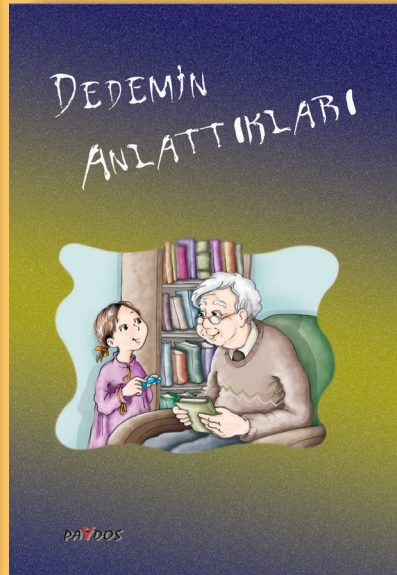
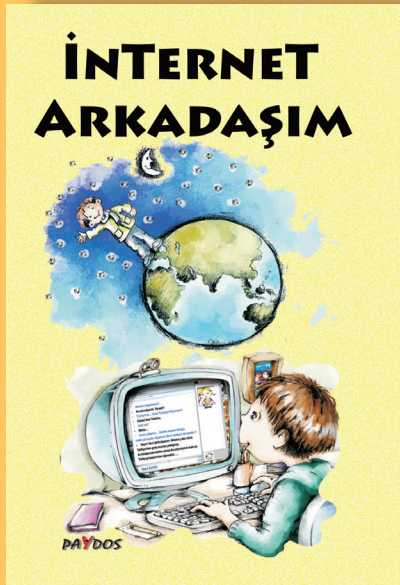
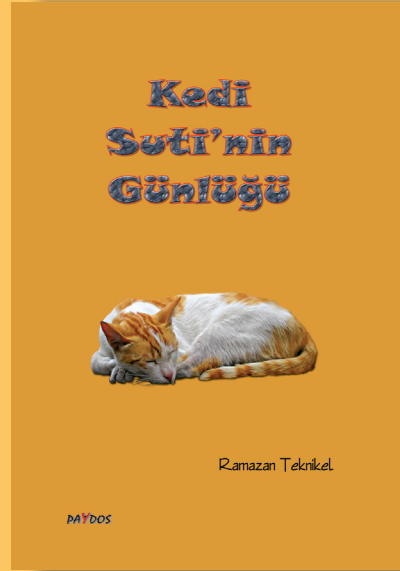




Paydos Yayıncılık, çocuklar için yeni kitaplar yayımlamaya devam ediyor.

PAYDOS
Yayıncılık

www.paydosyayincilik.com

Siparişinizi WEB'den verin, ücretini teslimde ödeyin.



ELEŞTİREL

politik eğitim dergisi
pedagoji

yıl 2 / sayı 12 (Kasım - Aralık 2010)

Fiyatı 6 TL.

ISSN 1308-7703

dil ve anadilinde eğitim



Dil ve anadilinde eğitim: Efsanelerden gerçeğe dönüş

Anadilde eğitim-öğretim

Siyasal bir amaç olarak anadilinde eğitim

Çocukların başarısı için anadil

Sömürgeleştirme sürecinin uzantısı olarak yabancı dil öğretimi
Ortaöğretimde piyasalaşma örneği olarak Anadolu lisesi uygulaması

Halkevlerinde sanat eğitimi ve etkinlikleri

Öykünün davranış üzerine olumlu etkileri

Bir ayrış(tır)ma mekanizması

Bir ölümün ardından

www.elestirelpedagoji.com

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

Editör
Kemal İnal

Editör Yard.
Mustafa Kemal Coşkun
Mehmet Toran - Murat Kaymak

Yayın Kolektifi

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

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

Adres

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

Abonelik

(iletim dahil)
Yurt İçi Yıllık 42 TL
Yurt Dışı 40 USD

Hesap Nu:

İş Bankası
IBAN:TR170006400000142280799841
Posta Çeki: 5765393

İÇİNDEKİLER

Dil ve anadilinde eğitim
Efsanelerden gerçeğe dönüş
Kemal İnal 2

Anadilde eğitim-öğretim
Rıfat Okçabol 9

Siyasal bir amaç olarak anadilinde eğitim
Ünal Özmen 14

Çocukların başarısı için anadil
Emel Kılıç 17

Sömürgeleştirme sürecinin uzantısı olarak
yabancı dil öğretimi
Mehmet AYGÜNEŞ 19

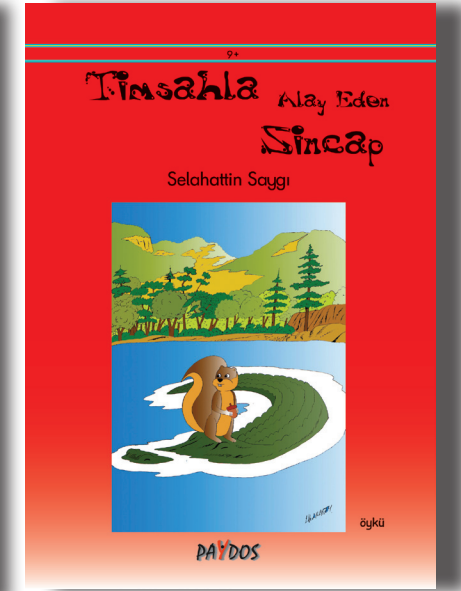
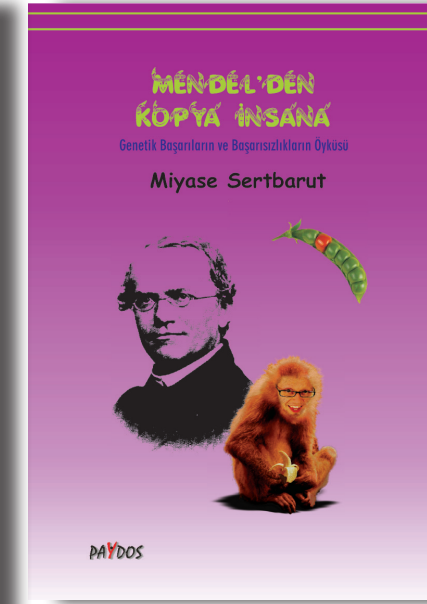
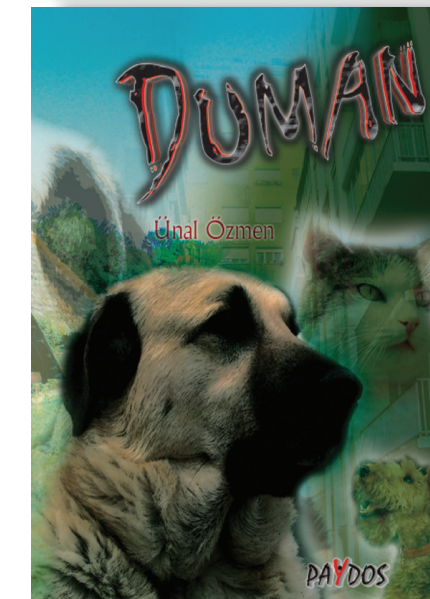
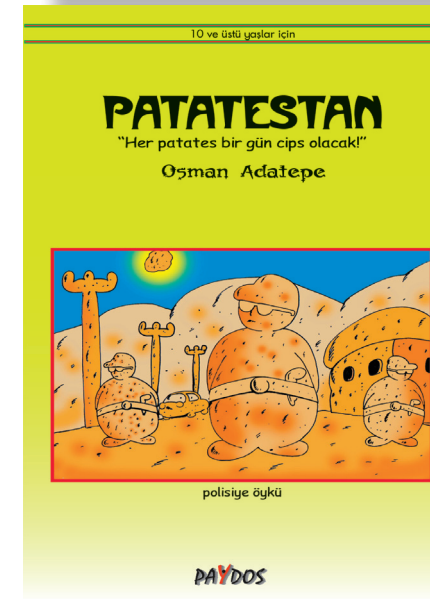
Ortaöğretimde piyasalaşma örneği olarak
Anadolu lisesi uygulaması
Murat KAYMAK 29

Halkevlerinde sanat eğitimi ve etkinlikleri
(1932-1950)
Dr. H. Serhan Sarıkaya 52

Öykünün davranış üzerine olumlu etkileri
Hasan GÜNEŞ 73

Bir ayrış(tır)ma mekanizması
Zekâ testleri 76

Bir ölümün ardından 78

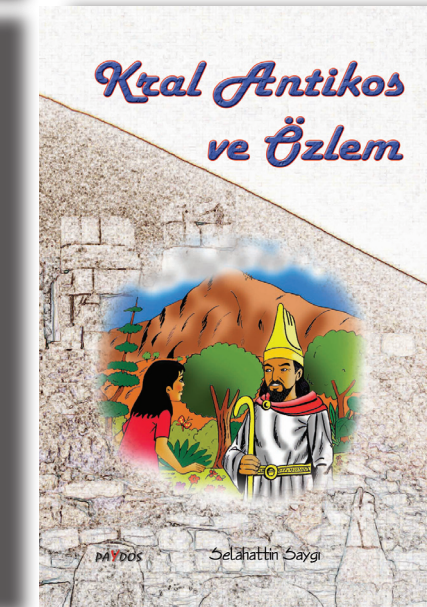


Paydos Yayıncılık, çocuklar için
yeni kitaplar yayımlamaya devam ediyor.

PAYDOS
Yayıncılık

www.paydosyayincilik.com

Siparişinizi WEB'den verin, ücretini teslimde ödeyin.



Eleştirel Pedagoji'den

Merhaba,

Referandumdan bu yana hararetli tartışmalara neden olan politik gündemin izini sürdüğünüzde tartışmanın aslının eğitim olduğunu görüyorsunuz. Türban, zorunlu din dersleri ve anadilinde eğitim...

Türkiye'nin çözmekte zorlandığı, bundan dolayı da tartışmalı konumunu sürdüren bu ana sorunların üçü de eğitimle ilgili. Bunlar, siyasi yönü ağırlıklı olmasına rağmen mutlaka teknik yönüyle de ele alması gereken konulardır. Sorun eğitimle ilgiliyse, çözüm yolu aranırken sosyoloji kadar pedagojiye de başvurmak gerek.

Ancak biz, deneyimler gösteriyor ki toplum olarak, bir olayı/olguyu birden fazla yönüyle ele alamıyoruz. (Evet, kabul etmek gerekir ki böyle bir sorununuz var.) Bu nedenle siyasi düzlemde çözüm arayışlarına girerken teknik boyutunu dikkate almıyoruz. Oysa siyasetçiler, tartışmaya akademik bilgiden yararlanarak katılsalar, çözümü zor sorunlar değil bunlar.

Bu sayımızda belki bir yararı olur diye anadilde eğitim sorununa öne çıkarmaya çalıştık. Yazarlarımız kendi görüşleri doğrultusunda tespit ve önerilerini dillendirmeye çalıştılar. Sizler de görüş ve önerilerinizi yazıp gönderebilirsiniz.

*

*Dergimize fikir düzeyinde olduğu kadar fiili katkısıyla da emek vermiş Yayın Kollektifi üyemiz Dr. Bülent AKDAĞ'ı kaybettik. Bülent'in ölümü, **Eleştirel Pedagoji**'nin ilk ve en büyük kayıplarından biri oldu. Bülent, gerçek anlamda iyi bir dost, çalışkan bir öğretmendi; beklenmedik ölümü hepimizi sarstı. Anısını yaşatmak üzere ileride ona yakışır etkinlikler yapmayı saklı tutarak size iki sayfada Bülent'i özetlemeye çalıştık.*

*

105 öğretmenin görev yaptığı bir okulda, elinde bir gazeteyle öğretmenler odasına girenin olmadığı bir ülkede eğitim dergisi çıkarmaya çalışıyoruz. İki ayda, bir paket sigara (sözün gelişi; sigara içmeyenler iki bardak çay olarak alsın) parasını bu dergiye ayıran eğitimci sayısını tahmin edersiniz. Bu kırsalık ortamında her sayıda bu işi nasıl yürüteceğimizi düşünmedik değil. Fakat sonunda inadımız galip geldi, ikinci yılımızı tamamladık.

Üçüncü yaşımıza daha deneyimli, üstelik yazılarıyla katkı sunmaya hazır dostlar edinerek giriyoruz. Yeni bir tasarım ve zengin içerikle 13. sayıda sizlerle yeniden buluşmak isteriz.

Dil ve anadilinde eğitim

Efsanelerden gerçeğe dönüş

Kemal İnal

“İlk dil”: mistik yaklaşım

Dil, insan ürünüdür. İnsanın insanlaşma sürecinde evrimin yasalarına göre şekillenen kültürel bir hazinedir. Ama bu ürünün nasıl üretildiği, bilimde olduğu kadar dinde ve sanatta da bitmez tükenmez tartışmalara neden olmuştur. Bütün semavi dinler, dili her şeyi olduğu gibi Tanrı'nın yarattığında hemfikir. Ama dinlerin anlaşılmadıkları nokta, Tanrı'nın hangi dili konuştuğudur. Ortaçağ'da Kilise babaları arasında Augustinus'a değin Tanrı'nın İbranice konuştuğu konusunda neredeyse genel bir görüş vardı. Yani Tanrı'nın anadili İbranice idi. Dolayısıyla bütün dillerin tek bir (ana)dilden türediği varsayımı genel kabul görüyordu.

Ne var ki, 16.-17. yüzyıllardan itibaren insanlar yalnızca İbranice'nin protodil (kökendir ya da ilk dil) olduğuna inanmaz ve protodilin ne olduğunu araştırmaya başlar. Protestan Reformu, Luther ile birlikte, kilisenin aracı rolünü reddedip matbaanın da yardımıyla kutsal kitabın (İncil) anadillerinde (önce Almanca) basılmasına ön ayak olur ve Yahudi uygarlığı, onun dili (İbranice) ve sonra Latince tahttan indirilir. Dile evrimci bir bakış egemen olur. Örneğin İtalyan düşünür Giambattista Vico, insanlığın Tanrı'nın dilinden kahramanların diline, oradan da en son olarak insanların diline geçtiğini; dolayısıyla ilk dilin hiyeroglif dili, ikincisinin simge dili (işaret dili) ve üçüncüsünün de mektup dili olduğunu öne sürer.

Vico, halkların değişik dillerinin kökeninde farklı iklim ve gelenek-göreneklere görmüştü. 16.-17. yüzyıllarda kaşif, misyoner ve alimler, başka kültürel ve dilsel gelenekleri olan Yahudi uygarlığından çok daha eski uygarlıkların varlıklarını keşfederler. John Webb 1669'da Çin'in ilk dil olduğunu, çünkü Nuh'un Tufan'dan sonra Çin'e çıkıp yerleştiğini ileri sürer.

Dile evrimci bakış

Temel soru şu olmuştur birçok ilgili bilimci için: Konuşulan dil bugünkü düzeyine ne zaman erişebilmiştir? Dil konusunda doğal seçim nasıl olmuştur? Kimi bilimciler dil yeteneğinin doğal bir seçim sonucu gelişmeye irileşmiş bir beynin rastlantısal bir yan ürünü olarak ortaya çıktığını ileri sürmüşlerdir. Örneğin Randal White 100 bin yıl önceden eski dönemlerde yaşamış insanların modern dilinin olmadığını söyler. Ona göre dilin ortaya çıkması, nörobiyolojik anlamda insanın evrimleşmesiyle oluşmuştur. Sinir sistemi gelişmiş homo sapiensler olmasaydı dil de olmazdı. 35 bin yıl öncesine doğru insanlar bugünkü anlamda dil ve kültürde uzmanlaşmışlardı.

Kimi bilimciler de, dilim maddi gelişmeyle bağlantısına dikkat çekmişlerdir. Taş işçiliğinin gelişmesi dili de geliştirmiştir. Glynn Isaac'e göre alet yapımında ustalaşılması muhtemelen daha geniş sözcük düzenine (syntax) ve daha geniş bir sözcük dağarcığına, toplumsal ilişkiler bağlamında da artan sayıda belirlenmiş kategorilere, yükümlülöklere ve yönergelere, artan bilgi ve teknoloji alıverişine dayanmaktadır. Burada kritik noktanın, beynin büyüklüğünün artması olduğunu söyleyenler de var. Terence Deacon, dilsel gelişimin evrimsel gelişimi boyunca beynin hacmindeki artışı izlediğini ileri sürmüştür. O halde, başlangıçta primatlarda sınırlı düzeyde

çıkarılabilen ses becerileri, beynin hacminin artmasıyla gelişmiştir. Evrimci çizgi, dil konusunda primat ve homosapiensler arasında bir süreklilik öngörürken Chomsky, dil konusunda insanın maymunların beyinleriyle doğrudan hiçbir evrimsel ilintinin olmadığını ve dilin insan özgü bir yeti olduğunu belirtmiştir. Sosyal bilimciler ise, dilin gelişiminin kökeninde insanlar arası iletişimi görmüşlerdir. İletişim tezine göre, insanlar kendi dışlarındaki nesneler ve kendilerine ilişkin imgelem yeteneği kazanmaya başlayınca iletişim ve dolayısıyla dil gelişmeye başlamıştır. Günlük yaşamdaki zorluklar (besin sağlama, düşmanlardan korunma, eş bulma vb.) insanın bilincini geliştirmeye zorlamıştır. Gelişen bilinç de dili geliştirmiştir. Kendi kendini irdeleyen bilincin evrimleşmesinin olağanüstü kültürel sonuçları (mitoloji gibi) olmuştur. (Lewin, 2000:209-231).

Yok olup giden diller: Bir hak olarak anadilini konuşma ve yazma bilinci

Dil doğuştan mı gelir (Descartes) yoksa deneyimle mi edinilir (Locke) türü Aydınlanma dönemi tartışmalar da yaşandıktan sonra sorun birden milliyetçiliğin güzergahına girer. 18. yüzyılda dilin kökenine ilişkin mistik görüşlerin hızı kesilir ve siyasal-kültürel tezler ortaya çıkar. Bu tezler büyük ölçüde ulusal niteliklidir. Her ulus diline diğer dillere göre özel bir değer biçer. Herkes kendi dilinin en modern, en güçlü, en açıklayıcı, en zengin olduğunu öne sürer. İbranice ve

Latince tahttan inerken onların yerini alan ulusal diller üzerinden ırkçı tezlerle değin gidilir. Bu konuda Türkiye, 1930'lı yılların başlarında formüle ettiği Güneş Dil Teorisi ile bu eğilimden geri kalmaz (Bu konuda ayrıntılı bilgi için bkz. Beşikçi, 1991; Çelik, 2002).

Kendi dilini evrenselleştirme genel bir hal alır. Fakat dilbilimcilerin yanı sıra dil antropologları, konuya başka bir açıdan yaklaşırlar: Acaba dil, bir kültür hazinesi olarak nasıl korunabilir? Siyasal açıdan tartışma “hak” kavramı üzerine oturtulur, zira son beş yüzyılda insanlığın ürettiği 15 bin dilden geriye kala kala 6 bin dil kalmıştır (Crystal, 2007; Nettle ve Romaine, 2002). UNESCO 2002’de yayınladığı Dünya Dilleri Atlası’nda dünyada halihazırda konuşulan 6 bin dilin yarısının yok olma tehlikesi ile karşı karşıya kaldığını açıklamıştı (Eğitim Sen, 2010).

Uzmanlar artık bir “dil kırımı”ndan, “dilsel soykırım”dan (Darder, 2010) ve “dil emperyalizmi”nden bahseder hale geldiler. Egemen dilin bir başka yerel, etnik ya da kabile dilinin yerini aldığı ve de ebeveyn evde ya da başka mekanlarda çocuklarıyla egemen dilde konuşmaya başladığında, artık anadilinin edinilmesi ve öğretilmesi süreci biter ve söz konusu anadili yok olmaya başlar. İnsanlık tarihi, birçok yerli halk ve azınlığın anadillerinin bu şekilde yok edildiğine tanık olmuştur. Ulus-devletlerin birlik adına ve ortak iletişim dili diye kendi egemen diline

dayalı tek dil politikası, yerli halk ve azınlıkların anadillerinin değersiz, işe yaramaz ve geri (ilkel) olduğu tezini işlemiştir.

O halde bu dilsel zenginliğin yitiminin nedenleri nelerdir?

Kuşkusuz önce batılı ülkelerin sömürgeleştirme politikaları, ardından tek tipçi ve asimilasyoncu ulus-devlet geleneği ve nihayet küreselleşme süreci, dilsel zenginlikler için en büyük tehditler olmuştur. Fakat son 20-25 yılda dünya dillerinin korunmasına ilişkin oluşan bilinç ile birçok çalışma yapılmış ve dilin, bilhassa koruma kalkanları zayıf olan anadillerinin kamusal alanda-okulda, evde, iş yerinde, devlet dairelerinde, sinema, televizyonda vs.-konuşulma ve yazılma hakkının elde edilmesi bir hak ve özgürlük olarak demokrasi mücadelelerinin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Bugün birçok muhalif hareket, gerek ulus-devlet kalıntılarının gerekse kapitalizmin küreselleşme süreciyle dayattığı homojenleştirme, asimilasyon ve yok etme (dili imha, dilsel soykırım) politikalarına karşı bir mücadele vermektedir. Bu mücadelenin ilk ayağı anadilini kullanma (konuşma ve yazma), yayma ve geliştirme pratiğinin bir “hak” olarak çok çeşitli sözleşmelerde dile getirilmesidir. Anadilini özgürce kullanmaya dayalı hak yaklaşımı, konuya ilişkin her türlü yasağa karşı çıkmıştır. Uzmanlar, anadilini kullanma hakkını, kişinin

dünyayla normal ve insana yaraşır biçimde bir ilişki kurma (iletişim, eğitim, kimliğini ifade etme ve geliştirme vb.) sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak görmektedirler. Çokkültürlü ve haliyle çokdilli bir dünyada yaşadığımız hasebiyle, anadili farklı olan “yerli”, “azınlık”, “göçmen” gibi değişik sınıflara sahip olan “öteki”lerin kendi anadillerini edinme ve öğrenme hakkı birçok ülkede kayıt (yasal güvence) altına alınmıştır. Günümüzde çoğu Batılı ülkede yerli ya da yabancı olsun, yurttaş olarak tanımlanan insanlar en azından iki dil öğrenme hakkını elde etmiştir.

Çiftdilliliğin (bilingualism) dünyamızın kaçınılmaz bir gerçeği olduğu çok çeşitli çalışmalarda artık kabul edilmiştir (Bu konuda özellikle bkz. Ceyhan ve Koçbaş, 2009). Bilhassa çokkültürlülüğü veri olarak kabul edilen çoğu Avrupa ülkesinde son yıllarda azınlık dillerinin korunması açısından müfredatlar, ders kitapları ve çeşitli eğitsel materyaller bağlamında konuya dair çeşitli önlemler alınmasına dair yüksek bir bilinç oluşmuştur. Buna ilişkin dil tutumları yakından izlenmekte ve incelenmektedir (Bu konuda bkz. Lasagabaster ve Huguët, 2007). Almanya, Çin, Güney Afrika, Bolivya, İsviçre, İsveç, İsrail, Hollanda, ABD, Kanada, Fransa, Belçika, Hindistan, Britanya, İspanya gibi ülkelerde çok çeşitli dil politikaları uygulanmakta, en azından çok dillilik bir gerçeklik olarak kabul edilmektedir. Bu tür ülkelerde tek bir dilin,

egemen dilin tüm yurttaşlara empoze edilmesi büyük ölçüde terk edilmiştir. Söz konusu ülkeler, konuya dair imzaladıkları sözleşmelerle anadilinin kullanılmasını, iç yasalarına bir hak olarak yerleştirmişlerdir.

Avrupa Konseyi, 2000’de Bölgesel ve Azınlık Dillerinin Korunmasına ilişkin imzaya açtığı şartla “yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kalan bölgesel veya azınlık dillerinin korunmasını, Avrupa’nın geleneklerinin ve kültürel zenginliğinin sürdürülmesi ve geliştirilmesine katkıda bulunmayı, özel hayatta ve kamusal alanda bir bölgesel veya azınlık dilini kullanabilmenin BM Sivil ve Siyasi Haklara ilişkin Paktın hükümleri ve Avrupa Konseyi İnsan Hakları ve özgürlüklerinin Korunması Sözleşmesi’nin ruhu uyarınca geri alınamaz bir hak olduğunu, bölgesel ve azınlık dillerinin ve bunları öğrenme zorunluluğunun aleyhine de olmaması gerektiğini” karara bağlamıştır (Council of Europe, 2000). BM Çocuk Hakları Sözleşmesinin ilgili maddelerinde kayıt altına alınan “çocuğun kendi anadilini kullanma hakkı” artık yaygın şekilde kabul edilmektedir. Bu hak çok daha önceleri BM Antlaşmasında (1945), İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinde (1948), İnsan Hakları Avrupa Sözleşmesinde (1953) ve diğer birçok sözleşmede kabul edilmiş ve diğer hakların yanı sıra kişinin kendi (ana)dilini kullanma konusunda ayrımcılığa uğratılamayacağı ilkesi benimsenmiştir. Türkiye de, bu süreçten az-çok etkilenmiş, anadilini edinme

ve öğrenme, öğretme konusu, Kürt Sorunu'nun bir parçası olarak son on yılda gündeme daha fazla gelmeye başlamıştır.

Türkiye’de durum

Türkiye’de anadilinde eğitim tartışmaları son on yılda oldukça hızlanmıştır. Türkçeden başka bir anadilinde eğitime karşı çıkan çeşitli çevreler Anayasanın 42. maddesini sürekli olarak hatırlatmışlardır. Anadilinde eğitim tartışmaları hep gündeme Kürtçeyi ve haliyle bölünme, parçalanma korkusu ya da endişesini getirmiştir. Dolayısıyla konu siyasal gündemli olarak ele alınmış, konunun pedagojik ve psikolojik yönleri göz ardı edilmiştir. Anadilinde eğitimi bir hak konusu olarak ele alan Eğitim Sen’e, tüzüğündeki ilgili maddesinden dolayı 2004’de kapatma davası açılmıştır. Sendikanın tüzüğünde yer alan “Bireylerin ana dillerinde öğrenim görmesini ve kültürlerini geliştirmesini savunur” maddesinin Anayasasının 3. ve 42. maddelerine aykırı olduğu ve değiştirilmesi gerektiği bildirilmiş ancak ilgili maddenin değiştirilmemesi nedeniyle dava açılmış, sendika da kapatılmaktan kurtulmak için ilgili maddeyi tüzüğünden çıkarmıştır (bu konuda ayrıntılı bir prosedürel bilgi için bkz. Eğitim Sen, 2005). Bu dava, Türk ulus-devlet geleneğinin en güçlü olduğu alanlardan biri olan dil konusunda son derece katı olduğunu göstermiştir. Oysa Türkiye, üyesi olmaya çalıştığı çoğu Avrupa ülkesinde en azından

yerli, azınlık, göçmen veya farklı bir etnik kökenden gelen yurttaşları için “anadilinde eğitim” değilse bile “anadilini okullarda öğrenme” hakkını da kabul etmez görünmektedir. Bu uzlaşmaz tutum aslında ülkemizin çokkültürlü ve çokdilli gerçeğini pas geçmektedir. 2010-2011 akademik yılı başında daha çok Doğu ve Güneydoğu illerimizde başlatılan ve bir hafta süren “anadilinde eğitim boykotu” konuyu bir kez daha gündeme taşımıştır. Devlet, daha ziyade MEB, çocukların okula gönderilmemesi durumunda ana-babalara “çocuğun yüksek yararı” nedeniyle müdahalede bulunacağını açıklamış ama buna karşın önemli sayıda öğrenci boykot nedeniyle okul sıralarını boş bırakmıştır.

Fakat gerçek şu ki, Türkiye’nin doğu bölgesindeki yurttaşları olan Kürtler, anadilleri olan Kürtçenin eğitim sisteminde bir karşılığı olmaması nedeniyle epey zorluk çekmektedirler. “İki dil, bir bavul” filmi, bu güçlükleri sinemasal dil ile çok doğru bir şekilde aktarmıştır. Anadili Kürtçe olan çocukların psikolojik travmalar ve akademik başarısızlık yaratan bu pedagojik sorunları siyasetin dar koridorlarına sıkıştırıldığı için çözülememektedir. O halde “eğitim politikaları çocuğun gereksinimlerine yanıt verecek ve gerçekçi şekilde üretilmelidir. [En azından]...çiftdillilik ve çiftilde okuryazar olma, okul başarısını olumsuz değil, olumlu yönde” (İnal, 2010) etkilediği bilinmektedir.

Ülkemizde Türkçe dışında çok farklı dilleri konuşan milyonlarca insan vardır. Bu insanların farklı dillerine hiç olmazsa kültürel açıdan yaklaşp her dilin Anadolu’da bir zenginlik kaynağı olduğu düşüncesi kabul edilebilir. Bu da büyük ölçüde eğitim kurumuna bağlıdır. Elbette ortak iletişim dili Türkçe olacaktır. Diğer dillerin gelişmesini hiçbir zaman Türkçenin aleyhine görmemek lazım gelir. Diller birbirini destekler, çünkü diller arası alışveriş, birbirini zenginleştirme esastır. Türkiye için gerekli olan, anadilini yazma ve konuşmayı okullarda bir devlet görevi olarak algılayıp gereğini yerine getirmektir. Dil bölmez, aksine birleştirir. Bölünme olsaydı, bugüne değin yabancı dille eğitim Türkiye’yi birkaç kere bölerdi.

Kaynakça

- Beşikçi, İ. (1991). *Türk Tarih Tezi, Güneş- Dil Teorisi ve Kürt Sorunu*, Ankara: Yurt yay.
- Ceyhan, M. Ayan. ve Koçbaş, D. (2009). *Çiftillilik ve Eğitim, İstanbul: Sabancı Üniversitesi Eğitimde Reform Girişimi*.
- Council of Europe (2000), *European Charter for Regional or Minority Languages, Turkish Version, Unofficial Translation*.
- Crystal, D. (2007). *Dillerin Katli. Bir Dilim Ölümü Bir Milletin Ölümüdür*, çev. G. Cansız, İstanbul: Profil yay.
- Çelik, Z. (2002). *Language*

Engineering and the Formation of a Nation. Turkey Between 1932-1938, Unpublished Master Thesis, METU.

Darder, A. (2010). “Dil, Pedagoji ve İktidar: Dilsel Soykırım Siyasetine Karşı Çıkmak” içinde *Eğitim Sen, Anadili Sempozyumu-2-International Symposium on Mother Tongue, Bildiriler Kitabı (30-31 Mayıs 2009)*, Ankara: Eğitim Sen yay.

Eco, U. (1995). *Avrupa Kültürü*, çev. K. Atakay, İstanbul: Afa.

Eğitim Sen (2005). *Eğitim Sen Dava Notları*, Ankara, *Eğitim Sen Bülteni Eki*.

Eğitim Sen (2010). *Anadilinin Önemi, Anadilinde Eğitim*, Ankara: Eğitim Sen yay.

İnal, K. “Boykot, anadilinde eğitim ve çiftillilik”, *Radikal*, 21 Eylül 2010.

Lasagabaster, D. ve Huguet, A. (eds) (2007). *Multilingualism in European Bilingual Contexts. Language Use and Attitudes*, Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Lewin, R. (2000). *Modern İnsanın Kökeni*, çev. Nazım Özüaydın, Ankara: TÜBİTAK yay.

Nettle, D. ve Romaine, S. (2002). *Kaybolan Sesler. Dünya Dillerinin Yok Oluş Süreci*, çev. H. Ö. Turgan, İstanbul: Oğlak yay.

Tokyay, M. “Babil kulesinin dili olsa da konuşsa...”, *Kriter*, Sayı:52. Ekim 2010.

Anadilinde eğitim-öğretim

Rıfat Okçabol

Dünya geçen yüzyılın ortalarında yaşanan II. Dünya Savaşı sonrasında yeni bir döneme girdi. Bir yanda insan aklından inançlarına ve insan emeğinden ülke kaynaklarına kadar her türlü sömürü çoğaldı. Bu sömürünün başını, savaş sonrası dünya hakimiyeti artan ve Sovyetler Birliği'nin dağılmasından sonra da, bu hakimiyet iyice pekişen Amerika Birleşik Devletleri (ABD) çekiyor. Bu sömürü, son yıllarda küreselleşme söylemleri altında iyice yaygınlaşıyor. Öte yanda Birleşmiş Milletler (BM)'in 1946 yılında oluşturulmasıyla ve de pek çok sömürge ülkesinin bağımsızlık kazanmasıyla insan hakları ve demokrasi gibi kavramlar öne çıkmaya başladı. İnsan hakları bildirgesinin yayımlanmasının ardından çocuk hakları ve hatta hayvan hakları gündeme geldi. Arkasından çevre koruma, doğal yapıyı ve tarihi kalıntıları koruma anlayışı gelişti. Bu anlayış doğrultusunda milli parklar ve sit alanlarının oluşturulmasına başlandı. Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve İşbirliği Örgütü (United Nations Education and Scientific Cooperation Organization- UNESCO), dünyanın çeşitli yörelerinde bulunan tarihi kalıntıları ve kentleri koruma altına almaya başladı.

Geçmiş yüzyıllarda eski eserleri talan eden, tapınaklardaki resimleri ve mozaikleri yok eden, yeraltından çıkacak her türlü tarihi kalıntıları, demiryolu yapılması karşılığında Almanya'ya bırakan anlayış, bugün Türkiye de bile değişti. Eski eserlerin ve doğal zenginliklerin değeri anlaşılmaya başlandı. Bu nedenle, pek çok insan baraj suları altında kalacak olan Hasankeyf ile Allioanoi'nin kurtarılması için çeşitli eylemler yapıyor. Bu nedenle, siyanürle maden arama yöntemiyle hem yok olma hem de çevrenin yıllarca temizlenemeyecek bir biçimde zehirlenmesi tehlikesiyle karşı kaşıya kalan Kaz Dağları, Efemçukuru, Çaldağı gibi doğal alanların korunmasına çalışılıyor. Bu nedenle, nükleer santrallerin kurulması düşünülen yörelerde halk galeyana geliyor. Bu nedenle, İstanbul Boğazı üzerinde yapılması düşünülen üçüncü köprüye, iyici azalmış olan ormanlık alanların hepten yok edilip doğal dengenin alt-üst olmaması için, karşı çıkılıyor.

Çarpık yapılaşma nedeniyle kentlerimizde yeşil alanlar azalıyor. Doğal olmasa da insan emeğinin ürünü olarak oluşturulan, örneğin İstanbul'da Taksim Parkı, Ankara'da Gençlik Parkı ve İzmir'de de Kültür Parkı, yöre insanının üzerinde titrediği alanlar

oluyor. Akli başında yöneticiler bu parkları koruyup kentlerine yeni yeşil alanlar kazandırmaya çalışırken, kimi akli-evvel yöneticiler buralarda cami ya da iş merkezleri kurmaya kalkışınca, çevre koruma duyarlığına erişmiş insanların tepkisini çekiyor.

Öğrenim ve bilinç düzeyi yükseldikçe, toplumların bu türlü koruyucu tutumları da gelişip yaygınlaşıyor. Bilinçli toplumlarda bu tür sorunları herkesin sahiplenmesi bekleniyor. Çünkü doğal varlıklarımız ile tarihi kalıntılar, geçmişte bu topraklarda yaşamış olanların bizlere bıraktığı, göz bebeğimiz gibi koruyup gelecek kuşaklara aktarmamız gereken bir miras oluyor.

Geçmiş bin yıllardan ve yüzyıllardan günümüze kadar kalabilen kaleler, tapınaklar, açık hava tiyatro yapıları, heykeller, mozaikler, ... bakır, bronz, tunç, cam, toprak, gümüş ve altından yapılmış kap-kacaklar, süs eşyaları ve takılar geçmişte yaşayanların göz nuru ve emeği ile ortaya çıkmış ürünler olduğu gibi kentlerdeki parklar da sonradan ormanlaştırılmış alanlar da insan emeğinin ürünü.

Tarihi kalıntılar, ister doğal kalıntılar olan fosiller olsun ister insan ürünü olan ören yerleri olsun, geçmişi doğru ve gerçekçi bir şekilde anlamamıza yardımcı oluyor. Bu kalıntılar sayesinde insanların zaman içinde değişen ve gelişen yaşam biçimlerini, ilişkilerini ve ürünlerini izleyebiliyoruz. Her

yeni tarihi bulgu, bir bilinmeyenin bilinmesini ve günümüzü daha sağlıklı olarak değerlendirip geleceğe hazırlanmamızı kolaylaştırıyor. Doğmalardan kurtulmamızı, insana ve insan aklına güvenimizi sağlıyor. Düş aleminden kurtulmamızı ve gerçekçi olmamıza yol açıyor. Tarihsel kalıntıları koruyup değerlendiremezsek, geçmişle bağımız kopuyor, geçmişi öğrenip anlayamayınca da sağlıklı bir gelecek kurmak kolay olmuyor.

Günümüzde, genelde insan emeği olan bu ürünlere sahip çıkmaya çalıştığımızdan daha yoğun bir biçimde, bu ürünleri yaratan insanların torunlarına, yani kendimize de sahip çıkmamız gerekiyor. Çünkü bu topraklarda yaşayan bizler, hangi etnik gruptan olursak olalım, hangi dili anadilimiz olarak konuşursak konuşalım atalarımızın ürettiği kültürel birikimlerin ürünüyüz.

Ortak zenginliğimiz olan ve bizi biz yapan bu kültürel birikimler hem bugün bu topraklarda yaşayanların tümünü zenginleştiren hem de tarihi kalıntılardan çok daha fazla özen göstermemiz, koruyup geliştirmemiz gereken bir miras. Tarihsel miras olan ürünlere sahip çıkılması, doğal olarak tarihsel mirasları yaratanların kültürlerine de sahip çıkılmasını gerektiriyor.

Bu kültürleri koruyup geliştirme sorumluluğu, bilinçli bireylerde olduğundan daha çok devletin

sorumluluğu oluyor. Kùltürlerin korunması için, farklı kùltürleri yaratanların dillerin korunup geliştirilmesi gerekiyor.

Ormanlarda ve denizlerde olduğu gibi, bir hayvan ya da bitki türünün azalması ya da yok olması, diğér türlerin de azalıp yok olmasına yol açıyor. Doğayı koruyamadığımızda da, toprakların erozyona uğraması ve tuzlanması, bitki ve hayvan çeşitlerinin azalıp yok olması gibi kayıplar yaşıyoruz. Bu kayıpları yerine koyamıyoruz. Bu tür kayıplar ülkeyi susuzluğa ve kuraklığa, insanlığı da açlığa ve sefaletle sürüklüyor. Benzer bir biçimde diller de, diğér dillerle etkileşim içinde gelişiyor. Dillerin ve lehçelerin kaybolması diğér dilleri de etkiliyor. Koruyup geliştiremediğimiz diller de kùltürler de, yok oluyor, ölüyor. Bu bağlamda devletin görevi, farklı kùltür ve dile sahip topluluklarla halkların böylesine bir beklenti ve istekleri olmasa bile, o dillerin de yaşamasını sağlamayı da içeriyor.

Anadilini öğrenme ve anadilde eğitim konusu, tabii ki yalnız, bir tarihsel miras konusu ya da sorunu da değil. Bu konu, aynı zamanda bireyin en temel ve vazgeçilemez insan haklarının başında geliyor.

