel sorunsallar arasında yer almaktadır.

Farklı ülkelerde, eğitimde ve eğitim planlanmasındaki yaklaşımlar arasındaki farktan doğan, eğitim bütçelendirmeleri arasındaki uçurum, günümüzde Türkiye özelinde değerlendirildiğinde özellikle geçtiğimiz 18 yılda büyük örnekler ortaya koymaktadır. Bu 18 yılda, 7 Milli Eğitim Bakanı değişmiş, eğitim sistemi AKP iktidarı tarafından planlı bir şekilde; laik, bilimsel ve demokratik hedefinden uzaklaştırılmış ve eğitim yatırımlarına ayrılan pay eğitim bütçelendirmesinde giderek erimiştir. Bu noktada, geçtiğimiz 18 yılın eğitim değerlendirmesi için, “dünya genelinde yaşanan salgın, Türkiye’de eğitimde var olan sorunları derinleştirmiştir.” diyebiliriz.

Eğitim; 83 milyonun sorunudur, gelecek planıdır, ülkenin umududur. AKP’ye ve tek adamların inisiyatifine bırakılmayacak kadar hayati bir meseledir. 2002’den bu yana ülkemizde eğitime ayrılan bütçenin büyüklüğü irdelenmesi gereken en önemli husustur. Ülkemizde eğitim alanındaki eşitsizlik bütçe dağılımından kaynaklanmaktadır. Eğitim hizmetleri için kaynakların etkin ve rasyonel bir biçimde kullanılabilmesi gerekir. Toplumun neredeyse tamamını ilgilendiren eğitim hizmetinin ne ölçüde finanse ediliyor oluşu ve bu sağlanan finansmanda eğitim kademelerine yapılan harcamaların yerindeliği fırsat eşitliği açısından önem arz etmektedir. Bu yazıda Türkiye’de MEB, YÖK ve üniversite bütçelerinin büyüklükleri ve yansımaları incelenmiştir.

Eğitim Bütçesi: Eğitime ne kadar kaynak ayrılacağı ve ayrılan kaynakların hangi eğitim program ve hizmetlerine dağıtılacağı belirlendiği süreçlerdir.¹ Ayrıca belli bir dönemdeki gelir-gider kesirimleri ile bu kestirimlerin uygulanma ilkelerini belirten parasal plandır.

¹ Kurul, 2013

Merkezi yönetim bütçe kanununda, eğitim bütçesi kavramından söz edilmemektedir. Eğitim bütçesi kapsamındaki idarelerin bütçeleri merkezi yönetim kapsamındaki kurum bütçeleri gibi düzenlenmektedir. Eğitim bütçesinin oluşumuna farklı kurumların bütçeleri girmektedir. Bu kurumlar Milli Eğitim Bakanlığı, YURTKUR, YÖK, ÖSYM ve yükseköğretim kurumlarının bütçeleridir. Ülkemizde açıklanan eğitim bütçesi rakamları bu kurumların bütçelerinin rakamlarının toplamını göstermektedir.

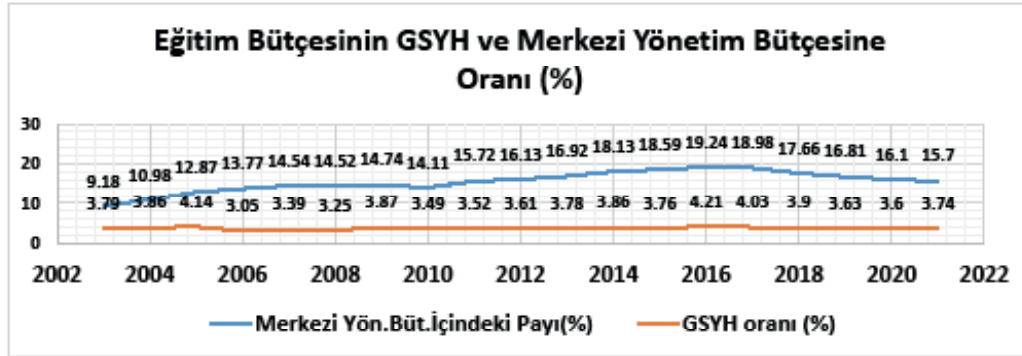
2021 yılı merkezi yönetim bütçesinin 1 trilyon 346 milyar 100 milyon olması öngörülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu, Yükseköğretim Kalite Kurulu, Gençlik ve Spor İl Müdürlükleri bütçeleri toplamı 2021 yılı için 211,9 milyar TL olarak öngörülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığı bütçesi ise 146 milyar 920 milyon öngörülmüştür.²

Tablo 1: 2021 Yılı Eğitim Bütçesi

EĞİTİM BÜTÇESİ	
Milli Eğitim	146.920.234.000 TL
YÖK ve Üniversiteler	45.395.788.000 TL
ÖSYM	643.549.000 TL
Kredi ve Yurtlar Genel Müdürlüğü	19.033.585.000
TOPLAM	211.993.156.000

Kaynak: Hazine ve Maliye Bakanlığı

Grafik 1. Eğitim Bütçesinin GSYH ve Merkezi Yönetim Bütçesine Oranı



***2022 Bazı Yeni Millî Cezir Serisine Göre Hazırlanmıştır.**

Tabloya göre eğitim bütçesi 2016'dan buyana GSYH içerisinde ve Merkezi Yönetim Bütçesi içerisinde azalma eğilimine girmiştir.

Merkezi Yönetim Bütçesinden 2021 yılında eğitime 211,4 milyar lira ödenek ayrılmıştır. Ayrılan bu ödenek 1 trilyon 346 milyar 100 milyon lira olan Merkezi Yönetim Bütçe ödeneklerinin yüzde 15,7'si kadar bir büyüklük oluşturmaktadır.

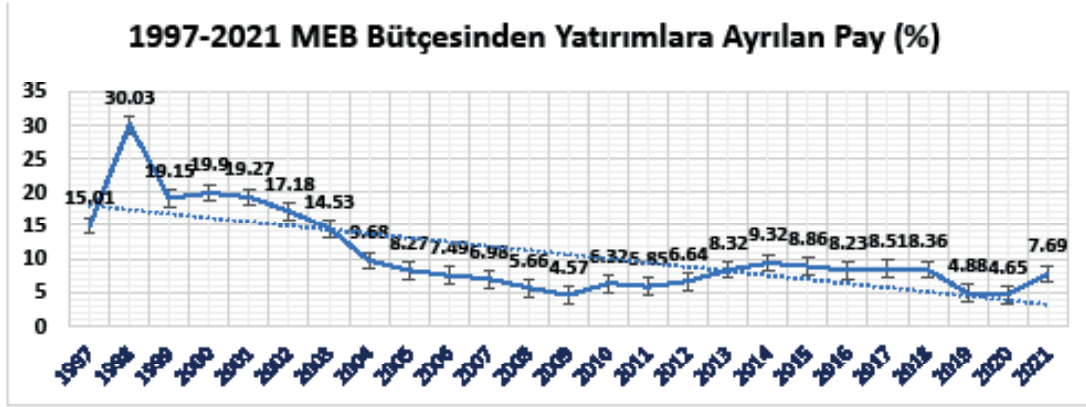
Milli Eğitim Bakanlığı 2021 Yılı Bütçesi

Toplam 1 trilyon 346 milyar TL olması öngörülen 2021 yılı merkezi yönetim bütçesinden, Milli Eğitim Bakanlığına 146 milyar 920 milyon 234 bin TL ayrılmıştır.³