Yeni doğan bir çocuğun aile içinde değil de, ormanın doğal koşullarında büyüdüğünde pek çok insancıl özelliği kazanamadığı biliniyor. Bir başka deyişle, çocuk aile içinde insancıl değerler kazanıyor. Çocuğu

insancillaştıran en temel etken ise, yaşamı boyunca kendisinin ayrılmaz bir parçası olan anadili oluyor. Bilinen en etkin iletişim aracı olan dil, anadil olarak aile içindeki iletişimi sağlıyor. Farklı anadilleri olan insanların oluşturduğu toplumlarda ise iletişim ortak (resmi) dil (diller) ile oluyor. İnsanlar arasındaki yabancı dille iletişim, genelde bu aşamalardan sonra geliyor. Yabancı dil, diğér ülkelerin insanlarıyla iletişim kurma yanında, bilimsel çalışmalarda, dış ilişkilerde, yabancı yayınları izlemede, gerektiği yerlerde ve zamanda kullanılıyor. Dil öğreniminde yaygın olan, yurttaşlar arasında iletişim sağlayacak ortak dilin, ulusal dilin, zorunlu olarak öğrenilmesi oluyor. Dil öğreniminde ikinci boyut, isteyenlerin anadillerini öğrenmeleri, üçüncü boyut ise, isteyenin istediği yabancı dilleri öğrenmesini içeriyor.

Anadiller, uluslaşma sürecinin iç ve dış dinamiklerine, siyasal yapıya ve demokratikleşme düzeyine bağlı olarak değişik durumlarla karşı karşıya kalıyor. Uluslaşan bir toplum tek etnik halktan oluştuğunda işler kolaylaşıyor; o halkın dili ulus devletin de resmi dili oluyor. Türkiye gibi, çok değişik ve zengin etnik topluluklarla halkları barındıran ülkelerde işler çetrefilleşiyor. İnsanın insanlaşması için anadilini kullanması yetiyor yetmesine de, farklı anadillerin olduğu toplumlarda insanların kendi aralarında iletişim kurarak ortak anlayışa varıp birlikte yaşamalarını kolaylaştırmaları için, bir başka deyişle toplumsallaşmaları için en az bir

ortak (resmi) dilin olması gerekiyor. Türkiye ile ABD’de olduğu gibi, bu topraklarda tarihten bu yana var olan insanların anadillerinden biri değil de, o topraklara sonradan gelenlerin dilleri buralarda yaşayanların ortak dili oluyor. Bir zamanlar İngilizlerin sömürgesi olan Kanada, uluslaşma sürecinin iç ve dış dinamiklerine bağlı olarak hem İngilizceyi hem de Fransızca’yı ortak (resmi) dil olarak kabul ediyor. Bir zamanlar İngilizlerin, Fransızların, İspanyolların ve Portekizlilerin sömürgesi olup sonradan bağımsızlığını kazanan ülkelerde de sömürenlerin dili ortak dil oluyor. Brezilya Portekizce, Arjantin İspanyolca, Senegal Fransızca, Hindistan ve Kenya gibi ülkeler İngilizce konuşuyor. Bazı ülkelerde yerli anadillerden bir ikisi de ortak dil olarak kabul ediliyor.

Bir-iki dil ortak dil olarak kabul edilse de olan diğer anadillere oluyor. UNESCO’nun vurguladığı gibi, kısa sürede, 1950’den bu yana 230 dil kaybolup gitmiş ve var olan 3.000 kadar farklı dilden 2.500 kadarı da yok olma tehlikesiyle karşı karşıya bulunuyor. Oysa anadil olsun resmi dil olsun Küçükhüseyin’in deyişiyle, “diller de, sevmeye, sayılmaya, diğer dillere karşı korunmaya ve evrime gereksinim” duyuyorii.

Türkiye anadil ve yabancı dil konularında çarpık bir gelişme gösteriyor. Osmanlı Padişahı Kanuni Sultan Süleyman, 16. yüzyılda Fransızlara kapitülasyon denen bazı

haklar tanıyor. Bu padişahın sonra, Fransızların Fransızca eğitim yapacak okul açma isteğine de izin veriliyor. Osmanlı, Fransızlardan sonra, ABD başta olmak üzere pek çok devlete kendi okulunu açma izni de veriyor. Osmanlı Fransızcaya verdiği önemi, tıp eğitimini Fransızca yaparak, 1869 yılında açtığı Galatasaray Lisesi’nde Fransızca öğretim uygulayarak, kimi öğrencileri eğitim için Fransa’ya göndererek gösteriyor. II. Meşrutiyet ile birlikte Almanlarla ilişkileri sıklaştıran ittihat terakkiciler, Almancaya önem veriyor, İstanbul Erkek Lisesi’nde Almanca eğitime geçip öğrenim için gençleri Almanya’ya göndermeye başlıyor.

Küçük Amerika düşleri kuran Menderes de, Amerikan hayranlığını İngilizce öğretim yapılacak Maarif kolejlerini (günümüzün Anadolu liselerini) açarak kanıtlıyor. Okullarda yabancı dil olarak okutulmaya başlanan Fransızca’yı, Almanca ve İngilizce izliyor. 12 Eylül 1980 askeri darbesinden sonra yavaş yavaş Almanca ve Fransızca dersleri yok oluyor ve meydan yalnız İngilizceye kalıyor. Ülkede konuşulan anadiller, “anadilde eğitim ayrılıkçılığı körukler” korkusuyla yok sayılırken, yabancı bir dil olan İngilizce zorunlu derse dönüşüyor. Anadolu liseleri ile yetinilmiyor, üniversitelerde de İngilizce öğretim yapılması yarışına giriliyor. Bu da yetmiyor, seçme sınavlarında İngilizce sorular sorarak, liseye gideceklerin de, lisansüstü öğrenim görmek isteyenlerin

de, İngilizceyi yeterince bilmeleri isteniyor, bu yabancı dili yeteri kadar öğrenemeyenlerin daha ileri düzeylerde okumalarına izin verilmiyor.

Türkiye’deki anadillerin bir başka talihsizliği ise Lozan Antlaşması’ndan kaynaklanıyor. Bu anlaşma yapılırken, yine iç ve dış dinamikler nedeniyle, Ermeni, Rum ve Musevilere azınlık statüsü veriliyor. Onların Türkçe dersler yanında anadillerinde de dersler açarak kendi ilk ve ortaöğretim okullarını kurmalarına izin veriliyor. Müslüman olan diğer etnik topluluklarla halklara, azınlık sayılmadıkları için, böylesine bir hak verilmiyor.

Türkçeye karşı duyarlı olanların bir bölümü, haklı olarak, birileri “Türkçe bilim dili olamaz” deyince, radyoda ve televizyondaki sunucularla konuşmacılar, Türkçe sözcükler yerine yabancı sözcükler kullandıkça, sokaklarda ve alışveriş yerlerinde yabancı dilde reklamlar ve levhalar gördükçe hop oturup hop kalkıyorlar. Giderek yaygınlaşan ve hakimiyeti artan İngilizceye karşı Türkçenin korunması için çaba harcıyorlar. Türkçeye sahip çıkmaya çalışanların, ülkemizde var olan anadillerin de korunup geliştirilmesini benimsemeleri de doğal oluyor. Anadilleri Türkçe olanlar içinde yabancı dilde eğitim yapan okullara gidip de, yabancı dilde yapılan dersleri izlemekte ne kadar zorlandıklarını anımsayanlar, insanların anadillerinde eğitim-öğretim konusunda daha da duyarlı olabiliyorlar.

Farklı anadilleri koruma görevi, o anadile sahip insanlara düştüğü kadar, o anadile sahip olmasa da kendi dilini korumaya çalışan her insana da düşüyor. Tabii ki anadilleri korumanın birincil sorumlusu, farklı anadillere sahip insanların oluşturduğu devlet oluyor. Bu bağlamda devletin, yaşayan dilleri öğretecek ve o diller üzerinde araştırma yapıp korunmasına ve gelişmesine çalışacak insanları ivedilikle yetiştirmeye başlaması gerekiyor. Bunun arkasından isteyen istediği anadili öğrenebileceği koşulların hazırlanması ve sonrasında da zaman içinde, azınlık okullarına benzer bir biçimde isteyen kendi anadilinde yapılacak derslerin olduğu ilk ve ortaöğretim okulunda okuyabilmesinin olanaklarının yaratılması gerekiyor.

Doğal zenginliklerle tarihsel kalıntıları gözünü kırpmadan talan edenlerin, insanın emeğini sömürmekte tereddüt etmeyenlerin, Irak’ta, Afganistan’da vb yerlerde insanları öldürmekten çekinmeyen ABD ile dost olanların, insana gerçek anlamda değer vermeyenlerin, Hanefi inancına göre hazırlanmış din kültürü ve ahlak bilgisini başkalarına zorunlu olarak dayatanların, anadillere sahip çıkması da kolay olmuyor. Ülke zenginliklerinin ve var olan anadillerin korunup geliştirilmesinin yolu, yurttaşların insan haklarıyla bezenmiş demokratik anlayışa sahip olup bu anlayışın devlete hakim kılınmasından geçiyor.

Siyasal bir amaç olarak anadilinde eğitim

Ünal Özmen

Dil, dilbilimsel anlamının dışında siyasal bir anlam da içerir. Dili siyasallaştıran ise bireyin ve toplumun sosyal konumunu belirlemedeki rolüdür. Bu özelliğinden dolayı dil, ulusu tanımlayan en temel ögedir. Bu politik öge, ürettiği kültürle ve başka etkenlerle üretilmiş kültürlerin alımına aracılık edip bireyin/toplumun algılama biçimini belirlerken aynı zamanda onu da siyasal bir varlık haline getirir.

Bir dilin kullanımının engellenmesi, o dili kullanan ulusun yok sayılması hesabına dayanır. Asıl amaç, bu yolla inkâr edilen ulusun kültür üretmesini durdurup zaman içinde eriyip gitmesini sağlamaktır. Egemen, dilini kullanmasını engellediği ulusun kültür üretmesini yavaşlatarak onun uzun vadede kendisiyle bütünleşeceğini hesaplar. Egemen ulus, bütünleşme sürecini hızlandırmak için sömürgesine kendi dilini önerir. Bir topluma başka bir dilin önerilmesi, dilinin işlevsiz kullanımına müsaade

etmekten daha vahim olarak kendisine yabancı, kullanışlı olmayan kültürler dayatılması anlamına gelmektedir. Bu, aynı zamanda o toplumu kültür alıcısı konumuna getirir. Egemen ulusların, sömürgeleştirdiği ya da ilhak ettiği ulusların tümü böyle bir inkâr politikasına maruz kalmıştır. Son iki yüz yılda çok sayıda topluluk, dilini kaybettiği için ulus özelliğini de yitirmiştir. Örneğin günümüzde Laz ulusundan söz etmek oldukça güçtür.

Türkiye Kürtleri, dil asimilasyonuna uğrayan en büyük topluluklardan biridir. Kürtlerin, farklı lehçelerine rağmen dillerinin ortak adı olan Kürtçenin bir sözlü iletişim aracı olarak hâlâ varlığını sürdürüyor olması, Kürt ulusunun nüfus yoğunluğu ve bu nüfusun önemli bir kesiminin belli bir coğrafyada birlikte yaşıyor olmalarındandır. Aksi halde ilhak* edilmiş bir toplum olarak Kürtlerin dillerini kısmen de olsa korumaları mümkün olamazdı. Çünkü sömürge politikalarından farklı olarak ilhak, asimilasyonu kolaylaştıran bir politikadır.

*İlhak: Bir devletin başka bir devletin topraklarını zor yoluyla kendi topraklarına katarak tüm egemenlik haklarını kullanması. Eklemlenerek egemenlik altına alma.

Buna rağmen Türkiye Kürtleri, Anadolu'nun seksen yıllık modern tarihi (Cumhuriyet dönemi) boyunca kendi dillerini günlük hayatın dışında kullanamadıkları için kültür üretmediler. Buna karşın bu ulusa ikinci, üçüncü elden üretilmiş kültürleri bir başka dille (Türkçe) edinmesi salık verildi. Kürtler, bu süreyi çeviri yöntemlerle kavramaya çalıştılar. Devletler tarihinde kısa bir süre olmasına rağmen bu seksen yıl, dünyanın yeniden şekillendiği döneme denk gelmesi bakımından Kürtler açısından kapatılamayacak bir kayıp sayılır.

Siyasal amaçların dil üzerinden ifadesi

Dil, kültür üstü konumu nedeniyle kimlik mücadelesi veren hareketler açısından en başta gelen siyasal araçlardan biridir. Dil istemi, aynı zamanda diğer kültürel ve siyasal hakların istemini içerir. Çünkü dil, özgün/ulusal kültürün yaratıcısıdır. Bundan dolayıdır ki Kürt siyasal hareketi, kimliğini anadili üzerinden tanımlamaktadır. Anadili kavramının siyasal amaçlardan biri olarak öne sürülmesine neden, kuşkusuz dilini kullanması engellenenler değildir; zaten dil, egemenliğin ifadesi ve inşası için kullanılırken tek dili dayatan egemen tarafından siyasallaştırılmıştır. Öyleyse egemene itiraz amacı olması da kaçınılmazdır.

Bu bakımdan Kürtlerin vazgeçilemez siyasal amaçlarından sayıp anadillerini

geri istemesi haklı ve meşru bir istemdir (talep). İçinde başka siyasal amaçlar barındırıyor olması bu istemin meşruiyetine gölge düşürmez. Kaldı ki anadilde eğitim istemi, Kürtler açısından zaten elde edilmesi gereken siyasi hedeflerden biri, hatta birincisidir.

Siyasal bir amaç olarak çok kutuplu tartışmalara neden olan anadilinde eğitim konusu, siyasal iktidarları ve kamuoyunu ikna edebilmek için siyasi içeriğinin dışında dilbilim çerçevesinde pedagojik, psikolojik, biyolojik ve sosyolojik olarak da ele alınmalıdır. Siyasal bir istemin ön koşulu olarak Kürtler tarafından gündeme getirildiği için bu konu toplumda siyasal tercihe göre taraftar ya da karşıt buluyor. Dilin sosyal boyutu ile ele alınıp tartışılması, karşıtların bu olgu karşısında tercihinin insani yönüne bakarak yapmasını sağlayabilir. Anadilde eğitim kavramının siyasi düzlemde tartışılırken bir yandan da pedagojik yönüyle ele alınması, dilin birey ve toplum için anlamının kavranmasına da katkı sunar. “Anadilinde eğitim, Büyük Ortadoğu Projesi’nin parçası”, “Anadilinde eğitime evet demek ayrı bir Kürt devletine evet demektir.”, “Kürtçe kullanışlı bir dil değil, uygulamada verimli olmaz. Bilimsel olmayan bu dilde eğitim öğretim yapılamaz.”, “Bu bölücü örgüt talebidir.” gibi bu kavramı ürkütücü bulup “altında yatan siyasi amaçlar”a işaret edenlerin, çözümün önünde engel oluşturacak büyük çoğunluk olduğunu bilmekte yarar var.

Anadilinde eğitim, tüm kültürel hakların iadesini içermesinin ötesinde, Kürtler açısından, coğrafi konumlarının belirlenmesi isteminin de dolaysız bir şekilde ifadesidir. Öyleyse anadilinde eğitim dendiğinde, anadilinde eğitiminin yapılacağı sınırların da kastedildiğini anlamak gerekiyor. Kürt siyasetçilerin, anadilinde eğitim istemlerini coğrafi istemlerinin önüne koyarak söyledikleri “Demokratik özerklik” ya da “federasyon” bu tespitin ifadesinden başka bir şey değil. Tekrar söylemek gerekirse Kürtler bunu talep etme hakkına sahiptirler ve istemeleri halinde sonucu ayrı yaşamayı içerse dahi “ama” deme hakkımız yok. “Türkler de Kürtçe öğrenmeli”, “İsteyen Kürtçe, isteyen Türkçe eğitim yapsın”, “Dersler öğrencilere hem Kürtçe hem Türkçe verilsin” gibi çözüme katkı diye sunulan görüşler, konuşmayı sulandırıp düzeyini düşürmek için söylenmemişse ya konuyu kavramamış olmaktan ya da dili siyasal özünden ayırmak için söylenmiş sözlerdir.

Anadilinde eğitim mi, anadilinin eğitimi mi?

Başbakanın “Kimse anadilde eğitim talebiyle karşımıza çıkmasın” sözünden anadili eğitimine evet anlamı çıkarmak mümkün. İktidar partisi AKP ve bu partiye yakınlığı ile bilinen “kanaat önderleri”nde Kürtlerin bu çözüme ikna olacakları düşüncesi hakim. CHP’nin de yeniden kaleme aldığı raporunda bu eğilime yakın duracağı düşünülebilir. Anadilde eğitime itiraz ederken anadili öğretime yeşil ışık yakanlar,

Kürtlerin, kimi demokratik ve kültürel istemlerinin karşılanması karşılığında birlikte yaşamaya razı olacaklarını varsayıyorlar. Bu yaklaşım, Kürt siyasal istemlerinin sınırını belirlemek için geliştirilmiş de olabilir. Öyle de olsa resmi dilin Türkçe olarak kalması koşuluyla anadilinin öğretilmesine (çift dillilik) razı olmak, birlikte yaşama teklifi anlamına gelir ki bu, olumsuz ve anlaşılmaz bir tutum değil.

Görüldüğü gibi anadilinin eğitimi/ öğretimi birlikte yaşamayı öngörürken anadilinde eğitim/öğretim ayrı yaşamayı öngörmektedir. Kürtlerin dillerini kullanma haklarını teslim etme konusunda genel bir mutabakat oluştuğuna göre (Devlet resmen ifade etmekte sıkıntı çekse de böyle bir mutabakat olduğu seziliyor.) sürecin ikinci aşamasında Kürtçenin, Kürtlere nasıl teslim(!) edileceği tartışılacaktır. O noktada bizim görüşümüz Kürt halkının, dilleri ve kültürleri üzerindeki tasarruf hakkını nasıl kullanması gerektiğine kendilerinin karar vermesi şeklinde olmalıdır. Ancak Kürtler de bu süreçte uygun yolun hangisi olması gerektiği konusundaki önerilere açık olmalıdırlar. Örneğin şu aşamada anadilde eğitim yerine, anadilin eğitim ve öğretiminin daha rasyonel olacağı yönündeki görüş ve önerileri “Türk milliyetçiliği” söylemi diyerek peşinen reddetmeden değerlendirmeye değer görüş olarak ele almalıdırlar.

Çocukların başarısı için anadil gelişimi şart

Emel Kılıç*

Türkiyeli ailelerin Belçika’ da yaşaması, farkında olmadan onlara bazı sorumluluklar getiriyor. Hele bir de çocuğu olanlar, çocuk sahibi olmayı planlayanlar için durum hiç de kolay değil.

Kuşkusuz çocuklarınızın geleceği aileleri için çok önemli. Peki, çocuğun dil gelişiminde nelere dikkat edilmeli?

Çocuk önce anadilini mi yoksa ikinci dili mi öğrenmeli? Şu bilgiyi öncelikle vermekte yarar var. Çocuğun gırtlak yapısı iki buçuk yaşına kadar tüm dillere ait sesleri çıkarmaya uygun. Ancak, ikinci ve üçüncü diller gerçekten bu dili kusursuz konuşan, o kültürden insanlar tarafından doğal bir şekilde verilmeli.

Anne/babalardan birinin Türkiyeli, diğerinin Belçikalı olması durumunda çocukla iki dilde de konuşulmalı, yani anne Türk ise Türkçe, baba Belçikalı ise Flamanca ya da Fransızca konuşulmalı. Çocuk bunu alacak kapasiteye sahiptir. Türk annenin Flamanca ya da Fransızca konuşması çocuğu geriletir, kendi ana dilinde çocukla iletişim kurmalıdır. Okulda da zaten doğal akışında çocuk toplumun konuştuğu dili öğrenir.

Anne baba ikisi de Türkiye asıllı ise çocuğunuzla kendi dilinizde konuşmanız uygun olur. Eksik konuşulan Flamanca ve Fransızca, çocuğun kavram gelişimini geriletir. Duygu ve düşüncelerini yeni kazandığı dilde anlamlandırmada zorlanır. Çocuğun okuldan, televizyondan arkadaşları ile oyun esnasında diğer dili kullanarak ikinci dile de uyum sağlamış olur.

Anne babalar, çocukları ile kendi dillerinde kitap okumalı, sohbet etmeli, oyunlarına eşlik etmelidir. Dil kazanılırken her şey doğal akışında gerçekleşmelidir.

Öteki türlü iki dili de eksik ve yanlış konuşan, kendini ifade edemeyen bireyler ortaya çıkar. Tekrar etmekte fayda var, çocuklarınızla kendi dilinizde konuşunuz. Hayal gücü yüksek, kendini ifade edebilen, soruşturma yeteneğine sahip ve gelecekte umutlu bireyler için. Ailenin en büyük mutluluğu da bu olacaktır.

Belçika eğitim sistemi

Belçika’da devlet okullarında öğrencilerin araç ve gereçlerinin yanı sıra öğrencilerin sosyal aktivitelerinin bir kısmı, ki bunların içinde tiyatro, sinema etkinlikleri ve müze gezileri gibi pek çok etkinlik bulunuyor.

Belçika eğitim sistemi, etkinlik ve proje ağırlıklı derslerin yanı sıra, öğrencilere de yaşayarak öğrenme olanağı sunuyor.

Resmi üç dilin (Flamanca, Fransızca, Almanca) kabul gördüğü bu coğrafyada din dersleri de seçmeli olarak okutuluyor. Seçmeli din derslerine karşılık öğrenciler sadece etik değerlerin öğretildiği ahlak dersini de seçebiliyorlar.

Belçika eğitim sistemi öğrenciye pek çok seçenek sunuyor.

*Gazeteci (binfikir), Belçika

Anadilin başka ise...

Belçika’da farklı kökenden gelen pek çok öğrenci bulunuyor. Faslılar, Türkler, Afrikalı öğrenciler okula uyum sağlamak için çabalyor. Bunu başaran da var, yetenekleri keşfedilmeden suça yönelen, anlaşılmayıp içine dönüp birtakım psikolojik sıkıntılar yaşayanlar da...

Öğrencilerin, kendi yetenekleri, ailelerinin içinde bulunduğu sosyal kültürel ve ekonomik yapı, karşılaştıkları bir diğer dile gösterdikleri ilgi, beceri bireylerin geleceğini de Belirliyor denebilir.

Her ne kadar Belçika’da yetişen çocukların arasında, güzellik yarışmalarında birinci gelen Türk kızları, Faslı ünlü futbolcular olsa da Belçikalıların kökenleri farklı olanlara karşı önyargılı yaklaştıkları bir gerçek.

Koşulları zorlayıp önünüzü açmaya çalışsanız bile evrensel değerleri benimsemiş bir öğretmenle karşılaşma olasılığınızın garantisi de yok. Ana dili öğretimi konusunda da öğretmenlerin, gönüllü kurumların desteğine rağmen bu konuda da eşitliğin sağlandığı söylenemez.

Bir anı

Belçika’da öğrenciliğim sırasında, Katolik bir okul müdürü ile söyleşi yapmıştım. Benimle paylaştıkları oldukça samimiydi.

Ona göre, çocuklar anadillerinde hayal etmeyi bilmeden başka bir dil öğreniyorlardı. Çocukların ana dilindeki kavram bilgisi eksik olunca, diğer bir dilde tamamlamak onlar açısından kolay olmuyordu.

Okula yeni başlayan minikler, kendi dilinde okumayı, yazmayı, konuşmayı, düşünmeyi öğrenmeden kendilerini yabancı bir kültürün ortasında buluyorlardı.

Okul müdürüne rica edince sınıflarda bir kaç gözlem yapma şansım oldu.

Bulunduğum anasınıflarından birinde Türkiyeli bir öğrenci vardı. Adı: Buse.

Sınıf öğretmenini beni Buse ile tanıştırdı. “Merhaba Buse” dedim. Başta utandı, öğretmenine baktı, ‘Dag’ diye devam ettim. Tekrar ettim, ‘Merhaba Buse, nasılsın’*

Buse , sustu, gülümsedi. Arkadaşının arkasına saklandı. Öğretmeni “utanıyor” dedi.

Öğrencilerle birlikte oyun salonuna geçtik, yere bağdaş kurarak bir çember oluşturduk. Sınıf öğretmeninden rica ettim. Onun yardımıyla öğrencilerle küçük bir oyun oynayacaktık.

Kendimi tanıttım, onlara Türkçe bir sözcük öğreteceğimi söyledim. Her birinin teker taker adını sorup ‘merhaba’ dedim.

Öğrenmeye en meraklı oldukları ve en hızlı öğrendikleri dönemde öğrenciler de beni yalnız bırakmadılar. Oyun salonunda minikler sırayla merhaba diyorlar ve bana kendilerini tanıtıyorlardı. Sıranın sonunda tekrar söz Buse’deydi. ‘Buse , merhaba,’ dedim. Gözlerinin içi gülüyordu o an. Bütün arkadaşları, onun dilinde bir sözcük öğrenmişti. O ise daha neler, neler biliyordu...

‘Merhaba’ diye yanıtladı. Sonra başka oyunlara geçtik. Gözlerini benden ayırmıyor, yanıma geliyor, yarı Türkçe yarı Flamanca bir şeyler söylüyordu. Ve gitme sırası geldi, öğretmen öğrencilere ayrılacağını söyledi. Hep bir ağızdan ‘merhaba’ dediler. Onlara ikinci bir sözcük öğreteceğimi söyledim. O da güle güleydi... Güle Güle Buse...Onunsa gözlerinde tatlı bir gurur vardı.

Çocuklar, iyi ve kötü olan her şeyi öğrenmeye öyle açıklar ki ! Farklı kültürleri tanımak ve öğrenmek istiyorlar. Ayrımcılığı önlemede hem ailelere hem öğretmenlere büyük rol düşüyor. Çocuklar ise her dilde ‘merhaba’ demeye hazır.

**DAG :Flamanca merhaba.*

Sömürgeleştirme sürecinin uzantısı olarak yabancı dil öğretimi

Mehmet AYGÜNEŞ*

Gerek Türkiye’de gerekse diğer pek çok ülkede yabancı dil öğretimi konusu uzun yıllardır tartışıl原因elen bir konu olmuştur. Eğitimin anadili ile mi yoksa yabancı dille mi gerçekleştirileceği; yabancı dil öğrencilerinin erek dili kendi ülkesinde mi, yoksa erek dilin anadili olarak konuşulduğu ülkede mi daha iyi öğreneceği, yabancı dil derslerinde yabancı eğitimcilerin mi, yoksa yerli eğitimcilerin mi yer alması gerektiği; derslerde hangi yöntemin ve materyallerin kullanılacağı gibi konular yabancı dil öğretimi çerçevesinde tartışılan konulardan sadece bir kağıdır.

Yabancı dil öğretimi konusunda özellikle psikoloji, dilbilim ve eğitim alanındaki kuramsal ve deneysel gelişmeler ışığında pek çok yöntemin ve tekniğin ortaya atıldığı ve neredeyse her on yılda bir yabancı dil öğretiminde yeni bir yaklaşımın ve buna bağılı olarak yöntem ve tekniklerin ortaya konulduğu görülmektedir.

İçerisinde bulunduğumuz dönemde ise, yabancı dil denildiğinde akla gelen ilk dil olan İngilizcenin öğretimi konusunda farklı görüşlerin ortaya konulduğu, bu görüşlerin kimilerinde İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminin esasen sömürgeleştirme ve ötekileştirme (*marginalization*) sürecinin bir uzantısı olarak değerlendirildiği görülmektedir.

Bu yazıda Kumaravadivelu’nun belirlemeleri ışığında, İngilizce öğretiminin sömürgeleştirme ve ötekileştirme süreciyle olan ilişkisi ortaya konmaya çalışıl原因acak ve yabancı dil öğretimindeki sömürgeci yaklaşım yerine daha eşitlikçi ve bütünleştirici bir yaklaşımın nasıl olabileceği tartışıl原因acaktır.

Sömürgeci Bir Düşünce Olarak Yöntem

Var olan yaygın kaniya göre, dil öğretimi sürecinin en önemli bileşenlerinden birisi dil öğretim yöntemidir. Ancak dil öğretim yöntemlerinin tarihçesine bakıldığında dilbilgisi-çeviri yöntemi, işitsel yöntem ve iletişimsel yöntem gibi yöntemlerin kuramcılar tarafından kavramlaştırıldığı, diğer bir deyişle, yöntemlerin oluşturulurken dil öğretim sürecinin gerçek ana öğeleri olan öğretmen, öğrenci ve etkileşim sürecinin yeteri kadar dikkate alınmadığı görülmektedir.

Tarihsel gelişim sürecine bakıldığında da yöntemlerin tarihinin dil öğretiminin tarihi kadar eski olduğu görülür. Bu tarihsel gelişim süreci incelendiğinde, yöntemlerin ortaya çıkışını güdüleyen ana etmenin sömürgeci düşüncenin olduğu görülmektedir. Öyle ki, yöntemler ya İngiltere gibi sömürgeci ülkelerin sömürdüğü toprakları

*Ankara Üniversitesi, Dilbilim Bölümü, Türkçenin Eğitim Öğretimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi

elde tutabilmek için tasarlanmış ya da işitsel yöntemin geliştirilmesinde olduğu gibi, savaş sürecindeki gereksinimleri hızlıca karşılamak gibi hiç de insancıl temellere dayanmayan bir düşüncenin ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Bu durum, sömürgeci ve insancıl temellere dayanmayan yöntem kavramının doğal olarak yine sömürgeci zihniyete hizmet etmesine sebep olmaktadır. Günümüzde de dil öğretim yöntemlerinin, sürekli olarak güncellenerek, değişen koşullara uygun sömürü biçimini geliştirdiği görülmektedir. Kumaravadivelu (2003:540) da benzer biçimde, yöntem kavramının sömürgecilikle ilişkisini açıklarken yöntemin aslında ötekileştirmenin yerleştirilmesini sağlamayı amaçlayan bir düzen olduğunu vurgulamaktadır.

Kapitalist dünya düzeninin temel amacının her şeyi alınıp satılabilen bir metaya dönüştürmek ve metalaştırılabildiklerinin fiyatını belirlemek, metalaştıramadığı her şeyi de görmezlikten gelmek olduğu bilinen bir gerçektir. Böylesi bir dünya düzeninin ürünü olarak yöntem kavramının da temelde seçkin bir anlayışın ürünü olan doğal “ben” ile alt anlayışın ürünü olan doğal olmayan “diğer” düşüncesini kabul ettirmek için kullanıldığı görülmektedir. Kumaravadivelu (2003:540) uygulamalı dilbilimdeki genel bakış ve diğer ilgili alanlar çerçevesinde ötekileştirme sürecinin bir aracı olarak yöntemlerin sömürgecilikle karşılıklı ilişki içerisinde olduğu dört temel boyutun bulunduğunu belirtmektedir. Bu boyutlar; a) eğitimsel boyut (*scholastic dimension*), b) dilsel boyut (*linguistic dimension*), c) kültürel boyut (*cultural dimension*) ve d) ekonomik boyut (*economic dimension*) tur. Kumaravadivelu İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminin, sömürgeci anlayışa

eğitimsel, dilsel, kültürel ve ekonomik açıdan sunduğu hizmeti, yöntemler kanalıyla gerçekleştirdiğini diğer bir deyişle, yabancı dil öğretiminin sömürgeci yüzünün yöntemler aracılığıyla maskelendiğini ve kabul edilebilir bir görünüm kazandığını öne sürmektedir.

Yazının bu bölümünde yabancı dil öğretim yöntemlerinin söz konusu boyutlarla sömürgeciliğe nasıl hizmet ettiği aktarılmaya çalışılacaktır.

Eğitimsel Boyut

Ötekileştirmenin sağlanmasında bir araç olan yöntemlerin eğitimsel boyutu, temelde batılı okulların yerel bilgileri ele alış biçimi ile ilgilidir. Batılı ülkeler oryantalist bir bakış açısıyla, doğunun ürettiği yerel bilgileri ikinci plana atarak asıl olan bilginin kendi ürettiği bilgiler olduğu düşüncesini yerleştirmek için büyük bir çaba sarf etmiştir. Bu çerçevede Claude Alvares, Hindistan ve Çin’deki bilimsel ve teknik bilginin batılı yorumuna kapsamlı ve sert eleştiri getirmekte ve batılı okulların kendi düşüncelerini ahlaksız bir biçimde empoze etmeye çalıştıklarını, bunu yaparken yerel bilgileri aşağıladıklarını belirtir. Benzer biçimde 18.yy’daki yerli Hint eğitimi üzerine yapılan arşivsel çalışmalarda, Dharampal, Hindistan eğitim sisteminin İngiltere’deki sistemden pek çok açıdan daha gelişmiş olduğunu göstermektedir. Toplumların uzun yıllarda deneyimleri sonucunda oluşturdukları ve var olan yerel toplumun yapısına en uygun nitelikte olan yerel bilgilerin bir kenara atılarak bunların yerine batılı bilginin yerleştirilmesinin sömürgeci tutumun bir yansıması olduğu görülmektedir. Kumaravadivelu (2003:540) Batılıların yerel bilgilere karşı tutundukları

bu aşağılayıcı tutumu Thomas Macaulay'ın 1835'teki açıklamalarının oldukça etkili bir biçimde ortaya koyduğunu belirtmektedir. Thomas Macaulay, Avrupa kütüphanesinde yer alan tek bir rafın bile bütün Hint ve Arap kütüphanelerine bedel olduğunu savunmaktadır.

Sömürgeci ülkeler sömürdükleri ülkelerin yer altı ve yer üstü kaynaklarını ele geçirirken aynı zamanda kültürel alanda da sömürüyü gerçekleştirmeyi amaçlamıştır. Bu açıdan sömürülen ülkelere İngilizce öğretmek için giden İngiliz bilginler, yerel bilgilere karşı tutumlarını da beraberlerinde götürdükleri görülmektedir. Hindistan benzeri ülkelerin çok dilli olmalarına, yabancı dil edinimi ve öğretimi konusunda oldukça zengin bir geçmişe sahip olmalarına rağmen sömürgeci bilginlerin, yerel bilgilere ilgi göstermedikleri, uzun yıllar sonucu elde edilen bu yerel bilgiler yerine kısa sürede laboratuarlarda ürettikleri bilgileri tercih ettikleri görülmektedir. Sömürgeci ülkeler bu durumda, ikidilliliğe ilgi göstermemenin ötesinde, ikidilli bir ülkede doğmanın hiçbir avantajı olmadığını, ikidilliliğin daha çok dezavantajının bulunduğunu ileri sürmüşlerdir.

İkidilliliğin görmezlikten gelinmesinin yanı sıra Pennycook, batıların sömürü düzenini sürdürebilmek için sadece yeteri kadar İngilizce öğretmeyi planladığını vurgulamaktadır. (*Aktaran*, Kumaravadivelu, 2003:541). Diğer bir deyişle, sömürgeci düşüncenin temel sorunu; sömürülen ülkelerde etkili bir dil öğretiminin nasıl gerçekleştirileceği ve dilsel becerilerinin nasıl en üst düzeye çıkarılacağı değil, sömürü düzenini sürdürmeye yetecek kadar bilginin nasıl verileceği olmuştur.

Günümüzdeki sömürü düzeninin bu anlayışı sürdürdüğü görülmektedir. Tollefson (1986) ABD'nin gizli politikasını devam ettirdiğini belirtmekte ve Amerika'nın kendini garantiye almak için Taylant, Filipinler ve Endonezya gibi Amerika'ya göçün yoğun olduğu ülkelerdeki bireylere, Amerika'ya göç etmeden önce, sadece yeterli düzeyde İngilizce öğretildiğini, bu İngilizceyle de göçmenlerin asgari yaşamsal gereksinimlerini sürdürebildiklerini ancak bu dilsel becerilerin refah içersinde bir yaşama elvermediğini yani bireyleri üst düzey bir yaşam düzeyine erişmelerini engellediğini vurgulamaktadır. Bu durum, sömürge ülkelerdeki bireyler için sadece temel düzeyde dil öğretiminin hedeflendiğini, bunun dışında bu bireylerin erek dilde sanat, felsefe, bilim ve siyasetle ilgilenmelerinin istenilen bir durum olmadığını da gözler önüne sermektedir.

Sonuç olarak; sömürgeci anlayış çerçevesinde geliştirilen yabancı dil öğretiminin, erek dili edinmek isteyenlerin hedeflerine göre değil, sömürgeci ülkelerin amaçlarına göre şekillendirildiği ve bu süreçte yerel bilgilerin tamamen göz ardı edildiği görülmektedir.

Dilsel Boyut

Ötekileştirme sürecinin ikinci aşaması dilsel boyutta görülmektedir. Sömürgeci anlayış, öncelikle gittiği yerlerdeki yerel bilgiyi ötekileştirmekte ve bu bilgileri sömürgeci eğitim anlayışı içerisinde yer alamaz hale getirmekte daha sonra ise, bu yerel bilgilerin ve yerel dillerin, erek dili (özellikle de İngilizceyi) öğrenim sürecindeki etkisini ve bağıını kopartmaktır. Bu adımın sonucu da, Phillipson'un belirttiği gibi, tek dilli ilkelerin ortaya konulmasına ve bu ilkelerin kabul

edilmesinin sağlanmasına sebep olmaktadır. Tek dilli ilkeler, tamamıyla İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminden hareketle oluşturulmaktadır. Bu bakımdan tek dilli ilkeler, ötekileştirmenin düzenlenmesi olarak yöntemlerin dilsel boyutunu oluşturmaktadır. Bu ilkeler, hem yabancı dil öğrenimi sürecinde anadiline ilişkin dilsel kaynakların kullanmasını engellemekte hem de İngilizceyi anadili olarak konuşanlara ayrıcalık tanınmasına sebep olmaktadır. Kumaravadivelu (2003:542) Britanya'nın tarihsel olarak takip ettiği *yabancı dillerin kendi vatandaşları için öğretimi ve İngilizcenin sömürgeleştirme amaçlı öğretimi* yaklaşımlarının dilsel boyutun ötekileşmesini daha anlaşılır hale getirdiğini belirtmektedir. Bu yaklaşımlar, sömürgeci devletlerin kendi vatandaşlarına yabancı dil öğretimi ile sömürge ülkelerdeki bireylere yabancı dil öğretiminde takındıkları farklı tutumlar, ortaya koyması açısından oldukça dikkat çekicidir. Howatt, Britanya'daki yabancı dil öğretiminin uzun bir süre edebi metinlerin ikidilli çevirisine dayanan dilbilgisi-çeviri yöntemine göre gerçekleştiğini buna karşın, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde ise, tek dilli yaklaşımın korunduğunu belirtmektedir.

Sonuç olarak, sömürgeciliğin dilsel boyutu; temelde yerel dilleri devre dışı bırakmayı ve bunun sonucu olarak ikidilliliği görmezlikten gelmeyi içermektedir. İkidillilik olgusuna karşı yöntemler, tek dilli ilkeler ortaya koymakta ve böylece yabancı dil öğrenenlerin, anadillerini edinim sürecinde elde ettikleri bilgileri hiçe saymaktadır.

Kültürel Boyut

Ötekileştirmenin düzenleyicisi olarak kullanılan yöntemlerin kültürel boyutu,

dilsel boyutla oldukça yakın bir ilişki içerisinde. Stern (1992) kültür öğretiminin en önemli amaçlarından birinin; anadili konuşucularının bakış açısını anlamayı sağlamada öğrencilere yardım etmek olduğunu belirtmektedir. Yabancı bir dil öğrenen öğrenciler için, erek dil topluluğundaki bireylerin ve grubun ruh haline duyarlı hale gelmek, genellikle bir sorun oluşturmaktadır. Öğretmenin hazırladığı görevler de öğrencilere erek dil grubunun kültürünü ve dolayısıyla davranışlarını anlamada yardım etmeyi amaçlamaktadır. Kültür öğretimindeki bütün görevler, kültürel empatinin belirli amaçlarına uygun olarak, yabancı dil öğrencilerinin erek dili kullanma yeteneğini geliştirmesine yardım etmektedir. Ancak sömürgeci düşüncenin, dil öğretiminin her boyutunda olduğu gibi, kültürel boyutunda da kendi içsel çıkarlarını gözettiği ve kültürel farklılıkları görmeyi, bunları anlamayı ve bunlara saygı duymayı sağlamak yerine, tek dilli yaklaşımın gereği olarak tek kültürlü yaklaşımı dayattığı ve kültürel asimilasyonu amaçladığı görülmektedir. Hem tek dilliliğe odaklanan dilsel boyut hem de tek kültürlülüğe odaklanan kültürel boyut, İngiliz anadili konuşucularından yararlanmayı da kaçınılmaz kılmaktadır.

Ekonomik Boyut

Robert Young (2001) sömürgeciliğin öncelikli olarak kültürel değerlerin taşınmasıyla ilgili olmadığını, sömürgeci ülkelerin öncelikli olarak ekonomik sömürü amacıyla kolonileri oluşturduğunu belirtmektedir (*Aktaran*, Kumaravadivelu, 2003:543). Diğer bir deyişle, sömürgeciliğin çıkışı temel olarak ekonomik nedenlere dayanmaktadır. Ekonomi, yabancı dil olarak İngilizcenin öğretimi endüstrisinin

devamlılığını sağlayan bir motor gibidir. Kumaravadivelu'ya göre, yabancı dil olarak İngilizcenin öğretiminin ekonomik motorunu da yabancı dil öğretimi sürecinde sadece anadili konuşucularının kullanılması görüşü ve bunun düzenleyicisi olan “yöntem” düşüncesi oluşturmaktadır. Var olan bu tekdilli anlayış, doğal olarak İngilizceyi anadili olarak konuşanların dil öğretimi sürecinde vazgeçilemez bir konuma yerleşmesine sebep olmakta ve bu durum İngiliz anadili konuşucuları için küresel istihdam kaynağının hiçbir zaman kuramayacağını garantilemektedir. İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi endüstrisinin, İngilizce konuşulan ülkelere muazzam bir ekonomik başarı getirdiği bilinen bir gerçektir. Türkiye’de de dil öğretimi ile hiçbir ilgisi olmayan ancak anadili İngilizce olan konuşucuların kolaylıkla iş bulabilmeleri dahası bunların dil öğretimi konusunda ciddi eğitim almış, hem anadiline hem de İngilizceye pek çok açıdan hakim olan yerli eğitimcilerden daha fazla ücret almaları sömürgeciliğin yabancı dil öğretimi üzerindeki ekonomik uzantısını çarpıcı biçimde ortaya koymaktadır. Buna paralel olarak Graddol de (1997:57) küresel anlamda yabancı dil olarak İngilizcenin öğretimi endüstrisinin tekdilli bir anlayıştan geldiğini, dolayısıyla anadili konuşucusu olmayan ama dil öğretiminde uzmanlaşan eğitimcilerin dışladığını belirtmekte, bu durumda onların en fazla en iyi ikinciler olarak kabul edilmesinin kaçınılmaz olduğunu vurgulamaktadır. Ancak Graddol, insanların aklına şu sorunun geldiğini de belirtmektedir: Başka bir dil bilmeyen, dolayısıyla dil öğrenme deneyimi olmayan tek dilli İngiliz öğretmenler, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ihtiyaçlarını ve dil öğrenme sürecindeki temel sorunlarını

en iyi biçimde nasıl anlayabilirler?

Sonuç olarak; yabancı dil öğretim yöntemlerinin, bir ötekileştirme aracı olarak sömürgeci anlayışın egemenliğinde şekillendiği ve sömürgeci ülkelere pek çok yarar sağladığı görülmektedir. Bu fayda eğitimsel, dilsel, kültürel ve ekonomik olmak üzere çok boyutlu bir görünüm sergilemektedir. Sömürgeci yabancı dil öğretiminin içerisinde yatan bu boyutların üstlendikleri işlevler şu şekilde özetlenebilir. Bu işlevler, aynı zamanda küresel anlamda mevcut yabancı dil öğretimi anlayışını da ortaya koymaktadır:

Eğitimsel Boyut:

- Eğitimle ilgili yerel bilgileri devre dışı bırak.
- Batılı eğitim anlayışını yerleştir.
- Sadece yeteri kadar dil eğitimi ver.

Dilsel Boyut:

- Yerel dili (anadilini) devre dışı bırak.
- Mevcut ikidilliliği görmezlikten gel.
- İngilizceyi temel alarak tek dilli ilkeler oluştur.
- Anadili kaynaklı bilgilerin kullanımını engelle ve sadece İngilizce kaynaklı bilgilerin kullanımını sağla.
- İngiliz anadili konuşucularını ayrıcalıklı hale getir.

Kültürel Boyut:

- Anadili grubunun kültürünü görmezlikten gel.
- Tek kültürlü program oluştur.
- Kültürel asimilasyonu sağla.

Ekonomik Boyut:

- Erek dili (İngilizceyi) metalaştır.
- İngiliz konuşucular için uluslararası

istihdam sağla.

- Anadili İngilizce olan öğretmenlerin öncelikli olarak tercih edilmesini sağla.
- Anadili İngilizce olan öğretmenlerin daha çok ücret almasını sağla.
- Erek dili uluslararası pazarda pazarla.
- Kâr elde et.

Nasıl Bir Yabancı Dil Öğretimi?

Yazının bu bölümüne kadar, mevcut yabancı dil eğitimi anlayışının temelinde yatan sömürgeci anlayışı ve bu anlayışın yerel nitelikli unsurları nasıl ötekileştirmeye çalıştığını Kumaravadivelu'nun belirlemelerinden hareketle aktarmaya çalıştık.

Yazının bundan sonraki bölümünde ise, eşitlikçi ve bütünleştirici bir yabancı dil eğitiminin nasıl olabileceği ve bu eğitimin uygulamasının önünde yer alan engellerin neler olduğu aktarılmaya çalışılacaktır.

Önceki bölümlerde de değindiğimiz gibi, Kumaravadivelu yabancı dil öğretiminin sömürgeci ve ötekileştirici gücünün “yöntem”lerden kaynaklandığını belirtmektedir. Dolayısıyla, yabancı dil öğretiminin sömürgeci ve ötekileştirici yönünün ortadan kaldırılabilmesi için “yöntem” düşüncesinden vazgeçerek “yöntem sonrası dönem”e (*postmethod era*) geçilmesi gerektiğini belirtmektedir. Kumaravadivelu (1994) yöntem sonrası anlayışının mevcut yöntemlerin güncellenmesiyle sunulan ancak özünde yine aynı sömürgeci zihniyeti taşıyan alternatif yöntemlerden farklı bir anlayış olduğunu ve bu anlayışın temelini a) *özgüllük (particularity)*, b) *uygulanabilirlik (practicality)* ve c) *imkanları oluşturma (possibility)* değişkenlerinin oluşturduğunu

belirtmektedir.

Özgüllük değişkeni; dil öğretiminin belirli bir öğretmen ve öğrenci grubu ile sürdürülmesi, özel sosyokültürel ortamları, amaçları içermesi ve aynı zamanda geleneksel bağlamlara da duyarlı olması düşüncesine dayanmaktadır. Diğer bir deyişle, özgüllük değişkeni; dil öğretiminin öğretmen, öğrenci, hedefler, ortam ve bağlam gibi pek çok değişkene karşı duyarlı olmasını ifade etmekte ve bu değişkenlerin öğretim sürecinde göz önünde bulundurulması gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Bunun sonucu olarak eğitilim, öğrenme ve öğretme sürecinde yer alan yerel nitelikli bireyselliklere, geleneklere, sosyal ve kültürel bağlamlara duyarlı ve bunlardan sorumlu olmalıdır. Bunları gerçekleştirirken de mevcut yöntem kavramının içerdiği sömürgeci düşüncenin ilkelerinin ve uygulamalarının farkında olmak gerekmektedir. Dahası, öğretmenler sorunları tanımlamak, çözümler üretmek ve bu çözümlerin işleyip işlemediğini denemek için bağlam duyarlı yerel bilgilere güvenmelidir. Görüldüğü gibi, yöntem sonrası anlayışın taşıdığı temel niteliklerden ilki olan özgüllük; gerek bireysel gerekse kültürel farklılıkları dikkate almayı ve bu kaynaklardan gelen bilgileri öğretim süreci içerisinde kullanmayı içermektedir.

Uygulanabilirlik değişkeni; temel olarak teori ile uygulama arasındaki ilişkiye gönderimde bulunmaktadır. Mevcut yöntemlerin ortaya çıkışları ve önerdikleri ilkelerin kaynakları incelendiğinde, yöntemlerin temelinde sadece kuramsal bilgilerin yer aldığı görülmektedir. Yani yöntemlerin var oluşu ve gelişimi büyük oranda psikoloji ve eğitilim alanlarındaki

gelişmelere dayanmaktadır. Ancak yöntem konusunda unutulmaması gereken en önemli noktalardan birisi, yöntemin uygulama alanına ilişkin olan ve somut düzlemde yer alan durumları içermesidir. Mevcut yöntemlerin bu gerçeği görmezlikten gelmeleri ve var oluşlarını sadece kuramsal bilgilere dayandırmaları, kağıt üzerinde mükemmel olan ancak gerçek yaşamda uygulama alanı bulamayan pek çok durumun üretilmesine sebep olmuştur. Dahası, mevcut yöntemlerin bu tutumu zaman içerisinde kuramcılarının bilgiyi ürettiği ve öğretmenlerin bilgiyi tükettiği kanısının yerleşmesine neden olmuş ve sınıf içi ortamın üretici yönü göz ardı edilmiştir. Diğer bir deyişle, yöntem kavramı; temelde teori ile uygulama arasındaki etkileşimi görmezlikten gelerek, teoriyi uygulamanın üstünde yer alan bir konuma yerleştirmektedir. Uygulanabilirlik değişkeni, teori ile uygulamanın ikiye bölünmesinin ve ikisinin farklı iki alan olduğu düşüncesinin ötesine geçerek, öğretmenlerin üretimleri sonucunda, uygulamanın kişisel teorisini oluşturmayı amaçlamaktadır. Burada da görülmektedir ki, yöntem sonrası anlayış mevcut yöntemlerin aksine sınıf içi etkileşim sürecine ve bu etkileşim süreci sonucunda çıkan bilgiye önem vermekte ve bu bilgilerin kuramsal düzleme taşınması gerekliliğini vurgulamaktadır.

İmkanları yaratma değişkeni; Freire'nin ve onu izleyen Giroux (1988), Simon (1988) gibi araştırmacıların ortaya koyduğu sınıf içi katılımcıları güçlendirmeyi amaçlayan eleştirel eğitilimden türetilerek oluşturulmuştur. Freireci eleştirel okur-yazarlık; çoğu kez ortak bir biçimde uygulanan ve devletin organlarıyla yasallaştırıldığı baskı ve şiddete karşı,

güçlü olmayan toplumu güçlendirmek anlamına gelmektedir. Freireci eleştirel okur-yazarlık, ilk olarak gücün kötü amaçlarla kullanılmasından kaynaklanan sosyal adaletsizliği dengelemek ve sosyal sorunlar üzerine düşünmek arzusuyla ortaya çıkmıştır. Freireci bakış açısı, ilerleyen dönemlerde güçlü bir biçimde eleştirel eğitilimi temsil etmiştir. Eleştirel okur-yazarlık, kuramsal çerçeve ile onun uygulamalı içeriği arasındaki ilişkiyi keşfetmeleri için öğretmenlerin yanı sıra öğrencilere de yardım etmektedir. Freire'in (2006:25) yetişkinlerin okuma-yazma öğrenmesini ezilenlerin eğitilmesinin ilk aşaması olarak gördüğü ve bu bakış açısının giderek genişleterek bir fırsat eşitliği yaratmaya çalıştığı görülmektedir. Freire'in ortaya koyduğu görüşler temelde ötekileştirme ve kendini ötekileştirme sürecine karşı duruşla da doğrudan ilintilidir. Freire (2006:26) ezilenlerin kendileri olarak var olmayı arzulamalarına rağmen bundan korktuklarını ve dolayısıyla da kendilerini ötekileştirdiklerini vurgulamaktadır. Dolayısıyla ötekileştirme sürecinin hem içsel hem de dışsal bir yönü olduğu görülmektedir.

Görüldüğü gibi, bireylerin kendi sosyokültürel ve tarihsel artalan bilgilerinden kaynaklanan deneyimleri erek dilin uygun biçimde kullanımına olanak sağlamalıdır. Diğer bir deyişle, yabancı dil öğretiminde ortaya konulanlar ütöpik bir nitelik taşımamalı, katılımcıların kimliklerine, sosyokültürel ve tarihsel belleklerine uygun olmalıdır. Mevcut yabancı dil öğretimi yöntemleri incelendiğinde ise; yöntemlerin, yöntem sonrasının bu savunusuna karşı olarak, sınıf içi katılımcıların, sınıf içinde ve sınıf dışındaki kimlik biçimlerine meydan

okuyarak sosyokültürel gerçekliği yok saydıkları görülmektedir. İmkanları yaratma değişkeni, dil öğretimi için yapılanların dil öğrenenlerin deneyimlerine, dolayısıyla kimliklerini oluşturan kalıtsal bilgilere uygunluğu ile ilgilidir. Dil öğrenenlerin deneyimlerini ve var olan yerel bilgilerini görmezden gelen bir anlayış da bu çerçevede uygulanabilir nitelikte değildir.

Sonuç olarak, anti-sömürgeci bir yabancı dil öğretimi için, yöntem sonrası eğitimin temellerini oluşturan, *özgüllük, uygulanabilirlik, imkanları oluşturma* değişkenlerinin dikkate alınması ve bu değişkenlerin birlikte ve birbirleriyle etkileşimli olarak işleminin sağlanması gerekmektedir. Bu şekilde oluşturulan anti-sömürgeci ve eşitlikçi bir yabancı dil öğretimi sürecinin eğitimsel, dilsel, kültürel ve ekonomik boyutları da şu şekilde olacaktır:

Eğitimsel Boyut:

- Yerel bilgileri dikkate al.
- Eşitlikçi bir eğitim anlayışı ortaya koy.
- Öğrencilerin beklentileri kadar dil eğitimi ver.

Dilsel Boyut:

- Yerel dili (anadili) dikkate al.
- (Varsa) ikidilliliği eğitim sürecine sok.
- Genel nitelikli stratejiler oluşturun.
- Genel stratejilerden yola çıkarak yerel uygulamalar oluşturun.

Kültürel Boyut:

- Hem erek dil grubunun kültürünü hem de yerli kültürü dikkate al.
- Çok kültürlü program oluşturun.
- Kültürel farklılıkların tanınmasını sağla.
- Kültürel bütünleşmeyi sağla.

Ekonomik Boyut:

- Erek dilin metalaşmasını engelle.
- Kaynakların ileri araştırmalar için kullanılmasını sağla.
- Öğretim sürecinde yerel öğreticilerin kullanılmasını sağla.
- Daha fazla kişinin eğitim sürecinden yararlanmasını sağla.

Sömürgeci Olmayan Bir Yabancı Dil Öğretiminin Önünde Yer Alan Güçlükler

Carol Breckenbridge ve Peter Van Der Veer sömürgeleşme sonrası dönemde yaşanan güçlüklerle ilişkin iki temel nitelik tanımlamaktadırlar. Bunlardan ilki; sömürgeci dönemin hem kanıt hem de bazı teoriler sunması, ikincisi ise; sömürgeci söylemin halen sürmesidir (*Aktaran Kumaravadivelu, 2001:546*). Bu noktada sömürgeleşme sonrası dönem ile bir tasarı olarak yöntem sonrası eğitim anlayışının benzer güçlüklerle karşılaştığı görülmektedir. Diğer bir deyişle, klasik anlamda sömürgeci dönemin bitmesine rağmen, sömürge sonrası dönemde pek çok sorunun sürdüğü görülmektedir. Buna paralel olarak, yöntem anlayışının pek çok çıkmaza girmesine rağmen yöntem sonrası döneme geçilmesinde de benzer sorunlar yaşanmaktadır.

Yaşanan bu sorunlar esasen yöntemler tarafından şekillendirilen sömürgeleşme tarihi ile doğrudan ilgilidir. Daha önce de belirtildiği gibi, yöntem düşüncesi oryantalist düşünce biçimi tarafından şekillendirilmiştir. Yöntem düşüncesi, sömürgeleşme döneminin bitmesine rağmen özellikle İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi üzerindeki egemenliğini sürdürmektedir. Diğer bir deyişle, yöntemin

düşünsel temeli olan klasik sömürgecilik, fiili olarak bitmiş bulunmakta ancak sömürgeci düşüncenin bir ürünü olan yöntemler varlığını sürdürmektedir.

Kumaravadivelu (2003:547)'ya göre, yöntem sonrasının yaşadığı temel güçlük a) *ötekileştirme süreci (the process of marginalization)* ve b) *kendini ötekileştirmenin gerçekleşmesi (the practice of self-marginalization)* olmak üzere iki boyuta dayanmaktadır.

Ötekileştirme Süreci

Yabancı dil öğretiminin sömürgeci yapısı, ötekileştirme sürecinde hâlâ güçlü bir etkiye sahiptir. Yabancı dil öğretim yöntemleri yabancı dil öğrenme/öğretme sürecinde ve bu konudaki araştırmaları yönlendirmede etkisini sürdürmektedir. Mevcut yabancı dil öğretimi anlayışı, sömürgeci dünya anlayışına uygun olarak, kendisine çıkar sağlamayan her unsuru dışlamakta diğer bir deyişle, ötekileştirmektedir.

Böylece yabancı dil öğretimindeki yaklaşımlar, mevcut alternatif anlayışları ya yok etmeye ya da dar bir çevreye sıkıştırarak bunların etkinliğini azaltmaya çalışmaktadır. Bu ötekileştirme süreci, kimi zaman yerel dillere, yerel kültürlerle kimi zaman yerel öğreticilere ve farklı dil öğretim yaklaşımlarına olabileceği gibi çoğu kez topyekûn olarak bu öğelerin hepsine birden yönelmektedir.

Kendini Ötekileştirmenin Gerçekleşmesi

Kumaravadivelu (2003:547) kendini ötekileştirmenin tarihinin baskı ve boyun eğdirmenin tarihi kadar eski olduğunu belirtmektedir. Çoğu kez baskı altında olan

gruplar bilerek ya da bilmeyerek baskı kuranların dayatmalarını onaylamaktadır.

Yöneticiler, öğretmen eğiticileri v.b. tarafında oluşturulan kendini ötekileştirmenin uygulaması pek çok biçimde gözlenebilir. Örneğin; pek çok kez İngiliz ya da Amerika asıllı öğretmenlerin anadili konuşucuları olduklarını ve doğal İngilizceyi öğrettiklerini gururla söyledikleri görülmektedir. Ancak aslında bu anadili konuşucularının dil öğrenme ve öğretme deneyimlerinin olmadığı ve dil öğretimi konusunda uzmanlaşmadıkları görülmektedir. Bu durum özellikle Türkiye gibi İngilizcenin anadili olarak konuşulmadığı ülkelerdeki İngilizce öğretimi sürecinde daha net görülmektedir. Türkiye'deki özel kurumlarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin çoğunun, anadilleri dışında bir dil bilmediği yani dil öğrenme deneyimlerinin olmadığı, dil öğretimi alanında herhangi bir eğitim almadıkları görülmektedir. Dahası anadili İngilizce olan ve dil öğretimi konusunda eğitim almış öğretmenlerin pek çoğu da İngilizcenin anadili olarak konuşulmadığı yerlerde (örneğin Türkiye'de) İngilizcenin öğretiminin nasıl yapılacağına ilişkin yeterli donanıma sahip değildir. Ancak yine de mevcut yabancı dil öğretimi anlayışının yerli eğiticileri ötekileştirirken aynı zamanda yerli eğiticilerin de kendini ötekileştirdikleri görülmektedir. Yani yerli eğiticiler var olan durumu kabul ederek, eğitimsiz anadili konuşucularına göre kendilerini daha yetersiz görmektedirler. Ancak hâlâ dışlanmış ülkelerdeki akademik yöneticilerin, İngiliz anadili konuşucularını öğretmen olarak ülkelerine çağırmakta tereddüt etmedikleri, pek çok özel kurumda da eğitimsiz anadili konuşucularının eğitimli yerli öğretmenlerden daha ayrıcalıklı

olduğu görülmektedir. Günümüzde anadili konuşucusunun baskısı ve gücü büyük ölçüde kabul edilmiş, gerek açık ve gerekse örtük biçimde yaygınlaştırılmıştır. Anadili konuşucularına verilen bu önem ve ilgi; ideal öğretmen olarak anadili konuşucularının ön plana çıkmasına sebep olmakta ve bu da anadili konuşucusu olmayan dil öğretmenlerine şüpheyile bakılmasına sebep olmaktadır. Kendini ötekileştirme süreci; sınıfsal olarak alt olanları tanımlamak için merkezin, yani üst sınıfların, kullandığı basmakalıpları doğrulamakta ve desteklemektedir. Üst sınıfların baskısı ve sömürüsü alt sınıfların kendilerini ötekileştirmesiyle yani kendilerini toplumdan soyutlayıp küçük grupların içerisine sıkıştırmalarıyla devam etmektedir.

Sonuç olarak ötekileşme süreci ve bireylerin kendilerini ötekileştirmesi pek çok yönüyle anti sömürgeci bir yabancı dil öğretimi anlayışının yerleştirilmesinde yaşanan temel güçlükleri oluşturmakta ve bu anlayışın uygulanmasını zorlaştırmaktadır.

Sonuç

Yabancı dil öğretimi süreci; içerisinde pek çok değişkeni barındıran karmaşık bir süreçtir. Ancak bu süreç üzerine yapılan incelemelerde, bugüne kadar sıklıkla göz ardı edilen bir durum ise, yabancı dil öğretiminin aynı zamanda politik bir yönünün olduğudur. Dolayısıyla, yabancı dil öğretimi planlanırken, konunun bu boyutu da dikkate alınmalı; eğitim süreci bize dayatılanlara ve bizden istenenlere değil, bizim taleplerimize ve isteklerimize göre yapılandırılmalıdır.

Dahası yabancı dil öğretimi talep eden bireyler ve ebeveynler bilinçlendirilmeli

gerek özel kursların ve okulların gerekse vakıf ve devlet üniversitelerinin vaat ettiği yabancı dilde eğitim, anadili konuşucusu olan eğitimciler, yabancı kaynaklı materyaller gibi durumların bir kez daha eleştirel bir gözle değerlendirilmesi sağlanmalıdır.

Sonuç olarak yabancı dil öğrenmeye değil ama sömürgeci bir yabancı dil öğretimine; toplumlar ve kültürlerarası empatiyi geliştirene değil ama bir toplumu ve kültürü bir diğerrinin boyunduruğuna sokmaya çalışan bir yabancı dil öğretimi programına hayır demek gerekir.

Kaynakça

- Freire, P. (2006). *Ezilenlerin Pedagojisi*. (5. Baskı). (D. Hattatoğlu, E. Özbek, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kumaravadivelu, B. (2001). *Beyond Methods: Macrostrategies For Language Teaching*. USA: Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *A Postmethod Perspective On English Language Teaching*. *World Englishes*, Vol 22 No: 4 539-550. USA: Blackwell Publishing.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching From Method To Postmethod*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Said, E. (2004). *Entelektüel Sürgün, Marjinal, Yabancı*. (T. Birkan, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Said, E. (1998). *Oryantalizm*. (N. Uzel, Çev.). İstanbul: İrfan Yayınevi.
- Shin, H. ve R. Kubato. (2008). *Post-Colonialism and Globalization in Language Education. The Handbook of Educational Linguistics*. USA: Blackwell Publishing. 206-219 (Ed: Spolsky, B. Ve F. M. Hult)

Ortaöğretimde piyasalaşma örneği olarak Anadolu lisesi uygulaması

Murat KAYMAK

Ortaöğretimde piyasalaşmanın önemli göstergelerinden biri, okul türlerinin çoğaltılmasıdır. Aralarında belirgin bir müfredat farklılığı olmaksızın sadece öğrenci ve öğretmen seçimiyle farklılaşan bu okullar, eğitimi piyasalaştırma¹ işlevinden daha fazla bir şey üstlenmiş gözüküyorlar.

Bugünkü eğitim sistemimiz içinde genel, Anadolu, fen, sosyal bilimler, güzel sanatlar ve spor gibi çok sayıda meslek lisesi türü bulunmakta. Okul çeşitliliği, doğal olarak kendiliğinden farklı ölçütlere uygun öğrenci seçimini de beraberinde getirmektedir. Bu duruma okullar arasındaki donanım farklılığı da eklendiğinde eleme sınavları kaçınılmaz bir çözüm aracına kendiliğinden dönüşmektedir. Bugün artık, tıpkı yüksek öğretime geçişte olduğu gibi orta öğretime geçiş de merkezi eleme sınavı yâda sınavları aracılığıyla gerçekleştirilmekte.

Orta öğretim okullarının merkezi sınavla öğrenci almasının yaygınlaşması, büyük ölçüde “Anadolu lisesi” adı verilen okul türlerinin yaygınlaştırılmasıyla gerçekleştirilmektedir. Bu yazımızda Anadolu liselerinin, eğitim sistemi içindeki yerini ve eğitimin piyasalaştırılmasındaki rolünü kapsamlı biçimde ele almaya çalışacağız.

Bunun için önce tarihsel arka planı, bu okulların gelişimini ortaya koymaya çalışacağız. Bugün yaşananları tam olarak anlaşılır kılmak ancak bu tarihsel arka planın bilinmesiyle mümkün olabilir..

Referans Galatasaray Lisesi

Türkiye’de ki Anadolu Lisesi uygulamasının arkasında Galatasaray Lisesi örneği etkili

olmuştur. Cumhuriyetin ilk yıllarında bu lisenin başarısı, gördüğü talep, eğitim politikalarına yön verenlerde hep benzer bir okulun kurulması düşüncesini tetiklemiştir. Özellikle başkentin Ankara olmasıyla birlikte, İstanbul’dan buraya gelmek durumunda kalan bürokratların bu yöndeki taleplerinin, yeni lise modelinin yaratılmasında belirleyici olduğu görülür.

Bu düşüncenin ilk denemesi 1932 yılında eğitim öğretime açılan Gazi Lisesi olmuştur. Hasan Ali Yücel, “Türkiye’de Ortaöğretim”¹ adlı çalışmasında konuyla ilgili olarak şunları yazmaktadır:

“1933 yılında mektep, Gazi Terbiye Enstitüsünde iken Gazi Lisesi’nin Galatasaray Lisesi tipinde ve İngilizce üzerine tedrisat yapan bir lise olarak tensiki düşünülmüştür. Bu maksatla 1934–35 ders senesinde İngiltere’den Pandlton ve Frank isminde iki profesör getirtilmiştir. Biri edebiyatçı ve dilci, diğeri fenci idi.

Lisede İngilizce tedrisatı yapılması için evvelâ mevcut talebesinin İngilizce bilgi ve melekelerini kuvvetlendirmek icap ediyordu.

Bundan dolayı İngilizce saatleri bir buçuk misli artırılmış ve bu profesörler tarafından dikkatle tedrisata başlanmıştır. Bu tecrübe iki yıl kadar sürmüştür. Sınıfta talebe adedi kırkı geçmemek şartı ile bu muallimlerin gayreti sayesinde çocuklar İngilizcede hayli ilerlemişlerdi. Fakat ortaokullara müracaat eden talebenin izdiham şeklindeki çokluğu, bu kadronun muhafazasına imkân bırakmamış ve binnetice ayrı bir gayeye hazırlamak üzere alınan bu tedbirin tahakkuku muhal görülmüş

¹ Hasan Ali Yücel- *Türkiye’de Orta Öğretim*, Kültür Bakanlığı Yayınları, s.482, 1994, Ankara

*ve 1936–37 yılında maalesef İngilizce
tedrisattan vazgeçilmiştir.”*

Yücel, Fransa dönüşü 9 Kasım 1932 tarihinde Gazi Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü görevine atanmış ve bu görevde bir yıl kalmıştır. 136 yılına kadar enstitünün müdürleri, Gazi Lisesinin de müdürü sayıldığından Yücel, bu yeni lise modelinin kuruluşunda etkin bir isimdir dersek sanırım abartmış olmayız. Yeni okul tipinin fikir babası olup olmadığı konusunda bir şey söylememiz mümkün değildir. Ancak “... maalesef İngilizce tedrisattan vazgeçilmiştir” ifadesi, onun böyle bir eğitim modelini o tarihlerde onayladığı düşüncesini bizde oluşturmuştur.

Yücel’in Gazi Lisesi uygulamasıyla ilgili değerlendirmelerini anlayabilmek için bir dönem okulun vekaleten müdürlüğünü yapmış olan yol arkadaşı İsmail Hakkı Tonguç’un² yazdıklarından uzunca bir bölümü buraya almamız yararlı olacaktır:

*“1934–35 ders yılında Gazi Terbiye Enstitüsü
Müdür vekilliği yapıyordum. O zaman şimdiki
Gazi Lisesi de bu kuruma bağlı ve onun içinde
idi...”*

*Bu lise, fen dersleri İngilizce okutulmak
amacıyla kurulmak isteniyordu. Çocuklarına
yabancı dil öğretmek isteyen velilerden
bir kısmı şu veya bu sebepten çocuğunu
Galatasaray Lisesine veya her hangi
bir yabancı okula gönderemedikleri için
Ankara’da bunlara benzeyen bir okulun
açılmasını istiyorlardı. Ve bu dileklerinin
gerçekleştirilmesi için Kültür Bakanlığına
baskı yapıyorlardı. Buna karşılık Bakanlık
ileri gelenleri bu meselede anlaşılmış durumda
değillerdi. Yabancı dille öğretim yapacak
liseyi millî kültürümüz bakımından zararlı,
kültür istiklâlimiz için tehlikeli görenlerle
batı müesseselerini körü körüne taklit etmeyi
uygun bulanlar arasında anlaşmazlık –her
şey rağmen- sürüp gidiyordu. İnkılapçıların
yolunu tutan Bakanlar işbaşına gelince
Galatasaray Lisesine benzeyen okullar açmak
meselesi canlanıyor, bu gibiler Bakanlık
2 Tonguç’a Kitap, İmece Yayınları s. 27–41, 1961*

*mevkiinden ayrılınca bu iş tavsiyordu. Benim
Müdür Vekili bulunduğum sıralarda bu mesele
yine canlanmış durumda idi.*

*Bu işin mahiyetini ve iç yüzünü bilmeyen,
sadece çocuklarının bir yabancı dil
öğrenmelerini amaç edinen veliler nazarında
Gazi Lisesi rağbette idi. Tanınmış yüksek
devlet memurlarının, zenginlerin çocukları
okulda çoğunluğu teşkil ediyordu. Bunların
babaları ve anneleri sık sık ve lüzumsuz
bahanelerle işlere müdahale etmek isterlerdi.
Bunu bilen veya sezen bazı öğrenciler çocukça
şımarıklıklar yapmak, okuldan kaçmak,
öğretmenlere yok yere zorluklar çıkarmak
gibi yollara saparlardı. Derste başarısızlık
gösteren veya disiplin sağlayamayan bazı
öğretmenlerle, onları sıkıştırıp günü gününe
derse çalıştırmak yolunu tutan otorite sahibi
ve çalışkan öğretmenleri velilerine şikâyet
ederlerdi. Bu türlü şikâyetleri hemen Bakana
veya Bakanlığın ileri gelenlerine ulaştırabilen
veliler yüzünden okulda bazı huzursuzluklarla
karşılaşırdık. Fakat her şeyi göze alarak
lüzumsuz müdahalelere -nereden gelirse
gelsin- önem vermez, işlerimizi pedagoji
ilkelerine, yönetmenlik maddelerine göre
yürütmeye çalışırdık.*

*Gazi Lisesinde oldukça iyi seçilmiş değerli
öğretmenler vardı. Avrupa’da yüksek
tahsil görerek yurda dönmüş veya Yüksek
Öğretmen Okulundan yeni mezun olmuş
stajyer öğretmenler de kadroyu hem
kuvvetlendiriyorlar, hem de idareyi işgal eden
bazı olaylara sebep oluyorlardı. Bunların
içinde pek değerli arkadaşlar vardı; onlar
tecrübelerini arttırdıktan sonra Türk kültürüne
büyük hizmetler görebilecek hale geleceklerdir.
Bu durum sevindirici olduğu için onları
tutmayı, korumayı zevkli bir iş olarak kabul
ediyorduk.*

*Başarısız öğretmenlerin, bu durumlarını
düzeltmeleri için tedbirler alır, onlara türlü
kolaylıklar göstermekten çekinmezdik. Buna
rağmen gidişatını değiştirmeyenleri de
hemen teftişe tâbi tutturarak Gazi Lisesinden
uzaklaştırmak yolunu tutardık. Meselâ kimya
öğretmeni N... bunlardan biri idi.*

Gazi Terbiye Enstitüsünün her şeyinden faydalanması pek tabii olan bu lisede modern pedagoji ilkelerine uygun bir şekilde öğretim yapılması başlıca emelimiz olması gerekirken bu yolu tutmaya muvaffak olamıyorduk. Dersler yine laboratuvarı, atelyesi olmayan okullardaki gibi sınıfta, tahta başında, kürsü etrafında nazari bir şekilde veriliyordu. Yalnız Beden Eğitimi dersinde Enstitünün mükemmel jimnastik salonundan oyun ve spor alanlarından faydalanmak suretiyle değişiklik ve yenilik gösterilebiliyordu. Öğretmen Okulu mezunu bazı lise öğretmenleri de derslerinde harita, atlas, resim, duvar levhası gibi gözlem araçlarından, ders kitabından başka lügat, ansiklopedi, seyyahatname gibi kitaplardan öğrencileri faydalandırmak yolunu tutarlardı. Coğrafya öğretmeni F. R. U. bunların başında gelirdi. Diğer öğretmenler yüksek öğrenim görmüş, hatta bir kısmı Yüksek Öğretmen Okulundan çıkmış olmalarına rağmen, derslerini nazari bir şekilde anlatmak gelenek ve göreneğinden kurtulamıyorlardı. Bu yüzden öğretmen etkin, öğrenciler edilgin durumda kaldığı için bilhassa ortaokul sınıflarındaki çocuklar zor duruma düşüyorlar; ilkokulda alışmadıkları bu usule karşı türlü şekillerde tepki gösteriyorlardı. Karşısında ders süresince sessizce, uslu oturarak kendisini dinlemeye mahkûm öğrenciler görmek isteyen, çocuk psikolojisinden habersiz, etkin öğretim usullerini uygulamayı bilmeyen öğretmenler beklediklerini göremeyince çocuklara çatıyorlar; zorla ve korkutma yoluyla onları susturmaya, uslu oturtmaya çalışıyorlar; bunun da sökmediğini anlayınca öğrencileri hırpalama, idareye şikâyet etme, cezalandırma yollarına sığınıyorlardı. Bu türlü olaylar yüzünden yok yere öğretmenlerle öğrencilerin araları açılıyordu.

Gazi Lisesi öğretmenlerinin bir kısmı, esas vazifesi Bakanlıkta bir Müdürlük veya memurluk veya Gazi Terbiye Enstitüsünde öğretmenlik olan kimselerdi. Buradaki öğretmenlikleri ek görevdi ve kendileri için ikinci plânda sayılan bir işti. Bu sebepten onlar lisedeki görevlerini ders saatleri süresince sadece ders vermek şeklinde anlıyorlar; geri kalan zamanlarda okulda bir

dakika fazla durmak istemiyorlardı. Bu türlü düşüniş Gazi Lisesinin asıl öğretmenlerine de sirayet ediyordu. Öğretmenlerin çoğu bu kanaata sahip olunca Lisenin eğitim işleriyle uğraşmak meselesi sadece nöbetçi öğretmenlerle müdür yardımcılarına kalıyordu. İşte bu durum liseyi bir eğitim kurumu olmaktan çıkarıp sadece nazari dersler gösterilen soğuk, cansız bir öğretim yeri haline sokuyordu. Kanaatimce liselerimizi cılız, kısır bırakan, öğrenciler nazarında nefret edilen bir okul haline getiren gerçek sebep budur.”

Yücel ve Tonguç’un tanıklığını bir arada ele alırsak eğitim sistemimiz içindeki iki temel akımın mücadelesini görürüz.

Birinci akım, ulusal eğitimi, tabana yaymaya çalışan, seçkincilik karşıtı bir çizgide iken ikinci akım çoğunluğunu üst düzey bürokratların ve varlıklı kişilerin oluşturduğu seçkinci bir ulusal eğitim anlayışına sahiptir. Bu ayrım 1955 yılında olabildiğince net biçimde karşımıza çıkacaktır.

Yücel ve Tonguç’un Gazi Lisesi uygulamasına ilişkin değerlendirmelerinden yeni lise modeli için çıkaracağımız sonuçlar şunlardır.

Yeni Okul;

—Galatasaray lisesine benzeyen ama İngilizce eğitim yapan bir okul olacak.

—Fen ve Edebiyat dersleri İngilizce yapılacak.

—Sınıf mevcutları 40’ı geçmeyecek

—Öğretmenleri özel niteliklere sahip olacak.

—Yatılı olacak.

—Modern pedagojinin ilkeleri takip edilecek.

Gazi Lisesinin kuruluşuna yön veren düşüncelerin, geri kalmış, yoksul bir ülkede bir avuç seçkinin kendi çocuklarına özel imtiyazlar yaratma çabası olduğu açıktır. Tonguç’un tanıklığı tam olarak bize durumun böyle olduğunu gösteriyor.

Gazi Lisesi uygulaması başarısız olmasına başarısız olmuştur ancak yabancı dil eğitime dayalı okul talebi yok olmamıştır.

İkinci Dünya Savaşı'nın kapıyı çaldığı bir tarihte ortaöğretimde yabancı dilde eğitim uzun bir süre gündemden çıkacaktır.

Dünya Savaşının bitimi sonrasındaki gelişmeler Türkiye'de siyaseti de yeniden tasarımlarken, eğitimde bundan payını alacaktır. Demokrat Parti ile birlikte yabancı dilde eğitim veren kamuya ait ortaöğretim kurumu talebi yeniden canlanacaktır ve 1955 yılında Maarif Kolejlerinin kuruluşu bu talebin bir sonucu olarak gerçekleştirilecektir.

Maarif Kolejlerinin Kurulması

DP döneminin eğitim politikalarında Tevfik İleri ve Celal Yardımcı için özel başlıklar açmak gerekir. Özellikle Tevfik İleri için çok şey söylenebilir, ancak konumuz açısından bir düşüncesine vurgu yapmamız yerinde olacaktır.