² Hazine ve Maliye Bakanlığı

³ <https://www.sbb.gov.tr/2021-2023-donemi-orta-vadeli-mali-plan/>

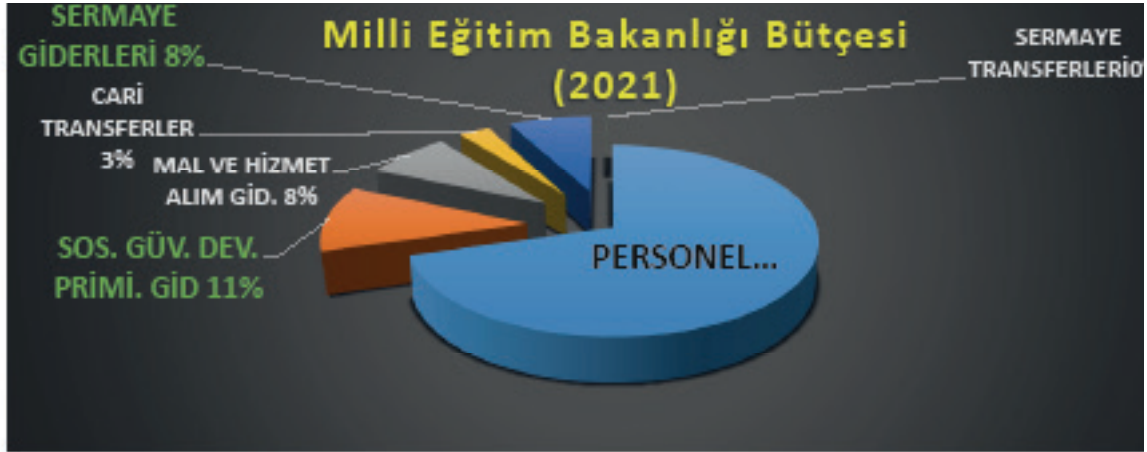
Grafik 2. MEB Yatırım Bütçesi



Grafik 3. MEB Bütçesinin Dağılımı

AKP'nin iktidara geldiği 2002 yılında MEB bütçesinden eğitim yatırımlarına ayrılan pay % 17,18 iken, 2020 yılı itibarıyla bu oran % 4,65'e gerilemiş, 2021 yılında ise 7,69 olması öngörülmüştür.⁴ Milli Eğitim Bakanlığı bütçesinden yatırımlara ayrılan pay AKP iktidarı döneminde sürekli azalma eğilimi göstermiştir. 2019 yılına göre kısmi bir artış söz konusu olsa da içinde bulunduğumuz covid-19 salgınının yaşandığı bu dönemde yatırım bütçesindeki artışın anlamlı olmadığı görülmüştür.

Grafik 3. MEB Bütçesinin Dağılımı



2021 yılı için MEB bütçesinin 146 milyar 920 milyon TL olması öngörülmüştür. MEB bütçesinin yüzde 70'i personel giderleri, yüzde 11'i sosyal güvenlik devlet primi giderleri olmak üzere, toplamda yüzde 81'ü doğrudan doğruya personel harcamaları için kullanılmaktadır. Geçtiğimiz yıl %84 pay ayrılan personel giderlerine 2021 yılında %81 pay ayrılması öngörülmüştür. Eğitim bütçesi yıllar içinde rakamsal olarak artıyor gibi görünse de personel giderlerinin bütçenin %81'ini kapsaması, eşit eğitim imkânına erişmeyi engelleyecek önemli bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Milli Eğitim Bakanının bütçede en büyük yük personel maaşları, söylemi 2021 bütçesi içerisinde de yer bulmuştur. (2005 yılında MEB bütçesinin yüzde 73'ü personel giderleri için ayrılmıştır.)

MEB merkezi bütçeden en fazla pay alan bakanlıklardan biri olmakla birlikte, MEB bütçesinin yaklaşık %81'i personel giderleri ile SGK primi giderleri oluşturmaktadır. İkili eğitimin sonlandırılması, okullaşma oranlarının artırılması ve eğitimin niteliğinin geliştirilmesi gibi politika ve hedeflerin gerçekleştirilmesi için daha fazla kaynak ayrılması, en azından orta vadede yatırım ma-

⁴Merkezi Yönetim Bütçesi, 2021

liyetlerinin karşılanması açısından bir zorunluluk olarak görülmektedir. Ancak MEB bütçesinden 2021 yılında yatırıma ayrılan pay kısmen artsa da hedefleri gerçekleştirmek için yeterli değildir.

Grafik 4. MEB Bütçelerinin Merkezi Yönetim Bütçesi İçindeki Payı ve GSYH'ye Oranı



MEB bütçesi son beş yılda merkezi yönetim bütçesi içerisinde azalma eğilimine girmiştir. MEB bütçesinin GSYH'ye oranı 2014 yılında %3,19 iken 2021 yılında %2,6'ya gerilemiştir. Bakanlık bütçesinin merkezi bütçe içindeki payı 2015 yılında %13,11, 2016'da %13,38, 2017'de %13,18, 2018'de %12,13 ve 2019'da %11,84'e 2021 yılında ise azalarak 10,91'e gerilemiştir.⁵ MEB bütçesinin merkezi yönetim bütçesi içindeki payının sürekli azalması ailelerin eğitim harcamalarının artmasına neden olmuştur.

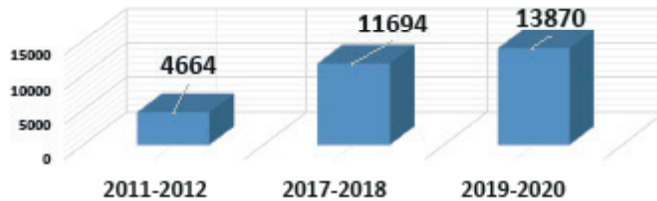
Özel Öğretim Kurumları

Grafik 5. Özel Öğretim Kurumlarının Öğrenci Sayıları.



4+4+4 eğitim modeli 2012-2013 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır. Bu yıldan sonra özel öğretim kurumlarındaki öğrenci sayısında önemli bir artış gerçekleşmiştir. 2012 yılından bu yana özel öğretim kurumlarındaki öğrenci sayısı yüzde 174 artmıştır.⁶ 4+4+4'ün yansıması olarak veliler çocuklarını devlet okullarından alarak kendi çözümlerini bulmaya çalışmıştır.

Özel Öğretim Kurumu Sayısı (2011-2020)



⁵ Merkezi Yönetim Bütçesi, 2021

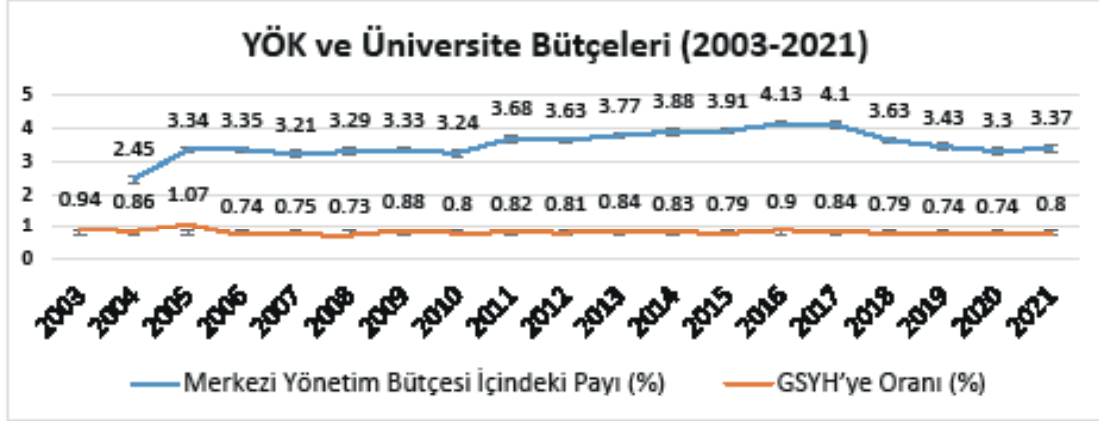
⁶ MEB İstatistik, 2019-2020

4+4+4 eğitim modelinin uygulanmaya başlaması ile öğrenci sayısı gibi özel öğretim kurumlarının sayısında da ciddi bir artış gerçekleşmiştir. 2012 yılına göre özel öğretim kurumlarının sayısı yüzde 197 oranında artmıştır. Özel okulların eğitim öğretim alanında kapladığı alan yüzde 20,2'e, öğrenci sayısında ise yüzde 8,8'e yükselmiştir.