Tevfik İleri dönemine kadar lise eğitimi, niceliği öne çıkartan bir uygulamaya konu olmamıştır. Önceki dönemlerde zaten ilk ve ortaokula öncelik verildiğinden lise eğitimi konusunda göreve gelen Bakanlar, kılı kırk yaracak kadar titiz davranıyorlardı. Yücel, Şemsettin Sırer, Tahsin Banguoğlu, Avni Başman gibi eğitim kökenli Bakanların yerleştirmiş olduğu bu anlayış, 1953 yılında rafa kaldırılmıştır.

İleri, 1953 yılı bütçe görüşmelerinde okul açma ile ilgili şunları söyler:

“...malzemesiz mektep açmamak, hatta hiç eksiği olmadan açmak idealimizdir. Fakat bunun yanında memleketimizin bir de ihtiyacı vardır. 8 tane öğretmeni olmadan ortaokulu açmayın demek yerine 4-5 öğretmenle idare edilmek üzere de mektep açın diyen bir memleketin içindeyiz... O halde mutlak surette her şeyi tamam olmadan mektep açılmasının yerine mümkün mertebe buraya vasil olun diye temennide bulunmak ve gayret etmek bence en doğru olanıdır.”³

3 Akt. Prof. Dr. Erdoğan Başar, *Milli Eğitim Bakanlarının Eğitim Faaliyetleri (1920-1960)*, s.451-

İleri'nin “**kervanı yolda düzme**” anlayışı sonraki yıllarda ortaöğretimdeki hemen her uygulamanın, dahası yapıp bozmanın, meşruiyet kazanmasını sağlayacak sihirli anahtar gibi açılmadık kapı bırakmayacaktır.

Bunları söylerken İleri'yi yargıladığımız düşünülmemelidir. İleri'nin böyle bir tercihte bulunması, kuşkusuz sadece onun düşündüğü bir olgu da değildir.

Onun orta öğretime ilişkin eğitim politikalarını anlamak için 40'lı ve 50'li yıllardaki eğitim üzerine tartışmaları gözler önüne sermek gerek. Bu yazıda böyle bir amacımız olmadığından sadece konunun anlaşılması açısından lise eğitiminin amacının “**seçkin bireyler yetiştirmek mi**” yoksa “**yurttaş yetiştirmek**” mi olduğu tartışmasını hatırlatmak istiyoruz.

Hatırlanacağı üzere DP iktidarının ilk yıllarında başta ABD olmak üzere birçok ülkeden çok sayıda danışman çağırılmış ve eğitimimiz üzerine raporlar hazırlanmıştır. Örneğin, **Ellsworth Tompkins**'in raporu genelde bu soru etrafında öneriler içermektedir. Tompkins, lise eğitimimizin “seçkin birey” yetiştirmeyi amaçladığını söyler. Bunda tümüyle haksız olduğunu söyleyemez.

Seçkin birey yetiştirme anlayışının eleştirisi, liselerin yaygınlaştırılmasını sağlamış ancak eski bir tartışmayı da gün yüzüne çıkarmıştır.

O tarihlerde yabancı dilde eğitim yapan lise kurulması gerektiği düşüncesi çok sayıda politikacı tarafından dile getirilecek, basında bu talebe ilişkin sık sık yazılar yer alacaktır. Çünkü mevcut lise eğitiminde yabancı dil öğrenilememektedir. Ayrıca sorun sadece bir yabancı dilin bilinmesi, konuşulması değildir. Fizik, Kimya gibi teknolojik gelişmelerin temelini oluşturan bilimlerdeki değişimleri anlayabilmek için mutlaka Fizik, Kimya, Matematik gibi temel derslerin de yabancı dilde işlenmesi gerekli olduğu düşüncesi ileri sürülmektedir. Oysa devlet liselerinde böyle bir eğitim yapılmamaktadır. Bakanlık denetimine

452, MEB Yayınevi, İstanbul, 2004

tabii olmakla beraber sınırlı sayıdaki bazı özel okullar böyle bir eğitim yapmaktadır: Ne var ki bu okullar hem pahalı, hemde birkaç ilin dışında bulunmamaktadır.

Hükümetin prensipte yabancı dilde eğitim veren ortaöğretim kurumu kurulmasını benimsemesinde o yıllarda Cenevre Üniversitesinde görevli öğretim üyesi **Prof. Orhan Türkay**'ın etkili olduğu belirtilmiştir. Ancak Prof. Türkay'ın projesi yeni bir Galatasaray lisesinin kurulmasından başka bir özellik taşımamaktadır. Bakan Yardımcı'nın isteği üzerine gönderdiği mektupta;

“1-Lise, yabancı dillerle öğretim yapan bir Türk lisesidir. Bütün öğretimi Fransızca dili ile yapılmakla beraber son üç yılında Batının klasik dillerinde olduğu gibi, Latince ve Eski Yunanca öğretiminin esaslarından olacaktır.(Les Humanites)

....

4- Liseyi, Türkiye Cumhuriyeti, Fransa, Kanada, Belçika, Roman İsviçre'si ve Kanton Hükümetleri ortaklaşa kuracaklardır.

5- Lisenin finansmanı (kurulma, işletme, öğretim ve yönetim kadrosu maaşlarına kadar zorunlu masrafları) kurucuların yapacakları yatırımlar ve sonradan kurumun gelişmesi sonucu gelirleriyle oluşacak olan bütçe ile karşılanacaktır.”⁴

biçiminde belirlediği 11 maddede düşüncelerini sunmuştur. Türkay'ın mektubunda dikkat çeken kavramlardan biri “**Türklüğü Batı ikliminde yaşatmak**” ifadesidir.

Kanımızca bu ifade, eğitim sisteminin milli olma özelliğinin getirdiği kayıtlamaları aşma amacını taşımaktadır.

Yabancı dilde eğitime şiddetle karşı çıkan etkin bir çevrenin varlığı karşısında bu talebin sözcülerinin düşüncelerini milli duygular içinde sarıp sarmalayıp sunmaları her zaman dikkat çekici olmuştur.

⁴ İbrahim Emiroğlu *Anadolu Liseleri İzmir 1994*

Bugünde devam eden bu anlayışın o günün hükümetinde baskın görüş olduğu görülüyor. Maarif Kolejlerinin kuruluşunun tartışıldığı meclis görüşmelerinde tasarı hakkında birkaç cılız eleştirinin yanında öğretmen ve Tunceli Milletvekili **Fethi Ülkü** ve Ankara Milletvekili **Muhlis Ete**'nin dışında atılan adımın ne tür sonuçlar doğuracağını sağlıklı biçimde düşünen, gören kimse yoktur.

Tutanaklar⁵ incelendiğinde, maarif kolejlerinin kurulmasının, illerine üniversite kurulduğunda ekonomilerinin canlanacağını düşünen milletvekillerinin o günlerde de hayli fazla olduğu görülmektedir. Çok sayıda milletvekili, seçim bölgelerinde yeni açılacak liseden mutlaka kurulması gerektiğini belirten önergeler vermişlerdir.

Maarif Kolejlerinin kurulmasında ilginç sayılabilecek noktalardan biri tasarının bütçe kanunu içinde getirilmesi ve ihtisas komisyonu olarak Milli Eğitim Komisyonunun görüşünün alınmadan projenin gerçekleştirilmek istenmesidir. Meclis Başkanlığının ve Bütçe komisyonu üyelerinin itirazları üzerine tasarı ancak ihtisas komisyonuna gönderilmiştir. Her iki komisyondaki görüşmelerde, tasarı aleyhine söylenenler sadece yeni okulun nerede kurulacağıyla ilgili olmuştur.

Diyarbakır Milletvekili **İhsan Hamit Tigrel**'in şu sözleri bu duruma tanıklık etmektedir:

“Bütçe komisyonundaki gerek muhalif kalan ve gerek rapora bu kayıtlı imza eden arkadaşların hiçbir yabancı dille öğretim yapmak üzere lise açılmasına karşıt değillerdir.”

Dönemin Bakanı Celal Yardımcı Maarif Kolejlerini niçin kurduklarını ve kendisine yöneltilen eleştiriler hakkında yapmış olduğu konuşmalardan konuyu özetleyen cümleleri şöyledir:

“...tekrar arz ediyorum: ödeneğimiz bulunmadığı içindir ki, bu okulların

5 TBMM Tutanak Dergisi 10 Ocak 1955 C-1 Birleşim 25/Oturum 1.

açılması konusu huzurunuzda gelmiş bulunuyor...

...

Şimdi, şunu arz edeyim ki, bu dört okulu çok dikkatli düşüncelerin, çalışmaların, duyarlı ve titiz duyguların etkisi altında açmaya karar verdik ve bunun da, memleketin bugünkü ihtiyaçlarına göre yerini bu şekilde takdir ve tayin ettikten sonra önce Milli Eğitim, sonra Bütçe Encümeninden geçirmek suretiyle huzurunuzda getirdik.

...

Şimdi bunun tersine, bu liseler nerelerde ve hangi koşullarda açılacaktır? ...Doğu'da Diyarbakır, Karadeniz'de de Samsun illerinde açılış dendi. Bugün huzurunuzda bir takrir geldi, Ankara deniyor, arkadaşımızın birisi Seyhan'dan bahsettiler, bir başka arkadaş Kayseri'yi ileri sürdü. Giresun'dan da ses geliyor, sayın dostum, muhterem arkadaşım Burhanettin Onat, Antalya'nın ne günahı var diyor. Erzurumlular «Erzurum» diyor.

...

Muhterem arkadaşlar, Muhlis Ete Bey arkadaşımız, bu liselerin programı nasıl olacaktır, dediler. Arkadaşlar, bu okullarda, bu liselerde asıl olan Türkçedir, Türk irfanıdır, Türk harsıdır, Türk geleneğidir ve Türk varlığıdır. Bunun yanında dünya kültüründen çocuklarımızın payını geniş ölçüde almalarına sağlayarak kuvvetli bir dil öğretimi çabası içindeyiz.

Bunun dışında Milli varlığımızda bir yara açacak, ona gölge düşürecek hiçbir niyet ve hiçbir kuvvet söz

konusu değildir, olamaz. (Bravo sesleri) Belirdiği anda kökünden yıkılmaya mahkûmdur. (Bravo sesleri, alkışlar)

...Burada sadece bir dil değil, birçok dille birlikte dünya kültürünü izlemeye ehliyet kazanacak olan çocuklarımızın da yetiştirilmesi asıldır.

Konu bu alana gelmişken, bir noktayı da huzurunuzda açıklamak isterim. Arkadaşlar, bu okullar yatılı olacaktır. İlkokulu bitiren çocuklarımız Orta 1 den başlamak suretiyle önce bir ihzari(hazırlık) sınıfı göreceklardır. İzhari sınıftan sonra bir kısım dersleri Türkçe ve bir kısım dersleri de İngilizce görmek suretiyle öğrenimlerine devam edeceklerdir.

Bu okullar yatılı olduğu için halen mevcut yatılı okullarımız gibi, bunların gerek Doğu, gerek Güney ve gerek Kuzey, gerek öteki bölgelerimizin (özellikle yoksul bölgelerin) birer kontenjanı olacaktır. Örneğin dört yüz öğrenci alınacak, bunun % 25-30'u bu bölgelerden seçilecektir.

Şimdi eğer bir aile, çocuğunu bu koleje vermek isterse, bu masrafı ve bu masrafı ödeyecek durumda ise bir sorun kalıyor: İstanbul, İzmir, Eskişehir ve Konya'daki /aile / babaları sadece (öğrenim ücretini verecek, Ağrı. Diyarbakır, Antalya, Adana'daki aileler yılda bir kere yol masrafına katlanacaklardır. Mesele bundan ibarettir.

...hükümetimiz olarak bu dört koleji açmaya karar verdiğimiz zaman açılması imkânlarını araştırdık. Buranın nüfus yoğunluğu, bina durumu ve dışarıdan gelecek Yabancı

öğretmenlerin durumu göz önüne alınmıştır. Özellikle arkadaşlar burada dikkatinizi çekerim, elbette gün gelecek, bu memleket baştanbaşa bir bayındır ülkesi olacak, memleketimizin herhangi bir iline yerli ve yabancı öğretmen rahat rahat, huzur içinde gidecek, fakat bugünkü koşullar-maalesef bu durumda değildir. Bu hususu size tamamen açıklamaya yetkili değilim, affedin, beni mazur görün, ancak size dersem ki, filan yerde kurulmasını istediğimiz bir okula yabancı öğretmen gitmiyor, bunu size söylersem beni bağışlayın.”

Tunceli Milletvekili Fethi Ülkü ise yaptığı konuşmada dil öğreniminin önemini vurgularken, bunun için özel okulların açılmasının yanlışlığını, diğer liselerin vahim durumunu hatırlatır. Ülkü’nün tutanaklara geçen konuşmasındaki önemli bulduğumuz bazı satırlar şöyledir:

“Yalnız açılacak olan bu kurumların bizde biraz öncelikli olacağı üzerinde fikir arz edebilirim ki, bu biraz da tehlikelidir. Bugün yalnız dört ilde kolej açılıyor, öteki arkadaşların da diledikleri gibi, bunun başka illerde de açılması yerinde olur. Bu, gerçekten temenniye değerlidir. Ancak bu da olanaklarla sınırlıdır.

...

Ortada bir dengesizlik ortaya çıkmış olacaktır. Keza bugün birçok illerimizde liseler vardır. Hem de bir an önce kuvvetlenmek isteyen liselerimiz vardır. Bir de bunun yanında kolejleri açmak istiyoruz. Kolejlerin bu liselerle aralarında önemli farklar bulunacaktır. Bizim temennimiz şudur: Memlekette bir dil öğrenme isteği söz konusu olduğuna göre, önce bu isteği uyandırmak ve bununla birlikte liselerimizde dile

özentiyi artırıcı ve kıymetli elemanlar yetiştirmek gerektir. Bu dört kolej’in açılmasına gereken para ile liselerimizin dil öğretimini geliştirici önlemler almak ta mümkündür. Milyonlar sarfıyla dört lise açılması yerine, bu para ile dışarıda, yabancı ülkelerde dil öğretmenleri yetiştirmek ve daha çok yararlanmak mümkündür.

...

İkincisi, öteki liselerimiz parasızdır. Bu liselere gelecek çocukların anne-babaları bir-iki bin lira ödeyeceklerdir. Bu suretle kolejlerde ancak hali vakti yerinde olan aile çocukları okuyacak demektir. Hâlbuki kendi yetiştirdiğimiz öğretmenlerle dil öğretimi yaparsak, bundan bütün memleket alanında yararlanmak mümkün olacaktır.

...

Milli Eğitimci olarak bir memlekette kurulması gereken bir kurum için başlangıçta şükranlarımı arz ettim. Yalnız şuna işaret etmeme izin buyurunuz. Bir eğitim politikası, bazı noksanlıklar dururken, yalnız bir yöne yönelme keyfiyeti bir yarar sağlamaz. Birçok okullar öğretmen bulamazken, birçok okullarda en basit araç ve gereçleri yok iken, yazı tahtası ve makinesinden yoksun iken, ayrıca birçok köylerimizde okul bulunmaz iken kısaca, mevcut okullar birçok gereksinim ile karşı karşıya iken, büyük masrafları göze alarak kolejler açmak biraz fazla gibi geliyor. Buna karşın, bu okulların açılmasını gerekli görüp şükranla karşıladım. Fakat böyle düşünmekten de kendimi alamıyorum.”

Yasa tasarısı, görüşmeler sonrasında komisyona tekrar gönderilir. 18 Şubatta kadroları onaylanır, 23 Şubat 1955 yılında

sayılarının altıya çıkarılması kararlaştırılır. Oylamalardaki tek muhalif kişi ise Fethi Ülkü'dür.

Böylece orta öğretimde kamu okulları arasında özel ayrıcalıklara sahip, yabancı dil öğretimini esas alan Maarif Kolejleri kurulmuş olur.

Maarif Kolejlerinden Anadolu Lisesine

DP, seçkinciliğe (elitizme) karşı sloganlarıyla iktidara gelmiş olmasına rağmen birçok konuda olduğu gibi Maarif Koleji uygulamasıyla söylemlerinin tersi bir uygulamaya imza atmıştır.

Eğitim bir kamu hizmeti olduğuna, vergilerle sürdürüldüğüne göre yurttaşların eğitim hizmetlerinden eşit biçimde yararlanması gerektiği açıktır. Bir tarafta halkın büyük çoğunluğunun yararlandığı yeterli donanımdan yoksun okullar, diğer tarafta da bunun tam karşısında bölge, cinsiyet, statü ve ekonomik kazancın getirdiği olanaklarla azınlık bir grubu oluşturan yurttaşların çocuklarının yararlanabileceği okul modelleri... Bu halkın gerçek temsilciyiz iddiasında bulunan bir iktidar açısından hayli tartışmalıdır.

Eğer eğitim sistemi içinde ihtiyaçların çeşitliliğine bağlı olarak hizmetlerde bir farklılaşma olacaksa, bunlar yetenek ve isteklere hitap etmek için olmalıdır.

Okullar toplumdaki sosyal, siyasal, ekonomik eşitsizlikleri arttırmanın değil tersine yok etmenin kaynağı, aracı olmalı, böyle bir işlevi üstlenmelidir. Çünkü eğitimde fırsat eşitliği, yurttaşların kendilerini yeteneği ölçüsünde geliştirmesi için ve ülkenin insan kaynaklarını istenilen biçimde değerlendirmesinin vazgeçilmez koşuludur. Bugün eğitimin, temel insan haklarından biri olarak kabul görmesinin arkasında yatan neden de eğitim yoluyla insanın kendi yetenek ve kabiliyetlerini geliştirme, kendisini özgürleştirme özelliğidir.

Bakan Celal Yardımcı'nın TBMM konuşmasında yoksul ve yetenekli öğrencilere kontenjan

tanınacağını söylemiş olması da sadece tutanaklarda kalan bir uygulama olmuştur. Bir bakıma DP, çok sayıda lise binası yaparak liseleri halka açarken kendi seçkinlerine alternatif okul açan bir iktidar olmuştur.

Lise ve ortaokul sayısındaki artışta yeni tip politikacıların da büyük rolü olmuştur.

Kendi ceplerindeki parayla yapıyorlarmış gibi devletin asli görevini kendi üzerlerine alarak okul yaptırmayı vaat eden, yapıldığında yaptırdım diye seçim çalışmalarında “caka satan” politikacı tipi 50'li yılların bize armağanıdır.

Bu arada tarihsel süreci değerlendirirken neden yabancı dil ağırlıklı eğitim istendiği sorusuna cevap olarak talep sahiplerinin görüşleri aktarıldı. Ancak gerek talep sahiplerinin gerekse karar alıcı iradenin temsilcilerinin gerekçelerinin gerçekte bir ilgisi bulunmamaktadır. Talebin gerçek nedeni, dil bilenlerin kamuda ve özel sektörde çok daha yüksek ücretle ve kolay iş bulmalarında yatıyor. Hazırlanan eğitim ortamının kalitesi ve bunun sonrasında gelen yüksek öğretime yerleşmedeki başarı ise talebin görünür nedenidir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında Dışişleri Bakanlığı personelinin çoğunluğunun Galatasaray ve Terakki Lisesi mezunlarından oluşması bir tesadüf değildir.

Yabancı dilde eğitim talebi öğrenci kaynaklı, dolayısıyla okul ortamında oluşmuş bir talep olmanın uzağındadır. Tamamıyla, toplumsal değişimin veliler üzerindeki etkisinin ortaya çıkardığı taleptir. Bu konuda, 11–12 yaşındaki çocuklarda bilinçli bir ilgi ve istekten söz edebilmek işin doğası gereği zaten mümkün olamaz.

Yabancı dilde eğitimin bu yaştaki öğrenciler açısından kalıcı, olumlu sonuçlar doğurması, eğitimin etkinliği ve sürekliliği ile yakından ilgilidir.

Bugün de, dün de lise eğitiminde yabancı dil eğitimi veya yabancı dilde eğitimin başarısız olmasının temel nedeni, böyle bir sürekliliği

ve etkinliği bir arada götüren bir yapının oluşturulamamasıdır.

Maarif Kolejleri'nin siyasilerin yoğun baskı ve taleplerine karşın ısrarla sayısının başlangıçta 4 de tutulmak istenmesinin arkasında bu gerçekçi gözlem yatmaktadır. Sayı çoğaldıkça nitelikten ödün vermek, bir şekilde kaçınılmaz olmaktadır. Diğer taraftan eğitim sisteminin bir bütün olarak belirlenen amaçlara ulaşamaması, Maarif Kolejleri gibi ayrıcalıklı okulların göze batmasına neden olacaktır.

Ülke olarak eğitime büyük önem vermemize rağmen istediğimiz sonuçları alamamış olmamız, 60'lı yıllarda başlayan planlı kalkınma döneminde sürekli tartışılan, gündemde kalan konulardan biri olmuştur. Örneğin I. Kalkınma Planında bu konuya ilişkin çok önemli değerlendirmeler yapılmıştır. Bu değerlendirmeler içinde en önemlisi, sonuncu sırada yer alanıdır. Şöyle denilmektedir:

“Eğitimin çeşitli dallarında, seçme usullerinin kabiliyetlere bağlı olmasındaki aksaklıklar ve çeşitli gelir grupları ile bölgeler arasında eğitim imkânlarından yararlanma bakımından eşitsizlikler; eğitimin sosyal adalete ve toplum çıkarlarına uygun bir sosyal hareketlilik etkeni olma niteliğini kaybettirmiştir.

Yüksek kabiliyetli fakat düşük gelirli olanların yükselmesinde başlıca araç olan burs sisteminde bir gelişme olmamıştır.

Eğitimden yararlananların eğitim harcamalarına, imkânlarına göre katılmayışı, parasız eğitimin gerçekten ihtiyacı olanlara sağlanmasını önlediği gibi, eğitim harcamalarının daha yüksek ‘bir seviyeye çıkmasına da engel olmuştur.”⁶

“Eğitimin sosyal adalete ve toplum çıkarlarına uygun bir sosyal hareketlilik etkeni” olması Cumhuriyetin en önemli atılımı olduğu gibi Türkiye'nin eğitim sistemini, dünya ölçeğinde özgün kılan bir unsur olmuştur.

Kalkınma Planı gibi devletin en önemli resmi belgesinde yer alan bu itiraf, Türkiye'nin eğitim 6 I.Kalkınma Planı DPT Yayınları

politikalarında o yıllarda bir yıkımın yaşandığının kabul edilmesi olarak da okunabilir.

Yukarıda belirttiğimiz üzere, bu okullara olan talebin itici gücü, hem o yıl hem de sonraki yıllarda en çok para getiren ve en parlak istikbali vadeden mesleklere hazırlayan fakültelere girebilecek eğitimi, en iyi koşullarda almalarından kaynaklanmaktadır. Nitekim **Cemal Mıhçıoğlu**'nun 1964–1965 öğretim yılında Üniversite Giriş Sınavı üzerine yaptığı araştırmada en başarılı okullar sıralamasında resmi devlet kolejleri birinci sırada yer almaktadır. Mıhçıoğlu, bu başarıyı bu okulların “öğrencilerini sınavla seçerek almalarına, öğretmen kadrolarının yeterli ve sınıf mevcutlarının nispeten az olmasına” bağlamaktadır ve bunun “doğal karşılanması” gerektiğini belirtmektedir.

Başlangıçta Kolejlerin öğrenci alımı 1955 yılından 1977 yılına kadar kendi bünyesinde yaptıkları sınavla oldu. Sınav soruları Bakanlıkça hazırlanmış ve Bakanlık yetkililerinin gözetiminde yapılmıştır. Yetkililerin, sınavların objektif ve titizlikle yapıldığını iddia etmelerine karşın sınavlar her zaman tartışma konusu olmuştur. En azından olanakları iyi olan ailelerin, çocuklarını sınav tarihleri birbirini izlediğinden bir ilden diğer ile taşıyarak sınava soktukları görülür.

21.7.1956 yılında Galatasaray Lisesi Müdürlüğü, Bakanlığa yazdığı yazıda “Moda’da açılacak İngilizce Türkçe öğretimli lisenin kayıt bürosuna yapılan başvurularda bazı velilerin çocuklarını, birbirlerini izleyen tarihlerde çeşitli bölgelerde yapılacak olan sınavlara sokacakları ve bu şekilde aynı çareyi bulmayı kabul etmeyen öteki öğrencilerden daha çok avantajlı duruma geçmek istedikleri anlaşılmaktadır” denilmektedir.

Türkiye'nin önemli eğitimcilerinden biri ve Test Bürosunun kurucusu da olan **Remzi Öncül**'ün sınava giren adaylar üzerinde yaptığı inceleme sonrasında düşük puan alan öğrencilerin bu okullara kayıt yaptırmaması gerektiği biçimindeki önerisinin reddedilmesi, sınavların objektifliği hakkındaki kuşku besleyen nedenlerden biri olmuştur.

Ayrıca hazırlık sınıflarında olmasa bile ara sınıflarda kimi varlıklı ailelerin, nakil yoluyla çocuklarını bu okullara kayıt ettirdikleri gözlenmiştir. Bu taktik 80'li ve 90 lı yıllarda çok daha yaygın biçimde kullanılacaktır.

Kolejler, kurulduklarında yatılı ve erkek lisesi niteliğindeydi. Karma eğitime ancak 1964 yılında geçilebilinmiştir. Karma eğitimle birlikte aynı yıl içinde model okul Galatasaray Lisesi dikkate alınarak gündüzlü öğrenci alınmasının bu yönde talebi karşılamak için gerekli olduğu belirtilmiştir.

Orta Öğretim Genel Müdürlüğü'nün 3 Nisan 1964 tarihli yazısı bu konuya ilişkindir. İlgili yazıda okulların ekonomik durumuyla ilgili bilgiler gerçekten ilgi çekicidir.

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Orta Öğretim Genel Müdürlüğü

8. Şubesi
Sayı: 510
Konu: Kolejlerimize karma gündüzlü öğrenci alınması Hk.
Ankara, 3 Nisan 1964 Sıra: 41

Bakanlık Makamına

Bakanlığımıza bağlı kolejlere (İstanbul, İzmir, Eskişehir, Konya, Samsun ve Diyarbakır) ve Almanca öğretim yapan bir lise haline sokulan İstanbul Erkek Lisesine sadece yatılı öğrenci alınmaktadır. Bahis konusu okullara karma gündüzlü öğrenci alınmadığından aynı şehirde yaşayan velilerin gündüzlü öğrenci de kabul eden Galatasaray Lisesini örnek göstererek çocuklarını gündüzlü kolejlere vermek istemeleriyle ilgili talepleri karşılanamamaktadır.

Halbuki kolejlerimizde çalıştırılan yabancı öğretmenlerin aylık ve yolluk masrafları çok fazla, buna karşılık istifade eden öğrenci sayısı azdır. Gaye az mevcutlu sınıflarla üstün kalitede bir eğitim sağlamak olmakla beraber yurdun her tarafında orta

dereceli okullarımızdaki sınıf ve öğrenci mevcutları ile öğretmen sayıları tetkik edildiğinde kolejlerimizin durumlarının çok farklı ve avantajlı olduğu görülmektedir. (Bu husus ekli çizelge I ve II nin tetkikinde anlaşılacaktır.)

Orta dereceli okullarımızda gündüzlü bir öğrenci için yılda yapılan ortalama masraf 1962 yılında 479.57 TL., yatılı öğrenciler için 2069.57 TL. olarak hesaplanmıştır. Buna öğrenci sayılarının da düşüklüğü eklenince diğer okullarımıza nazaran kolejlerde yatılı bir öğrenci için harcanan miktar iki mislini aşmaktadır.

Halbuki kolejlerimize muayyen nispette gündüzlü öğrenci alındığı takdirde şube sayıları artırılmadan yalnız sınıflardaki öğrenci sayıları biraz fazlalaşacak eğitim hizmetleri bakımından aynı masrafla daha fazla öğrencinin okutulması, bu suretle kız öğrencilerin de gündüzlü olarak kolejlere girmeleri mümkün olacaktır. Bu durum, ayrıca, orta dereceli okullarımızla kolejler arasındaki bariz farkı azaltacaktır.

Yukarıda bahis konusu edilen sebeplerden dolayı Dairemizce, 1964–65 öğretim yılı başından itibaren, hazırlık sınıflarından başlamak suretiyle, imtihanla gündüzlü kız ve erkek öğrenci kabul edilerek kolejlerimizin karma hale getirilmesinde fayda mütalâa edilmektedir.

Uygun görüldüğü takdirde, gereken hazırlıklara şimdiden başlanabilmesini teminen, bu hususta bir karara varılmak üzere yazımızın Talim ve Terbiye Dairesi Başkanlığına havalesine müsaadelerinizi arz ederim. □

Yazıda, yapılan harcamaların fazlalığına, buna karşılık yararlananların azlığına dikkat çekilmesi Maarif Kolejlere imkânsızlıklar içinde boğuşan diğer okullarımız yanında ayrıcalıklı okullar olduğunun bir göstergesidir.

Bu nedenle daha kuruluşundan itibaren eğitim sistemimiz içinde bir sorun odağı olmuştur.

1973 yılı eğitim sistemimizin gelişim tarihinde özel bir yere sahiptir.

Kuşkusuz bunun nedeni, **Milli Eğitim Strateji Belgesinin** ve arkasından **Milli Eğitim Temel Kanununun** bu yıl içinde yürürlüğe girmiş olmasıdır.

Bu iki metnin eğitim sistemimize getirdiği önemli değişikliklerden biri, orta öğretimin ikinci kademesinin tek bir okul türüne indirgenmesidir. Bu düzenlemelerle birlikte artık ortaöğretimde sadece lise vardır.

Yedinci ve Sekizinci Milli Eğitim Şuralarında gündeme gelen lise ve dengi okul tartışması, bir şekilde bütün orta öğretimin ikinci kademe okullarının lise adını almasıyla sonuçlanmıştır. Gerekçe hayli ilginçtir ve günümüzdeki kat sayı tartışmalarında dile getirilenlerle kesişmektedir.

Aşağıdaki değerlendirme **Milli Eğitim Strateji Belgesi'**nden alınmıştır.

“Bu kademede, kalkınmanın gerektirdiği, orta seviyeli insangücünü yetiştirecek olan meslekî ve teknik öğretim okulları gereken rağbeti görmemektedir. Teknik öğretim kurumlarını bitirenlere sanayide güçlükle iş verilmesi, iş hayatına hazırlayan imkânların öğretim sırasında gerekli derecede yaratılmamış olması, öğretimin sanayi ile ilişki kuramaması yüzünden sanayideki teknolojik gelişmelerin izlenememesi, bu okullardan çıkanların ücret, yetki ve sorumluluklarının tespit edilememiş olması, toplumda sadece yüksek öğrenim görmüş olanların itibar görmesi, buna karşılık, meslekî ve teknik okulları bitirenlerden üniversiteye girişte aday olmak isteyenlere lise imtihanlarını vermenin şart koşulması, meslekî ve teknik öğretimde çekiciliği azaltan sebeplerden bir kısmıdır.

Ortaöğretimin yapısını birbirlerine kapalı dikey kuruluşlardan ibaret sayan uygulamanın toplumda sosyal sınıflar yaratacak nitelikte olması, yatay ve dikey sosyal mobilitayı kolaylaştırmaması, aynı seviyede çeşitli okul mezunları arasında aşağılık duygusu veya huzursuzluk doğurması, çeşitli

kabiliyetlerin belli bir kanala zorlanması, nihayet üniversite öğrenimine girişte yalnız lise yolunun itibar görmesi ve diğer öğrenimlerin arka plâna itilmesi bu konuda büyük sakıncalar doğurmaktadır. Eğitimin demokratikleştirilmesi ilkeleri ile bağdaşmayan ortaöğretim sistemindeki bu dikey sınırların erimekte olduğu ve çeşitli ortaöğretim kuruluşlarının öğrencileri başarılarına göre yönelten bir bütünlük içinde teşkilâtlandırılmağa çalışıldığı, dünyada, bir gelişme temayülü olarak görülmektedir. Aynı gelişmeyi millî eğitim sistemimizde de görmek mümkündür.

İkinci devre okullarımızda, özellikle liselerde, yatırımların tam olarak yapılamamasından sınıf mevcutları anormal şekilde artmış ve okullar yeterli sayıda araç ve gereçlerle donatılamamıştır.

Okulların fizikî şartlarının bozulması liselerimizde verimi düşürmüştür. 1970 -1971 öğretim yılında liselerde sınıfta kalma oranı, birinci sınıfta yüzde 42, ikinci sınıfta yüzde 28, üçüncü sınıfta yüzde 25'tir.

Yukarıdaki sebepler yanında ikinci devre ortaöğretim kurumlarında gerekli yöneltme hizmetinin yapılamaması, öğrencilerin kabiliyetleri ölçüsünde bir eğitime hayata ve iş alanlarına hazırlanmalarını sağlayacak esnek programlar olmayışı ve çeşitli programlar arasında yatay ve dikey geçiş imkânlarının bulunmayışı da verimin düşmesinde rol oynamıştır.

İlk, orta ve meslekî öğretim birbirinden ayrı olarak plânlanmış ve örgütlenmiştir. Bu öğretim kurumları amaç, ilke, metot, yönünden büyük farklılıklar içinde çalışmaktadırlar. Bu tür ayrı örgütlenmeler Türk millî eğitiminin amaçlarını gerçekleştirmede dar boğazlar yaratmıştır. Öte yandan verimsizlik ve ileri kademelerdeki kapasite yetersizliği, bütün eğitim düzeninin ortak bir sorunu haline gelmiştir”

7 Reşat Özalp-Aydoğan Atıfınal, *Türk Milli Eğitim Teşkilatında Düzenleme Teşkilatı*, Devlet Kitapları, İstanbul 1977

Bir yandan eğitimde “yönlendirmeyi” temel ilke olarak benimseyip sonrasında ise bu iş olmuyor demenin öyküsü, görüldüğü üzere epeyce gerilere gitmektedir.

Strateji Belgesindeki gerekçe, Temel Kanunun 28. maddesi olarak kaleme alınmıştır. Milli Eğitim Komisyonu tarafından içerikte değişiklik getirmeyen küçük bir değişiklikle 29. madde olarak kabul edilmiştir. Maddeye dair itirazlar Tevhidi Tedrisat Kanununun, İmam Hatip Okulları ile ilgili 4. maddesindeki hüküm dolayısıyla olmuştur. Maddenin Tevhidi Tedrisat Kanununun **“imamet ve hitabet gibi hizmetini dinîyenin ifası vazifesiyle mükellef memurların yetişmesi için de ayrı mektepler küşat edecektir.”** hükmü gereği Anayasaya aykırılığı ileri sürülmüştür.

Böylece 60’lı yılların başından itibaren başlayan lisenin ne olduğuna dair tartışma sonlanmış oldu. Bütün orta öğretim kurumları, kanunun gerekçesinde yazıldığı gibi lise adını alacak, *“belli bir programa ağırlık veren okullara, bu programın adı eklenmek suretiyle, lise, teknik lise ve tarım meslek lisesi gibi eğitim dallarını belirleyen adlar verilebilecektir.”*

Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Maarif Kolejleri bu yasa gereği adını değiştirmek zorunda kalacaktır.

Belgelerden anlaşılıyor ki Kolejlerin adının ne olacağı epeyce tartışılmıştır. Kolej Müdürlerinin Ankara’da yaptığı toplantıda isim konusu gündeme gelmiş, **Eti, Anadolu ve Selçuklu** isimleri üzerinde durulmuştur. Atatürk’ün madencilikle ilgili bankaya verdiği isim olan “Eti” ismi ırkçılığı çağrıştırdığı, Selçuklu ismi de Selçuk Üniversitesi’yle karışır gerekçesiyle kabul görmemiş, geriye kalan Anadolu ismi benimsenmiştir. Bakanlığın 1 Temmuz 1975 yazısıyla isim onaylanmış, 1 Aralık 1975 tarihli 11108 sayılı genelgesiyle de duyurusu yapılmıştır.

Bu okullarımızın tarihindeki önemli bir gelişme de 1977 yılında. Bu yıldan başlayarak 1984’e kadar sürecek olan iki basamaklı merkezi sınav ile öğrenci alınmaya başlayacaktır.

1980 yılına gelindiğinde ise okul sayısı yirmiyeye çıkmıştır.

Yabancı Dilde Öğretim Yapan Orta Dereceli Resmi Okullar (1980’e Kadar)			
Okulun Adı	Eğitim Yaptığı Yabancı Dil	Bulunduğu İl	Eğitim Öğretime Başlama Yılı
Adana Anadolu Lisesi	İngilizce	Adana	1970
Ankara Anadolu Lisesi	İngilizce	Ankara	1971
Antalya Anadolu Lisesi	İngilizce	Antalya	1980
Beyoğlu Anadolu Lisesi	İngilizce	Beyoğlu-İst	1980
Bursa Anadolu Lisesi	İngilizce	Bursa	1970
Diyarbakır Anadolu Lisesi	İngilizce	Diyarbakır	1955
Edirne Anadolu Lisesi	İngilizce	Edirne	1980
Elazığ Anadolu Lisesi	İngilizce	Elazığ	1980
Erzurum Anadolu Lisesi	İngilizce	Erzurum	1973
Eskişehir Anadolu Lisesi	İngilizce	Eskişehir	1955
Galatasaray Lisesi	Fransızca	İstanbul	1868
Gaziantep Anadolu Lisesi	İngilizce	Gaziantep	1976
İçel Anadolu Lisesi	İngilizce	Mardin	1980
İsparta Anadolu Lisesi	İngilizce	İsparta	1980
İst. Anadolu Lisesi	İngilizce	Kadıköy-İst.	1955
İst. Erkek Lisesi	Almanca	Eminönü-İst	1958
İzmir Anadolu Lisesi	İng. - Almanca	Bornova - İzmir	1955
Kocaeli Anadolu Lisesi	İngilizce	Kocaeli	1980
Konya Anadolu Lisesi	İngilizce	Konya	1955
Niğantaşı Anadolu Lisesi	İngilizce	Niğantaşı-İst.	1980
Samsun Anadolu Lisesi	İngilizce	Samsun	1955

24 Ocak Kararları, 12 Eylül ve Eğitim

24 Ocak 1980’de açıklanan istikrar programı, sıradan bir istikrar programı olmanın çok ötesinde özelliklere sahip olmuştur. Genellikle istikrar programları, bir krizin aşılması için 3-4 yıl sürecek bir ekonomik önlemler paketinden oluşurken, açıklanan yeni programla, Türkiye’nin yeni bir ekonomik sürece girmesine neden olunacak, toplumsal ve siyasal sonuçlarıyla kalıcılaşacaktır.

1980 yılına kadar Türkiye’nin izlediği ekonomik politikalarda sanayileşme ve kamu desteğiyle özel birikim elde etmek öncelikli olmuştur.

İkinci Dünya Savaşı sonrasında Batı ülkelerinde gelişen özel girişime dayalı kalkınma, ülkemizde de benimsenmiş olmasına karşın özellikle sanayi alanında kamu girişimciliği terk edilmemiştir. İçeride yerli sanayi üretimini koruma bütün iktidarlar tarafından benimsenmiştir. Bunun doğal sonuçlarından biri, iç tüketimin genişletilmesi için memurların alım gücünün yüksek tutulması olmuştur. Özellikle 1971-1980 arasında emek gelirlerinin alım gücü artmıştır. Türkiye’nin izlediği bu politika, başta Dünya Bankası olmak üzere uluslararası kuruluşlar tarafından sıklıkla eleştirilmiştir.