Yükseköğretim (YÖK Ve Üniversiteler) Kurumları Bütçesi

2021 yılı bütçesinde Yükseköğretim Kurumu ve üniversitelerin bütçelerinin toplamının 45.395.788.000 TL olması öngörülmüştür.

Grafik 7. YÖK ve Üniversite Bütçelerinin Merkezi Yönetim Bütçesi İçindeki Payı ve GSYH'ye Oranı (2002-2021)



*2009 Bazı Yeni Millî Gelir Serisine Göre Hesaplanmıştır.

Ülkemizde 129 devlet, 74 vakıf toplamda 203 üniversite, 4 vakıf Meslek Yüksek Okulu bulunmaktadır. 2003 yılından bu yana devlet üniversitelerinin sayısı %143,3, oranında artmıştır. 2016 yılında Merkezi Yönetim Bütçesi içerisinde yüzde 4,13 olan Yükseköğretim bütçesinin payı %3,37'ye gerilemiştir.⁷

Tablo 2. Yükseköğretim Yurtları Ve Burs-Kredi Alan Öğrenci Sayıları.

Türü	Yurt Sayısı ve Kapasitesi				Barınan Öğrenci Sayısı
	2006-2007		2019-2020		
	Yurt	Kapasite	Yurt	Kapasite	
Resmi	216	198.945	793	703.175	-----
Özel	981	63.827	2240	417.939	174.924

Yükseköğretim düzeyinde resmi yurtların 703 bin özel yurtların ise 417 bin kapasitesi olduğu görülmektedir. Yükseköğretim düzeyinde 419 bin öğrenci burs, 1 milyon 164 bin öğrenci ise öğrenim kredisi almaktadır. Bur ve öğrenim kredisi aylık 550 TL olarak ödenmektedir. Devlet ve vakıf üniversitelerinde 2019 yılında, örgün eğitim kapsamında 3 milyon 777 bin 114 öğrenci eğitim öğretim görmüştür. Bu verilere göre, resmi yurtların kapasitesinin öğrencilerin sadece %18,6'sına karşılık geldiği görülmektedir. Başka bir deyiş ile devlete ait yurtlar tam kapasite dolu olsa bile sadece 5 öğrenciden birine barınma imkanı sağlanabilmektedir.

⁷ Merkezi Yönetim Bütçesi, 2021

Türkiye’de Eğitim Harcamaları

Türkiye’de eğitim harcamaları 2019 yılında 2018 yılına göre %18,2 artarak 259 milyar 220 milyon TL olmuştur. 2019 yılında bir önceki yıla göre eğitim harcamalarının en çok yükseldiği eğitim düzeyleri; %31,9 ile ilkökul, %26,4 ile ortaokul olmuştur.

Eğitim harcamasının gayrisafi yurtiçi hasıla içindeki payı 2018 yılında %5,8 iken, 2019 yılında %6 olmuştur. Devlet eğitim harcamasının gayrisafi yurtiçi hasıla içindeki payı ise 2018 yılında %4,3 iken, 2019 yılında %4,4 olarak gerçekleşmiştir.

TÜİK’in en son açıkladığı Hanehalkı Tüketim Harcaması araştırmasına göre, 2018 yılında Türkiye’deki en yoksul yüzde 20’lik kesimin harcamaları içerisinde yüzde 30,9 olan gıda harcamalarının payı 2019 yılında yüzde 33,4’e yükselmiştir. En zengin yüzde 20’lik kesim ise gıdaya yüzde 14,3 oranında pay ayırmıştır. Gıdanın harcamalar içerisindeki payı Türkiye genelinde ise yüzde 20,8 olarak ölçülmüştür. Dolayısıyla gıda fiyatlarında yaşanan artış ve azalışlar, harcamalarının büyük bölümünü gıdaya ayırmak zorunda bulunan yoksulların enflasyonu zenginlere göre çok daha etkili olmuştur. Gıda ve barınma gibi temel ihtiyaçlara daha çok para ayırmak zorunda olan yoksulların eğitime ayırdıkları pay ise azalmıştır. 2018 yılında harcamalarının yüzde 0,3’ünü (yani binde 3’ünü) eğitim için ayıran yoksullar bu oranı 2019 yılında yüzde 0,2’ye (binde 2’ye) düşürmüşlerdir. En zengin yüzde 20’lik kesim ise eğitim için ayırdığı paranın payını yüzde 3,6’dan yüzde 4,2’ye yükseltmiştir.

2019 yılında hane halkının eğitim harcamalarının yüzde 3,2’sini en yoksul yüzde 20’lik kesim yapmıştır. En zengin yüzde 20’lik kesimin eğitim harcamaları içerisindeki payı ise yüzde 64,5 olarak gerçekleşmiştir. En zengin ailelerle en yoksul ailelerin eğitim harcamaları arasında 20,5 kat fark oluşmuştur.

Bunun yanı sıra eğitim harcamalarında da yaşanan artış yoksul aileleri önemli ölçüde etkilemiştir. Bir önceki yıla göre hane halkı eğitim harcamaları artarken devletin harcamaları azalmıştır. 2019 yılında hane Halkı eğitim harcamalarının toplam eğitim harcamaları içerisindeki payı %20’den %21’e, çıkmıştır. Devletin yaptığı eğitim harcamalarının payı da %67’den yüzde 68’e

yükselmiştir.

Özellikle 4+4+4 sonrası özel öğretim kurumlarındaki artış, bu kurumlara verilen devlet desteği, veli ve öğrencilerin özel okullara yönelmesine neden olmuştur.

Bir yandan okula başlama maliyetleri artarken, diğer yandan Devlet okullarında niteliğin düşmesi özel okullara olan rağbeti arttırmaya devam etmiştir. Milli Eğitim Bakanlığının eğitim politikaları kamusal eğitimden uzaklaşılmasına neden olmuştur.

Ülkemizdeki adaletsiz gelir dağılımı eğitim harcamalarına belirgin bir şekilde yansımış durumda. 2017 yılında aileler eğitime toplam 33 milyar 593 milyon lira harcama yaparken 2018 yılında bu rakam 43 milyar 30 milyon liraya, 2019 yılında ise 53 milyar 833 milyon liraya yükselmiştir.

2019 yılında en yoksul yüzde 20’lik dilimde bulunan ailelerin eğitime 1 milyar 240 milyon lira (%3), en zengin yüzde yirmilik dilimde bulunan ailelerin 25 milyar 386 milyon lira (%65), diğer yüzde altmışlık dilimde bulunan ailelerin ise 9 milyar 932 milyon lira (%32) kaynak ayırdığı görülmüştür.

En yoksul yüzde yirmide bulunan ailelerin eğitime ayda 19,5 lira, ikinci yüzde yirmide bulunan ailelerin 33,3 lira üçüncü yüzde yirminin 57,5 lira, dördüncü yüzde yirminin 109,3 lira, en zengin yüzde yirminin ise 397,7 lira bütçe ayırdığı görülmektedir.⁸

TÜİK’in araştırmalarına göre yoksullar gıda harcamalarının büyük bölümünü ekmek, tahıl ve sebze ayırırken, zenginlerin gıda harcamalarının büyük bölümünü et balık ve deniz ürünlerine ayırdıkları görülmektedir. Dolayısıyla zenginlerin çocukları et, balık, deniz ürünleri ile beslenirken, yoksulların çocukları ekmek, tahıl ve sebze ile beslenir olmuştur.

Gelir dağılımındaki adaletsizlik ailelerin yaptığı harcama kalemlerinin hepsine yansımış durumdadır. Yoksulun çocuğu dengeli beslenme ve iyi eğitim imkanlarına ulaşmada sorunlar yaşamaktadır. Zenginlerin nitelikli eğitim imkanına çok kolay ulaştığı görülmektedir. Öğrenciler, iyi eğitim almış bir azınlık ve iyi eğitim imkanından yararlanamamış çoğunluk olarak ikiye ayrılmış durumdadır.

⁸ TÜİK, 2020

Tüm bu veriler, ülkemizdeki gelir dağılımına paralel olarak zengin ve yoksul arasındaki, eğitime ayrılan bütçe açısından oluşan uçurumu ortaya koymaktadır.

AKP'nin üçüncü ve dördüncü iktidar dönemi Milli Eğitimde radikal, anti-laik, siyasal ve gerici kararların alındığı, kin ve intikam kokan bir cumhuriyetle hesaplaşma dönemi olmuştur.

4+4+4 ile başlayan, milli eğitimin yönetici kadrolarının tasfiyesi ile devam eden ve anaokullarından başlayarak çocuklarımızı dogmalar ve yandaşlık doğrultusunda formatlamaya yönelen niteliksiz ve çağdışı bir eğitim anlayışı, çok sayıda mağdur yaratmıştır.

Milli Eğitimdeki kadrolaşma girişimleri ve Fatih Projesi ile başlatılan usulsüz uygulamalar artarak devam etmektedir. Fatih Projesine ayrılan ve 3,4 milyar lirası kullanılan bütçenin eğitime yansımaları ayrıca değerlendirilmesi gereken önemli bir durumdur.

15 Temmuz Darbe girişimi sürecini, siyasal iktidar fırsat olarak görmüş, baskı ve hukuksuz uygulamaları hız kazanmıştır. AKP iktidarı eğitim sistemini bir cemaatten alıp başka bir cemaate teslim etmiştir. AKP iktidarı döneminde, Milli Eğitim Politikaları çeşitli vakıf ve dernekler tarafından belirlenmeye başlanmıştır. Türkiye Maarif Vakfının kurulmasıyla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı yurt dışındaki iradesini de bu vakfa devretmiştir. AKP iktidarında çocuklara yönelik istismar vakıfları artmış, özellikle protokol yapılan vakıf ve derneklerin kaçak yurtlarında yaşanan istismar olaylarında ciddi bir artış yaşanmıştır.

AKP "kindar ve dindar" gençlik yetiştirme politikasını son hızla uygulamaya devam etmektedir. Son 18 yılda çağdaş, bilimsel, laik eğitim normlarından uzaklaşmış, dogmatik bilgilerle yoğrulmuş bir strateji ile eğitim dinselleştirilmiştir.

Bilindiği gibi 2005'de MEB, mevcut öğretim programları PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlarda başarısızlığımızı gerekçe göstererek, ilköğretim 1-5, daha sonraki yıllarda da kademeli olarak 6-7-8 ve lise programlarını büyük iddialarla değiştirmiştir. Bir takım düzeltmelerin ardından 2009 yılında yeni müfredat programı tam olarak uygulanmaya başlanmıştır. 2017 yılında öğretim programları tekrar değiştirilmiştir. Uluslararası sınavlarda da başarı açısından önemli bir ilerleme kaydedilememiştir. Öğretmen yetiştirme

sistemi çağın koşullarına göre yenilenememiştir.

Eğitime ayrılan bütçenin büyüklüğü, nitelikli eğitime erişim açısından önem arz etmektedir. Kamusal eğitim alanlarının öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir şekilde hazırlanması bütçe tutarlarıyla ilintilidir. Kamu okulları sadece öğrencilerin sınıf içerisinde kısmen etkinlik yapmasına olanak sağlamaktadır. Bu durumda da öğretmen ve öğrencilerin yarışma sınavlarına hazırlanmaktan başka çareleri kalmamaktadır. Öğrencilerin sosyal gelişimi, davranış gelişimi göz ardı edilmektedir. Ülkemizde en yoksul yüzde yirmilik dilimde bulunan ailelerle en zengin yüzde yirmilik dilimde bulunan ailelerin eğitime ayırdıkları kaynaklar da incelendiğinde ortaya çıkan fark görülecektir.

Bu şartlarda veliler kendi çözümlerini bulmaya başlamış ve özel öğretime yönelmiştir. Özel öğretimin öğrenci ve okul bazında kapladığı alan genişlemiştir. İstatistikler her 5 okuldan birinin özel öğretim kurumu olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Ülke genelinde eğitime erişim ya da nitelikli eğitime erişim hususunda oluşan farkın azaltılması için uzun erimli bir planlamaya ihtiyaç bulunmaktadır. Eğitim yatırımlarına ayrılan bütçenin en az üç katına çıkarılması halinde, eğitim alanındaki sorunlar çözümlene sürecine girecektir.

Son yıllarda eğitim bütçesi içerisinde sermaye giderlerinin kapladığı alan küçülmüş, sadece personel giderlerine yetecek miktarda kaynak ayrılmaya başlanmıştır. Bu politika eğitimde yapılması gereken yatırımları önemli ölçüde azaltmıştır. Diğer yandan bütçenin verimli kullanılmaması bazı okulların kaderine terk edilmesine neden olmuştur.

Neler yapılmalı?

Bütçe politikaları yeniden ele alınmalıdır.

Merkezi bütçeden eğitime ayrılan kaynak artırılmalıdır.

Eğitim bütçesi içerisinde yatırımlara ayrılan kaynak en az üç katına çıkarılmalıdır.

Bütçenin tüm okul türlerine eşit oranda dağıtımı yapılmalıdır.

Yatırımlarda ihtiyaç analizleri dikkate alınmalıdır.

Eğitim bütçelerinin hazırlayan ve harcayan personellerin seçiminde liyakat ilkesinden taviz verilmemelidir.

Eleştirel Pedagoji Sonrası İçin Manifesto^{1*}

Naomi Hodgson
Joris Vlieghe
Piotr Zamojski

Çeviri: Hasan Hüseyin Aksoy
Düzeltili: Yasemin Tezgiden Cakcak

İlkelerin formüle edilmesi, en azından eğitim felsefesinde normatif, kavramsal bir analize, genelde İngilizce konuşulan dünyada yapılan felsefenin, analitik stilleriyle ilişkilendirilen bir analiz formuna dönüşe çağrı gibi görünmektedir. Fakat, post yapısalcı ve post modern düşünce -en azından eğitim teorisinde ve daha genel olarak popüler düşüncede ele alınmış olarak sıklıkla bir görececilikle (relativism) birlikte gelir, ki kesinlikle potansiyel olarak kapsayıcı (inclusive) ve bireysel seçim olasılıklarını kapsıyor olmasına rağmen bu anlayışlarda ilkelerin savunulması güçtür. Bu metinde, ilkeleri bir manifesto formunda belirtmek yoluyla, biz evrenselleştiricilik ve baskın bir normatiflikle (exclusive normativity) itham edilme riskini alıyoruz. Fakat

¹ Naomi Hodgson, Joris Vlieghe, Piotr Zamojski (Editörler) (2017) *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*. punctumbooks, Earth, (Dünya) MilkyWay (Samanyolu), kaynakçalı kitabın içinde, editörler tarafından yazılan aynı adlı bölümün (ss. 15-19) çevirisidir. Kitabın diğer bölümleri, "manifesto" konusundaki tartışmaları içermektedir. Kitap, Creative Commons BY-NC-SA 4.0 International lisansı ile yayınlanmıştır. Onay zorunlu olmamakla birlikte, dayanışma ve manifestonun tartışılmasına alan açmak üzere, *Eleştirel Pedagoji* dergisinde bu bölümün Türkçe çevirisinin yayınlanmasına kitabın yayıncısının yazılı onayı ve desteği alınmıştır. Metnin çevirisi için öneride bulunan ve kendi tartışmalarını paylaşarak bu konuda mevcut düşünme ve tartışma olanağını genişleten, metni Almanca'ya çeviren Dr. Martin Bittner'e ve çeviri için teşvik ederek dayanışma gösteren yayınevi yöneticilerine teşekkürlerimi sunarım. Buradaki görüşler yazarlarına aittir ve bu konuda Türkiye'deki tartışmalara zemin hazırlamak üzere çevrilmiştir.

belki de, bunların daima içsel olarak olumsuz olduklarına ilişkin varsayımı sorgulamanın zamanıdır. Aşağıda, tıpkı eleştirel teori ve pedagojide bulunduğu gibi, dönüşüm olasılığına inanç içinde temellenen ilkeleri onaylayıcı bir tutumla belirledik: eğitime dair, bizim mevcut kazanım koşullarımızı koruyan ve hala gelecek olan için bir umut içinde temellenen, eleştirelilik sonrası (post-eleştirel) bir bakış açısı geliştiriyoruz.