24 Ocak 1980 İstikrar Programıyla birlikte fiyatların belirlenmesi arz ve talebin sonucunda olacağı, hükümetlerin etkisinin en aza indirgeneceği benimsenmiştir.

Ekonomik büyümenin dış satıma dayalı gerçekleşmesi, kamu kesiminin ekonomideki etkinliğinin küçültülmesi ve sanayileşmenin kamu açısından birincil hedef olmaktan çıkarılması gibi politikalar, bu programla birlikte yaşama geçirilmek istenmiştir.

Programın bireylerin alım gücünün azaltılması, yerli üretimin maliyetinin düşürülerek dış piyasada satılması, faizlerin serbest bırakılması gibi politikaların doğuracağı sonuçların genel oy ilkesine dayalı bir seçimle oluşacak hükümetlerin üstesinden geleceği bir politikayla olamazdı.

Böyle bir program ancak bir askeri darbe ve sonrasında genel oy ilkesinin terk edildiği, parti içi demokrasinin yasal güvencelerinin kaldırıldığı bir yeniden yapılanma ile uygulanabilirdi.

12 Eylül Askeri Darbesi ve sonrasındaki süreç yeni istikrar programının temel esaslarının yürürlükte kaldığı, neoliberalizmin egemen hale geldiği bir dönemi yaşamımıza neden olmuştur.

Türkiye, 24 Ocak Kararlarına kadar ekonomik kalkınmasında her zaman eğitilmiş insan gücüne güvenmiştir. 1980 yılı öncesinde gerçekleştirilen sanayileşme hamlelerinde kendi insan gücümüzün belirleyici olmuş olması, bu kararlılığın bir sonucudur.

24 Ocak kararlarıyla birlikte insan gücüne bakış, tümüyle ekonomideki egemen anlayışa göre biçimlendirilmiştir. Artık insan gücünün değeri, arz ve talep miktarına göre olacaktır. Dolayısıyla arz fazla, talep az ise işgücünün ucuzlamasından daha doğal bir şey olamaz. Yeni dönemde asıl olan sermaye sahiplerinin gücünün arttırılmasıdır. Eğer bu başarılı ise artan sermaye gücü yatırıma dönüşecek, yatırımdaki artış ise istihdamdaki artışı getireceği varsayılmıştır.

Bu yaklaşım, ekonomik yapı içerisinde insan boyutunu göz ardı eden, mekanik; mekanik olduğu kadar vahşi bir içeriğe sahiptir.

Sermaye sahipleri işgücünün verimliliğini talep ederken, işgücüne verimlilik

kazandıran eğitim, sağlık, beslenme ve barınmaya dair sorumluluk almak istememeleri yeni süreçte önemli sorunları da beraberinde getirmiştir.

Sermaye sahipleri devlet tarafından hazır hale getirilmiş, iyi yetişmiş bir işgücünü talep etmektedir. Yeni dönemde ihracatın ve ithalatın yerli olmaktan çıkıp uluslar arası şirket dünyasına eklenmesiyle işgücünde yabancı dil bilgisi önem kazanmıştır. Bu kez sadece toplumun elitlerinin çocuklarının yabancı dil bilmesi yeterli değildir. Asıl sıradan, büyük çoğunluğun çocuklarının dil bilmesi gereklidir. Çünkü aranan özellik, yaygın işgücünde olması gereken özelliklerden biri haline gelmiştir.

Bu yeni durum, Anadolu Liselerinin önemini fazlasıyla arttırmıştır. Aynı zamanda yüksek öğretimde yabancı dilde eğitim yapan ODTÜ, Boğaziçi gibi üniversitelerin en fazla talep edilen üniversiteler olmasının da nedeni olmuştur. Çünkü iş bulmanın, kariyer yapmanın yolunun yabancı dilden geçtiği temel ilkelerden birisi olarak benimsenmiştir. Artık bir dil bir insan, iki dil, iki insan sloganının benimsendiği yıllara girilmiştir.

80'li Yıllar: Anadolu Lisesi Uygulamasının Eğitimi Piyasalaştırma Aracına Dönüşmesi

Anadolu liselerinin gelişim tarihinde 1984 yılının özel bir önemi vardır.

24 Ocak kararlarının mimarı olan Turgut Özal, 12 Eylül Askeri darbesi sonrasında yeniden çok partili hayata geçiş sürecinde kurduğu partiyle hükümet kurma görevini elde etmiştir. Yeni hükümetin en önemli icraatlarından biri Anadolu liselerinin sayısını hızla arttırmak olmuştur.

1980 yılının başlarında toplam 20 Anadolu Lisesi bulunurken 1984 yılında bu sayı 28 olmuştur. 1981

yılında okulların hazırlık sınıflarına alınan öğrenci sayısının arttırıldığı görülmektedir.⁸ 1984-85 öğretim yılı içinde ise 53'e çıkar.⁸ Yaklaşık 30 yılda açılan Anadolu Lisesi kadar bir öğretim yılında açılmıştır. Bu sayısal artış, Milli Eğitim Bakanı Vehbi Dinçerler'in her ile bir Anadolu Lisesi açma kampanyasının bir sonucudur.

1980 yılından önceki yıllarda açılan Anadolu liselerinin nerede ise tamamı kendi binalarında hizmete açılmış iken bu tarihten sonrakiler geçici binalarda açılacak, çoğu kez de genel lise veya diğer liseler ile aynı binayı paylaşacaktır. Ayrıca ilk defa 15 kadar Anadolu Meslek Lisesi de bu öğretim yılında açılmıştır⁹.

Bakanlığın Anadolu Lisesi açma politikası Milliyet Gazetesi'nin 06.08.1985 tarihli sayısında "Müdürü de yok, Mühürü de"⁹ başlığıyla haberleştirilmiştir. Haberde yer alan bilgilere göre, bu okullar için bütçeden bir ödenek ayrılmadığı, okulların bina ihtiyacının "kendi okulunu kendin yap" kampanyasıyla karşılanacağı belirtilmektedir.

Elbette sorun sadece bu okullar için bina, fiziki donanım yetersizliği değildir. Aynı zamanda İngilizce dersleri ile yabancı dilde okutulması gereken dersleri verecek öğretmenler de bulunamamaktadır. Çünkü yüksek öğretimde bu okullar için özel öğretmen yetiştirme programı uygulayan bölümler açılmamıştır. 1985 yılında 66 Anadolu lisesinin sadece 11 inde öğretmen sıkıntısı bulunmamaktadır. Buna karşılık 55'inde 89 yabancı dil öğretmeni, 92 yabancı dilde okutulacak dersler için öğretmen açığı bulunmaktadır.¹⁰

⁸ Bekir Özgen, *Türkiye'de Anadolu Liseleri*, Bornova Belediyesi Yayınları, 1994, İzmir, 177-178

⁹ Milliyet Gazetesi 06..08.1985

¹⁰ Milliyet Gazetesi 17.08.1985 (

Anadolu liselerine artan talep, bu okullara öğrenci seçimi için yapılan sınavlar, yükseköğretime paralel biçimde dersane sektörünün hızla gelişimini beraberinde getirmiştir.

12 Eylül döneminde yasaklanmış olan dershaneler 1984 yılında tekrar açılmaya başlanmıştır. Velilerin çocuklarını bu liselere kaydettirmek için dersane kapılarını çalması eğitimin piyasalaştırılmasında en önemli adımlardan biri olmuştur. Kuşkusuz sadece dershaneler değil, dershanelerle birlikte sınava hazırlık yayınları da eğitim harcamaları arasında önemli bir yer tutmaktadır.

Okul sayısı arttıkça nitelikli eğitim veren okula yönelme de ayrı bir sorun olmuştur. Öğrencilerin merkezi sınavla alınmaları, onları ailelerinden uzaklaştırmaktadır. Ancak öğrenciler okullar arası nakil yöntemiyle ya yerleşim yerlerine ya da daha nitelikli olduğunu düşündükleri okula kayıtlarının alınması için başvuru yapmaktadır.

Sorun kimi zaman öylesi boyutlara ulaşmıştır ki 12 Eylül döneminin Milli Eğitim Bakanı Hasan Sağlam ile veliler arasındaki tartışmaya kadar varmıştır.¹¹ İstanbul’da Anadolu liselerini ziyaret eden Bakan Sağlam, Kadıköy Anadolu Lisesine 426 öğrencinin nakil talebiyle başvurduğunu belirtmektedir. Ayrıca bu liseler için ortaya çıkan talebin ancak %3,2 ikisinin karşılanabildiğini söylemektedir.

1986 yılında bu okullara başvuran öğrenci sayısı 134 bindir. Bunlardan ancak 7956’sı kayıt yaptırabilmiştir.

1988’e gelindiğinde başvuran öğrenci sayısı 190 bine ulaşırken, ancak 11 bin 628 öğrenci kayıt yaptırabilmiştir.

80’li yıllarda bu okullara yönelik
11 Milliyet Gazetesi 14.10 1983

talebin artmasında iki temel faktör bulunuyor. Birincisi yabancı dil öğrenme. İkincisi ise yüksek öğretim sınavına en iyi biçimde hazırlanmadır. Sonraki yıllarda buna bilgisayar teknolojisi de eklenecektir.

1988 rakamlarına göre Anadolu liselerine hazırlık için o günün rakamıyla 30 milyar para harcanmaktadır. 1986 yılında kişi başına eğitim harcaması(36 Dolar) 25 bin liradır. Bu rakamla Türkiye 29. sıradadır. Listenin başında 977 dolarla Kanada bulunmaktadır. ABD 869 dolar ile ise dördüncü sıradadır. Dünya Ekonomik Forumunun raporuna göre Türkiye’de işsiz 3 kişiden 2 si gençtir¹².

Yukarıda özet olarak anlattığımız yeni ekonominin istihdamda yabancı dili temel ölçüt olarak alması, yabancı dili sadece ortaöğretimde değil, yüksek öğretimde de önemli hale getiren nedenlerin başında gelmektedir.

Bir Anadolu Lisesi öğrencisi, eğer fen alanında öğrenimini sürdürüyorsa 2144, edebiyat alanında okuyorsa 2208 saat yabancı dil dersi almaktadır. Buna karşılık genel lisenin fen alanında okuyan bir öğrenci 672, edebiyat bölümünde ise 726 saat yabancı dil dersi almaktadır.¹²

Bu okullardaki öğrencilerin iyi bir yabancı dil eğitimi aldıklarını söylemek güçtür. Özellikle yüksek öğretime giriş sınavında yabancı dil puanının aranmaması, bu liselerde okuyan öğrencilerin lise eğitimlerinin son yıllarında yabancı dilden daha çok diğer derslerde yoğunlaştıkları görülür. Bu durum, İngilizce lisans eğitimi yapan okulların muafiyet sınavlarında açıkça görülür. Örneğin 1989 yılında Boğaziçi Üniversitesinde yapılan sınava giren 89 Kadıköy Anadolu Lisesi çıkışlı öğrenciden 35’, Nişantaşı Anadolu Lisesi çıkışlı 21 öğrenciden 7 si bu sınavda

12 Bekir Özgen Türkiye’de Anadolu Liseleri, 1994, İzmir, s.95

başarılı olamamıştır. □ Bu iki okulun en donanımlı Anadolu liseleri olduğu düşünülürse, diğerlerinde yabancı dil eğitiminin düzeyi kendiliğinden ortaya çıkmaktadır.

Daralan kamu istihdamı karşısında özel sektörde iyi bir iş bulmanın yolu dil bilmenin yanında iyi bir lisans eğitimi gerektirmektedir. Bunun yolu ise üniversite sınavını kazanmaktan geçmektedir. Anadolu liseleri üniversiteye en çok öğrenci gönderen ortaöğretim kurumlarının başında gelmektedir. Öyle ki başarı çoğu okullarda %90 oranını geçmektedir.

Ancak bazı liselerde ise bu oran %50'nin altındadır. Bu da şunu göstermektedir, okullar arasında zamanla önemli farklılıklar oluşmuştur. Bu farklılıklar, özel statüdeki Anadolu Liselerinin, (daha çok kolej olarak adlandırılmaktalar) sınavlarının ayrı yapılması talebini beraberinde getirmiştir. 1988 yılında kamu okulları ile özel okulların sınavının ayrıldığını görmekteyiz.

Bu başarının uygulanan programdan çok, öğrenci profili, öğrencilerin ekonomik durumları, aldıkları destek eğitimi ve okulların fiziki donanımından kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Her şeyden önce sınavla öğrenci alınıyor olması bu okullardaki öğrencilerin daha başarılı öğrencilerden oluşmasına neden olmaktadır. Yapılan araştırmalar göstermiştir ki bu okulları tercih eden öğrencilerin ailelerinin gelir durumu çoğunlukla orta ve üst gelir grubundandır.

Dönemin Başbakanın Özal'ın emri ile 1989 yılında Anadolu liselerinin paralı olması çalışması başlatılmıştır.

Neoliberalizmin eğitimin pahalı ve kamuya fazladan maliyet getirdiği tezi

tam anlamıyla bu uygulama öncesinde dile getirilmeye başlanmıştır¹³. Milliyet Gazetesi'nin 30.01.1989 tarihli sayısında yer alan habere göre Başbakan, sadece Anadolu Liselerinin değil tüm eğitimin, özellikle de yüksek öğretimin paralı olması gerektiğini savunmaktadır.

Piyasalaşmanın Göstergeleri

Anadolu liselerinin varlık nedeninin yabancı dil eğitimi olduğunu söylemiştik. Büyümekte ve küresel sermayeye eklenmekte olan ekonomide, istihdamda aranan koşulların başında yabancı dil bilgisinin gelmesi bu okullara yönelimi arttırmış idi. Artan yönelim, yeni okulların açılması talebini doğurmuş ve 1980-1990 arasında bütün illerde bu okullardan açılmıştır. 1990-2000 arasında illerin yanında ilçelere açıldığı gibi anadolu statüsündeki meslek liselerinin sayılarının arttırıldığını görüyoruz.

Yabancı dil öğrenme talebi o kadar yükselmişti ki, bu talebin baskısı 1992-93 öğretim yılında (bunu salt ingilizce olarak anlamak gerek) genel liselerin bünyesinde “süper lise” denilen yeni bir uygulamanın başlamasına neden olmuştur.

Doğal olarak bu okullar da talebi tam olarak karşılayamadığından, okullara paralel biçimde özel dil kurslarının, dershanelerinin sayılarının hızla arttığını görmekteyiz.

Merkezi üniversite sınavı, matematik ve fen derslerini öne çıkarırken, ekonomideki yeni istihdam alanları da yabancı dil derslerini ve bilgisayar bilmeyi öne çıkarmıştır.

13 Anadolu liselerinin paralı hale getirilmesi 1994 yılında dönemin Milli Eğitim Bakanı Köksal Toptan tarafından yeniden gündeme getirilecektir. Bakan Toptan, velilerden 100 bin lira isteyeceklerini, toplanan bu paranın velilerin kendi çocuklarına harcanacağından itiraz edilmeyeceğini belirtmektedir. Milliyet Gazetesi 15.04.1994

Bu durum, eğitim özel sektöründe matematik/fen, yabancı dil ve bilgisayar kurslarının piyasasını büyüttü. 90'lı yıllarda velilerin okullara yönelik talebinin bu üç alana yoğunlaştığını görmekteyiz. Kesin olan şudur ki 90'lı yıllarda klasik lise eğitimi büyük bir dönüşüme uğrayarak, piyasa merkezli ekonomik ve toplumsal değişimin doğurduğu talepleri karşılamayı amaçlamıştır.

Giderek eğitim yönetiminde kullanılan dilin de benzer biçimde dönüştüğünü görmekteyiz. Toplam kalite, vizyon, misyon, okul geliştirme, performans vb piyasa merkezli şirket dili, eğitim yönetiminde egemen hale gelmiştir. Özellikle Anadolu liselerinin yönetiminde görev alan öğretmenlere bu kavramları içeren hizmet içi eğitim kursları düzenlenmiştir.

Doksanlı Yıllardan Günümüze

24 Ocak Kararları ekonomide hızlı bir büyümeyi yaratırken yanında enflasyon, kriz ve daha da derinleşen gelir dağılımı adaletsizliğini getirdi. Kentlerdeki ekonomik atılımlar, kırsal nüfusun dalga dalga kent merkezlerine taşınmasına neden oldu. Buna, terör olayları nedeniyle zorunlu yer değiştirmelerde eklendiğinde, eğitime erişim esaslı sorunlardan biri haline geldi. Pansiyonlu ve yatılı okullardaki, taşınmalı eğitimdeki artışın temel nedeni sosyal yapıdaki bu dönüşümdür. Yatırımların, işgücünün istihdam alanlarının plansızlığı, iç göçün yönetilemezliğini de beraberinde getirirken, merkezi hizmetlerin planlanması da kendiliğinden problem haline gelmeye başlamıştır.

Yaşanan toplumsal dönüşüm, eğitime erişim talebinin arttırırken, ekonomideki değişimin yanına sosyal değişime paralel eğitim taleplerini¹⁴ de arttırmaya başlamıştır.

Anadolu liseleri büyük ölçüde ekonomideki

¹⁴ Özellikle, din eğitimi ile anadil eğitimi alanında yaşanan tartışmaları bu gelişimin örnekleri olarak gösterebiliriz.

değişimin etkisinde kalırken, talepteki büyüme, yeni arayışları da beraberinde getirdi. 1990 yılında Anadolu liselerinde fen derslerinin yabancı dilde okutacak öğretmen bulunamaması adı Anadolu olan ama eğitimi genel lise olan fiili liseler yarattı. Milli Eğitim Bakanlığı, bu okullara olan talebin özünün yabancı dil olduğu gerçeğinden hareketle, “yabancı dil takviyeli lise”¹⁵ modeline geçilmesinin daha yararlı olacağını savunmaya başladı. Bu yeni okullarda, fen dersleri yabancı dilde okutulmayacağından yabancı dilde eğitim, genel lise bünyesinde şube düzeyinde açılacak olmasından dolayı öğretmen ve yer sorunu olmayacaktı.

1992-1993 öğretim yılında yabancı dil ağırlıklı lise uygulaması başlatıldı. Öğrenciler ve halk arasında “süper lise” adı verilen bu uygulama, Anadolu lisesi talebinin genel lise içinde karşılanması esasına dayanmaktaydı. Bu okulların açılmasında diğer bir gerekçe ise genel liselerdeki yabancı dil eğitiminin düzeyini yükseltmek olmuştur. İlk olarak 19 ilde 28 şubede başlatılan uygulamaya 5120 öğrenci katıldı. Bir sonraki öğretim yılında şube sayısı 123'e çıktı.¹⁶

Anadolu ve yabancı dil ağırlıklı lise uygulamasıyla birlikte dersane ve özel ders sektörünü de içine alan daha kapsamlı bir sınava hazırlama sektörü oluşmuştur.

Bu yeni sektörün gözde mesleklerinden biri psikolojik danışmanlık ve sınav rehberliği oldu. Hangi okulun hangi puanla öğrenci aldığından, sınav stresiyle baş etmeye kadar uzanan yeni bir alan oluşmuş oldu. Bu yeni alan, okullarda, dersanelerde, gazetelerde ve tv'lerde kolaylıkla yer bulabildi. Anadolu liseleri sınavlarına hazırlanmanın geliştirdiği Pazar, medya alanında kendisini deneme sınavları, bilgi yarışmaları ve özel olarak hazırlanmış sınav dergileri promosyonlarıyla gösterdi. Medya organlarının sınav pazarına dahil olmasında kuşkusuz en önemli etken, yeni bir reklam pazarının oluşmasıdır. Kolejlerin, dersanelerin, sınav

¹⁵ Milliyet Gazetesi 20.07.1990

¹⁶ Nevzat Ayaz, *Yaptıklarımız/Yapacaklarımız*(30.11.1991-30.1.1994), s.19, MEB Yayınları, 1994, Ankara

yayınlarının, özel ders ilanlarının reklamları küçümsemez boyuta ulaşmıştı.

Gelişen pazarın boyutlarını anlamak açısından 1990 yılındaki özel ders ücretlerinin 50 ile 100 bin lira arasında değiştiğini hatırlatalım. Bu tarihte yaklaşık 200 bin öğrenci sınava hazırlanmakta idi. Bu öğrencilerin yarısının 50 bin liradan özel ders aldığını varsayalım, pazarın boyutu, kendiliğinden ortaya çıkacaktır. Aynı yıl dershanelerde ders ücreti saati 4 bin liradan başlamakta idi.¹⁷

Ortaöğretimin devlet okullarında her ne kadar ücretsiz olduğu yasal olarak güvence altına alınmış olsa da, okulların kayıt dönemlerinde velilerden büyük paralar istediği bir gerçektir. Özellikle 1985 yılından itibaren sistemli bir uygulamaya dönüşen bu gerçeklik, Anadolu liselerinde çok yaygın biçimde uygulanmıştır.

Anadolu ve yabancı dil ağırlıklı liselerde yaşanan yabancı dil öğretmeni açığı bazı okullarda geçici de olsa yabancı dil dersinin özelleştirilmesi gibi bir uygulamayı da beraberinde getirmiştir. Elbette yapılanlara özelleştirilme denilmiyordu. Daha yumuşatılmış biçimiyle yapılanın adı, özel sektörden hizmet satın alma idi. 1993 yılında İstanbul, Ankara ve İzmir’de bulunan 4 Anadolu Lisesi ve 8 yabancı dil ağırlıklı lise, İngilizce derslerini Özel Engels Fast Dershanesine devretmiştir. Adı geçen özel dershane, bu hizmeti 40 öğretmenle yerine getirmekte idi¹⁸.

Ortaöğretimde yükselen yabancı dil öğrenme talebinin okullardaki eğitim tarafından karşılanamadığı, doğrudan bakanlık

¹⁷ Milliyet Gazetesi 12.10.1990

¹⁸ Milliyet Gazetesi 3.11.1993 Dershanenin sahibi Nazif Ülgen’in iş adamı olarak başarısının Linguafonun kitap, kaset ve kurslarını pazarlamaktan geldiğini belirtmek gerekiyor. Bu özelliğiyle Anadolu liselerinin açmış olduğu pazarın zenginleştirdiği kişilerden olması önemlidir. 1994 yılında English Fast Dershanesinin verdiği ilanlarda bir yıllık İngilizce hazırlığın fiyatı 39,5 milyondur. Ayda 3,5 milyon taksitle başvuruların kabul edileceği belirtilmektedir. 08.09.1994 tarihli Milliyet Gazetesindeki bu ilan piyasalaşmanın nasıl hızlı ve etkili biçimde geliştiğini göstermektedir.

birimlerinin yaptığı araştırmalarla da ortaya konmakta idi. 1994 yılında Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesinin yaptırdığı bir çalışmada hazırlık+ortaokulla birlikte yedi yılda öğrencilerin ancak %17 si istenilen düzeyde yabancı dil öğrenebilmekte olduğu ortaya konmuştur.¹⁹ On binlerce velinin özel dershanelere, özel kurslara aktardığı milyarlarca liralık paraya rağmen başarının bu oranda kalması bu okulların, kuruluş amacıyla uygun gelişme göstermediğini bir kez daha ortaya koymakta idi.

Prof. Dr. Meral Alpay ve arkadaşlarının 1995 yılında yayınladıkları araştırma da bulgulara ulaşmıştır. “**Anadolu Liselerinde Kültürel Sorunlar**”²⁰ başlığıyla yayınladıkları çalışma bu okulların durumunu akademik düzeyde ortaya koymaktadır.

Bu çalışmaya göre;

-Öğrencilerin %70 dershane desteği almaktadır.

-Öğrencilerin dörtte üçü yabancı dili gündelik yaşamı içinde kullanmamaktadır.

-Öğrencilerin 33,1’nin baba mesleği serbest meslek. %26 memur, %12.4 sanayici, iş adamı.

İstanbul’da 11 Anadolu Lisesinde hazırlık sınıfı öğrencileri üzerinde yapılan adı geçen araştırmanın sonuçları, tüm Anadolu liseleri için genelleştirilemez ama var olan tablo için bize yeterli ipuçları vermektedir.

Buna göre öğrenciler, eğitimlerini sürdürürken de destek eğitimi almakta ve bunun için para harcamaktadır. Yabancı dil öğrenmek için bu okullara gelmiş olan öğrenciler, öğrendikleri İngilizceyi yalnızca okul içinde hatta derste kullanmak durumundadır. Velilerin meslek durumlarına bakıldığında orta ve yüksek gelirli aile çocuklarının bu okullarda okuduğu açıkça görülmektedir.

¹⁹ Milliyet Gazetesi 08.10.1994

²⁰ Meral Alpay, vd, *Anadolu Liselerinde Kültürel Sorunlar*, Mavi Bulut Yayınları, İstanbul, 1995

Buna rağmen aynı yıl açılan Anadolu Lisesi sayısı 386'ya ulaşırken, kontenjan sayısı da 30 bin 390'na yükselmiştir. Buna karşılık bu okullara girmek isteyen, bunun için sınavlara başvuran öğrenci sayısı ise 260 bin civarındadır. Bir yıl sonra (1995) başvuru yapması beklenen öğrenci sayısı 300 bine yaklaşırken kontenjan sayısı da 35 binin üzerine çıkmıştır. Dershane ve diğer harcamalarla, özel sektör alanında eğitim piyasası "50 trilyona"²¹ ulaşmıştır.

1996 yılında Milli Eğitim Bakanlığının yayınladığı merkezi sınav istatistikleri, okullar arasındaki farklılıkları tam olarak ortaya koymaktadır. Velilerin onca harcama yapmalarına rağmen çocuklarını istediği okula kayıt yaptıramadığı ortaya çıkmaktadır. Taban puanları en yüksek ile en çok tercih edilen okullar ile puanı düşük, en az tercih edilen okullar sıralaması okulların nitelik ve nicelik olarak nasıl bir birinden farklı olduğunu göstermektedir. Taban puanı en yüksek okullar arasında donanım ve yabancı dil eğitimi bakımından yeterli bulunan (ki bunların çoğu eski maarif kolejleridir) liselerden bazıları şunlardır; İstanbul lisesi, Galatasaray lisesi, Beşiktaş Anadolu lisesi, Ankara Atatürk Anadolu Lisesi, İzmir Bornova Anadolu Lisesi vd.

Okul sayısı artmış olmasına karşın talebin istenilen düzeyde karşılanamadığı açıktır. Doksanların ortasında ulaşılan rakamlar gösteriyor ki talebin ancak %10'nu karşılanabilir hale gelmiştir.

DYP-RP iktidarının Milli Eğitim Bakanlığı görevini yürüten ve eski YÖK başkanlarından **Prof. Dr. Mehmet Sağlam**, Anadolu liseleri ile diğer liselerdeki yabancı dilde eğitimi kaldırmak için girişimlerde bulunur.

Bu duruma, başta yabancı dil pazarının sahipleri ile bu pazarın oluşmasına büyük emek harcamış olan orta ve üst sınıfa ait yurttaşlar büyük tepki gösterirler. Örneğin Özel Koç Lisesinde öğrencisi bulunan bir veli görüşlerini basına şöyle aktaracaktır: "Yabancı dille, Türkçe ve Türklük ölmez. Bizim çocuğumuz Anadolu

21 Abbas Güçlü, "Çeşit Çeşit Lise" Milliyet Gazetesi, 25.05.1996

Lisesini kazanmasına karşın yabancı dili daha iyi öğrenmesi için özel okula verdik. Yılda 600 milyon lira harcıyoruz. Devletin olanağı yoksa sadece Anadolu Liselerinden kaldırsın." ²²

Aynı haberde tanınmış gazete yazarlarının verdiği demeçler ise ülkemizde yabancı dil eğitimine nasıl bakıldığına iyi birer örnektir.

"Güngör Mengi(Sabah)-Milli Eğitim Bakanı Sağlam, pamuk Prenses zehirli elmayı sunan cadiya benziyor. ..Siyasetçiler tarafından karartılan ülke ufkunu, bu okullarda okuyan gençlerin saçtığı ışık aydınlatıyor. Türkiye'yi seven insanlar bu suikasta karşı koymalıdır.

Doğan Hızlan(Hürriyet)- Bu değişiklik öğrencilerimizi uluslar arası yarıştan alı koyacaktır. Hiçbir ülke bizim kadar yabancı dile muhtaç değil, çünkü kendi dilimizde her alanda yararlanacağımız kaynak eserler sınırlı.

Tarık Devrim (Hürriyet)- Amaç Türkiye'nin bir parçası olmaya çalıştığı Batı Uygarlığından genç kuşakları uzaklaştırmaktır..."²³

Talebin arzdan yüksek olduğu yerde, kuralların bir yere kadar anlamlı olacağı söylenebilir.

Yabancı dil bilmenin iş bulma ile ilişkilendirilerek dil öğrenme talebinin çoğaltılması buna karşılık, talebi karşılayacak okulların yetersizliği, velilerin başka yollar aramasına da doğal olarak neden olmuştur. Bunların başında o yıllarda nakil yöntemi geliyordu²⁴. Ayrıca sınav sorularının çalınması gibi bugünlerde KPSS de yaşananlara benzer durumlar da yaşanmıştır. Mahkeme kararlarıyla sınav iptali de buna dahildir.

Bu gelişmeler eğitimde fırsat eşitliğini ortadan kaldırmakla kalmıyor, yeni bir ahlakın toplumda yaygınlık kazanmasına da neden oluyordu. Bu yeni ahlaka göre, ortada bir hedef var ise o hedefe ulaşmada herkes için geçerli bir ölçüt olamazdı.

22 Milliyet Gazetesi 14.02.1997

23 Milliyet Gazetesi 14.02.1997

24 Anadolu liselerine il dışından gelen öğrenciler ve öğretmen çocukları nakil yaptırabilmekteydi.

Böylesine yüksek bir talebin politik rekabetin konusu olmaması beklenemezdi.

1984 yılından itibaren iyice politize olan bu okulların açılması olayı, öğrenci yerleştirmeye kadar uzanmakta geç kalmadı. Örneğin 1991 genel seçimleri öncesinde Anadolu liseleri için ek kontenjanların verilmesi başlı başına politik bir karar olmuştur. 33 ildeki Anadolu lisesinde açılan ek hazırlık sınıfları, bunun göstergelerinden sadece biri olmuştur.[□]

Anadolu liseleri, diğer lise türlerine göre veli harcamalarının daha fazla olduğu okullar olmuştur.

Parasız eğitime rağmen her eğitim kademesinde kayıt dönemlerinde velilerden yüksek miktarda bağış adı altında para toplanmaktadır. Anadolu liselerinde veli desteği diğer liselere oranla çok daha fazla olmaktadır. Bu durum, devlet okullarında eğitimin paralı olduğu anlamına gelmektedir. Velilerin destekleri, doğrudan bağışın yanında okul koruma, mezun, spor kulübü dernekleri ve vakıf kurma yoluyla gerçekleşmiştir.

Zaman zaman toplanan paraların nasıl harcılandığı ise başlı başına sorun olmuştur. Örneğin 1996 yılında Bahçelievler Anadolu Lisesi Koruma Derneği ile Bahçelievler Anadolu Eğitim Vakfı arasında yaşanan para kavgası bunlardan sadece biridir.[□]

1997 yılında sekiz yıllık eğitime geçilmesiyle birlikte liselere bağlı ortaokullar ilköğretim içinde yer aldı. Bu değişim, liselere giriş sınavı adı altında yeni bir merkezi sınavın uygulamasını da beraberinde getirdi.

Sınavın merkezi hale gelmesiyle birlikte, sınav birincileri başta olmak üzere başarılı öğrenciler üzerinden kapsamlı reklam kampanyaları yürütüldüğünü görüyoruz. Anadolu liselerinin başarılı öğrencileri, dershanelere yüksek ücretlerle transfer olabildiği gibi benzer biçimde özel okullara da transfer olabilmektedirler.

1999 yılında üniversiteye giriş sınavında ağırlıklı

orta öğretim başarı puanı uygulaması bu liselere olan ilgide kısmi bir azaltma yapsa da genel olarak genel liselerden daha nitelikli eğitim verildiği düşüncesiyle geçmişte var olan talep yüksekliği aynen devam etmiştir.

Talepteki yükseklik, velinin daha fazla para harcaması anlamına gelmektedir.

Liselere giriş sınavının merkezi olmasıyla birlikte adaylar önce sınav kılavuzuna para ödemek zorunda kalırlar. 1998 yılında 600 bin sınav kılavuzu basıldı ve 200 bin liradan öğrencilere satıldı. Sınava başvuran sayısı 500 bin olacağı varsayılırsa velilerden toplanan para 775 milyar olacaktır. Aynı yıl sınava başvuru ücreti 1 milyon 350 bin lira olarak açıklandı. Kılavuz ve sınav ücreti birlikte düşünüldüğünde bu miktar 6 trilyona kadar ulaşmaktadır. Aynı yıl dersane ve özel kurslar 70 trilyonluk bir kapasiteye ulaşmıştır.²⁵

Buna üniversiteye giriş sınavı eklendiğinde eğitimin merkezi sınavlar aracılığıyla tümüyle piyasalaştırıldığı söylenebilir. Kamu eğitiminin piyasalaştırılması, dersane ve kurslardan oluşan paralel bir eğitim alanı yaratmıştır. Bu ikili yapıda, eğitimi özel kuruluşların, geçerli belgeyi kamu okullarının verdiği düşünülmektedir.

Anadolu liselerinin eğitimi piyasalaştırma ayaklarından biri de yabancı dil kitaplarıdır. 2004-2005 yılına kadar bu kitaplar yurt dışından ithal edilerek karşılandı. 2003 yılında yabancı dil ağırlıklı süper liseler ve fen liseleriyle birlikte kitaplarının maliyeti 500 milyonu bulmuştur.[□] Çok sayıda şirket Türkiye'ye İngilizce ders kitabı satmak için örgütlenmiştir. Hatta bazı şirketlerin nakliye giderlerini azaltmak için Yunanistan'da matbaa kurma yoluna dahi gittiği görülmüştür. Bunun özellikle tercih edildiğine dair güçlü emareler vardır. Örneğin 2003 yılı öncesinde Talim Terbiye Kuruluna onay için gönderilmiş ve komisyonlardan olumlu sonuç almış yerli bir girişimcinin İngilizce ders kitaplarına ısrarla onay verilmemiştir.²⁶

²⁵ *Milliyet Gazetesi* 2.3.1998

²⁶ Bu yerli girişimci Özgün Şirketler Grubu bünyesinde yayıncılık yapan Hitit Basım Yayın Tic. Ltd. Şti.dir (http://tr.ozgun.com/hitit_urun.php)

Anadolu liselerinin gelişiminde bir başka önemli tarih 2005 yılı olmuştur.

7.5.2005 tarihli bakanlık kararı²⁷ ile halk arasında süper lise olarak bilinen yabancı dil ağırlıklı liseler, Anadolu lisesi adıyla birleştirilmiştir. Bu tarihten başlayarak lise türlerinin azaltılması adı altında genel liselerin de Anadolu lisesine dönüştürülmesi benimsenmiştir. Bakanlığın yayınladığı 06.05.2010 tarihli genelgeyle bütün liselerin 2012-2013 öğretim yılına kadar Anadolu lisesine, bu dönüşüme uygun olmayanların ise meslek lisesine dönüştürülmesi benimsenmiştir.

2007 yılında OKS adıyla tek aşamalı olarak yapılan sınav Seviye Belirleme Sınavı adıyla 3 aşamalı olarak yapılmaya başlanmıştır. Sınavın üç aşamalı olmasının dersanelere gidişi azaltacağı iddia edilmiş olmasına karşın tersine öğrenciler dersanelere daha da bağımlı hale getirilmiştir. Bu yılın Nisan ayında ise SBS'nin tek aşamalı olarak yapılacağını Milli Eğitim Bakanı Nimet Çubukçu, 23 Nisan Milli Egemenlik ve Çocuk Bayramında açıklamıştır. Daha sonradan bu açıklama resmi karara dönüştürülmüştür.

Ortaöğretimdeki merkezi sınavlar, Milli Eğitim Bakanlığının önemli gelir kalemlerinden birini oluşturmaktadır. Özellikle Anadolu liselerine giriş için yapılan sınav ile Açık lise sınavları, bu gelirden en önemli paya sahiptir. □

Bir Yanılısma Olarak Anadolu Lisesi Uygulaması

Buraya kadar yaptığımız değerlendirmelerden de anlaşılacağı üzere Anadolu liseleri Türkiye'de ortaöğretimin piyasalaştırılmasının en başarılı uygulaması olmuştur. Bu okullarla birlikte, eğitimde fırsat eşitliği ortadan kaldırıldığı gibi yurttaşlar tarafından eşitsizlik olağan sayılır hale gelmiştir. Eğitim, bir temel hak olarak algılanmaz hale gelmiştir. Velilerin eğitim harcamaları olabildiğince artmıştır. Doğal olarak velilerin gelir kaynakları arasındaki farklılık çocuklarının nitelikli eğitim alıp almayacağını da belirler hale gelmiştir.

27 Birleştirme kararı için http://ogm.meb.gov.tr/gos_duyurumu.asp?alno=5

Bizim açımızdan Anadolu liseleri, eğitim hedefleri açısından acı bir yanılgıdan ibarettir. Çünkü var oluş gerekçesine daha kuruluşundan itibaren uygun bir gelişim seyrine sahip olmamıştır.

Anadolu liselerinin eğitim sistemi içinde neden sorun olduğunu birkaç açıdan şöyle özetleyebiliriz:

I-Hukuki Açıdan

1. Bugün az sayıdaki bazı okulların dışında Anadolu Lisesi programı ile Genel lise, Anadolu Meslek lisesi ile Meslek lisesi programı arasında fark bulunmadığından Milli Eğitim Kanunun 29.Maddesinin aradığı şartlar ihlal edilmiştir. Dolayısıyla program farklılığı olmadan bir okul, bir başka okul türüne dönüştürülemez. Okullar programlarına göre isim alırlar. Bizim sistemimiz içinde sadece sınavla öğrenci almak veya öğretmenini sınavla seçmiş olmaktan dolayı bir okul türü yoktur.

2. Anayasamıza göre devlet, eğitimde herkese imkân ve fırsat eşitliği sağlamak zorundadır. Anadolu statülü okullar için standart şartlar geliştirip uygulanırken bunun genel liselere uygulanmaması, devletin asli görevini yapmaması anlamına gelmektedir. Örneğin bu liselerde sınıflar 30 kişiyle sınırlandırılırken Genel liseler için böyle bir pozitif ayırım yoktur.

3. Genel liseler Anadolu programına dönüştürülmesine rağmen daha önceden bu programa geçirilmiş okullar arasındaki nitelik ve donanım farkı ortadan kaldırılmamaktadır. Her hangi bir okul anadolu programı adını aldığı anda Galatasaray Lisesi olamamaktadır. Dolayısıyla okullar arasındaki eşitsizlik devam etmektedir. Okulların farklı puanlarla öğrenci alması da bu gerçeği göstermektedir. Bu ise adı konulmamış bir başka eleme biçimi olmaktadır. Sonuç olarak Anadolu programı adı altında da nitelikli okul niteliksiz okul ayrımı devlet eliyle sürdürülmektedir.