Burada belirtilmesi gereken ilk ilke, basitçe, **savunulacak ilkeler olduğudur**. Fakat bu kendi başına bizi herhangi bir şeyi daha ileri düzeyde, örneğin, x'i yapmamız gerekir önermesine yönlendirmez. Bu ideal bir akımın tanımlanması anlamında normatiflik ya da mevcut bir pratiğin yargılanmasında baz alınacak gelecekteki bir durum değildir. Yani, bu ilke, süreçsel normatiflikten (procedural normativity) ilkesel (principled normativity) doğru bir değişimin savunusu olarak görülebilir.

Eğitim teorisinde, post yapısalcı ve post modernist düşünce sıklıkla kimlik politikası ile ve ötekilik (otherness), başkalık (alterity) ve söz (voicce) ile ilgili bağlamda ele alınmıştır. Ötekine ve farklılığa saygı duymak eğitimcilerin ötekini asla tam olarak bilemeyeceğimizi kabul etmelerini gerektirir. Bunu yapmaya yönelen, herhangi bir eylem, deyim yerindeyse ötekine karşı bir "şiddet" oluşturur. Yani, eyleme ve konuşma olasılığına peşin olarak el konur; bu eğitimsel olduğu kadar siyasal bir problemdir de, belki de sıklıkla her ne kadar (belki ağızda gevelenerek açıklanan) "Bunu artık söylemene izin verilmediğini biliyorum, fakat ..." ve sözde siyaseten doğruluğun yakınmasını belirten (bemoaning) sözcükler sıklıkla duyulur. Ötekini -birey veya kültür- asla tam olarak anlayamayacağımızın kabulü -bizim konuşmamamıza yol açmamalıdır. "Saygı"nın bu şekilde yorumlanması, anlama ve saygının sürekli/hiç bitmeyen, zorluk ve umut olduğunu görmezlikten gelir. Burada, biz, birlikte konuşabileceğimiz ve eyleyebileceğimiz sayılıtsından hareket ederek başlarız ve böylece eleştirel pedagojinin zorunlu olarak içerdiği yorumsamacı pedagojiden (hermeneutical pedagogy) -ikinci bir ilke -pedagojik yorumsamacılığa (pe-

dagological hermeneutics) doğru bir değişimi de savunmaya başlarız. Bunlar, kuşkusuz ortak bir dünyada birlikte yaşanmasının aşılması gereken güçlükleridir ki, umut yaratır ve eğitimin sürdürmeye değer bir etkinlik olarak görülmesini sağlar. Yorumsamacılık, (hermeneutics) bir (çözülemez [*aslında var ç.n.*]) sorun değildir, fakat eğitimcilerin yaratmaya ihtiyaç duydukları şeydir. Biz, gerçek bir ortak anlayış ve saygının imkansızlığı hakkında öncül (a priori) bir varsayım temelinde konuşmamalı ve eylememeliyiz; fakat aksine, bizi bölen pek çok farklılığa rağmen sadece deneyimlerimizden sonra ortaya çıkacak olan (a posteriori) (bkz. Arendt, Badiou, Cavell) ortak bir alan olduğunu göstermeliyiz.

Bu mevcut ortaklaşma alanı, sıklıkla bir eşitsizlik kabulüne dayalı olarak çoğu eğitim araştırması, politika ve uygulamasında görmezlikten gelinerek sosyal adaletsizlik ve dışlama üzerine odaklanılır. Eleştirel pedagojinin ethosu (kültürü) bugün eşitliği özgürleşme yoluyla değil, aksine bireylerin ve toplulukların güçlendirilmesi yoluyla sağlamaya odaklanmaktadır. Ancak, bu neoliberal rasyonaliteden kaçınılamaması nedeniyle —umutsuzluğa ve şüpheciliğe yol açılmaktadır. Fakat, şeylerin mevcut düzeninde, başa çıkılmaz görünen mevcut düzende bir *zorunluluk* yok, yani, umut var. Böylece, üçüncü ilke, eşitlik (bkz. Ranciere) ve dönüşüm olasılığı varsayımına dayalıdır – bireysel ve kolektif düzeylerde **eleştirel pedagojiden eleştirel pedagoji sonrasına (post critical pedagogy)** bir değişimi gerektirmektedir.

Bu, hiçbir şekilde eleştirel eğitim karşıtı bir pozisyon anlamına gelmemektedir. Bizim içine gömüldüğümüz statükonun temel özelliklerinin farkında olmamız, 20. yüzyıl boyunca geliştirilen devasa ve aşırı derecede güçlü eleştirel araçlar sayesinde gerçekleşmiştir. Fakat, toplumsal kurumların işlevsizliklerine odaklanan temel (inherent) eleştirilerin; veya aşkın bir pozisyon dan hareket eden ve arzulanan değişimin sonsuza kadar ertelenmesine yol açan ütopyacı (ütopian) eleştirilerin aksine, deneyimlerimizin baskılanan alanlarını geri almaya çalışma girişimlerimiz üzerine odaklanma zamanı olduğuna inanıyoruz;

bir eleştirel pedagoji sonrasının görevini çürütmek değil, korumak ve ilgilenmek olarak görüyoruz (bkz. Latour, Haraway). Bu korumak ve ilgilenmek, eğitimin, yetiştirmenin (upbringing), okulun, öğrenim görmenin (studying), düşünmenin ve pratiğin ne olduğunu yeniden sorma biçimini alır. Bu geri kazanma artık gerçekte neler olduğunu açığa çıkarma anlamına gelen eleştirel bir ilişkiyi gerektirmediği gibi— eğitimcilerin ne yapması gerektiğini gösteren araçsal bir ilişkiyi de içermiyor- yeni olanı ortaya çıkaracak pratiği mümkün kılan bir düşünce alanının yaratılmasını gerektiriyor. Bu, sözcüklerimizle ilişkimizi yeniden kurma (re-establishing), onları sorgulamaya açma, ve yaşam formlarımızın değersizleştirilen boyutlarına felsefi bir önem verme anlamına gelir ki böylece- ilkeli bir normatifflik doğrultusunda- bu olayları işlevsel olarak değil, ototelik (kendinde varlık amacı taşıyan) olarak savunma yalnızca korunmaya değer olduğu için savunma yapmak gerekir.

Eğitim, çok pratik bir anlamda, umut üzerine kuruludur. Ancak, geleneksel “eleştirel pedagoji”de, bu özgürleşme umudu, üstesinden gelmeye çalıştığı eşitsizlik rejiminin kendisine dayalıdır. Bu durum üç şekilde ortaya çıkar:

1. Bu, bir tür yorumsamacı (hermonitik) pedagoji ortaya çıkarır: Eğitimci ötekini dünyayı görme yollarının zincirlendiğini görmesi için gerekli araçlardan yoksun olduğunu varsayar. Eğitimci bu tür bir koşula kendisini dışta olarak konular, mevcut durumu eleştirmeli ve aydınlanmamış olanı özgür kılmalıdır (bkz. Plato’nun mağarası).
2. Gerçekte bu, birinin kendisinin daha üstün konumunu onaylamasına ve böylece bir eşitsizlik rejiminin yeniden kurulmasına karşılık gelir. [Burada] Statükodan gerçek bir kopma bulunmamaktadır.
3. Dahası, eleştirel pedagoğun konuştuğu dışsal, dış bakış açısı tümüyle statükoya zincirlenmiştir, fakat sadece olumsuz bir şekilde: eleştirmen nefret duygusu tarafından yönlendirilir. Bunu

yaparken de mevcut duruma ve daima mevcut olacak olana tutunur. Bu olumsuz yaklaşıma yargılayıcı ve diyalektik tutumlardan destek bulur.

Böylece, pedagog örtüyü kaldırması gereken birinin rolünü üstlenir; ancak, örtüyü üzerinden kaldırdıkları şey, dışarıdan yargıda bulduklarında içinde konumlandıkları statükonun kendisidir. Biz burada yeni kuşağı ortak bir dünyaya hazırlayan olarak eğitimcinin rolünü daha olumlu bir şekilde formüle etmek için, bir dünya sevgisi gerektiren, “eleştirel pedagoji sonrası” fikrini (idea) sunuyoruz. Bu, şeyleri nasıllarsa, oldukları gibi kabul etmek değil, şu anda yaptığımız şeyin değerinin ve böylece değer verdiğimiz şeylerin aktarılmasının kabul edilmesidir. Fakat, oldukları gibi değil: eğitimsel umut, ortak dünyamızın yenilenmesi olasılığı ile ilgilidir. Biz gerçekten dünyayı, bizim dünyamızı, gerçekten sevdiğimizde, onu gelecek kuşağa aktarmayı, onların, yeni gelenlerin kendi koşullarına göre, bunu üstleneceklerini düşünerek, istiyor olmalıyız. Böylece, **dördüncü ilke boş bir iyimserlikten** (bkz. Berlant) içinde olunan zaman içindeki bir umuda doğru bir değişimi gerektirir. Kuşkuculuk ve kötümserlik, bir anlamda, şeylerin oldukları gibi kabulü değil, fakat, onlardan bir sakınmadır.

Mevcut düzenlemelerde dünyanın korunması (taking care of the World), belirli bir küresel yurttaşlık fikrinin ve kültürlerarası diyalogun işletmecisi bir biçiminin bakış açısından, yurttaşlık için eğitim, sosyal adalet için eğitim, sürdürülebilirlik için eğitim vb. bağlamında çerçevelenmektedir. Belki bir ilerici, eleştirel pedagoji tarafından destekleniyor olsa da, dünya konusunda bu tür sorumlulukların düzenlenmesindeki endişe eğitim dışındaki amaçlarla ilgilidir. Kulağa geleneksel veya muhafazakar gelebilir olsa da, eğitimi eğitim için (for education’s sake) savunmak istiyoruz: araçsal değerinden ziyade içsel, eğitimsel değeri için bir konunun öğrenilmesi (study) veya öğrenilmeye başlanması olarak eğitim, böylece bu, yeni kuşak tarafından yeniden ele alınabilir. Halihazırda, (gelecek) dünya zaten “... için eğitim” tarafından tahsis edilmiş

ve (bizim) diğer amaçlarımız için araç haline gelmiştir. Böylece, **beşinci ilke bizi yurttaşlık için eğitimden, dünya için sevgiye götürür.** Dünyada korumaya değer iyinin olduğunu kabul etmek ve duyurmak zamanıdır. Dünyanın bazı umutlu tanımlarının başarılabilmesi için dünyanın iç yüzünün ifşa edilmesinin zamanıdır. Dünyada iyi olanı — tehdit altında olan ve korumak istediğimizi — dikkatimizin merkezine koymanın ve ezme ve sessiz melankoli karşısında ve bunlara rağmen, içinde onlar için sorumluluklarımızı üstlenebileceğimiz kavramsal bir alan yaratmanın zamanıdır.

Direnış

Fevziye Sayılan

“Direniş” kavramı okullardaki toplumsal yeniden üretimin nasıl sürdüğüne ilişkin tartışmalar içinde geliştirilmiştir. 1970’lerde yapılan Neo-marksist etnografik okul araştırmaları bu tartışmaların itici gücünü oluşturmuştur. Yine 1970’lerin başında çıkan Althusser ile Bowles and Gintis’in kitaplarının⁽¹⁾ ardından yapılan bu araştırmalar, okulların işgücü piyasası için bilgi ve özne üretme yol ve yöntemiyle endüstrinin ve iş çevrelerinin emekçilerden beklentileri arasında tam bir karşılıklılık olmadığını; bu sürecin mekanik bir biçimde işlemediğini, sürecin öznesi olan öğrenci ve öğretmenlerin pasif alıcılar olmaktan ziyade, yeniden üretim sürecine aktif biçimde katıldıkları ve eğitim ve yetiştirmenin yönü üzerinde inisiyatif alanlarının bulunduğu iddiasıyla bir dizi sorgulama ve varsayım ortaya atmışlardır. Bu noktada okullarda ortaya çıkan ve “direniş” kavramı altında toplanan öğrenci davranışlarının ne anlama geldiği ve toplumsal yeniden sürecinde okul-endüstri-istihdam arasında tam bir karşılıklılık yoksa yeniden üretimin nasıl sürdürüldüğü ya da mümkün olduğu gibi önemli sorular tartışmaların merkezine yerleşmiştir.

Eleştirel pedagoji çevrelerinde okulların toplumsal eşitsizliğin yeniden üretimindeki ayırt edici rolünü tanıma konusunda bir uzlaşma olmasına rağmen, bunun nasıl işlediğine ilişkin tartışmalar içinde “gizli müfredat” ve “direniş” anahtar kavramlar olmuştur. Okulun toplumsal ve kültürel yeniden üretimdeki rolüne ilişkin bir teorinin okuldaki bilgi ve öğrenme süreçleriyle okuldaki hayatı düzenleyen kural, norm ve değerlerin pek çok öğrenci tarafından reddedilmesini açıklaması gerekir. Basitçe kimlerin nereye ve hangi tür bilgi ve becerilerle yetiştirileceği ve öğrenci özneliğini şekillendirmeye yönelik

açık ve gizli müfredat ile toplumsal işbölümünün gerekleri arasındaki bağlantının okulda nasıl ve hangi süreçlerde nasıl yapılandırıldığı önemlidir. Dönemin ilgisi bu soruların yanıtları için yapısal ilişkileri analiz etmekten ziyade okulun somut gerçekliğine bakmaya yönelmiştir. Bir dizi somut bağlamsal okul araştırmasının ortaya serdiği gerçek, yeniden üretimin pürüzsüz ve kusursuz bir biçimde işlemediği ile ilgilidir.

Bu tartışmalar, Althusser’in okulların toplumsal yeniden üretim sürecindeki rolüyle ilgili “görelili özerklik” kavramına atıfta bulunsa da⁽²⁾, ilgili literatürde “direniş” kavramı Willis’in (1977) meşhur araştırmasıyla anılmaktadır⁽³⁾. “İşçiliği Öğrenmek” başlıkla bu çalışma ile Willis, İngiltere’de bir erkek lisesindeki işçi sınıfından gelen öğrencilerin okuldaki başarısızlıklarını ve yakışsız davranışlarını yeniden üretim bağlamında incelemiştir. Okul karşıtı kültür içinde büyüyen bu gençlerin referans çerçevesini eğitimle bağı zayıf muhalif işçi sınıfı kültürünün belirlediğini, okuldaki davranışlarının kendi sınıfsal konumlarıyla uyumlu olduğunu; aynı zamanda okul kültürüne uyum sağlamayı reddetmelerine zemin oluşturduğu ile ilgili analiz etmiştir.

Willis, resmi okul kültürünün eşitlik vaadini ciddiye almayan bu gençlerin kendi sınıfsal aidiyetlerine uygun tepkiler geliştirdiklerini, derslik içinde ve okul ortamlarında öğrenme süreçlerini bozucu haylazlıklar ile okuldaki işleyişi düzenleyen kural ve disiplin kodlarını delmeye yönelik olarak okula gelip derslere girmemek, öğretmen otoritesini sarsıcı ve sınıf ortamını bozucu şaka ve şamata yapmak gibi eylem ve davranışlarını “direniş” olarak tanımlamıştır. Bu noktada Willis, bu direniş tarzının onların özgürleşmesine giden bir yol sağlama-

dığını, bilakis onları fabrika işçisi ya da emekçi olarak çalışma hayatına girmeye yönlendiren bir kapana kısılma hali olduğunu vurgular. Willis'e göre okul ve okulun ürettiği kurumsal kültür tamamıyla egemen ideolojinin ayrımlarını ve konumlandırmalarını öğrencilerin zihninde yeniden üretmeye yöneliktir. Okul bir kültürel alan olarak buna uygun düzenlenmiştir ve işlemektedir. Ancak işçi sınıfından gençlerin okulun bu resmi kültürüne karşı geliştirdiği direnişin beslendiği kültüre; gençlerin okula getirdiği enformel grup yapısına ve enformel alanın varlığına dikkatimizi çeker. Burada altı çizilen enformel öğrenmedir. Direnişin bilgisi bu enformel alan içinde enformel öğrenmelerle yeni gelenlere aktarılır. Willis'e göre bu okul karşıtı kültürün bir kurum olarak okulun gerçekliğiyle yüzleşmesidir. Bu bir sınıfsal karşılaşmadır ve okulun adil olmayan yanını açığa çıkarır ama toplumsal yeniden üretim sürer. Bu tür direniş çevresinden gençlerin çoğu eğitim sisteminden elenir, kalanlar ise düşük becerili ve bedensel çalışmaya mahkum emekçi işlerine girmek üzere yetiştirilirler.