4. Anadolu Liseleri Yönetmeliği bu okulların amacını "Yabancı dili, dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmeleri izleyebilecek düzeyde öğrenmelerini sağlamaktır." biçiminde

belirlemiştir. Bugün Anadolu liselerinden mezun olan hiçbir öğrencinin yabancı dili bu düzeyde kullanıp kullanmadığına dair bir ölçme ve değerlendirme yapılmamaktadır. Üniversiteyi kazanan Anadolu Lisesi mezunu çok sayıda öğrenci ODTÜ, Boğaziçi gibi yabancı dilde eğitim-öğretim yapan üniversitelerimizde hazırlık sınıfı okumaktadır. Dolayısıyla hukuki olarak genel liselerden veya meslek lisesinden farklılaştırılan Anadolu Lisesi programı gerçekte uygulanmamaktadır. Hukukun gereğinin yapılmayıp, yapılmıyormuş gibi gösterilmesi açıkça hukuk ihlalidir.

B-Pedagojik Açından

1. Öğrencilerin standart sınavlarla ve rekabet ortamında ayrıştırılması onların kişiliklerinde derin yaralar açmaktadır. Başarı beklentisinin yarattığı stres ergenliğe yeni girmiş, hızlı bedensel değişim yaşayan çocukları olumsuz etkilemektedir.
2. Merkezi sınavla öğrenci alma, öğrencinin en sorunlu çağında ailesinden uzakta kalmasına yol açmaktadır.
3. Anadolu programının özü yabancı dil eğitimine dayanmaktadır. Yabancı dil eğitimi, o dilin tam olarak kullanılması o toplumun kültürüyle yakından ilgilidir. Bunun okullarımızda verilmediği bilinmektedir. Zaten bu özelliklere sahip öğretmen de yetiştirilmemektedir. Dışarıdan getirilen öğretmenler için ise belirgin standart yoktur.
4. Öğrenci haklı olarak yabancı dil öğrenmeye odaklandığından kendi ana dilini kullanmada gerilemektedir. Kendi anadilini kullanmakta başarısız yâda yetersiz olan öğrencinin yabancı dili kullanımı da sorunlu olacaktır.
5. Başarılı öğrencilerin tek bir okul türünde, başarısız sayılanların ise başka bir okul türünde toplanması başarılı ve başarısız öğrencilerin bir arada olumlu sonuçlar doğurabilecek olan etkileşimlerini ortadan kaldırmaktadır.
6. Öğrencilerin çok hızlı değiştiği bir yaş

diliminde olmaları nedeni ile başarıları da değişkenlik göstermektedir. Örneğin daha önce anadolu programı için yapılan sınavı kazanamayan birçok öğrenci, genel lise eğitimi sonrasında ÖSS de yüksek başarılar elde etmiştir. Hala genel lise programından çok sayıda öğrencinin lisans programları kazanmaları, Anadolu Lisesi programına öğrenci seçme yönteminin ne kadar yanlış olduğunu göstermektedir.

7. Anadolu programı uygulanan okulların iyi, diğerlerinin iyi olmadığı üzerine kurulu ayrım öğrencilerin birbirlerine bakışını olumsuz etkilemektedir. Özellikle de aynı bina veya yerleşke içinde eğitim veriliyorsa.

8. Anadolu Lisesi programlarına sınavla öğretmen seçmek öğretmenin niteliğini ölçmemektedir. Sadece o sınavdaki başarısını ölçmektedir. Dolayısıyla bu okullardaki öğretmenlerimiz daha başarılı ve nitelikli denilerek öğrenciler kandırılmakta, öğretmenler arasında da onarılamayacak yaralar açılmakta, olumsuz ilişkilerin gelişimine neden olunmaktadır.

C-Eğitim Politikaları Açısından

1. Anayasamızın 5. Maddesine göre devletin amacı "...kişinin temel hak ve hürriyetlerini, sosyal hukuk devleti ve adalet ilkeleriyle bağdaşmayacak surette sınırlayan siyasal, ekonomik ve sosyal engelleri kaldırmaya, insanın maddî ve manevî varlığının gelişmesi için gerekli şartları hazırlamaya çalışmaktır." Okullar arasında nitelik ve nicelik ayrımı oluşturmak bunu çeşitli hukuki düzenlemelerle kalıcı hale getirmek, eğitim hakkının kullanılmasında devletin asli amacının terk edildiğini göstermektedir.

2. Milli Eğitim Temel Kanunu eğitim sistemimizde yöneltmeyi esas almaktadır. Bu durum yine aynı kanunun "Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır." şartıyla çalışmaktadır. Çünkü herkes aynı imkânlarla yönlendirmeye esas kabul edilen sınavlara hazırlanamamaktadır. Dershane olgusu bu acı

gerçeği yüzümüze vurmaktadır. Ayrıca bölgeler ve iller, ilçeler arasındaki ekonomik ve toplumsal eşitsizlikler “imkân eşitliğinin” kullanımını sakatlamaktadır. Anayasamızın 5. Maddesi gereği devlet sadece imkânı hazırlamakla değil, onu kullandıracak imkânı sağlamakla da sorumludur.

3. Anadolu Lisesi programının yabancı dil öğrenimini temel amaç kabul etmesi Türkiye’nin küresel ekonomik politikalara işgücü yetiştirmeyi üstlenmiş olmasını ifade etmektedir.

4. Anadolu programlarına öğrenci yöneliminin esası buradan mezun olduğunda istihdam olanağı fazla olan meslekler ve sektörler için eğitim alma şansının artmasıdır. Sorunların arkasında eğitim ve istihdamın planlanamamış olması yatmaktadır. İstihdamı, toplumsal değişimi yönetemeyenlerin eğitimi de yönetemeyeceği gerçeği bir kez daha karşımıza çıkmaktadır.

5. Ortaöğretimde program çeşitliği ile sözel, sayısal, Türkçe-Matematik gibi alan farklılıkları arasındaki ayrım çok net değildir. Anadolu liselerinin de böylesi bir alan ayrımına giderek yüksek öğretime öğrenci hazırlaması genel ve Anadolu lise programları arasındaki farkı ortadan kaldıran bir başka kanıttır.

6. Meslek liselerinde Anadolu programı uygulamak, (yabancı dilde ders işlemek) bu okulların ara elaman yetiştirme amacıyla uyumlu değildir.

Sonuç olarak bu uygulamanın bizim eğitim gerçeğimize, sorunlarımızın çözümüne bir katkısı olmayacağı söylenebilir. Olmadığı nitelikli eğitim talebinin giderek artmasından belli olmaktadır. Bugün hiç kimse adı Anadolu ile başlayan okullarımızda nitelikli eğitim verildiğini iddia edememektedir.

Bu okulları güncel kılan, birincisi sağlanan özel imkanlar, ikincisi ise yabancı dil ile daha iyi iş bulunabileceği, istihdam yaratılabileceği algısıdır. Yatırımların dolayısıyla yerli üretimin azaldığı bir ülkede bunun inandırıcılığı yoktur. Türkiye’nin işgücünün istihdamdaki eğitime göre dağılımı incelendiğinde eğitim düzeyi yükseldikçe işsizlik oranının arttığı bir gerçektir. Bugün ODTÜ ve Boğaziçi mezunlarının iş bulmakta zorlandığı bir

ülkede lise bilgisiyle, lisede öğrenilen yetersiz yabancı dille iş bulunabileceğini düşünmek, düşündürmek gençlerimize karşı sorumluluk değil sorumsuzluktur. Bu nedenle, Anadolu lisesi uygulaması asıl amacı eğitimi tümüyle piyasalaştırmak olan bir eğitim politikasının ürünüdür.

Halkevlerinde sanat eğitimi ve etkinlikleri (1932-1950)

Dr. H. Serhan Sarıkaya



İnsanın yeryüzünde varoluşundan bu yana olagelen sanatın her toplumda farklı içerik ve biçimlerde ortaya çıktığını görürüz. Bu durum sanat denilen olgunun varlık nedeni olduğu kültürel yapıya bağlı olarak biçimlenip geliştiğini de göstermektedir. Toplumun duygu ve düşüncülerinin ifade aracı olan sanat, bu boyutu ile toplumu biçimlendirme ve dönüştürme gücüne de sahiptir. Toplamların oluşturduğu etik, estetik ve kültürel değerleri geleceğe taşıyan en etkin yerel ve evrensel bir anlatım dili olan sanat, aynı zamanda insanın insan olma serüveninin en gerçekçi öyküsüdür. Sanat denilen olguya bütüncül bakış, sanat eseri ve sanatçı gibi tekil kavramların yanı sıra ve etkilendiği ve etkide bulunduğu toplumsallığın irdelenmesini de gerekli kılmaktadır. Bu bütüncül bakış çerçevesinde sanatı, toplumların düşünsel ve duygusal yaşantılarını eleştirel ve estetik süzgeçlerden geçirerek bireysel ve kollektif üretimler yolu ile dile getirmesi olarak da tanımlayabiliriz.

Sanat, üretim- eleştirel süzgeç- yeniden üretim sarmalı içinde yaratıcı, yenilikçi

yapısı ile toplumların yaşadığı evrim ve devrimlerin kışkırtıcısı, hazırlayıcısı, sanığı ve tanığı olmuştur. Sanat toplumların eğitimlerine, benliklerine kavuşmalarına ve özgürleşmelerine de katkıda bulunmaktadır. Bu yönüyle sanat toplumlar için estetik değerlerin ifadesinin yanı sıra bir güçlü bir eğitim işlevi görmekte, sanat alanı ise etkin bir toplumsal/bireysel eğitim alanı olmaktadır.

Sanata ve sanat eğitimi olgusuna halk eğitimi boyutuyla yaklaşıldığında ülkemizde sanat etkinliklerinin toplum yaşamına yeterince yansımadığını, farklı ülkelerle kıyaslandığında var olan sanat etkinliklerinin nitelik, yaygınlık ve süreklilik açısından oldukça yetersiz olduğu görülmektedir. Töre cinayetleri, sıkça karşılaştığımız şiddete, zora dayalı çözüm arayışları, demokratik olmayan tutum ve davranışlar gibi bir çok sosyal olgu, sanatın ve sanat etkinliklerinin alternatif çözümler sunan yapısından yararlanmayı gerekli kılmaktadır. Sokakta ve okulda artan şiddet, gerek yaygın gerekse örgün eğitimde sanattan daha fazla yararlanılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Çağdaş ve güncel sorunları kavramak ve çözüm üretebilmek kimi durumlarda geçmiş deneyimleri değerlendirmeyi ondan yararlanmayı gerekli kılmaktadır. Kurtuluş

**Kültür Sanat ve Göç Etkinlikleri Derneği YK Başkanı*

Savaşı sonrası başlayan Cumhuriyet tarihimizin başlangıç yıllarının **“toplumu cehaletten kurtarma tarihi”** olarak adlandırmak çok abartılı bir tanımlama olmayacaktır. Okuması yazması olmayan, padişah ve aşiretlerin kulluğuna, hacı hocanın buyruklarına alışmış yoksul bir toplumun bürokrat bir iktidar elinde cemaat kültüründen cemiyet kültürüne evriltilme çabasına tanık oluruz. Yönetimin çağdaşlaşmak, uygarlaşmak, batılılaşmak düsturu içinde yapılandırdığı **“Halkevleri”** ilk kuruluş döneminde (1932-1950), verimliliği, sürekliliği ve etkileri açısından değerlendirilmesi gereken, toplumun kitlesel boyutta yaşadığı önemli bir yaygın sanat eğitimi ve etkinlikleri yürüten kültür kurumudur. Bu kurumsal yapıda sanat çalışmalarının önemli bir yeri bulunmaktadır. 1930’lu yıllarda yeni rejimin ayakta kalmasının demokratik, laik cumhuriyetin temel ilkelerinin topluma benimsetilmesine bağlı olduğu görülmüştür. Tiyatrosu, resimi, müziği, edebiyatı ile ulusal değerlerin ön planda olduğu bir kültürel yapılanma ve yeni bir toplum inşasına geçilmiştir. Tüm toplum tek bir parti ve onun ilkeleri etrafında bir araya getirilmiştir. Bu projenin yaygın eğitim boyutunu Halkevleri oluşturmuştur. Bu baskın merkezi uygulama ile ülkede var olan diğer kültür dernekleri kapatılmış ve Halkevlerine bağlanmıştır. 1932’de kurulan Halkevleri ile **halk ile aydınları kaynaştırarak** yaratıcı bir kültür hareketi uyandırıp geliştirmenin hedeflendiği, **sınıflar arası dayanışmanın** öngörülmektedir. Dönemin başbakanı İnönü tarafından halkevlerinden beklenenler şöyle dile getirilmektedir:

“Halkevlerinde güzel sanatlar için muhabbete memleketin en derin alakasını

uyandırmayı ve güzel sanatlar için muhabbeti milletin içinde her tabakaya, her vesile ile yayıp öğretmeyi maksatlarımızın başında sayıyoruz... Halkevleri Cumhuriyet Halk Fıkrası’nın kendi prensiplerinin ne olduğunu ve bu prensiplerin memlekette nasıl tatbik edildiğini her gün halkımıza söylemek için de başlı başına bir merkezdir...”¹

Merkezi bir dernek yapılanma şeması içinde illerde ve ilçelerde kurulan şubeler aracılığı ile yürütülen Halkevlerindeki etkinlik alanları; Dil ve Edebiyat, Güzel Sanatlar, Temsil, Spor, Sosyal Yardım, Halk Dershaneleri ve Kursları, Kütüphane ve Yayın, Köycülük, Tarih ve Müze olmak üzere dokuz kola ayrılarak bu kollara katılacak gönüllülerin kendi uzmanlık, yetenek ve istemlerine uygun bir çalışma alanı bulmaları tasarlanmıştır. Bunlardan “Dil ve Edebiyat”, “Güzel Sanatlar” ile “Temsil” kollarının amaçları sanat eğitimi hedefleyen yapısıyla zengin bir içerik oluşturmaktadır.

Dil ve Yazın kolu: Bu kol ile halkın genel bilgisinin artması, cumhuriyet ilkelerinin kökleşmesi için, yurt sevgisinin, yurttaşlık ödevleri duygusunun yükselmesine yarayacak konuşmalar, konferanslar, törenler hazırlanması hedeflenmiştir. Bu kolun ödevleri dil devriminin gelişmesi için dil ile ilgili araştırmalar yapmak, edebi zevkin yayılmasına çalışmak, bunun için güzel yazı yazma ve güzel söz söyleme yarışmaları düzenlemek, büyük Türk ozan ve yazarlarını tanıtmak, tarihsel ve ulusal günleri kutlama amacıyla törenler düzenlemek ve Halkevlerinin çıkaracağı

1 “İsmet Paşa Hazretlerinin Nutku”, Atatürk ve Halkevleri, s.43

2 Age, s.183

dergilerin yönetmek olarak belirlenmiştir. **Temsil Kolu:** Bu kol Halkevlerinin en önemli ve işlevsel kollarından biri olmuştur. Halkevlerinin temel amacı halkın sanat yolu ile eğitimi olduğundan, temsil koluna bunun en verimli araçlarından biri olarak bakılmıştır. Tiyatro, resim, müzik, edebiyat gibi etkinlikler aracılığı ile sanat sevgisi ve zevkini kökleştirmeye çalışılmış ve temsiller yolu ile Cumhuriyetin etik ve vatandaşlık değerleri topluma aktarılmaya çalışılmıştır. Temsillere kitleye ulaşmanın onları etkilemenin en önemli araçlarından biri olarak bakılmıştır. Bu kol amacına ulaşmak için yetenekli gençlerin bir araya toplandığı temsilleri hazırlamış ve gençlerin güzel söz söylemelerini ve güzel konuşmaları için çalışmalarında bulunmuştur. Tiyatro sanatçısı olma yeteneği gösterenleri korumak, töresel, eğitsel, ulusal oyunlarla halkı cumhuriyet ilke ve devrimleri yönünde eğitmeye çalışmak, kukla ve karagöz gibi halk sanatlarından, sinemadan yararlanarak halka öğretici ve eğlendirici filmler göstermek bu kolun çalışmaları kapsamında yer almıştır. ²

Güzel Sanatlar Kolu: Bu kolun amaçları; Güzel Sanatlara halkın sevgisini araştırmak, güzel sanatların ülkede gelişmesine çalışmak, müzik, resim, heykelticilik, mimarlık, süsleyici sanatlar alanlarında çalışanları bir araya toplamak, genç yetenekleri korumak, onların gelişmelerine, yetişmelerine çalışmak, Halkevlerinde yapılacak törenlerin müzik ve oyunlardan oluşan izlencelerini hazırlamak, halk için müzik geceleri düzenlemek, müzisyenleri bir araya toplayarak aralarında müzik konuşmaları(atölye çalışması, konferans, beyin fırtınası) yaptırmak, özel ve genel dinletiler hazırlamak, batı müziğinin ve

3 Age, s. 179

4 Age, s. 177

batı müzik uygulayımının kökleşmesine çalışmak, Türk halk müziği değerlerinin toplanmasına ve batı uygulayımına göre Türk müziğinin yaratılmasına, gelişmesine çalışmak, ulusal oyunları özendirmek, koro, orkestra bando kurulmasına ve bunların iyi bir biçimde çalışmasına yardım etmek, resim ve heykel taşılığı yaymak için resim ve heykel sergileri hazırlamak, resim ve heykel kursları açmak, bu alanda yetişen yetenekleri korumak, onlara yardım etmek, giderek güzel sanatlar arasında yer almaya başlayan fotoğrafçılığı özendirmek, iyi ve sanatsal fotoğraf çekme uygulayımını yaymak için kurslar, sergiler, yarışmalar açmak biçiminde belirtilmektedir. ³

Dil ve Yazın, Temsil ve Güzel Sanatlar kollarında belirtilen amaçlarla Dönemin Halkevlerinin sanata ve sanat eğitime yaklaşımı da ortaya çıkarmaktadır. Bu yaklaşım beş noktada toplanabilir:

- a) Toplumu sanatsal etkinlikler yolu ile Cumhuriyet rejimine bağlı kültürel bir yapıda eğitmek.
- b) Toplumsal sınıfları sanatsal etkinlikler yolu ile kaynaştırmak.
- c) Toplumun estetik beğeni düzeyini sanatsal etkinlikler yolu ile yükseltmek.
- d) Toplumdaki genç yetenekleri değerlendirerek sanatçı insanlar yetiştirmek. (DT'nin ilk kadrolu sanatçıları Halkevleri'nde yetişen, farkedilen yetenekli gençlerden oluşmuştur.)
- e) Yerel ve ulusal sanatları, sanatçıları ve eserleri korumak, sanatçıları yeni eserler vermeye teşvik etmek, evrensel çalışmalara özendirmek.

Bu anlayış çerçevesinde 1932 ile 1940 yılları arasında Halkevleri'nin etkinlikte bulunduğu

on yıl içinde 23750 konferans, 12350 temsil, 9050 konser, 7850 film gösterisi ve 970 sergi açılmıştır. Halkevleri şubelerinin yayın organları da önemli bir kültürel etkinlik çalışması olarak göze çarpmaktadır. “Ülkü” gazetesi Halkevleri’nin genel yayın organı olarak çalışmaların, gelişmelerin, bilgilerin aktarıldığı bilimsel yazı ve makalelere yer verilen etkin bir yayın organı durumundadır.

Atatürk’ün gecelerine, çalışmalarına katıldığı ve gelişmelerini titizlikle izlediği, sahnelenecek temsillerin içeriği ve sunumuna ilişkin ayrıntılarına kadar müdahil olduğu Halkevlerinde **gençlerin ilgilenmesini istediği konular** maddeler halinde belirtilmektedir.³

1. Dil derlemeleri
2. Folklor Araştırmaları
3. Köyü tanımak
4. Adet ve gelenekleri derlemek
5. Etnolojik eşyalar toplamak
6. Tarih ve Arkeoloji araştırmaları yapmak
7. Halk oyunlarını diriltmek
8. Halk şairlerini kıymetlendirmek
9. Geziler Tertip etmek
10. Konferanslar vermek
11. Yazar olmak
12. Güzel konuşma sanatını öğrenmek
13. Spor yapmak
14. Temsiller vermek
15. Halkı halkevlerine çekmek

ÖRNEK ALINAN BAZI ÖRGÜTLER

Dönemin halk eğitimcisi, sosyolog, Nusret Kemal, “Halk Terbiyesi” başlığı altında yayınlanan yazı dizisinde Meksika’da 1932’de sayısı 7000’i bulan köylere ve ülkenin her yanına dağılmış “Casa Del 5 Kadri Kaplan, “Halkevleri”, Atatürk ve Halkevleri s.131

Pueblo” (halkın evi) denilen bir örgütten söz etmektedir. Bu kurumlarda köylüye günlük yaşamından, üretkenliğinden koparmadan modern yaşamın ve sağlık kurallarının uygulamalı eğitim olarak verildiği, yine bu kurumlarda tiyatrunun eğitsel ve eğlence amaçlı olarak yaygınlaştırılmış olduğu belirtilmektedir.⁴

Ülkü dergisinde yayınlanan “Garp Memleketleri’nde Halk Terbiyesi” adlı bir başka yazıda da çeşitli Avrupa ülkelerinde ve Amerika’da halk eğitimi çalışmaları, bu çalışmaların devlet ile olan ilişkileri, devletin para ve organizasyon olarak bunlara katkıları, amaçları neler yapıldığı, Lehistan, Romanya, Bulgaristan, Sovyetler Birliği, Çekoslavakya, Almanya, İngiltere, İsveç, Danimarka, Avusturya, Belçika, gibi ülkeler örneklenerek anlatılmaktadır. Halk eğitiminde araç olarak film, radyo, afiş ve resimler kullanıldığından söz edilmektedir.⁵ “İtalya’da Halk ve Gençlik Teşkilatı” adlı yazısında, Selim Sırrı, Bolşevik ve İtalyan Faşist yönetiminin ve örgütlerinin karşılaştırmasını yaparak, İtalyan Balilla ve Piccole’leri hakkında bilgiler aktarmaktadır. Bu örgütlerin ulusal niteliğine, çocuklara verilen askeri eğitime ve kız çocukları için hastabakıcılık, biçki dikiş gibi düzenlenen kurs çalışmalarından söz etmektedir. Ayrıca “Boş vakit teşkilatı” adlı örgüt’de “Depo-Lavaro’nun (işten sonra), beden terbiyesi, musiki terbiyesi, bahçıvanlık, çiçekçilik, sebzeçilik işleri ve tiyatro alanında etkinlik gösterdiği belirtilmektedir. Bu örgütün, sadece Milano’da 1926’da çocuk üyelerinin sayısının 826.000’i bulduğu bilgisi verilmektedir.[□]

Çeçen, “Atatürkçülük ve Halkevleri” adlı

4 Age. s. 19

5 Age. s. 23

yazısında halkevlerinin kurumsal yapıda ilk uygulandığı yerin Sovyetler Birliği olduğunu, Atatürk'ün farklı ülkelerde var olan uygulamalardan yola çıkarak böyle bir çalışmaya giriştiğini belirtmektedir. Halkevleri kurulurken diğer ülke örneklerinden yararlanılsa da ülke ve toplum gereksinimleri doğrultusunda düzenlemeler yapılarak özgün bir yapı oluşturulduğunu belirtmektedir.”⁶

Baltacıoğlu, Halkevi'nin yalnız öğretici, belleten müesseseler değil, yaşatan muhitler olduğundan, Bunların halk için yaşama evleri olduğunu belirtmektedir. Baltacıoğlu halkevlerinin “Ne Olmadığı” sorusuna yanıt aradığı yazısında; halkevlerinin bir üniversite olmadığını, müdavimleri, üyeleri ve organizasyonları ile, böyle bir niteliğe sahip olmadığını belirtmektedir. Halkevleri bir örgün eğitim kurumu da değildir. Şehir tiyatrosu, Şehir Konservatuvarı gibi profesyonellerin çalışacağı bir yer olarak da tasarlanmamıştır. Baltacıoğlu'na göre, Halkevlerini gece dershaneleri, mesleki tekamül okulları, dispanser, çocuk bakımevleri, haline getirmek de yanlıştır. **Halkevleri okuldan sonra kültür adamlarının halkla birleştiği ve kaynaştığı bir yer, Halkevleri her şeyden önce kültürü yaşama yerleri, amacı öğretmekten öte yaşatmak olan kurumlardır.**

“...Sözün kısası, halkevleri Türk kültür aşısının vurulduğu yer olmalıdır. Halkevlerinin ilk mühim vazifesi gerilikle savaşımdır. Ahlakda, sanatta, muşeretde, musikide, tiyatrodan, mimaride gerilikle savaşmak, Halkevleri bütün bu orta zaman yahut XIX. Asır artıklarıyla karşılaşmalı ve 6 Anıl Çeşen, Atatürkçülük ve Halkevleri, Atatürk ve Halkevleri, s.233

onları gençlik havasından atmalıdır. Bunun için iki şey gereklidir. Önce milli kültür şuurunu, sonra da bu milli kültürü yaymak. Halkevi milli edebiyatın evi olmalıdır. Halkevi milli musikinin evi olmalıdır. Halkevi milli resmin ve tezini(süsleme) sanatın evi olmalıdır. Halkevi milli yaşayışın evi olmalıdır. Bütün bu milli kültür tadları halkevinde tatılmalıdır. Bütün milli kültür hevesleri oradan yayılmalıdır. Halkevleri en milli, en orjinal, en ideal yaşayış yeri olmalıdır.”⁷

HALKEVLERİNİN YAPISAL İŞLEYİŞİ

Halkevlerinin kapıları CHP'ne üye olsun ya da olmasın herkese açıktır. Ancak Halkevlerinin yönetim kurulları ile şube yönetim komitelerine üye olabilmek için CHP'ye üye olma şartı aranmaktadır. Halkevlerinin açılma, kurulma ve kontrol işleri CHP yönetim kurullarının sorumluluğu altındadır. Ankara Halkevi'nin başkanı parti genel yönetim kurulunca seçilmektedir. Ankara Halkevi raporlarını doğrudan doğruya parti genel sekreter ile yazışarak göndermektedir. Yine bu Halkevi'nin ve genel olarak merkezi bir yapılanma içinde oluşturulan Halkevlerinin bütçesi parti genel yönetim kurulu tarafından onaylanmaktadır.

Halkevi üyeleri eğitim ve zevklerine göre çalışacakları dokuz koldan birinden beğendikleri bir kola yazılabilmekte ve yazıldıkları şubede komite üyesi seçilebildikleri gibi oy da kullanabilmektedir. Bu kol dışında her üye başka iki şubede daha yardımcı üye olarak çalışma hakkına sahip olmakta ancak son şubede oy verme ve seçilme hakkı bulunmamaktadır. Şubeler çalışma, şekil ve tarzlarını ve komite üyeleri arasındaki işbölümüne ilişkin iç 7 Age, s.30-33

tüzüklerini kendileri yapmaktadır. Ancak bu iç tüzüklerin işlevsellik kazanabilmesi için halkevlerinin yönetim kurullarının onayı gerekli görülmüştür.

Bir bölgede halkevi kurulmadan önce dokuz çalışma kolunun etkin olmasını sağlayacak unsurlar ve bunların çalışmasına elverişli ortam, para ve diğer maddi araçlar aranmaktaydı. Bütün kolların birden kurulmasına yetecek çalışma unsurları bulunmazsa en az üç kol çalışmasının sağlanması koşuluyla halkevleri açılabilirdi. Öteki kolların ise olanak bulundukça tamamlanması bekleniyordu. İl ve ilçelerdeki Halkevleri binaları CHP yönetim kurullarınca bulunuyor, döşeniyor ve düzenleniyordu. Halkevlerinin bütçeleri bağlı oldukları parti yönetim kurullarının gerekli miktarı saptayarak sağladığı bütçe ile yönetiliyordu. Halkevi başkanları saptanan bütçelerin birer örneğini CHP genel sekreterliğine göndermekteydi. Binalar kollar için yeterli genişlikte olmazsa bazı kolların başka bir binada çalışma olanağı da bulunuyordu. Halkevi salonları parti ilkelerine aykırı olmamak kaydıyla bütün ulusal derneklerin toplanmaları için açık tutulmuştu.

Halkevleri örgütlenmesinde cumhuriyetçi anlayışı ve uygulamaları küçük yerleşim yerlerine ulaştırmak ve benimsetebilme düşüncesiyle “**halkodaları**” adı verilen küçük birimlere de yer verilmişti. Halkevleri tüzüğünde belirtildiği şekliyle bir yerde halkevi açılabilmesi için en az üç kolun bulunması şartı getirilse de köylerde böyle bir olanak bulunmadığı için yerel olanaklara ve koşullara uygun bir ek birime gereksinim duyulmuş, bu çerçevede İlk kez 1940 yılında 141 halkodası açılmıştır. Halkodalarının

açılması için halkevlerinde olduğu gibi kol şartı aranmamış ancak bu odaların çalışma alanlarına halkevlerinde görülen bütün işler girmiştir. En az 50 üye şartını tamamlayan her köyde bir halkodası açılmıştır. Bunun yanında üye adedini çoğaltan ve bir halkevi açılabilmesi için gerekli koşulları yerine getiren her halkodası da bir halkevi haline getirilmiştir. Birçok halkevinin önce halkodası olarak kurulduğu ve büyüyerek halkevi haline geldiği belirtilmektedir.

Halkodalarını, odaya kayıtlı üyelerin seçtikleri 3-7 kişilik bir idare heyeti yönetmiş, seçimler iki yılda bir yenilenmiştir. Halkodaları üyelerinin 10-15 kişilik gruplara ayrılarak halkodasında kendilerine düşen görevleri ortaklaşa çalışmayla başarmaları ve her üyenin halkodasının ödevleriyle ilgilenmesi de esas tutulmuştur.⁸



HALKEVLERİNDE SANAT EĞİTİMİ

Salihoğlu, Halkevlerinin ister adından, İster Atatürk'ün onları ne amaçla kurduğundan yola çıkılsın döner dolaşır ulusal sanata, dolayısıyla da ulusal ülkü ekseninde bilinçlenmeye varıldığını belirtmektedir. Halkevlerinde sanatın ulusal değerlerle birlikte algılandığını batı sanatının, sineması, tiyatrosu ve müziğiyle evrensel olarak 8 Uluğ İğdemir, *Halkevi ve Halkodaları*. “*Atatürk ve Halkevleri*”,s 129

kabul edildiğini vurgularken Türk müziği, resmi, edebiyatının ise işlenmesi gereken bir noktada bulunduğu belirtmektedir. Ünlü şairlerimizden Ceyhun Atuf Kansu, Halkevleri ile ilgili düşüncelerini şöyle açıklamaktadır:

“ Halkevleri ’nde bir kapı geniş halk bilgisi çalışmalarına, araştırmalarına, bir başka kapı ise gündelik yaşamın çağdaş gereklerine, çağdaş uygulamalara açılır. Davul zurna ve bağlama ile batılı keman yan yana yaşar. Ama “ut” yok olur. Halkevleri ’nin bir odasından halk türkülleri taşarken, bir yan odadan Mozart ’ın sesi duyulur; ama hiçbir odadan gazel duyulmaz, (türkü halktır, mozart evrensel uygarlığın uzantısıdır, gazel ise osmanlıdır)”⁹

Kaya, 1937 yılında halkevlerinin kuruluş amaçlarını açıklayan yazısında halkevlerinde ulaşılmak istenen kitlenin bugünkü nesil (örgün eğitim kurumlarından yararlanamayan büyük çoğunluk) olduğunu vurgularken acil olarak yapılması gereken şeyin vatandaşları bir araya toplayarak düşünceleri karşılaştırmak ve kendilerini yeni düşünce akımlarından, keşiflerinden, haberdar etmek, onların sanatta, güzel sanatlarda bilgi ve zevkini artırmak ve göremediklerini göstermek olduğunu belirtmektedir.[□]

Halkevlerinde halkın güzel sanatlara dönük bilgi ve görgüsünün yani estetik beğeni düzeyinin artırılması ve göremediklerinin gösterilmesi düşüncesi halkevlerindeki sanatın nitelik boyutları konusunda da ipuçları vermektedir. “Ülkü” dergisinde dile getirilen yazılarda “**ulusal sanat**” davasının “**ulusal düşünüş**” çerçevesinde ele

9 (X)C. A. Kansu, “Kemalizm’in Halk Okulları, Atatürk ve Halkevleri, s. 182

alınması gerektiği söyleniyor. Bunun yolu ve yöntemi ise **ulusal yaşamı her işin ve her düşüncenin çıkışı ve kaynağı yapmak** olarak belirtilmektedir. Bunun ise ancak halkın yaşamına girmek, ondaki maddi ve manevi değerleri birbirinden ayırmadan ele almak ve toplu yaşayışın nabzını tutmakla mümkün olduğu açıklanmaktadır.[□] Behçet Kemal Çağlar sanat ile halk ilişkisini işlediği yazısında; “**Türk sanatının kaynakları, Türk tarihinin derinliklerinde ve Türk halkının ruhundadır.**” diyerek yazısının devamında bu sanata ulaşma yolunda eleştiriler getiriyor.

Ziya Gökalp ’ten Mehmet Emin ’den hatta Akif Paşa ’dan hatta Nedim ’den beri duyulan bu ihtiyaç, bir sıtma nöbeti gibi, zaman zaman şairleri yoklamaktadır. Fakat hiç biri bunun hakiki manasını kavramış, hayati ehemmiyetini anlamış gözükmemektedir. Köyden bahsederken “yeşil zümrüt şen” sıfatlarını kullanmak, kadından bahsederken “Firdevs, Süheyla, Lamia..” yerine ayşe, fatma, zeynep adlarını koymak, erkekten bahsederse onu çoban, zeybek, onbaşı olarak almak, milli sanat yapmak için kafi geliyor ve hatta bir miyar sayılıyor... Şair, aşırma kültürlerden aldığı acemi bir maharetle kötü bir Venüs kanacası çiziyor ve yanına Türkmen güğümü koyuyor veböylelikle bizim ayşemizi ve zeynebimimizi yazdığını sanıyor... Doğacak ve yaşayacak sanat, güzel sanat. Gönüllü sanat, Türk tarihine ve Türk halkına dayanan sanat.”¹⁰

Kemalizmin amaçladığı kültür politikası içindeki sanatın, eski dönemin halktan kopuk sanat çizgisi ya da batının birebir taklidi ya da düzenlenmesinden oluşmadığı görülmektedir. **Sanat ulusal yapımızla** 10 Behçet Kemal, “Gönüllü Sanat, “Ülkü, Cilt 4, 23 Eyl, 1935 s.337

ve karakterimizle uyumlu olmalıdır.

Atatürk'e göre Şark müziği bizanstan gelmedir. Bizim gerçek şarkılarımız ise ancak Anadolu halkından dinlenilebilecektir: *"...Bugün dinletilmeye yeltenilen musiki yüz ağartacak değerde olmaktan uzaktır. Bunu açıkca bilmeliyiz. Ulusai, ince duyguları, düşünceleri anlatan, yüksek deyişleri, söyleyişleri toplamak onları bir an önce gün ışığına çıkarmak..."*¹¹

Kemalist aydın ve sanatçıların yeni dönem sanatının ne olması gerektiği konusunda sık sık yazı ve tartışmalarının yayınlandığı Ülkü dergisinde Opera konusuna da değinilmektedir. Halil Bedi' Opera'nın da bir halk eğitimi aracı olduğunu belirtmektedir:

*"Opera, bizim memleketimizde, bizim memleketimiz halkına, garp musikisinin ne olduğunu, garp musiki tekniğinin ifade kudretini açık bir surette anlatmak hususunda çok terbiyevi bir rol oynayacaktır. Halk onda musikinin drama nasıl tercüman olduğunu, orkestranın vakaya nasıl refakat ettiğini, çok yakından görecektir ve duyacaktır. O bizim halk ki, musiki namına yalnız gazel ve şarkı zevkini taşımakta ve hakiki ciddi hiç bir sanat terbiyesi almamaktadır."*¹²

Kansu, Halkevlerinde sanatın ve sanat eğitimi anlayışının nasıl biçimlenmiş olduğu konusunda oldukça önemli bilgiler vermektedir:

"Benim gençliğim Halkevlerinin havasında yoğruldu. İlk basılı yazılarımdan biri Sinop Halkevi dergisi olan "Dranas" ta çıktı. Bir çok dergiyi okur, yazı yazma ateşi

11 Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, Cilt 2 s.16-17.

12 Halil Bedi, "Halk Terbiyesi ve operalar" a.g.e., cilt 3, s.45

ile tutuşurdum. İlk yazılarımdan birini "Dranas" dergisine yolladım. Orada yayınlandığını görünce günlerce mutluluktan uçayazdım. Sonra Halkevleri'nin ana dergisi "Ülkü" 'de Şiirlerim, yazılarımda çıktı. Hakevleri benim şiir ve yazı yaşantımın okulu oldular. Üniversite yıllarında, İstanbul Eminönü Halkevinde çalıştım. Dil Tarih ve Edebiyet koluna üye idim. Bu Halkevinin çok zengin bir kitaplığı vardı. Ondan yararlandım. "Folklor ve Edebiyat", "İstanbul Masalları", "Türk Halk Kitapları" Eminönü Halkevinin yayınladığı ve yoluma ışık tutmuş olan kitaplardandır. Kırşehir İlinde Şemsi Yatsıman'ın yanık bağlamasını dimledim. Ahi Evran'dan gelme halk geleneğini Kırşehir Halkevinde toplanan terzi, berber, kunduracı halk çocuklarının davranışlarında yaşadım. Afyon Halkevinde o güzelim Afyon türkülerini yerli seslerden, yerli sazlardan öğrendim. "Taşpınar" diye güzel bir dergi çıkardı Afyon'da. Orada bir çok şiirler yayınladım. Anadolu'nun Atatürkçü kültür kervanına bir Türkmen sevinciyle katıldım. İlk halk konuşmalarından birini de Afyon Halkevinde yaptım... En güzel günlerim ve gecelerim bir üniversite genci olarak Kadıköy Halkevinde geçti. Kitaplığında, konserlerinde, resim sergilerinde sanat ve bilgi besinlerimi aldım. Bu Halkevi'nin gönüllülerden oluşma bir yaylı sazlar orkestrası vardı. Atatürk Devriminin müzik doğrultusu çok sesli müzikti. Onu da Halkevlerinin çatısı altında dinledik. Kulaklarımdan beynime çok sesli müziğin yaratıcı ırmağı aktı. Ankara Halkevi, bir 19 Şubat günü bana, halkoyunlarının eşsiz saklancasını getirdi. Erzurum'dan Balıkesir'e, Çorum'dan Gaziantep'e, Türk halk türküsünün, Türkmen yaşama tapınısının oyuna vurmuş ateşini

damarlarımda duydum. Tiyatro, resim, halk bilgisi çalışmaları... Hepimizin eğitiminde, dünya görüşümüzün oluşmasında, halka bakışımızda bu okullar devrimci işlevler gördüler. Aşağı yukarı bizim kuşağın gerçek üniversitesi, bu Anadolu bu Anadolu halk üniversiteleri, Halkevleri oldular. □

Ferit Celal Güven'in "Halkevlerinin Kuruluş Nedeni" adlı yazısında, Mustafa Kemal ile ilgili bir anısını dile getirmektedir: "... Bir gece; Halkevinde Gaziantep günü var. Geldiler, bir sandalye isteyerek halkın arasına oturdular. O halka yakın, halktan olmayı severdi. Bir ara rahmetli Kılıç Ali, elinde iki telli bir cura olan yaşlı bir ozanı Atatürk'e tanıttı. Gaziantep'in ünlü bir ozanymış. Adam Ata'nın önüne bağdaş kurup pes bir sesle çalıp söylemeye başladı. Atatürk bunu yarıda kestirerek;

"-Arkadaşlar! Bu küçük sazın örneklerini atalarımız Hititlerin anıtlarında, ucundaki püskülüne değin görürüz. Bu bir ocak başı müziğidir, toplumun değil. Bize böyle uyutucu değil, çok sesli, coşturucu, sevinç kaynağı olacak müzik gerek. Bu sesleri sanatçılarımız ellerine alacaklar, ulusal senfoniler, operalar yapacaklar. Biz ancak bu küçük sazla atalar andaçı olarak kıvanç duyabiliriz. Uğraşmamalı bu gibi fosilleşmiş, yozlaşmış şeylerle" demişlerdir.¹³

Halkevlerinin yürüttüğü sistemli kültür ve sanat etkinlikleri ile ilgili bir Enver Behnan Şapolyo tarafından coşkulu sözlerle dile getirilmektedir:

"... Halkevleri salonları dolup taşıyordu. Temsillerimize her zaman Atatürk geliyordu. Bütün temsiller milli hayatımızı gösteriyordu. Akın Piyesi, Mavi Yıldırım, Önder, Çoban piyesleri halka gösteriliyordu...

13 Ferit Celal Ergüven, "Halkevlerinin Kuruluş Nedeni, Atatürk ve Halkevleri", s.61

Halkı her zaman yabancı kültürlerin propagandalarından koruyorduk. Atatürk'ün Ankara'ya geliş törenini hazırlamıştık. Anakara'yı yerinden oynatmıştık. Atatürk bugünden çok memnun olmuştu. Gericiliğe karşı yapılan mitingleri hep biz hazırlar, biz konuşurduk. Hele halkoyunlarını Halkevlerine sokmamız halkı bize bağladı. Halkevleri kelime derleme seferberliğimiz Ata'yı çok memnun etmişti. Geçlerden hatipler, artistler yetiştirdi. Devlet tiyatrolarının ilk artistleri Halkevlerinden idi."¹⁴

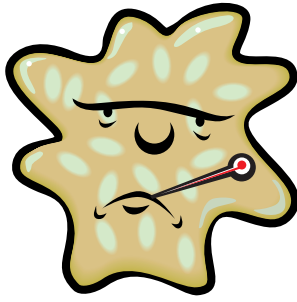
Devlet tiyatrolarının ilk kadrosunu oluşturan halkevlerinin toplumda tabu olan kadın oyuncunun sahneye çıkamama engelini aştığına da tanık olmaktayız. Prof. Langel'in bu konuda yazdıklarını okuyalım;

"Sanat artık tabu değildir; o islamiyetin kötü ellerde viran olduğu devirde idi. Yağlı boya resim yapımı güzel sanatlar akademisinin önderliği ile hızlandı. Peçeli kadınların dünyaya getirdiği erkek ve kadınlar, şimdi, peçelerin ardında gizlenmeyen kadın resmi çiziyorlardı. Ülkenin her yanında heykeller dikiliyordu artık. Geleneksel halıcılık sanatı teşvik ediliyordu. Şimdi, Jhon Parker ve Charles Smith yazdıkları modern Türkiye kitabında, geçmiş ile bugün arasındaki zıtlıkları yansıtıyorlar. Sadece İstanbul ve İzmir'liler tiyatroyu biliyorlardı. Türk kadının sahneye çıkması düşünülemezdi, bunun için de kadın oyuncular Rum'du. Erkeklerin bulduğu tek eğlence sadece kahvehanelerdi. Bugün Türk kadını sahnede oyunlara renk veriyor. Küçük tiyatro denemeleri başarıyla yürüyor ve İstanbul Belediye Tiyatrosu Türk Filmi yapmayı deniyor."¹⁵

14 Enver Behnan Şapolyo, "Atatürk ve Halkevleri", age, s. 69

15 Dr. Yahya Kemal Kaya, "İnsan Yetiştirme Düzenimiz", s.109

Nafi Atıf Kansu, ulusal ruhun derinliklerinde zengin bir hazine olarak yaşayan halk türkülerimizi, Garp tekniği ile işleyecek müstakbel kompozitörler için sadakat ve özen ile toplayıp saklamakla birlikte, yeni Türk müziği bir taraftan oluşurken; kulakları ve zevkleri çok sesli müziğe alıştırmak ve ona ısındırmak ve bunun için de birçok fırsattan istifade ederek garp eserlerini bol bol halka dinletmeyi, Halkevlerinin müzik alanındaki esas prensibi olarak açıklamaktadır.¹⁶



HALKEVLERİNDE TİYATRO

Halkevlerinde tiyatro etkinliklerinin amacı profesyonel aktör yetiştirmek değil, üyelerine tiyatro eğitimi vermek ve üyelerine tiyatro kültürünü aşılamaktır. Görevi konservatuarlar ya da tiyatro okulları gibi uzman aktörler yetiştirmek olmayan halkevlerinde tiyatro, sanat yolu ile eğitim ve bilgilendirme amaçlı bir kullanıma dönüktü. Bu nedenle tiyatro profesyonel bir etkinlikten ayrılıyordu.

Halkevleri, bir piyesin kazanılmasından önce oyuncuların artistik oluşumunu göz önünde bulundurmamak zorundaydı. Çünkü amaç “psikolojik yoğrulma” idi. **Halkevleri sahnede yalnız başarıları değil başaramayanları da tutmak, acemilerin dahi “artistik” kişiliklerini geliştirmekle**

16 Ahmet Adana Saygın, “Halkevlerinde Müzik”, s.3

görevliydi. Çünkü halkevlerinde tiyatro seçkinlerin ya da olgunların değil “toyların” emekleme ve çabalama yeri idi. Bu nedenle de piyeslerin başarısından önce aktörlerin cesaretini, teşebbüsünü, yaratıcılığını kamçılarlamak gerekiyordu.¹⁷ Halkevlerinde yalnızca tiyatro etkinliklerine katılanlar için sanat eğitimi düşünülmemişti. Bu etkinlikleri temsiller aracılığı ile izleyenler de düşünsel ve estetik yönden ve cemiyet içinde uyulması gereken kurallar çerçevesinde eğitiliyordu. Bu kurallar “Halkevleri Temsil Kolları için Kılavuz” adlı broşürlerde şöyle belirtiliyordu:

1. Temsillere tam ilan edilen saatte başlanır.
2. Bu saati geçiren seyirciler asla salona alınmaz. Ancak perde arasında salona girebilirler.
3. Temsil sırasında konuşmak, gürültü etmek, fındık, fıstık yemek gibi, oyunu sektete uğratabilecek hallerin önüne geçmek için gerekli önlemler alınır.”¹⁸

Alper, Halkevlerinin çağın kabul ettiği tiyatroyu aldığını fakat ona layık bir izleyiciye kitlesi hazırlamanın ise ancak izleyiciye bu sanatı öğretmekle mümkün olacağını ve halkevlerinin görevlerinden birisinin de bu olduğunu belirtmektedir. □

Baltacıoğlu, diksiyon(söylem) deklamasyon (jest, mimik ve poz) ve aksiyonda (eylem) milli olunması gerektiğini belirtirken Türk halkının kendi milli tiyatrosuna, kendi aksiyon, deklamasyon (söz söyleme sanatı) anlayışını taşıyan tiyatrosuna tarihinde yer verdiğini belirterek bu tiyatro sanatlarını Karagöz, Ortaoyunu, Köy sohbet oyunu, Tuluat ve Meddah olarak açıklamaktadır. □

17 İsmail Hakkı Baltacıoğlu, “Halkevlerinde Tiyatro Halkın Evi” s. 126

18 CHP Halkevleri Temsil Kolları İçin Kılavuz, s. 12

Birçok çeviri ve uyarlama oyunları Halkevleri sahnesine kazandırmış olan Delibaşı, her güzel şeyin, ruhu incelten, ruhta estetik bir haz uyandıran her şeyin uygarlaşma aracı olduğunu belirtmektedir. Türkiye'nin çağdaş uygarlık yolunda hızlı adımlarla ilerlemesi için tiyatronun zorunlu olduğunu, tiyatronun düşüncelerin yayılmasında da etkin bir araç olduğunu, toplumun çeşitli derterini ve gereksinimlerini gösteren ayrıntılara gerek duyulduğunu belirtmektedir.¹⁹

Oyunların seçimi konusunda Halkevlerinde yerli yapıtlar ve uyarlanmış oyunlar yeğlenmiş, çeviri oyunlarda ise ancak klasik oyunlara şans tanınmıştır. Uyarlama oyunların toplumun bünyesine uymasındaki zorluğu dile getiren Baltacıoğlu, yabancı ve uyarlanmış oyunlara halkevinde bu nedenle çekingen bakıldığını belirtmektedir.²⁰

Tunca, bizde edebi eser olmadığını, saman alevi gibi parlayıp sönen eserlerin sanat eseri sayılamayacağını; Tiyatro ile uğraşanların yıllarca Avrupa vodvillerinin, sözde modern dramlarının anlamsız hayranlıkları içinde yaşadıklarını, bu hayranlığın ise oyun yazmak isteyenleri zehirlediğini yazıyor. Bize kendi yazınınızın, kendi insanınızın, kendi toplumumuzun ruhunu anlayabilen, kendi gerçeklerimizin yakınlığını duyabilen oyun yazarlarının gerekli olduğunu vurgulamaktadır.²¹

Türk edebiyatının günümüz kuşakları tarafından da iyi bilinen yazarları arasında yer alan Reşat Nuri Güntekin, Halkevlerinin tiyatroları ile ilgili verdiği konferansta sahnenin bir idarecisi ve bir de rejisörü olması gerektiğini, mümkün olan yerlerde

19 Nurhan Karadağ, *age*, s.178

20 İ.Hakkı Baltacıoğlu, *age*, s.129

21 Nurhan Karadağ, *Age*, s. 165

bu görevlerin bir kişide toplanabileceğini belirtmektedir. Halkevlerinde çalışacak yetişmiş rejisörler olmadığı için bu durumda bu görevi üstlenecek kişilerden de fazla şeyler beklenmemesi gerektiğini belirtirken bu işlerde çalışmak isteyen kişilerde bulunması istenen özellikleri şöyle belirtmektedir;

1. Az çok kültürlü olmak, edebiyatı anlamış bulunmak, sözelimi kentin okuma düzeyi yüksek bir edebiyat ya da Türkçe öğretmeni, tiyatroyu iyi bilen cahil ve iptidai bir aktörden daha önemlidir. Çünkü amaç varolan tiyatroların kötü bir taklidi yapmak değil, sahnede temiz Türkçe konuşmak, jest ve mimiklerde sadeliği kaba teatral biçime daima tercih etmektir.

2. Rejisör bu kültür düzeyine bağlı olarak oyunu iyi anlayacak ve provalarda arkadaşlarına söz geçirebilecek nitelikte bir insan olmalıdır.□

Güntekin, bir oyunun nasıl çalışılması gerektiği konusunda da bilgiler vermektedir; rol alan amatörlerin bulunduğu bir çalışmada oyun önce baştan sona okunmalı, oyunun ruhu ve amacı açıklanmalıdır. Her rol sahibine kendi rolünden önceki replikler de yazılmış olarak verilmelidir. Eser tüm rol sahiplerinin kendi rollerini okumaları biçiminde baştan sona bir kez daha okunmalı ve oyuna ve rollere ait bilgiler verilmelidir. Bu ikinci okumada oyuncuların sahnede duracağı, oturacağı, girip çıkacağı yerlerde olmalarında yarar vardır. Oyuncular her zaman kendi rollerini kendileri hazırlayıp ezberlemelidir. Oyuncunun rolüne hazırlanırken yoğunlaşabilmesi, kendi benliğini oynadığı rolün benliği içinde kaybetmeye çalışması önemlidir. Prova aşamasında da önce sahneler tek tek prova edilmelidir. Zor sahneler öne alınmalı ve

ağırlıklı olarak çalışılmalıdır. Bu iş bitince yapılacak olan sahneleri baştan sona çalışmaya başlamak olmalıdır. Her oyuncu rolünü mutlaka ezberlemelidir. Halkevi oyuncusu dilin ve metnin önemli olduğunu, kendisinin oynamadaki yetersizliğini temiz ve pürüzsüz konuşmakla giderebileceğini herşeyden önce öğrenmiş olmalıdır. □ Güntekin, sahneye koyucunun (yönetmen), provalarda deyiş ve söyleyiş biçimine birinci derecede önem vermesi gerektiğini, oyuncuların sadelik istenmesi gerektiğini, Halkevlerinin oyun uslubunda ilkenin, Türkçeye hakkını ve uyumunu vermek, sözcük ve düşüncenin jest, mimik ve tavır arasındaki doğal uyumuna özen göstermek ve her türlü aşırılık ve abartıdan uzak durarak tiyatromuzun kötü geleneklerine karşı koyması gerektiğini de belirtmektedir. □

Güntekin ve Baltacıoğlu ve diğer ilgili sanatçı ve kuramcılarla Halkevlerinde tiyatro konusuyla ilgili Ülkü dergisinde oldukça kapsamlı bir yazı birikimi oluştuğu, konu ile ilgili olarak yine Halkevleri tarafından yayınlanan “Halkevleri Temsil Kolları İçin Klavuz”, “Sahne”, “Tiyatroda Makyaj” gibi kitaplar yayımlandığı da görülmektedir. Ayrıca Ankara, İzmir ve İstanbul’ halkevlerinde belirli sürelerde tiyatro eğitime yönelik kurslar açıldığı ve tiyatrodaki oyuncu dengesi için eskrim derslerine kadar programlanmış bir eğitim verildiği görülmektedir. Yine “Akın” ve “Mavi Yıldırım” gibi Cumhuriyet tarihini anlatan oyunların nasıl sahneleneceğine ilişkin broşürler de bastırılmıştır. Halkevleri tiyatrosunda dekor, giysi, makyaj ve ışık gibi teknik etmenler çerçeve sahne tekniğine göre düzenlenmiştir. Her halkevi binasında bir tiyatro sahnesinin bulunması da zorunlu kılınmıştır. Henüz tiyatro sahnesi

bulunmayanların ise oyunların açık havada oynanması sağlanmış ya da köylerde açık hava temsilleri verdirilmiştir. □ Karadağ, halkevlerinde göstermecî biçim örnekleri açısından dramatik köy seyirlik oyunlarından da yararlandığını da dile getirmektedir. Bu açık biçim oynama kolaylığı sağlamakta ve izleyici ile iletişimi üst düzeye çıkarmaktadır.²²

Gençosman, “Bir Halkodası” adlı anılarında yaşadıklarını coşkuyla dile getirmektedir:

“Temsil kolları, kendilerinin bile ummadığı neticeler almış. Önce işe küçük piyesler ile başlamışlar. Hükümetin karşısında park diye ayrılmış bir yer var. Oraya köyün marangozuna bir sahne hazırlatılmış. Sıralar uydurulmuş ve dizilmiş. Küçük piyeslerin gördüğü rağbet şevklerini artırmış. Nahiye müdürü genç ve ateşli bir arkadaş. Köyde heves ve anlayış görünce faaliyeti geliştirmiş ve genişletmiş. Yazın benim orada kaldığım yirmi gün içinde Moliere’in iki eserini oynadılar ve parktaki sıralar yetişmedi. Oraya sığmayan kadınlar ve çocuklar karşı damlarda su yüklerinin kenarlarına sıralanmış, sus pus olmuş, sahnede yaratılan bu ikinci dünyada olup bitenleri seyrediyorlardı. Nahiye Müdürü: Aman bize piyes, piyes yollayın diyordu.”²³

Halkevi tiyatro kolu üyelerine bilgilerini arttırabilmek amacıyla yurtiçinden ve yurtdışından tanınmış tiyatro adamları ile seminerler verilmiştir. Ankara Halkevinde İngiliz kültür Heyetinden Mr B.C. Buckler “Shakespeare” konulu konferansı, Lord Dön Sany ise “Tiyatro Yazma Tekniği” konulu

22 Age. s.194

23 Kemal Zeki Gençosman, “Bir Halk Oldasında”, Ülkü, Yeni Seri Cilt 1, sayı 13, 1942, s.8

konferansı Fransız tiyatro yönetmeni Jacques Copeu ise “Muharrir ve Aktör”, Mizansen prensipleri, Rocen’in Ber Nice’inden Kiraat” konulu konferanslar bu örneklerden bazıları olmuştur. □

Halkevlerindeki tiyatro anlayışı bir yabancı gözü ile Webster’in “Atatürk Türkiye’si”ni konu aldığı çalışmasında da dile getirilmektedir.

“Türk, piyes yazmasını ve piyeslerde oynamasını sever; yazılan piyesler Kültür bakanlığı vasıtasıyla mekteplere ve parti vasıtası ile halkevlerine gönderilmiştir. Bunlardan bazılarının edebi kıymeti vardır. Fakat belki de ekserisinin kıymeti hissi oluşundandır. Bunlar da bir ya da bir kaç kişi memleketi için ölmekte ve hayatta kalanlar da, son perde inerken Türk bayrağını dalgalandırmaktadır. Bununla beraber piyes seyredenler orada bir tenkit fikri ile bulunmaktadır. Esasen bu teşebbüsler, halk üzerinde yaptığı muvaffakiyetli tesirleriyle ölçülmelidir. Yoksa, arkasında uzun bir ananesi olan bir kültür mirasıyla tetkik edilmemelidir. Sahne bazı fikirleri yapan ve rejimi sağlamlaştıracak kıymetli hisleri telkin eden bir merkez görevini görüyor; piyes yazıp, bunları oynamak veya sahneye vazetmek, bu işlere girişenler için zengin bir tecrübe menbaı olmaktadır.”²⁴

Karadağ’ın saptamasına göre 1932-1950 yılları arasında halkevlerinde ve halkodalarında en çok oynanan oyunları şunlar oluşturmuştur:

“İstiklal, Akın, Himmet’in oğlu, Mavi

²⁴ Donald Everest Webster, “Turkey of the Atatürk” Çev. Peyami Erman, Ülkü, Cilt 14, Sayı 81, 1939 s. 259-262

Yıldırım, Mete, Kahraman, Kanun Adamı, Şeriye Mahkemesinde, Tırtıllar, Mahçuplar, İnsan Sarrafi, ikizleri Yanlış Yol, Çoban, Azanoğlu, Hisseli Şayia, Ana, Beyaz Kahraman, Özyurt, Kızıl Çağlayan, Yarım Osman, Bir yağur Gecesi, Erkek Kukla, Para Delisi ve Yapışkanlar²⁵

Yine 1932- 50 yılları arasında en çok oyun oynayan halkevleri ise: Ankara, Trabzon, Bursa, Adana, Eminönü, Balıkesir, Sinop, Ordu, Eskişehir, Afyon, Bakırköy, İzmir, İzmit, Giresuni Kadıköy, Samsun, Konya, Mersin, Aydın olarak belirtilmektedir. ²⁶



HALKEVLERİNDE MÜZİK

CHP klavuz kitapları serisinde 1940 yılında İstanbul konservatuvarı kompozisyon profesörü ve Halkevleri müfettişi Ahmet Adnan Saygun, “Halkevlerinde Musiki” adlı yapıtında “Halkın musiki terbiyesi halledilmesi lazım bir muamma halinde duruyor” derken musiki eğitiminde dikkat edilecek önemli noktanın “Türk’ün özelliklerinin kaybolmaması” olduğunu belirtmektedir. □ Halkevlerinin halkın musiki eğitiminde göz önünde bulundurması gereken ilk nokta toplu söyleyiş yani korodur. Bunu sağlamak için gidilecek yollar:

a) Halk koroları yapmak

b) Musiki ile az çok uğraşmış kişilerin

²⁵ Nurhan Karadağ. S. 122

²⁶ Age s. 123

oluşturacağı gruplardan istifade etmek biçiminde açıklanmaktadır.

Koro eğitimi için Saygun yetmiş halk koroları ve konserleri yanında musiki erbabının oluşturduğu koro konserlerini dinlemeyi, gramofon ve radyodan yararlanılmasını salık vermektedir:

“Halkevinin mesaisini idare eden gençler yanlarına bir kaç plak ve bir gramofon alarak kasabanın dükkanlarını, imalathanelerini, kahvelerini dolaşırlar. Bu plaklar bize ve başka milletlere ait yalnız veya birlikte okunmuş türküleri veya propaganda yapılan muhite göre daha başka koro eserlerini içerirler. Halkevi salonunda birkaç propaganda konuşması yapılır. Halka bu çalışmanın ne kadar cazibeli olduğu gösterilmeye çalışılır. Başka kasabalarda aynı amaç için çalışan oluşumlar hakkında bilgi verilir. Hatta mümkün olduğu takdirde ve varsa, öteki korolardan biri yeni faaliyete başlayan muhite davet olunarak kendilerine bir iki konser verilir. İyi ve ahenkli türküler söylemenin letafetinden ve çalışmalar sonucunda bu oluşumlar arasında yapılacak yarışmalara katılmaktan ve başarının şerefinden söz edilir. Bu konuda sözü uzatmaya gerek yoktur. İşte bu vesile ile Halkevlerine celbedilen kunduracı, amele, esnaf, memur ve halka kendi memleketlerinininkinden başlayarak diğer şehirlerin türküleri ve halkı alakadar eden mevzuları üstünde şen şarkılar ile vatani şarkılar hep birden ve tek sesle öğretilmeye başlanır. Çalışmalar sürerken bir taraftan da gramofon, radyo ve benzeri araçlardan yararlanabilmek kulak eğitimine önem vermek gerekir...”²⁷

Saygun, koro çalışmalarının iyi bir duruma
27 Age, s.16

geldikten sonra halka, civar yörelere götürülmesi gerektiğini Halka verilecek konserlerde masallar, tekerlemeler, bilmece söylenmesi, saz şairlerinin katılımı veya memleket rakslarının oynanması ile zenginleştirilebileceğini söylemektedir. Koro çalışmalarına ait filmlerin yapılarak bunların halka gösterilebileceğini, böylece eğitim için sinemadan da yararlanılabileceğini belirtmektedir. Ona göre müzik eğitimi yolunda halkın türkülerini, sazlarını ele alarak onun alışkanlıklarına hitap ederek yürümek doğru olacaktır, bu nedenle “mehter” den yararlanmak da sağlıklı bir adımdır. □

“Mehterlerde zurna ve davulun ne büyük bir yeri olduğu malumdur. Bu sazlar ise Türkiye’nin hemen her tarafında kullanılan musiki aletleridir. Bu halde bir çok zurna ve davulu bir araya toplayarak bunları çalıştırmak pek mümkündür...”

Saygun saz şairlerinden yararlanmanın halk arasında yeteneklerin keşfedilmesine olanak tanıyacağını ve geleneğin devamını sağlayacağını da belirtmektedir. Halkoyunlarının devamını sağlamakta çok önemlidir. Çünkü halk oyunları oynayanlara ve izleyenlere zevk vermekte hiç farkında olunmaksızın musiki dinlenilirken ritim ve kulak eğitimi de alınmaktadır. Ayrıca halkın müzik eğitiminde düzenlenecek halk bayramlarından, müzikli temsillerden ve halkevinin oluşturacağı orkestralardan yararlanılmalıdır:

“Memleketin umumi vaziyetini nazara alarak Halkevleri için bunu azami kadro olarak telakki edebiliriz. İkili orkestrayı kendi unsurlarıyla kurmaya muvaffak olan

bir halkevi hakikaten takdire layık olduğu gibi, bu müessesenin bulunduğu memleketin sanat seviyesi de ümit verici bir halde demektir. Orkestranın teşkilinde Halkevinin “Armoni” grubundaki nefesli sazlarından istifade edilmesi tabiidir.” □

Saygun, halkevlerinde bir repertuar oluşturulması gerektiğini de dile getirmiştir. Repertuarı ise şunlar oluşturabilir;

- a) Armonize edilmiş halk türküleri
- b) Vatani ve milli şarkılar, naşideler
- c) Muhtelif teşekküllere göre eserler
- d) Musikili temsil eserleri

Güzel bir sese sahip bir gencin veya musikinin herhangi bir sahasında yeteneğini belli eden kişilerin korunması, hatta bunların devlet konservatuarına gönderilmelerinin sağlanmasının halkevlerinin göz önünde bulundurulması gereken bir nokta olduğunu belirten Saygun kompozitörlerin milletinden ilham alması gerektiğini, halkın mürebbi kompozitörünü takip edeceğini ve bütün bunlara partinin önderlik yapacağını ve muhteşem bir abide kurulacağını ve bu abidenin Türk’ün temiz ve mert sesi olacağını belirtmektedir.”²⁸



HALKEVLERİNDE DANS

Baltacıoğlu, Ankara Halkevinde Çankırı’dan gelen “hak artistlerinin” müziklerini

28 Age, s.78

dinleyip, danslarını izledikten sonra onların kendisine verdiği ilham ile kitabında Halkevlerinde ulusal dansla ilgili bir bölümü kaleme almıştır. Ona göre dans, sosyal evrim sonunda laikleşmiş bir dini törenden başka bir şey değildir. Dans tüm bu evrimi boyunca bu merkeze bağlı olan sosyal doğasını saklamaktadır. Dansın amacı kişisel hazların, şehvetin değil kolektif gereksinimlerin doyumdur. Bütün ulusal danslar da kolektif merkezli ve görevlidir. Tango gibi danslar Freud gibi yetkili psikologların anlayışına göre cinsel merkezli şeylerdir ve kısmen de olsa cinsel doyuma yararlar. Bu dansların görevi kişisel hazları doydurmaktır. Halkevlerine konu olan danslar ise ulusal olmayan danslara karşı kapısını kapamalıdır. Çünkü halkevleri dans evleri olmayıp kültür evleridir. Baltacıoğlu’na göre bir diğer önemli konu da Halkevlerinin, ulusal dansörleri zaman zaman toplamakla kalmayıp modern Türk şehirlerine ve kasabalarına tanıtmasıdır. Ona göre bu bir devrim borcudur. Baltacıoğlu bu borcun nedenini yaşadığı bir olayı örnek göstererek açıklamaktadır;

*Dün gece (18.12.1941) Ankara’da Ulus sineması’nda idim. Cumhuriyet Bayramına ait bir film gösteriliyordu. Diyarbakırlılar milli danslarını yaparken halk gülüşüyordu. Buna sebep şudur; “Aydınlar” halkını yalnız değersiz değil gülünç te buluyor. Bunun da nedeni aydının milli deha hakkındaki gafletidir. Bunun da sebebi aydınlardaki aşağılık duygusudur.”*²⁹

Yapılacak şeyin dinde, dilde ve ahlakta olduğu gibi dansda da milliyeti bulmak olduğunu söyleyen Baltacıoğlu yapılması gerekenleri maddeler halinde belirtmektedir:

29 Age, s.149

1. En ilkellerinden en ilerilerine dek, bütün dans şekillerini saptamak,
2. Milli dans geleneklerini türlü dans şekillerinde deneyerek örflerini bulup çıkarmak,
3. Bu gelenekleri tutmak koşuluyla yeni teknik gereklere uyarlayarak milli dans nevileri elde etmek,
4. Yeni milli dans taslaklarını önce Ankara Halkevinde incelemek, sürekli montajlar, provalar yapmak,
5. Bu yenilikler üzerinde psikolojik anketler yapıp kolektif ruhu öğrenmek,
6. Başarılı eserleri bütün Halkevlerine yaymak,
7. Bu milli dansların balo ve müsamerelerde oynanmasını sağlamak,
8. Zamanla ferdi orjinal danslar yerine milli orjinal dansları koymak. □



HALKEVLERİNDE RESİM

Baltacıoğlu “Halkevlerinde Milli Resim” adlı yazısında yaratma eyleminde orjinal soydan dört eleman bulacağımızdan söz etmektedir. Bunlar orjinal formlar, orjinal renkler, orjinal kompozisyonlar ve orjinal bir tekniktir:

“... Mesele Türk resim örfleri arasında

sabit kalanları, yani geleneği bulmaktır, Bunun için en eskilerden en yenilere kadar halk ressamlarının eserlerini incelemek gerekir. Bunlar minyatürler, efsane ve masal resimleri; kahve ressamlarının resimleri ve her türlü kumaş resimleridir... Efsane ve masallarda “dünya güzeli” diye tasvir edilen kadın, erkek tipleri Türk tipleridir... Öyle görünüyor ki Türk ressamı kendini halk plastik geleneğinden koparmış, Yunan ve rönesans güzeline aşık olmuştur! Halkımızın batı güzelini tasvir eden ve tekniği en yüksek kalan sanat eserlerini benimsemesinin ruhi sebebi de bu olsa gerekir.”³⁰

Halkevlerindeki resim anlayışında da geleneksel olandan hareket ederek yöresel ve ulusal değerlerin işlenilmesi düşüncesinin öne çıktığı görülmektedir.

Ressamlardan yalnızca halk konularından ayrılmamaları ya da halk ressamlarına öykünmeleri istenmiyor onları geliştirmeleri, Türk motiflerini evrenselliğe taşımaları vurgulanıyor. Uslupta Türk kalınmalı ama anlatımda evrenselliğe ulaşılmalıdır.

“Halkevlerinde resim etkinliğinin amacı ne olabilir” sorusu dört madde ile yanıtlanmaktadır:

1. Halk resimlerini toplamak,
2. Halk ressamlarını korumak,
3. Milli resim yaratmayı teşvik etmek,
4. Bu amaçla sergiler açmak, armağanlar vermek.³¹

Halkevleri ve Halkodaları çalışmaları için hazırlanmış 1943 yılı broşüründe halkevlerinin resim ve fotoğraf sanatına büyük önem verildiği görülmektedir. Broşürde, memleketin bir çok köşelerindeki genç yetenekleri uyandırarak sanat zevk ve

30 Age. s. 151

31 Age. s. 151

anlayışını memleket ölçüsünde yaymak, sanatı dar bir zümrenin malı olmaktan çıkarıp halk tabakalarına götürmek ve onun gelişimi için muhtaç olduğu şeyleri hazırlamanın en büyük amaçlardan biri olduğu belirtilmektedir. Yine broşürde her halkevinde düzenlenen sergilerde derece alan eserlerin Ankara’da yapılan yıllık sergiye gönderildiği bilgisi yer almaktadır.□

Ankara Halkevi resim atölyesi halka, memurlara, amatörlere cumartesi ve pazar günleri hariç her gün açık tutulmaktadır. Bu atölyede resme ilgi duyan üyelere canlı model üzerinden etütler yaptırılmaktadır. Güzel Sanatlar akademisi mezunu ve Avrupa’da eğitim görmüş kişilerden oluşan Resim ve heykel bölümü öğretmenleri haftada dört gün öğrencilere sistemli resim dersleri vermektedir. Resim ve heykel bölümünde öğretmenler tarafından beğenilen çalışmalar atölyede sergilenmektedir. Verilen bu derslere devam eden öğrenci sayısı ise 20 kişi ile sınırlandırılmıştır. Halkevleri kendisine bağlı olarak çalışan sanatkar üyelere maddi ve manevi yardımda da bulunmaktadır. Sanatkarlara boya tual gibi resim malzemeleri sağlanmaktadır.□

HALKEVLERİNDE EDEBİYAT VE KARAGÖZ

Halkevlerinde edebiyat çalışmaları “Dil tarih ve edebiyat kollarının sorumluluğunda yürütülmüş, bu kol çalışmaları ile yazarlar, şairler teşvik edilerek , konferanslar düzenlenmiştir. Halkevlerine ait gazete ve dergilerde edebiyat söyleşileri, öyküler ve şiirler yer alırken parti prensiplerinin kökleşmesini içeren mesajlara da yer verilmiştir. Öykü, şiir ve roman yarışmaları düzenlenmiştir. Halkevlerinin çıkarttığı

edebi kitapların büyük bir çoğunluğu ülke kültürünün ve sanatının zenginliklerini tanıtmaya yönelik olmuştur.

1937 yılındaki Ankara Halkevleri’nin edebi toplantılarına bütün “edip, şair ve mütefekkirler davet edilmektedir. ³² Bu toplantılarda yarınki ve bu günkü edebiyatın istikametleri ile halk, köy edebiyatı üzerinde yoğun görüşmeler yapılmış, varolan yazar ve şairler, edebi yaşamımız ile yakından ilgili olan aydınlar söz alarak düşüncelerini açıklamışlar.Yapılan bu toplantıda üzerinde tartışılan konu başlıkları şöyledir:

- a) Köy edebiyatı
- b) Endüstri edebiyatı
- c) Devrimin istediği edebiyat
- d) Folklor araştırmaları
- e) Atatürk edebiyatı nasıl olmalıdır
- f) Halk edebiyatına nasıl gidilmelidir□

Salihoğlu “ Ulusal Edebiyatımızda Halkevlerinin Yeri” adlı yazısında Halkevlerinin ve Halkodalarının 1950’de siyasal iktidara gelenler tarafından kapatıldığında yaygın ve sağlam bir örgüt olarak, birer gönüllü sanat ve edebiyat merkezleri olduğunu belirtmektedir:

“...Buralarda halk ağzından yerli sözcükler derlenir; sözlü, sesli temsilli halk sanatları taranır; açılan kurslarda her bir dalda yeni yetenekler, yeni sanatçılar yetiştirilirdi...”³³

Halkevlerinde edebiyat ve diğer sanat çalışmalarının yanı sıra karagöz ve kukla gibi geleneksel sanat etkinliklerinin canlandırılmaya ve geliştirilmeye çalışılmıştır. Baltacıoğlu dünya tiyatro ihtilalcilerinin yapabildikleri şeyin bilmeyerek tiyatrodaki sürrealizmin

³² Age. s. 16

³³ Mehmet Salihoğlu, “Ulusal Edebiyatımızda Halkevlerinin Yeri”, Atatürk ve Halkevler s.171

şaheseri olan bizim köy oyununa, meydan oyununa, orta oyununa yaklaşımdan ibaret olduğunu belirterek yerli olan bu sanatların geliştirilmesi ve çağdaşlaşması üzerinde durmuştur.

“Rusya’da da karagöz vardır. Bu karagözün hep komünist temalarını aydınlatıp sindiren yüzlerce karagöz faslından oluşturulmuş bir repertuarı bulunmaktadır. Bu karagöz Orta Asya Türklerine komünist propagandası yapmak için en kuvvetli vasıta olarak kullanılmaktadır. Bolşevik tiyatrosunun gidemediği, giremediği yerlere bu karagöz gider ve girer... Oysa karagöz bizindir... Hacivat, bebe ruhi, Tuzsuz Bekir... Hepsi bizindir. Karagözün suretleri gibi perdesi, mumu, sürrealist tekniği, komiği, dehası hep bizindir.”³⁴

Baltacıoğlu, Halkevlerinde karagöz konusunda şu tavsiyelerde bulunmaktadır;

1. Karagöz fasılları yazdırmak. Önce temaları tespit edilecek. İşte bir kaç misal; köy işleri, bataklık, dil, softalık, demokrasi, kirli sular, ormanlar, DDT. Bunlar üzerine karagöz piyesi yazabilecek kimseler var... Yazabileceklerden bir kaçının adı; Ercümen Ekrem Talü, Burhan Felek, Cemal Refik.
2. Karagöz suretleri yaptırmak... Deve derisinden ve mukavvadan yapılacak olan bu karagöz suretleri bütün halkevlerine, halkodalarına parasız gönderilir.
3. Karagöz takımı. Taşralardaki amatörlerin çoğu bir karagöz perdesi nasıl kurulur bilmezler. Perde, mum çanağı değnekler, düdük hepsi birden hazırlanıp halkevlerine gönderilir.
4. Karagöz oynatmak isteyen amatörleri

³⁴ İ. Hakkı Baltacıoğlu, “Karagöz Davası” Age. s. 134, 135

Ankara’ya toplayıp onlara ders vermek...”³⁵

SONUÇ VE ÖNERİLER

İki partili dönemin başladığı 1950’li yıllar Halkevleri içinde bir dönemin sonu olmuştur. İktidarda bulunan asker, sivil bürokrat ağırlıklı CHP yönetimi seçimleri kaybetmiş, bu yönetim yerini, kültürel yapı değişimlerine dönük uygulamalardan rahatsız olan toprak ağaları, burjuvazi ve cemaat temsilcileri tarafından desteklenen ve yönlendirilen Demokrat Parti yönetimine bırakır. Yeni yönetim iktidara gelir gelmez Tekirdağ milletvekili Şevket Mocan ve 53 arkadaşı aracılığı ile Halkevlerini tamamen yok edecek bir yasa önergesi hazırlar. Mecliste yapılan yoğun tartışmalar da sonucu değiştirmeyecek ve Halkevleri Cumhuriyet Tarihi’ içindeki en uzun, en etkin ve en yaygın olduğu dönem sona erecektir. □

Halkevleri kapatıldığında biri Londra’da olmak üzere 478 halkevi ve 4322 halk odası bulunuyordu. Toplam 4800 sayıdaki kültür kuruluşu, en az bu sayıda kitaplık, okuma odası ve temsil salonu anlamına geliyordu. Halkevleri kitaplıklarındaki kitap sayısının 1950 yılında 600 bine ulaştığı dile getirilmektedir. 1950 yılına kadar 100.000 adet satın alınarak kitaplıklara dağıtılmış ve 52 dergiye abone olunmuştur. Halkevi dergilerinin sayısı Hasan Taner’in 1944’de yayınlamış olduğu bibliyografyaya göre 50’dir. 1950’ye kadar yayınıni sürdüren dergilerin sayısı ise 20 olarak belirtilmektedir. Genel Merkezin çıkardığı Ülkü adlı dergi ise Halkevlerinin en uzun süreli yayın organı olmuştur.³⁶

Çeçen, Halkevleri kapatıldıktan sonra bazı

³⁵ Age. s. 135

³⁶ Hasan Taner, “Halkevleri Bibliyografyası”.

bölgelerde halkevi kitaplıklarındaki tüm yayınların alanlara toplanıp yakıldığından, halkevi binalarının bazılarının resmi dairelere, karakollara ve okullara dönüştürüldüğünü yazmaktadır.³⁷

İnönü, “Halkevlerinin kapatılmasına engel olamadık, hayatımın en büyük başarısızlığı budur.” diyerek üzüntüsünü dile getirmektedir. □

Halkevlerini kuran ve yöneten kurum Cumhuriyeti kuran iradi yapıyı temsil eden CHP olmuştur. Halkevlerinde kurucu iradenin belirlediği ve yönlendirdiği kültür ve sanat anlayışı egemen olmuş ve bu anlayış doğrultusunda etik, estetik ve kültürel değerlerle donanmış bireyler yetiştirilmeye çalışılmıştır. Halkın kültürel yaşamını değiştirme ve geliştirmeye dönük yaşama geçirilmiş iz bırakan bir uygulama olmuştur. Halkevleri, Köy enstitüleri, Türk Dil Kurumu ve Türk Tarih Kurumu gibi eğitim ve kültür kurumları ile yürüttüğü programlı ve eşgüdümlü çalışmalar ile yeni kurulan Cumhuriyetin ilke ve devrimlerine bağlı insanlar yetiştirilmesinde etkin bir rol almıştır. Sanat eğitimi ve etkinlikleri açısından Halkevlerinde (1932-1950) yürütülen çalışmalarda yerel ve ulusal sanat çalışmalarının ön planda tutulduğu görülmektedir. Halkevlerinde farklı dallarda yerel, ulusal, geleneksel sanat çalışmaları yürütülmüş, bu çalışmaların işlenerek evrensel bir forma ulaştırılması hedeflenmiştir. Halkevlerinde yürütülen sanat etkinliklerinin sergi, temsil ve turne çalışmaları yolu ile programlı ve sistemli olarak geniş toplum kesimlerine ulaştırılmış ve bu yolda başarılı örnek çalışmalar yürütülmüştür. Yürütülen etkinlikler yolu ile topluma kendi sanatını keşfetme ve geliştirme olanağı sunulmuş, toplum sosyal

37 Age. s. 225

bir ortam içinde sanat yolu ile eğitilmiştir. Yine bu etkinliklerde varlığını belli eden yeteneklerin saptanması, korunması ve değerlendirilmesi yoluna gidilmesi oldukça önemli bir hizmet olarak göze çarpmaktadır.