Willis'in bu orijinal çalışmasının püf noktası muhalif işçi sınıfı kültürünün okuldaki yeniden üretimin bir parçası olmasına dikkatimizi çekmekle ilgilidir. İşçi sınıfından bireylerin içinde buldukları nesnel koşullara verdikleri tepkiler nasıl olup da bu koşulları dönüştürmek yerine, işçi sınıfının bağımlılığını yeniden üreten sonuçlar yaratmaktadır? Willis bunu "emek gücünün başka hiçbir metaya benzemeyen özelliğinin bir parçası olarak kültürel nüfus etme" ile açıklıyor⁽⁴⁾. Emekçiler her düzeydeki emek süreçleri üzerinde bir miktar da olsa denetim elde edebilmek, zaman kullanımı, işin hızına uyarlanma, becerilerin kullanımı üzerinde bir inisiyatif elde edebilmek için enformel koşullar yaratmak isterler. Sendika gibi sınıf örgütleri de emek süreçleri üzerinde işçi denetimini artırmak için gündemler oluştururlar. Sınıf mücadelesinin önemli bir yönünü oluşturan bu kültürün yeniden üretiminde okul önemli bir rol oynamaktadır. İşçi sınıfının davranış kodlarına uygun ağırdan alma, işe karşı kayıtsızlık, kendini vermeden el ucuyla iş yapma gibi fabrika

kültürünün davranış kalıplarının gençler tarafından okul hayatında denenmesi adeta ilerdeki hayatlarına geçiş için bir alıştırma gibidir. Toplumsal sınıfların ve ilişkilerin yeniden üretimi okul ile okul karşıtı kültür arasındaki etkileşim içinde şekillenmektedir. Belirli kültürel formlar ve davranışlar okuldan fabrikaya, fabrikadan ise tekrar okula aktarılmaktadır. Enformel öğrenme süreçlerinde şekillenen "direniş" türü edimler ve davranışlar işçi sınıfından gelen gençlerin okulda nasıl kendi sınıfsal konumlarının yeniden üretimine katıldıklarını açıklamada anahtar bir kavram olarak tanımlanmıştır.

Derslikteki öğrenme süreçlerine katılmayı ve okulun disiplinine tabi olmayı reddeden öğrencilerin toplumsal yeniden üretim ağına nasıl takıldığını bakarak yeniden üretim analizlerinde her zaman "işlevselci bir boyutun bulunduğu" altını çizen Willis'a karşın, "direniş" kavramını siyasallaştıran ve kuramlaştıran Giroux olmuştur⁽⁵⁾.

Giroux, liberal gizli müfredat kuramları ile "ideolojik aygıt" ve "karşılıklılık ya da örtüşme modeli" gibi toplumsal yeniden üretim teorilerini okulun toplumsal sınıfların yeniden üretimindeki rolünü aydınlatsalar da hegemonya, iktidar ve direniş arasındaki diyalektik ilişkiyi görme konusunda başarısız bulur. Benzer biçimde Bourdieu ve Bernstein'in kültürel yeniden üretim teorilerinin de okul sisteminin görece özerkliği ve kültürün yeniden üretim sürecindeki özgün rolünü tanıtsalar da tahakküm karşıtı mücadeleye ve direnişe yeterince ilgi göstermedikleri; yeniden üretim döngüsünün kırılmasının mümkün olmadığına takılıp kaldıklarını belirtir⁽⁶⁾. Neo-marksist okul etnografilerinin ise direnişin çelişkili doğasını yeterince analiz edemedikleri; okuldaki tahakküm mekanizmalarını (sosyal kontrol) ve direnişi mutlaklaştırmaya eğilimli oldukları; sınıfa odaklanıp toplumsal cinsiyet ve ırk konularını dikkate almadıkları; eril okul karşıtı kültür gruplarının sesini yansıttıkları; bu direniş formlarını romantize etmeye eğilimli oldukları için ve aynı zamanda tahakkümün kişilik yapılarına nasıl nüfuz ettiği konusuna yeterince eğilmemekle eleştirmektedir.

Giroux'a göre okuldaki "direniş"i anlamayı mümkün kılan bir yaklaşımın öncelikli işinin onu bu entelektüel mirasından kurtarması gerekir. Giroux, yaklaşımını eleştirinin eleştirisiyle iletir. Eldeki radikal kavramlaştırma ve analizlerin "Orwel'ci bir karamsarlık"ı gömüldüğünü, kendisinin umut yolunda bir olasılık pedagojisi geliştirmeye yöneldiğini; yapı-özne meselesinde karamsarlık ve belirlenimciliği aşacak bir yönelim ile alt yapı-üst yapı metaforunun kısıtından kurtulma gibi vurgularla Frankfurt Okulunun izinden giden bir formülasyona yönelir⁽⁷⁾. Giroux'un tavrı, yapısalcı analizlere karşı kültürel alandan yapılan bir itirazdır. Bu yaklaşım onu Freire ile buluşturur. Okulun kültürel bir alan olarak analizi ve kültürel üretim teorisini geliştirmeye yönelir. Bu bağlamda "direniş", praksis, eleştirel bilinç ve hegemonya ile birlikte ele alınması gereken merkezi bir kavramdır. Böylece yapısalcı teoriler içinde yeniden üretim sürecinin pasif uygulayıcısı ve alıcısı durumundaki öğretmen ve öğrencinin durumuna yeniden bakmamızı sağlar ve okuldaki kültürel üretim sürecinin dönüşüm için barındırdığı potansiyelle dikkatimizi çeker.

Bu yaklaşım eğitimciler bu tür öğrenci davranışının dönüştürücü pratiklere nasıl eklenebileceği konusunda ufuk açıcı bir yaklaşım sunmuştur. Eleştirel eğitimcilerin bu konudaki yaklaşımı, okuldaki her türden itaatsizlik, kuraldışı davranış ve haylazlığı "direniş" olarak olumlanmak gibi bir duruştan ziyade, eleştirel bilincin iletılması için sunduğu potansiyeli değerlendirmekle ilgilidir. Nitekim öğrenci direnişini "ahlaki ve politik öfkenin" bir biçimi olarak gören McLaren⁽⁸⁾ okulların öğrencileri hem güçlendiren ve hem de ezen birbirine zıt işlevlerinin aynı süreçler içinde gerçekleştiğine dikkat çekerek; direnişin yıkıcı ve kötü niyetli tezahürleri ile dönüştürücü pratikler için bir zemin sunanlar arasında bir ayırım yapmanın gerektiğini; eğitimcilerin bu direniş biçimlerini kendi öğrenme-öğretme süreçleriyle nasıl bağdaştırabilecekleri üzerine düşünmeleri gerektiğini belirtmektedir.