Halkevlerinde devlet, belediye ve parti bütçelerinden desteklenerek yürütülen sanat çalışmaları ile topluma Cumhuriyet değerleri aktarılabilmiş, Cumhuriyete bağlı yurttaşlar ve kuşaklar yetiştirilebilmiştir.

Halkevlerinin en önemli uygulamalarından biri, örneğine bu gün de rastlamadığımız “**halkodaları**” yapılanması ile şehir ve ilçelerin yanı sıra köylerde de sistemli sanat etkinlikleri gerçekleştirmeyi başarmış olmasıdır. Bu çalışmalar köy halkının sosyal yaşantısının, kültürel yaşamının nasıl zenginleştirilebileceği, geliştirilebileceği konusunda önemli ipuçları vermektedir.

Halkodaları birer kütüphane, çalışma odası ve toplantı salonu oluşturulabilecek mimari yapısı ve personeli ile, Kültür ve Turizm Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, Belediyeler ve ilgili kuruluşlar ile eşgüdüm içerisinde yürütülecek bir proje ile yeniden yaşam bulabilir.

Halkevleri aydınları halkın hizmetine sunmayı ve aydın ile halk arasındaki ikilemi yok etmeye çalışmış bir kurum olmuştur. Bu çerçevede kurumda sanatçılar ve bilim adamlarının konuk olduğu söyleşiler, atölye çalışmaları, edebi ve bilimsel sohbetler düzenlenmiştir. Halkevleri örgütlenmesinde dikkatimizi çeken bir diğer nokta kurumun üye profilidir. Halkevleri üyelerinin çoğunluğunu aydınlar ve bürokratlar oluşturmuştur. 1940’da 130.000’ i geçen Halkevi üyelerinin yüzde 14’ünü işçiler ve yüzde 14’ü köylüler oluştururken büyük çoğunluğun devlet memuru olduğu görülmektedir.

Halkevleri üzerine yapılan diğer araştırmalarda da dikkat çekilen bir diğer saptama imkansızlıklar nedeni ile sanat çalışmalarının büyük çoğunluğunun şehir merkezlerindeki halkevlerinde yapılabilmesidir.³⁸ **Halkevlerinin araştırmamıza konu edilen ilk döneminde yürütölen sanat çalışmaları “geçiş dönemi sanatı” olarak adlandırılabilir bir özelliktedir.** Estetik kaygının ötesinde, Cumhuriyet değerlerinin yerleştirilmesi ve yeni bir cemiyet oluşumu daha öncelikli bir sırada olmuştur. Etkinliklere başlanması ile birlikte sanatta nitelik sorunu da tartışılmaya başlanmış, zaman içinde etkinliklerin nitelik boyutlarında da önemli sıçramalar yaşanmıştır. Halkevleri, toplumun kendi kültür ve sanat yağı ile kavrularak yeni bir toplumsal yapılanmaya evrilmesine yönelik kurumsal bir yapıdır. Etkinliklerin yıl yıl, ay ay plandığı, denetlendiğı bu örgütsel yapının parti/devlet bütçesinden önemli bir maddi destek aldığı, yapılan etkinliklerin bir okul gibi yılda iki kez müfettişleri aracılığı ile denetlendiğı görölmektedir. Halkevlerine ayrılan bütçe etkinliklerin etkili bir şekilde yürütölmesi ve topluma ulaştırılması bakımından etkili olmuştur.

Halkevleri 1932 ile 1950’li yıllar arasında sürdürdüğü etkinlikler ile bir yaygın eğitim modeli, merkezine kültür ve sanatı alan kurumlar için ise bir yaygın sanat eğitimi modelidir. Topluma yönelik yürütölecek kültür ve sanat çalışmaları için uygulamalarındaki sistemlilik, süreklilik, kitlesellik ve yaygınlık boyutları ile örnek bir model oluşturmuştur. Bugün ölkemizde sanat eğitimi çalışmalarında ve etkinliklerinde bulunan birçok resmi ve özel kuruluş bulunsa da amaç, plan, program gibi ortak bir programa sahip değildir. Devletin, 38 Ayşe Öncü, Örgüt sosyolojisi s. 58

üniversitelerin, belediyelerin ve sivil toplum kuruluşlarının yürüttüğü sanat eğitimi ve etkinlikleri toplumun kültürel gereksinmesini karşılayamamaktadır. Sanat etkinliklerinden sıklıkla kent merkezlerinde üst ve orta sosyo ekonomik toplum kesimlerinin yararlandığı görölmektedir. İlçe ve köylere yönelik kültür ve sanat çalışmaları askıda kalmış, bu açığı kapatacak kültür politikası bugünde oluşturulmamıştır.

Günümüzde toplumu geliştirmek adına devlet eliyle yürütölecek sanat çalışmaları nitelik ve nicelik boyutları ile planlanmalı, kültür ve sanata duyarlı yurttaşlar yetiştirmeyi hedeflemelidir. Valilikler, belediye ve yerel yönetimler yolu ile yürütölecek çalışmalarda eşgüdüm sağlanmalıdır. Özgür ve özerk sanat kurumları devlet tarafından maddi olarak desteklenmeli, Festivaller, şenlikler ve temsillerin yapılması teşvik edilmelidir. Medya ve sponsor kuruluşların desteğinden yararlanılmalıdır. Günümüz çağdaş demokrasi anlayışının en etkili müdahale toplumu iyi bir sanat tüketicisi boyutuna getirmek ve seçiciliğe alıştırmaktır. Geniş kitleleri kapsayacak nitelikli konser, festival, sanat fuarları ve şenliklerin sıklıkla yinelenmesi sanat tüketimi boyutunda nitelik ve kitleselliğın artışı bakımından önem taşımaktadır.

Sanatta nitelik boyutunu yükseltecek kuramsal ve uygulamalı çalışmaları için üniversitelerin, belediyelerin topluma yönelik sanat etkinliklerini planlayacak ve uygulayacak birimleri ve kadroları oluşturulmalıdır. Önemli bir bilgilendirme ve bilinçlendirme aracı olan sanat çalışmaları ve etkinliklerinin toplumda demokrasi kültürünün gelişmesine, bilinç düzeyinin yükselmesine katkıda bulunduğı unutulmamalıdır.

KAYNAKÇA

- ALPER Metin, "Tiyatro ve Unsurları" Trabzon halkevleri İnan Dergisi Sayı 11, 1944
- ANKARA HALKEVİ FAALİYET RAPORU, 1937-1938 Ulus Basımevi Ankara 1939
- AND Metin, "Ellinci Yılın Türk Tiyatrosu", İş Bankası Kültür Yayınları İstanbul 1973
- ARMAĞAN İbrahim "Sanat Toplumbilimi" İleri Kitabevi, İzmir, 1992
- ATATÜRK'ÜN SÖYLEV VE DEMEÇLERİ, Cilt 1 TDK. Ankara, 1952
- ATATÜRK'ÜN SÖYLEV VE DEMEÇLERİ, Cilt 2 TDK. Ankara, 1952
- BALTACIOĞLU İsmail Hakkı, "Halkın Evi" CHP Halkevleri Bürosu, Klavuz Kitaplar: 29 Ankara 1950
- BEDİİ Halil, "Halk Terbiyesi ve Operalar" Ülkü Dergisi Cilt 3, Sayı 15 Ankara 1934
- 1939'DA HALKEVLERİ, Recep Ulusoglu Basımevi, Ankara 1939
- CANDAR Avni, "Bibliyografya 1" Halkevleri Neşriyatı Anlara 1939
- CANDAR Avni, "Bibliyografya 2" Halkevleri Neşriyatı Anlara 1939
- ÇAĞLAR Behçet Kemal, "1935 Halkevleri" Ulus Basımevi Ankara 1936
- ÇAĞLAR Behçet Kemal, "Gönüllü Sanat" Ülkü Dergisi Cilt 4 Sayı 25 Ankara 1935
- ÇAVDAR Teyfik "Halkevleri", Cumhuriyet Tarihi Ansiklopedisi Sayı 28 İletişim Yayınları İstanbul
- ÇEÇEN ANIL, "Halkevleri" Gündoğan Yayınları, Ankara 1990
- CHP, Eminönü Halkevi 1941-1942 Konferansları, Temsiller, Spor Hareketleri
- CHP, "Halkevleri Öğreneği", 1938
- CHP, "Halkevleri ve Halkodaları 1943" Ankara 1944
- CHP, "Halkevleri Temsil Kolları İçin Klavuz" Ankara 1945
- CHP, "Teşkilatı Kurulmamış Vilayetlerdeki Halkevleri ve Halkodaları Teftiş Talimatnamesi" Zerbemat, Ankara 1940
- ERGÜN Mustafa, "Atatürk Devri Türk Eğitimi" ADTCF Yayını, no 325, Ankara 1982
- EROĞLU Hamza, "Türk İnkılap Tarihi" MEB İstanbul 1982
- EVLİYAĞLU Sait, BAYKURT Şerif, "Türk Halk Bilimi" Oşet Matbaacılık, Ankara 1988
- GENÇOŞMAN Kemal Zeki, "Bir Halk Odasında" Ülkü Dergisi, Yeni Seri Cilt 2, Sayı 13, Ankara 1942
- İDEMİR Ulu, "Halkevi ve Halkodaları" Atatürk ve Halkevleri Adlı Derleme Kitap, TTK yayını Ankara 1971, Sayfa 129
- İNAN M. Rauf, "Atatürk'ün Halkçılık Ülküsü" Atatürk ve Halkevleri Adlı Derleme Kitap, sayfa 96

- İSMETPAŞA HAZRETLERİNİN NUTKU, Atatürk ve Halkevleri Adlı Derleme Kitap, sayfa 43
- KANSU Ceyhan Atıf, "Kemalizmin Halk Okulları" Atatürk ve Halkevleri Adlı Derleme Kitap, Sayfa 131
- KAPLAN Kadri, "Halkevleri" Atatürk ve Halkevleri Adlı Derleme Kitap, sayfa 131
- KAPLAN Kadri, "Halkevlerinin Bugünkü Sıkıntıları" Atatürk ve Halkevleri Adlı Derleme Kitap, sayfa 131
- KARADAĞ Nurhan, "Halkevleri Tiyatro Çalışmaları 1932-51", DTCFY, Sunulmuş Doçentlik Tezi, Ankara 1982
- KAYA Şükrü, "Halkevlerinin Açılış Konferansı", Ülkü Dergisi, Mart 1938, sayı 61, sayfa 1-9
- OĞUZKAN Ferhan, "Eğitim Terimleri Sözlüğü" TDK Yayınevi, Ankara 1981
- ÖNCÜ Ayşe, "Örgüt Sosyolojisi", Turhan Kitabevi, Ankara 1982
- ÖZERDİM Sami N., "Halkevlerinin Kitaplık Yayınları" Atatürk ve Halkevleri Adlı Derleme Kitap, Sayfa 238
- PLEHANOV G. V., "Sanat ve toplumsal Hayat", Çev. Selim Mımoğlu, Sosyal Yayınları, İstanbul 1987
- RECEP BEYİN NUTKU, Atatürk ve Halkevleri Adlı Derleme Kitap, sayfa 10
- REŞİT GALİP BEYİN NUTKU, Atatürk ve Halkevleri Adlı Derleme Kitap, sayfa 41
- SALİHOĞLU Mehmet, "Halkevlerinin Yeri", Atatürk ve Halkevleri Adlı Derleme Kitap, Sayfa 75
- SALİHOĞLU Mehmet, "Ulusal Edebiyatımızda ve Sanatımızda Halkevlerinin Yeri", Atatürk ve Halkevleri Adlı Derleme Kitap, Sayfa 169
- SAN İnci, "Sanat ve Eğitim" Ders Notu, EFAM Teksir no 5, Ankara 1985
- SAN İnci, "Sanat Eğitimi Kuramları", Tan yayınları, Ankara 1983
- ŞAPOLYO Enver Behnan, "Atatürk ve Halkevleri" Atatürk ve Halkevleri Adlı Derleme Kitap, sayfa 69
- TANER Hasan, "Halkevleri Bibliyografyası" Ankara 1944
- TANSU Sezer, "Sanatın Görsel Dili", Remzi Kitabevi, İstanbul 1988
- TANSU Sezer, "İnsan ve Sanat" Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul 1977
- ÜLKÜ DERGİSİ, "Çıkış Yazısı" Cilt 1, Sayfa 1, Ankara, 1932
- WEBSTER Donald Everett, "Atatürk Türkiye'si", Ülkü Dergisi, cilt 14, sayı 81, Ankara 1939
- ZİYA Server, "Halkevleri" Ülkü Dergisi, Cilt 1, Sayı 2, Sayfa 115

Öykünün davranış üzerine olumlu etkileri

Hasan GÜNEŞ*

Bazen bilimden, matematikten ve insan bilincinin gelişmesine yardımcı olan bilgiye dayalı tartışmalardan uzak duramayız; fakat bazen de ruhumuzun haz duyup canlanması için şiire ve öykülere ihtiyacımız olur. (Sadi)

Giriş:

İnsanın davranışına etki eden farklı öğrenme yaşantıları vardır. Modelden öğrenme, koşullanma, bilişsel (gestalt) öğrenme bunlar arasında yer almaktadır. Genel anlamda kitap okuyarak öğrenme, bilişsel (gestalt) öğrenme biçimi içerisinde değerlendirilmektedir. İnsan davranışlarının gelişimine etki eden çok farklı kitaplar vardır. Edebiyat eserleri de bunlardandır. Bunlar arasında öykülerin ayrı bir yeri ve önemi vardır. Bu çalışmayla, önemli öykücülerimizden Sabahattin Ali'nin "Arabalar Beş Kuruş"a öyküsünden yola çıkılarak başta edebiyat okurları olmak üzere, edebiyat ve bilim dünyasına bir bakış açısı sunmaktır.

Bu bakış açısı ile edebiyat severlere yeni tutum ve davranışlarla birlikte farkındalık kazandırma hedeflenmektedir. Diğer yandan, davranış bilimlerinde uğraş gösteren bilim insanları ile edebiyat yazarlarına da kişilik kurumlarının (kişilik psikolojisi) önemine vurgu yapılmak istenmektedir. Bu amaçla, izleyen satırlarda, insan davranışına etki eden çalışmalara ve yukarıda anılan öykünün tahliline yer verilmiştir. Diğer yandan, çalışmanın sınırlılığı nedeniyle öykünün insan davranışı üzerindeki etkisi, ünlü kişilik kuramcısı Alfred Adler'in sadece "sosyal ilgi" görüşü bağlamında ele alınmıştır.

Belli bir dili konuşmayı öğrenmek, alışkanlıklar ve tutumlar edinmek hatta tüm kişilik özelliklerini kazanmak, öğrenmenin ürünleridir. Aynı

şekilde çocuğun cinsiyetine uygun rol örüntülerini benimsemesi, ahlaki akıl yürütme stratejilerini kazanması gibi daha önce sözü edilen birçok kavram da öğrenme ile ilişkilidir. Dolayısıyla öğrenme bilişsel, sosyal, psikolojik dil ve düşünce, algı ve bellek, dikkat ve güdülenme gibi pek çok değişkenlerin etkileşimi ile oluşmaktadır. Kısaca öğrenme, yaşantısal deneyimler yoluyla oluşan davranışlarda oluşan kalıcı ve izli değişimler olarak tanımlanabilir. (AYDIN, 2008:195) Belli başlı öğrenme türleri vardır: klasik koşullanma, edimsel koşullanma, sosyal, yapılandırmacı, beyin temelli öğrenme kuramları Gestalt-Bilişsel öğrenme kuramlarıdır.

Gestalt sözcüğü yapı, biçim, örüntü anlamına gelmektedir. Gestalt kuramına göre öğrenme, uyarıcıların toplu bir örüntü oluşturulmasıyla gerçekleşir. Bununla birlikte, bütünün parçaları arasında değişken bir ilişki vardır ve bir bütün, onu oluşturan parçaların toplamından ayrılır. Bu nedenle bütün, onu oluşturan parçaların anlaşılabilir (Ulusoy,2007:364).

Gestaltçı (bilişsel öğrenme) açıklamalardan hareket edildiğinde, edebiyatta; dolayısıyla öykülerde öğrenme, bilişsel öğrenme kapsamında ele alınmalıdır. Başka bir ifadeyle okuyucuların öykü okumaları davranış kazanma, tutumlarını etkileme ve tutum kazandırma gibi olumlu işlevleri kazandırmada önemlidir. Gerçekten de pozitif terapide öykü okumanın, okuyucuların kendi kendine yardım sürecinde çok önemli rol oynadığı belirtilmektedir. Uygun zamanda ve uygun şekilde kullanıldığında bir öykü tutum ve davranışlarda değişikliğe yol açabilir (<http://www.tavsiyeeidiorum.com/makale>)

Ayrıca, edebi eserin sosyal hayatın bir parçası olan insanla, o insanın içinde bulunduğu kurumsal ve zihinsel mekanizmaları ehlileştirme gücüne sahip olduğunu belirtilmektedir ([*Öğretim Görevlisi, Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi](http://www.ede-</p></div><div data-bbox=)

biyatdefteri.com/yazioku.asp?). Yani edebiyatın ruhsal yapıyı oluşturan “ego” güçlendirici bir etkisi olduğu söylenebilir.

ARABALAR BEŞ KURUŞA ÖYKÜSÜNÜN TAHLİLİ

Mutaassıp olan kadın, sekiz yaşında çocuğu ile birlikte kendi yaptıkları tahtadan oyuncakları satıyorlar. Zengin bir aile, çocuğunun satıcı çocukla sınıf arkadaşı olmasından, onunla oynamasına pek memnun olmamaktadır.

Öykünün başlığı “Arabalar Beş Kuruşa”dır ve bu başlık ana ile çocuğun kendi imalatları olan oyuncak arabaları satması gibi bir anlam taşımaktadır. İçerik açısından incelendiğinde başlık yazılan metne uymaktadır.

Öykünün 1930 -1947 yılları arasında yaşanmış olması muhtemeldir. Kişilerin giysilerini betimleyen ifadelerle bakıldığında bir kış günü, akşam üzeridir ve büyük ihtimalle bir kasabada geçmektedir. Çevre ayrıntılı olarak betimlenmektedir. Çevre tasvirleri olumlu bir gözle aktarılmaktadır. Yine çevreyle ilgili özel tasvirler ve de yorumlar yer almaktadır.

Öykünün kahramanı sekiz yaşında bir çocuktur. Yani kişiler: çocuğun annesi ve kara çarşafı, bağırıyor. Çocuğun yün eldivenli, paltolu, arkadaş canlısı, zengin arkadaşı bulunmaktadır. Yine, zengin çocuğun, fakirlere tepeden bakan annesi vardır.

Öyküde araba satan çocuk ve annesi ile zengin arkadaşı ve annesi arasında bir zıtlık bulunmaktadır. Özellikle zıtlık gelir bakımından belirgindir.

Öykünün anlatım tekniği, doğrudan/direk konuşma temeline dayanmaktadır.

Sınıf farkını vurguladığı için konusu olan; karakterlerin davranışlarını vurguladığı için psikolojik metin olarak da bakılabilir.

Normal dille yazılmış, konuşma dili kullanılmıştır. Sözcük seçiminde yabancı kelimelere yer verilmemiştir.

Metnin mesajına, sınıf farkının vurgulanması olarak bakılabilir.

Gönderici doğrudan yazarın kendisi olup, metin çocuk ve yetişkinlere hitap etmektedir.

Öyküde verilmek istenen sınıf farkının vurgulandığı mesajın bugün bile geçerli olabileceği göz önünde bulundurulduğunda; ele alınan soruna gerekçe bakılabilir. Bunları bugün sosyal yaşamda görmek mümkündür.

Diğer yandan metin, anlatım dili bakımından oldukça kalitelidir.

SABAHATTİN ALİ’NİN “ARABALAR BEŞ KURUŞA” ADLI HİKÂYESİNDE YER ALAN KARAKTERLERİN PSİKOLOJİK TAHLİLİ VE BUNLARIN DAVRANIŞ ÜZERİNDE OLUMLU ETKİSİNİN İNCELENMESİ.

İlk önce psikolojik tahlil yaptığımızda dört tip görmek mümkündür:

Çocuğun annesi: bağırmağa çekindiği ve kara çarşafı olduğu için mutaassıp olduğu anlaşılmaktadır.

Arabalar beş kuruşa diyen çocuk annesine yardım eden, arkadaşlarıyla uyumlu ve sınıf farkının ne olduğunu bilen bir çocuktur.

Çocuğun zengin arkadaşı, gerek kendisinin elinde tutarak, gerekse okulda aynı sırada oturma teklifi ederek oldukça ilgili olduğunu gösteriyor.

Zengin çocuğun annesi, kendi çocuğunu oyuncak satan çocukla etkileşimini, sınıf farkını önemseydiği için benimsememektedir.

Özellikle, çocuğun “sosyal ilgisi” yüksektir. Psikolojik analiz yapıldığında çocuğun annesinde aşağılık kompleksi hâkimdir. Kişilik kuramlarında psikolojik bir terim olarak kullanılan “sosyal ilgi” açısından bakıldığında, bu öykünün okuyucuları üzerinde bilinçlenme, farkındalık yaratma veya tutum ve davranış değişikliklerine yol açtığı söylenebilir.

Ünlü kişilik kuramcısı Alfred Adler, sosyal ilginin kişinin psikolojik sağlığını değerlendirmeye yarayan bir ölçüt olduğunu belirtmektedir. Adler’e göre, bireyin sosyal ilgisinin gelişme derecesi evrensel olarak geçerli olan insani değerlerin tek kriteridir.

Bu nedenle, yaşamlarımız ancak başkalarının yaşamlarına değer kattığımız ölçüde değerlidir. Öte yandan, uyumsuz kişiliğe neden olan sosyal ilginin yadsınması olmaktadır. Normal ve sağlıklı

kimseler diğerleriyle içtenlikle ilgilenir ve onları önemser.

Öyküde zengin çocuk, annesinin aksine bir davranış göstererek onunla yakından ilgilenmektedir. Fakir çocuğun elinden tutarak okulda aynı sırada oturmayı önerip onunla içtenlikle ilgilenmekte ve onu önemsemektedir. Bu durumu çocuğun "sosyal ilgisinin" çok yüksek olduğunu göstermektedir.

Öyküyü okuyan okuyucu üzerinde bilişsel öğrenme kuramının sonucu olarak ve belirli koşullar altında farkındalık, bilinçlenme ve öğrenme üzerinde olumlu etkilere sahip olabilir.

Ancak, kadının değerleri oldukça farklıdır. Zengin kadın kendi çocuğunu fakir çocuklarla iletişim halinde olmasına tahammül edememektedir. Psikolojik analiz yapıldığında bu annenin bu ruh hali içindeki üstünlük duygusu ve aşağılık kompleksine açıklanabilir.

Adler, aşağılık (yetersizlik) duygularının çocuklukta başladığına inanmaktadır. İnsan yavrusu oldukça çaresiz ve zayıf olduğu ve hayatta kalmak için çevresindeki yetişkinlere ihtiyaç duyduğu için uzun bir bağımlılık dönemi yaşamaktadır. Bu deneyim karşısında çevresinde kendinden daha büyük ve güçlü yetişkinlerle karşılaşan çocuğun, aşağılık(yetersizlik) duyguları yaşam boyu sürecek ve çevre karşısında üstünlük kazanma, mükemmelleşme çabasının başlangıcını oluşturacaktır. Adler'e göre üstünlük "yetkinlik" çabası yaşamdaki temel yönlendirici güçtür. Bu nedenle insanların yaptığı her şey aşağılık duyguların üstesinden gelmek için tasarlanmaktadır. Ancak aşağılık duyguları bazı kimselerde şu veya bu nedenle aşırı bir boyut alabilir. (İnanç ve Yerlikaya 2008:52-3)

Aşağılık duygularına yol açan koşullar her ne olursa olsun bir kimse buna aşırı ödünleme ile tepki verdiğinde ortaya çıkan durum üstünlük kompleksidir. Üstünlük kompleksi bir kimsenin fiziksel, entelektüel ya da sosyal becerilerini abartma eğilimini içerir. Bu da üstünlük kompleksine ve bunun sonucu olarak, kendini beğenmişliğe, kibirliliğe, ben merkezliğe, alaycılığa yönelme sonucunu doğuracaktır. Böyle bir birey ancak başkalarını aşağılayarak kendini değerli hissedebildiği için

kendini kabul düzeyi yüksektir.(İnanç ve Yerlikaya 2008:52-3)

Öyküde zengin kadın, yukarıdaki anlatılanlardan da anlaşılacağı gibi, bulunduğu ekonomik ve sosyal koşulları bir üstünlük kaynağı olarak görmektedir. Bu da onu üstünlük kompleksine itmektedir. Sonuçta, bu da davranışa aşırı kibirlilik olarak yansımaktadır.

Okuyucunun davranışına etki eden en önemli faktör, bazı üstünlük duygularını aşırı bir biçimde yaşayan bireylerin, diğer bireyler üzerindeki etkilerinin olumsuz sonuçlarının neler olabileceği yönünde biraz daha farkındalık, bilinçlenme kazanacağı veya tutum ve davranışlarının değişikliğine yol açacağı beklentisi olacaktır.

Sonuç: Eğitimciler, ana-babalar hem kendileri hem de çocuklar/öğrenciler açısından, duygusal zekanın gelişimi bakımından, kişilik kuramlarının olumlu etkileriyle yoğunlaşmış, öykü v.b eserleri tercih edebilirler.

Edebiyatçılar, eserleriyle okuyucuların duygusal zekasını etkilemek için, kişilik kuramlarının etkisini göz önünde bulundurmalıdırlar.

Diğer yandan, davranış bilimcileri, mesleklerinde etkin olabilmek için öykü v.b eserlerden yararlanabilirler.

Öykü v.b. edebi eserlerin duygusal zekayı artırmada önem taşıdığına ve kişilik kuramlarının olumlu etkilerinin de bunda önemli yer taşıdığına yönelik lisans üstü tez, kitap ve makalelere yoğunluklu olarak yer verilmelidir.

KAYNAKLAR

Ali, S.(2004) *Tüm Eserleri*. İstanbul:Yapı Kredi Yayınları

Aydın, A.(2008) *Eğitim Psikolojisi*. Ankara:pegem A yayıncılık

Cebiroğlu, F.(05 Haziran 2008) "Öykü Tahlil Modeli" <http://eylemselyetke2.blogspot.com/2008/06/öykü-tahlil-modeli.html>

İnciler Birtürk, A.(5/4/2010) *Pozitif Psikoterapi* http://tavsiyeediyor.com/makale_4896

Şahin, Y.(17 Ocak 2009) *Edebiyatın İşlevi* <http://www.edebiyatdefteri.com/yazioku.asp?id=3435>

Yazgan İnanç, B ve Yerlikaya, E.(2008) *Kişilik Kuramları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Ulusoy, A.(2007) *Eğitim Psikolojisi* Ankara:Anı yayıncılık

Bir ayırış(tır)ma mekanizması olarak zekâ testleri

Yrd.Doç. Dr. Selda Polat*

Çoğu ebeveyn, eğer masallardaki gibi sihirli bir aynaya sahip olsaydı, ayna karşısına geçip “Ayna ayna, söyle bana benim çocuğumdan daha zeki çocuk var mı bu dünyada?” diye sorardı. Muhtemelen ayna da “Sizin çocuğunuz zeki (ya da değil) ama filancanın çocuğu sizinkinden daha zeki yanıtını verecekti.

Zeki olma saplantısı o kadar had safhaya ulaşmış ki arama motorları tarandığında, sihirli aynaların yerini zekâ sitelerinin aldığı görülebilir. Üstelik bu sitelerden ne kadar “zeki” ya da “geri zekalı” olduğunuzu 4-5 dakikada öğrenmek mümkün. Kökeni 19. yüzyıla ABD’nin göçmenleri ayırmak amacıyla kullandığı testlere inen, 1905 yılında Fransa’da A. Binet’in okul başarısını ölçme amacıyla kullandığı zekâ testleri, 1916’da Terman’ın, Binet’in testine yeni sorular eklemesiyle (Stanford-Binet Testi adıyla tanınır) temellenmiş oldu.

İntelligence Quotient (IQ) yani “zekâ katsayısı” olarak adlandırılan testler, her derde deva misali farklı alanlarda farklı işlevlerde kullanılmaya başlandı. Öyle ki Birinci Dünya Savaşı’nda zeki olan askerlerin cephe gerisine, zeki olmayanların cepheye sürülmesinde bile kullanıldı. Farklı adlarla, arz-ı endam eden zekâ testlerinin ortaya çıktığı ilk dönemden bu yana bir ayırıştırma mekanizması olarak kullanıldığını söylemek yanlış olmayacaktır. Bu ayırıştırıcı özelliği farklı toplumsal sınıflara farklı coğrafi böl-

gelere (köy-kent) ya da farklı kültürel aidiyetlere aynı biçimde uygulanmasından kaynaklanmaktadır.

Testlerden elde edilen puanların objektif sonuçlar içerdiği tartışmalı. Çünkü bir şeyin işlev kazanabilmesi, toplumsal gerçekliğe uygun olup olmamasına bağlıdır. Çocuğun toplumsal gerçekliğine hitap etmeyen bir test puanıyla çocuğu etiketlemek ne kadar yanlış ise çocuğun bu etiketle geleceğini belirlemek de o kadar tehlikelidir. Örneğin, **Türkiye’de kullanılan WISC-R adıyla bilinen testin bir sorusu “Komşunun evinin yandığını gördün, ne yaparsın?” Beklenen yanıt, “İtfaiyeye haber veririm” olurken, çocuğun “kovayla su taşıması” yanıtı geçersiz sayılıyor. Eğer çocuğun yaşadığı kasaba, köy vs yerde İtfaiye birimi yoksa yangın kovayla söndürülüyorsa, bu yanıt çocuğun testten aldığı skoru düşürüyorsa, çocuğun zekâsının düşük olduğu nasıl iddia edilebilir?**

Aynı testin bir başka sorusu “arkadaşın sana tokat attı, ne yaparsın?” beklenen yanıt, “konuşurum, yapmamasını söylerim”. Eğer çocuk “ben de ona vururum” diye yanıt verirse aldığı puan sıfır. Şiddetin hiçbir biçimini onaylamamakla birlikte “dayağın cennetten çıktığını” iddia eden, “dizin dövülmemesi için kızın dövülmesini” öğütleyen, “öğretmenin vurduğu yerde gül”lerin arandığı, erkekliğin “at-silah-avrat”la özdeşleştiği bir kültürde ya da militarizmin kutsandığı bir müfredatla yetişen bir çocuğun başka bir yanıtı vermesi beklenebilir mi?

*Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Kültürel aidiyetlerinizden uzak, toplumsal gerçeklikle bağdaşmayan, bu tür ya da benzer sorular zekâyı nasıl belirler? Böyle testlerle farklı sosyo-ekonomik düzeylerden gelen öğrencilerin hepsi aynı/eşit koşullardan geliyormuş gibi bir varsayımdan hareket ederek nasıl genel bir sonuca ulaşılabilir? Öğrencilerin akademik başarılarında, içine doğdukları kültürel çevrenin belirleyici olduğu araştırmalarla ortaya konulmuşken zekânın sadece beynin bir ürünü olduğu nasıl kabul edilebilir?

Belli bir sosyal sınıfın düzeyine (burjuva sınıfı) hitap eden testlerle, yoksul çevrelerden gelen emekçi çocuklarının, köy çocuklarının aleyhine bir eşitsizlik yaratacaksa ortaya konulan sonucun evrensel yararından bahsedilebilir mi? Çeşitlilikleri görmezden gelip türdeş bir sonuca ulaşma ne zamandan beri bilim kabul ediliyor?

Zekâ testleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri tanılamak için başvuru yöntemlerinden biri olarak kullanıldığı için önemlidir. Sınıf ortalamasından biraz farklı görünen çocuklar (örneğin öğretmenin anlattığını anlamayan ya da yerinde uzun süre oturamayan ya da ödevini yapamayan, arkadaşlarıyla geçinemeyen, derslerde düşük not alan vs.), sınıf öğretmeni, okul rehber öğretmenin ve okul yöneticisinin istemiyle Rehberlik Araştırma Merkezlerine yönlendirilmekte, bu merkezlerde “eğitilebilir”, “öğretilebilir” vs. biçiminde kategorize edilmektedir.

Doğu ve Güneydoğu Bölgelerinde uygulanan bu testlerin çok sayıda çocuğun zekâsının “düşük” bir skora yol açacağı aşikardır. Üstelik Türkçeyi doğru düzgün bilmeyen, ana dilinden tek bir sözcük içermeyen bir testle, sözde bilimsel bir amaç için çocukların eğitimden dışlanması, eğitim hakkının ihlali değil midir? Türkiye’de bugüne dek kaç çocuğa zekâ testi uygulandı?

Alınan sonuçlar ne? Bu testler uygulandıktan sonra kaç çocuk, tekrar teste tabi tutulup “normal” IQ’ ya yükseldi ya da ne kadar çocuk “normal”den “anormal”e geriledi? Bu çok gizli(!) soruları açığa çıkaracak verilere ne yazık ki ulaşamıyoruz.

Testlerin uygulanmasında bir standart yok. Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde görevli olanlar hangi testi uygulamayı, hangi testi yorumlamayı öğrenmişse o testi uygulayarak bir sonuca varıyor.

Kategoriciliğin dayatmalarıyla düşük bir skora sahip olan çocuk ilk başta sınıfta ayrımcılığa uğrar. Çoğu öğretmen “zaten tanısı konuldu” deyip çocuğu görmezden gelerek, öğretme işi için çabalama gereği dahi duymaz.

Milli Eğitim Bakanlığı, bu tür çocukların ya “kaynaştırma eğitimi” adı altında çocuğun devam ettiği sınıfta kaynayıp gitmesini ya da muhteşem(!) bir çözüm olan özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri’ndeki çok özel uzmanların ellerine teslim edilmesini buyurur. Sadece Doğu ve Güneydoğu bölgelerine özgü olmayan, bu muhteşem çözümün uygulayıcıları, büyük kentlerin çeperlerini mekân tutan ailelere ulaşarak, anlaştıkları doktorlardan “geri” zekâlı raporunu da alarak her ay devletten aldıkları paralarla sermayelerini palazlandırmaya bakarlar.

Eğitimcilerin, uygulayıcıların, anne-babaların zekâ testlerinin ne olduğu, neye hizmet ettiğinin farkında olabilmeleri gelecekte çoğu çocuğun etiketlenmesinin önüne geçebilecektir. Çocuğun zekâsını ortaya koyabilme adına uğraşılacak çabanın, çocuğu anlamaya doğru evrilmesi kuşkusuz daha gerçekçi olacaktır.

Bir ölümün ardından

Bülent Akdağ

(1963 - 15 Eylül 2010)



İlk kez bir ölümün ardından yazıyorum. Arkadaşlarımızın annesinin/babasının ölüm haberi olağan geliyordu; fakat dostun ölümü öyle kolay kabullenilecek gibi değilmiş. Belki de yaşlandığımızı, bizim de ölümlü olduğumuzu yüzümüze vurduğundandır. Bülent'in ölümü, bu gerçeği anımsatmasının ötesinde bir acı bıraktı bende. İyi bir dostu, nitelikli bir insanı geç tanıyıp erken kaybetmenin acısı daha da derin oluyor.



Sanırım Bülent'in son arkadaşlarından biriydim. Üç yıllık telefon görüşmemizin kucaklaşmaya dönüşmesi bir yıl öncesine dayanır. 2009 TÜYAP İstanbul Kitap Fuarında "kırk yıllık dost gibi" kucaklaşmıştık. Son görüşmemiz ise bir etkinlik için İstanbul'dan Doğubeyazıt'a giderken Ankara'da... "Abi, yolumun üstündesin; Ankara'da ineyim biraz sohbet edelim. Akşam tekrar otobüse biner giderim" diyerek bana uğramıştı.

Biraz daha çalıştıktan sonra emekli olup Ayvalık'a yerleşecekti. Beni ve tüm dostlarımı da dahil ederek 5 bini aşkın kitap, 2 bin 500 film arşivi ile yerel bir kültür merkezi oluşturacaktı. Olmadı...

Bülent, Eleştirel Pedagoji'ye önemli katkıları olan bir arkadaşımızdı. Yayın Kollektifinin en aktif üyelerindendi. Ölmeseydi bu sayıdan itibaren, her sayıda bir eğitimcinin tanıtıldığı "Eğitim Tarihinde İz Bırakanlar" başlıklı bir dizi hazırlayacaktı. Olmadı...

Sevgili Bülent'in projesini sunacağı sayfanın, onun ölüm haberinin yeri olacağını kim bilebilirdi ki...

Ünal Özmen



Dr. Bülent Akdağ: 1963 yılında Çanakkale'nin Bayramiç ilçesinde doğdu.

Çocukluğu ve ilk gençlik yılları Bayramiç'te geçti. Yüksek öğrenimine 1980 yılında Hacettepe Üniversitesi Edebiyat ve Sosyal Bilimler Fakültesinin Felsefe Bölümünde başladı.

1985 yılında mezun oldu. 1986-1994 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı çeşitli eğitim kurumlarında çalıştı. 1994 yılında İstanbul'a atandı.

Bülent Akdağ, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek Lisans, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde de aynı alanda doktora eğitimini tamamladı. 2005 yılından itibaren Marmara Üniversitesinde öğretim görevlisi olarak

çalışmaya başlayan Akdağ, aynı zamanda Aydın Doğan Anadolu İletişim Meslek Lisesindeki öğretmenlik görevini de sürdürdü.

Eğitimci olarak sürdürdüğü yaşamının yanı sıra bir düşün insanı olarak da eğitim, felsefe ve eğitim felsefesi üzerine sayısız makaleler yazdı, çeşitli sempozyumlara katıldı ve sunumları ilgiyle izlendi. Makaleleri ulusal ve uluslararası hakemli dergilerde yayımlandı. Makalelerine ek olarak bazı dergi ve gazetelere deneme ve eleştiri türünde yazılar yazan Bülent Akdağ ayrıca bazı yayın kuruluşlarında da editör ve yönetim kurulu üyesi olarak da görev aldı.

15 Eylül 2010'da yaşam gözlerini yuman Dr. Bülent Akdağ düşünce dünyamızda ve sevenlerinin kalplerinde yeri doldurulamayacak bir boşluk bıraktı.

Aboneliđinizi yenilemeyi unutmayınız!
Yeni aboneler kazandırarak çabamıza destek olunuz.

Abonelik

Yurt İçi Yıllık 42 TL

Yurt Dışı 40 USD

Hesap Nu:

İř Bankası

IBAN:TR1700064000001**42280799841**

Posta eki

5765393

*Abone olun,
derginizi düzenli bir şekilde adresinize teslim edelim.*