Eleştirel eğitim teorilerinin merkezi ilgisi, top-

lumsal eşitsizliklerin okullarda nasıl tezahür ettiği ve öğrenme süreçleriyle okuldaki hayatın çeşitli yönlerini nasıl etkilediğini açıklamakla ilgilidir. Toplumsal eşitsizlikler genellikle okullarda kültürel olarak dışavurulmaktadır. Bu nedenle Apple'a göre farklı toplumsal sınıflardan öğrenciler direniş ve karşı koyma pratiğinin içine farklı düzeyde ve farklı tarzlarda dahil olmaktadır. Bazılarının zaten okul karşıtı işçi sınıfı kültüründen geldiğini; bazı farklı alt kültürlerden gelen öğrencilerin ise aylıklık etmeye eğilimli olduklarını; özellikle işçi sınıfından öğrencilerin baskın olduğu metropol okullarında resmi okul kültürünün sunduğu bireysel kurtuluş ideolojisinin öğrenciler tarafından sekteye uğrattığına dikkat çekmektedir⁽⁹⁾. Ancak işgücünün yeniden üretimi mekanik bir biçimde işlemese de son tahlilde bu gençlerin geleceği kapitalizmin toplumsal işbölümü şemasında onlar için öngörülen bedensel emek gerektiren işlere yerleşmeleriyle sonuçlanmaktadır.

Direniş literatürünün en belirgin özelliği okullardaki eril direniş kültürüne odaklanmakla ilgilidir. Eril direniş kültürünün içinde kızların okuldaki durumları marjinalleşmekte, erkeklik gösterisi ve eril davranışlar analizlerin merkezine yerleşmektedir. Bu konudaki feminist eleştiri, toplumsal cinsiyet meselelerinin okuldaki itaatsizlik ve kuraldışı davranış kodlarını belirlediğini; kızların okulun kültürel arenasındaki varlığının toplumsal cinsiyet rolleriyle belirlendiğini, dolayısıyla, okuldaki yeniden üretimin iki cinsiyet için farklı alana yönlendirdiğini, kızların olası direniş kalıplarının bu iki farklı yönlendirme bağlamında anlaşılması gerektiğini vurgulamaktadırlar⁽¹⁰⁾.

Eleştirel eğitimciler yapıları mutlaklaştırmaya karşı değiştirme iradesine ve umuduna kapı aralayan bir yaklaşımı tercih eder. Öğretmenlerin bu konularda yapacakları şeyler olduğuna inanırlar. Çünkü öğrencileri kendilerini ve tarihi değiştirebilecek potansiyel birer özne olarak kabul ederler. Öğrencinin kimliğinin, kültürünün ve deneyimlerinin öğrenmeye nasıl bir temel oluşturduğunu anlamak için buna etki eden faktörler bütünlüklü bir yaklaşım içinde

ele alınmalıdır. Öğrencinin kim olduğu, kendisini nasıl algıladığı ve geleceğini nasıl kurduğuna, öğrenmenin ve dönüşümün yönünü belirlemektedir. Dolayısıyla direniş meselesi, anaakım pedagojik ve psikolojik yaklaşımların öğrencilerin okuldaki başarısızlık ve uygunsuz davranışlarıyla ilgili olarak yaptıkları sapma, uyumsuzluk, bireysel patoloji ya da öğrenilmiş çaresizlik gibi etiketlemelere karşı eleştirel eğitimcilerin yapacakları vardır.

McLaren'in de vurguladığı gibi "Hiçbir özgürleştirici pedagoji hiçbir zaman öğrencileri tembelle, küstah, alık, sapkın olarak etiketleyen davranış teorileri üzerine inşa edilemez."⁽¹¹⁾ Günümüzde formüle edildiği orijinal bağlam (okullarda bir arada varlığını sürdüren sınıf kültürleri) neoliberal müdahale ile esaslı bir dönüşüme uğramıştır. Neoliberal dönem boyunca kitle kültürünün nüfuz edici boyutuyla ilgili gelişmeler, direniş literatüründe altı çizilen işçi sınıfı kültürünün çözülerek atomize olma sürecini hızlandırmış ve buna bağlı olarak okullardaki tezahürü de farklılaşmış görünmektedir. Okulların kapitalizmin sınıf sistemine daha açık biçimde yerleştiği günümüz koşullarında okullar artık farklı sınıflardan çocukların ve gençlerin kültürel karşılaşma alanı olmaktan uzaklaşmıştır. Sınıfa özgü okullulaşma artarak sürmektedir. Aynı zamanda bu çözülme sürecine yön veren post modern gelişmeler de kültürel alanda ve okullarda daha kimlik merkezli kültürel tepkilerin ortaya çıkışını kolaylaştırmıştır. Dolayısıyla direniş kavramı günümüzün bağlamı içinde değerlendirilmelidir. Tüm bu değişimlere rağmen direniş kavramı hala öğretmenlere öğrencilerine daha yakından bakmak ve onların deneyimini öğrenme süreçleri ile bütünleştirmek için imkanlar sunmaktadır. Öğrencilerin öğrenme süreçlerine ve kurallara karşı koymaya yönelik tepkilerini onları güçlendirecek bilgi ve perspektiflerle desteklemek için uyarıcı ya da başlangıç olarak kullanabilmeleri mümkündür. Böylece daha insalcı, eşitlikçi, ayrımcılık karşıtı demokratik derslik ve öğrenme ortamları oluşturmak mümkün olacaktır.

Notlar ve Kaynaklar

- (1) Bowles and Gintis (1976) **Schooling in Capitalist America**. Yazarlar "karşılıklık" modeli olarak anılan bu toplumsal yeniden üretim modelinde, Amerikan okulları ile kapitalist sanayi arasında emekgücünün yetiştirilmesi konusunda tam bir karşılıklık bulunduğunu ve endüstrinin gerektirdiği işgücünün okullarda nasıl yetiştirildiğini açıklamışlardır. Döneminde yankı uyandıran bu kitap ardından gelen yeniden üretim ve direniş tartışmalarına ebelik etmiştir. Yazarlar tarafından gözden geçirilmiş versiyonu 2002 yılında yeniden yayımlanmıştır. Bkz **Schooling in Capitalist America**. Revisited Author(s): Samuel Bowles and Herbert Gintis Source: *Sociology of Education*, Vol. 75, No. 1, (Jan., 2002), pp. 1-18
- (2) Dönemin tartışmalarını başlatan diğer önemli kitap: bkz. Althusser, L. (1978) **İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları**. Birikim Yay., İstanbul.
- (3) Willis, P. (2016) **İşçiliği öğrenmek: Sınıf, İşçilik ve Eğitim**. Heretik yayıncılık, Ankara. (Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs. Routledge, 1978)
- (4) Willis, P. Age. Nüfuz Etme Biçimleri, sayfa 191-232.
- (5) Giroux, H.A. (2014) **Eğitimde Kuram ve Direniş. Dost Kitabevi, Ankara**. (*Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition*) Bergin&Garvey, Westport, London: 2001; Giroux, H. (1981) **Ideology, Culture and the Process of Schooling**. Temple Uni. Press. Philadelphia.
- (6) Bourdieu P. ve Passeron J.C. (2015) **Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri**, Heretik Yay, İstanbul. (*Reproduction in Education: Society and Culture*. Sage Pub., London: 1977)
- Berstein, B. (1970) **Class, Codes and Control**. Vol. 1-2, Routledge, London-New York; **Pedagogy Symbolic Control and Identity**. Rowman&Littlefield Pub. New York: Oxford: 1982.
- (7) Bkz Giroux, age, sayfa: (152-153)
- (8) McLaren, P. (2011) **Okullarda Yaşam: Eleştirel Pedagojiye Giriş**. Anı Yayıncılık. Ankara : 317-326.
- (9) Apple, M.W. (2006) **Eğitim ve İktidar**. (Education and Power, 1984) Kalkedon Yayınları. İstanbul: 142-163.
- (10) Bkz. McRobbie, A.(1978) "Working Class Girls and the Culture of Femininity," **Women Take Issue**, Women Studies Group.Hutchinson, London: 96-108; Madeleine, A. (2012) "Erkek Hegemonyası, Sosyal Sınıflar ve Kadınların Eğitimi," **Toplumsal Cinsiyet Eğitimi**. Der. F. Sayılan. Dipnot, Ankara: 143-184; Sayılan, F ve Özkazanç, A. (2012) "İktidar ve Direniş Bağlamında Toplumsal Cinsiyet: Bir Okul Etnografisi," **Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim**. Der. F.Sayılan. Dipnot. Ankara: 103-142.
- (11) McLaren age. sayfa: 287-288

